

# La creación en la asignatura de Lenguaje Musical: un modelo didáctico para potenciar la motivación de los estudiantes

Yailín Martínez Hierrezuelo  
yailinma@ucm.es

## Resumen

**Introducción:** En la determinación de necesidades en estudiantes de dos escuelas de música de la Comunidad de Madrid se encontraron dificultades en la motivación hacia la asignatura de Lenguaje Musical, manifiesta en ausencias reiteradas y abandono debido al carácter opcional de la asignatura; además, afloraron carencias en el desarrollo de la creación como componente secuencial de la educación musical. **Objetivo:** Elaborar un modelo didáctico-creativo que potencie la motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lenguaje Musical. **Método:** En el estudio se utilizó la observación de clases y la encuesta a estudiantes para determinar las carencias que provocaron la desmotivación. El estudio documental permitió conformar el modelo, que integra un proceso creativo en el Modelo de Motivación de Brett Jones (2009) y a través de él se implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical. La aplicación se lleva a cabo con estudiantes de segundo curso con edades comprendidas entre los 9 y 11 años. **Resultados:** Los resultados obtenidos muestran que el modelo didáctico-creativo desarrolla las habilidades musicales y favorece la conducta motivada, manifiesta en un mayor empoderamiento, interés, autopercepción del éxito y del valor utilitario de la asignatura y de las relaciones sociales en el contexto de aprendizaje. **Conclusiones:** El modelo didáctico-creativo atiende las carencias motivacionales de los estudiantes mediante la creación en la asignatura de Lenguaje Musical.

## Abstract

**Introduction:** When determining the needs of the students from two music schools in the Community of Madrid, we found some difficulties related to motivation towards the Musical Language subject. The unmotivated behaviour was revealed through reiterated absences, which in some cases led to drop offs, as this is an optional subject. We also spotted weaknesses in the development of creation as a sequential component of music education. **Objective:** To elaborate an educational-creative model in order to potentiate students' motivation towards the Musical Language subject. **Method:** Class observation and surveys amongst students were used in this study to determine the causes for the lack of motivation. The documentary study allowed us to define the model that integrates a creative process into Brett Jones' MUSIC Model of Motivation (2009) and through it, the Musical Language teaching-learning process is developed. The model is currently being applied with second-year students aged between 9 and 11 years old. **Results:** Results show that the educational-creative process develops musical skills and favours motivated behaviour, states a greater empowerment, interest, self-perception of success and the use value of the subject and the social relationships in the context of learning. **Conclusions:** We can say that the educational-creative model deals with the students' lack of motivation through creation in the Musical Language subject.

**Palabras claves:** motivación; creación musical; lenguaje musical; escuela de música

**Keywords:** motivation, musical creation, musical language, music school.

## Introducción

En las Escuelas Municipales de Música de Cubas de la Sagra y Serranillos del Valle, en cursos anteriores se observaron dificultades en la asistencia de los estudiantes a clases de Lenguaje Musical<sup>42</sup>. En algunos casos, las ausencias reiteradas terminaron en abandono incluso antes de

---

<sup>42</sup> La asignatura de Lenguaje Musical (*Formación Musical Complementaria*) en las Escuelas de Música tiene como objetivo profundizar en los conocimientos teóricos de la música, desarrollar la educación auditiva y las capacidades que

que el curso culminara. Las ausencias a clases, el abandono u otros comportamientos son conductas que ayudan a interpretar el nivel motivacional de los estudiantes. La motivación es una categoría psicológica muy compleja y críticamente importante en el contexto educativo. La complejidad radica en su “carácter inobservable, infiriéndose su existencia a partir de la conducta manifiesta” (Palmero, Carpi, Gómez, Guerrero, & Muñoz, 2005, p. 2).

Brett Jones (2009) en su Modelo de Motivación establece como principales componentes motivacionales el empoderamiento, la utilidad, el éxito, el interés y las relaciones sociales.<sup>43</sup>

El empoderamiento está principalmente fundamentado en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Miller, Deci, & Ryan, 1988), que plantea que los sujetos tienen la necesidad psicológica de desempeñarse de forma autónoma, de sentirse dueños de sus propias acciones y de tener voz propia. Por lo que para motivar y alcanzar mejores rendimientos en los estudiantes se debe fomentar la autonomía. (Jones, 2018) La utilidad de la actividad también determina el grado de motivación. Conforme a la teoría de la expectativa-valor, la elección y dirección de una acción pueden reflejar la percepción del sujeto sobre el valor de la tarea y el compromiso adquirido con ella en el que influyen las características de la actividad, como la capacidad que tiene esta para satisfacer necesidades, contribuir a alcanzar objetivos y formar valores personales. (Eccles, 1982; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000)

Los estudiantes están más motivados si creen que pueden realizar de forma exitosa una tarea con el debido esfuerzo, es decir, si sus expectativas de logro son elevadas. Para ello es necesario potenciar la confianza en sí mismos y capacitarlos para que puedan ejercer con fundamento la evaluación de sus propias habilidades. Este componente está justificado principalmente por las teorías de la autoeficacia (Bandura, 1977, 1986, 1997), la expectativa-valor (Eccles, 1982; Wigfield & Eccles, 2000), el autoconcepto (Marsh, 1990) y la autoestima (Covington, 1992).

El interés hacia una actividad se fundamenta principalmente con las teorías del interés (Hidi & Renninger, 2006), de la motivación intrínseca (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000), del flujo (Csikszentmihalyi, 1997) y de la expectativa-valor (Eccles, 1982; Wigfield & Eccles, 2000). Las cuales coinciden en que la actividad debe proporcionar placer, satisfacción, confianza, resultar interesante y permitir la realización con cierta o plena autonomía para que los sujetos manifiesten y mantengan el interés más allá de las consecuencias externas que puedan derivarse de su realización.

Las relaciones sociales son las interacciones equilibradas y constructivas entre personas, se encuentran reguladas por normas sociales y fomentan la motivación y el aprendizaje. De ahí que sean consideradas un componente motivacional importante y estén fundamentadas en las teorías del cuidado (Noddings, 2004; Wentzel, 1999), necesidad de pertenencia (Baumeister & Leary, 1995) y la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). Todas las personas sienten la necesidad de pertenecer a un grupo social, de percibir una relación de cuidados y responsabilidad hacia ellos y de ellos hacia los demás. Estas relaciones tienen importantes connotaciones afectivas y emocionales. Cuando los estudiantes satisfacen su necesidad de pertenencia en el entorno educativo y establecen una relación de cuidados y responsabilidad entre las personas del grupo, su motivación es mayor. (Jones, 2018)

Para la determinación de necesidades se aplicó un cuestionario de motivación<sup>44</sup> (Jones, 2015) hacia la asignatura (Anexo 1) y se observaron clases de Lenguaje Musical. El cuestionario de motivación reflejó niveles bajos o medios en las percepciones de los estudiantes sobre su empoderamiento, utilidad e interés de la asignatura.

---

permitan comprender y valorar el fenómeno artístico-musical en sus aspectos teórico, contextual y estético (Gobierno de España, 1992). Esta asignatura es de carácter opcional, aunque se recomienda sea cursada por todos los estudiantes mayores de 8 años.

<sup>43</sup> Traducción de la autora: Empowerment, Usefulness, Success, Interest and Caring (Componentes motivacionales del MUSIC Model of Motivation de Brett Jones (2009).

<sup>44</sup> Para la formulación del cuestionario se tomó como referencia el MUSIC Inventory de Brett Jones (2015).

En la observación de clases (Anexo 3) se evidenció:

- Prevalencia de la teoría sobre la práctica. Los conceptos eran presentados a profundidad y muchos no representaban una necesidad real para la práctica musical de los estudiantes.
- Primacía de la música clásica sobre otros estilos sin consultar o tener en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes.
- Rigidez en los planteamientos educativos y en la exigencia de resultados a los estudiantes.
- Seguimiento de los planteamientos de la educación reglada, dándolos como apropiados.
- Escasa presencia de la creación como componente secuencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical.

La creación musical se presentaba fundamentalmente a través de actividades concretas y aisladas, carentes de secuenciación. El quehacer creativo implica un proceso de acción dinámica y autorregulada de las operaciones cognitivas para resolver problemas o elaborar ideas musicales novedosas. La creación de productos musicales originales se manifiesta a través de los procesos de improvisación, composición y elaboración de arreglos (Giráldez, 2007; NAFME, 2017; Wiggins, 2001) y su desarrollo didáctico debe ir orientado a la consolidación de conocimientos y al desarrollo de las habilidades creativas como eslabón importante de la competencia musical.

A lo largo del siglo XX, psicólogos estudiosos de la creatividad desarrollaron modelos de procesos creativos que posteriormente han servido de referencia para el diseño de procesos creativos en áreas específicas como la música.

Existen elementos comunes que universalizan los procesos creativos. Muchos de ellos coinciden en que son secuencias de fases o etapas no lineales ni bien delimitadas, incluso en algunas ocasiones con realización simultánea, de duración flexible y con un problema o estímulo como punto de partida. Para obtener un producto o idea creativa es necesario pasar por fases de preparación, elaboración, implementación y evaluación. (Amabile, 1996; De Bono, 1970; Hogenes, Van Oers, & Dierkstra, 2014; Kaschub & Smith, 2009; Moore, 2003; NAFME, 2017; Wallas, 1926; Webster, 2003; Wiggins, 2003)

Por otra parte, hay teorías y criterios que vinculan la motivación y la creatividad. El Modelo Componencial de Amabile (1996) plantea que la creatividad está compuesta por la motivación intrínseca, las habilidades específicas en el dominio y las habilidades creativas del sujeto. En el contexto educativo, la acción de crear “potencia la motivación y contrarresta el aburrimiento” (Vernia Carrasco, 2016, p. 53), fomenta la significación del aprendizaje, de las ideas propias y conecta el trabajo del aula con la vida más allá del centro (Aróstegui, 2012), “favorece la diversión, la motivación, la actitud mental de aceptación y el no enjuiciamiento innecesario” (Martínez, 2016, sec. 346). Además, conforme a los componentes motivacionales anteriormente descritos hay que argumentar que el acto de crear música potencia el empoderamiento a través del trabajo autónomo de los estudiantes, refleja la utilidad de los conocimientos que se adquieren mediante el uso práctico en las creaciones, favorece el desarrollo de la confianza y seguridad en sí mismos, permite crear a partir de estímulos e intereses propios y potencia las relaciones sociales en las prácticas creativas grupales.

Conjuntamente con los datos aportados por el cuestionario de motivación, los obtenidos a través de la observación de clases y los criterios teóricos que vinculan la motivación y la creación musical se determinó como objetivo elaborar un modelo didáctico-creativo que potencie la motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lenguaje Musical.

## **Metodología**

Esta es una investigación-acción, entendida también como investigación en el aula, ya que “busca transformar la realidad mientras se investiga” (Berrón, 2016, p. 208). La interpretación de los resultados se refuerza con datos cuantitativos, aunque el enfoque principal es el cualitativo. La investigación se centra en el estudio del proceso de aplicación del modelo didáctico-creativo-motivacional en las clases de Lenguaje Musical y pretende reflejar en profundidad la realidad social

del aula durante el desarrollo del modelo, las decisiones que se toman, porqué se toman, las reacciones, actitudes y conductas de los estudiantes, así como el aprendizaje.

Para la evaluación del modelo, se realizan la observación participante de la profesora-investigadora, los cuestionarios de motivación antes, durante y después del proceso y entrevistas informales a los estudiantes. El aprendizaje y las habilidades musicales se evalúan a través de la autoevaluación, coevaluación y evaluación en las actividades y creaciones de los estudiantes siguiendo rúbricas y checklists (Hickey, 1999).

## **Muestra**

La muestra está compuesta por 20 estudiantes entre 9 y 11 años de dos escuelas de música que conforman una muestra no probabilística o dirigida<sup>45</sup>. No obstante, para la obtención de datos que refuercen y comprueben que las necesidades encontradas en los estudiantes de la muestra son similares a las necesidades de estudiantes de otros centros de la zona se han tenido en cuenta otros participantes:

- 87 estudiantes de Lenguaje Musical de otros centros a los que se les ha aplicado un cuestionario de motivación hacia la asignatura de Lenguaje Musical para comprobar similitudes en las necesidades.
- 30 profesores de Lenguaje Musical que han respondido un cuestionario sobre prácticas de creación musical en la asignatura de Lenguaje Musical.
- Padres y madres que facilitan sus percepciones sobre las conductas motivadas de sus hijos hacia la asignatura de Lenguaje Musical en entrevistas informales.
- 5 profesores de instrumento que facilitan sus percepciones sobre las conductas motivadas de sus estudiantes hacia la asignatura de Lenguaje Musical en entrevistas informales.

## **Descripción del modelo didáctico-creativo para potenciar la motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lenguaje Musical**

El modelo didáctico desarrolla el currículo de la asignatura a través de la planificación de un proceso creativo en el que las acciones procedimentales correspondientes a cada etapa se elaboran siguiendo estrategias motivacionales con el objetivo de aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como el aprendizaje y la creatividad.

El modelo de motivación de Brett Jones (2009) propone emplear estrategias motivacionales en el diseño didáctico de una asignatura para aumentar las percepciones de los estudiantes sobre su empoderamiento, sus expectativas de éxito, la utilidad e interés de la asignatura y las relaciones sociales en el entorno educativo y con ello mejorar el compromiso y el aprendizaje. (Jones, 2009)

El aporte de la presente investigación está en la adaptación del modelo de Brett Jones a la asignatura de Lenguaje Musical y en la inclusión de un proceso creativo directamente vinculado a las estrategias motivacionales que propone el modelo base.

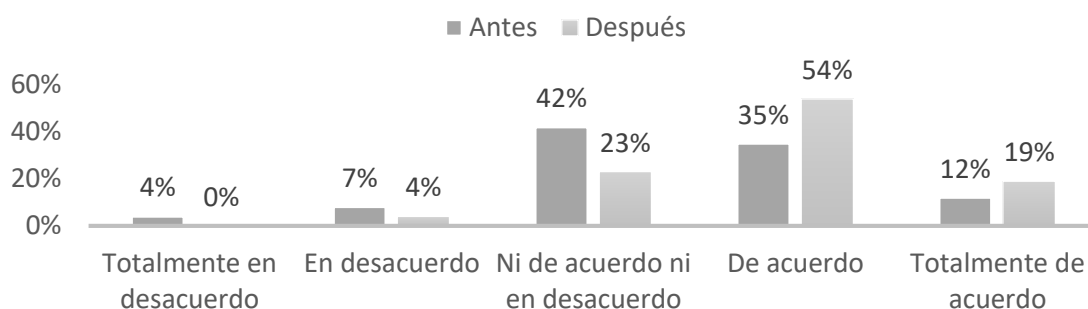
## **Resultados**

A los 5 meses de praxis del modelo se aplicó un cuestionario a los estudiantes de la muestra (Anexo 2), donde se constató una mejora en los componentes motivacionales que inicialmente presentaron dificultad.

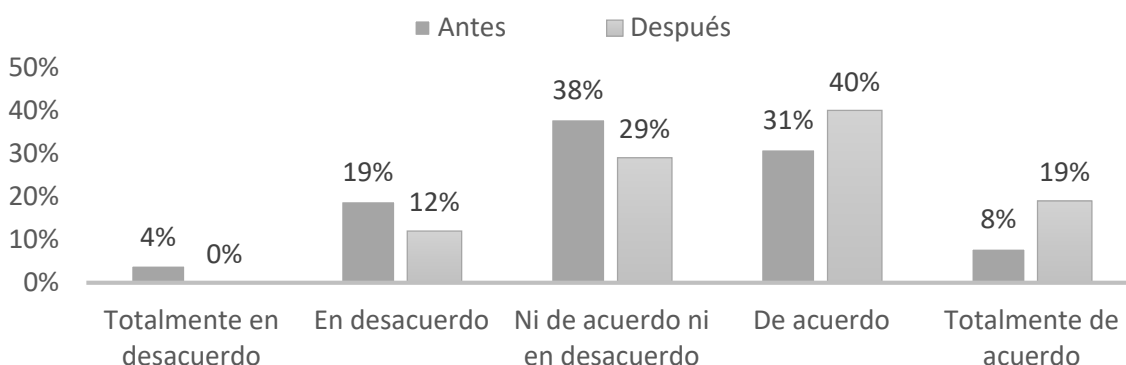
---

<sup>45</sup> Muestra no probabilística o dirigida: "subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación" (Hernández Sampieri, 2010 p. 176)

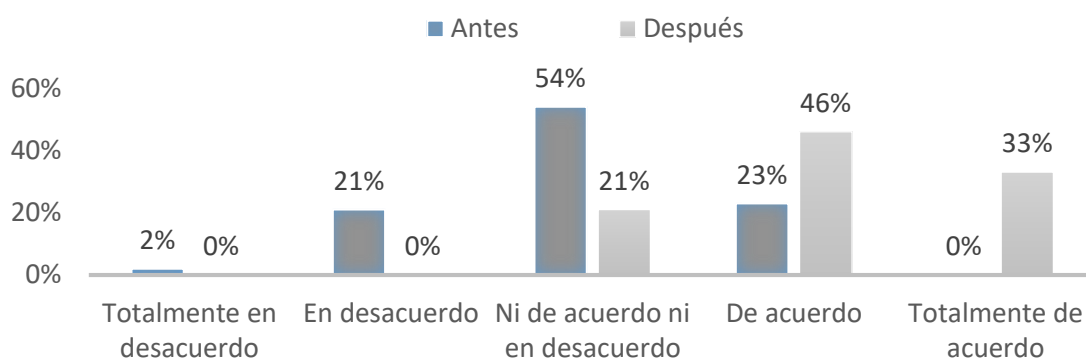
## EMPODERAMIENTO



## INTERÉS



## UTILIDAD



Los gráficos representan los porcentajes en las respuestas de los estudiantes con referencia a la escala de Likert y el componente motivacional que se evalúa. En ellos se manifiesta un aumento en las percepciones altas, aunque todavía existen estudiantes que expresan niveles inferiores. Estas carencias se deben seguir atendiendo con estrategias diseñadas para su mejora. No obstante, desde que se aplica el modelo la matrícula se mantiene estable, las ausencias han disminuido y todo ello está contribuyendo a que el aprendizaje resulte más significativo.

## Conclusiones

El modelo didáctico-creativo para potenciar la motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lenguaje Musical atiende las carencias motivacionales a la vez que desarrolla las habilidades musicales de los estudiantes. Se considera que este modelo puede contextualizarse en otros escenarios educativos para la atención de problemas similares.

## Referencias bibliográficas

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37(1), 31-44. Recuperado a partir de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/viewFile/3792/2708>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory / Albert Bandura*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986. xiii, 617 pp.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy: the exercise of control. *American Journal os Health Promotion*, 149(3), 8-10. <http://doi.org/10.1177/0957154X9400501708>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. Universidad de Valladolid.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press. Recuperado a partir de [http://books.google.com.au/books?id=WzZVRqZ3uOIC&dq=making+grade&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.com.au/books?id=WzZVRqZ3uOIC&dq=making+grade&source=gbs_navlinks_s)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *NAMTA Journal*, 22(2), 2-35.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós Plural. Recuperado a partir de [http://educate.iacat.com/Maestros/Edward\\_de\\_Bono\\_-\\_El\\_pensamiento\\_lateral\\_-\\_Manual\\_de\\_creatividad.pdf](http://educate.iacat.com/Maestros/Edward_de_Bono_-_El_pensamiento_lateral_-_Manual_de_creatividad.pdf)
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press. New York. <http://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Eccles, J. (1982). Children's Motivation to Study Music. En *National Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and learning of Music. Session III: Motivation and Creativity*. Ann Arbor. Recuperado a partir de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/ecclesparsons82g.pdf>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annu. Rev. Psychol*, 53, 109-32. Recuperado a partir de [http://outreach.mines.edu/cont\\_ed/Eng-Edu/eccles.pdf](http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/eccles.pdf)
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. D. y M. E. R. (coords.) (Ed.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-111). Santander: Universidad de Cantabria, D.L. 2007.
- Gobierno de España. (1992). Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 202, 29396-29399.
- Hickey, M. (1999). Assessment rubrics for music composition. *Music Educators Journal*, 85(26). <http://doi.org/10.2307/3399530>
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The Four Phase Model Of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hogenes, M., Van Oers, B., & Dierkstra, R. F. W. (2014). Music composition in the Music curriculum. *US-China Educational Review A*, 4(3), 149-162. <http://doi.org/10.17265/2161-623X/2014.03A.002>
- Jones, B. D. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285. Recuperado a partir de <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Jones, B. D. (2015). User guide for assessing the components of the MUSIC model of academic motivation. Recuperado a partir de <http://www.themusicmodel.com>
- Jones, B. D. (2018). *Motivating students by design: Practical strategies for professors* (2 ed.). CreateSpace.

- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. in partnership with MENC: The National Association for Music Education.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172. <http://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Martínez, A. M. (2016). *Aprende a improvisar al piano: una guía completa de actividades para desarrollar tu creatividad con el teclado*. Barcelona: Redbook Ediciones, S.L.
- Miller, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2), 253. <http://doi.org/10.2307/2070638>
- Moore, B. (2003). The birth of song: the nature and nurture of composition. En M. Hickey (Ed.), *Why and How to teach music composition: A new horizon for music education*. (pp. 193-207). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- NAFME. (2017). Grade strand 3-5: Knowledge and Skills. Reston: National Association for Music Education (NAFME).
- Noddings, N. (2004). Care and moral education. En *Critical Social Issues in American Education: Democracy and Meaning in a Globalizing World: Third Edition* (pp. 291-302). <http://doi.org/10.4324/9781410611055>
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., & Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *R.E.M.E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción, VIII(20-21)*, 1-99. Recuperado a partir de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/texto.html>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. <http://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Vernia Carrasco, A. M. (2016). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. (1ra ed.). Madrid: Letrame Editorial.
- Wallas, G. (1926). The Art of Thought. *The Sewanee Review*.
- Webster, P. R. (2003). What do you mean, "Make my music different"? Encouraging revision and extension in children's music composition. En M. Hickey (Ed.), *Why and How to teach music composition: A new horizon for music education*. (pp. 55-65). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76-97. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.91.1.76>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding* (1 edición). Mc Graw-Hill Higher Education.
- Wiggins, J. (2003). A frame for understanding children's compositional processes. En M. Hickey (Ed.), *Why and How to teach music composition: A new horizon for music education*. (pp. 141-165). Reston: MENC: The National Association for Music Education.

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO INICIAL DE MOTIVACIÓN HACIA LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL

Dirigido a estudiantes de Lenguaje Musical.

Estamos interesados en conocer tus consideraciones sobre las clases de Lenguaje Musical. Lee cada frase atentamente y decide en qué grado estás o no de acuerdo. No hay respuestas buenas ni malas. Sólo queremos saber qué piensas y para ello es importante que contestes con sinceridad. Deberás elegir sólo una de las respuestas posibles. Elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

1. Se me dan bien las actividades de Lenguaje Musical.	1	2	3	4	5
2. Las clases me resultan interesantes.	1	2	3	4	5
3. Lo que aprendo puede ayudarme con mi instrumento.	1	2	3	4	5
4. Creo que puedo hacerlo bien si me esfuerzo.	1	2	3	4	5
5. La profesora tiene en cuenta nuestros gustos e intereses.	1	2	3	4	5
6. Me siento a gusto en las clases.	1	2	3	4	5
7. Lo que aprendo me resulta útil.	1	2	3	4	5
8. Me gustan las actividades que realizamos.	1	2	3	4	5
9. La profesora es atenta y servicial.	1	2	3	4	5
10. Puedo realizar actividades a mi manera.	1	2	3	4	5
11. Las tareas me resultan sencillas.	1	2	3	4	5
12. Casi no me tienen que animar para hacer las tareas.	1	2	3	4	5
13. Mis compañeros son atentos y serviciales.	1	2	3	4	5
14. Puedo usar lo que aprendo en otras situaciones de mi vida.	1	2	3	4	5
15. Me divierto en clases.	1	2	3	4	5
16. La profesora muestra interés en lo que hago.	1	2	3	4	5
17. Me gusta realizar actividades en grupo.	1	2	3	4	5
18. Me gusta inventar sonidos, ritmos y melodías.	1	2	3	4	5
19. En las clases podemos elegir entre varias opciones.	1	2	3	4	5



## ESCALAS DE MOTIVACIÓN

### EMPODERAMIENTO

La profesora tiene en cuenta nuestros gustos e intereses. 5

Puedo realizar actividades a mi manera. 10

En las clases podemos elegir entre varias opciones. 19

### UTILIDAD

Lo que aprendo puede ayudarme con mi instrumento. 3

Lo que aprendo me resulta útil. 7

Puedo usar lo que aprendo en otras situaciones de mi vida. 14

### ÉXITO

Se me dan bien las actividades de Lenguaje Musical. 1

Creo que puedo hacerlo bien si me esfuerzo. 4

Las tareas me resultan sencillas. 11

### INTERÉS

Las clases me resultan interesantes. 2

Me gustan las actividades que realizamos. 8

Casi no me tienen que animar para hacer las tareas de Lenguaje Musical. 12

Me divierto en clases. 15

### RELACIONES SOCIALES

Me siento a gusto en las clases. 6

La profesora es atenta y servicial. 9

Mis compañeros son atentos y serviciales. 13

La profesora muestra interés en lo bien que lo hago. 16

Me gusta realizar actividades en grupo. 17

### CREACIÓN

Me gusta inventar sonidos, ritmos y melodías. 18

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN HACIA LA CLASE DE LENGUAJE MUSICAL

Dirigido a los estudiantes de Lenguaje Musical que conforman la muestra de la investigación. Estamos interesados en conocer tus consideraciones sobre la asignatura de Lenguaje Musical durante el segundo trimestre. Lee cada frase atentamente y decide en qué grado estás o no de acuerdo. No hay respuestas buenas ni malas. Sólo queremos saber qué piensas y para ello es importante que contestes con sinceridad.

Deberás elegir sólo una de las respuestas posibles. Elige la que consideres más apropiada y márcala con un círculo.

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

1. Fui capaz de hacer un buen trabajo este trimestre.	1	2	3	4	5
2. Las clases me resultaron interesantes.	1	2	3	4	5
3. Lo que he aprendido puede ayudarme con mi instrumento.	1	2	3	4	5
4. Yo sabía que podía hacerlo bien.	1	2	3	4	5
5. Mis demandas fueron atendidas.	1	2	3	4	5
6. Me he sentido muy a gusto en las clases.	1	2	3	4	5
7. Lo que he aprendido me resulta útil.	1	2	3	4	5
8. Me han gustado las actividades que realizamos.	1	2	3	4	5
9. La profesora fue atenta y servicial.	1	2	3	4	5
10. Pude realizar actividades a mi manera.	1	2	3	4	5
11. Las tareas me resultaron sencillas.	1	2	3	4	5
12. Casi no me han tenido que animar para hacer las tareas de Lenguaje Musical.	1	2	3	4	5
13. Mis compañeros son atentos y serviciales.	1	2	3	4	5
14. Puedo usar lo que aprendí en otras situaciones de mi vida.	1	2	3	4	5
15. Me he divertido en clases.	1	2	3	4	5
16. La profesora mostró interés en lo que hice.	1	2	3	4	5
17. Me ha gustado realizar actividades en grupo.	1	2	3	4	5
18. He disfrutado componiendo música.	1	2	3	4	5
19. Pude elegir entre varias opciones.	1	2	3	4	5

## ESCALAS DE MOTIVACIÓN

### EMPODERAMIENTO

Mis demandas fueron atendidas. 5  
Pude realizar actividades a mi manera. 10  
Pude elegir entre varias opciones. 19

### UTILIDAD

Lo que he aprendido puede ayudarme con mi instrumento. 3  
Lo que he aprendido me resulta útil. 7  
Puedo usar lo que aprendí en otras situaciones de mi vida. 14

### ÉXITO

Fui capaz de hacer un buen trabajo este trimestre. 1  
Yo sabía que podía hacerlo bien. 4  
Las tareas me resultaron sencillas. 11

### INTERÉS

Las clases me resultaron interesantes. 2  
Me han gustado las actividades que realizamos. 8  
Casi no me han tenido que animar para hacer las tareas de Lenguaje Musical. 12  
Me he divertido en clases. 15

### RELACIONES SOCIALES

Me he sentido muy a gusto en las clases. 6  
La profesora fue atenta y servicial. 9  
Mis compañeros son atentos y serviciales. 13  
La profesora mostró interés en lo bien que lo hice. 16  
Me ha gustado realizar actividades en grupo. 17

### CREACIÓN

He disfrutado componiendo música. 18

### ANEXO 3

#### Matriz de Observación de Clases

Se observaron 7 clases de distintos niveles de Lenguaje Musical. Al finalizar el proceso se valoró el comportamiento de los indicadores globalmente siguiendo una escala de Likert.

Escala tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5)

Indicadores	1	2	3	4	5
Desarrollo práctico de los elementos teórico-musicales.			x		
Variedad de fuentes musicales.		x			
Flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad del estudiantado.		x			
Desarrollo integral de los componentes de la educación musical (interpretación vocal, instrumental y corporal; creación musical; audición, lectoescritura y evaluación).			x		