

Influencia de la formación previa en el clima motivacional percibido en estudiantes de enseñanzas superiores de música

Influence of prior training on the perceived motivational climate in higher music education students



Susana Blanco-Novoa

Universidade de Vigo, Pontevedra, España
susblanco@uvigo.gal



Sara Domínguez-Lloria

Universidade de Vigo, Pontevedra, España
saradominguez.lloria@uvigo.gal



Margarita Pino-Juste

Universidade de Vigo, Pontevedra, España
mpino@uvigo.gal

Resumen: El propósito de este estudio se centra en analizar la influencia del clima motivacional en estudiantes de enseñanzas superiores de música. Este alumnado destaca por la búsqueda de la excelencia amparada por una formación rigurosa y muy orientada al logro. La investigación, realizada en dos países, España y Portugal, analiza variables formativas como la formación académica previa, el nivel de estudios alcanzado y el conocimiento de idiomas a través de una metodología cuantitativa bajo un enfoque interpretativo de los datos obtenidos. Los resultados revelan que el clima de ego es más prevalente al inicio de los estudios y en disciplinas más teóricas como la composición frente a especialidades interpretativas, mientras que el clima de tarea es dominante en especialidades con mayor carga lectiva colectiva y entre aquellos estudiantes cuya

dedicación es exclusiva a los estudios musicales. La conclusión principal destaca que el clima motivacional ejerce una influencia directa en el éxito de estas enseñanzas, particularmente en relación con las variables formativas estudiadas. Este hallazgo subraya la importancia de considerar el impacto que ejerce el ambiente motivacional percibido por los estudiantes en su éxito académico, sugiriendo implicaciones prácticas para adaptar estrategias pedagógicas según las particularidades de cada disciplina y el nivel de dedicación de los estudiantes a la música.

Palabras clave: música. educación superior. clima motivacional. variables formativas.

Abstract: This study aims to analyze the influence of the motivational climate on students of higher education in music. These students stand out for their search for excellence supported by a rigorous and highly achievement-oriented education. The research carried out in two countries, Spain and Portugal, analyses educational variables such as previous academic training, the level of studies attained, and knowledge of languages through a quantitative methodology using an interpretive approach to the data obtained. The results reveal that the ego climate is more prevalent at the beginning of the studies and in more theoretical disciplines such as composition compared to interpretive specialties. In contrast, the task climate is dominant in specialties with a greater collective teaching load and among those students whose dedication is exclusively to musical studies. The main conclusion highlights that the motivational climate directly influences the success of these teachings, particularly concerning the educational variables studied. This finding underlines the importance of considering the impact that the motivational environment perceived by

students has on their academic success, suggesting practical implications for adapting pedagogical strategies according to the particularities of each discipline and the level of dedication of students to music.

Keywords: music. higher education. motivational climate. formative variables.

Submetido em: 14 de janeiro de 2025

Aceito em: 10 de maio de 2025

Publicado em: julho de 2025

1. Introducción

La elección de la carrera de musical es sin duda una decisión que parte de la vocación, sin embargo, a pesar de ello existen numerosos estudios que hacen hincapié en el abandono o la falta de motivación que padecen en numerosas ocasiones los estudiantes de música. Una de las causas que más se han estudiado a la hora de dar explicación a este fenómeno es la motivación y más concretamente en este estudio se profundizará en el denominado clima motivacional.

Tradicionalmente se entiende por clima motivacional percibido el ambiente que rodea al alumno, los estilos de enseñanza, las creencias del profesor acerca del éxito y el fracaso y a la forma en la que el alumnado se agrupa durante las clases (Ames, 1992). Recientemente, Robinson (2023) propone un modelo de Teoría del Clima Motivacional mediante el cual sintetiza el apoyo motivacional, el clima motivacional y los microclimas motivacionales, entendidos como las diferentes apreciaciones colectivas e individuales de las percepciones del entorno. Aunque autores como Duda y Balaguer (2007) consideran que el clima motivacional percibido puede ser un factor situacional que afecta de forma directa a la tendencia del alumnado a mostrar su competencia de un modo normativo, referido al clima de ego, o bien de un modo personal referido al clima de tarea. Este último se relaciona positivamente con el patrón adaptativo mientras que el clima de ego propicia conductas más desadaptativas para así demostrar mayor competencia. Autores como Roberts et al. (1999) resaltan esta diferencia en la conducta motivacional relacionándolas con las metas de logro de ambos factores, en los que la orientación hacia la tarea persigue el dominio y la maestría en contraste con el clima de ego que busca constantemente la comparación con los demás y el deseo tóxico de superación del otro. Por ende, al considerar la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) como la base que sustenta el clima motivacional percibido, se espera que los estudiantes configuren su percepción de competencia y éxito ya sea desde la perspectiva de la tarea o del ego, lo cual incidirá en su capacidad de rendimiento orientado hacia el logro.

El clima de tarea se enfoca también hacia el progreso y el aprendizaje, relacionándose con el interés, la satisfacción y la diversión fomentándose patrones de conducta más adaptativos (Standage y Treasure, 2002). Así, la percepción de competencia vendrá determinada por factores de índole más personal, percibiéndose el éxito cuando se observa progresión y mejoras individuales sin medirse con los otros. Ntoumanis y Biddle (2007) relacionan el clima percibido enfocado hacia la tarea con la conducta motivacional autodeterminada, reforzando las necesidades de competencia, autonomía y relación que sugiere esta teoría (Ryan y Deci, 2017; Deci y Ryan, 2000). En contraste, el resultado y la comparación social son el marco en el que se desenvuelve el clima de ego, el cual se vincula con la presión y otros sentimientos afectivos negativos (Theodosiou et al., 2008). Es por ello que, la orientación del clima de ego, provoca un aumento de la presión, competitividad interpersonal y afectividad negativa además de incrementar la motivación extrínseca y la desmotivación (Galván Mata et al., 2013). Por lo tanto, una conducta orientada al ego percibirá el éxito y la competencia si, al compararse con los demás, logra superarlos (Gutiérrez et al, 2017).

Siguiendo a Ames (1992) los entornos de aprendizaje influirán de forma directa en la consecución de objetivos condicionando la autopercepción del alumno hacia la tarea y cómo éste se relaciona con los demás compañeros. Resulta fundamental señalar que el clima motivacional se vincula con entornos competitivos en los que la presión, la comparación directa entre iguales y la evaluación constante son elementos estructurales y rutinarios (Cecchini et al., 2001). En los ámbitos en los que la competitividad forma parte de forma intrínseca se suelen generar contextos muy enfocados hacia el individualismo, fomentándose así un clima de ego muy acusado. Un ecosistema orientado a la tarea se vinculará con el disfrute de la actividad en contraposición con el hartazgo que provoca el clima de ego (Salinero et al. 2006). En contextos deportivos, Ntoumanis y Biddle (2007), sustentan que la orientación al ego también puede

generar afectos negativos y propiciar situaciones de abandono prematuro y además un exceso de exposición pública puede generar percepciones de superioridad (Dweck y Leggett, 1988).

Aunque este constructo se encuentra ampliamente estudiado en contextos deportivos podemos extrapolarlo a otros ámbitos como la educación, a través del clima motivacional percibido en el aula o al ámbito artístico, en donde tarea y ego desempeñan roles fundamentales. El entorno artístico de la danza o la música son ambientes que se pueden vincular a este constructo porque se establecen relaciones similares al desempeño deportivo. En ambos ambientes se favorece un clima de tarea más enfocado al rendimiento, bienestar y consecución de retos (Nicholls, 1989) y un clima de ego que propicia situaciones de competitividad (Nordin-Bates et al., 2012; Quested y Duda, 2009, Galván Mata et al. 2013). El clima de ego se relaciona con la competición entre los individuos por lo que responde a un patrón más desadaptativo al estar focalizado en el individuo mientras que el clima de tarea pone el interés en la cooperación, el aprendizaje y la consecución de un objetivo mediante el esfuerzo personal y la colaboración (Valencia Déniz, 2011). En la formación académica de las artes escénicas no se presta la atención necesaria al cuidado motivacional del ambiente, a pesar de ser contextos muy exigentes en los que la disciplina está muy presente (Thompson y Jaque, 2017). Tambo (2018) realizó una investigación a través de la que propone un modelo basado en el canto y la danza para mejorar el clima motivacional en el aula de música en educación primaria obteniendo resultados muy interesantes no solo a nivel del alumnado sino también del profesorado. Pudo constatar una mejora de la motivación intrínseca bidireccional, en la que el aumento de la motivación en el alumnado provocó a su vez un incremento en la motivación del profesorado.

Autores como Freer y Evans (2018; 2019) consideran fundamental el rol que desempeña el clima motivacional en el aula de música para la permanencia del alumnado en estos estudios potenciando además su implicación en la materia otorgándole un

valor añadido a la actividad, así como aumentando la motivación hacia la música. Otras investigaciones dentro del mundo de la música establecen en la figura del profesor el eje fundamental para un buen desarrollo motivacional. Yoo (2021), considera que la figura del profesor debe propiciar dinámicas que mejoren la percepción autoeficacia del alumnado de música, tales como la organización del estudio o la selección de repertorio motivador. Un maestro que fomente un ambiente en el que prime el clima de tarea propiciará situaciones de aprendizaje enfocadas al progreso y a la consecución de objetivos, así como fomentando el interés hacia el trabajo colaborativo (Patrick et al., 2011). Por ejemplo, la figura del director de orquesta dentro de ambientes educativos ocupa el rol de líder ejerciendo además de cohesionador de la agrupación musical (Moder, 2018), fomentando un espacio de trabajo en el que el clima de tarea y el clima de ego se desarrolla ampliamente. Matthews y Kitsantas (2007) observaron en su investigación en entornos musicales universitarios cómo influye el papel del director en la percepción que tiene el alumnado sobre el rendimiento del grupo. La investigación sobre el clima motivacional en una orquesta realizada por Roselló et al. (2015) concluye que, aunque el director fomenta una orientación hacia la tarea, los músicos perciben un clima combinado en el que también el clima de ego adquiere un papel relevante. Por su parte, Yoo (2022), en un estudio realizado a estudiantes universitarios no músicos, concluyó que un clima orientado a la tarea fomentaba la participación de este alumnado en agrupaciones musicales a través de las tres necesidades psicológicas básicas: relación, competencia y autonomía. La ansiedad escénica es otro de los factores que más incide en el éxito académico del alumnado de música y su relación con el clima motivacional es evidente. Un clima de ego centrado en la comparación, la competitividad y la exigencia de demostrar superioridad refuerza el juicio externo y refuerza el miedo al error. Por lo contrario, el clima de tarea se enfoca en el progreso personal y favorece entornos de aprendizaje seguros que ayudan a reducir la ansiedad. El estudio de Zarza et al. (2016) afirma que el 39% de

la muestra estudiada en centros españoles presenta altos niveles de ansiedad escénica, detectando además déficits en los enfoques curriculares. Barros et al. (2023), en el mismo contexto educativo en Portugal, observan que el alumnado inicia su formación con niveles de ansiedad escénica más elevados que mejoran con la experiencia, pero con recursos institucionales muy limitados.

Cabe destacar que existen pocas investigaciones en España que estudien el clima motivacional percibido en un contexto educativo tan orientado al logro y a la demostración de habilidad, como es la enseñanza de la música en conservatorios, por lo que, a través de nuestro estudio pretendemos aportar nuevos datos para ahondar en este constructo. Se parte de la hipótesis de que el alumnado que cursa estos estudios tiene un marcado perfil vocacional y por lo tanto está muy motivado para su realización lo que lleva a cuestionar cómo influye el clima motivacional percibido en su rendimiento académico. Para ello se ha marcado como objetivo principal analizar el clima motivacional en el alumnado de enseñanzas superiores de música que cursen sus estudios en la región comprendida entre España y Portugal en la franja denominada "Eje Atlántico" y su asociación con variables formativas (especialización, curso, formación previa y tipo de formación y conocimiento de idiomas).

En base a la revisión teórica realizada se plantean las siguientes hipótesis:

- H1- El alumnado que cursa especialidades interpretativas tiene mayor orientación a la tarea.
- H2- Se presupone que el nivel académico influirá en el clima motivacional percibido.
- H3- La formación previa del alumnado impacta en el clima motivacional percibido.
- H4- El conocimiento de idiomas no influye en el clima motivacional percibido.

2. Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma interpretativo, siendo este enfoque en el que los investigadores intentan comprender la realidad a través de los significados que las personas asignan al mundo que les rodea (Roca-Cuberes, 2020). La investigación pertenece a la tipología de estudios denominada transversal observacional. Este tipo de diseños metodológicos permiten estudiar diversas variables y obtener datos que son fáciles de extrapolar en un corto período de tiempo, posibilitando la generación de hipótesis para estudios controlados aleatorizados que sean útiles para planificar y mejorar el objeto de estudio, la temporalidad impide la evaluación de relaciones de causa efecto entre las variables de estudio (Argimón-Pallás y Jiménez Villa, 2004). Según Hernández et al. (2010), el enfoque no experimental implica la observación fenomenológica sin alterar las variables de forma intencionada para posteriormente analizarlos, por lo que el diseño empleado para esta investigación es de corte no experimental y utiliza además un procedimiento cuantitativo.

Las variables independientes son aquellas que el investigador elige para examinar, controlar y evaluar su vínculo con la variable dependiente, y son las que ayudan a entender las alteraciones en la variable dependiente, según Bisquerra (2009). Siendo la variable dependiente el clima motivacional percibido, con sus dos factores clima de ego y clima de tarea, las variables independientes objeto de estudio fueron orientadas hacia el análisis de la formación del alumnado. Para ello se establecieron los siguientes factores: especialización (si cursaban disciplinas musicales interpretativas o bien de corte teórico) y nivel académico que estaban cursando en el momento de la investigación (dado que la organización de estudios superiores de música son diferentes en España y Portugal, se ordenaron jerárquicamente los cursos de forma correlativa adaptando ambos currículos para establecer 4 categorías), si habían realizado otras titulaciones superiores previas a los estudios musicales, la tipología de esa formación, si estaba o no relacionada (con las categorías: totalmente relacionada, algo relacionada, nada relacionada) y el conocimiento de idiomas.

2.1 Participantes

La muestra del estudio está formada por 249 estudiantes de enseñanzas superiores de música que realizan sus estudios superiores de música en la zona geográfica denominada “Eje Atlántico” que comprende un conjunto de regiones situadas entre Galicia (España) y Norte de Portugal. Además, se ha considerado pertinente incluir diferentes perfiles institucionales por su variedad en la oferta formativa, incorporando en el caso de España conservatorios superiores como el Conservatorio Superior de Música de A Coruña y Conservatorio Superior de Música de Vigo; y en el contexto portugués, universidades como la Universidade de Aveiro y la Universidade do Minho, así como la Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo de Porto y el Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Al realizar un análisis de la muestra nos encontramos con que el 61,4% son mujeres y el 38,6% son hombres con una edad media de 23,20 (SD=4,903; min. = 17; máx.= 45 años).

Para el diseño de la muestra se tuvieron en cuenta solamente los alumnos que cursasen Enseñanzas Superiores de Música tanto en disciplinas prácticas de interpretación musical como disciplinas teóricas, relativas a la enseñanza de música, producción y gestión, composición, musicología u otras especialidades musicales que se imparten en los centros superiores.

2.2 Instrumento

Para el presente estudio se ha utilizado de la escala *Perception of School Goal Emphases Scales* desarrollada por Kaplan y Maehr (1999) para el contexto educativo escolar que cuenta con un total de 15 ítems que evalúan el clima motivacional a la tarea a través de 7 ítems y 8 ítems para el clima motivacional al ego.

En nuestro estudio empleamos la versión española de esta escala (CF-15; Kaplan y Maehr, 1999) adaptada por Valencia Déniz (2011) para evaluar el clima motivacional percibido en el contexto

de conservatorios superiores de música. La escala está compuesta de 15 ítems distribuidos en dos subescalas: clima de ego (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, y 13 y clima de tarea (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 15) que nos servirán para evaluar el clima motivacional percibido en el contexto de conservatorios de música. Las respuestas se evalúan con una escala tipo Likert de 5 puntos siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. En nuestro estudio la escala tiene una buena consistencia interna en ambos factores, tal como se puede comprobar en la Tabla 1.

Tabla 1 - Consistencia interna de CF-15 (n=249)

	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Clima de Ego	,791	7
Clima de Tarea	,895	8

Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

2.3 Procedimiento y análisis de los datos

Los datos fueron recogidos mediante la administración del instrumento de forma electrónica a través de la herramienta de creación de cuestionarios digitales *Google Forms*. Previa a la distribución del cuestionario, se solicitó la colaboración de los equipos directivos de los centros participantes a través de correo electrónico. Después de obtener los permisos pertinentes se procedió al envío del instrumento al alumnado. El tratamiento de la información fue tratado con total confidencialidad garantizándose en todo momento el anonimato y la voluntariedad de participación en la investigación.

Por otra parte, al tratarse de un estudio realizado en dos países el cuestionario se pasó en sus idiomas correspondientes: español y portugués. Para la traducción de las variables independientes, así como de la totalidad del instrumento se contó con la colaboración de una traductora jurada que acreditara la correcta redacción y traducción de cada uno de los ítems.

Con respecto a las normas éticas, dado que es un estudio de corte observacional, se ha seguido la siguiente normativa: las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989), el código de buenas prácticas científicas aprobado por el CSIC, los acuerdos de buenas prácticas adoptadas por el *Committee on Publication Ethics* (COPE) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE y la normativa legal vigente española que regula la investigación así como los estándar de la AERA. En España, para la autorización y desarrollo de cualquier proyecto de investigación sobre seres humanos si el estudio es observacional y no se solicitan datos personales que puedan identificar al entrevistado o estos se computen en general es necesario solamente el consentimiento informado.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de frecuencias y correlaciones para las variables que se han seleccionado para describir el clima motivacional percibido del alumnado de Enseñanzas Superiores de Música en España y Portugal. Para tomar decisiones sobre los estadísticos a utilizar se han realizado las pruebas de normalidad para la variable y sus factores objeto de estudio. En todos los factores se verifica el ajuste de los datos a una distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov teniendo en cuenta el tamaño de la muestra tal como se puede comprobar en la Tabla 2.

Tabla 2 - Resultados de la prueba de K-S

Clima Motivacional	Clima de Ego	K-S para una muestra	,200*	Rechace hipótesis nula
	Clima de Tarea	K-S para una muestra	,200*	Rechace hipótesis nula

* Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

3. Resultados

Si tenemos en cuenta los resultados acerca del clima motivacional percibido por el alumnado que estudia en los conservatorios superiores de música observamos que las medias resultan bajas en todos los ítems. Hemos agrupado aquellas preguntas que han obtenido unas medias entre 2 puntos y 3 que han sido las más bajas en el nivel de respuesta del alumnado respondiendo a las cuestiones en *el conservatorio, el profesorado siempre habla de la importancia de pertenecer al grupo de alumnos que mejor tocan* siendo esta la media más baja del cuestionario ($\bar{x}=2.17$), *los profesores tratan a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumno* ($\bar{x}=2.69$), *en el conservatorio, solo se premia a unos pocos alumnos por su trabajo* ($\bar{x}=2.59$), *en el conservatorio, los profesores solamente prestan atención a los alumnos que mejor tocan* ($\bar{x}=2.33$), *en el conservatorio, nos animan a competir entre nosotros para tocar mejor y obtener buenas notas* ($\bar{x}=2.69$), *en el conservatorio, los profesores han dado por perdidos a algunos de sus alumnos* ($\bar{x}=2.67$) *en el conservatorio, se dan privilegios especiales a los alumnos con mejores notas* ($\bar{x}=2.49$).

Con respecto a los ítems que presentan una media entre 3 y 4 puntos se encuentra la creencia de que *en el conservatorio, el profesorado cree que todos los alumnos pueden aprender a tocar un instrumento musical* ($\bar{x}=3.50$), *en el conservatorio, cualquier alumno puede tener éxito musical* ($\bar{x}=3.24$), *en el conservatorio, comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas* ($\bar{x}=3.11$), *en el conservatorio, no importa equivocarse mientras se esté aprendiendo* ($\bar{x}=3.32$), *en el conservatorio, los profesores piensan que aprender es más importante que las notas obtenidas en los exámenes* ($\bar{x}=3.46$), *en el conservatorio, los profesores quieren que los alumnos realmente comprendan su trabajo y no lo memoricen* ($\bar{x}=3.32$) y *en el conservatorio, se nos da la oportunidad de hacer interesante y creativo el trabajo* ($\bar{x}=3.26$). La media más alta del cuestionario se establece en el ítem *en el conservatorio, los profesores valoran mucho el esfuerzo* ($\bar{x}=3.65$) tal como puede comprobarse en la Tabla 3.

Tabla 3 - Descriptivos de los ítems de la escala CF-15

Ítems	M	DS	Asimetría	Curtosis	Mín	Máx
En este conservatorio, los profesores siempre están hablando de la importancia de pertenecer al grupo de alumnos que mejor tocan	2,17	1,20	,752	-,425	1	5
En este conservatorio, los profesores creen que todos los alumnos pueden aprender a tocar un instrumento musical	3,50	1,20	-,375	-,758	1	5
En este conservatorio, los profesores tratan a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumnos	2,69	1,33	,274	-1,098	1	5
En este conservatorio, cualquier alumno puede tener éxito musical	3,24	1,24	-,166	-,935	1	5
En este conservatorio, solo se premia a unos pocos alumnos por su trabajo	2,59	1,21	,367	-,815	1	5
En este conservatorio, comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas	3,11	1,20	-,207	-,859	1	5
En este conservatorio, los profesores solamente prestan atención a los alumnos que mejor tocan	2,33	1,13	,634	-,294	1	5
En este conservatorio, no importa equivocarse mientras se esté aprendiendo	3,32	1,20	-,298	-,723	1	5
En este conservatorio, nos animan a competir entre nosotros para tocar mejor y obtener buenas notas	2,69	1,22	,240	-,996	1	5
En este conservatorio, los profesores piensan que aprender es más importante que las notas obtenidas en los exámenes	3,46	1,17	-,424	-,624	1	5
En este conservatorio, los profesores han dado por perdidos a algunos de sus alumnos	2,67	1,26	,457	-,726	1	5
En este conservatorio, los profesores quieren que los alumnos realmente comprendan su trabajo y no lo memoricen	3,32	1,16	-,298	-,677	1	5
En este conservatorio, se dan privilegios especiales a los alumnos con mejores notas	2,49	1,26	,571	-,660	1	5
En este conservatorio, los profesores valoran mucho el esfuerzo	3,65	1,08	-,501	-,283	1	5
En este conservatorio, se nos da la oportunidad de hacer interesante y creativo el trabajo	3,26	1,24	-,253	-,865	1	5

*Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
 Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.*

En base al tipo de especialización que recibe el alumnado que cursa estudios superiores de música observamos que no existen diferencias significativas en el clima motivacional percibido, aunque tal como puede observarse, tanto en la variable *clima de ego* como *clima de tarea* (Tabla 4) las medias más elevadas se dan en el alumnado que cursa especialidades interpretativas.

Tabla 4 - Comparación de medias según la especialización

Variable	Especialización	n	M	DS	t	Sig.
Clima de Ego	Interpretativa	132	2,49	,828	,188	,851
	No interpretativa	22	2,46	,797		
Clima de Tarea	Interpretativa	199	3,38	,910	,842	,400
	No interpretativa	44	3,25	,874		

Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

Con respecto al clima motivacional percibido por el alumnado en función del curso (Tabla 5) nos encontramos que existen diferencias significativas en el *clima de tarea* (sig.=,0003) estableciéndose la mayor media en el primer curso (\bar{x} =3.62). En la variable *clima de ego* tampoco existen diferencias significativas; sin embargo, la media más alta se produce en el cuarto curso (\bar{x} =2.70).

Tabla 5 - Comparación de medias según el curso

Variable	Curso	n	M	DS	F	Sig.	Bonferroni
Clima de Ego	1	81	2,35	,739	2,211	,089	No existen diferencias
	2	42	2,38	,775			
	3	43	2,33	,797			
	4	83	2,70	,885			
Clima de Tarea	1	81	3,62	,791	4,889	,003**	1-3=,028
	2	42	3,46	,794			1-4=,005
	3	43	3,13	,888			
	4	83	3,15	1,002			

Leyenda: *Diferencia significativa al ,05. ** Diferencia significativa al ,01.
Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

A la pregunta realizada al alumnado de los conservatorios superiores acerca de si han estudiado otra carrera relacionada con la música o si su elección de estudios superiores es exclusivamente la carrera superior de música, en relación con el clima motivacional percibido (Tabla 6), nos encontramos con que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque podemos comentar que en la variable *clima de ego* el alumnado que sí ha cursado una carrera diferente a la superior de música posee una media mayor (\bar{x} =2.49) y con respecto a la variable *clima de tarea* es el alumnado que no ha cursado una carrera diferente relacionada o no con la música el que presenta una media mayor (\bar{x} =3.36).

Tabla 6 - Comparación de medias en función de la Formación

Variable	Categoría	n	M	DS	t	Sig.
Clima de Ego	Sí	87	2,49	,881	,082	,935
	No	162	2,48	,788		
Clima de Tarea	Sí	87	3,32	,928	-,308	,758
	No	162	3,36	,901		

Leyenda: *Diferencia significativa al ,05. ** Diferencia significativa al ,01.

Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.

Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

Con respecto a la formación que ha recibido el alumnado fuera de la carrera superior de música con respecto al clima motivacional percibido (Tabla 7), observamos que no existen diferencias significativas, aunque en la variable *clima de ego* la media más alta (\bar{x} =2.61) se sitúa en el alumnado que ha realizado una formación anterior totalmente relacionada con el ámbito de la formación musical mientras que la más baja dentro de la misma variable se da en el alumnado que tiene una formación nada relacionada con el mundo de la música (\bar{x} =2.42). En el *clima de tarea* la media más alta (\bar{x} =3.42) en el alumnado que ha realizado formación anterior totalmente relacionada con el ámbito de la música y la media más baja (\bar{x} =3.125) en el alumnado que ha realizado una formación algo relacionada con la música.

Tabla 7 - Diferencias de medias en función del tipo de Formación

Variable	Categoría: Formación	n	M	DS	F	sig.	Bonferroni
Clima de Ego	No he realizado	162	2,47	,789	,266	,850	No existen diferencias
	Totalmente relacionada	36	2,61	,802			
	Nada relacionada	32	2,42	,976			
	Algo relacionada	8	2,42	,981			
Clima de Tarea	No he realizado	162	3,37	,895	,461	,710	No existen diferencias
	Totalmente relacionada	36	3,42	,833			
	Nada relacionada	32	3,25	,950			
	Algo relacionada	8	3,12	1,265			

Leyenda: *Diferencia significativa al ,05. ** Diferencia significativa al ,01.
Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

Analizados los resultados referentes al clima motivacional percibido en el alumnado que tiene dominio de algún idioma con una competencia mínima de B2 además de sus lenguas maternas (Tabla 8), observamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque la media más alta en el *clima de ego* se establece en el alumnado que no tiene dominio de otro idioma (\bar{x} =2.580) y en el *clima de tarea* es sin embargo en el alumnado que sí lo tiene (\bar{x} =3.407).

Tabla 8 - Diferencias de medias en función del conocimiento de idiomas

Variable	Categoría	n	M	DS	t	Sig.
Clima de Ego	Sí	141	2,40	,836	-1,367	,174
	No	107	2,58	,760		
Clima de Tarea	Sí	141	3,40	,950	1,182	,238
	No	107	3,26	,851		

Leyenda: *Diferencia significativa al ,05. ** Diferencia significativa al ,01
Fuente: Blanco-Novoa, et al., 2024.
Descripción de imagen: Tabla informativa con datos.

4. Discusión y conclusiones

Después de examinar los datos, hemos extraído una serie de conclusiones que nos permiten identificar relaciones y determinar causas diversas que respaldan o refutan los resultados relativos al concepto del clima motivacional, en función de las variables formativas bajo investigación.

Con respecto al clima motivacional percibido en el alumnado de los conservatorios superiores de música en base a la especialidad que cursan se concluye que, pese a que no existen diferencias significativas el clima de ego y de tarea, este último es más alto en alumnado que cursa especialidades interpretativas, lo que vendría a reforzar la hipótesis planteada (H1). La carrera interpretativa lleva implícita la participación en concursos, competiciones y pruebas de que sin duda fomentan el clima de ego, al contrario de lo que pasa en especialidades no interpretativas que están más enfocadas profesionalmente a trabajos no relacionados con el ámbito escénico. Debemos tener en cuenta que todas estas actividades mencionadas muestran competencia de forma normativa por lo que inevitablemente llevan implícito mostrar una mayor competencia. El clima motivacional percibido se encuentra directamente relacionado con el perfeccionismo. En un estudio realizado en bailarines observaron que existían entre ellos ciertas preocupaciones perfeccionistas que se manifestaban a través de dudas sobre su propia acción y miedo al error relacionadas positivamente con el clima orientado al ego mientras negativamente relacionadas con el clima orientado a la tarea mientras los estándares personales estaban relacionados de forma positiva con el clima que involucra al ego y no con el clima que involucra a la tarea (Carr y Wyon, 2003).

Al mismo tiempo se justifica que la media del clima de tarea sea más alta en las especialidades interpretativas ya que las características de la propia especialidad obligan a que el alumnado se enfoque hacia el progreso en el aprendizaje, necesario en cualquier especialidad instrumental para la superación de los diferentes niveles que la carrera exige. Algunos estudios (Martín y

Cutler, 2002) concluyeron que los actores muestran una gran motivación hacia la parte escénica de su profesión generándoles satisfacción y promoviendo sentimientos excitantes y estimulantes. Autores como Valencia Déniz (2011) que estudian la motivación del alumnado del conservatorio superior de música de Canarias concluyen que la motivación intrínseca deriva de la satisfacción de la necesidad básica de competencia derivada de un clima de tarea generado en el aula propicio, relacionando la motivación de tipo intrínseco con el bienestar y la percepción de competencia. Valenzuela et al. (2018), observaron que la competencia percibida se relaciona con la regulación externa y con un buen progreso musical, especialmente en el alumnado que cursa especialidades instrumentales.

Existen estudios que analizan la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado concluyendo que existen diferencias significativas en relación con las formas de actuación del profesorado más estructurado, fragmentado y con ayudas consiguiendo que el alumnado a su vez percibiese la materia de música más fácil que aquellos que tenían una motivación más baja (Madariaga y Arriaga, 2011). También se puede argumentar que la presencia del clima de tarea es más notable en estudiantes que se especializan en disciplinas interpretativas, ya que muchas de las asignaturas en su plan de estudios requieren colaboración, como la orquesta o el coro, fomentando así un enfoque en el trabajo en equipo. El clima de tarea se asocia con la necesidad de pertenencia a un grupo, con la percepción de esfuerzo colectivo para lograr una meta común (Quested y Duda, 2009).

Con respecto a la segunda hipótesis propuesta (H2), que presupone que el nivel académico influirá en el clima motivacional percibido, observamos que se dan diferencias significativas en el clima de ego en el alumnado que cursa el primer curso. Debemos recordar que para cursar estudios superiores de música se debe pasar una prueba de acceso donde el número de plazas es limitado y no permite a parte de postulantes a acceder a los

estudios superiores por lo que podemos concluir que el alumnado que cursa primero acaba de superar una prueba de gran exigencia para poder cursar la carrera que han elegido compitiendo con otros aspirantes lo que puede dar explicación a que el alumnado de primer curso muestre una puntuación más elevada en el clima de ego que los estudiantes de otros cursos. Es importante resaltar que el clima de ego se vincula con la competitividad y con factores más individualizadores y a través de una prueba de acceso se refuerza ese tipo de orientación hacia la meta. En esta misma variable observamos por el contrario que la media más alta del clima de tarea se da en el cuarto curso, es decir cuando el alumnado está a punto de concluir su formación académica inicial. Si establecemos paralelismos con el ámbito dancístico, Fuentes (2007) en su estudio tipifica también este hecho con que el alumnado que cursa el último curso probablemente ha escogido ya el itinerario o las materias más afines a su especialidad concreta por lo que estaríamos ante un alumnado que vería su motivación reforzada a través de cursar materias que les atraen más por el contenido que presentan.

Podemos concluir por lo tanto que, el alumnado que consigue llegar hasta el último curso de sus estudios musicales presenta el grado más alto de percepción de competencia, habilidad y dominio frente al resto de participantes de cursos inferiores. En el estudio que realizan Caracuel et al. (2011) relacionando las percepciones motivacionales de alumnos de danza y música, llegan a la conclusión de que sus valoraciones y aspiraciones vocacionales son de muy similar naturaleza, al igual que el valor que le otorgan al apoyo familiar y docente, la pertenencia al grupo y su autopercepción de competencia.

Con respecto a la hipótesis planteada en tercer lugar, en la que se presupone que la formación previa influye en el clima motivacional percibido (H3), se concluye también que no existen diferencias significativas entre el alumnado que ha cursado con anterioridad otros estudios superiores relacionados o no con la música, aunque cabe señalar que la media más alta del clima

de ego se da entre el alumnado que ha cursado una carrera diferente antes que la carrera de música y en concreto carreras relacionadas totalmente con la música mientras que el clima de tarea presenta las medias más altas en aquellos alumnos que no han cursado previamente otra formación. Esto puede deberse a que el alumnado que elige la carrera musical como primera opción formativa parte de una elección de tipo vocacional. En un estudio de Jiménez y Ruíz del Olmo (2019) donde se establece una comparativa entre los alumnos del conservatorio superior de música y el alumnado de la Universidad de Granada se observa que aquellos que cursan estudios superiores de música han elegido su carrera de forma vocacional mientras los universitarios lo hacen por motivos profesionales.

Resulta fundamental tener en cuenta que mucho alumnado de música se ve expuesto a presiones sociofamiliares para la realización de otros estudios universitarios fuera del mundo de la música y, cuando finalizan los mismos retoman sus estudios superiores de música. Este hecho puede influir negativamente en la sensación de competencia alterando por tanto su percepción de clima motivacional. En esta línea, el alumnado que decide retomar el grado superior de música presenta una alta motivación intrínseca, un factor clave para la permanencia en estos estudios (López de la Llave y Pérez Llantada, 2006), por lo que su clima de ego se habrá visto reforzado por una cierta presión autoimpuesta para cumplir sus deseos y objetivos. Lorenzo y Escandell (2004), en su estudio sobre el abandono de estudios de música en base a la opinión del profesorado, concluyen que una de las razones de abandono viene provocada por la entrada en la universidad y la dificultad de compaginar dos currículos superiores simultáneos. Evans y Liu (2019) concluyeron que la experiencia previa era un factor determinante en la persistencia en el aprendizaje musical. Observaron que, no solo disfrutaban más con el aprendizaje musical, sino que su percepción de competencia y su dedicación

a la práctica instrumental también era mayor frente a los alumnos con menos experiencia previa. Autores como Ericsson et al. (2018) también observan correlaciones entre la práctica y el desempeño musical.

La última de las hipótesis planteadas (H4) desvincula el dominio de idiomas con el clima motivacional percibido. Se concluye también que el alumnado que cursa estudios superiores de música y que tiene una competencia lingüística en un idioma extranjero tampoco presenta diferencias significativas con aquellos que no lo tiene, pero sí poseen mayor media en el clima de ego aquellos que no tienen formación competente en otro idioma. Sin embargo, el clima de tarea es mayor en aquel alumnado que sí tiene competencia lingüística en idiomas extranjeros. El aprendizaje de una lengua extranjera de forma competente produce en el individuo dos sensaciones, por un lado, la de realizar un aprendizaje con beneficio práctico y por otro la posibilidad de interactuar en un nuevo medio. En este proceso se introduce el concepto de “requisito motivacional” que suele conceptualizarse en la superación de exámenes de nivel que en un primer lugar pueden no resultar agradables para el alumno pero que suelen verse superados por la motivación generada de la practicidad del aprendizaje (Norris-Holt, 2001).

5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Una de las principales limitaciones en investigación cuantitativa reside en la significación del tamaño de la muestra obtenida. Si bien en nuestro estudio se puede considerar representativa, siempre hay que tener en cuenta que para extrapolar los datos sería idóneo tener la muestra más numerosa posible. El sesgo de participación puede alterar los resultados ya que es probable que la comunidad estudiada muestre un interés mayor hacia sus estudios frente aquellos individuos que declinan involucrarse en la investigación. Es por ello, que es fundamental tener presente esta limitación a la hora de interpretar los datos y evitar sacar conclusiones precipitadas.

El clima motivacional percibido es un constructo ampliamente estudiado en psicología organizacional y en entornos educativos, sobre todo en contextos del ámbito deportivo. Realizar investigaciones más exhaustivas en entornos artísticos tales como la danza, las artes escénicas o la música pueden resultar de gran utilidad ya que son disciplinas que tienen en su eje central la vocación como motivación de partida. Tal como pudo comprobarse en los resultados obtenidos, el clima motivacional percibido influye en la formación global del alumnado. Es importante reincidir en la marcada orientación vocacional que tienen las enseñanzas musicales tan dirigidas a la consecución de la excelencia siendo el clima motivacional percibido uno de los constructos que puedan afectar al éxito académico. Sería óptimo poder profundizar en su estudio a través de investigaciones longitudinales que permitan evaluar su impacto a largo plazo.

A través de los resultados que se han obtenido se pueden elaborar una serie de acciones dirigidas a mejorar los planes de estudio, a reorientar currículos y a fomentar planes de formación del profesorado en materia pedagógica. Las acciones más complejas y que provocarían presumiblemente un mayor impacto en el clima motivacional del alumnado serían las relativas a los cambios estructurales de los planes de estudio. La gran dificultad de simultaneidad de los estudios obligatorios previos provoca una merma importante del potencial alumnado que desearía especializarse en enseñanzas artísticas superiores. Esto, acompañado de la baja consideración de las disciplinas artísticas afecta directamente a la motivación general de los estudiantes por lo que facilitar y mejorar los planes de estudio mejorarán sustancialmente los resultados académicos y desempeños profesionales.

Si concretamos estas mejoras dentro de los centros educativos a través de acciones integrativas pueden llevar a generar ambientes más proactivos. Las disciplinas teóricas se ven abocadas a un trabajo más aislado e individualizado, lo que lleva a fomentar un clima de ego más acusado. Por lo tanto, como elaborar estrategias

en las que especialidades como la composición o la musicología no trabajen al margen de las disciplinas interpretativas podrá crear sinergias de colaboración interdisciplinarias. Además, se propone fomentar la integración de metodologías colaborativas en las asignaturas de corte teórico, promoviendo estrategias de codocencia entre las áreas interpretativas y teóricas. Este enfoque permitiría fortalecer el clima de tarea y contribuiría a mitigar los efectos de la excesiva individualización que suele estar asociada al clima de ego. La participación grupal fomenta el trabajo colaborativo y ya se ha visto que resulta un punto clave en el fomento del clima de tarea a través del que se consigue además una mejora a nivel de motivación intrínseca del alumnado y un aumento de la capacidad de competencia y desempeño. Con respecto al nivel de estudios, a medida que el alumnado aumenta de curso el clima de tarea mejora, por lo que será fundamental provocar más dinámicas de grupo en los cursos más bajos involucrando a los estudiantes de todas las especialidades. Por lo que además su percepción de pertenencia comunitaria y disfrute con la actividad se verán reforzadas. Se propone, por lo tanto, potenciar actividades de curriculares o extracurriculares que fomenten dinámicas de trabajo cooperativo desde el primer curso para integrar al nuevo alumnado en la comunidad educativa fomentando un clima de tarea desde el inicio de los estudios superiores de música.

Otra de las acciones a desarrollar sería la creación de una materia específica de idiomas para todos los estudiantes de música, ya que actualmente solo se dirigen a los alumnos de la especialidad de canto. Esta materia de idiomas dirigida a todos los estudiantes de música debería contemplar el conocimiento de lenguaje técnico musical que ayudará además a ampliar las competencias lingüísticas para su futuro profesional.

Dada la importancia manifiesta del clima motivacional percibido en el ámbito educativo, sería conveniente formar al profesorado con pautas claras que permitan generar un mejor desempeño docente y un ambiente más proactivo dentro del aula.

Un profesorado más competente y con mejores herramientas pedagógicas ayudará a mejorar la motivación del alumnado y por lo tanto el éxito académico.

Referencias

AMES, C. **Classrooms: goals, structures, and student motivation.**

Journal of Educational Psychology, v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992.

Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.

ARGIMÓN-PALLÁS, J. M.; JIMÉNEZ VILLA, J. **Métodos de investigación clínica y epidemiológica.** Elsevier, 2004.

BARROS, S.; MARINHO, H.; PEREIRA, A. **Music performance anxiety in Portuguese higher education: contextual factors, perceptions, and strategies.**

Musicae Scientiae, v. 28, p. 287–307, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/10298649231202977>.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones.** Madrid: Síntesis, 2009.

CARACUEL, J. C.; GARCÍA-DANTAS, A.; GONZÁLEZ, J. **Dance and music students: common and different psychological characteristics.**

Actas 13th FEPSAC European Congress of Sport Psychology. Madeira: Portugal, 2011.

CARR, S.; WYON, M. **The impact of motivational climate on dance student's achievement goals, trait anxiety, and perfectionism.**

Journal of Dance Medicine and Science, v. 7, n. 4, p. 107–114, 2003.

Disponível em: <https://bit.ly/3aRIFnO>.

CECCHINI, J. A. et al. **The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states.** *European Journal of Sport Science*, v. 4, p. 12–36, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17461390100071407>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior.** *Psychological Inquiry*, v. 11, p. 227–268, 2000. Disponible em: <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>.

DUDA, J. L.; BALAGUER, I. **The coach-created motivational climate.** In: JOWETT, S.; LAVALLEE, D. (Ed.). *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. p. 117–130. Disponible em: <https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-009>.

DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. **A social-cognitive approach to motivation and personality.** *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 256–273, 1988. Disponible em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.

ERICSSON, K. A. et al. **The Cambridge handbook of expertise and expert performance.** Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponible em: <https://doi.org/10.1017/9781316480748>.

EVANS, P.; LIU, M. Y. **Psychological needs and motivational outcomes in a high school orchestra program.** *Journal of Research in Music Education*, v. 67, n. 1, p. 83–105, 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>.

FREER, E.; EVANS, P. **Psychological needs satisfaction and value in students’ intentions to study music in high school.** *Psychology of Music*, v. 46, p. 881–895, 2018. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>.

FREER, E. G.; EVANS, P. **Choosing to study music in high school: teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions.** *Psychology of Music*, v. 47, n. 6, p. 781–799, 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>.

FUENTES, S. *Motivación para bailarines*. Danza Getxo, 2007.

GALVÁN MATA, J. F. et al. **Clima motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jóvenes mexicanos.** *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, v. 8, n. 2, p. 393–410, 2013. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311128824009>.

GUTIÉRREZ-M., Tomás, J. M.; CALATAYUD, P. **Influencia del clima motivacional en educación física sobre las metas de logro y la satisfacción con la vida de los adolescentes.** *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n. 31, p. 157–163, 2017. Disponible em: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49421>.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación.** México D.F.: McGraw-Hill, 2010.

JIMÉNEZ, M. A.; RUÍZ DEL OLMO, A. J. **La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España.** *Revista AV Notas*, v. 8, p. 93–108, 2019. Disponible em: <https://bit.ly/3jfmv3q>.

KAPLAN, A.; MAEHR, M. L. **Achievement goals and student well-being.** *Contemporary Educational Psychology*, v. 24, p. 330–358, 1999. Disponible em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>.

LÓPEZ DE LA LLAVE, A.; PÉREZ-LLANTADA, M. C. **Psicología para intérpretes artísticos.** Madrid: Thomson, 2006.

LORENZO, S.; ESCANDELL, O. **El abandono de los estudios musicales en el conservatorio: la opinión de los profesores del centro.** *Eufonía: didáctica de la música*, n. 31, p. 74–94, 2004. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11162/67635>.

MADARIAGA, J. M.; ARRIAGA, C. **Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado.** *Cultura y educación*, v. 23, n. 3, p. 463–476, 2011. Disponible em: <https://doi.org/10.1174/113564011797330234>.

MARTIN, J.; CUTLER, K. **An exploratory study of flow and motivation in theater actors.** *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 14, n. 4, p. 344–352, 2002. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10413200290103608>.

MATTHEWS, W. K.; KITSANTAS, A. **Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support in music ensembles.** *Journal of Research in Music Education*, v. 55, n. 1, p. 6–17, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/002242940705500102>.

MODER, J. **Factors influencing non-music majors' decisions to participate in collegiate bands.** *Journal of Band Research*, v. 54, n. 1, p. 1–69, 2018.

NICHOLLS, J. **The competitive ethos and democratic education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

NORDIN-BATES, S. M. et al. **A longitudinal examination of the relationship between perfectionism and motivational climate in dance.** *Journal of Sport & Exercise Psychology*, v. 36, n. 4, p. 382–391, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0245>.

NORRIS-HOLT, J. **Motivation as a contributing factor in second language acquisition.** *TESL Journal*, v. 7, n. 6, 2001. Disponible en: <https://bit.ly/3pkN4YY>.

NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S. **Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis.** *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, v. 9, n. 6, p. 315–332, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x>.

PATRICK, H.; KAPLAN, A.; RYAN, A. M. **Positive classroom motivational environments: convergence between mastery goal structure and classroom social climate.** *Journal of Educational Psychology*, v. 103, p. 367–382, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0023311>.

QUESTED, E.; DUDA, J. L. **Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers.** *Journal of Dance Medicine and Science*, v. 13, p. 10–19, 2009. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/1089313X0901300102>.

ROBERTS, G.; SPINK, K.; PEMBERTON, C. **Learning experiences in sport psychology.** Champaign: Human Kinetics, 1999.

ROBINSON, K. A. **Motivational climate theory: disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates.** *Educational Psychologist*, v. 58, n. 2, p. 92–110, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>.

ROCA-CUBERES, C. **Teoría y elección metodológica en la investigación.** In: LOPEZOSA, C.; DÍAZ-NOCI, J.; CODINA, L. (Ed.). **Methodos: anuario de métodos de investigación en comunicación social.** v. 1, p. 1–3, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.01>.

ROSSELLÓ GIMÉNEZ, S.; BUENO ABAD, Ó.; GARCÍA-MAS, A. **Las emociones y el ambiente motivacional generado por un director de orquesta y la percepción de dicho clima por sus músicos y cantantes de coro.** *Revista Liminales: escritos sobre psicología y sociedad*, v. 4, n. 8, p. 137–156, 2015. Disponible em: <https://doi.org/10.54255/lim.vol4.num08.273>.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness.** The Guilford Press, 2017. Disponible em: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.

SALINERO MARTÍN, J. J.; RUÍZ TENDERO, G.; SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. **Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual.** *Apunts Educación Física y Deportes*, n. 83, p. 5–11, 2006. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656962002>.

STANDAGE, M.; TREASURE, D. **Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education.** *British Journal of Educational Psychology*, v. 72, p. 87–103, 2002. Disponible em: <https://doi.org/10.1348/000709902158784>.

TAMBO, H. F. **Estrategia metodológica para el fomento del clima motivacional en la enseñanza musical a través de la danza y el canto.** 2018. Disponible em: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9416>.

THEODOSIOU, A.; MANTIS, K.; PAPAIOANNOU, A. **Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes: age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate.** *Educational Research and Review*, v. 3, n. 12, p. 353–364, 2008.

THOMSON, P.; JAQUE, S. V. **Training the performing artist.** In: THOMSON, P.; JAQUE, S. V. (Ed.). *Creativity and the performing artist.* Academic Press, 2017. p. 205–221. Disponible em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804051-5.00013-5>.

VALENCIA DÉNIZ, R. **Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Superior de Música de Canarias.** [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional Acceda, 2011.

VALENZUELA, R.; CODINA, N.; PESTANA, J. V. **Teoría de la autodeterminación aplicada al flujo en la práctica musical del conservatorio: los roles de la autonomía y competencia percibidas, y la motivación autónoma y controlada.** *Psicología de la Música*, v. 46, n. 1, p. 33–48, 2018. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>.

YOO, H. **Factors related to non-music majors' intentions to continue participating in ensembles: the theory of planned behavior (TPB).** *Contributions to Music Education*, v. 46, p. 133–154, 2021. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/27125934>.

YOO, H. **A motivational model of college music ensemble participation for non-music majors.** In: *Meanings of Music Participation*. 2022. p. 123–135. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003242239-15>.

ZARZA ALZUGARAY, F. J.; CASANOVA LÓPEZ, Ó.; OREJUDO HERNÁNDEZ, S. **Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España.** Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM, n. 13, p. 50–63, nov. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.49442>.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.