



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

"Emociones y motivación en estudiantes del profesorado de música: Un Estudio Cualitativo"

Estudiante: Díaz González, Deborath Andrea

Legajo: 26356

Director/es: Dra. Baro, Silvana María

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicología.

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.


Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [x]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Neuquén Capital, febrero de 2025

Firma y aclaración del autor:  Díaz González Deborath A.

Índice

Resumen.....	5
Delimitación del Objeto de Estudio.....	6
Definición del Problema	6
Planteo del Problema	12
Justificación	12
<i>Preguntas de Investigación.....</i>	<i>14</i>
Objetivos	14
<i>Objetivo General.....</i>	<i>14</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>14</i>
<i>Supuestos Básicos de Investigación.....</i>	<i>14</i>
Estado del Arte.....	15
Marco Teórico.....	24
Emociones.....	24
Inteligencia Emocional (IE).....	33
<i>Emociones Positivas</i>	<i>35</i>
<i>Emociones Negativas.....</i>	<i>36</i>
Motivación	37
Procrastinación.....	44
Humanización de la Educación.....	46
Método	49
Diseño del Estudio	49
Población y Muestra.....	51
<i>Criterios de Inclusión</i>	<i>51</i>
<i>Criterios de Exclusión.....</i>	<i>51</i>
Instrumentos.....	51
Procedimiento	52
Constancia de Consentimiento Informado	52
Resultados.....	53
Discusión.....	71
Conclusión	84

Aportes y Contribuciones de la Investigación	88
Limitaciones de la Investigación y Sugerencia de Nuevas Líneas	88
Propuesta de Intervención.....	89
<i>Primer Encuentro</i>	93
<i>Segundo Encuentro</i>	94
<i>Tercer Encuentro</i>	95
Referencias Bibliográficas	96
Anexo.....	105
Consentimiento Informado	105

"EMOCIONES Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE MÚSICA: UN ESTUDIO CUALITATIVO"

Resumen

Las emociones ejercen un papel muy importante en el comportamiento humano. En este sentido, a través del presente estudio empírico, se busca profundizar acerca de su influencia en la motivación del estudiantado de música. El mismo adopta un enfoque cualitativo descriptivo y transversal, empleando una estrategia de estudio de caso. Cuenta con una muestra de 12 (doce) estudiantes, bajo diversas perspectivas de género, pertenecientes al profesorado de música y 3 (tres) autoridades de la institución. Este estudio cualitativo de caso tuvo como objetivo describir y analizar la influencia de las emociones en la motivación de los estudiantes de música durante el cursado de su formación superior. Se encontró, que si bien la procrastinación está asociada a una multiplicidad de aspectos y no se puede explicar unidireccionalmente, algo que posee una gran relevancia en la tendencia a dilatar o desistir de la formación, tiene que ver con el choque entre dos paradigmas que co-existen en la institución (centrado en la educación y centrado en la enseñanza) y aspectos relacionados a la humanización de las prácticas educativas, por lo que se sugiere continuar investigando en esta línea.

Palabras clave: emociones, motivación, inteligencia emocional, educación humanizada.

Delimitación del Objeto de Estudio

Definición del Problema

El objetivo principal del presente Trabajo Final Integrador (TFI) es analizar cómo influyen las emociones en la motivación de los estudiantes para alcanzar sus objetivos académicos y cómo impacta esto en sus trayectorias. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, específicamente en una estrategia de estudio de caso descriptivo y transversal.

Para lograr este propósito, se llevó a cabo una investigación empírica que involucra la administración de técnicas de recolección de datos propias de la metodología cualitativa. Estas técnicas se utilizaron para recopilar datos en profundidad y permitir una interpretación significativa de la interacción entre las emociones y la motivación en la trayectoria de los estudiantes del profesorado de música de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

La misma fue fundada en 1968 a partir del departamento de música que formaba parte de la Escuela de Bellas Artes. En sus inicios, el propósito principal fue brindar formación artístico-musical a las infancias de Neuquén, haciendo hincapié en la enseñanza de instrumentos, principalmente piano y guitarra, aunque con muy pocos docentes titulados. A medida que pasó el tiempo, se fue desarrollando una oferta educativa y musical basada en la tradición académica, con mucha influencia del enfoque europeo, siguiendo para su estructura y organización el modelo de los conservatorios de estilo francés (Flores, 2010). Asimismo, desde aquel entonces hasta la actualidad, se han producido cambios y reformas tanto en los planes de estudio -iniciando con el 049, pasando por el 383 y actualmente transitando el 662- como en la cultura institucional de la escuela, ya que su forma de conducción está regida por el ROM, que establece un cambio de autoridades cada 4 (cuatro) años mediante un proceso electoral dentro de la institución.

La misma se encuentra situada en pleno centro de la ciudad y convoca estudiantes de todo el Alto Valle de Río Negro y Neuquén, quienes en muchos casos recorren diariamente

100 kilómetros de distancia para llegar a su lugar de estudio. Cuenta con una matrícula de más de 1.800 estudiantes en sus tres niveles: niños, medio y superior.

La presente investigación tuvo lugar en el nivel superior de la mencionada institución, específicamente en el Profesorado de Educación Musical, en adelante PEM, ya que se observó que muchos estudiantes de la formación tenían dificultades para culminar sus estudios o realizarlos en tiempo y forma.

Al tratarse de un profesorado de nivel superior, todos los participantes de la muestra son mayores de 18 años y cuentan con sus estudios secundarios completos, aunque varían sus edades en un rango de entre 23 y 43 años. Se trata -en casi todos los casos- de estudiantes provenientes de familias de clase trabajadora. Muchos de ellos son estudiantes que provienen de hogares con alguna tradición musical y/o vinculadas al arte y también a la educación.

Mediante el estudio, se pone de manifiesto cómo las emociones tienen influencia en la motivación de los estudiantes a lo largo de su tránsito por la carrera y se propone -de acuerdo a lo observado- una estrategia de intervención que ayude a mitigar esta problemática.

La documentación científica existente ha hecho algunos aportes interesantes sobre varios de los conceptos mencionados, aunque en la mayoría de los casos se los aborda por separado.

De un tiempo a esta parte se viene trabajando intensamente para repensar la educación desde las emociones y en este sentido cada vez existen más trabajos de investigación al respecto. Esta tendencia busca que la educación vaya más allá de lo cognitivo y comience a desarrollar potencialidades e integrar lo que se ha tendido a separar durante muchos años, como por ejemplo: el humanismo de la ciencia, la experiencia del conocimiento, el cuerpo del alma, la emoción de la razón, “los otros” del yo (Darder, 2006, p. 58). En este mismo sentido Winne et al. (2013) citado en Conejo Carrasco (2022) introducen el concepto de co-regulación, el cual tiene lugar a nivel grupal y que debe ser considerado dentro de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando al campo académico nuevos elementos como la motivación, la emoción y la metacognición para ser estudiados. Desde esta perspectiva, se marca una diferencia sustancial e innovadora con respecto a los estudios de autorregulación del aprendizaje, los cuales estaban muy centrados en lo cognitivo.

De un tiempo a esta parte, el estudio de las emociones como un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha vuelto cada vez más exhaustivo. Parafraseando a Moreno et al. (2018) hoy se conoce que un manejo apropiado de las emociones puede lograr que la motivación de los estudiantes crezca enormemente y que esto –en consecuencia- se vea luego reflejado en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, las novedosas propuestas centradas en el estudiante, hacen hincapié en la característica singular y única de cada uno de ellos. A su vez -bajo esta perspectiva- el contexto y la experiencia mediante la cual se despliega el proceso cognitivo puede ser una gran influencia para dicho estudiantado.

Actualmente, gracias a las neurociencias, existen muchas evidencias acerca del vínculo que tienen las emociones con respecto a las experiencias educativas en el aula y por tal motivo se considera importante investigar sus efectos (Barrios et al., 2019).

Otro elemento, según Borod (2000) citado en Moreno et al. (2018) que se podría pensar estrechamente vinculado con las emociones y que además es indispensable para favorecer el aprendizaje, es la motivación. Para los autores, ésta última es la encargada de reflejar hasta donde un organismo puede actuar de una manera focalizada, tanto física como mentalmente. A su vez afirman que, la respuesta a la emoción, tiene que ver con la valoración que hace el cerebro para determinar si actuar o no, aproximándose si se trata de algo placentero o evitándolo si es algo que produce desagrado. En este sentido, se puede establecer que los sistemas emocionales propician la motivación y que a su vez ésta ayuda a inducir la acción que se mantiene gracias a las emociones y predispone para el aprendizaje. En esta misma línea, se puede hablar de dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca las cuales se

abordan con mayor profundidad en el marco teórico, aunque en esta instancia es preciso resaltar que el sistema educativo tradicional, tal como se encontraba planteado, hacía hincapié fundamentalmente en la segunda de ellas.

Como explican Moreno et al. (2018) citando a Thompson (1994); Gros (2003), la autorregulación emocional es un componente primordial en la competencia que se necesita ante situaciones de estrés, además de tratarse de una habilidad fundamental para propiciar un aprendizaje eficaz. En esta misma línea, Salovey y Mayer (1990) entienden a la autorregulación emocional como una de las dimensiones comprendidas dentro de la inteligencia emocional y que tiene que ver con la aptitud para automotivarse.

Poder regular las emociones es un factor determinante para el desempeño académico del estudiantado y por consiguiente va a estar directamente relacionado con el éxito o el fracaso en este sentido. La inteligencia emocional está íntimamente vinculada con el bienestar psicosocial de los estudiantes de nivel superior, siendo la responsable de amortiguar el estrés percibido por el alumnado como así también de ocupar el lugar de factor integrador a nivel social (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Mientras que algunas investigaciones se centran en la importancia de las emociones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, otras se enfocan en la motivación como uno de los aspectos principales para lograr un buen aprendizaje.

Para Sánchez-Bolívar et al. (2023) existe un interés muy alto por parte de la comunidad científica en estudiar la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios, configurándose para los autores en un tema de interés científico en la actualidad. Según los mismos, la inteligencia emocional es un factor de suma importancia en la toma de decisiones, teniendo relación -justamente- una buena toma de decisiones con niveles altos de inteligencia emocional y, por el contrario, un mayor arrepentimiento por decisiones tomadas con bajos niveles de ésta. La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico, la

motivación, el bienestar psicológico, el estrés, la ansiedad y la capacidad de resiliencia de los estudiantes, siendo una variable fundamental, ya que como destacan: “facilita el afrontamiento positivo de las eventualidades con carga psicosocial negativa que se le puedan presentar al estudiantado universitario (...) contar con un buen nivel de desarrollo emocional va a facilitar su progreso académico” (p. 160). Aunque las escuelas, parafraseando a Smith (2019) no son solo aprendizaje y logro académico, sino que otras metas como el sentido de pertenencia tienen un papel relevante al momento de alcanzar un buen desempeño académico y bienestar. Este último, muchas veces es alcanzado, a través de la sensación de pertenencia a una escuela, o a un determinado grupo o curso, generando per se un mayor compromiso de participación en el proceso de aprendizaje.

Si bien las emociones se encuentran presentes en todos los órdenes de la vida, el presente trabajo pretende enfatizar en aquellas emociones específicas del proceso de aprendizaje como lo son la curiosidad, el interés, y la frustración, entre algunas otras, y que, sea cual sea el modo de categorizarlas, se puede observar que están vinculadas de alguna manera con metas personales. Por otra parte, es importante destacar que las reacciones emocionales que son experimentadas durante el acercamiento a alcanzar ciertas metas o mientras se sufren inconvenientes, tienen vital importancia para la motivación y la resiliencia entre otras (Smith, 2019).

Una nueva corriente pedagógica ha puesto el foco en el aprendizaje centrado en el estudiante, en contraposición al aprendizaje centrado en el docente, también denominados estilo centrado en el aprendizaje y centrado en la enseñanza respectivamente. Para Laudadio y Mazittelli (2019) enfocarse en un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje, ayuda a disminuir el malestar emocional que repercute –entre otras cosas- en las relaciones interpersonales, en la comunicación y en el rendimiento académico y profesional.

Como una alternativa a los conservatorios e intentando dar respuesta a una demanda social de poder conocer y hacer música sin la seriedad que los mismos revisten, es que hacen su aparición las Escuelas de Música. Éstas están abiertas a cualquier persona que quiera tener una formación en Educación Musical, democratizando dicho conocimiento (Sierra Hernández, 2023). Por otra parte, la autora destaca que:

La enseñanza instrumental en la Escuela de Música se caracteriza porque se realiza de forma individualizada y marcada por dos razones determinantes:

1. Establecimiento de una relación personal entre alumnado y profesorado, en la que van a influir las emociones y los afectos.
2. Diferencias de edad y tipología del alumnado que obligan a ofrecer un planteamiento educativo flexible para adaptarse a sus necesidades. (p. 18)

En el presente trabajo se abordan las emociones desde dos perspectivas que se consideran tanto fundamentales como complementarias: la evolucionista y la cognitiva. Asimismo, se toman ideas de la teoría de la Inteligencia Emocional desarrollada por Goleman, la cual tiene sus bases en una teoría más amplia como lo es la de las Inteligencias Múltiples (Gadner, 1983).

Como bien destacan Palmero et al. (2011) los cambios fisiológicos originados por la respuesta fisiológica, además de la evaluación-valoración son condición necesaria y suficiente de un proceso emocional, entendiendo que ni la evaluación-valoración sola, ni los cambios fisiológicos solos pueden ser condición suficiente para que se produzca dicho proceso. Además, acerca de estas dos variables, los autores afirman que “solo la combinación de ambas proporciona la suficiencia emocional” (p. 159).

A su vez, el concepto de motivación es abordado desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta que al igual que para el concepto de emoción, existen múltiples teorías que lo describen, haciéndose difícil abordarlo desde un único lugar.

Todos los conceptos o categorías mencionados anteriormente serán detallados, explorados y desarrollados con mayor profundidad en el marco teórico del presente trabajo.

Por otra parte, es necesario aclarar que se han encontrado escasos estudios que hagan referencia a la temática específica de esta investigación, por tal motivo han sido tenidos en cuenta algunos estudios que superan los 5 años de antigüedad, como así también trabajos realizados en otros países. En este mismo sentido, se cree que es indispensable continuar investigando al respecto.

Planteo del Problema

En el ámbito de la educación y principalmente en el nivel superior que es donde hace foco la presente investigación, la motivación del estudiantado y el correcto manejo de sus emociones adquiere un rol fundamental en la concreción de sus objetivos académicos. En el contexto particular de la escuela de música y específicamente del PEM, estos factores reúnen una relevancia especial dado las características particulares de la institución y de su población educativa.

A pesar de los avances científicos para comprender la relación entre emociones, motivación y logros académicos, aún sigue siendo limitado el conocimiento sobre la manera en la que impactan estos factores en estudiantes de carreras artísticas, donde la dimensión emocional juega un papel muy importante vinculada al proceso de aprendizaje. El propósito de esta investigación es abordar estos vacíos, haciendo foco en cómo las emociones influyen en la motivación y, consecuentemente en la trayectoria académica de los estudiantes del PEM.

Justificación

Los estudiantes del PEM de la Escuela Superior de Música de Neuquén, presentan diversas dificultades para avanzar de acuerdo a lo esperado en su formación educativa y/o concluir sus estudios. A pesar de que la matrícula de inscripción a la carrera es elevada cada

año -y que se trata de una institución pública- el número de estudiantes que egresan es muy reducido. Este fenómeno, observado en el tiempo, revela que, a pesar del entusiasmo inicial de los ingresantes, la motivación tiende a disminuir con el paso de éste.

En el presente estudio se busca comprender si las emociones, abordadas desde la perspectiva de la inteligencia emocional, influyen en la motivación de los estudiantes para lograr sus objetivos académicos y cómo repercute esto en el avance de su formación.

La importancia del estudio, radica en aportar conocimiento acerca de la relación que existe entre las emociones, la motivación y el avance académico de los estudiantes del profesorado de música con el propósito de implementar estrategias de intervención que ayuden a mejorar las condiciones en que se forman los estudiantes como así también a fortalecer los vínculos dentro de la comunidad educativa del profesorado.

En cuanto a la investigación de estas categorías y subcategorías en relación con estudiantes de música, la literatura científica es limitada teniendo en cuenta las bases de estudio consultadas para este trabajo. Es así que, la poca existencia de estudios sólidos en esta área específica, como la creciente necesidad de esta población orientada a la educación musical de encontrar respuestas y soluciones a la falta de motivación y/o compromiso, refuerzan la importancia de llevar a cabo esta investigación. Comprender en profundidad estas dinámicas, permitirá proponer estrategias efectivas que impulsen a los estudiantes a culminar exitosamente sus estudios y promuevan la integración de la comunidad educativa.

Por tal motivo, esta investigación no solo busca aportar al conocimiento teórico de la integración de las emociones, la motivación y el avance formativo, sino que además pretende proporcionar herramientas que sirvan desde la práctica para beneficiar al estudiantado y al sistema educativo en general.

Preguntas de Investigación

A partir de lo desarrollado, este trabajo propone las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influyen las emociones en la motivación de los estudiantes de música durante su paso por la formación? ¿Por qué razón los estudiantes del profesorado de música no finalizan su formación o demoran en su culminación?

Objetivos

Objetivo General

Describir y analizar la influencia de las emociones en la motivación de los estudiantes de música durante el cursado de su formación profesional.

Objetivos Específicos

Identificar las emociones que experimentan los estudiantes de música a lo largo de su paso por el nivel superior.

Indagar sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes hacia el profesorado de música.

Comprender la relación de las emociones experimentadas con la motivación y la imposibilidad de culminar la carrera o su dilatación.

Identificar las estrategias motivacionales de los estudiantes para el avance en su formación.

Supuestos Básicos de Investigación

Se cree que las emociones tienen una gran influencia sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, como así también que se relacionan con su motivación en términos de alcanzar una meta que alimente el proyecto de vida.

Asimismo, que las emociones de frustración, enojo y desamparo, son las que tienen mayor prevalencia en aquellos estudiantes que pierden su motivación y como consecuencia dilatan la culminación de su formación profesional.

Estado del Arte

En relación a la temática del presente trabajo, se destaca un estudio realizado por Murria-Bladé (2021) en el cual el autor se plantea como objetivo el análisis de diversos aspectos que pudieran condicionar la motivación de los estudiantes relacionados a la formación docente; como así también demostrar cómo la motivación de los estudiantes depende en gran medida de la actitud del docente y de su formación; buscando confirmar que la responsabilidad del docente es de gran relevancia para contribuir a la motivación de los estudiantes. Se trata de una revisión bibliográfica para la cual se escogen dos proyectos: “Educar para el Nuevo Paradigma Audiovisual: Estudio sobre la Motivación surgida del Acercamiento al Contexto del Alumnado” y un segundo proyecto titulado: “La Motivación y el Clima en el Aula, una Propuesta Práctica de Mejora a través de la Gamificación”. Por medio de esta revisión se buscó poder realizar tal valoración, analizando y reflexionando acerca de cuáles pudieran ser las causas de la desmotivación del estudiantado. Se llega a la conclusión de que tanto la actitud del docente como su formación se encuentran íntimamente relacionadas con la obtención de las habilidades docentes necesarias para poder fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes. Asimismo, se descarta la creencia popular que entiende que la falta de motivación tiene que ver con la actitud, con la disciplina y con la educación de la actual generación de jóvenes, sino que, al evolucionar las sociedades, también las necesidades educativas, por lo tanto, al pertenecer a contextos diferentes, no se pueden medir todos con la misma vara. En palabras del autor: “es necesario que el docente desarrolle una actitud proactiva hacia su profesión” (p.36).

Se toma para esta investigación un trabajo que, si bien tiene más de cinco años de antigüedad, ha sido realizado en la misma institución donde tiene lugar el presente estudio. El mismo fue llevado a cabo por Scarpecci y Spinaci (2014) y tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en el

Profesorado de Música y la incidencia que estos tienen en las trayectorias formativas del estudiantado de tercer y cuarto año, últimos de la carrera. Se trata de un enfoque exploratorio, para el cual se construyeron encuestas y entrevistas semiestructuradas, las cuales se complementaron con análisis de información documental, planificaciones docentes y diseño curricular. La muestra estuvo conformada por 25 participantes entre docentes, estudiantes y miembros del equipo directivo de la institución. Las autoras concluyen argumentando que la articulación en la formación de docentes va más allá de una simple acción; representa un recurso esencial para el desarrollo de las trayectorias formativas de los estudiantes. Las preguntas de quién, cómo y cuándo articular no son solo orientaciones, sino responsabilidades compartidas entre los actores implicados. Este proceso no busca corregir el recorrido formativo, sino configurarlo con una mirada renovada que valore tanto los aprendizajes como la subjetividad de cada participante. La construcción del rol docente es dinámica y se enriquece en cada experiencia educativa, movida por una responsabilidad ética que integra el contexto y las intenciones de cada educador, manteniendo siempre un espacio para la creatividad y la autenticidad que define al ser docente situado.

Asimismo, y teniendo en cuenta las categorías de análisis, se selecciona como antecedente para el presente trabajo, un estudio relevante llevado a cabo por Sierra (2018) en la Universidad de Oviedo, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Se trata de una investigación enmarcada bajo una metodología cuantitativa de carácter exploratorio, cuyo objetivo principal fue identificar posibles relaciones entre las competencias emocionales, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de primer curso del Grado de Pedagogía de la mencionada institución. Para ello se obtuvo una muestra de 78 alumnos y alumnas a los cuales se les aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, por un lado, la Emotional Quotient Inventory-Young Version (Bar-On y Parker, 2000) y por otro el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes

Universitarios (Gargallo et al., 2009). Se utilizó para su análisis el paquete estadístico SPSS.22. Los resultados obtenidos en esta investigación señalaron la presencia de una relación entre la inteligencia emocional de los estudiantes, su nivel de motivación y las estrategias de aprendizaje que empleaban. Esta conclusión sugiere que las habilidades emocionales no sólo pueden influir en la motivación del estudiante, sino también en sus métodos de estudio y enfoques hacia el aprendizaje. Estos hallazgos respaldan la relevancia de considerar la inteligencia emocional y su relación con la motivación y el rendimiento académico en el ámbito educativo.

Otro trabajo tenido en cuenta para esta investigación es el realizado por Sierra Hernández (2023) ya que, si bien está orientado a un área específica de la formación musical, atiende a una de las categorías planteadas en el presente trabajo, la *motivación* y por otra parte lo hace sobre una de las áreas de mayor dificultad para los estudiantes de la presente investigación, el área instrumental. Se llevó adelante mediante una metodología de tipo mixta y se fijó como objetivo general para la misma, analizar la relación existente entre el tipo de práctica educativa del profesorado de guitarra de dichas escuelas y la motivación de su alumnado. Entre los instrumentos de medición se encuentran el cuestionario de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989) para evaluar el nivel de motivación, observaciones en el aula y entrevistas en profundidad. La muestra para este estudio estuvo compuesta por 225 individuos entre estudiantes y docentes. En cuanto a los resultados obtenidos se puede destacar que, a partir de los mismos, se ha determinado que es importante mantener una cercanía con el alumnado ya que de este modo se asegura una mayor motivación.

Otro estudio de gran relevancia para esta investigación es el realizado por Bernad (2013) y recuperado para la revista electrónica Léeme (2021), el cual es rescatado a pesar de su antigüedad, teniendo en cuenta la estrecha relación que posee con el actual trabajo de investigación por las variables que plantea y su vinculación con la música, entendiendo que

este tipo de trabajos es bastante escaso dentro del ámbito científico musical. El mismo examinó a través de un estudio cuantitativo, la relación que existe entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y la motivación de logro en estudiantes de un Conservatorio Profesional de Música, en instrumentos de Cuerda y Arco. Para tal fin se apeló a una muestra de 57 estudiantes a quienes se les aplicaron la Escala Trait Meta Mood Scale (TMMS) para evaluar cuál es la Inteligencia Emocional Percibida por el estudiantado y la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAMM) para medir su motivación. Los resultados mostraron que existe una correlación positiva entre la motivación y el subfactor de reparación de la Inteligencia Emocional, sugiriendo que aquellas personas con mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos a través de la Inteligencia Emocional, cuentan con mayor motivación para llevar adelante todo lo que desean lograr, siendo además ambos factores determinantes para el rendimiento académico de los mismos.

Por otra parte, Gaver Calderón (2019) realizó una investigación de corte mixto, que apunta a investigar los tipos de motivación que existen hacia el estudio de la carrera musical y sus atribuciones causales en una escuela de música ubicada en la ciudad de Cochabamba. Se prioriza en este caso, la cercanía en cuanto a la temática en lugar del territorio en donde éste fue realizado. La recolección de datos se realizó sobre una muestra de 20 estudiantes de entre 11 y 32 años de edad. Para determinar los tipos de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y para obtener un primer pantallazo de cuáles son las atribuciones que le confiere el estudiantado a sus éxitos y a sus fracasos, se aplicó la Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribucionales o Escala CEAP48. Mientras que, para profundizar, se optó por la entrevista semiestructurada utilizando un criterio de "casos extremos", lo que significa que se tomaron los individuos con los puntajes más altos y con los puntajes más bajos para las variables de las escalas aplicadas con anterioridad, obteniendo así resultados representativos de la totalidad de la población. El estudio permitió identificar los tipos de

motivación que se despliegan en dicha población y determinar cuáles son los factores que directa o indirectamente afectan al incremento o disminución de los mismos. A partir de este estudio, se concluye que existen en esta población, tres tipos de motivación hacia el estudio de la carrera de música: la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial y la motivación de rendimiento o logro, que tiene que ver con factores externos.

Desde una perspectiva integral, se tuvo en cuenta para este estudio, un trabajo de investigación de tipo cuantitativo, *ex post facto*; enfocado en analizar el proceso de autorregulación académica, en estudiantes universitarios, teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje, las emociones y las creencias motivacionales que éstos perciben de dicho proceso. Es el caso de un estudio realizado en la provincia de Corrientes en Argentina por Kupczyszyn et al. (2020) para el cual se trabajó sobre una muestra de 83 estudiantes universitarios del primer año de la carrera de Psicología de Corrientes, Argentina. Para las mediciones de los datos se aplicaron tres instrumentos: El Tres de Aptitudes Diferenciales Forma T de Bennett et al. (1972); el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) de Weinstein et al. (1987) y el Cuestionario de Motivación en línea (PMQ) versión español por Musso et al. (2014). Como resultado del mismo se encontró que existían importantes diferencias en la ansiedad del estudiantado de acuerdo al sexo y la edad de los mismos; como así también en la tarea realizada según el procesamiento de información, la competencia subjetiva que perciben de ellos mismos y la emoción centrada en el resultado obtenido de la misma. Asimismo, en los resultados se destaca la importancia del proceso autorregulatorio de los estudiantes mediante el cual se permite la obtención de logros y se alcanzan los objetivos propuestos, utilizando vías cognitivas como así también emocionales.

Si bien se trata de carreras muy dispares y –desde ese punto- no se correspondería con el actual estudio, se toma el trabajo de Moreno y Chiecher (2019) como antecedente para el Estado del Arte ya que plantea un análisis sobre las metas con la que los estudiantes de

ingeniería afrontan el aprendizaje en el momento en el que comienzan sus estudios y cinco años más tarde, haciendo foco en cómo se relacionan las metas con el logro o demora en el cursado de la carrera. Se trata de un estudio longitudinal, en el que participaron 48 estudiantes a los cuales se les administró, en el momento del ingreso a la carrera y cinco años después de comenzada la misma, el Cuestionario de Relatos Motivacionales de Huertas y Agudo (2003) adaptado para este territorio. El estudio se propone analizar las posibles relaciones entre las metas y las trayectorias académicas dentro de la universidad. Los resultados de este estudio demostraron que los estudiantes que poseen trayectorias de logro, se sostienen desde el ingreso y hasta el final de la carrera, el aprendizaje es la meta. Mientras que en aquellos que tras haber transitado los cinco años de estudio aún no habían aprobado el 50% de la carrera, la prioridad de las metas son salvar la autoestima y evitar el fracaso; asociándose éstas últimas a conductas poco favorables para el aprendizaje.

Otro estudio tenido en cuenta como antecedente para el presente trabajo es el de Bossolasco y Chiecher (2020) enfocado en la identificación de variables tanto personales como contextuales que tienen incidencia en las trayectorias académicas de estudiantes de nivel universitario. El trabajo se afirma en el reconocimiento de que la figura del docente es una variable que puede repercutir en las trayectorias de los educandos. Si bien se enmarca en un proyecto más amplio el cual parte de una lógica mixta y cuenta con una muestra de 631 estudiantes, para esta parte del estudio se adopta una estrategia del tipo descriptiva, persiguiendo una lógica cualitativa e inductiva. Dicho trabajo tiene como objetivo identificar cuáles son los rasgos que podrían definir a un buen profesor según la perspectiva de los estudiantes. Para la obtención de los datos se aplicó vía on line el “Cuestionario de Trayectorias en el primer año universitario” (Bossolasco; Chiecher; Dos Santos, 2019). Los resultados arrojados denotan que más allá de la institución de donde provengan los estudiantes y del desempeño académico obtenido por los mismos, reconocen en la

explicación del docente el punto principal de la tarea pedagógica. Un buen docente debe explicar los temas de manera que sus estudiantes entiendan y para ello es fundamental el uso de distintas estrategias diseñando su clase de tal modo que pueda alcanzar el objetivo propuesto. El estudio, además, encontró demandas particulares que parecieran estar vinculadas con una percepción de desventaja de dichas trayectorias.

Otro estudio que se consideró importante para mencionar es el realizado por Camargo Latorre (2024) cuyo objetivo fue determinar la relación existente entre inteligencia emocional y motivación educativa en estudiantes de un instituto superior de música de Cusco, para lo cual se realizó un estudio transversal de diseño no experimental siguiendo una metodología cuantitativa de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 128 estudiantes y los instrumentos de recolección de datos aplicados fueron el Inventario Emocional BarOn ICE: NA (abreviado) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Los resultados específicos mostraron principalmente que existe nivel medio de inteligencia emocional como así también niveles muy bajos de motivación educativa, sin embargo, en términos generales se confirmó la existencia de una relación significativa (además de positiva en grado débil) entre inteligencia emocional y motivación educativa, habiendo dejado claro que es fundamental promoverlas en pos de mejorar el bienestar de los estudiantes además de su desempeño académico.

Otro trabajo que se considera de importancia para esta investigación es el realizado por Zamorano Valenzuela (2021) para su tesis doctoral el cual tiene como objetivo general comprender e interpretar en profundidad lo singular del fenómeno de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes de música en Chile. Para indagar en tal sentido se propuso una metodología cualitativa desarrollada a través de un estudio multicaso. Como métodos de recolección de datos se emplea una plantilla de análisis o listado categorial cualitativo actualizado por (Serrano y otros, 2020); Observación no participante; entrevistas

semiestructuradas; y grupos de discusión. Mediante el estudio se llega a la conclusión que las posiciones acerca de la integración de los capitales musicales y educativos del estudiantado ingresante como así también los nuevos conocimientos de los territorios curriculares serán de suma importancia para la construcción de la identidad docente.

Se considera también, como relevante para esta investigación, un trabajo de revisión teórica desarrollado por Sánchez (2022), sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica en relación con la enseñanza de la música en los diferentes niveles educativos. Su objetivo es visibilizar los beneficios del aprendizaje cooperativo en la enseñanza y aprendizaje de la música, significando además su importancia en la atención a la diversidad, como una consideración importante que tiene cada vez más lugar en los planes educativos. Se concluye que existen diversas razones que respaldan el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la música.

Por su parte, Botella y Ramos Ramos (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar cómo funcionó la relación con los demás durante un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de naturaleza artística. El mismo consistió en una investigación acción apoyada en las tres necesidades psicológicas básicas según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, las cuales a saber son: Autonomía, Competencia y Relación con los demás (o vinculación). De esta manera y a lo largo del proyecto, cuando se identificaba un problema en el aula, mediante la investigación acción se lo interpretaba en términos de dichas necesidades y luego se planteaba una solución al mismo. La investigación se aplicó a dos grupos de estudiantes, uno de 12 y otro de 21 estudiantes, es decir sobre un total de 33 participantes a quienes al finalizar el proyecto se les realizó entrevistas semiestructuradas con el fin de responder a la pregunta de investigación. Este estudio mostró como resultados que la relación entre compañeros es uno de los elementos más motivadores. En este estudio se realizaron pruebas comparativas entre estudiantes de música y de artes escénicas, encontrando que

existen diferencias en cuanto a la posición que ocupan los elementos negativos dentro de las percepciones del alumnado.

Asimismo, se considera importante para esta exploración un trabajo de investigación-acción educativa planteado a modo de Taller por Martínez Hierrezuelo (2021) para su grado de doctor. El mismo responde al interés situacional como una de las problemáticas más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical. Se utilizaron métodos mixtos, es decir cuantitativos y cualitativos para la recogida y análisis de datos. Entre ellos, observación, grabación en audio de las clases, cuestionario y entrevistas. Como resultado del Taller se logró estimular el interés situacional del estudiantado, lo cual se vio reflejado en la participación, el compromiso, el disfrute de las actividades planteadas, el fortalecimiento del trabajo cooperativo y la reducción del abandono.

Al aparecer datos significativos en los resultados de la investigación, fue necesario sumar material que posibilite la discusión. Por tal motivo se agregaron a este apartado nuevos trabajos como es el caso de un material de revisión sistemática de la literatura científica más reciente realizado por Galea y Ramos (2023), y cuyo objetivo fue comprender el papel que juega la creatividad en la educación musical tomando como punto de partida las investigaciones más recientes; para lo cual se seleccionaron 57 estudios publicados durante los últimos diez años realizados algunos en el campo de la educación musical escolar y otros en el de la formación inicial del profesorado. Se recogieron en tablas datos relevantes para su análisis. Entre los resultados se destacan proyectos innovadores de creación musical y sonido que se diferencian por su enfoque interdisciplinario, el trabajo colaborativo, el uso de tecnologías digitales y la exploración de nuevas posibilidades sonoras.

Se agrega a este apartado un texto paralelo realizado por Mora Macas (2024) basado en experiencias propias y enmarcado en la especialidad en docencia universitaria. El mismo tiene como objetivo evidenciar la importancia de la relación entre docentes y estudiantes,

como así también las experiencias académicas transitadas a lo largo de la formación de la autora como forma introspectiva de evaluación. Queda evidenciado a través del mismo como la mediación pedagógica es uno de los principales soportes para lograr aprendizajes significativos.

Por último, otro trabajo importante a tener en cuenta es el de González Cabello (2022) el cual plantea como objetivo reconocer los elementos propios del trabajo colaborativo, y para lo cual se consideró como el método más apropiado para dar respuesta a la pregunta planteada, la investigación acción (IA), siendo de naturaleza cualitativa. El trabajo comenzó sobre una muestra de 8 (ocho) estudiantes, finalizando con 6 (seis) por motivos - principalmente- de dificultades horarias. Se utilizó para la recolección de datos: la observación (ficha de observación y diario docente) y un cuestionario. Se arribó a la conclusión de que el ABP fomenta la interacción y mantienen una gran motivación hacia el trabajo, fomentando el involucramiento.

Marco Teórico

Todo aquello inherente a motivación, emoción y aprendizaje y la relación que existe entre estos tres aspectos, ha sido muy explorado en estos últimos tiempos a través de distintos estudios. Especialmente en el área educativa, los trabajos con motivación y emoción, se aplican mediante el diseño de tareas, la formulación de retos, el seguimiento, la supervisión y la gestión del tiempo (Estrada, 2018).

Emociones

"Todos saben qué es la emoción, hasta que se le pide dar una definición" (Fehr y Russell, 1984 en Reeve, 2010, p. 222).

Es muy notoria la diferencia que existe en cuanto a la definición de emoción. La dificultad para definirla con mayor precisión se debe a las características multifacéticas y multidimensionales de las emociones como objeto de estudio, entendiendo que cuando se

presenta una experiencia emocional, son varios los aspectos que se ponen en juego y que actúan de manera coordinada; entre ellos, aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales. Como es sabido, existen numerosos estudios sobre emociones, así como una gran variedad de modelos teóricos desde los cuales se las aborda (Paoloni, 2014). Para Chóliz Montañés (2005) esto se debe principalmente a que cada orientación tiene su incidencia en alguna de las variables que forman parte de ella. El autor destaca que existen muchas perspectivas teóricas desde donde abordar el concepto, entre las cuales señala la perspectiva evolucionista, la psicofisiológica, la conductista, las teorías de activación y cognitiva. De todas las posiciones, dos de las más representativas y en las que se apoya fundamentalmente este estudio, son la primera y la última.

Palmero (2003) citando a Campos y Barrett (1990) resalta que, aunque ya desde la década de los sesenta se podía observar un empuje considerable desde la orientación cognitivista, es recién a finales de los setenta, en concordancia con el decaimiento del conductismo más radicalizado, que empieza a tener un lugar preponderante dentro de la investigación científica en el ámbito de la Psicología todo lo relacionado a la Emoción. Continúa señalando como indispensable para el estudio de la emoción, que la esencia de los planteamientos cognitivistas se centre en la idea de que, para conocer las emociones, es necesario tener conocimiento de los juicios que previamente hacen los sujetos en cuanto al ambiente en el que viven, partiendo de la base que las emociones se generan como consecuencia de los juicios que éstos tienen del mundo. Desde esta perspectiva se cree que las emociones requieren de pensamientos previos.

“Para que ocurra una emoción, el estímulo debe ser valorado como algo que me afecta de algún modo, que me afecta personalmente como individuo, con mi experiencia particular y mis metas particulares” (Arnold, 1960a, p. 171). Las primeras aproximaciones en el estudio de las emociones desde una perspectiva cognitivista fueron hechas por Magda Arnold. La

autora es quien expone por primera vez en una presentación de dos volúmenes, uno dedicado a investigaciones relacionadas a los aspectos psicológicos (Arnold, 1960^a) y otro dedicado a los aspectos neurológicos y fisiológicos de la emoción (Arnold, 1960^b). Allí plantea una teoría propia que pone en relevancia la valoración para comprender la ocurrencia de las emociones. La argumentación de Arnold se apoya en la importancia de los factores cognitivos como la valoración y los fisiológicos que se encuentran ligados a ajustes y respuestas del organismo a las distintas demandas que enfrentan en el ambiente (Palmero, 2003).

Dentro de los factores cognitivos, la *valoración* refiere a un tipo de constructo que permite al sujeto obtener una determinada información del ambiente. Tiene que ver con la significación que un organismo le otorga a los estímulos y eventos a los cuales se enfrenta, haciendo una discriminación de cómo un estímulo o situación puede afectar su integridad y valorando a los mismos en términos de bueno o malo sin que ello implique connotaciones de razonamiento intelectual ya que pueden ser de naturaleza directa, inmediata, no reflexiva y automática. Es decir, están referidos a las significaciones que afectan al sujeto en relación con los eventos y objetos de su medio ambiente sin que ello implique un alto nivel de procesamiento cognitivo (Palmero, 2003). Asimismo, Palmero (2003) menciona a Mandler como uno de los autores que defienden la primacía de la cognición sobre la emoción y que plantea estudiar la emoción desde el punto de vista de los procesos. El autor expone que la teoría de Mandler tiene sus fundamentos en tres conceptos básicos: por un lado, abarca la *dimensión cognitiva*, que refiere a la importancia de la valoración; por otra parte, hace referencia a la *dimensión fisiológica*, la cual se centra en las respuestas y los ajustes que hace el organismo en aquellas situaciones en las que participa la valoración; y, por último, en la relevancia de la *dimensión subjetiva consciente*, la cual surge de la combinación de ambas.

Por otra parte, para Lazarus (2000) las emociones no son valoraciones, sino más bien un complejo sistema organizado de pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos; todos ellos surgidos de las luchas por la supervivencia y el prosperar en un esfuerzo por comprender el mundo en el que se vive. No es que se tengan dos cabezas –una emocional y otra racional- sino que más bien, pasión y razón se unen en la mente. El autor manifiesta que, quizás el ser humano sea la criatura más emocional del mundo debido a la complejidad y sutileza del pensamiento; al papel de la mente y el cuerpo en la adaptación y a la dependencia de otras personas; entendiendo a éstos como factores relevantes para la supervivencia y florecimiento como individuos y como especie.

Siguiendo con lo expresado acerca de la primacía de la cognición sobre la emoción, Palmero (2003) destaca la claridad en la argumentación de Lazarus por sobre la de Mandler, quien sugiere la importancia de hacer una distinción entre “información” y “valoración”, siendo la primera lo que define a un estímulo o situación; y la segunda la significación que esa información tiene para quien percibe ese estímulo o situación en relación a la integridad y el bienestar del mismo.

Si se los piensa desde el modelo de Kuhl (1986) recuperado de Barberá Heredia (2002) la principal característica de las emociones es el tono valorativo que los humanos le atribuyen –en mayor o menor medida- a un determinado hecho o circunstancia y a su vez el compromiso con la acción sería la característica específica de los procesos motivacionales.

Andrade O. (2021) destaca que es habitual que la emoción sea comprendida como una manifestación ante un estímulo interno o externo que se expresa de manera muy intensa desde lo fisiológico, lo cognitivo y lo afectivo. En relación a esto mismo, dichas manifestaciones se representan o significan como placenteras o displacenteras para los sujetos. Asimismo, se entiende como un fenómeno multidireccional experimentado por todos

los seres vivos, y que está vinculado a diferentes sistemas de respuesta, tanto cognitivo, afectivo, conductual y fisiológico. En línea con lo que se viene desarrollando, las emociones pueden ser definidas como “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (Reeve, 2010, p. 233). En este mismo sentido, Fernández-Abascal (2017) define a las emociones como: “un sistema de alarmas, algo que nos despierta, que nos hace conscientes de que algo importante, para bien o para mal, nos puede ocurrir (...) o nos está ocurriendo”.

Se trata de procesos episódicos provocados por la presencia de algún estímulo o situación, que puede ser interna o externa, y que ha sido evaluada y valorada como amenazante para el organismo. Los mismos dan lugar a una serie de respuestas desde distintos planos como el cognitivo, fisiológico, subjetivo y motor expresivo, los cuales están directamente relacionados con la homeostasis de dicho organismo, es decir, con la adaptación a condiciones específicas del medio ambiente (Palmero et al., 2011).

Por su parte, Antony M. y Zentner J. (2014) conceptualizan la emoción como "información íntima", lo que significa que funciona como un medio de expresión que refleja la experiencia de un individuo en un momento particular, y situándose en ese presente. Continúan definiendo el concepto como un *aviso primario* que tiene una importante incidencia en funciones como las de *conservación*, *socialización* y *relación* de los sujetos. En otras palabras, puede entenderse como una guía que orienta relativamente a la *autoconservación*, a la *relación* y a la *reproducción*, además de procurar orientación de *cómo está el otro*. Por último, es importante destacar que los autores definen a la emoción como *energía*.

Chóliz Montañés (2005) manifiesta que la emoción se trata –por los tres sistemas mediante los cuales da respuesta- de una experiencia multidimensional bajo una connotación

afectiva que puede ser agradable o desagradable. La misma involucra tres mecanismos de respuesta: cognitivo-subjetivo, fisiológico-adaptativo y conductual-expresivo.

Según Paoloni (2014) el papel que cumplen las emociones para la humanidad en sí misma es muy importante. Éstas han tenido un rol muy activo en la evolución y el devenir de la especie humana, ya que han ayudado a lo largo de los tiempos a la toma de decisiones en situaciones de vida o muerte. Para la autora, la subsistencia como especie, como así también todo lo que humaniza, como podría, o mejor dicho “debería” ser la educación, está muy ligado a las emociones. Parafraseando a Estrada (2018) se podría destacar que una de las principales funciones de la emoción es de naturaleza adaptativa y sirve para identificar y preparar las respuestas, atendiendo a una función básica de supervivencia la cual ayuda a conservar la vida en situaciones límite, preparando al cuerpo para la acción. En este mismo sentido, Reeve (1994) expresa que “la perspectiva psicoevolutiva de la emoción nos permite apreciar que las emociones son organizadoras positivas, funcionales propositivas y adaptativas de la conducta” (p.351). Desde la funcionalidad, según se destaca en Reeve (2010), las emociones fueron evolucionando como reacciones biológicas fundamentales para la adaptación exitosa a las tareas de la vida, como por ejemplo, ante una amenaza a la que se enfrenta el individuo. Asimismo, promueve que la utilidad de dichas emociones va a depender de la capacidad que tengan los individuos para poder regularlas, en lugar de ser regulados por ellas.

Fernández-Abascal et al. (2010) plantean que las emociones no se encuentran separadas de la actividad cognitiva humana. Asimismo, destacan que, en una respuesta emocional determinada, los aspectos cognitivos en la determinación cuantitativa y cualitativa de la misma, tienen un rol fundamental. Desde el enfoque cognitivo, cuando se desencadena una emoción lo hace a través de un tipo especial de actividad mental, que evalúa la relevancia que tienen para el sujeto los acontecimientos externos. Es decir que los determinantes

primarios en la mayoría de las emociones tienen una relación directa con el significado que se le otorga a los acontecimientos teniendo en cuenta la influencia que tienen en el propio bienestar y el logro de metas. En este sentido, los autores hablan sobre la multidimensionalidad de las emociones. La definen como un proceso que involucra una serie de desencadenantes como, estímulos relevantes; experiencias subjetivas o sentimientos que surgen de una interpretación subjetiva; procesos valorativos inspirados en distintos niveles de procesamiento cognitivo; cambios fisiológicos que pueden ser entendidos como activación; patrones de expresión; y comunicación emocional. Por otra parte, éstos movilizan a la acción mediante efectos motivadores y además poseen una finalidad, la adaptación del individuo a un entorno cambiante.

Las emociones están caracterizadas según Reeve (2010), por cuatro aspectos que representan dimensiones en cuanto a sentimientos, activación, intención y expresión. Los sentimientos le suministran a la emoción un componente subjetivo, es decir que le confiere un significado personal. En la activación está incluida la actividad biológica, y sería la que prepara al organismo para una conducta adaptativa de afrontamiento. Por otra parte, el componente de intención, le confiere un sentido de motivación dirigido a metas que ayuda a tomar acciones específicas; y, por último, el componente social hace su aporte en el aspecto comunicativo y se visualiza -por ejemplo- a través de expresiones faciales. Para el autor, estos cuatro aspectos de la experiencia, se coordinan y unifican en un patrón adaptativo sincronizado, los cuales definen el constructo psicológico de la emoción. Ante el cuestionamiento, que plantea si la emoción es un fenómeno biológico o cognitivo, el mismo autor, destaca que tanto la biología como la cognición tienen un papel primordial en la activación y regulación de la emoción y menciona dos formas en que los investigadores lo ponen de manifiesto. Por un lado, destaca que existen dos sistemas paralelos de emoción, uno que es *innato*, espontáneo y primitivo y por tanto está asociado a lo biológico; y otro que es

adquirido, interpretativo y sociocognitivo; entendiendo así a la emoción como un proceso dinámico y dialéctico más que como un resultado lineal, respondiendo así tanto a un sistema biológico como a uno cognitivo.

A pesar de la gran variedad teórica en torno a este proceso psicológico, Fernández-Abascal et al. (2010) resaltan que se está alcanzando una fusión e integración entre las diversas orientaciones. En este sentido se puede concluir que las orientaciones biológica y cognitiva, las cuales se encuentran alineadas dentro de una perspectiva evolucionista son las que tienen el papel predominante. Para los autores se trata de un mecanismo adaptativo primordial, ya que, si bien todos los procesos psicológicos juegan un rol importante, es el proceso emocional el que tiene una primacía filo y ontogenética para alcanzar la adaptación.

Para García (2019), las experiencias de aprendizaje significativas, se generan a partir de educar desde una perspectiva emocional. Según el autor, si el mediador consigue construir una clase interesante o atractiva a partir de conceptos complejos, se pueden lograr múltiples aprendizajes, aunque si además logra emocionar permanentemente a los aprendientes, se convertirá en un educador que dejará huellas difíciles de borrar. Asimismo, destaca que cuando se educa y se aprende desde una base emocional, se siente la vinculación a través de un entramado de relaciones. Cuando los estímulos que percibimos y los sentidos que nos conectan con el mundo generan emociones y se enfocan en éstas últimas, el proceso de aprendizaje se ve facilitado.

El aprendizaje genera emociones y estas a su vez ayudan a estimular el aprendizaje. Diversas sensaciones surgen cuando luego de intentarlo mucho, se es capaz de resolver un problema, provocando que la persona que lo experimenta sienta alegría y en consecuencia sonría. La emoción que se experimenta cuando se es capaz de interpretar por primera vez un instrumento musical, se asemeja a la experimentada cuando se monta exitosamente una bicicleta. Cuando no se deja a los niños que aprendan, sino que se les pide que repitan los

conceptos que se le son transmitidos de manera casi textual con el fin de evitar malas calificaciones, es que se pueden observar sujetos aburridos en las escuelas (García, 2019).

McConnell (2019) (en McConnell y Eva, 2012; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, y Hochstadt, 2004; Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002; Schutz y Pekrun, 2007) señala que las investigaciones empíricas sobre emociones, revelan que las mismas influyen en una variedad de procesos cognitivos y motivacionales, todos ellos de gran relevancia en el proceso de aprendizaje. Se refiere, entre otros, al procesamiento de información, la memoria, la resolución de problemas, las estrategias de autorregulación como así también el esfuerzo invertido y el interés que esto supone para los estudiantes. Además, la autora destaca que las emociones pueden ser de carácter incidental como integral, estando las segundas, más relacionadas con la tarea de aprendizaje. Asimismo, se podría establecer que en este último existen metas de logro que juegan un papel importante en el proceso y que según Smith (2019) las valoraciones vinculadas a dichas metas, son el semillero de las emociones.

Por otra parte, y en relación a la autorregulación emocional, Moreno et al. (2018) destacan que se trata de una habilidad primordial para ayudar a un aprendizaje eficaz. En el sistema educativo tradicional, el foco siempre estuvo puesto en la motivación extrínseca. Los autores manifiestan además que, motivación y emociones se encuentran estrechamente relacionadas, ya que éstas últimas reflejan en qué medida un organismo se encuentra preparado para la acción tanto física como mental de una manera focalizada. A su vez, la respuesta emocional, es la forma en la que el cerebro evalúa si actuar o no hacerlo. En este mismo sentido, y según los mismos autores, se podría afirmar que la motivación es creada por los sistemas emocionales, y la misma predispone a una acción inducida, haciendo más propicio el aprendizaje.

Hernández et al. (2015) sostienen que, incluyendo un pequeño rasgo de emoción en las labores cotidianas de los docentes, se puede mejorar de manera muy significativa el

interés de los estudiantes por aprender. Asimismo, según hace referencia González (2009), las emociones se encuentran presentes desde el mismo momento en que se inicia el proceso motivacional y solamente donde el sujeto se encuentre involucrado afectivamente se fijarán objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Inteligencia Emocional (IE)

Para poder introducir el concepto de Inteligencia Emocional (IE), es preciso remontarse a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), ya que es a partir de ésta que tiene su origen. Al igual que el resto de las inteligencias, se considera que la IE debe tener un lugar importante en los centros educativos, con el propósito de que los estudiantes puedan gestionar positivamente sus emociones, cultivando y desarrollando competencias en relación a las mismas (Sierra, 2018).

Existen numerosas definiciones del concepto de Inteligencia Emocional, sin embargo, en este trabajo, se focalizará en la planteada por Goleman (1998), quien la define como la capacidad que tienen las personas para reconocer sus propios sentimientos y los de los demás, encontrar motivación y gestionar las emociones con ellos mismos y en relación a los otros. El autor, introduce, además, cinco dimensiones básicas: autoconciencia; autorregulación; motivación; empatía; y, por último, habilidades sociales. En este sentido, destaca que, estas dimensiones y competencias, pueden parecer inicialmente difíciles de adquirir y manejar, pero asegura que es posible aprenderlas.

El modelo de Inteligencia Emocional de Bar On (1997) consta de cinco (5) componentes: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Estado de Ánimo, y Adaptabilidad y Ajuste. A pesar de estas cinco dimensiones, Bueno (2019) expresa que el autor del modelo, propone dividir las habilidades en dos grandes grupos: Un primer grupo en el cual se encuentran algunas habilidades como la autoevaluación, autoconciencia emocional, empatía, asertividad, afrontamiento de presiones, control de impulsos, examen de realidad,

flexibilidad y solución de problemas, entre otras. Por otra parte, en el segundo grupo, se encuentran habilidades con mayor grado de complejidad, como el optimismo, la autorrealización, la independencia emocional, la alegría, la responsabilidad social. A este segundo grupo se lo reconoce como el de las capacidades facilitadoras.

Gimeno Gómez (2021) plantea que es indispensable que existan niveles altos de IE dentro de la comunidad docente ya que -según la autora- la actividad que desarrollan a través de la docencia contiene mucho poder, siendo éste uno de los promotores de su desarrollo. Además, un nivel alto de IE es importante para poder alcanzar bienestar laboral, un mayor rendimiento en el trabajo y proporcionar motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que se trata de un sector laboral bastante complejo. Para Sánchez-Bolívar et al. (2023) se trata de un factor indispensable en la toma de decisiones, estando muy relacionados los niveles altos de IE con una toma de decisiones acertadas, y por el contrario con arrepentimiento en esa toma de decisiones, si el nivel de IE es bajo. Además, agregan que está muy relacionada con el bienestar psicosocial de los estudiantes universitarios, actuando como un atenuador del estrés que estos perciben y por otra parte, como integrador social. En este sentido, los autores destacan que facilita el afrontamiento positivo de las contingencias con carga psicosocial negativa que puedan presentarse a los estudiantes durante el cursado de la carrera. Por este motivo, tener un buen desarrollo emocional, facilita el progreso académico como así también la incorporación al campo laboral.

Si bien hablar de emociones en términos dicotómico (positivas y negativas) sería hacer una simplificación, limitando la comprensión de su rol y su función dentro de la vida humana, a los efectos prácticos y para poder distinguir y estructurar mejor las categorías y subcategorías de esta investigación, se las clasificará de ese modo. Por tal motivo se hace un breve abordaje de las mismas en dichos términos.

Emociones Positivas

Las emociones positivas ayudan a las personas a descartar guiones de respuestas automáticas, comunes de las emociones negativas, llevándolas por el contrario a optar por otros más creativos. Aunque también contribuyen a la supervivencia, cumplen otras funciones importantes para el bienestar. Además de los efectos agradables y aditivos de las emociones positivas, éstas promueven la salud física, psicosocial e intelectual, cuyos efectos se pueden observar por un gran período posterior al desvanecimiento de dicha emoción. Por otra parte, los efectos cognitivos asociados a las emociones positivas, repercuten en una mejora en el rendimiento cognitivo, una forma más creativa de solucionar los problemas, un modo más eficiente para la toma de decisiones, nos acerca a la utilización de categorías más inclusivas como así también a ser más persistentes ante las señales que indican fracaso, incrementan la motivación intrínseca y ayudan a la aceptación de retos de mayor importancia (Fernández-Abascal, 2009).

Dentro de las emociones positivas mayormente ligadas al aprendizaje, se encuentran la alegría, el orgullo, el interés y la inspiración. Por otra parte, dentro de las emociones negativas, la ansiedad y la frustración, son de las más relacionadas.

Alegría. Para Díaz-Granados (2012) se trata de esa emoción que en algunas ocasiones particulares se irradia y que contagia de bienestar a aquellas personas que se encuentran a su alrededor.

Interés. Tiene que ver con la tendencia de algunas personas hacia determinados temas o cosas (Díaz-Granados, 2012). En este mismo sentido Froman (2009) citado por Díaz-Granados (2012) afirma que el estar interesado en algo, hace que la motivación aumente, experimentando en tal caso satisfacción.

Inspiración. La misma se deriva del interés por un tema o cosa. Se trata concretamente de una fuerte inclinación por descubrir rutas novedosas que, al experimentarse

en la persona, crea las condiciones ideales para estimular la creatividad (Díaz-Granados, 2012).

Orgullo. Se la considera una de las tres emociones autoconscientes, junto a la culpa y la vergüenza. Es decir, emociones que tienen como característica principal una valoración vinculada al propio yo. Se trata de emociones secundarias, derivadas o complejas que poseen un trasfondo social o moral. En resumen, son emociones que surgen a partir de la autovaloración; en el caso del orgullo, la evaluación es positiva, mientras que en la culpa y la vergüenza, la valoración de la acción propia es negativa (Etxebarria, 2003).

Emociones Negativas

Frustración. La frustración se trata de aquella emoción que emerge cuando los impulsos o acciones que permitirían a las personas obtener algo que están esperando en función de experiencias previas, son obstaculizados. Por ejemplo, como cuando se impide a un animal hambriento obtener aquella comida que puede ver u oler o cuando no se le permite a un niño jugar con un juguete que tiene a su alcance. Las fuerzas que lo provocan pueden ser internas, como conflictos motivacionales o inhibiciones; o externas como las acciones de otras personas, las advertencias de figuras de autoridad y las reglas de la sociedad. (APA, s.f.)

Ansiedad. Emoción que se caracteriza por aprehensión y síntomas somáticos de tensión, en donde un individuo anticipa un peligro, una catástrofe o una desgracia inminente. Generalmente el cuerpo se moviliza para hacer frente a la amenaza percibida: se tensan los músculos, la respiración se acelera y el corazón late más deprisa. La ansiedad se puede distinguir del miedo tanto conceptual como fisiológicamente, aunque ambos términos suelen utilizarse de modo indistinto. La ansiedad se considera una respuesta orientada al futuro, de acción prolongada y ampliamente centrada en una amenaza difusa, mientras que el miedo es una respuesta apropiada, orientada al presente y de corta duración a una amenaza claramente identificable y específica (APA, s.f.).

Estrés. Respuesta fisiológica o psicológica a factores estresantes internos o externos que producen cambios en el cuerpo. Casi todos los sistemas del mismo se ven afectados, e influyen en cómo se sienten y se comportan los sujetos. Ejemplos de su manifestación pueden ser palpitaciones, sudoración, sequedad de boca, falta de aire, inquietud, habla acelerada, aumento de las emociones negativas (si ya se experimentan) y mayor duración de la fatiga por estrés. Al provocar estos cambios mente-cuerpo, el estrés contribuye directamente a los trastornos y enfermedades psicológicas y fisiológicas y afecta la salud mental y física, reduciendo la calidad de vida (APA, s.f.). El estrés es una respuesta motivacional frente a ambientes estimulantes y demandantes. Está en función de lo demandante que sea el ambiente y el control que se tenga sobre éste (Reeve, 2010).

Motivación

Desde la psicología y durante el siglo XX, se han desarrollado infinidad de teorías para explicar la motivación humana, por lo cual, para poder tener un acercamiento a una visión integral de las tendencias dominantes, es necesario tener en cuenta algún tipo de criterio ordenador (Barberá Heredia, 2002). A pesar de la multiplicidad de teorías, Reeve (2010) destaca algunos acuerdos o elementos comunes tales como el reconocimiento de la motivación en los procesos adaptativos como así también los comportamientos evitativos o de acercamiento. Otra coincidencia según el autor es que se diferencia la motivación de los motivos y que estos últimos pueden variar con el tiempo.

Más allá de que existen diversas tipologías motivacionales, la que se ha destacado y perdurado en la historia del pensamiento occidental ha sido la tradición dualista. Desde teorías reactivas, las cuales comparten al sujeto como un ser reactivo, la motivación tiene su inicio como reacción ante una determinada emoción, una necesidad psicológica o biológica y además ante estímulos externos. Para cualquiera de estos casos, satisfacer la demanda y así reducir la presión, es la meta de la conducta motivacional. Desde teorías de la activación, la

motivación se interpreta como una actividad por lo general de manifestación espontánea y que considera al ser humano como agente causal de sus propias reacciones. Desde esta perspectiva, la conducta motivada es considerada como propositiva ya que lo que la impulsa son los objetivos, los planes y las metas (Barberá Heredia, 2002).

Para Ramos Ferre (2014), las personas se plantean algunos objetivos específicos a lo largo de la vida y es la *motivación* la encargada de que éstos se cumplan o se tenga la intención de hacerlo. La autora además plantea que se trata del proceso mediante el cual se ponen en juego recursos y se procede de una determinada manera con el propósito de alcanzar la meta esperada.

Al igual que la emoción, la motivación tiene una estrecha relación con la supervivencia y el crecimiento en general. Se trata de un proceso adaptativo y como tal, implica dinamismo, teniendo como objetivo aumentar las probabilidades de adaptación del organismo a un medio ambiente con condiciones cambiantes (Palmero et al., 2011).

En palabras de Palmero (2001) la motivación es: “esa variable que todos poseemos, que sabemos que la poseemos, (...) lo que nos impulsa a llevar a cabo una conducta para conseguir algo que necesitamos o creemos necesitar”. Fernández-Abascal (2001) amplía esta afirmación diciendo que: “es un poco la respuesta a *los porqué* hacemos las cosas”. De acuerdo a lo planteado por Fernández-Abascal et al. (2010), la motivación se refiere a aquello que impulsa el comportamiento, proporcionándole energía y dirección.

Según Estrada (2018) retomando a Consuegra (2010), la motivación deriva de una multiplicidad de factores como los instintivos y/o genéticos; aquellos aprendidos como la esperanza o el miedo; las emociones; las variaciones del organismo en su fase homeostática como por ejemplo cuando el individuo experimenta la necesidad de respirar o cuando tiene hambre o sed; y del contexto cultural o las elecciones éticas. En este sentido Estrada define a la motivación como “un proceso dinámico y complejo” (p. 27).

Palmero et al. (2011) sostienen que la conducta es inducida por motivos internos o por incentivos ambientales y es en este sentido que destacan que no ocurre de forma espontánea. Las razones que subyacen a esa conducta son las que tienen que ver con la motivación. Asimismo, los autores citando a Wong (2000) argumentan que tales motivos pueden analizarse desde dos niveles, por un lado, preguntándose acerca del *porqué* de la conducta, lo cual tiene que ver con su causa última; por el otro, preguntándose por el *cómo*, que sería la causa próxima. El *porqué* de una conducta, que sería entonces la motivación, tiene connotaciones funcionales y adaptativas. Así, el término motivación tiene que ver con un proceso interno que impulsa al individuo y ese impulso está relacionado a su vez con algún evento externo. Dicha motivación posee por otra parte, aspectos biológicos y culturales. Muchos de los desafíos adaptativos a los que tienen que hacer frente los seres humanos se encuentran teñidos de connotaciones sociales, ya que al predominar en dichos desafíos muchos aspectos culturales, las necesidades biológicas y psicológicas se encuentran orientadas por estas en un determinado sentido. Parecería evidente que cualquier estudio de conducta termine encontrándose sistemáticamente con el *porqué* de dicha conducta, es decir con la motivación. De todas maneras, características esenciales como la activación y la dirección, parecen ser comunes a la hora de las definiciones (Palmero et al., 2011). En este mismo sentido, la *motivación*, según Fernández-Abascal et al. (2010), es lo que causa el comportamiento, lo que le da energía y dirección a la conducta. Palmero et al. (2011), exponen que no siempre la activación de la conducta se da de forma manifiesta o abierta, más allá de que la motivación sea considerada como activadora de la conducta. Inclusive destacan que, si bien algún tipo de motivación existe en una conducta abierta o manifiesta, no necesariamente reflejan los antecedentes o pensamientos que el individuo experimentó para querer obtener una meta en particular. En cuanto al componente de direccionalidad los autores resaltan que es posible que no sea muy relevante si el sujeto no tiene demasiadas

alternativas de respuesta, es decir, cuando existe una única o casi única posibilidad de respuesta. Por el contrario, si las posibilidades de elección le permiten elegir qué conducta y hacia donde estará orientada, el componente de dirección adquiere una relevancia muchísimo mayor.

Para Hué García (2008) las personas tienen dos tipos de motivaciones que explican la conducta, por un lado, hacen referencia a las primarias, las cuales tienen que ver con satisfacer las necesidades básicas y que –además- son compartidas con los animales como por ejemplo la respiración, la alimentación, la necesidad de abrigo e inclusive el cariño; y por otro lado, las necesidades secundarias, que sí serían más específicas del ser humano y que están relacionadas con el respeto, el ser tenido en cuenta por otros y la realización personal. Estas últimas son consideradas como realmente motivadoras de la conducta humana.

Por otra parte, Ramos Ferre (2014) destaca que, la *motivación* puede ser pensada bajo diversas perspectivas. Son tres las principales: la perspectiva conductual, la perspectiva humanista y la perspectiva cognitiva. La primera, está basada en dos pautas fundamentales para poder medir la motivación de cada persona, ellas son un sistema de recompensas externas y castigos. En cuanto a la segunda de las perspectivas, la autora la describe como la capacidad con la que cuenta cada individuo para poder alcanzar su propio crecimiento eligiendo con libertad su destino y hace referencia a la teoría sobre la motivación que desarrolla Maslow, en la que se considera a las necesidades humanas como una jerarquía en la que se deben ir satisfaciendo primero las más importantes para la supervivencia, para poder ascender a las que están más arriba en la pirámide y que tienen que ver con la autorrealización. Por último, desde una perspectiva cognitivista, Ramos Ferre (2014) va a destacar que, lo que cada persona opina sobre sí misma y sobre sus capacidades, está directamente relacionado al esfuerzo que será capaz de realizar y a los resultados que obtenga mediante estas acciones que realice. Esto se debe –desde la perspectiva cognitiva- a que el

sistema cognitivo, dependiendo del significado que le otorgue a las cosas, será el que regule el comportamiento de los otros sistemas (afectivo, comportamental y fisiológico). En conclusión, cuando una persona no se siente capaz, piensa que su esfuerzo no le servirá para obtener alguna repercusión o no tiene interés por la tarea que debe realizar, no alcanzará la motivación necesaria para poder accionar. Palmero et al. (2011) proponen desde la *teoría de campo* de Kurt Lewin que existen planteamientos homeostáticos que explican la motivación de la conducta, asumiendo que es una función del espacio vital que consta de persona y ambiente psicológico. En cuanto a la persona, refieren que está influenciada tanto por necesidades fisiológicas como psicológicas, las cuales producen un estado de tensión o motivacional. Con respecto al ambiente psicológico, manifiestan que existen metas que condicionan la conducta del sujeto. Por otra parte, los autores continúan referenciando a Lewin y subrayando que el nivel de aspiración y el nivel de expectativa representan la combinación entre valencia y probabilidad de logro de una determinada meta, siendo en el primero lo que el individuo desea conseguir y en el segundo lo que estima que será capaz de conseguir.

Como plantea Estrada (2018) uno de los enfoques con más aceptación y de mayor fuerza cuando se habla de motivación es el de la perspectiva cognitiva. Desde ésta, se trabajan los procesos mentales, como uno de los aspectos que estudia las causas de la conducta que pone en evidencia las intenciones y el establecimiento de metas y planes. Se trata de una perspectiva en la cual los propósitos de las personas, se ven representados a través de sus metas. Parafraseando a Reeve (2010) las metas más complejas son las que ponen en marcha el esfuerzo e incrementan la persistencia, mientras que las metas específicas, promueve la planificación de estrategias y direccionan la atención.

Maehr y Meyer (1997) han resaltado que la motivación se ha constituido en una de las primordiales y más sostenidas preocupaciones sobre las que el humano ha reflexionado,

aunque su surgimiento como constructo psicológico en el contexto de una perspectiva científica es relativamente reciente, y ha estado muy ligada al estudio de los comportamientos orientados al logro. "Motivación" es una palabra cuyo origen remite al movimiento y su sentido más habitual es el de movimiento hacia la acción; en Psicología, su significado básico es el de dirección de la conducta y energización (Elliot y Covington, 2001).

En cuanto a la motivación entendida como proceso González (2009) destaca que es lo que resulta de la combinación de lo cognitivo y lo afectivo. En este sentido se entiende que es sumamente importante darle significado y sentido al conocimiento para que se convierta en un motivo y de esta manera en una acción o actividad. Según la misma autora, la motivación humana se caracteriza por tener la capacidad de formarse a través de una educación que se encuentre modelada para que se pueda llevar al estudiante a un cierto nivel de conciencia que busque y facilite la "voluntad de saber". Por otra parte, destaca que la motivación como categoría, necesariamente implica una conducta direccional, la cual puede ser volitiva, persiguiendo objetivos parciales y finales. Las disposiciones y estados afectivos constituyen uno de sus componentes esenciales, por esta misma razón se piensa que la valoración se encuentra íntimamente ligada a la conducta motivada. El proceso motivacional se encuentra ligado desde su inicio a diversas emociones, siendo el mismo individuo quien se trace objetivos a corto, mediano y largo plazo en cualquier situación en la que se encuentre afectivamente involucrado. Asimismo, para la autora, existen factores extrínsecos y factores intrínsecos en la motivación, siendo éstos últimos entendidos como aquellos que conducen la realización de las distintas conductas sin que existan premios o reforzadores externos. En cuanto a los primeros, la autora destaca que es aquella motivación que surge de reforzadores externos, en la cual la satisfacción se encuentra ligada a fenómenos sociales concomitantes y no a una meta en sí misma como en la motivación intrínseca.

Banda-Castro (2017) retomando a Nuñez et al. (2013); Nuñez et al. (2006); Stover et al. (2012) y Vallerand et al. (1989) resaltan que, en la motivación intrínseca, predomina la conducta autodeterminada, tratándose ésta de un constructo multidimensional. Por otra parte, destaca que la motivación extrínseca, también se trata de un constructo multidimensional, aunque en este caso se participa de una actividad con el fin de recibir a cambio alguna recompensa o evitar algún castigo. Por último, acerca de la *amotivación* enuncia que se ubica en el lugar más bajo de la autonomía y se hace presente cuando entre las acciones y sus consecuencias, no se perciben contingencias. En este caso los individuos manifiestan sentirse incapaces de alcanzar resultados deseados, sensación de incompetencia, lo cual pone de manifiesto la falta de intención, de expectativas o de control para la realización de la acción o conducta. Estrada (2018) define a la motivación interna o intrínseca como aquella que sucede cuando existe un interés propio y se actúa espontáneamente al respecto, destacando que, en estos casos, generalmente existe una sensación de satisfacción, autonomía, libertad, eficiencia, capacidad y agrado. Por esta razón se la asocia con la persistencia en una tarea y con el bienestar psicológico general de los sujetos. Para el autor, la gratificación personal es generada mediante circunstancias asociadas a motivación intrínseca como pueden ser satisfacer una vocación o sentir gusto por realizar determinadas tareas. Por otra parte, la motivación externa o extrínseca, según la autora, tiene relación con el interés que se despierta a través de las recompensas, los incentivos o las consecuencias que ocurren en el ambiente.

Palmero et al. (2011) destacan que los distintos estudios acerca del proceso motivacional, en su gran mayoría giran en torno a tres grandes dimensiones: biológica, de aprendizaje y cognitiva, sintetizando que la interacción entre los distintos componentes, sumado al medio ambiente, son lo que dan lugar a la activación y dirección de la conducta motivada. Lo que comúnmente en otros tiempos se acostumbraba en investigación -como señalar un único determinante de la conducta- se está viendo modificado por los nuevos

planteamientos empíricos que hacen hincapié en que pueden ser diversos los factores que desencadenan la conducta.

Si se piensa la *motivación* en relación al *aprendizaje*, Ospina Rodríguez (2006) la define como, su motor. Según la autora, se trata de la chispa que ayuda a encender e incentivar el desarrollo del proceso. Aunque, por otro lado, también destaca la importancia del papel del profesor en este proceso de construcción de conocimiento, en el que debe establecerse una relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje.

Murria-Bladé (2021) plantea que es muy importante para el desarrollo profesional de los profesores de música que estos adquieran competencias, pedagógicas, didácticas y en investigación. Asimismo, el autor manifiesta que, si estas no se encuentran desarrolladas en el docente, va a ser casi imposible que se las transmita al estudiantado, colaborando a la pérdida de autoridad y credibilidad, con el impacto que esto tiene en su motivación. En este mismo sentido manifiesta el autor que si el docente no es competente, la única vía que tiene para aplicar con el estudiantado es el poder coercitivo o el de la recompensa; y si esto sucede, lo máximo a lo que puede aspirar es a generar obediencia y que de este modo el alumnado desarrolle una motivación extrínseca. La clave para poder generar una motivación intrínseca respecto de la asignatura y una adhesión voluntaria al proceso de enseñanza aprendizaje, es la formación del profesorado.

Procrastinación

Se trata de un fenómeno que ha sido estudiado desde diferentes enfoques en psicología. Si bien se le podría adjudicar al modelo psicodinámico ser pionero en la utilización del término (Atalaya y García, 2019), en los últimos años la investigación lo ha explorado desde diversas teorías. Angarita Becerra (2014) plantea que la procrastinación puede estar vinculada con dificultades en el aprendizaje de la autorregulación que se necesitan para que una tarea sea ejecutada con éxito. Asimismo, el autor define a los

procrastinadores como aquellos sujetos que, cualquier tarea que perciban como aversiva, difícil de realizar, que no tiene valor suficiente, que está asociada a recompensas escasas o retrasadas, o ante las cuales se perciben incapaces de alcanzar, tienden a postergarla. Por otra parte, también destaca que, tanto la motivación intrínseca como extrínseca, la autorregulación, las creencias y expectativas propias ante distintos acontecimientos, las metas de logro, y el autoconcepto, entre otros, son capaces de dirigir la motivación de un sujeto para que este se acerque a la tarea o evite hacerlo.

La propuesta teórica realizada por Albert Ellis desde su modelo ABC, sostiene que la procrastinación (C) no tiene que ver con una reacción a la tarea académica en sí (A), sino a las creencias (B) que ha desarrollado el estudiante en relación a esta (Ellis, 2003). Desde este modelo, según Guzmán (2017), es posible afirmar que tanto la percepción de la tarea, como, de la capacidad personal que concibe cada estudiante de sí mismo, harán que se posicione en un estado emocional ya sea positivo o negativo que lo lleve a reaccionar postergándola.

Por su parte, Rigo (2019) considera que uno de los rasgos que promueve la procrastinación tiene que ver con la falta de valor que se le otorga a la utilidad de algunas tareas, encontrándolas desvinculadas de la vida cotidiana o del rol profesional a desempeñar, haciendo que los estudiantes tiendan a desengancharse y dejar para último momento la realización de las mismas. En este sentido, la autora (citando a Rigo, 2016^a) manifiesta que, en contraposición a las metas de rendimiento, las metas de aprendizaje impulsan y motivan a los sujetos a obtener las competencias necesarias para la dominación de la tarea.

Por último y para concluir este apartado, es preciso destacar que desde la teoría del valor-control de las emociones de logro de Pekrun, según Guzmán (2017) al percibir el estudiante una evaluación como una tarea de examinación impuesta, y que tiene una valoración de control baja, se generará poca motivación intrínseca, haciendo que las emociones positivas como el disfrute, el orgullo y la esperanza disminuyan y que por el

contrario aumenten las emociones de ansiedad, enfado y desesperanza, las cuales conllevan una connotación negativa. En relación a las emociones negativas que prevalecen, la autora indica que: “Lo interesante, es que estas emociones coinciden con las principales emociones de logro participantes en la génesis de la procrastinación académica” (p.12).

Humanización de la Educación

Como un hallazgo importante, surgido luego de la inmersión en el campo y las entrevistas, se encuentra la falta de humanización de algunos docentes durante sus prácticas educativas y la poca coherencia en la dinámica de las materias pedagógicas con respecto a aquellas que revisten un tinte más técnico. De esta manera, se suma a este apartado una conceptualización que tiene que ver con la humanización de la educación y que surgió como una nueva categoría de análisis a través de convergencias en las diferentes entrevistas.

Cuando se habla de la necesidad de humanizar las prácticas educativas, se hace referencia a una adaptación de dichas prácticas a diferentes contextos y disciplinas, brindando un enfoque flexible y a la medida de cada individuo, atendiendo a la gran diversidad que existe dentro de la educación superior. Esto implica capacitación para docentes mediante programas especialmente diseñados para fortalecer la comprensión de las prácticas socioemocionales como así también su aplicación en el campo educativo (Jimenez et al., 2023).

Para Cardona et al. (2018) la escuela va más allá de una estructura física y no es solamente formación intelectual, sino que es un entorno humano el cual debe estar impregnado de valores éticos, y morales, como así también proteger y promover los derechos humanos y la inclusión. En línea con esta idea plantean que:

(...) educar en la diversidad exige un docente crítico, reconecedor de la otredad y del contexto, sensible ante las dinámicas de las culturas, defensor de las diferencias, transformador de la escuela y constructor de humanismo en el aula; una persona centrada en

principios como: respeto, tolerancia, libertad, fraternidad e igualdad entre todos los miembros de la comunidad educativa (p.128).

Como bien lo destacan Jiménez et al. (2023), el paradigma educativo contemporáneo, al estar enfocado en medir resultados, no ha puesto el suficiente cuidado en los aspectos emocionales y sociales, haciendo que el bienestar y el desarrollo a largo plazo de los estudiantes se vea impactado ante esta falencia. Para los autores es imperiosa la necesidad de humanizar la educación, destacando que, para un desarrollo integral del estudiantado, es indispensable incorporar técnicas socioemocionales y promover la empatía. Por otra parte, argumentan que, a raíz de la obsesión por el rendimiento académico, la salud mental de los estudiantes se ha visto afectada, y, por lo tanto, plantean necesario repensar las prioridades educativas. En este sentido, para Durango y Vanegas (2023) citado en Jiménez et al. (2023) destacan que tanto la ansiedad, como el estrés, la depresión e inclusive el déficit de los jóvenes para relacionarse de manera empática con los demás o resolver conflictos de forma constructiva, son algunos de los problemas de salud mental que es imperioso atender, adoptando enfoques que promuevan una educación humana e integral.

La creación de ambientes emocionales y sociales positivos, según Reales y Príncipes (2023) es de vital importancia para un aprendizaje significativo. Los autores destacan que cuando los estudiantes se sienten valorados y respaldados por sus compañeros y docentes, como así también seguros, tienen un mejor desempeño. Destacan además la importancia de reconocer y valorar en el aula tanto los distintos estilos de aprendizaje como así también la diversidad de habilidades. Asimismo, manifiestan que, al acompañar las estrategias pedagógicas por un ambiente de aprendizaje adecuado, los estudiantes toman decisiones acerca de su aprendizaje y participan de actividades significativas que les generan un mayor compromiso con el aprendizaje y una motivación intrínseca mucho más profunda en relación

al proceso educativo. Dejándose ver que son factores muy importantes tanto para el éxito académico como para el bienestar emocional, la autonomía y la relevancia en el aprendizaje.

En cada sujeto existe encarnada una herencia cultural que, justamente a lo que se apunta desde la humanización del aula es conocerla, potenciarla y actualizarla mediante los diálogos de saberes y la multiplicidad de relaciones que allí convergen. Desde una perspectiva humanizadora, al docente le corresponde dentro del ámbito académico brindar al estudiante herramientas emocionales, cognoscitivas, sociales y comunicativas para poder hacer frente a las tensiones y contradicciones, poder identificar, plantear y resolver problemas como así también encontrar las vías necesarias para solucionarlos y poder generar cambios. Para alcanzar la transformación del aula a partir de la humanización, es imprescindible plantear un diálogo permanente entre los actores del proceso educativo, practicando la escucha, la argumentación de los diferentes puntos de vista y la creación de ambientes educativos que se centren en la multiculturalidad (Cardona et al., 2018).

La misión del docente es hacer del aula un espacio vital y humano donde todos sean tratados y comprendidos con igualdad de derechos y oportunidades; propiciar experiencias significativas, que aporten felicidad y contribuyan al sentido de la vida (Cardona et al., 2018, p. 134).

La coexistencia de diversas cosmovisiones invita al diálogo, al debate, a la argumentación, al consenso y al entendimiento, para superar barreras en las relaciones e interacciones. Esto permite que cada persona sea quien es y como es, respetando sus particularidades. Por ello, es crucial mantener una actitud mental flexible y abierta al conocimiento, sin las limitaciones de roles, funciones, fronteras o jerarquías impuestas socialmente. Estas actitudes favorecen el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, convirtiendo los derechos en un medio y un fin para una convivencia diversa, desde el aula hacia la sociedad (Cardona et al., 2018).

En el contexto actual más que nunca es necesario repensar el papel que juega la educación ya que no solo implica asistir a una institución educativa para prestar atención y memorizar los contenidos que los docentes brindan a sus estudiantes, sino que va más allá, entendiendo a la educación como una herramienta para el desarrollo de las personas. Su propósito es impulsar el progreso y el avance de las sociedades y las personas, yendo más allá de la instrucción en conocimientos y saberes disciplinares, sino formando al individuo en su integralidad, entendiéndolo desde una concepción bio-psico-socio-espiritual en constante interacción (Bermello-Murillo et al., 2023).

Método

El propósito del presente Trabajo Final Integrador es llevar a cabo una descripción y análisis de las emociones más comunes que surgen ante la imposibilidad de completar la carrera o su prolongación, en estudiantes del profesorado de música de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

Diseño del Estudio

Para llevar adelante esta investigación, se realizó un estudio *no experimental*, es decir de una situación existente, no provocada intencionalmente, ni producto del azar (Hernández Sampieri et al., 2014). Para su realización se sigue una *metodología cualitativa* con una estrategia de *estudio de caso, descriptivo y transversal*, la cual permitió explorar en profundidad las experiencias emocionales de estudiantes en relación a los obstáculos que enfrentan en su proceso educativo. Dicha *metodología cualitativa*, refiere a aquella que produce datos descriptivos, las propias palabras, tanto habladas como escritas de las personas como así también la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1994).

Para Vasilachis de Gialdino (2006) la estrategia de *estudio de caso*, tiene que ver con un análisis profundo y detallado de una situación o fenómeno particular el cual se explora dentro de su contexto real. Busca comprender la complejidad de dicho evento, haciendo foco

en el significado que se le atribuye por parte de los participantes involucrados. Para ello se utilizan múltiples fuentes de recopilación de datos, tales como entrevistas en profundidad, observaciones y documentos. Según Simons (2011) “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p.17). Permite explorar, comprender y analizar fenómenos complejos que se presentan dentro de un contexto particular. Se trata de una metodología de investigación muy utilizada en diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la educación y la medicina entre otras muchas áreas de conocimiento. Permite profundizar en un fenómeno particular o singular facilitando la comprensión de sus características, procesos y contextos. En cuanto a *caso* se entiende bien una persona, una institución, un aula, una política, un programa, un sistema. Asimismo, el principal instrumento en la recolección de los datos es el propio investigador (Simons, 2011). En palabras de la autora: “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (p. 20). Cuando en el trabajo de investigación se plantean preguntas del tipo “¿cómo?” y/o “¿por qué?” Macluf (2008) afirma que la estrategia de estudio de caso es el método más adecuado para responderlas y sobre todo si se tiene un grado de control escaso o nulo sobre el comportamiento real de los objetos o eventos estudiados y la temporalidad del mismo es contemporánea. Por otra parte, destaca el autor que el estudio de caso permite obtener un resultado holístico de una situación o caso, lo cual le confiere a esta herramienta una utilidad muy importante.

A través de técnicas de entrevistas semiestructuradas y observación no controlada o naturalista, se obtuvieron datos ricos y detallados que se analizaron e interpretaron posteriormente. El enfoque cualitativo permitió una comprensión en profundidad de las emociones experimentadas y su relación con los desafíos académicos que enfrentan los estudiantes del profesorado de música.

Población y Muestra

Se seleccionó para este estudio una muestra *no probabilística*, conformada por una población de 12 participantes, bajo distintas perspectivas de género, mayores de 18 años y pertenecientes al profesorado de música de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

Como plus se entrevistó a 3 integrantes del equipo directivo actual y anterior.

Criterios de Inclusión

Estudiantes que se encuentren cursando entre el segundo y el cuarto año del Profesorado de Música de la ESMN, bajo cualquier perspectiva de género.

Para estudiar el contexto, se entrevistó a la Directora y a la Vicedirectora de la institución y a un miembro de la gestión directiva próxima anterior.

Criterios de Exclusión

Estudiantes de primer año del Profesorado de Música de la ESMN, como así también de Especialidades o Tecnicaturas que se dictan en la institución.

Instrumentos

Se seleccionaron como herramientas para la recolección de datos, un cuestionario sociodemográfico para recabar información relevante de los participantes y determinar así la muestra a la que luego se le aplicó una entrevista semiestructurada. La misma contiene preguntas flexibles y adaptadas a la muestra, que permiten introducir -de ser necesario- nuevas preguntas para una comprensión más completa y profunda del fenómeno particular (Hernández Sampieri et al., 2014). El Cuestionario Sociodemográfico, fue construido en base a los datos que se consideró preciso recabar de la población objeto de estudio, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión.

Por otra parte, también se seleccionó como herramienta para la recolección de datos, la técnica de observación no controlada. Herramienta que tiende a ser directa, naturalista y que sirve para documentar e interpretar fenómenos en un contexto particular ya que no está

limitada por diseños u objetivos preestablecidos. Se trata de observaciones principalmente descriptivas y en cierta manera interpretativas que se sirven tanto de la intuición como de la razón para captar la esencia de lo observado (Simons, 2011).

Procedimiento

Para poder administrar los instrumentos a la muestra seleccionada, se estableció contacto con el Equipo Directivo y se presentó el escrito de autorización facilitado por Uflo sede Comahue para su firma. Se realizó por escrito y por duplicado, dejando una copia en la institución y conservando otra. Luego se procedió a contactar a los estudiantes para comenzar con la implementación de los instrumentos. En el mismo formulario de Google con el Cuestionario Sociodemográfico que se envió para que los estudiantes completaran, se incorporó el Consentimiento Informado, en el cual se encontraba detallado cómo sería el procedimiento y cuáles eran los derechos de los participantes además de las obligaciones de quien realiza la investigación. Allí quedó claramente expresado que quien enviaba el formulario aceptaba las condiciones para la investigación, como así también podía retirarse de la misma en el momento que quisiera. Luego de ello, se realizó una selección de posibles candidatos para realizar las entrevistas (considerando los criterios de inclusión y exclusión). Se ofreció a los estudiantes la posibilidad de realizar las entrevistas de manera virtual o presencial, para lo cual en su totalidad optaron por la primera opción. Los Registros Observacionales se realizaron desde el inicio y en todo momento.

Constancia de Consentimiento Informado

Las personas seleccionadas para la realización de este estudio, estuvieron de acuerdo y aceptaron participar del mismo. Recibieron información sobre los objetivos de la investigación; el tipo de participación; la demanda esperada; el respaldo institucional del mismo (en este caso de Uflo); el uso que se le dará de los resultados obtenidos; y dieron su consentimiento.

Resultados

Se entrevistaron un total de 12 (doce) estudiantes: 5 (cinco) mujeres, 5 (cinco) varones, 2 (dos) no binarios. Tres estudiantes hasta 25 años, tres entre 26 y 28 años, tres entre 32 y 35 años y tres entre 42 y 43 años. Solo tres del total de estudiantes tienen hijos/as. Seis de ellos no trabajan, tres trabajan en el ámbito público, uno en el ámbito privado, uno trabaja de manera independiente y uno trabaja en relación a la música, de manera no formal. La totalidad de los estudiantes, contestó el cuestionario sociodemográfico de forma espontánea, siendo aún estudiantes de la carrera. Al momento de las entrevistas dos de ellos, una mujer y un varón, se habían recibido recientemente.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se expresan los datos sociodemográficos más relevantes de los participantes del estudio:

Tabla 1.

Datos sociodemográficos

Entrevistado/a	Edad	Género	Estado Civil	Hijxs	Situación Laboral	Ciudad de Residencia	Año Inicio Carrera
1	43	Fem.	Separada	SI	Ámbito público	Neuquén Cap	2013
2	28	Masc.	Soltero	NO	Trabajo no formal	Gral Roca (R.N.)	2015
3	23	Masc.	Soltero	NO	No trabaja	Centenario (Nqn)	2020
4	35	Masc.	Convive	SI	Ámbito público	Neuquén Cap	2014
5	26	Fem.	Soltera	NO	No trabaja	Neuquén Cap	2017
6	25	No binario	Solterx	NO	Ámbito público	Neuquén Cap	2017
7	23	Masc.	Soltero	NO	No trabaja	Neuquén Cap	2022
8	42	Fem.	Casada	SI	No trabaja	Neuquén Cap	2020
9	32	Fem.	Soltera	NO	No trabaja	Neuquén Cap	2014
10	43	Masc.	Convive	NO	No trabaja	Allen (R.N.)	2020

Entrevistado/a	Edad	Género	Estado Civil	Hijxs	Situación Laboral	Ciudad de Residencia	Año Inicio Carrera
11	26	No binario	Solterx	NO	Ámbito privado	Neuquén Cap	2019
12	35	Fem.	Casada	NO	Independ.	General Roca	2011

Fuente: elaboración propia en base a cuestionario sociodemográfico. Díaz González (2023)

Se plantearon de antemano para este estudio, tres grandes categorías: Emociones, Motivación y Procrastinación. Durante la realización del mismo, surgió como hallazgo una nueva categoría que tiene que ver con la Humanización de las Prácticas Educativas.

De estas categorías –por otra parte- surgieron subcategorías, tales como Emociones Positivas, Emociones Negativas, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y para la categoría Procrastinación: Organización del Tiempo, Motivos de la Procrastinación, Implicancias de la Institución. A su vez, las subcategorías Emociones Positivas, Emociones Negativas, Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca, fueron divididas en nuevas subcategorías más específicas. Todo esto se refleja en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2.

Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías	
Emociones	Positivas	Alegría
		Orgullo
		Interés
		Inspiración
	Negativas	Frustración
		Estrés
Motivación	Intrínseca	Interés personal en el aprendizaje
		Sentido de logro
		Curiosidad
	Extrínseca	Reconocimiento externo

Categorías	Subcategorías
	Presiones sociales
	Recompensas tangibles
	Organización del tiempo
Procrastinación	Motivos de la procrastinación
	Implicancias de la institución
Humanización de la Educación (Hallazgo)	

Fuente: elaboración propia en base a categorías y subcategorías propuestas y categoría emergente. Díaz González (2023)

Teniendo en cuenta la información recolectada se puede plantear que el objetivo general, que tiene que ver con describir y analizar la influencia de las emociones en la motivación de los estudiantes de música se puede visibilizar a través de las entrevistas en diversos comentarios. Para una mejor organización y comprensión, se presentan de manera ordenada cada una de las categorías y subcategorías:

1) Categoría Emociones

Subcategoría Emociones Positivas

De las entrevistas realizadas se pudieron rescatar muchos comentarios que hacen un valioso aporte a esta investigación. Se destacan primeramente los relacionados a *Emociones Positivas* para las cuales se hallaron unas cuantas coincidencias en los relatos. De las respuestas obtenidas se desprende que, para la mayoría de los estudiantes uno de los aspectos que les genera emociones positivas es trabajar colaborativa y mancomunadamente. Destacan el trabajo en grupo, es decir el trabajo con otros, como aquello que les genera emociones placenteras, tales como orgullo, felicidad y disfrute entre otras.

En este sentido y para alcanzar una mejor organización del material recolectado, los resultados se presentan según las categorías y subcategorías detalladas en la Tabla 2.

a) *Alegría*. Entre los aspectos que más alegría les proporciona a los estudiantes como ya se mencionó anteriormente se encuentran el trabajo en equipo y todo aquello que tenga que ver con la producción grupal, como así también situaciones que tienen que ver con la calidad educativa y con las formas de vinculación de algunos docentes en sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, cuando se le preguntó a la Participante N°1 (A) al respecto de qué cosas le generaban alegría, afirmó que: “mirá, todo lo que es tocar, las instancias que tuvieron que ver con tocar. Me encantó mucho Praxis, que eran materias que te hacían tocar en conjunto; Ensamble, me encantó, lo re-disfruté, aproveché para canalizar cuestiones propias”.

Por su parte, el Participante N° 2 (F) hace su aporte en relación a este aspecto manifestando que: “Por ahí, sentimiento de felicidad, en las materias colectivas que se daban en primer año. Se sentía una sensación de comunidad. Como una sensación de comunidad y compromiso de decir vamos todos juntos”.

Asimismo, las experiencias positivas a lo largo de sus cursadas, se ven plasmadas en comentarios como el siguiente:

Bueno, en ese momento yo cuando hice guitarra tenía una profe mujer por ejemplo y era muy amoroso el trato, que cuando vos rendías, cuando te presentabas a rendir ella te hacía sentir tranquila, te daba tranquilidad... la mesa de examen es duro para el estudiante, entonces que un profesor también te haga sentir cómodo, eso está bueno (Participante N° 12, B).

Por otra parte, la Participante N° 1 (A), recuerda: “Coro con el profesor (...), hacía que las clases sean más lindas. La energía de él te la contagiaba y salíamos todos volando de la clase, felices. Si esas fueron las más lindas”.

Atendiendo a la importancia de esta categoría en relación al quehacer docente, se observa que cobra gran relevancia para el estudiantado la actitud de los mismos con respecto a las emociones que experimentan, advirtiendo que éstas se encuentran muy relacionadas con

la motivación necesaria para transitar un buen proceso de aprendizaje. Por tal motivo se cree necesario ampliar esta línea de investigación.

b) *Orgullo*. Con respecto a este concepto existen también muchas coincidencias en relación a lo colectivo como algo que les genera orgullo.

En línea con esto se puede destacar un comentario del Participante N° 4 quien cierra su idea con una declaración muy significativa, lo plantea como una “realización en general”:

(...) actividades más de composición o de ensamble con compañeros, de poder lograr cosas, eso también me ha hecho sentir orgullo podría ser (...) de producción, de composición, eso es lo que más me genera orgullo, más que por ahí poder rendir un examen o una buena nota, eso es lo que más me llenó, esa realización en general, digamos (F).

Por su parte, el Participante N° 11 también destaca las producciones colectivas como generadoras de emociones positivas:

y después orgullo de producciones colectivas (...) como cuando sacamos flauta, hicimos un arreglo de una canción, y lo tocamos en conjunto con los compas y la profe (...), y estuvo copado, entrando y saliendo todas las flautas y eso me encantó... lo hicimos de cero con la profe y fue buenísimo... la producción final... aparte buenísimas personas...el cierre fue hermoso (L).

c) *Interés*. Desde esta subcategoría también se visualiza como un valor importante *el grupo*, aunque desde otra perspectiva, haciendo hincapié en lo valioso del debate y la participación, siguiendo la línea del trabajo conjunto. En este sentido, de las entrevistas se desprenden los siguientes comentarios que refuerzan la idea, tal es el caso de la Participante N° 8 (A) quien destaca que: “a mí me encantan las clases de debate, la puesta en común...”. Mientras que por su parte, también el Participante N° 11 (L) manifiesta algo similar: “cuando les docentes abren ahí el debate en la ronda, en la clase, me parece magnífico, me encanta”.

En esta última frase, además del interés, se ve claramente reflejada la *alegría* que le generan este tipo de situaciones.

d) *Inspiración*. Lo grupal, colectivo y colaborativo, al igual que en las subcategorías anteriores, también tiene una fuerte impronta para la inspiración. En relación a esto último:

al entrar en primer año, ver la escuela tan llena de música, que nunca había vivenciado algo así, porque en ese momento se hacía mucha música en los pasillos y todo eso (...) Esa fue la situación que más marcada la sentí, estar rodeada de música, pero haciéndola fuera de las materias, no dentro de esos espacios curriculares digamos, sino por los pasillos más que nada (Participante N°6, S).

El Participante N° 11 (L) en este mismo sentido manifiesta muy compenetrado en su discurso: “eso genera bocha de inspiración, esos momentos de compartir y crear (...) me gusta mucho el trabajo en grupo”.

Por otra parte, la inspiración de los estudiantes también pasa por el proyectarse como futuros docentes de música, y destacan la idea que tienen de lo que significa ser un “buen docente”, partiendo de la idea de poder despertar interés en otros, tal es el caso de la Participante N° 6:

saber que voy a poder enseñar música a niños, adolescentes, Y que seguramente hay algunos, no todos, porque no, no se va a dar así, pero que ya sientan mucho interés por la música y que capaz que un “buen docente” les promueva algo más y quieran seguir incursionando en el mundo de la música (S).

Subcategoría Emociones Negativas

En línea con lo que se viene planteando, se exploraron subcategorías específicas:

a) *Frustración*. En cuanto a esta emoción se pudo observar que existen sobre todo algunas materias que provocan frustración entre los estudiantes y que mayormente se trata de las instrumentales. Esto se da, entre otras razones, por considerarlas muy individualistas y en

gran parte con sus contenidos descontextualizados. También se destacan situaciones desagradables en la interacción con los docentes, tal es así que el Participante N° 11 (L) afirma: “tuve varios momentos de frustración por la guitarra clásica (...) pero yo dije no la voy a rendir en diciembre, la pasé muy mal, me peleé con el docente” (en referencia a guitarra armónica).

Una experiencia similar plantea la Participante N° 8, cuando destaca que:

Ay sí, con guitarra, guitarra armónica (risas), guitarra académica, Ay qué dolor de cabeza, la uno, la dos, pero bueno... tengo que hacerlo (...) ya con lo académico viste, que tenés que hacer las partituras... las obras completas... eso me ...Me frustró bastante, me cuesta mucho, de hacerlo lo hago, mente positiva y lo hago, pero tengo que lidiar con eso... eso me lleva más tiempo que todo... eso sí me cuesta un montón...(A).

Por su parte el Participante N° 5 (A), haciendo referencia a las materias instrumentales también deja vislumbrar entre sus comentarios, momentos de desesperanza y frustración: “no podés seguir algunas materias porque no te dan las correlativas justamente por este instrumento y es un rebajón, yo lo sé, yo lo he pasado también y te dan ganas de decir dejo todo.”

Otras de las materias que generan gran frustración en los estudiantes son las que tienen que ver con el lenguaje musical como Audioperceptiva o Análisis Musical. En la mayoría de los casos es como si no logran conectar con los contenidos, ni con sus docentes. Tal es el caso del Participante N° 2, quien manifiesta qué:

la frustración me la generaba no poder sacar esas materias. me fui a rendir cuatro o cinco veces. Somos 30 y pasan tres al oral si es que pasan (...) cuando no podés aprobar una materia como esta que yo te decía de audioperceptiva “la mafia de la música”, sentís que hay algo que está mal ahí. Cuando es solo con vos decís bueno es

algo del compromiso mío, pero cuando ves que ya es con muchos compañeros... ahí algo está mal (F).

Se ha encontrado una gran convergencia en las experiencias vividas por los estudiantes con respecto a dichas asignaturas. Por tal motivo se cree importante compartir algunos comentarios más al respecto, como por ejemplo el de la Participante N° 8:

sí, me quedan un par de 2do. igualmente... la infaltable Audioperceptiva, que tengo que sacar el final... es -creo- el karma de todo estudiante (...) me ha ido mal, ya te digo, con guitarra y con audio, he rebotado un montón de veces, pero lo vuelvo a intentar, lo vuelvo a intentar, digo en algún momento me va a salir. Sí, me pongo un poco nerviosa con lo que es guitarra, viste que tenés que estar relajada, me pongo un poco nerviosa (...) es como con audio, audio me da risa porque es una espina ahí que la tengo, pero yo aprendí un montón de audio, es como que la nota es para seguir avanzando en el plan de estudio... yo sé que sé un montón de audio, pero bueno, no quiere salir la nota... No se quiere destrabar (...) audio es una espina que no la puedo sacar con nada (A).

Cuando se consulta a uno de los directivos sobre la situación particular de esta asignatura, reconoce la situación y responde:

Schifrin dice: es la nave insignia del modelo de conservatorio, ¿no? hay que ver no, sí audioperceptiva, tal como la pensamos académicamente, cómo se da, es el tipo de oreja que necesita un profe o una profe de música. Esa también es una discusión que hay que dar (D, 1).

b) Ansiedad. La misma es experimentada por los estudiantes principalmente en momentos de examen como lo expresa (A) el Participante N° 3 y los instrumentos no son la excepción: “cuando rindo las instrumentales (...) te pones nervioso y entrás a rendir nervioso y aceleras el pulso y las obras por ahí las estás haciendo muy rápido porque te las querés

sacar de encima, y lo haces muy rápido”. No se observa una ansiedad patológica, sino algo propio de una instancia evaluativa, en donde inclusive es esperable que aparezcan ciertos rasgos de ansiedad. De hecho, cuando se le pregunta a la Participante N° 1 al respecto, su respuesta fue: “sí, pero la ansiedad típica de ir a rendir” (A). Para el Participante N° 2 (F) lo que genera ansiedad es la exposición: “Hay gente que toca muy bien pero cuando le toca adelante de personas se pone muy nervioso, yo era uno de esos ahora que pienso”. También el Participante N° 10 (M) relata algo similar: “Es complicada la parte musical, te expones mucho, al principio mucha vergüenza, después ya te acostumbras”.

Solo en 2 (dos) de los 12 (doce) estudiantes entrevistados se observaron situaciones de gran ansiedad y que sí pudieron haber interferido en sus trayectorias, aunque no es algo significativo ya que se trata del 16% de la muestra. En palabras de la Participante N° 9 (M): “salí de rendir ahí y me puse a llorar y le dije a Graciela hagan algo con esta mujer porque la agarro de los pelos” o de la Participante 12 quien manifiesta:

Y sí, sí sí, la ansiedad influye quieras o no porque te genera cuestiones de... como de desesperación y en los momentos de resolver algo es como que ya tenés la cabeza hecha una laguna, o sea, juega en contra, el miedo, la ansiedad, todo juega en contra (B).

c) *Estrés*. Dentro de esta subcategoría se encontró que lo que provoca estrés en el estudiantado, son principalmente las instancias de examen de las mismas materias mencionadas anteriormente, como así también el trato de algunos docentes.

En este sentido, la Participante N° 1 (A) expresa lo siguiente: “me estresan más los exámenes de instrumentos, me temblaban las manos y me transpiraban las manos, parece que vas a sacarte un riñón, muy nerviosa, y es reloco (...) lo que me generaba estrés eran los instrumentos”.

Siguiendo en la misma línea, el Participante N° 4 reconoce experimentar similares vivencias que la participante anterior, cuando dice que:

las situaciones de más estrés son los finales, por ejemplo, que eso ha cambiado también ahora, en realidad las materias que tenían sí o sí finales, que son las de instrumentos. Sí, todas las de instrumentos en realidad. Ahora este año se pueden promocionar, entonces esa instancia de final... no estaríamos pasando por esa instancia de tanto estrés (F).

En respuesta a esta problemática que generan las materias instrumentales, desde la institución se empezó a trabajar para poder alivianar las trayectorias; y tal como lo expresa un miembro del directivo actual, se pudieron observar cambios positivos al respecto:

Una cosa que también empezamos el año pasado, que fue un gran cambio en la escuela, (...) adecuamos la forma en la que se toman los finales de instrumentos a la normativa y se empezó a tener en cuenta la posibilidad de promocionar (D, 1).

Otro miembro del directivo observó que: “debería haber pasado antes, pero no se hacía por otro tipo de formación que es la formación de conservatorio, de especialista, músico” (D, 2)

2) Categoría Motivación

Subcategoría Motivación intrínseca

Dentro de esta subcategoría se pudo rescatar material muy rico dentro de las entrevistas y que tiene que ver con el interés personal, el disfrute o la satisfacción que produce la realización de una tarea.

a) *Interés personal en el aprendizaje.* Puede ser un factor clave en la construcción de un sentido para la educación musical. Desde esta perspectiva, el Participante N° 4 destaca lo siguiente:

ir construyendo un sentido, un para qué, eso me inspira digamos, ver cuáles son las posibilidades, o ver cuál es el objetivo de la enseñanza musical, (...) de poder acercar la música en una cuestión más lúdica (F).

Se ve reflejado un deseo de crecimiento personal y de mejora constante en torno a la formación musical, a través de frases como: “Más allá de que quiero dar clases, que ya estoy dando clases, me motiva eso de querer seguir aprendiendo más cuestiones musicales” expresadas por la Participante N° 6 (S).

b) *Sentido de Logro*. En general los estudiantes entrevistados se anticipan al rol docente visualizándose de manera positiva en un futuro. En este sentido, el logro se encuentra reflejado en una proyección de la capacidad personal para generar cambios emocionales y positivos en sus futuros estudiantes, tal es el caso de la Participante N° 5 (A) quien manifiesta que: “me inspira un poco el pensarme dando clases y pensarme como en ese momento en el que yo voy a hacer que esos niños sientan algo diferente a lo que vienen sintiendo de sus casas y de otras clases”. Asimismo, la Participante N° 1, resalta que:

yo me empecé a sentir -gracias a la carrera- más segura, y es como que digo es mi fuerte, porque siempre fui muy vergonzosa de cantar frente a otras personas y de a poco fui aflojando y cuando rendí la vez anterior en el 2000 es como que me apoyé en eso, bueno, a ver, mi fuerte es esto, entonces dije, voy a tocar y cantar, por lo menos voy a presentar segura algo (A).

c) *Curiosidad*. Si se focaliza en esta subcategoría se encuentran a lo largo de las entrevistas algunas frases significativas que parten desde lo más personal y profundo hasta reflejar curiosidad intelectual y profesional por tener aprendizajes variados y mejorar la propia práctica docente, apuntando hacia el desarrollo y crecimiento profesional. En este sentido el Participante N° 4 (F) expresa que: “el ver en docentes, o en lecturas, o en videos también, en otros docentes, cómo encaran las clases y el para qué y cuál es el feedback que

hay con estudiantes, eso es como que me motiva”. O el caso del Participante N° 7 (A) quien relata: “me anoté en la carrera de música porque me daba curiosidad conocerla más, saber más de música... viene de la curiosidad, del yo ‘no saber’ a querer saber más”.

Si bien se aprecia entre los estudiantes del profesorado cierta curiosidad por el aprendizaje musical, no se observa que ésta sea una emoción que aporte datos muy relevantes al presente trabajo.

Subcategoría Motivación extrínseca

Dentro de esta subcategoría que se deriva de la categoría general *motivación*, se diferencian otras tres subcategorías, señaladas en la Tabla 2 y detalladas a continuación:

a) *Reconocimiento externo*. En cuanto a esta subcategoría, es importante destacar que, dentro de la categoría de motivación extrínseca, es la que se observa con mayor prevalencia a lo largo de las entrevistas, siendo en algunos estudiantes de gran relevancia para sus trayectorias. El estrés puede ser aliviado mediante una retroalimentación positiva como así también generar un sentimiento de validación que fortalece la motivación de los estudiantes. Se trata de un refuerzo emocional que ayuda a mejorar el bienestar y promueve un mayor compromiso con las tareas. Asimismo, la idea se refuerza cuando se hace referencia -a lo largo de las entrevistas- que la devolución de los docentes influye de manera significativa en el proceso educativo y en la motivación para continuar. Por otra parte, se ha destacado la importancia de un feedback constructivo, el cual además de orientar académicamente sirve para reforzar la conexión emocional con el proceso de aprendizaje.

En este sentido la Participante N° 6 (S) destaca la importancia de la retroalimentación positiva en momentos complejos: “Es hermoso el elogio (risas), siempre es bien recibido y más en momentos de mucha presión”. Esto decía al respecto (F), el Participante N° 4: “la devolución que te está dando el docente (...) genera un impacto, sí, en el proceso del aprendizaje, en la motivación para continuar”. El Participante N° 7 (A) también deja ver que

el reconocimiento de sus logros por terceros, lo motivan: “el reconocimiento por parte de profesores o de otras personas al invitarme a lugares a tocar”.

En estos testimonios se puede observar que prevalece una motivación extrínseca a través del reconocimiento, la retroalimentación y el elogio, siendo primordial para poder mantener el compromiso de los estudiantes con su formación y su crecimiento personal.

b) *Presiones Sociales.* Con respecto a esta subcategoría, los estudiantes comentan como algunas presiones sociales también impactan en su motivación y compromiso hacia la formación. Se podría decir que las presiones sociales influyen en la motivación extrínseca, generando estrés y ansiedad, por un lado, aunque intensificando el compromiso y la dedicación hacia la formación por el otro. Es decir que, podrían en algún punto pensarse, como motores para alcanzar metas académicas.

En tal sentido, la Participante N° 8 refleja la presión que siente a partir de su edad como un condicionante para ingresar en el sistema educativo:

(...) mira yo la mayor presión social que pudiese tener digo siempre es el sistema (...) por qué? yo ya tengo 42 años, entonces digo, empecé a estudiar tarde, soy grande (...) Bueno yo hoy es esa la mayor presión social que puedo llegar a tener, el sistema, de decir tengo que hacer cuentas, no tengo 20 años, entonces tengo un poco más de límites que los demás, entonces necesito meterle un poco más de garra si es lo que quiero terminar (A).

Asimismo, la Participante N°12 manifiesta la necesidad de prepararse para un futuro laboral: “entonces yo hoy por hoy me siento más comprometida, porque de esto yo tengo que vivir después, en tiempo completo, de trabajar, de dar clases o de otro proyecto” (B).

c) *Recompensas Tangibles.* En cuanto a este punto, si bien la parte económica tiene importancia para los estudiantes, relacionando la obtención del título con la estabilidad laboral, no se observa que sea un punto que tenga una gran relevancia en este momento de la

formación. Es decir, no existe mucha recurrencia a lo largo de las entrevistas, solo tres (3) de doce (12) estudiantes hicieron alguna mención al respecto: “sí, sí sí y tener mis cosas, y sentirme parte del mundo laboral también, y sentirme realizada... siempre digo eso sentirme realizada” (Participante N° 9, A). Para la misma estudiante existen otras recompensas tangibles que refuerzan su motivación y compromiso; estas son las calificaciones positivas, que actúan -a su vez- como un reconocimiento: “cuando saco buenas notas es como que más pienso que me debo esforzar este año para terminar esto, siempre alimentan más ese compromiso en mí” (A).

3) Categoría Procrastinación

Subcategoría Organización del tiempo

Como medida para luchar contra la procrastinación, los estudiantes apelan a una mejor estrategia de organización del tiempo. A través de las entrevistas se observa cómo para muchos estudiantes la organización eficiente del tiempo es fundamental para mantenerse al día con los requerimientos académicos como así también para evitar el agotamiento y sostener la motivación. Se deja ver la necesidad de un enfoque proactivo, en el cual el mantenerse al día con los compromisos es fundamental para reducir el riesgo de procrastinación. En tal sentido la Participante N° 8 (A) en su entrevista, refiere acerca de la importancia de estar al día: “trato de no dejar nada para después, porque se me acumula” como una manera de mantenerse actualizada con los compromisos asumidos.

En algunos casos adoptan un enfoque fragmentado con la intención de mantener la motivación y prevenir el agotamiento como lo manifiesta el Participante N° 10 (M): “estaba 10 minutos con una materia, 10 minutos con otra y cómo son 14 o 15 estaba un rato con cada una”. Así también, a la hora de gestionar el tiempo para mantener el enfoque, (B) la Participante N° 12 relata su estrategia: “Me tengo que poner una alarma, y decir bueno, de tal hora a tal hora estudio y cuando suena la alarma dejo esa materia y empiezo con otra”.

En resumen, se observa que la organización del tiempo es una herramienta muy útil que aplican algunos estudiantes para hacer frente a la procrastinación.

Subcategoría Motivos de la Procrastinación

Con respecto a los motivos que llevan a los estudiantes a procrastinar se pueden destacar condiciones personales y de trabajo enmarcadas dentro de los Determinantes Sociales de la Salud y que generan una sensación de sentirse abrumado. La disposición emocional y mental para el aprendizaje puede verse afectada significativamente por las obligaciones laborales, contribuyendo a la procrastinación: “no tenía realmente el tiempo de sentarme a estudiar y eso fue así por muchos años que estuve con ese trabajo” dice (F) el Participante N° 4.

Entre otro de los motivos de la procrastinación, se observa falta de enfoque y determinación que hacen que el estudiante no se comprometa para avanzar. Se puede ver reflejado en la frase del Participante N° 11 (L): “en un momento tenía como poca determinación (...) y eso me hizo como qué en el momento en el que no trabajaba hiciera menos materias”.

Subcategoría Implicancias de la Institución

En relación a la implicancia que tiene la institución sobre la procrastinación de los estudiantes con respecto al avance de la carrera, se ha encontrado que existen una serie de factores que tienen influencia directa en relación al avance académico del estudiantado como obstáculos organizacionales y estructurales de la institución educativa. Los estudiantes perciben la carga horaria como excesiva, convirtiéndola en una dificultad significativa para el avance esperado de la formación. Esto les genera una sensación de sentirse abrumados, lo que hace que se sientan desmotivados, reduciendo su capacidad de gestión eficaz del tiempo. Un ejemplo de ello: “la carga horaria genera también un obstáculo, (...) pero sí veo eso, que es

mucha carga horaria, y eso en la mayoría genera una complejidad.” según describe (F), el Participante N° 4.

Aunque profundizando en el contexto se pudo determinar que no se trataría sólo de una percepción sino de una realidad concreta. Así lo manifestaba una de las integrantes del equipo directivo:

Yo creo que los estudiantes realmente hacen maravillas con lo...digamos, van sobreviviendo y sorteando obstáculos con la cantidad de materias que son, con la falta por ahí de organización que había en algunas cosas, que ojalá que mejore más, es lo que estamos tratando (D, 1).

Asimismo, los estudiantes destacan situaciones en las que piensan que sus docentes tienen expectativas muy altas y que éstas son difíciles de cumplir, como lo manifiesta la Participante N° 6 (S): “A veces tienen expectativas que no, no se pueden alcanzar como estudiantes”. Otro obstáculo recurrente tiene que ver con la falta de docentes:

Hay muchas materias en las que no he podido avanzar por falta de docentes, y que después por ahí los toman a fin de año, y tenés una trayectoria rara, porque por ahí la aprobás a la materia, pero tampoco es que la tuviste todo el año (Participante N° 4, F).

Por otra parte, surgió algo muy interesante en cuanto a la organización de los contenidos y su relación con la procrastinación de los estudiantes:

Suma mucho cuando los profesores tienen muy bien organizada la bibliografía, el contenido de los programas, funciona, organiza al estudiante; y no suma mucho cuando te lo dan fragmentado (Participante N° 2, F).

En resumen, las implicancias institucionales como lo son una carga horaria excesiva, la falta de docentes, la falta de organización de algunos contenidos y las expectativas poco realistas contribuyen significativamente a la postergación de los compromisos académicos como consecuencia del estrés y la incertidumbre que provocan en el estudiantado.

4) Categoría Humanización de la Educación (Hallazgo)

Al entrar en el campo e ir realizando las distintas entrevistas, empezó a emerger a través de las mismas lo que se decidió tomar como una nueva categoría en función de las convergencias en este sentido y la relevancia que le asignó el estudiantado en general. Se trata de un hallazgo que se produjo a medida que la investigación fue avanzando y que tiene que ver con la humanización de las prácticas educativas. Al indagar, surgieron comentarios que reflejan aspectos críticos dentro de la práctica de formación, generando una clara descalificación y el alejamiento de un trato humanizado: “El profesor me dijo que mejor me dedicara a las changuitas y no a la música” (Participante N° 9, M). Asimismo, para la Participante N° 12 también es muy importante el trato:

con los profesores anteriores, con los viejos que estaban, que ahora ya no están más, no lo logré, o sea me sentía muy insegura (...), veo también por qué después hay deserción, por qué dejan, porque sienten que los profesores van rápido y no tienen contención y tampoco los compañeros ayudan (B).

En algunos testimonios se hace referencia a tratos negligentes y/o distantes, como así también a una ausencia de sensibilidad, empatía y comprensión por parte de los docentes, especialmente con estudiantes que presentan dificultades. En línea con esto último, el Participante N° 2 argumenta que:

He visto mucho maltrato en materias que son más individualistas, maltrato de los profes e incluso en Audioperceptiva te puedo decir que lo vi, lo viví; incluso cuando realmente no te presta atención el profe y sentís que te dejó de lado porque no sos bueno por determinada cosa, ahí sentís que te están dejando de lado, eso lo viví (F).

Por otra parte, también emergieron a través de las entrevistas, comentarios que reflejan aspectos positivos, que hacen a la mejora de la calidad educativa, como por ejemplo, la importancia del acompañamiento docente para que los estudiantes puedan alivianar su

carga académica y emocional: “Tener a la profe al lado, que te acompaña y que sabés que tuviste todo un proceso con esa profe estuvo bueno más que nada, yo creo que aliviana también bastante” (Participante N° 5, A).

A lo largo del trabajo se observó que para los estudiantes tiene un papel fundamental la actitud del docente, siendo en casi todos los entrevistados algo primordial a la hora de sentir emociones placenteras o desagradables, relacionándose directamente con un sentimiento de motivación o desmotivación respectivamente.

Además del apoyo docente, la empatía es una virtud muy valorada entre los estudiantes con respecto a sus docentes: “una persona muy querida por todos los estudiantes, y eso te deja... al pasar el tiempo te deja un buen recuerdo. Hay docentes que dejan siempre alguna marca, dejan un buen recuerdo” (Participante N° 12, B).

Por otra parte, humanizar las prácticas educativas implica acciones que conecten los contenidos con la vida real, con las necesidades y experiencias de los estudiantes. Cuando esto no sucede, la enseñanza es percibida como aislada y mecánica; lo que genera confusión con respecto a un propósito claro y aplicable del conocimiento. El Participante N° 2 resalta:

Creo que hay mucho contenido que está en el aire todo lo que tiene que ver con el romanticismo, el barroco, el clasicismo. Todo eso se queda en el aire en la medida en que no se conecta con las materias pedagógicas, todo eso queda en el aire, descontextualizado. El tema es cómo uno lo conecta después, es un lenguaje que queda ahí muy precario y que no sirve básicamente (F).

Se observa una recurrencia de este tipo de reflexiones a través de las distintas entrevistas, en el caso del Participante N° 3 es expresado de la siguiente manera:

Pensamos que es necesario tocar música que tal vez nos atraviesa hoy en día y no música de otras épocas, que tal vez la puede llevar al aula o no, pero lo importante sería tocar temas que me sirvan a la hora de llevar al aula (A).

En palabras del Participante N° 4 se observa un interés genuino por avanzar sobre perspectivas pedagógicas actualizadas y un deseo por mejorar la enseñanza en contextos actuales y situados:

Más que nada por ahí en docentes que plantean otras perspectivas que por ahí no son tan tradicionalistas o clásicas, que sí plantean diálogo, o un poco más adecuado de lo que son las aulas en el contexto actual, en concreto en Neuquén, que tienen esta perspectiva o una perspectiva por ahí de una pedagogía por ahí más pluralista...y esas cosas a mí me generaron... me motivaron un montón (F).

Esta nueva categoría denominada Humanización de la Educación emerge como producto de un hallazgo significativo durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, en el cual se pone de manifiesto la relevancia que tiene un trato humanizado y la empatía en las prácticas educativas.

En resumen, se cree que esta categoría emergente que tiene que ver con la humanización de las prácticas educativas está directamente relacionada con las preguntas de investigación del presente trabajo. Surgió una gran cantidad de material en este sentido, y aún queda mucho por seguir explorando. Se sugiere abrir una nueva línea de investigación para poder profundizar en dichos aspectos.

Discusión

El análisis de las entrevistas semiestructuradas muestra que las actividades grupales y cooperativas aportan un grado de motivación importante para los estudiantes del profesorado. Dicha motivación parte de poder experimentar emociones positivas, tales como alegría, al encontrarse ante el desafío del trabajo en equipo y la producción grupal. Asimismo, se observa que el aprendizaje colaborativo, les hace sentir que las actividades son más divertidas y dinámicas. Esto es similar a lo expuesto por Sánchez (2022) quien plantea con respecto a las prácticas de aprendizaje cooperativo, que existe evidencia de los efectos positivos que

tienen sobre variables del tipo social, afectivo y académico. Por otra parte, en el presente trabajo existen datos que respaldan dichos efectos positivos, ya que los estudiantes asisten mucho mejor predispuestos y entusiasmados a prácticas grupales, que a aquellas de carácter más individualistas. Esto tiene semejanza con lo encontrado por Botella y Ramos Ramos (2020) quienes concluyen que, la relación entre compañeros, es uno de los elementos más motivadores, como también lo es, el poder establecer una buena relación con el docente.

Con respecto a esto último, se encontró que los estados de alegría y felicidad encargados de promover la motivación tanto intrínseca como extrínseca del alumnado, están asociados a una buena interrelación entre estudiantes y docentes como parte indispensable para una educación transformadora y significativa. Además, el placer o la satisfacción por las actividades en sí mismas que experimentan, se encuentran estrechamente ligadas a las experiencias relacionales que tienen con sus docentes. Esto refleja cierta similitud a lo hallado por Murria-Bladé (2021) quien concluye su trabajo señalando que tanto la formación como la actitud, son aquellas competencias docentes necesarias, que se relacionan internamente con la motivación intrínseca del alumnado de música. En el contexto actual, la tarea docente es liderar a sus futuros colegas brindando la ayuda para que se acerquen al conocimiento, además de cumplir la función de motivar y acompañar a mejorar sus habilidades (Mora Macas, 2024). Es importante mantener una relación de cercanía con el estudiantado para sostener su motivación. Esto implica brindar la posibilidad de elegir en forma conjunta y adaptar las partituras que desean interpretar mediante arreglos acordes a su nivel. En este sentido, la motivación en educación musical se relaciona íntimamente con la relación interpersonal entre docente y estudiante, particularmente cuando el primero brinda apoyo y confianza al segundo (Sierra Hernández, 2023).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se puede evidenciar que el estudiantado experimenta orgullo a través de producciones colectivas y experiencias

grupales. Este resultado guarda relación con lo planteado por Gonzalez Cabello (2024), quien resalta la importancia de la integración de saberes a través de modelos educativos acordes y la construcción conjunta de conocimientos mediante la colaboración. Asimismo, la relación que se encontró entre orgullo y trabajo grupal, obliga a revisar el paradigma tradicional de enseñanza musical, el cual prioriza el desarrollo individual por sobre la interacción. En contraste, cuando las experiencias de los estudiantes se ven reforzadas por el grupo, se genera un impacto positivo en su modo de ser y estar en el mundo; como así también en su percepción de logro. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar dentro de la ESMN los distintos campos de formación mediante una clara y comprometida articulación para que no se perciban las distintas disciplinas de manera aislada. Además de mejorar la motivación de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, refuerza el sentido de pertenencia de los mismos dentro de la institución.

En relación a aquello que les genera interés se encontró que, el poder ir construyendo el conocimiento de forma conjunta, apropiándose de un espacio de debate en donde se plantee un pensamiento crítico, es lo que más les atrae. Desde un enfoque similar, Mora Macas (2024) plantea que al cuestionar lo aprendido se habilitan nuevas formas de pensamiento, lo cual ayuda a desarrollar habilidades críticas y fomenta la creatividad. De este modo se alcanza una competencia importantísima en un mundo que evoluciona de manera cada vez más rápida. En este sentido, la autora destaca que la mediación pedagógica es uno de los pilares principales para alcanzar un aprendizaje significativo. Por tal motivo es indispensable emplear metodologías y enfoques pedagógicos que faciliten el acercamiento con los estudiantes para reducir esa distancia que existía en las viejas prácticas docentes, ya obsoletas. En relación a esto último, también se observa cierta coincidencia con lo planteado por Zamorano Valenzuela (2021), quien concluye sobre la importancia de que las experiencias dialoguen no solo a través de los intereses musicales prácticos, sino también

mediante la reflexión de la historia personal, parados desde sus perspectivas musicales y educativas. Propone pensar una reconstrucción docente a través de la reflexión, es decir, que los estudiantes puedan expresar y dialogar con sus historias llenas de deseos sobre la música y la educación. Martínez Hierrezuelo (2021) destaca en su tesis doctoral que el interés es considerado uno de los motores del proceso de enseñanza-aprendizaje por muchas teorías psicológicas y pedagógicas, tanto actuales como tradicionales. La autora hace hincapié en el interés situacional, y encuentra que pueden influir en su estimulación, los enfoques teórico-metodológicos del pensamiento crítico, la musicalización, la modalidad de taller y el aprendizaje experiencial. Galea y Ramos (2023) citando a (Chen y O'Neill, 2020; Ho, 2022; Mochere, 2017) resaltan que el poco interés y apreciación musical del estudiantado parece estar relacionado con docentes que aplican estrategias directivas en modelos tradicionales expositivos, que se alejan de metodologías pedagógicas activas y creativas.

Asimismo, como variable de la motivación, se define al interés, como un estado psicológico que predispone al compromiso con un objeto y/o actividad y se considera dentro de los factores que influyen en la estimulación del interés situacional, la satisfacción de intereses musicales individuales, el aprendizaje experiencial, el apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones sociales (Martínez Hierrezuelo, 2021). Se puede señalar que existe un interés genuino de los estudiantes del profesorado de música por modelos más creativos y contextualizados, para los cuales ya existen algunos proyectos de innovación que abren las puertas a la creatividad en educación artística y musical (Galea y Ramos, 2023). Al igual que lo encontrado por Sierra Hernández (2023), se destaca la importancia de contar con docentes con un perfil innovador, que apuesten a un repertorio más moderno y que se acerquen a las expectativas del estudiantado, entendiendo -además- que es imprescindible que los docentes se comuniquen de forma cálida y accesible con el fin de mejorar la motivación e impulsar la autonomía. Por otra parte, en el presente trabajo se pudo observar que -al igual

que lo encontrado por la autora- cuando el perfil docente es más tradicionalista y se centra en el examen como una herramienta para conseguir que los futuros docentes estudien, el índice motivacional es más bajo. En línea con esto último, si el repertorio utilizado en el profesorado solo responde a lo clásico, existe menos motivación entre los estudiantes; destacando que la preferencia para aprender, escuchar y trabajar es la música moderna por sentirla más cercana, conocida y más fácil de comprender e interpretar que la música clásica. Desde un enfoque similar, Botella y Ramos Ramos (2020) argumentan que para que la educación musical pueda sobrevivir, debe adaptarse a las condiciones en las que la música se crea y se comparte en la actualidad, es decir, vivenciando la música de forma real a través de la generación de proyectos. Asimismo, los autores destacan que la fortaleza de esta metodología es el desarrollo de habilidades, las cuales deben encontrar un equilibrio con la adquisición de conocimientos mediante la combinación con una instrucción directa. Por otra parte, destacan que el aprendizaje basado en proyectos permite no solo la mejora en la relación con los demás, sino también las otras dos necesidades psicológicas planteadas según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985): autonomía y competencia, creando el contexto ideal para alcanzar una motivación intrínseca.

En cuanto a las emociones negativas y puntualmente a la frustración, se encontró que ciertas asignaturas, principalmente las instrumentales, tienden a generar este tipo de emoción poco agradable entre los estudiantes. Esto podría explicarse mediante la percepción que tienen algunos estudiantes de que estas instancias de aprendizaje tienen características muy individualistas, además de considerar que sus contenidos se encuentran descontextualizados. Este resultado encuentra sustento en lo enunciado por Zamorano Valenzuela (2021) quien plantea que tanto la diversidad cultural cada vez más marcada de las aulas de música, como la globalización y la virtualización hacen necesario pensar en posturas profesionales innovadoras que se adapten a las nuevas necesidades. Tanto las comunidades como las

escuelas cambian y en este sentido el aula de música como así también su profesorado - entendiendo que se vive en una sociedad cada vez más compleja- debieran hacerlo. En otras palabras, si el contexto cambia, las metodologías que se aplican y los contenidos planteados debieran revisarse en forma permanente para poder adaptarlos a los cambios y no generar en los estudiantes la sensación de estar perdiendo el tiempo. Desde esta perspectiva, Conejo Carrasco (2022) destaca que se hace imperioso implementar tanto herramientas como estrategias y/o proyectos que ayuden a enfatizar sobre las competencias emocionales del estudiantado. Para ello es necesario contar con un profesorado comprometido y capacitado en este sentido, que además cuente con un rol que se centre en las necesidades del estudiante y acompañe sus procesos emocionales. Asimismo, este nuevo rol docente al que se apunta, debe estar apoyado en forma clara y responsable por la institución educativa. En palabras del autor: “las universidades e instituciones de educación superior deben afrontar nuevas estrategias de acompañamiento y cambios de paradigmas que eviten el fracaso escolar y ayuden a que los estudiantes puedan mejorar su capacidad de aprendizaje” (p. 113).

Por otro lado, algo que también marca el estudiantado, principalmente en relación a las materias instrumentales, tiene que ver con la falta de herramientas pedagógicas y didácticas que perciben por parte de los docentes. En relación a esto último, se encuentra similitud con lo planteado por Murria-Bladé (2021), quien afirma que si estas competencias no han sido desarrolladas por los docentes, será muy difícil que las puedan transmitir a sus estudiantes, perdiendo autoridad y credibilidad. Por otro lado, la única forma para que el estudiantado lo siga, será utilizando el poder coercitivo o el de recompensa. En tal caso, lo máximo que se puede llegar a generar es obediencia, desarrollando motivación externa. Asimismo, el autor concluye en su máster, señalando que una buena formación inicial del profesorado es fundamental para que sus estudiantes puedan alcanzar un mayor disfrute y respeto hacia el arte, sobre todo en el área musical. En el contexto actual del aula de música,

lo que interesa es conocer cómo piensan y aprenden los estudiantes, lo cual no exime al docente de su interés para mejorar la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado, sino que su rol está más vinculado a una metodología mayéutica en donde actúa como un mediador entre éste y el conocimiento (Conejo Carrasco, 2022).

No se observa en el presente estudio una ansiedad patológica, aunque sí la que proviene -sobre todo- de momentos previos a los exámenes. Se observó una recurrencia en relación a esta temática, como forma de anticipación o preocupación por los posibles resultados, pero sin ser esto, algo extremadamente llamativo. Si bien se registraron situaciones de ansiedad vinculadas a la formación profesional, también se mostraron estrategias de afrontamiento claras, que los estudiantes fueron adoptando para poder sobrellevar esas instancias. Se podría inferir entonces que el estudiantado cuenta con cierto nivel de Inteligencia Emocional, el cual le ayuda a manejar exitosamente aquellas situaciones consideradas estresantes, pudiendo continuar enfocados en sus objetivos. Estos resultados probablemente tengan relación con que aquellas personas que tienen una capacidad mayor para reparar sus estados emocionales negativos mediante estrategias de inteligencia emocional, tengan también una mayor motivación para llevar adelante lo que desean lograr (Bernad, 2013), ya que solo en 2 (dos) casos muy puntuales de los 12 (doce) estudiantes que fueron entrevistados, se observaron dificultades algo más significativas, lo cual sugiere que los mismos podrían presentar un reducido nivel de Inteligencia Emocional. Por su parte, Kupczyszyn et al. (2020) destacan el valor que tiene el proceso autorregulatorio en la concreción de un objetivo utilizando para su consecución no solamente vías cognitivas sino también emocionales, lo cual concuerda con lo encontrado en este estudio. En este mismo sentido, en un estudio realizado por Camargo Latorre (2024) en un Conservatorio Profesional de Música, se confirma la existencia de una relación significativa entre Inteligencia Emocional y Motivación Educativa. Allí se hace hincapié en que es fundamental la

promoción de la IE para mejorar tanto el bienestar de los estudiantes como así también su desempeño académico. Por su parte Sierra (2018) afirma que a través de la IE el estudiantado se encuentra más predispuesto a utilizar diversas Estrategias de Aprendizaje, estando más motivado. Por esta razón se cree que la ansiedad que experimentan los estudiantes del profesorado de música tiene características normotípicas, no registrando mayores inconvenientes a la hora de su motivación académica. Si bien 2 (dos) estudiantes de 12 (doce) no se trata de una muestra significativa, existe coincidencia con lo planteado por Kupczyszyn et al. (2020) quienes destacan que el género femenino tiene una mayor predisposición para la ansiedad. Para la variable edad, planteada por los mismos autores, no se observa que el estudiantado de edad más avanzada es el que presenta un mejor manejo de la ansiedad, lo cual no concuerda con lo hallado en el presente estudio. Se cree que en el caso de las 2 (dos) estudiantes con niveles de ansiedad más elevados en el presente estudio, los factores predisponentes podrían tener que ver con otros aspectos. En este sentido, se sugiere profundizar la investigación haciendo foco -además- en los Determinantes Sociales de la Salud.

Por otra parte, en el caso del estrés que experimenta el estudiantado, se podría pensar que sí afecta su motivación académica, ya que las materias que son consideradas “muy individualistas” —como los instrumentos o las que tienen que ver con el lenguaje musical— y que los estudiantes asocian a materias estresantes, tienden a generar un malestar adicional. En relación a este punto, existen diversas razones que respaldan el uso del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica en la enseñanza de la música (Sánchez, 2022), lo cual tiene coherencia con lo hallado en este estudio en cuanto a aquellas materias que contienen estrategias de enseñanza muy individualistas. Este sentimiento se intensifica en instancias de examen, donde el estudiantado menciona experiencias de nerviosismo extremo. Tal como lo expresan los entrevistados, la metodología de evaluación de los instrumentos fue

percibida como una fuente importante de estrés. Con respecto a esto, se encontró que esta situación fue abordada por la institución a través de brindar una correcta interpretación a la normativa, dando lugar a la promoción de las materias instrumentales.

Para la categoría motivación, y específicamente motivación intrínseca, se encontró que tanto el interés personal en el aprendizaje, como el sentido de logro y la curiosidad tienen su influencia en el proceso de aprendizaje, pero no se trata de algo demasiado relevante para el estudiantado. En este sentido, esta investigación concuerda con la desarrollada por Gaver Calderón (2019) quien encontró en su estudio realizado en Cochabamba que los tres tipos de motivación hacia la carrera de música son: motivación intrínseca o profunda, motivación superficial y motivación de logro o rendimiento, que está vinculada a la motivación extrínseca, siendo esta última -al igual que en el presente estudio- la que predomina.

Es así que dentro de la categoría motivación, la subcategoría de reconocimiento externo que tiene que ver con la motivación extrínseca, es la que ha tomado mayor relevancia en el presente trabajo. Los estudiantes afirman que es importante para su formación, cuando la retroalimentación que experimentan por parte de sus docentes es positiva. Esto concuerda con lo hallado por Bossolasco y Chiecher (2020) quienes afirman que el reconocimiento del docente es una variable que puede tener repercusión en las trayectorias educativas de los estudiantes. Si bien en el estudio presentado por los autores mencionados previamente, se evidencian expectativas de los estudiantes vinculadas a formas de enseñar más tradicionales, en los estudiantes de menor rendimiento se observaron algunos matices, expresando que: “un buen docente debería ocuparse y preocuparse porque *todos sus alumnos entiendan*” (p. 1306). Aquí entran en juego algunas características que las clases diseñadas por esos docentes deberían tener; como por ejemplo, lograr captar la atención de los estudiantes, que las clases sean entretenidas, divertidas, creativas e interesantes, la utilización de recursos variados y la promoción de la participación. Por otra parte, también se observó que los estudiantes

priorizan la motivación extrínseca por sobre la intrínseca, depositando en la figura docente gran parte de la responsabilidad de generar posibilidades para poder aprender, coincidiendo con lo hallado por Bossolasco y Chiecher (2020). Esto -a su vez- también concuerda con lo planteado por Sierra Hernández (2023) quien destaca en su investigación sobre el área musical instrumental (específicamente guitarra) que es muy importante que el docente mantenga cercanía con el alumnado para asegurar una mayor motivación.

Las presiones sociales y las recompensas tangibles si bien son consideradas como parte de la motivación extrínseca, no tienen una gran incidencia en los resultados de esta investigación, ya que, al revés que en la subcategoría anterior, no arrojan datos significativos para su análisis.

Con respecto a los motivos de la procrastinación dentro de esa misma categoría, se observa que existe una combinación de factores tanto internos como externos que llevan al estudiantado a dilatar los tiempos esperados. En cuanto a motivos internos se podría mencionar como lo más recurrente el sentirse abrumados ante la percepción de una carga excesiva de las demandas académicas y la falta de organización en muchos otros casos. De los factores externos se podrían mencionar aspectos que tienen que ver con Determinantes Sociales de la Salud, como la necesidad de trabajar mientras se realiza la formación, o ciertas limitaciones debido a dificultades físicas, por ejemplo. En relación a esto último y en línea con lo planteado por Camargo Latorre (2024), se considera importante profundizar sobre la Inteligencia Emocional con el propósito de ayudar al estudiantado a gestionar el estrés, especialmente frente a la exigencia que pueden producir la carga académica y las actividades extracurriculares, las cuales dependiendo como se las gestione, pueden ser tanto demandantes como estimulantes. Asimismo, es pertinente reconocer que, dentro de los motivos de la procrastinación, no sólo se debe hablar de la *percepción* de una excesiva carga horaria, sino que aparentemente, y por lo que se pudo indagar en el contexto, se trataría de un hecho

concreto. Parafraseando a Terigi (2010) una cosa son las trayectorias académicas teóricas, las cuales hacen referencia a lo que marca el plan de estudio; y otra muy distinta las trayectorias académicas reales, las cuales se ven atravesadas por el contexto y las historias de vida. El profesorado de música de la ESMN, se encuentra enmarcado dentro de un plan de estudios que cuenta con 60 materias, pensadas para acreditar en el transcurso de 4 años, lo cual es prácticamente imposible de concretar.

En relación a la falta de organización que el estudiantado denuncia por parte de algunos docentes, se observa que ésta incide en su disposición a trabajar y en el interés por la tarea, siendo parte fundamental para minimizar el malestar, que los docentes puedan brindar una buena planificación y facilitar los materiales en tiempo y forma. Estos resultados coinciden con lo planteado por Gonzalez Cabello (2022) quien plantea que debe concretarse mediante la planificación docente y la organización del tiempo. Es necesario además que los estudiantes tengan claro no solo los aspectos teóricos de la temática elegida sino también la aplicación de los mismos, para poder despertar su interés en el trabajo conjunto y el involucramiento.

Por otra parte, se cree que la falta de organización de contenidos, se remite a una escasa o desactualizada formación por parte de algunos docentes, lo cual es necesario atender de manera urgente. En la actualidad -a diferencia que en épocas pasadas- para ser docente es necesario contar con el conocimiento y la preparación de la cátedra, pero además con un amplio conocimiento del contexto para poder acompañar y producir cambios. En este sentido, se encuentra similitud con lo planteado por Mora Macas (2024) quien sostiene que el rol docente hoy, tiene que ver más con la figura de alguien que los guía, los motiva y ayuda a mejorar sus habilidades. Se trata de desaprender, es decir, poder despojarse de viejas ideas que ya quedaron obsoletas para abrirse a una nueva perspectiva, cuestionar lo aprendido, desarrollar habilidades críticas, creativas y una mentalidad más receptiva a los cambios, es

decir adaptativa a los entornos dinámicos y de rápida evolución. Esto no busca negar el conocimiento previo, sino mejorar las prácticas educativas.

A medida que se fue avanzando en las entrevistas, comenzaron a surgir diversas cuestiones que podrían relacionarse con el hallazgo de una nueva categoría. Dada la gran convergencia en la temática y la vinculación con el objeto de estudio, se decidió darle un espacio y categorizarla como: Humanización de la Educación. Si bien se la exploró y se harán algunas apreciaciones al respecto, se sugiere dado el nivel de importancia de los hallazgos, que se continúe investigando en este sentido.

Surgieron varias conversaciones a lo largo de las distintas charlas en las que se pudo observar lo positivo y lo negativo que pueden generar en los estudiantes, los distintos comportamientos y actitudes del docente. Se observó que mientras un trato amoroso y empático por parte de éste promueve la motivación y el compromiso, un trato descalificante o en el que se marquen diferencias de jerarquías se convierte en una buena razón para dejar la materia para más adelante, ocasionando atrasos y complicaciones con las cursadas. En esta línea, se encuentran similitudes con lo planteado por Mora Macas (2024) quien resalta que la formación de los profesionales se ve influida por las experiencias académicas tanto positivas como negativas que los mismos atraviesan a lo largo de esta.

Por su parte, humanizar la educación también encierra proponer acciones que conecten los contenidos de la vida real con las necesidades y experiencias que plantea el estudiantado. Cuando esto no sucede, se genera confusión y no se encuentra aplicabilidad a los conocimientos o saberes que se van adquiriendo. En este sentido, a través del trabajo de campo se pudo arribar a la conclusión que cuando los estudiantes no encuentran conexión entre el repertorio y las competencias necesarias para la práctica profesional, se sienten frustrados y/o desmotivados, mostrando una verdadera falta de interés. Esto se da principalmente en aquellas materias que se relacionan al lenguaje musical y concuerda con lo

encontrado por Martínez Hierrezuelo (2021) quien plantea que el preferente uso del libro de texto y de un repertorio clásico no vinculado a las preferencias musicales individuales, como así también la prevalencia de actividades individuales por sobre el trabajo en equipo, afecta el interés principalmente de aquellas materias que tienen que ver con el Lenguaje Musical. Cuando los estudiantes no encuentran utilidad a las tareas que se proponen, se promueve la procrastinación. Esto se produce debido a que no encuentran un vínculo directo con la vida cotidiana o con su futuro rol como profesionales de la educación y por tal motivo tienden a desengancharse y postergar las tareas (Rigo, 2019),

El aprendizaje tiene sus propios tiempos y es producto de un proceso complejo y que abarca múltiples dimensiones. El recorrido o camino académico, se va configurando mediante las trayectorias vitales de cada sujeto, las cuales son atravesadas por variables del tipo personal y contextual. Entre los que se consideran propios de la persona se encuentran la motivación, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje entre otros; mientras que aquellos que tienen que ver con lo contextual, se podrían destacar lo académico, lo social y lo institucional; lo cual a su vez interaccionan dando lugar a experiencias académicas que influyen en las trayectorias educativas (Moreno y Chiecher, 2019). Para poder acceder a una educación humanizada es necesario atender estas dos variables, personales y contextuales. Se cree que el trato deshumanizado por parte de algunos docentes lleva a los estudiantes a adoptar una conducta que los ayude a proteger su imagen y evitar que se los exponga. En este sentido, lo hallado se corresponde con lo expuesto por Moreno y Chiecher (2019), quienes afirman que para resguardar su imagen y evitar las posibilidades de obtener resultados negativos, los estudiantes adoptan conductas que no favorecen su aprendizaje, como no preguntar para evitar la vergüenza, no pedir ayuda o intentar pasar desapercibido.

Conclusión

El presente estudio se centró en explorar emociones y motivación de los estudiantes del profesorado de música de Neuquén con el objetivo de analizar la influencia que las primeras tienen sobre las segundas y cómo afecta esto a su trayectoria formativa. Asimismo, se propuso indagar por qué razón no finalizan o demoran en exceso la culminación de sus estudios. Sobre la base del desarrollo teórico y el análisis de los resultados obtenidos, se han identificado algunos aspectos clave que permiten comprender mejor la problemática y proponer posibles estrategias de intervención. A partir de entrevistas semiestructuradas fue posible profundizar en el tema y como consecuencia de dicha profundización se llegó a un importante hallazgo que revalorizó la relevancia de esta investigación para los campos tanto de la educación, como así también de la psicología.

Cabe aclarar, que, si bien se planteó una clasificación de emociones positivas y negativas para una organización más clara y sencilla del contenido del estudio, el mismo fue propuesto desde el paradigma de la complejidad.

Dando respuesta a la primera pregunta de investigación -ligada directamente al objetivo general de este trabajo- se pudo determinar que las emociones que experimentan los estudiantes en el transcurso de su formación, producen cambios en su nivel de motivación, condicionando su desempeño y bienestar, tanto emocional como académico. Las emociones asociadas a sensaciones positivas como la alegría, el interés y el orgullo tienden a elevar los niveles de motivación, generando un mayor compromiso hacia las tareas. Por el contrario, aquellas emociones con una valoración negativa como la frustración o la ansiedad tienden a disminuir significativamente los niveles de motivación, afectando la predisposición para enfrentar nuevos desafíos. En este sentido, mediante la investigación también se pudo apreciar que cuando las emociones asociadas a connotaciones negativas -a través de cambios en las circunstancias que las generan- se transforman en positivas, aumentan la motivación

del estudiantado. Esto resalta la necesidad de crear entornos de aprendizaje en los cuales se promuevan experiencias emocionales positivas con el fin de favorecer la motivación del estudiantado y en consecuencia alcanzar un aprendizaje más significativo y sostenido en el tiempo. Se pudo observar además que cobra mucha relevancia en las emociones que experimentan los estudiantes la actitud de los docentes.

A lo largo de los últimos años, la educación se ha visto involucrada en un fuerte cambio de paradigma. Producto de dicho cambio se vive una transición que va desde una perspectiva centrada en la enseñanza -la cual al día de hoy cuenta con más críticas que elogios- hacia otra centrada en el aprendizaje, que sin dudas ha ido ganando infinidad de adeptos.

Arrojando luz sobre la segunda pregunta de investigación, que busca esclarecer las razones por las cuales los estudiantes del profesorado de música no finalizan su formación o demoran mucho tiempo en hacerlo, se puede concluir que el choque entre paradigmas se lleva una parte importante de la responsabilidad, aunque sería muy reduccionista pensar que la falta de motivación o de determinación para avanzar y/o concluir los estudios de la formación musical tienen relación solo con ese aspecto. Sin embargo, se cree que la puja entre instituido e instituyente, de alguna manera afecta tanto el bienestar psicológico como así también la manera de ser y estar en el mundo de muchos estudiantes del profesorado. Se ha encontrado que esta tensión entre los antiguos métodos de enseñanza y las nuevas propuestas pedagógicas, abre un escenario que es vivido como contradictorio por los estudiantes del profesorado; y pone de manifiesto la brecha entre la educación tradicional y las nuevas pedagogías.

Si bien todos los cambios que se vienen planteando en torno a la educación son una de las razones vinculadas a la demora o a la deserción, se observa que, en el ámbito de la música existe -además- una fuerte resistencia por parte del estudiantado actual a continuar con viejas

tradiciones. A esta altura, el modelo de conservatorio se encuentra muy cuestionado tanto por su escasa aplicabilidad en la práctica docente, como por su impronta poco flexible. Los estudiantes del PEM, coinciden al manifestar que los contenidos de ciertas asignaturas, como por ejemplo las instrumentales o aquellas que tienen que ver con el lenguaje musical, se encuentran muy alejados de sus realidades y de la práctica, y que por tal motivo las mismas les resultan poco atractivas y fuera de contexto. Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿Tiene sentido que a un futuro profesor de música se le exijan cualidades y conocimientos -casi- de concertista? ¿cuáles son las competencias necesarias que debe desarrollar un futuro docente de música? Es imprescindible que todos los actores de la comunidad educativa, puedan sentarse a dialogar y desarrollar un *perfil y un rol docente* que se adapte a las necesidades de las nuevas generaciones y en donde se enfatice en aquello que mueve sus fibras más íntimas, que genera satisfacción y curiosidad por el aprendizaje, lo que podría traducirse en un aprendizaje situado y significativo.

El primer objetivo específico, identificar las emociones que experimentan los estudiantes a lo largo de su formación, se pudo lograr porque se identificó la alegría, el interés, la inspiración y el orgullo, en su mayoría vinculados a experiencias colectivas de aprendizaje. Por otra parte, se pudo identificar estrés, frustración y ansiedad asociados a prácticas pedagógicas poco flexibles, en donde se perciben instancias de aprendizaje muy individualistas y situaciones de interacción entre docentes y estudiantes poco saludables. Se pudo escuchar en primera persona acerca de cómo influye el trato docente en la experiencia académica y emocional de los estudiantes. Los testimonios revelan por un lado las consecuencias negativas de un trato deshumanizado como así también las ventajas de una relación pedagógica que hace énfasis en el acompañamiento, la comprensión y la empatía.

En cuanto al segundo objetivo específico, que planteaba indagar sobre la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes hacia el profesorado, también se pudo cumplir. En

este sentido se encontró que los estudiantes experimentan una motivación intrínseca hacia la formación a través del trabajo grupal, disfrutando genuinamente de la interacción con sus compañeros. En contraste con esto, sienten frustración ante aquellas prácticas pedagógicas más individualistas, lo que hace que su motivación decaiga.

Esto último también responde en parte al tercer objetivo específico que busca comprender la relación de las emociones experimentadas con la motivación y la imposibilidad de culminar la formación o su dilatación. Por otra parte, confirma uno de los supuestos básicos de esta investigación que creía que la frustración es una de las emociones con mayor prevalencia en los estudiantes que pierden su motivación y como consecuencia dilatan la culminación de su formación profesional.

El cuarto y último objetivo específico de esta investigación, que se corresponde con identificar las estrategias motivacionales de los estudiantes para el avance de su formación, también se pudo cumplir. Se ha podido observar que los estudiantes recurren al uso del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica que ayuda a sostener el compromiso y brindar instancias de disfrute, asociados a una motivación intrínseca.

Por otra parte, a lo largo del estudio se pudo observar que, para los estudiantes, la actitud del docente tiene un papel fundamental, siendo en casi todos los entrevistados un punto clave a la hora de sentir emociones placenteras o desagradables, estando relacionadas directamente con sentirse motivados o desmotivados respectivamente. Debido a la gran convergencia en esta temática, se decidió sumar al presente estudio una nueva categoría a modo de hallazgo: Humanización de la Educación. La misma pone al estudiante en el centro de la escena, como un sujeto integral, con sus emociones, sus necesidades y la pertenencia a un contexto específico. En este sentido, se considera importante poner en valor las emociones de los estudiantes como parte esencial del proceso educativo, propiciar un clima de confianza

y apoyo emocional en el aula y tener en cuenta el bienestar psicológico del estudiantado como objetivo necesario para el aprendizaje.

Asimismo, y atendiendo a una educación humanizada, es preciso diseñar contenidos que tengan relación con los intereses de los mismos, que estén en sintonía con sus necesidades prácticas y su realidad para que no sean percibidas como descontextualizadas. Por tal motivo, se necesita poner en debate cuanto antes esta problemática dentro de la escuela de música para establecer puntos comunes y alcanzar soluciones consensuadas. Ya no es posible volver hacia atrás; tanto la escuela desde su espacio particular, como la educación desde una mirada más amplia, son dinámicas y por lo tanto proclives a permanentes cambios. El poder adaptarse a ellos implica una responsabilidad que debe ser asumida tanto por la institución como por sus docentes y estudiantes.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

En cuanto a los aportes de esta investigación, se pueden destacar las propuestas para fomentar prácticas educativas basadas en la humanización de la educación, que aporten al desarrollo integral de los sujetos, entendiendo que el bienestar emocional de los mismos no solo suma para un buen desempeño académico, sino que ayuda a formar ciudadanos más comprometidos con cualquier tipo de tarea. El trabajo promueve la sensibilización de todos los actores de la comunidad educativa, basándose en la importancia de la empatía y de una buena gestión emocional. Identifica factores emocionales que favorecen o perjudican el tránsito por la formación musical. Busca integrar, dialogar, consensuar; todas las anteriores, habilidades indispensables para un buen desarrollo personal y desempeño profesional.

Limitaciones de la Investigación y Sugerencia de Nuevas Líneas

Una de las limitaciones del presente estudio es que parte de la mirada de los estudiantes. Por tal motivo y para comprender mejor el fenómeno se sugiere continuar

investigando sobre el cuerpo docente de la institución, con el fin de obtener otra perspectiva y poder alcanzar así resultados que se ajusten mejor a la realidad educativa actual.

Por otra parte, es necesario aclarar que se trata de resultados no concluyentes, ya que otro de sus limitantes es que se aplicó sobre estudiantes de un único centro educativo. En tal sentido, la idiosincrasia del lugar podría haber teñido con algunos sesgos la investigación. Por tal motivo se sugiere repetir el estudio en otras instituciones de la provincia para poder obtener un panorama más amplio y certero.

Propuesta de Intervención

A partir de la investigación realizada en la Institución Educativa y habiendo arribado a la conclusión que es necesario integrar áreas y trabajar la empatía en los distintos espacios, se cree relevante proponer una serie de encuentros con modalidad Taller para abordar la problemática, consolidar espacios de diálogo para incorporar herramientas de comunicación asertiva que faciliten la integración de los diferentes paradigmas educativos, y fomentar el reconocimiento de emociones para una interacción más empática que favorezca el tránsito por la formación promoviendo el bienestar y la motivación de los estudiantes. Se apunta a que el estudiantado pueda expresar sus necesidades de un modo asertivo para que junto al equipo docente sea posible construir un aprendizaje significativo y sostenido en el tiempo.

Diagnóstico del Problema

A lo largo de la investigación se pudo detectar que la falta de coordinación y las diferencias entre dos paradigmas educativos, uno centrado en la enseñanza y otro en el aprendizaje, los cuales conviven actualmente en la institución, generan en el estudiantado un importante malestar. Ante este conflicto se viven situaciones de estrés y frustración las cuales hacen que la motivación se vea afectada. En la actualidad se están pensando estrategias para que dicha articulación suceda, aunque sin el apoyo del Estado, mediante un presupuesto acorde, se hace muy difícil. En 2024 se creó un cargo de Coordinación de Orientación y

Permanencia, el cual, a pesar de su utilidad, resulta insuficiente. Es necesario -y urgente- crear espacios de diálogo entre los campos y hacerlo extensivo a toda la comunidad educativa, en donde se puedan consensuar y co-construir las distintas perspectivas.

Actores participantes del proceso. Comunidad Educativa de la ESMN

1. Docentes del Profesorado en Educación Musical (PEM)
2. Estudiantes del PEM
3. Equipo directivo y administrativo

Fundamentación Teórica

Las emociones, según Reeve (2010) tienen dos modos de relacionarse con la motivación. Por un lado, energizan y dirigen la conducta para alcanzar una meta específica; por el otro, sirven como un indicador del proceso adaptativo, ayudando a señalar qué tan bien o tan mal está funcionando. Laudadio y Mazzitelli (2019) sostienen que es muy importante trabajar de manera sistemática en la formación de habilidades emocionales de los futuros docentes con el fin de hacer disminuir el malestar emocional que incide en las relaciones interpersonales, en la comunicación y en todo lo inherente a un buen rendimiento académico y profesional. La característica de imprevisibilidad que tiene el futuro sumado a la incertidumbre que se genera con respecto a cuáles serán las competencias consideradas importantes para un buen desempeño del rol profesional, crean la necesidad de ampliar el abanico, no sólo en cuanto a aspectos técnicos sino también vinculados a habilidades sociales en relación al modo de trabajar y a la capacidad de adaptación ante las características dinámicas del contexto (Paoloni y Rinaudo, 2013). Es necesario trabajar las percepciones del rol profesional en relación al contexto y la inserción profesional a través del feedback, ya que esto, como también lo expresan Paoloni y Rinaudo (2013) permite enriquecer las representaciones del estudiantado y brinda la posibilidad de hacer reflexiones acerca de las

competencias que se necesitan para un buen desempeño del rol como así también identificar posibles distorsiones en las representaciones para modificarlas.

En la actualidad, en el contexto de la ESMN se observa que coexisten dos paradigmas pedagógicos, uno centrado en la enseñanza y otro centrado en el aprendizaje. El choque entre estos dos paradigmas genera confusión y frustración entre los estudiantes, por tal motivo se cree necesario trabajar activamente sobre esa problemática con el fin de poder integrar los distintos puntos de vista entre los actores de la comunidad educativa. Como bien lo expresa Clara Badino, fundadora de Visión Clara Mindfulness Argentina: “son los educadores de vanguardia quienes descubren las grietas del sistema y quienes muestran una necesidad emergente de incluir un desarrollo humano/humanizado que entre como poderoso complemento del desarrollo intelectual/profesional” (Badino, 2024, párrafo 5).

Objetivos

Objetivo General

- Mejorar la motivación y el clima académico a través de la gestión de emociones de la comunidad educativa y la integración pedagógica en la institución.

Objetivos Específicos

- Afrontar los desafíos educativos mediante la adquisición de habilidades emocionales en estudiantes y docentes.
- Fomentar la comunicación asertiva entre los estudiantes y el equipo docente.
- Impulsar la comprensión y aceptación de los diferentes paradigmas educativos entre docentes y estudiantes.
- Mejorar la comunicación y el trabajo integral entre los tres campos de la formación: de la práctica, general y específico o instrumental.

Metodología

Modalidad: Taller participativo/reflexivo

Estrategias

1- Diagnóstico inicial a través de cuestionario de Google forms para recoger las diferentes necesidades y percepciones que tienen, estudiantes y docentes acerca de los paradigmas educativos y las emociones que experimentan.

2- Desarrollar espacios de encuentro dinámicos y de reflexión para estudiantes y docentes con el fin de abordar:

- Gestión de emociones: brindar herramientas prácticas para identificar, comprender y regular emociones.
- Reflexión sobre los paradigmas educativos para co-construir la integración de sus principios.

3- Implementar prácticas de mindfulness y de relajación pensando en situaciones propias del contexto musical.

4- Proponer actividades grupales con el fin de fomentar el diálogo, la empatía y promover el compromiso mediante la colaboración de los participantes.

5- Representar situaciones cotidianas de la escuela a través de un cambio de roles con el fin de experimentar las vivencias del otro y poder proponer soluciones conjuntas.

Duración y Lugar

Se proponen tres espacios de encuentro con una duración aproximada de entre 80 y 120 minutos (dos o tres horas cátedra) cada uno. Se realizarán en el auditorio de la ESMN por tratarse del espacio de mayores dimensiones con el que cuenta la institución.

Resultados Esperados

Al implementar talleres participativos para trabajar la gestión emocional e integrar perspectivas pedagógicas, se espera mejorar la motivación de los estudiantes reduciendo sus niveles de frustración, ya que estos espacios ayudarán a tener una mayor comprensión y articulación entre los diferentes paradigmas educativos. A través de una reflexión crítica entre

estudiantes y docentes sobre los puntos de conflicto, se busca alcanzar la implementación de acuerdos para la integración de criterios.

Primer Encuentro

Momento 1: Caldeamiento (duración entre 5 y 10 minutos)

Se propone realizar una dinámica de caldeamiento “La Gran Tormenta”.

Objetivo de la dinámica “La Gran Tormenta”:

- Fomentar la construcción colectiva de un objetivo
- Romper el hielo para crear un clima distendido.

Momento 1.1: Técnica de Presentación: “Encuentra tu Par” (duración aprox. 30 minutos)

Luego de culminar la dinámica de caldeamiento, se procede a implementar una técnica de presentación.

Objetivo de la técnica “Encuentra tu Par”:

- Facilitar la presentación de los participantes promoviendo la interacción y la búsqueda de coincidencias entre los participantes.
- Fomentar la integración de grandes grupos de personas.

Desarrollo (duración aprox. 60 minutos)

Se propone realizar una Técnica de Autoconocimiento en la cual se trabajará sobre la habilidad para reconocer emociones (el coordinador/a explicará que las emociones son el significado subjetivo y sentido que se le da a una determinada experiencia), pensamientos, valores personales y sus efectos en nuestra manera de vivir. Conocerse a uno mismo es la clave para poder desempeñarse plenamente, resolviendo distintas situaciones. Se propone realizar la técnica: “La Rueda del Autoconocimiento”.

Cierre del 1º encuentro:

Se abre un espacio de reflexión a partir de las intervenciones ¿cómo se sienten? ¿Qué les gustaría compartir de lo que experimentaron hoy? Se propicia un espacio seguro y se

habilita la palabra para compartir las vivencias de cada integrante respecto a las técnicas implementadas.

Se les pide que para despedirse propongan UNA PALABRA que describa cómo se van del taller. (Se toma nota de dichas palabras).

Segundo Encuentro

Momento 1: Caldeamiento (duración aprox. 25 minutos)

Objetivo:

Promover que tanto estudiantes como docentes puedan expresar sus necesidades y deseos, siendo conscientes de lo que sienten.

Momento 1.1: Desarrollo (duración aproximada: 80 minutos):

Se explica a los participantes que se implementará una técnica de metodología participativa (Sociodrama) que permitirá al grupo educativo aprovechar sus experiencias pasadas y actuales, como recursos para el aprendizaje y la práctica reflexiva.

Objetivo

- Explorar, a partir del estudio de un caso o situación dramatizada, los conflictos y los problemas asociados a los roles que desempeñan estudiantes y docentes en su quehacer cotidiano.

Esta técnica permitirá presentar una situación problemática para posteriormente promover su discusión y la profundización del tema, con el propósito de encontrar una posible resolución consensuada entre las partes.

Cierre (duración aprox. 10 minutos)

Nuevamente, al igual que en el primer encuentro, se abre un espacio de reflexión a partir de las intervenciones ¿cómo se sienten? ¿Qué les gustaría compartir de lo que experimentaron hoy? Se propicia un espacio seguro y se habilita la palabra para compartir las vivencias de cada integrante respecto a las técnicas implementadas.

Se les muestran las palabras elegidas para el cierre del taller anterior y se les solicita que vuelvan a elegir UNA PALABRA que describa cómo se van HOY del taller, puede ser una palabra repetida, o una nueva. (Se toma nota de dichas palabras).

Tercer Encuentro

Momento 1: Caldeamiento (duración aprox. 30 minutos):

Para este tercer y último taller la dinámica de caldeamiento será la “Construcción de una historia colectiva”. La misma consiste en que a partir de la línea: “Estudiantes y Docentes de la Escuela de Música...” cada participante pueda ir agregando párrafos hasta construir una Gran Historia. Lo importante es que dentro de cada párrafo sea incluida por lo menos UNA de las palabras que surgieron de los dos encuentros anteriores (se facilitaran las palabras a través de proyección o cartelera).

Desarrollo (duración aprox. entre 80 y 90 minutos)

Se implementará la dinámica “Construyendo Puentes”

Objetivo

- Promover la gestión emocional y la integración de paradigmas para mejorar la motivación y el clima en el aula.

Será necesario contar con sogas y cintas largas, además se utilizarán mesas y sillas que tenga la institución.

Cierre (duración aprox. 15-20 minutos)

Se invita a los participantes a dejar un comentario acerca de los talleres. Para aquellos que se animen, se propone hacer un cierre musical, integrando voces y sonidos con aquellos elementos que se encuentren en el lugar (si hay instrumentos también pueden usarse).

Referencias Bibliográficas

American Psychological Association. (n.d.). APA Dictionary of Psychology.

<https://dictionary.apa.org/>

Andrade, O. (2021). La importancia de las emociones. *Obtenido de Dirección de*

Asesoramiento y Desarrollo Estudiantil: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2021/11/La-importancia-de-las-emociones.pdf>.

Atalaya, C. L., y García, L. A. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de*

investigación en psicología, 22(2), 363-378.

Badino, C. (2024, 19 de diciembre). Mindfulness: una práctica milenaria que busca hacer

vanguardia en la manera de educar. Infobae.

<https://www.infobae.com/educacion/2024/12/19/mindfulness-una-practica-milenaria-que-busca-hacer-vanguardia-en-la-manera-de-educar/>

Banda-Castro, A. L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de estudiantes

universitarios. In *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación I*.

Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista*

electrónica de motivación y emoción, 5(10), 6.

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (septiembre-diciembre, 2019).

Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.

- Becerra, L. D. A. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista iberoamericana de psicología*, 7(1), 91-102.
- Bermello-Murillo, M. D. P., Arteaga-Párraga, N. M., Navia-Sánchez, N. C., y Rezabala-Cedeño, Y. M. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 219-236.
- Bernad, L. L. (2021). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista electrónica de Léeme*, (32), 01-18.
- Bossolasco, M. L., y Chiecher, A. C. (2020). ¿Qué esperan los alumnos de un “buen profesor”? Develando expectativas para repensar la práctica docente. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1280-1310.
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C., y Dos Santos, D. A. (2019). Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario.
- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *Per Musi: Revista Académica de Música*, (40) 1-15.
- Bueno Lugo, A. F. (2019). La Inteligencia Emocional: Exposición Teórica de los Modelos Fundantes. *Revista Seres Y Saberes*, (6). <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3577>
- Camargo Latorre, D. A. (2024). Inteligencia emocional y motivación educativa en estudiantes del Instituto Superior de Música Público Leandro Alviña Miranda de Cusco, 2022.

- Cardona, L. C. M., Zuleta, E. P. A., y Rodríguez, L. M. C. La Humanización dentro del Aula de Clases: Una Mirada desde los Derechos Humanos para la Educación en la Diversidad. (2018). *Educación desde y entre identidades diversas*. Universidad Católica de Oriente (pp. 113-138).
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*.
- Conejo Carrasco, F. (2022). De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Darder, P., y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Díaz-Granados Puente, A. (2012). La organización: una aproximación desde la psicología positiva.
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014). Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. Cap. 4 de Paoloni, Rinaudo y González Fernández (2014) Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. De Cuadernos de Educación/01. Sociedad Latina de Comunicación Social –edición no venal–
- Ellis, A. (2003). La teoría básica clínica de la terapia racional-emotiva. En Ellis, A. y Grieger, R. *Manual de Terapia Racional-Emotiva* (pp. 17-45).
- Elliot, A. J. y Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation Goals. *Educational Psychology Review*, 13(2), pp. 73-92.

- Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. *Motivación y emoción. La adaptación humana*, 369-393.
- Fernández-Abascal (2017) *Psicología positiva. Emociones y motivación III Congreso Educación Emocional en Navarra*. <https://www.youtube.com/watch?v=-kqF3rkBkns&t=1226s>
- Fernández-Abascal, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Fernández- Abascal, E., Martín Díaz, M.D., Domínguez Sánchez, J. (2010). *Procesos Psicológicos*. Psicología Pirámide.
- Fernández-Abascal, E., y Montañés, MC (2001). Expresión facial de la emoción. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández-Abascal, E., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Galea, Y. T., y Ramos, V. J. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Electronic Journal of Music in Education*, 52, 141-157.
- García, S. C. P. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias imágenes*, 18(2), 285-294.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gaver Calderón, B. (2019). "La motivación hacia la carrera musical, en estudiantes de música de una escuela Cochabambina". *Con-Sciencias Sociales*, 11(21), 15-23. Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

Gimeno Gómez, A. (2021). Estudio empírico sobre la inteligencia emocional y el Burnout en la educación musical.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.

González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. En: *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad cubana*: (ed.). Editorial Universitaria.

<https://elibro.net/es/ereader/uflo/34485?page=9>

González Cabello, B. H. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes de composición en el curso de instrumento complementario 1-Percusión de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Guzmán, M. A. O. (2017). Procrastinación Académica: ¿Una Consecuencia Emocional de la Evaluación?

Hernández, S. Z., Mena, R. A., y Ornelas, E. L. (2015). Emociones: Factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 189-199.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. Mc Graw Hill Education.

Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2008.

Jiménez, J. E. M., Cueva, W. P. L., Cabrera, G. V. A., Toro, S. E. B., y Velasco, J. E. L. (2023). La Humanización de la Educación Superior por Medio de Técnicas

Socioemocionales y Fomento de la Empatía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2011-2031.

Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853-869. Epub 20 de febrero de 2020. Recuperado en 07 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tlng=es.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*: (ed.). Editorial Desclee de Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/uflo/47645?page=1>

Macluf, J. E., Beltrán, L. A. D., y González, L. G. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia administrativa*, 1, 7-10.

Maehr, M.L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. En *Educational Psychology Review*, 9(4), pp. 371-409.

Martínez Hierrezuelo, Y (2021). El Taller de Lenguaje Musical: una estructura didáctica para estimular el interés situacional en las Escuelas de Música (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

McConnell, M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21).

Mora Macas, J. P. (2024). Explorando La Enseñanza/Aprendizaje En La Universidad, Basado En Experiencias Personales Dentro De Mi Formación Académica (Master's thesis, Universidad del Azuay).

- Moreno, J. E., y Chiecher, A. C. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 73-90.
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., y Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- Murria-Bladé, J. J. (2021). Estudio y reflexión sobre la relación entre la formación del docente de música de educación secundaria y la motivación del alumnado.
- Ospina Rodríguez, J., (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(1), 158-160.
- Palmero, F. (2001). <https://canal.uned.es/video/5a6f75b4b1111ff47b8b45ff>
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6(14-15).
- Palmero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez-Íñiguez, C., Carpi Ballester, A., y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I.
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. Cap 3. Paoloni, PV, Rinaudo, MC y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. (p.83)
- Paoloni, V. y Rinaudo, M. (2013). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas,*

metodológicas y estudios de campo (pp. 287-323). Sociedad Latina de Comunicación Social.

Ramos Ferre, M. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico. Máster en Intervención en Convivencia Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería.

Reales Ferrigno, R. M., y Príncipe Roca, E. M. (2023). Ruta pedagógica para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje desde el desarrollo humano en estudiantes de educación media de las IED Simón Bolívar y la IED Mayor de Barranquilla (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa).

Reeve, J. (1994). Estrés, afrontamiento y Salud. Motivación y Emoción. Ed. Mc GrawHill. Madrid, España.

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. Quinta edición. Editorial McGraw-Hill.

Rigo, D. Y. (2019). Los entornos educativos. Impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Sánchez, E. C. (2022). El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza Musical. *Musicalia*, 11(1).

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164.

- Scarpecci, L. y Spinaci A. (2014) “¿Disciplinar vs. Pedagógico?” Repensando la Formación del Profesorado de Música de Neuquén. *Formación Docente*, 83 - 100.
- Sierra Hernández, M. Y. (2023). La motivación del alumnado de guitarra en Escuelas de Música de Bizkaia. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas* (Vol. 157). Narcea Ediciones.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación [Introduction to qualitative research methods].
- Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Zamorano Valenzuela, F. J. (2021). La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudios de caso en las modalidades concurrente y consecutiva.