

LA MOTIVACIÓN DE DOMINIO (MASTERY MOTIVATION) PRESENTE
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA CANCIÓN EN UN
INSTRUMENTO DE PERCUSIÓN MELÓDICA EN ESTUDIANTES DE
PREESCOLAR.

Tesista: Lic. Giselle Akel Torres

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Psicología
Cognitiva y Aprendizaje

Maestría Psicología Cognitiva y Aprendizaje

FLACSO: Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales Argentina

Directora: Karen Caplovitz Barrett, Ph.D.

CoDirector: Jorge Tigrero, Ph.D

Septiembre, 2022

Guayaquil, Ecuador

Agradecimientos

Agradezco a mi familia y amigos por el apoyo incondicional que me brindaron en este trayecto, por las palabras de aliento y recordarme que sí soy capaz. Agradezco a mi directora de tesis Dr. Karen C. Barret por la paciencia y por ayudarme a encontrar mi propia motivación de dominio, y a mi codirector Dr. Jorge Tigreiro por su paciencia y perseverancia. Y finalmente agradezco a mis guías espirituales de aquí y de allá, por recordarme que vine a aprender y a persistir para lograr algo grande.

Resumen

La presente investigación examina si los diferentes niveles de motivación de dominio observados en 101 niños de preescolar durante el aprendizaje musical de un instrumento difieren con respecto a la percepción de los adultos sobre la motivación de dominio y las competencias generales. La educación musical actualmente está experimentando un cambio en las prácticas pedagógicas, y una de las herramientas potenciales que tienen los profesores de música para mejorar la dinámica de enseñanza-aprendizaje es utilizar la motivación. El Imot (Tarea de Motivación de dominio Individualizada), adaptado a una tarea de aprendizaje musical, se relacionó con el DMQ-18. Los resultados demuestran que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones de los niños con alta y moderada motivación de dominio en la persistencia musical, con la persistencia cognitiva percibida por los adultos. Además, los niños con reacciones negativas más altas a una tarea musical desafiante tuvieron reacciones negativas altas al desafío en el DMQ-18. Finalmente, los niños con mayor competencia musical también tenían mayor competencia según lo informado por los adultos. En conclusión, la motivación de dominio de los niños en una tarea musical parece ser un indicador válido de la motivación de dominio en niños de jardín de infantes y puede ser un componente clave en el aprendizaje de un instrumento musical.

Keywords: mastery motivation, DMQ-18, moderately challenging task, persistence, kindergarten, music education, instrument practice.

Abstract

The present thesis examined whether the different levels of mastery motivation observed in 101 kindergarteners during the learning of a melodic percussion instrument differed with respect to adults' perception about mastery motivation and general competence. Music education is currently undergoing a shift in pedagogical practices, and one of the potential tools that music teachers have to enhance the teaching-learning dynamic is to use motivation as a tool to help the child master a musical task. The Imot (Individualized Mastery Motivation Task), as adapted to a music learning task, was related to the DMQ-18. The results demonstrate that there is a significant difference between children with high music mastery motivation and those with moderate music mastery motivation in scores on adult-reported cognitive mastery motivation and social persistence with children. Also, children with higher negative reactions to a challenging musical task had higher negative reactions to challenge on the DMQ-18. Finally, children with higher musical competence also had higher competence as reported by adults. In conclusion, children's mastery motivation on a musical task seemed to be a valid indicator of mastery motivation in kindergarten children and can be used to assess mastery motivation as a key component in learning a music instrument.

Palabras claves: motivación de dominio, DMQ-18, tarea moderadamente desafiante, persistencia, preescolar, educación musical, practica instrumental.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	17
1. La Motivación	18
1.1. Definición y corrientes teóricas de la motivación en el aprendizaje	18
1.2. El Proceso Motivacional	22
1.3. Motivación Intrínseca	25
2. La motivación de dominio.....	28
2.1. Aspecto Instrumental de Motivación de Dominio.	29
2.2. Aspecto Afectivo de la Motivación de Dominio.....	30
2.3. Medición de la Motivación de Dominio.....	32
2.3.1. Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ).....	33
2.3.2. <i>La regulación de la tarea moderadamente desafiante</i>	34
3. El Proceso de Aprendizaje Musical en Edad Prescolar.....	38
3.1. El Desarrollo de la musicalidad en la edad preescolar.....	38
3.1.1. <i>Desarrollo Musical de Estudiantes de Kindergarten</i>	39
3.2. El Proceso Constructivista en el Aprendizaje Musical.....	42
3.3. La Motivación y la Motivación de Dominio en la Educación Musical.....	44
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	49
4.1. Objetivos.....	49
4.1.1. <i>Objetivo General</i>	49
4.1.2. <i>Objetivos Específicos</i>	49
4.2. Preguntas de Investigación	49
4.3. Tipo de Estudio	50
4.4. Participantes	51

5.	Diseño y Procedimiento.....	53
5.1.	Variables de Investigación y su Operacionalización.....	53
5.2.	Instrumentos y Medición de Variables	56
5.2.1.	<i>Cuestionario de Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ-18)</i>	56
5.2.3.	Observación de la Tarea Individualizada de Motivación de Dominio adaptada a una actividad musical.....	60
5.2.4.	<i>Procedimiento de la Tarea Observada</i>	64
5.3.	Validez y fiabilidad de los instrumentos	68
5.3.1.	<i>Validez Constructiva</i>	68
5.3.2.	<i>Análisis de Fiabilidad</i>	69
5.4.	Protección de Derechos Humanos	70
6.	RESULTADOS.....	71
6.1.	Análisis Descriptivo	71
6.1.1.	<i>Pregunta 1: ¿Cuáles son los índices en los aspectos de la motivación de dominio en niños de Kindergarten reportados por adultos utilizando el Cuestionario de Dimensiones de la Motivación de Dominio (DMQ18)?</i>	71
6.1.2.	<i>Pregunta 2: ¿Cuáles son los niveles de motivación de dominio que muestran los alumnos de kindergarten en el campo de la práctica musical?</i>	76
6.2.	Diferencias Entre Grupos observados De Motivación Musical Y La Motivación De Dominio Percibida Por Adultos.....	81
6.2.1.	Hipótesis	81
6.2.2.	<i>Pregunta 3: ¿Los niños que tienen niveles más altos de persistencia en el dominio de una tarea musical tienen niveles más altos de persistencia cognitiva/objetiva informada por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de persistencia en el dominio de la tarea musical?</i>	82
6.2.3.	<i>Pregunta 4: ¿Los niños que tienen niveles más altos de emociones positivas generadas en el proceso de aprender una canción en un instrumento musical tienen niveles más altos de placer de dominio informados por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de emociones positivas mientras dominan la tarea musical?</i>	86

6.2.4. Pregunta 5: Los niños que tienen niveles más altos de emociones negativas generadas en el proceso de aprender una canción en un instrumento musical, ¿tienen niveles más altos de reacciones negativas al desafío informados por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de emociones negativas mientras dominan la tarea musical?	87
6.2.5. Pregunta 6: ¿Los niños que muestran una alta competencia musical, como se observa durante la práctica del instrumento musical, muestran niveles más altos de competencia según lo informado por los adultos en comparación con los niños que muestran una competencia musical moderada?.....	88
TERCERA PARTE: DISCUSIONES DE RESULTADOS.....	90
7. Discusión de Resultados	91
7.1. Aportaciones de los resultados en el aspecto instrumental de la Motivación de Dominio. 92	
7.3. Aportaciones de los resultados de la Evaluación de Competencias	97
7.4. Aportaciones de los resultados sobre la medición de la Tarea en Actividades Musicales.	99
8. Conclusiones y Recomendaciones	101
8.1. Conclusiones de los Procesos Internos: Motivación de Dominio y el Proceso de Aprendizaje Musical.....	101
8.2. Conclusiones y Recomendaciones de las Condiciones Externas: ¿Qué se puede hacer como profesor de música de estudiantes de kindergarten para promover la motivación de dominio?.....	103
8.3. Recomendaciones para Futuros Estudios: ¿Qué tipos de estudios pueden generarse después de este proyecto?	106
Referencias Bibliográficas	107

Índice de Tablas

Tabla 1. Relación entre el proceso de aprendizaje y motivacional	20
Tabla 2. Conceptualización y Operacionalización de Variables	54
Tabla 3. Operacionalización de Variable Dependiente.....	58
Tabla 4. Operacionalización de Variable Independiente	63

Tabla 5. Operacionalización de Dimensiones de la Variable Independiente.....	64
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos Variable Dependiente	71
Tabla 7. Estadísticas Descriptivas para grupos de Persistencia Musical Alta y Baja.....	83
Tabla 8. Prueba T – Muestra Independiente MUSPER-COP	83
Tabla 9. Estadística Descriptiva para Persistencia Musical Alta y media en Grupos de MUSP-GMP	84
Tabla 10. Prueba t de Muestras Independientes MUSPER-GMP	84
Tabla 11. Estadística Descriptiva para Persistencia Musical Alta y Media MUSP-SPA/SPC	85
Tabla 12. Prueba T de muestras independientes MUSPER- SPA/SPC	85
Tabla 13. Estadísticas Descriptivas para Persistencia Musical Alta y Media MUSPEO-MP	86
Tabla 14. T Test Independent Sample MUSEPO-MP	86
Tabla 15. Estadísticas Descriptivas para Grupos de Persistencia Musical Alta y Media MUSRN-NRC	87
Tabla 16. Prueba t para muestras independientes de reacciones negativas.....	88
Tabla 17. Estadísticas Descriptivas para Alta y Media Persistencia Musical MUSCOM-COMP	89
Tabla 18. Prueba T MUSCOM-COMP	89

Índice de Figuras

Figura 1. Total de la Muestra por Género	51
Figura 2. <i>Parte A de Estrellita (Twinkle Star Song)</i>	65
Figura 3. <i>Parte B de Estrellita (Twinkle Star Song)</i>	66
Figura 4. <i>Parte C de Estrellita (Twinkle Star Song)</i>	66
Figura 5. Partitura codificada por colores de la canción Estrellita	67
Figura 6. Proceso de Actividad Musical para cada parte del video	68
Figura 7. <i>COP: Persistencia Cognitiva o de Objeto</i>	72
Figura 8. <i>GMP: Persistencia en Motricidad Gruesa</i>	73
Figura 9. SPA: Persistencia Social con Adultos	73
Figura 10. SPC: Persistencia social con niños	74
Figura 11. MP: Placer de Masterizar	75
Figura 12. NRC: Reacciones Negativas al Desafío	75
Figura 13. <i>COMP: Competencias Generales</i>	76
Figura 14. MUSPER: Persistencia Musical	77
Figura 15. MUSEMPO: Emociones Positivas en Actividad Musical	78
Figura 16. MUSNR: Reacciones Negativas en Actividad Musical.....	78
Figura 17. MCOM: Nivel de Competencia Musical	79
Figura 18. Nivel de dificultad de la Tarea Musical	80

Introducción

La motivación es un aspecto imprescindible en el comportamiento humano y la razón detrás de cada acción. Así, la motivación representa lo que originalmente impulsa a la persona a iniciar una acción, ir a una meta y la persistencia para alcanzarla. Es un constructo complejo y dinámico que ayuda a explicar el inicio, dirección y mantenimiento del comportamiento, jugando así un rol importante en el proceso de aprendizaje de los niños durante sus primeros años de vida. En el proceso de aprendizaje, cada individuo debe encontrar, en sí mismo o en el entorno, los recursos, elementos o factores que le permitan alcanzar sus metas (Naranjo, 2009) manteniendo así un papel importante en el campo de la educación y en los primeros años de vida.

A través de los años se han conceptualizado varios términos similares, pero con significados levemente diferentes, utilizados para conceptualizar la motivación intrínseca que las personas necesitamos para dominar una habilidad incluida la Motivación de Dominio (e.g., Barret & Morgan, 2018) y la Teoría de Autodeterminación de Deci & Ryan (Wilson, Mack, & Grattan, 2008, Barret & Morgan, 2018). Así, La motivación de dominio es definida como una fuerza psicológica multifacética que estimula al individuo a realizar de forma autónoma intentos persistentes y focalizados de resolver un problema, masterizar una habilidad o una tarea y que a la vez sea moderadamente desafiante ((Morgan, et al., 1990; Barrett & Morgan, 1995; Huang & Lay, 2017). El término Multifacético destaca tanto el hecho de que existen aspectos instrumentales como la persistencia y los aspectos afectivos, como las emociones positivas o negativas, que se reflejan en la motivación de dominio; y también significa que puede variar en diferentes contextos o dominios, como dominios cognitivos, sociales, motores o más específicos, como la música (Barrett & Morgan, 1995; Berhenke, et al. 2011; Barrett & Wang, 2013; Józsa, 2014; Hwang et al., 2017; Józsa, et al., 2017).

La Motivación de dominio es un componente intrínseco del ser humano que puede llegar a ser importante en el proceso de aprendizaje musical de los niños en edades tempranas. Ha sido identificado como un camino esencial para explorar y dominar un aspecto, también es considerado la clave para el desarrollo general del individuo, y es por esto que debería ser un factor que se incluya en las evaluaciones infantiles (Józsa & Morgan, 2015). Perkins (2013, citado en Pozo, et al., 2020, p.29) sostiene que es necesario contar con “auténticas actividades de aprendizaje que incidan en la curiosidad de los alumnos y por tanto en su motivación”. Estudiar la persistencia y las emociones que muestran los niños durante las actividades de aprendizaje musical moderadamente desafiantes puede ayudarnos a comprender la motivación de dominio en el aspecto musical. El presente estudio examina si las diferencias individuales en estos indicadores de motivación de dominio musical están asociadas con las diferencias individuales en las puntuaciones de motivación de dominio que los adultos perciben que los niños tienen en otras áreas.

La motivación de dominio, incluyendo los aspectos cognitivos, afectivos y sociales son claves en la construcción de la motivación en la primera infancia. (Guralnick, 2019; Józsa & Barrett, 2018, Keilty, et al., 2015; Liao et al, 2021). Los niños con una alta motivación son más propensos a responder con persistencia a los desafíos y actividades diarias que apoyan al desarrollo cognitivo y de funciones ejecutivas (Liao et al., 2021).

Si bien la motivación de dominio es intrínseca en todo ser humano y motiva su capacidad de persistencia frente a tareas medianamente difíciles que se presentan a lo largo de su desarrollo, el aprendizaje musical en edades tempranas es un proceso de carácter sociocultural, en el cual el niño debe estar expuesto a ciertos factores extrínsecos, como ambientes musicales constructivos que despierten el deseo de desarrollar esa habilidad. Además, la motivación de dominio es maleable, es decir, que el ambiente puede modificar estas diferencias individuales en cada persona (e.g., Hashmi, Seok, & Halik, 2017; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). La flexibilidad es sumamente importante en el aprendizaje musical, ya que este es un

proceso sociocultural, en el que el niño debe ser expuesto a diferentes factores extrínsecos, tales como el constructo musical ambiental que despierta el deseo de desarrollar esa habilidad. Estos componentes, juntos con una guía regulada de un adulto puede llevar al cumplimiento de metas en el aprendizaje un instrumento musical.

En el proceso del aprendizaje de la práctica de un instrumento musical en edades tempranas, debe surgir un estado de interiorización como lo describe Vygotsky ya que en el desarrollo cultural aparece primero, a nivel social entre personas (interpsicológica) y más tarde a nivel individual es decir en el interior del propio niño (intrapsicológica) (Baquero, 1997; 2009).

Bruner (1976 citado en Rodgers, 2022) elabora sobre la teoría de Vygotsky su concepto de andamiaje, donde argumenta que construimos significados a través de las interacciones con los demás, Bruner cree que cuando los niños comienzan a aprender un nuevo concepto, necesitan la ayuda de otros en forma de apoyo activo y gradualmente se vuelven más independientes en su pensamiento y adquieren nuevas habilidades y conocimientos. De acuerdo con este concepto, la cantidad de apoyo y soporte de otros niños cuando se empieza a aprender nuevas habilidades es más necesaria que cuando se vuelve más capaz. De este modo, en el presente estudio, se realizó un proceso grupal de aprendizaje de una melodía conocida para los estudiantes de preescolar, los cuales fueron asistidos en su primera vez aprendiendo a tocarla utilizando xilófonos codificados por colores. En primera instancia, los estudiantes miraron un video realizado por la profesora, el cual tenía una partitura codificada por colores, para que traten de imitar lo que vieron en grupo. Este proceso fue siempre acompañado y guiado por la profesora, para animarlos a solfear, es decir, leer partituras. Seguido a esto, después de practicar cada parte en grupo, se les solicitó que intenten tocar la canción completa de la manera más independiente posible, siempre con la presencia de la profesora que les provea ayuda o apoyo. Los datos que se obtuvieron a través de la información del presente estudio fueron tanto de la práctica grupal como de la individual. Por eso la importancia de que exista un maestro como guía y facilitador de la motivación musical durante el desafío de dificultad moderada, así como la

motivación de los estudiantes para persistir y monitorear las emociones durante su intento individual para alcanzar la competencia musical.

Actualmente, “los cuestionamientos de la educación musical van encaminados a potenciar y crear nuevas experiencias integradoras, musicalmente inclusivas, que generen tanto flexibilidad como una gran variedad de habilidades musicales, que hoy no aparecen en las aulas” (Lebler, 2008; Pozo et al., 2020 p, 29). Por esto, es importante explicar de qué manera el proceso de aprendizaje en la práctica musical, facilitan el desarrollo de habilidades musicales a las edades de 5 y 6 años. Esta investigación se dirige a proporcionar un fundamento para el cambio de perspectiva tomando en cuenta la importancia de la motivación de dominio en la educación musical y los factores que los profesores de música deben considerar cuando se aproximen a destrezas más complicadas como tocar un instrumento melódico.

Fomentar la persistencia y las emociones positivas de los niños durante las tareas desafiantes, como aprender a tocar un instrumento musical, también puede tener beneficios positivos para los estudiantes en otras áreas de la vida escolar. La motivación de dominio potencia la emoción positiva y dirige el foco de la frustración hacia la superación de obstáculos y la creación de conocimiento a través del esfuerzo persistente, lo que puede ayudarnos a enfrentar nuevos desafíos y retos de la vida. Según Barrett (2018), se necesita nuevas investigaciones sobre la importancia del proceso energético en el proceso de intentarlo. Es por eso que este estudio tiene como objetivo resaltar que la motivación de dominio en la música es un proceso clave para lograr las metas de masterizar las habilidades musicales.

La motivación se ha estudiado como una amplia gama de resultados relevantes en el aprendizaje, incluyendo el interés, entusiasmo y las expectativas de éxito en las actividades, así como mejorar el desempeño, la persistencia, creatividad, autoestima y bienestar en general. (Bandura, 1997; Berhenke, et al., 2011; Deci & Ryan, 1985/2000; Wigfield, et al., 2006). Muchas investigaciones sobre la motivación se han enfocado en estudios realizados en niños con creencias basadas en tareas, sentido de autoeficacia, atribución al resultado de causas internas

versus las externas, expectativa de éxito, valoración de las tareas, estrategias y experiencias emocionales internas como influenciadoras de la motivación relacionada a la emoción (Elliot & Dweck, 2005, and Wigfield et al. 2006 cited in Berhenke, et al. 2011). Los aspectos claves en la motivación de dominio, como la persistencia y las emociones positivas que el niño exprese cuando trata de dominar una actividad, son factores que se han estudiado como una parte de la motivación intrínseca, motivación de efecto y motivación de competencia. Estos factores pueden predecir éxito escolar, preparación y motivación del desarrollo (Barrett & Wang, 2017).

Hay varias razones por las que es importante estudiar y observar la conducta de la motivación de dominio en actividades diarias en los primeros años de vida. En primer lugar, niveles altos en esta motivación (enfocada en la exploración en los primeros años) incrementa la interacción con su ambiente y su práctica repetitiva conlleva a un mejor desarrollo en las competencias de los infantes (Seifer & Vaughn, 1995; Yarrow et al., 1975 citado en Józsa et al., 2014). Originalmente, la motivación de dominio se estudiaba, principalmente, en tareas orientadas a habilidades cognitivas o de objeto desarrolladas para infantes y estudiantes de preescolar, y la persistencia enfocada en dichas tareas eran el punto focal de la operacionalización del concepto. Estos constructos fueron exitosos para poder predecir las competencias más adelante. Varios estudios sobre niños en edades tempranas han demostrado esto, empezando con el estudio de investigación de Yarrow et al. (1975), en el que infantes de 5 meses fueron observados y su motivación predijo el coeficiente intelectual (IQ) a sus 3 años y medio. Similar a este, una investigación longitudinal temprana de reportes de madres sobre la motivación de dominio en sus hijos de entre 2 y 8 años, comprobaron que mientras más alto era el nivel de motivación a los 2 años, este predeciría significativamente el coeficiente intelectual de sus hijas a los 8 años (Gilmore et al., 2003).

Ahora, el constructo y medición de la motivación de dominio se ha expandido de varias maneras. El DMQ (Dimensions of Mastery Questionnaire por sus siglas en inglés) ha sido modificado para habilitar un reporte más completo, fácil de administrar y registrar, ya sea

mediante un adulto, o por autoevaluación. Este cuestionario ha sido modificado, basado en estudios previos, para expandir el concepto a otros dominios más allá del dominio cognitivo o de objeto, para hacer de este un instrumento psicométricamente fuerte, fiable y válido, y para poder crear versiones en otros idiomas además del inglés, dando como resultado el DMQ18. Esta constante evaluación de las mediciones ha mejorado el rango y sus propiedades psicométricas, asegurando que la motivación de dominio permite una mejor predicción de las habilidades del desarrollo y rendimiento escolar en niños con o sin retraso en el desarrollo.

La capacidad de predecir el éxito escolar es otra razón por la cual es importante estudiar la motivación de dominio. La mayoría de las escuelas se enfocan en medir mediante evaluaciones las habilidades académicas únicamente, sin embargo, existen estudios que sugieren que los factores emocionales y motivacionales son aún más importantes.

Mokrova et al. (2013) descubrieron que la motivación de dominio en estudiantes de preescolar, mediante el DMQ, podían predecir logros en matemáticas, lectura y habilidades sociales en los niños de primero y segundo grado, y la persistencia en los infantes en actividades desafiantes predecían habilidades en lenguaje y matemáticas en kindergarten. Así mismo Józsa y Molnár (2013) descubrieron que la motivación de dominio en los estudiantes de preescolar en Hungría predecía el desempeño académico mejor que exámenes estandarizados que miden el IQ o habilidades básicas.

McDermott et al., (2014) estudió como las evaluaciones que los maestros realizaron en la “aproximación al aprendizaje” de los niños de Head Start, en preescolar y kindergarten utilizando la Escala de Comportamientos de Aprendizaje en Preescolar (Preschool Learning Behaviors Scale), prediciendo el desempeño académico en segundo grado.

Los modelos de crecimiento multinivel de clasificación cruzada demostraron distintos patrones de cambio lineales y de orden superior para las escalas de Competencia, Motivación y Persistencia Atencional durante la transición de preescolar a kindergarten, y encontraron una más alta motivación de competencia y persistencia atencional diferenciada del dominio

académico en segundo grado versus el no dominio en lectura, vocabulario, lenguaje, matemáticas y ciencia.

Es más, la habilidad de la motivación de dominio para predecir el desempeño escolar se extiende más allá de la persistencia cognitiva. Józsa y Barrett (2018), en un estudio longitudinal con una muestra de 327 niños húngaros de preescolar hasta segundo grado, usaron un Modelado de Ecuaciones Estructurales para examinar el rol de los aspectos afectivos en la motivación de dominio, motivación de dominio social, el estrato socioeconómico y el coeficiente intelectual en preescolar y predecir a largo plazo los logros en matemáticas, lectura y habilidades sociales. El resultado indicó que las reacciones negativas de los niños hacia el fracaso o al desafío determinó el desempeño académico, incluso más que el estrato socioeconómico y el coeficiente intelectual del niño. El placer del dominio predijo habilidades lectoras y la persistencia de la interacción de pares, misma que predijo las habilidades sociales en los primeros años. Resultados que contribuyen al entendimiento de la importancia de la motivación y las emociones relacionadas a los logros en el éxito escolar (Józsa & Barrett, 2018).

Finalmente, existe evidencia que la motivación de dominio puede ser mejorada mediante intervención. Un estudio realizado por Hashmi and Halik (2017) en Malasia a 44 estudiantes de preescolar utilizó un diseño controlado al azar para evaluar la efectividad del programa de aula de clase de motivación de dominio “Yo Puedo” para estimular la persistencia en masterizar una tarea. La persistencia en tres tareas de dominio y el placer de dominio se midieron usando evaluaciones individualizadas del manual de motivación de dominio (Mastery Motivation manual). Los resultados mostraron que hay una ganancia significativa en los puntajes entre el grupo experimental y de control de grupos en la persistencia de tareas para rompecabezas, a diferencia del clasificador de figuras, juguetes de causa y efecto o placer de dominio.

Para concluir, la motivación de dominio es un componente clave para la observación al momento de evaluar el desarrollo en los primeros años, ya que se espera que la motivación aumente a futuro generando éxito académico. También es importante entender el proceso de

aprendizaje y motivación mediante la recolección de evidencia de los intentos de dominio y de las emociones. Específicamente esta investigación pretende ayudar a entender la motivación de dominio durante el proceso de aprender de un instrumento musical y más a detalle de cómo los estudiantes de kindergarten persisten y reaccionan emocionalmente a aprender una tarea musical instrumental moderadamente desafiante.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. La Motivación

1.1. Definición y corrientes teóricas de la motivación en el aprendizaje

El proceso motivacional y de aprendizaje que ocurre en un sistema educacional son una dinámica constante de los factores internos y externos de los individuos. En la primera parte del marco teórico, se discutirá sobre diferentes corrientes teóricas de la motivación, enfocándose en investigaciones relevantes sobre la motivación. En la segunda parte, se hará énfasis en el proceso psicológico en la práctica musical, el desarrollo musical en niños de 5 a 6 años y el proceso psicológico en la práctica musical.

“La motivación es un proceso básico imprescindible para comprender la relación que establece un individuo con su medio ambiente, y para entender la máxima premisa de cualquier organismo” (Palmero et al., 2008). Etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. La motivación es un proceso cambiante que implica el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta (Rodríguez Moneo, 2009). Está moldeado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se tienen que enfrentar acompañado de factores ambientales externos (Herrera et al., 2004).

Valdés (2005 citado en Naranjo, 2009), argumenta que las teorías de la motivación pueden clasificarse en dos grupos principales: motivación de contenido, que estudia y considera atributos que motivan a las personas, como las necesidades, aspiraciones y niveles de satisfacción; y el proceso de motivación que considera la dinámica de los pensamientos y emociones que motivan a la persona a alcanzar su meta. Este último enfoque destaca a la motivación como un constructo complejo, compuesto de una serie de elementos que interactúan entre ellos (Rodríguez Moneo, 2009, p.3). La mayoría de las investigaciones sobre la motivación de logro se centran en la importancia de las atribuciones de la persona con respecto al éxito o fracaso debido a consecuencias y repercusiones que estas atribuciones dan a la motivación y condición futura que

les permitirá seguir intentando antes que rendirse (Ames, 1992; Dweck, 1986; Urdan, 1997; Urdan and Maerh, 1995 citado de Figueroa, 2015). Los enfoques cognitivos que estudian la motivación de logro resaltan el impulso interno de las personas para establecer y lograr metas, monitorear el progreso hacia la meta y las atribuciones y creencias de éxito o fracaso que tiene el individuo (Naranjo, 2009).

En el ámbito educativo, la motivación es vista como una disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de forma autónoma (Naranjo, 2009). Es decir, la motivación es una inclinación que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona que las realiza. La motivación se puede explicar en términos de las interacciones recíprocas entre el contexto educativo (Pintrich, 2006; Figueroa, 2015), las emociones y creencias o atribuciones que el estudiante tiene acerca de su motivación y sus comportamientos. Por ende, la motivación se concibe como una variable fundamental que conlleva a un aprendizaje significativo y un proceso de conocimiento duradero que lleva hacia la meta en una forma dinámica, donde los estudiantes perciben, se involucran y es orientado hacia la tarea de aprendizaje. (Figueroa, 2015).

El modelo de Pintrich (1993) integra aspectos de los modelos situacionales y presenta a la motivación no como una característica estática del alumno sino como un factor influido por el contexto de aprendizaje. De acuerdo con los conceptos constructivistas de la dinámica de enseñanza-aprendizaje “los alumnos construirán significados en la medida en que sean capaces de atribuir sentido al aprendizaje. Estos significados, dependerán de los motivos que le llevan a realizarla de cómo concibe su capacidad de resolver y de qué sentimientos le provoca esa percepción de su competencia” (Solé, 1993; Huerta & Rodríguez Moneo, 2000). Siguiendo esta línea de convergencia entre modelos de aprendizaje y motivacionales, en la tabla siguiente se muestran los componentes del proceso motivacional (Rodríguez-Moneo, 2009; Huerta & Montero, 2011), el proceso del desarrollo de la motivación de dominio en edades prescolares

(Morgan, Barret et al., 2020), y el proceso de aprendizaje musical constructivista (Pozo et al., 2020) que serán explicados a continuación.

Tabla 1. Relación entre el proceso de aprendizaje y motivacional.

	Resultados del Aprendizaje	Procesos del Aprendizaje	Condiciones del Aprendizaje
Proceso Motivacional	Meta	Plan de Acción	Atribución a la meta
		Motivación por Aprender	Expectativa de Resultado
Motivación de Dominio	Competencias generales	Aspecto Instrumental (enfoque, persistencia autorregulada)	Niveles de desafío presentes en la tarea moderadamente desafiante
		Aspecto Afectivo (emociones durante y después de los intentos de masterizar)	
Proceso de Aprendizaje Musical	Competencias musicales	Práctica musical	Autonomía
		Autorregulación	Dinámica educador-alumno

Realizado por: Giselle Akel (2022)

Nota: Esta tabla representa los componentes del proceso de aprendizaje y motivación que pueden ser relacionados entre sí y serán discutidos en el siguiente marco de la literatura.

Los componentes del aprendizaje definidos por Pozo (2008; 2020) constan de tres categorías: primero, los resultados, también llamados competencias, es lo que se aprende, lo que cambia como consecuencia del aprendizaje (Pozo, 2020). En el proceso motivacional, llamamos a los resultados, la meta o la tarea la cual se quiere llegar a masterizar. La regulación de la tarea moderadamente desafiante tiene una gran importancia para determinar la motivación de dominio en los estudiantes. En el área de música es importante conocer las competencias que se pueden desarrollar en estas edades para poder poner metas alcanzables.

Segundo, los procesos o actividades mentales que lleva a cabo el aprendiz, es decir, los procesos cognitivos, emocionales y metacognitivos que se gestiona en el aprendizaje (Pozo, 2020). Estos procesos son lo que harán posible el resultado. En el proceso motivacional, este componente está en el plan de acción (Rodríguez Moneo, 2009) y la motivación por el aprendizaje (Huertas & Montero, 2011) que se puede relacionar con la motivación intrínseca del estudiante por aprender. El mayor interés en este estudio es de conocer el proceso dinámico que los niños adquieren frente al progreso de masterizar una tarea moderadamente desafiante en el ámbito musical conociendo los aspectos de la motivación de dominio, y también los procesos psicológicos que se dan en la práctica musical.

Parte de este proceso también está en las respuestas afectivos o emocionales que el aprendiz pueda generar y que puedan ayudar o interferir en la continuidad de masterizar una tarea, así el motivo o propósito que necesita el niño para realizar la actividad, y la importancia de la autorregulación, será mencionada.

Y por último las condiciones o circunstancias del aprendiz y del entorno que son necesarias para que se produzca el aprendizaje serán descritas. Las condiciones nos hablan del ambiente que se presenta para poner en marcha los procesos de aprendizaje (Pozo, 2020). Una de las condiciones más importantes que se habla en la psicología constructivista, es la del rol del maestro. El objetivo en esta corriente humanista es que “la relación maestro-aprendiz es el de cocrear ambientes donde el niño pueda ser autónomo y pueda autorregular sus emociones para poder mantenerse enfocado” (Pozo, 2020. P.52). Esta relación también puede ayudar a reflexionar en las atribuciones que el alumno tiene de la meta y la expectativa del resultado que el niño pueda poseer como parte de su autoconcepto.

De acuerdo con la teoría de Motivación de Dominio, el nivel del desafío es de gran importancia. Si la tarea no es desafiante, el niño no tratará con fuerza o de manera persistente para alcanzar el dominio de ella. Si un reto es tan difícil que resulta imposible para un niño realizarla, la

frustración y las emociones aparecerán y lo llevarán a abandonarlo. Por esto, en las investigaciones de la motivación de dominio se enfoca en los retos moderadamente desafiantes. La regulación de la atención y comportamiento del estudiante es la base de los retos moderadamente desafiantes dentro de la Motivación de dominio. En el aspecto musical, es importante saber las habilidades que pueden considerarse moderadamente desafiantes de acuerdo con las edades de los niños, no solo para evaluar la motivación de dominio, pero para proponer metas accesibles para cada niño.

Estos tres componentes constantes en el proceso de aprendizaje comprenderán distintas combinaciones que darán lugar a distintas situaciones de aprendizaje, al cual se requiere una necesidad de un equilibrio entre ellos para lograr una adecuación o sinergia. Para ello es necesario que alumnos y maestros, comprendan la diversidad de dinámicas entre los componentes y los diversos tipos de aprendizaje que pueden dar lugar en cada circunstancia. (Pozo et al. 2020).

1.2. El Proceso Motivacional

El proceso motivacional tiene una gran importancia en el desarrollo del individuo ya que puede ser comprendido cuando el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados, mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta. (Trechera, 2005; Naranjo, 2009). Rodríguez Moneo (2009) describe los varios elementos que constan en el proceso motivacional llevado a cabo en el aprendizaje:

La meta: “es la representación mental del objeto, que el sujeto se propone alcanzar” (Huertas & Rodríguez Moneo, 2000, p.26). Pueden ser considerados como los diversos propósitos o metas que nos fijamos. La meta que pueda ayudar a promover la motivación se caracteriza por ser realista, comprendida y elegida por el sujeto, con un nivel de dificultad ajustable a cada individuo y moderadamente novedosa (Huertas & Rodríguez Moneo, 2000).

Si estas son específicas, a corto plazo y desafiantes pueden promover la autoeficacia también. (Bandura, 1997; Locke 1991; Huertas & Montero, 2003).

El motivo: se relaciona con el valor que el sujeto le da a la meta (Feather, 1990; Huertas & Montero, 2003) y también, lo que vincula la motivación a la emoción. Es el deseo, la fuerza que da a la acción, el porqué de querer hacer el proceso para alcanzar una meta (Huertas & Rodríguez Moneo, 2000).

El plan de acción: es el proceso que el individuo se va a plantear para llegar a la meta. “A través de los planes y las acciones los sujetos alcanzan una nueva situación de equilibrio o de ajuste en la que no hay diferencia entre el estado final deseado o meta y el estado actual” (Huerta & Montero, 2003; 2011). Las funciones primordiales de nuestra mente que nos ayudan a alcanzar nuestros objetivos, es el de saber planificar, secuenciar contenidos, y armonizar y organizar los procesos mentales (Huerta & Montero, 2003; 2011).

La motivación por el aprendizaje: De acuerdo con Dweck y Elliot (1983; López et al, 2005) “existe la meta basada en la motivación por el aprendizaje, y la meta por motivación por la ejecución pensando siempre en la aproximación al éxito o evitar el fracaso”. Los que avanzan hacia la meta centrada en incrementar su competencia presentan un patrón de motivación por aprender caracterizado por el deseo de adquirir conocimiento, de potenciar las capacidades y aumentar la inteligencia (Huertas & Montero, 2003). La atención está centrada en el proceso de realización de la actividad que desarrollan, sin preocuparles en exceso la incertidumbre ni los errores. (Huertas & Montero, 2003). Estos sujetos consideran que la inteligencia se modifica en función del esfuerzo que ejercen, prefieren las tareas que maximicen el aprendizaje y supongan un reto o desafío (Dweck, 1983; Huertas & Montero, 2003). La motivación de aprendizaje también es conocida como “Dominio de Metas” y es relacionada al concepto de Motivación de dominio, especialmente al comportamiento de persistencia. Su ejecución es contrastada típicamente por la motivación de ejecución de los

“objetivos de rendimiento”, que se centra en si el individuo tiene éxito o fracasa y si responde renunciando ante el fracaso en lugar de continuar esforzándose por ser más competente.

Sentimiento de autoeficacia: estas son las creencias personales que pueden afectar a alcanzar la meta o no. Es la percepción del sujeto de sus propias capacidades de realizar un objetivo, la sensación subjetiva del grado de éxito que se puede obtener al intentar alcanzar un determinado objetivo (Bandura, 1977; Huertas & Montero, 2003). Estas creencias personales pueden determinar si un individuo persigue y continúa intentándolo hasta alcanzarla.

Las atribuciones: son creencias sobre las causas de varios resultados. En el contexto de la motivación de logro, las atribuciones son las explicaciones de los individuos con respecto a por qué tuvieron éxito o fracasaron, especialmente si fueron responsables del éxito o el fracaso, o si alguna causa externa fue responsable y si la causa interna o externa puede modificarse. Las atribuciones de éxito o fracaso de una persona determinan la cantidad de esfuerzo que el individuo gastará en la tarea. Influye en la motivación y autoestima ya que las atribuciones estables, generales e internas ayudan a fortalecer la expectativa del resultado. (Weiner, 1982). Si el resultado es positivo, el fortalecimiento de la expectativa produce efectos beneficiosos sobre la motivación. Sin embargo, si el resultado es negativo, este mismo tipo de atribuciones siguen fortaleciendo la expectativa y, por tanto, tienen un efecto negativo sobre la motivación (Rodríguez Moneo, 2009).

La motivación de los sujetos se potencia o se inhibe, se orienta en una u otra dirección en función de las características de esta serie de elementos que están presentes en todo proceso motivacional desencadenado cuando se lleva a cabo una acción motivada (Huertas y Rodríguez Moneo, 1997).

Conocer los elementos del proceso motivacional permitirá a los profesores ajustar mejor su actividad docente para favorecer la motivación por aprender de los alumnos. (Rodríguez Moneo, 2009, p. 4). La motivación de los individuos variará dependiendo de las características y los valores que los estudiantes adopten sobre cada uno de estos elementos (Huertas et al., 1997; Rodríguez Moneo, 2009).

1.3 Motivación Intrínseca

Además de atribuir causas a influencias propias o externas, la motivación puede provenir de dentro o de contingencias externas. De este modo, una distinción importante que hacen los teóricos es si la motivación de la persona proviene de recompensas y castigos externos o en cambio, provienen de las propias inclinaciones o motivos de la persona. La motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. (Ajello, 2003; Deci, 1971; Deci et al., 1999; Naranjo, 2009; White, 1959). Los humanos tienen necesidades intrínsecas de ser autónomos, de controlar el mundo, de tener un efecto en su ambiente, de ser competente y relacionarse a otros (Deci et al., 1999; Rodríguez Moneo, 2000; 2009 White, 1959). Estas tendencias motivacionales innatas vinculadas con la motivación intrínseca son: el protomotivo de curiosidad (la tendencia motivacional innata a explorar el entorno), el protomotivo de impacto (la tendencia motivacional innata a producir un efecto en el medio), el protomotivo de contacto (la tendencia motivacional innata a establecer relación con otros sujetos de la especie) y la motivación de competencia o eficacia (la tendencia motivacional innata de tener una ejecución positiva) (White, 1959; Rodríguez Moneo, 2009).

Como indica White (1959) en su artículo seminal, las primeras reacciones del ser humano de curiosidad, exploración del juego y deseo de interactuar efectivamente con el entorno, no parecen estar motivadas por estados de necesidad o necesidad de homeostasis, como impulsos como el hambre o la sed, sino que parecen estar motivados por un tipo especial de motivación, a la que

llamó motivación de eficacia o motivación de competencia (White, 1959; Barrett, 2018. p.3) Aunque, la persona no necesita ser consciente de esto, la finalidad de este motivo es incrementar las destrezas y habilidades del ser humano. Este motivo, que se expresa como necesidad de ser competente, es de origen neurogenético y debe ser satisfecho para el sano desarrollo del individuo (Deci y Moller, 2005). Esta motivación sienta las bases de lo que Deci y Ryan (1980a, 1985b, 1991c; Barrett, 2018. p.3) definirán como motivación intrínseca.

La motivación de efectividad parece ir acompañada de emociones positivas, que, a su vez, se asocian con una interacción creativa abierta y variada con el entorno. (e.g., Baas et al., 2008; Isen et al., 1987). La investigación de Nelson, Malkoc y Shive's (2017), sugirió que las emociones pueden ser motivadoras, y algunas emociones pueden ayudar a enfocar el dominio de tareas específicas, mientras que otras emociones facilitan la creatividad generalizada y el dominio de tareas o situaciones novedosas.

Dos de los factores que estimulan la motivación intrínseca en el ámbito educativo son la autonomía y la autorregulación. Por un lado, la autonomía permite al alumno tener un grado de control sobre su proceso de aprendizaje. "Esto influye en el concepto de auto determinación y persistencia para la motivación por aprender" (Deci y Ryan, 1985; Rodríguez Moneo, 2000). La autonomía también le da un sentido de responsabilidad al sujeto en lo que está realizando.

La autonomía del alumno se da en mayor medida cuando existen posibilidades de elección y de oportunidades de tomar responsabilidad personal de su aprendizaje, estableciendo sus propias metas, planeando cómo alcanzarlas y monitoreando su progreso (Naranjo, 2009. P. 166). Por otro lado, los procesos de autorregulación son fundamentales para la autoorganización del comportamiento y la conversión de la motivación en acción y aprendizaje. Capacita a la persona para reflexionar, controlar, regular sus acciones y armonizarlas con sus conocimientos, necesidades, metas y pensamientos estratégicos (Pintrich and Linnenbrink, 2000; Huertas & Rodríguez Moneo, 2000).

El ser humano también vive una dinámica constante entre sus propias percepciones y representaciones internas y su yo social donde aprende a través de las interacciones sociales. La Zona de Desarrollo Potencial, inicialmente una fuente externa de mayor comprensión, luego se convierte en la base para la interiorización de conocimientos, habilidades y motivaciones y, por tanto, de autorregulación (Baquero, 2009).

2. La motivación de dominio

Como hemos visto anteriormente, en el proceso dinámico de la motivación podemos observar el “por qué” del comportamiento que está compuesto por factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción” (Pardo & Tapia, 1990). Todos estos componentes pueden encontrarse dentro del concepto de motivación de dominio (Mastery Motivation) el cual involucra las ganas o el empuje psicológico para resolver problemas, enfrentar desafíos y dominar o masterizar a nosotros mismos y el mundo. (Barret, 2018).

Como se indicó anteriormente, la motivación de dominio es el motivo innato para explorar, comprender y controlar el entorno (Harter, 1978a, 1981b; Barrett, 2018). La motivación de dominio implica el deseo o impulso psicológico de tratar de dominar los desafíos que son al menos algo desafiantes (p. ej., Barrett, 2018; Barrett & Morgan, 1995). El énfasis de la motivación de dominio está en el proceso de tratar de dominar y no en el resultado. Está en el proceso continuo, los intentos persistentes de dominar algo a pesar de la dificultad o los desafíos, y la contribución de las emociones a los intentos continuos de dominar en lugar de darse por vencido o retirarse de la tarea. (Barrett et al, 2018).

La motivación de dominio en los primeros años es considerada como un elemento importante para predecir el desarrollo de habilidades y competencias en diferentes destrezas a través del dominio de desarrollo y el desempeño académico de niños pequeños con o sin retraso en el desarrollo (Liao & Józsa, 2021). Por este motivo, es importante incluir a la motivación de dominio como parte de las evaluaciones sobre el desarrollo para “promover desarrollo óptimo de competencia, compromiso social y mejoría en la participación durante rutinas diarias con sus familias” (Liao & Józsa, 2021).

La motivación de dominio puede manifestarse y suele manifestarse en momentos cotidianos y casuales, así como en procesos de autorregulación e interacciones con el entorno social y no

social de la persona (Barrett et al, 2018. P.7). Es una construcción multidimensional, lo que significa que la motivación de dominio brinda el ímpetu para tratar de enfrentar los desafíos en cualquier dominio del desarrollo, incluidos los dominios generales, como el dominio cognitivo o de objetos, el dominio social, el dominio motor, o dominios más específicos, como la música, la historia o inglés como segundo idioma. Además, la multidimensionalidad también involucra los dos aspectos principales de la motivación de dominio, los aspectos instrumentales y los aspectos afectivos o emocionales (Barrett & Morgan, 1995; Józsa & Barrett, 2018; Kelley et al., 2000; Morgan et al. 2020; Morgan et al., 1990; Wang & Barrett, 2012; Wang, et al., 2017).

Barrett y Morgan (1995) han propuesto dos aspectos en la motivación de dominio como marco conceptual para el desarrollo de esta teoría en la infancia y la niñez basada en el efecto del modelo motivacional (Harter, 1978; Liao et al. 2021; White, 1959).

2.1. Aspecto Instrumental de Motivación de Dominio.

El aspecto *instrumental* se evidencia en las manifestaciones comportamentales como la persistencia, que ha sido la principal medida de motivación de dominio en la mayoría de los estudios. La persistencia es definida como una actividad continua y centrada dirigida a alcanzar una meta. El aspecto instrumental de la motivación de dominio también incluye la inclinación a controlar y como este impactará en su ambiente (Morgan et al, 1995; Barrett, 2018).

Más allá de los antecedentes sobre la motivación de dominio, la motivación se puede definir como el “conjunto de procesos involucrados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Beltrán, 1993; Figueroa, 2015). Esta definición enfatiza el aspecto instrumental de la motivación de dominio. Aunque el trabajo de Rodríguez Moneo no se centra específicamente en la motivación de dominio, su definición es muy consistente con la teoría de la motivación de dominio. Destaca que el proceso motivacional incluye los elementos de esfuerzo, persistencia en la tarea e indicadores expresivos de emociones, entre otros (Rodríguez Moneo, 2009), que también son componentes centrales de la motivación de dominio.

La motivación de dominio involucra la persistencia de esforzarse por una meta, el proceso o la motivación de dominar una tarea, en lugar de la capacidad del niño para resolver un problema (Busch-Rossnagel & Morgan, 2013; Wang et al. 2017). Esto lleva a ejecutar funciones teniendo en cuenta un objetivo y utilizando diversos recursos o estrategias para resolver problemas (Hauser-Cram, Woodman, & Heyman, 2014; Keilty, Blasco, & Acar, 2015; Wang et al. 2017 p.69).

La persistencia es evidencia de la motivación de los niños a intentar, en una forma enfocada, a resolver problemas o masterizar una habilidad o tarea. La persistencia en la tarea, es decir, el intervalo temporal entre el inicio de una tarea y su cese se refiere a cuando los alumnos dedican más tiempo a una actividad, insisten en la superación de los obstáculos y en alcanzar el objetivo propuesto, expresando una mayor motivación por la actividad, frente a otros que abandonan la actividad ante la presencia del más mínimo inconveniente (Rodríguez Moneo, 2009).

Las manifestaciones de la persistencia se encuentran en las habilidades motoras cognitivas, sociales y gruesas, así como también en dominios específicos de aprendizaje. Además de la persistencia y otros aspectos instrumentales de la motivación de dominio, el otro aspecto importante de la motivación de dominio es el expresivo o afectivo. Experimentar la anticipación o el placer real de dominar una tarea proporciona las respuestas y refuerzos necesarios relacionados con las razones para dominar (Barret & Morgan, 1995; Józsa & Morgan, 2017, p. 161). Ahora discutiremos este aspecto de la motivación de dominio.

2.2. Aspecto Afectivo de la Motivación de Dominio

Respecto al aspecto expresivo/afectivo, las reacciones afectivas se pueden observar mientras el niño ejecuta la tarea o inclusive después de terminarla. Este aspecto incluye tanto emociones positivas como negativas que promueven acercamiento y proceso continuo de tratar, incluyendo el disfrute del proceso y resultado, así como el interés, entusiasmo y la frustración que conlleva realizar los intentos. También tomo en cuenta las respuestas emocionales que pueden socavar la motivación de dominio como la tristeza, vergüenza o ira.

El estado de las emociones y el compromiso frente a la tarea ha sido examinado como componentes claves de la motivación a través de los períodos de desarrollo de un individuo (Bandura, 1997; Connell & Wellborn, 1991; Smiley & Dweck, 1994). Es por esto que, al evaluar la motivación en niños en edades tempranas, se debe considerar la expresión de las emociones como parte del estudio. (Barret & Morgan, 2018). Desde la neurofisiología se ha comprobado la relación entre emoción y motivación (Bisquerra, 2000) ya que las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, siendo parte del sistema límbico (Cromwell et al., 2020).

Las emociones pueden permitir a los niños seguir intentando o pueden promover que se den por vencidos. De acuerdo con Rodríguez Moneo (2009) Las acciones que llevamos a cabo suelen ir acompañadas de expresiones emocionales (faciales y verbales) que son indicativas del placer o falta de, que suscita la actividad. Así pues, también son un indicativo de los motivos o deseos.

Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar, a esto se lo puede llamar el motivo (Rodríguez Moneo, 2009) y es el elemento central en el proceso motivacional en un doble sentido. Por un lado, es el motor de la acción, es decir, es lo que da energía a la acción motivada y la dirige hacia la meta (eg., McClelland, 1980, 1985). Por otro, el motivo vincula la motivación con la emoción. El deseo de la consecución de la meta y la anticipación de que ésta pueda ser alcanzada imprime cierta carga emocional de satisfacción o placer.

La emoción positiva está asociada a interacciones creativas y abiertas con el ambiente y pueden llegar a alentar a resolución de problemas. Estudios sobre los efectos de las emociones en la cognición han apoyado el concepto, de “inducir afecto positivo lleva a apertura, flexibilidad y creatividad de pensamiento (eg., Isen, 1999) y que la ansiedad, miedo e ira cierra el foco en tareas específicas” (e.g., Nelson, Malkoc, & Shiv, 2017; Xie & Zhang, 2017. Barret, 2018. p.4, 5). Estos hallazgos muestran una razón importante para vincular la motivación con las emociones que se generan tanto en el proceso como en el resultado de alcanzar una meta.

Las emociones son motivaciones reactivas, es decir, las emociones y sus correlatos conductuales se motivan en respuesta a cambios personalmente significativos en las condiciones ambientales. La emoción depende de lo que es importante para la persona. (Naranjo, 2009). Por lo tanto, las percepciones de los niños sobre su propia eficacia, autonomía y competencia pueden afectar la persistencia y el entusiasmo en estas tareas, provocando reacciones únicas y diferentes (Barret & Morgan, 2018). En la medida en que los niños estén altamente motivados para hacer un esfuerzo fuerte y persistente que resulte en el logro de las metas, estos factores motivadores fortalecerán aún más el esfuerzo y la persistencia. Por tanto, debemos promover las condiciones didácticas adecuadas para que los alumnos alcancen los sentimientos de autonomía, autoeficacia, competencia y emociones positivas.

Además, la motivación de dominio también implica emociones como la tristeza, la vergüenza o la frustración extrema por la incapacidad de lograr algo, que pueden reducir el deseo de seguir intentándolo o motivar a rendirse. (Barrett & Morgan, 1995; Wang & Barrett, 2013; Barrett, 2018). Este aspecto afectivo puede o no expresarse abiertamente y puede tomar diferentes formas en diferentes niños en diferentes etapas de desarrollo.

2.3. Medición de la Motivación de Dominio

Los tres instrumentos principales que se han utilizado como herramientas de medición de la motivación de dominio en el desarrollo general del individuo son: el Cuestionario de motivación de Dimensiones de dominio (DMQ), el método de tareas individualizadas moderadamente desafiantes (ImoT) y la observación del juego libre durante los primeros años. (Morgan et al. 2020). En el presente estudio se hizo uso del DMQ (Morgan et al., 2020) y el Imot (Barrett et al., 2017; Józsa, Barrett, & Morgan, 2017; Morgan et al., 1992; Wang, Liao et al., 2016; Wang, Morgan et al., 2016; Wang et al., 2017), tomando en cuenta que ambos han sido ocupados juntos para otros estudios.

2.3.1. Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ)

Las dimensiones del cuestionario de dominio miden la motivación de dominio en bebés desde 6 meses hasta los adultos jóvenes. El cuestionario evalúa la motivación de dominio usando la puntuación de los padres, cuidadores, maestros o estudiantes mayores. La versión infantil y la versión de preescolar son puntuadas por un adulto familiar al niño, pudiendo ser padres, cuidadores o maestros (Józsa et al., 2014).

El DMQ incluye varios campos del dominio, por ejemplo: el cognitivo, social y motricidad gruesa, ya que los niños pueden dominar más o menos los diferentes campos del desarrollo. El DMQ, así, evalúa cinco aspectos o dimensiones de la motivación de dominio y provee una breve medida de la habilidad o competencia. Al usar el DMQ, la medición de la motivación de dominio se expandió desde evaluaciones tempranas sobre tareas de observación hasta niños de edad escolar incluyendo otras culturas e idiomas.

Gracias a las versiones en varios idiomas, el DMQ se ha usado en muchos países alrededor del mundo (Morgan et al., 2020). Tiene tres idiomas oficiales: inglés, chino, húngaro; y nueve otros idiomas con una fiabilidad y validez aceptable, incluyendo el español (Morgan et al., 2020).

Hay cuatro escalas que miden el aspecto instrumental y de persistencia dentro de la motivación de dominio, estas son: persistencia de objeto o cognitivo, Persistencia en la motricidad gruesa, persistencia social con adultos y persistencia social con niños. La escala de placer por dominio o MP por sus siglas en inglés y la escala de reacciones negativas al desafío, evalúan el aspecto expresivo/afectivo en la motivación por dominio.

Persistencia Cognitiva o de objeto: sus elementos incluyen el tiempo tomado en completar tareas como unir, rompecabezas, etc.

Persistencia en motricidad gruesa: se refiere a la persistencia en las habilidades motores o habilidades esenciales que usan un gran grupo de músculos, como: brazos, piernas, pies, torso para mover el cuerpo con equilibrio, coordinación, facilidad y confianza.

Persistencia Social con Adultos: se refiere a la motivación que el niño tiene al tener la atención del adulto, de interactuar con él, de tener un entendimiento del estado emocional y de las respuestas que un adulto suele tener.

Persistencia Social con Niños: toma en cuenta la persistencia para mantener la atención de otros niños, tratar de hacer amigos, entablar juegos con sus pares y tratar de hacer que los otros niños se sientan mejor cuando ellos están ahí.

Placer de Dominio: en las tareas incluye las reacciones positivas que el niño tiene frente al proceso de tratar algo diferente y lograrlo.

Reacciones Negativas: mide las reacciones negativas que el niño puede presentar en la cotidianidad al intentar desarrollar una habilidad o destreza, o al alcanzar una meta.

Competencia General: a pesar de no ser una medida para la motivación de dominio, es una medida de la percepción que los padres y educadores tienen con respecto a las destrezas generales o aptitudes del estudiante de preescolar en su desarrollo holístico.

2.3.2. La regulación de la tarea moderadamente desafiante

La motivación de dominio se observa cuando los individuos persisten en tratar de resolver una tarea que es al menos algo desafiante para esa persona. Por lo tanto, para evaluar si un niño muestra motivación de dominio, primero se debe evaluar el nivel de dificultad de la tarea. Para poder hacer esto de una manera relevante y motivadora, se debe tomar en cuenta el conocimiento “a priori” del estudiante.

Existen una gran cantidad de trabajos que indican que la situación más motivante es aquella en la que el nivel de dificultad de la meta se ajusta al nivel de habilidad del individuo (Csikszentmihalyi, 1975, Csikszentmihalyi, et al., 2005; Rodríguez Moneo, 2009). Las metas propuestas pueden ser fáciles, de dificultad moderada, o difíciles. Esto dependerá del nivel de habilidad del individuo.

Naranjo (2009), argumenta que cuando las habilidades del sujeto son altas, pero las actividades no son desafiantes, el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles

de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad. Por ende, la relación entre motivación intrínseca, la atribución a la tarea y la regulación de esta, van de la mano y son fundamentales para promover emociones positivas en los niños y que surja una persistencia de seguir intentando, a pesar de que la tarea sea moderadamente desafiante.

La forma más adaptativa para enfrentar una situación de dominio es la que se busca desafíos de nivel moderado en vez de escoger tareas que son tan difíciles que se sigue fallando, o las que son tan fáciles que no permiten mayor dominio de la tarea (Barrett & Morgan, 2018). Así en estos casos la motivación se evalúa con las tareas que sean progresivamente más desafiantes para el niño, y las tareas que son moderadamente desafiantes determinaran el éxito o fracaso en lo relacionado al comportamiento en las tareas.

Específicamente la tarea se debe seleccionar para que el niño lo complete con éxito por lo menos parte de esto, pero que no termine todas las partes de la tarea tan rápido. Por eso se debe de determinar las tareas moderadamente desafiantes de forma individual. (Barret & Morgan, 2018. p. 14). La mayoría de los niños son menos persistentes en las tareas que les resultan demasiado difíciles o fáciles (Barrett, Morgan y Maslin-Cole, 1993; Redding, Morgan y Harmon, 1988; Wang, 2017). En la utilización del IMot como observación del proceso de la motivación de dominio en edades tempranas, el examinador comenzaría con juguetes de nivel fácil, y continuaría hasta que encontrara un nivel moderadamente difícil (Barrett & Morgan, 2018; Wang, 2017).

Berhenke (2011) encontró que los niños que se enfrentan a una tarea moderadamente desafiante mostraban tres tipos de comportamiento hacia la tarea: la persistencia en la tarea demostrando una alta motivación para dominar, la atención intermitente a la tarea y socializar en lugar de permanecer atento indica menos motivación autónoma para el dominio de la tarea, y repetidamente la búsqueda de ayuda indica un bajo esfuerzo autónomo por el dominio.

Teóricamente, la motivación de dominio implica persistencia en las tareas que son al menos algo moderadamente desafiantes, pero el nivel de desafío de cualquier actividad varía de acuerdo con la habilidad de la persona que trabaja en ella (Berhenke, 2011; Morgan et al., 1992). En este tipo de evaluaciones, la tarea se seleccione para que el niño complete por lo menos una parte exitosamente pero que no termine toda muy rápido. Así, el nivel que se escoge para el niño fue moderado para que al menos se alcance parcialmente el éxito. La persistencia y placer en estos desafíos se pueden usar para medir el nivel de motivación de dominio.

2.4 Tareas moderadamente desafiantes individualizada

Como se mencionó anteriormente, la primera evaluación de la motivación por dominio utilizó tareas direccionadas al objeto. Este acercamiento, permitió entender que las diferencias individuales no se revelan de manera muy clara cuando el niño tiene que resolver una tarea moderadamente difícil. McCall (1995), lo llamo “acercamiento individualizado”, con su identificación y uso para tareas difíciles en donde una de las medidas más importantes avanza, en parte, porque facilita la separación de la habilidad o competencia de la motivación.

Este modelo individualizado se ha usado en un gran número de investigaciones que apuntan al aumento de conocimiento y entendimiento con respecto a la motivación de dominio en niños pequeños en desarrollo típico o atípico. (e.g., Gilmore & Cuskelly, 2011; Young & Hauser-Cram, 2006; Wang, Morgan, Hwang, & Liao, 2013; Wang et al., 2016).

Adicionalmente, para niños con retraso en el desarrollo, la persistencia en la primera infancia, utilizando tareas moderadamente desafiantes, pudo predecir las trayectorias de las competencias cognitivas y adaptativas de 3 a 10 años en niños con retrasos globales (Hauser-Cram et al., 2001) y la persistencia de tareas de los niños en edad preescolar con síndrome de Down predijo las competencias académicas de los niños desde los 5 hasta los 13 años. (Gilmore & Cuskelly, 2009). La motivación para infantes con retraso en tareas moderadamente desafiantes medio la relación entre el comportamiento educativo materno y cognitivo del niño, motor fino y

habilidades motrices 6 meses después. (Wang et al., 2019). Además, la asociación entre la motivación de dominio a los cinco años y el funcionamiento adaptativo a los 23 años de edad se ha demostrado mediante un estudio longitudinal.

3. El Proceso de Aprendizaje Musical en Edad Prescolar

3.1. El Desarrollo de la musicalidad en la edad preescolar

De acuerdo con Trehub (2015) existe una predisposición genética para el desarrollo musical ya que estas se desarrollan naturalmente en todos los seres humanos como una característica universal que toman lugar tanto en las habilidades lingüísticas como en las musicales (Hallam, 2010; Sorlí, Pozo & Torraado, 2020). Varios estudios han observado comportamientos musicales aparentemente innatos durante la infancia y la primera infancia, como movimientos corporales rítmicos cuando los niños de 5 meses escuchan patrones rítmicos, sonidos regulados rítmicamente cuando escuchan sonidos del habla o comunicación musical y performativa en la díada madre-bebé (Español, 2009; Hallam, 2010; Sorlí et al., 2020. Trehub, 2015; Zentner & Errola, 2010).

La actividad humana no se puede imaginar sin la música, en la mayor parte de la historia, la música ha sido una actividad tan natural como respirar y caminar, desde que nacemos estamos inmersos en una cultura musical lo que nos permite ir apropiándonos de manera implícita y espontánea de las formas y parámetros musicales que la caracterizan (Hallam, 2010; Sorlí et al., 2020. 141). La perspectiva de Aculturación (Sloboda, 1991) es un “resultado de un proceso de aprendizaje musical implícito que no requiere formalización y que se produce en contextos informales de forma procedimental, espontánea y no consciente para el niño” (Sorlí et al., 2020).

En las edades preescolares, los aprendices acceden a conocimientos plenos, meta representaciones en forma de teoría de la mente (Pozo, 2008). En relación con la música, los niños reconstruyen sus propias representaciones implícitas dando respuestas relativas a sus sensaciones y poniendo en práctica sus ideas sobre la emoción y la música con el fin de dotarlas de complejidad y sentido para desarrollar competencias sobre su uso. Como por ejemplo la observación de la propia intuición del niño frente a las actividades planteadas por

el educador musical, es la que los ayudará a poner en práctica sus habilidades musicales. (Atkinson & Claxton, 2000; Hogarth, 200; Schon, 1983; Sorlí, et al., 2020)

Entender la construcción del conocimiento en el aprendizaje como una explicación creciente de nuestras propias representaciones implícitas es necesario para diseñar actividades en el aula que promuevan la conciencia y ayuden a los niños a construir aprendizajes con sentido (Sorrí, Pozo & Torraado, 2020). La educación musical en edades tempranas no pretende formar instrumentistas, sino utilizar una amplia gama de instrumentos para hacer música. Dentro de esta amplia gama de instrumentos, no solo podemos utilizar instrumentos tradicionales, sino también podemos hacer uso del propio cuerpo como instrumento (percusión corporal) y de diferentes objetos e instrumentos sonoros hechos de materiales simples (Figueroa, 2015), es decir, necesitamos diseñar una enseñanza más centrada en el niño y en el conocimiento musical implícito que en el contenido, la adquisición o habilidades en la ejecución musical.

El proceso de aprendizaje debería estar centrado en el desarrollo de habilidades y competencias y no tanto en el contenido o los resultados inmediatos. Los procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y motivacionales ayudan al estudiante a alcanzar los resultados esperados (sonido, técnica, ritmo, etc.) de una manera autónoma y autorregulada. (Pozo, 2010; Pozo, 2020). En la siguiente sección se describirá algunas habilidades y competencias musicales que podrían ser el inicio del proceso de aprendizaje musical cuando se refiere a un instrumento.

3.1.1. Desarrollo Musical de Estudiantes de Kindergarten

Las actividades musicales presentadas a estas edades en el contexto educativo son de tipo explorador e integral. Es importante que los niños pequeños participen activamente en cantar y tocar instrumentos siendo este su primer contacto con la música (Figueroa, 2015).

Delalande (1995) apunta a una estimulación musical de comportamiento de invención musical apoyado sobre la curiosidad hacia lo sonoro y con fines expresivos y creativos. Por ende,

la música debe conservar la naturaleza de juego explorando lúdicamente fuentes sonoras, de imitación, realizando una progresión pedagógica ideal de motivaciones para crear dichos sonidos y luego querer escucharlos en piezas musicales.

La mayoría de los estudiantes en estas edades empiezan con una motivación intrínseca de curiosidad por las actividades musicales, los instrumentos, con el solo propósito de explorar los sonidos, y también la relación de su cuerpo (coordinación-ritmo-fuerza) con los objetos sonoros. Está demostrado que las actividades musicales de componer, interpretar y escuchar son fundamentales en el desarrollo de la musicalidad de cada individuo y que su práctica es conveniente para todos los alumnos en la educación musical temprana (Mills, 1991; Figueroa, 2015). Es importante que la educación musical tiene que promover el desarrollo de escuchar, interpretar y crear música al igual que se interrelacionen estas actividades entre sí, ya que una gran parte de las tareas musicales involucran la realización simultánea de varias de ellas (Mills, 1991; Figueroa, 2015).

Para los niños en edad preescolar, la música es práctica e intuitiva al principio. La música se aprende de forma práctica, introduciendo progresivamente alguna instrucción en conceptos teóricos. Estos aspectos de la música son observables desde el inicio de los estudios musicales y desde edades tempranas, gracias a una aproximación a la práctica instrumental del trabajo como la Suzuki, Tort o Yamaha (Navarro, 2017), y utilizando instrumentos sencillos. Los instrumentos, junto con la voz, sirven de base para hacer música. La lengua materna es un punto de partida en el trabajo musical. (Suzuki, 1982; Figueroa, 2015). El uso de partituras codificadas por colores, por ejemplo, brinda a los niños en edad preescolar una herramienta para desarrollar la autonomía y la autorregulación y es parte de los métodos de enseñanza de Innovación Pedagógica (Navarro, 2017). Junto con el canto y el movimiento, la práctica del instrumento constituye uno de los contenidos esenciales de la expresión musical; participa en el desarrollo

de la motricidad mientras que, al igual que la voz, globaliza los componentes musicales de timbre, ritmo y melodía y en ella convergen la formación melódica y armónica (Figuroa, 2015).

A la edad de 5 a 6 años se marca una etapa importante en el desarrollo musical. Con relación al canto, los niños asimilan el sistema tonal, alcanzando una gran estabilidad tonal es decir los niños son capaces de mantener una única tonalidad en la reproducción de una canción (e.g. Davidson, Dowling & Hardwood. Figuroa, 2015), son capaces de reproducir vocalmente el conjunto de sonidos o notas que están escuchando dentro de una melodía.

En cuanto a los gustos y percepciones musicales, los niños de estas edades desarrollan un cambio significativo. El gusto musical sufre la influencia de la aculturación tonal ya que los niños muestran su preferencia, de forma significativa, por melodías tonales desconocidas para ellos frente a melodías atonales (Zenatti, 1991; Figuroa, 2015) En el plano perceptivo, en la reproducción de una melodía familiar, los niños de 5 años son capaces de señalar cambios de tonalidad, pero no de pequeñas modificaciones de intervalos (Barlett & Dowling, 1980).

Con referencia al área de la métrica y el ritmo, los niños de 5 años prefieren, ritmos organizados de forma métrica, a estructuras rítmicas no métricas (Zenatti, 1976; 1991) A esta edad, después de aprender una canción también son capaces de reproducirla cantando o en la práctica instrumental, respetando la pulsación rítmica (Davidson & McKernon: Sloboda, 1985; Figuroa, 2015).

La actividad instrumental permite integrar varios aspectos del desarrollo del individuo como son (Figuroa, 2015):

- El desarrollo auditivo (afinación, comprensión de estructuras rítmicas, melódicas y armónicas),
- El desarrollo de diversos tipos de memoria musical

- El desarrollo del reconocimiento y la capacidad de análisis de elementos como: motivos musicales, fraseo, secuencias de forma, planos sonoros, carácter de la música, relación entre carácter y timbre, variaciones de tempo y dinámica (Figuroa, 2015).
- El desarrollo de la coordinación visomotora.

3.2. El Proceso Constructivista en el Aprendizaje Musical.

El constructivismo es un modelo pedagógico que se adecua a las necesidades del área de educación musical, en el cual se dan los procesos de aprender haciendo y construyendo, integrando el conocimiento y el desarrollo psicosocial. La concepción constructivista dice que el alumno aprende a través de la activación, estimulación y desarrollo de sus propios procesos mentales a través de una reflexión guiada por el docente. Como se explicó anteriormente, este proceso mental incluye procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.

La presunción de la perspectiva constructivista es que el estudiante tenga una participación activa y sea el constructor de su propio aprendizaje, teniendo la autonomía y el espacio para autorregularse, dependiendo de la oportunidad que el ambiente le pueda brindar. Las acciones deben de ocurrir en un ambiente distendido y amigable en el que los materiales se seleccionan en función de los intereses de los alumnos, pero también en función de los niveles de dificultad de la tarea (Pozo, et al., 2020).

Esta perspectiva es directamente aplicable a la educación musical, donde el aprendizaje musical involucra procesos activos en los que los estudiantes son creadores, intérpretes y oyentes que comparten la experiencia de la música en un grupo (Froehlich, 2011). Debemos considerar que escuchar, interpretar y crear son actividades que las personas, especialmente los músicos, realizan en su vida cotidiana. Además, este tipo de actividades son las que se desarrollan habitualmente en las aulas de música (Giráldez, 2014; Figuroa, 2015).

Para ello, es importante definir el rol del docente como guía y proveedor del ambiente de aprendizaje, y, sobre todo en edades tempranas, el acompañante en la regulación de la tarea para que sea lo suficientemente desafiante como para conducir al cambio conceptual. y un proceso de aprendizaje significativo en el estudiante. El profesor aporta un andamiaje que ayuda a los alumnos a construir su propio sentido y motivación a partir de lo aprendido, y adquirir un control progresivo sobre su aprendizaje durante las sesiones musicales, ayudándoles a adquirir autonomía.

El maestro proporciona andamiaje para cada estudiante en función de los intereses del niño y el éxito en la tarea. Este andamiaje regula el grado de dificultad de la tarea para que el alumno pueda manejar el proceso, dirigiendo acciones, destacando aspectos de la tarea, controlando la frustración y el riesgo, y proporcionando modelos a seguir (Pozo et al., 2020).

Los profesores de música solo pueden modificar directamente el nivel de tarea y las condiciones de la práctica, pero no los procesos que tienen lugar en el cuerpo y la mente de los alumnos. “Si queremos modificar esos procesos como la motivación, la atención, sus formas de pensar y sentir la música, debemos hacerlo de manera indirecta, a través de las actividades y regulación de tareas que el educador se proponga”. (Pozo, et al. 2020. P.68). Es decir, los docentes pueden crear ambientes donde el niño pueda tener autonomía y pueda ser el autorregulador de sus propias emociones.

Además de la importancia de ser el regulador de las tareas, los educadores deben crear un ambiente cooperativo. En psicología educativa los participantes de un grupo deben tener un punto de vista moderadamente divergente que se apoye y regule entre sí (Coll y Col. 2008; Pozo, 2020). Se requiere cooperación para interactuar desde un punto de vista epistemológico que permita contemplar el conocimiento como una construcción social, es decir, como una teoría constructivista (ej. Baño, 2018; Puy Pérez & Pozo, 2020).

Es importante que el educador musical diseñe ambientes de aprendizaje basados en los principios de las teorías constructivistas y el conocimiento de estas prácticas. Estas prácticas ayudan a desarrollar el metac conocimiento sobre su propio proceso de aprendizaje de un instrumento musical, por lo que puede ayudar a la motivación intrínseca que el grupo va a lograr. Una forma de que los docentes construyan el conocimiento es ajustándose a las características de los estudiantes y a los cambios contextuales que pueden enfrentar en un escenario de aprendizaje. En conclusión, se trata de crear condiciones que faciliten el conocimiento en la acción, y la reflexión sobre la acción (Argyris & Schon, 1996; Martín & Cervi, 2006; Pozo & Puy Pérez, 2020).

3.3. La Motivación y la Motivación de Dominio en la Educación Musical.

En el campo musical, la mayoría de los modelos educativos tienen la creencia falsa de “la cultura del esfuerzo”, la cual asume que mientras más exigente sea un maestro (una motivación extrínseca), más grande es la motivación y esfuerzo por parte del estudiante. Pero la relación entre la motivación y el aprendizaje es más compleja (Hallam, 2009; Pozo, 2020 p. 84). Si a un estudiante se le demanda más, sin ajustar las demandas en el contexto en el que se encuentra o a las habilidades que tiene el estudiante, sin reorientar las metas, probablemente incremente el nivel de ansiedad y miedo al fracaso (Stembach, 2008; Wilson and Roland, 2002, Well, 2020). Pero cuando es el estudiante el que establece sus metas de aprendizaje por sí mismo y tiene la libertad de autorregularse y manejar sus motivos, y el aprendizaje esta sostenido por una motivación intrínseca en vez de extrínseca, el aprendizaje se vuelve más significativo y constructivista, más incluso que si el estudiante es limitado a alcanzar una meta propuesta por otros (Alonso Tapia, 2005; Pozo, 2020, p.95).

Una solución para que la motivación incremente en el aprendizaje musical es ayudar a los estudiantes a construir las tareas basadas en sus propios intereses, necesidades y gustos musicales; ayudándolos a construir, cambiar y reconstruir su propia meta. De este modo, podemos diseñar actividades que posibilitan al estudiante que cambie sus necesidades, o

intereses de una manera pragmática e inmediata, para construir una nueva meta epistemológica orientada a un aprendizaje significativo. Se puede adoptar una motivación incrementada por aprender o una motivación intrínseca y la persistencia que es el marco de la motivación del dominio (Pozo, et al., 2020)

Con respecto a los estudios que se han realizado en educación musical y psicología, la motivación es vista ahora como un factor muy importante en el aprendizaje musical. Las emociones, tanto negativas como positivas, emanan de la practica repetitiva de practicar un instrumento musical y una persistencia constante en practicarlo cuando se necesita adquirir una habilidad musical. Adicionalmente, la música por si sola, transmite emociones que puede influenciar en la motivación, así, St. George et al. (2014) realizaron estudios sobre la conexión que la música tiene con las emociones humanas y la importancia que estas tienen en la práctica musical desde el inicio hasta el final.

Por otro lado, Austin y Haefner (2006, en Martínez, 2017), relacionaron la autorregulación y motivación en la práctica musical en estudiantes de banda de sexto grado. Descubrieron que existe una correlación entre la autorregulación y el uso de estrategias musicales usadas para dominar una pieza musical. También encontraron que existe una relación significativa entre la motivación, esfuerzo y desarrollo de la habilidad musical que los estudiantes encuentran al disfrutar, estudiar con un acercamiento productivo usando recursos sociales y físicos, perseverando para dominar una habilidad y mostrando niveles más altos de regulación de conducta.

Recientemente, Foldi y Józsa (2022) publicaron un estudio sobre 151 estudiantes de entre 10 y 18 años, quienes aprendieron a tocar un instrumento musical como una actividad extracurricular. El mismo midió la Teoría de autodeterminación (SDT) y utilizó un cuestionario de auto reporte estudiantil para aprendizaje musical, el cual lo adaptaron para la población húngara. El estudio demostró que los estudiantes que perseveran en su aprendizaje de instrumentos

musical, a través de los grados superiores, son caracterizados por una alta motivación extrínseca que crece con el tiempo. Por otro lado, el nivel de motivación extrínseca se vuelve más prominente que los incentivos externos en el aprendizaje de instrumentos musicales en estudiantes que llevan tocando por más tiempo.

Basado en la definición de Motivación de Dominio de Barrett y Morgan (1995), Józsa (2014) desarrolló nuevas escalas para medir dimensiones de la motivación de dominio en temas o materias específicas. Wigfield, Guthrie, Tonks and Perencevich (2004) indicaron que es importante estudiar la motivación de dominio en materias académicas específicas, ya que los estudiantes pueden tener diferentes niveles de interés que podrían afectar el grado de motivación intrínseca o motivación de dominio en diferentes aspectos, siendo más motivados en dominios particulares, tal como la motivación de dominio musical (Bong, 2001; Martin, 2008; Wigfield et al., 2004). Además, los estudiantes pueden ser más hábiles en algunos campos que también podría incrementar su motivación para tratar tareas que parecen ser más difíciles a tareas de desafío moderado.

La investigación de la motivación de materias específicas en las escuelas se ha enfocado en una materia, por ejemplo: motivación por la lectura (Józsa & Józsa, 2014; Szenczi, 2013) o motivación por las matemáticas (e.g., Hannula et al., 2016). Adicionalmente, algunos estudios examinan la motivación de materias específicas en varias a la vez (e.g., Bong 2001; Green et al. 2007; Leaper, Farkas, & Brown, 2012). El nivel de motivación aumenta durante los años escolares, sin embargo, estos constructos no se han estudiado en preescolar.

Józsa et al. (2017) usó una adaptación del cuestionario DMQ (SSMMQ) para estudiar el dominio de los estudiantes en seis materias escolares: inglés, lectura, matemáticas, música, y arte. El goce que los estudiantes reportaron experimentar también fue documentado. El objetivo fue comparar la motivación de dominio que existía entre estudiantes taiwaneses y húngaros. Los resultados arrojaron un declive en la motivación del dominio en tareas de 4to a 10mo grado.

Con respecto a la música, la mayor parte de indicadores del SSMMQ estaban relacionados al canto y no a tocar un instrumento. Las habilidades musicales de los estudiantes taiwaneses no demostraban disminución en la motivación del dominio de 4to a 8vo grado.

Estos hallazgos son consistentes y tienen evidencia robusta, en una variedad de países, demostrando disminución de la motivación del dominio durante los años escolares. Esta disminución es a menudo atribuida al énfasis que las escuelas otorgan a evaluaciones externas (calificaciones) y al énfasis que se da a "éxito/corrección" en vez de al esfuerzo y progreso. Es importante tomar en cuenta, que la motivación de dominio de materias específicas no ha sido estudiada durante la infancia temprana, y que por lo tanto no se conoce si los niños demuestran puntuaciones altas, bajas o estables de motivación de dominio de materias específicas.

Todos estos estudios sugieren la importancia de investigar a profundidad el rol de la motivación en la educación musical. El presente estudio contribuirá con literatura, expandiendo la línea investigativa en niños que recién empiezan su instrucción musical.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos

4.1.1. *Objetivo General*

Examinar si grupos de estudiantes de Kindergarten difieren en el nivel de maestría de dominio observadas durante el proceso de aprendizaje musical de masterizar una canción en un instrumento de percusión melódica con la motivación de dominio en tareas no musicales y competencias generales reportados por adultos.

4.1.2. *Objetivos Específicos*

1. Describir varios aspectos de la Motivación de dominio en niños de kindergarten según lo informado por adultos utilizando el Cuestionario de Motivación de Dimensiones de Maestría (DMQ18).
2. Observar los niveles de Motivación de dominio en estudiantes de kindergarten en el proceso de aprendizaje musical de una canción en un instrumento de percusión melódica.
3. Examinar si los niveles de persistencia observados en una tarea de aprendizaje musical en estudiantes de kindergarten están asociados con diferencias en el aspecto instrumental de la Motivación de Maestría, según lo informado por los cuidadores.
4. Examinar si los niveles de emociones positivas que surgen en el proceso de aprender una canción están asociados con diferencias en el placer de dominio según lo informado por los cuidadores.
5. Examinar si los niveles de emociones negativas observados en el proceso de aprendizaje de una canción están asociados con diferencias en las reacciones negativas al desafío, según lo informado en el DMQ18.
6. Determinar si existe asociación entre las habilidades musicales observadas en el proceso de aprendizaje musical y el índice de competencia general reportado en el DMQ18.
7. Determinar el nivel de dificultad de la tarea moderadamente desafiante en el proceso de aprendizaje musical para estudiantes de jardín de infantes.

4.2. Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los diversos aspectos de la Motivación de Maestría en niños de kindergarten según lo informado por adultos que utilizan el Cuestionario de Motivación de Dimensiones de Maestría (DMQ18)?
2. ¿Cuáles son los niveles de motivación de dominio que muestran los alumnos de kindergarten en el campo de la práctica musical?
3. ¿Los niños que tienen niveles más altos de persistencia en el dominio de una tarea musical tienen niveles más altos de persistencia cognitiva/objetiva informada por los adultos?

que los niños que tienen niveles moderados de persistencia en el dominio de la tarea musical?

4. ¿Los niños que tienen niveles más altos de emociones positivas generadas en el proceso de aprender una canción en un instrumento musical, tienen niveles más altos de placer de dominio reportados por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de emociones positivas mientras dominan la tarea musical?

5. ¿Los niños que tienen niveles más altos de emociones negativas generadas en el proceso de aprender una canción en un instrumento musical, ¿tienen niveles más altos de reacciones negativas al desafío informados por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de emociones negativas mientras dominan la tarea musical?

6. ¿Los niños que muestran una alta competencia musical, como se observa durante la práctica del instrumento musical, muestran niveles más altos de competencia según lo informado por los adultos en comparación con los niños que muestran una competencia musical moderada?

4.3. Tipo de Estudio

La presente investigación se realizó con un enfoque de tipo cuantitativo con un alcance exploratorio-correlacional. La investigación cuantitativa, de acuerdo con Hernández-Sampieri (2020) trabaja con aspectos observables y medibles de la realidad.

La investigación tendrá un alcance exploratorio ya que son muy pocos los estudios que se han realizado sobre la motivación del dominio en un proceso de aprendizaje musical. Las variables serán objeto de un estudio empírico que se vinculará con la teoría expuesta en el marco teórico (Hernández-Sampieri et al. 2020).

Por otro lado, la investigación tendrá un alcance correlacional ya que, tienen como propósito medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables (Hernández-Sampieri et al., 2020. P.93). Para evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, en los estudios correlacionales primero se mide cada una de éstas realizando un análisis descriptivo, y después se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. En el caso de este estudio, se van a medir dos variables. La variable que corresponde a la medición de la motivación de dominio en niños en edad preescolar por medio del Cuestionario DMQ18, y la segunda variable que se medirá la manifestación de la motivación de dominio en el proceso de aprendizaje de una canción

representativos de una población específica. En otras palabras, no representa completamente la población de estudiantes en todas las comunidades dentro de Ecuador, sino que solo representa las características de los niños de esta escuela. Sin embargo, la metodología que se desarrolló en este estudio y donde se utilizó esta muestra para determinar los procesos cognitivos en la práctica de un instrumento musical de todos los niños de este nivel puede reproducirse en otras comunidades con niños de otras edades, lugares, o llevar posteriormente a realizar estudios longitudinales desarrollando las adaptaciones necesarias.

5. Diseño y Procedimiento

5.1. Variables de Investigación y su Operacionalización

Según Grau et al. (2004), una variable se asocia con las hipótesis de investigación adquiriendo diferentes valores susceptibles a ser medidos y que, en una investigación cuantitativa, exige la operacionalización de sus conceptos centrales dependiendo del nivel de medición y potencia de las pruebas realizadas (Carballo et al., 2016).

En este estudio se asociaron dos variables:

Variable Independiente: los niveles de diferentes aspectos de motivación de dominio durante el proceso de aprendizaje de una canción interpretada en instrumento de percusión melódica.

Variable Dependiente: los resultados de la motivación de dominio reportados por padres o cuidadores de niños en el nivel de kindergarten (5 a 6 años).

A continuación, se detallará un resumen de la operacionalización de las variables que se utilizaron para el análisis de cada variable y sus dimensiones de estudio.

Tabla 2. *Conceptualización y Operacionalización de Variables*

Variables	Conceptualización	Operacionalización	Indicadores y Dimensiones	Escala-Valores	Técnica o Herramienta
Resultados de la Motivación de dominio en niños de edad preescolar (5 a 6 años de edad) reportado por padres o profesores	La motivación de dominio estimula al niño a intentar masterizar una habilidad o tarea que sea moderadamente desafiante para ellos. (Morgan 1990; Morgan et al., 2020. P.20).	Medición en función de la persistencia, reacciones y competencias generales	Persistencia cognitiva y de objeto (5 ítems) Persistencia en Motricidad Gruesa (5 ítems) Persistencia social con adultos (5 ítems) Persistencia social con niños (6 ítems) Satisfacción de dominio (5 ítems) Reacciones negativas (8 ítems) Competencia general (5 ítems) (Józsa, 2017).	Escala Likert del 1 al 5 siendo: 1 = para nada como ese niño y 5= Exactamente como ese niño	Cuestionario de Motivación de Dominio DMQ-18 para padres o cuidadores de niños de edad preescolar (Morgan et al., 2020).
Niveles de motivación de dominio observados	la motivación de dominio estimula al niño a intentar masterizar una habilidad o tarea que sea	Medición en función de la persistencia, reacciones	Persistencia Musical (3 ítems en 5 partes)	Actividad grupal-partes 1-4: Practica lo que debe (3) Practica poco lo que debe (2) No practica lo que debe (1)	

durante el proceso de aprendizaje de una canción en un instrumento de percusión melódica.	moderadamente desafiante para ellos. (Morgan 1990; Morgan et al., 2020. P.20). En este caso, la practica instrumental desarrolla “los elementos técnicos y expresivos del lenguaje musical, la reproducción a través del eco de ejercicios rítmicos, el esfuerzo intelectual por leer e interpretar grafías musicales” (Figueroa, 2015).	emocionales y competencias en el contexto de una actividad musical	Reacciones emocionales positivas (2 items-5 partes)	Actividad individual- parte 5: Nivel de ayuda que recibe de la maestra: nada (3)- poco (2)- Mucho (1).
			Reacciones emocionales negativas (2 items-5 partes)	Presente (1) Ausente (0)
			Habilidades musicales (3 items-5 partes)	Presente (1) Ausente (0)
				Tocar la canción de memoria (3) Tocar la canción leyendo partitura (2) No tocó (1)

5.2. Instrumentos y Medición de Variables

A continuación, se describirá los dos instrumentos de medición que se utilizaron para este estudio. Ambos han sido utilizados simultáneamente y como instrumentos complementarios para estudiar los niveles de motivación de dominio.

1. Cuestionario de Motivación de Dominio DMQ-18 para padres o cuidadores de niños de 2 a 6 años (Morgan et al., 2020).
2. Observación de la tarea moderadamente difícil adaptada a la práctica musical (Wang, Liao & Morgan, 2017).

5.2.1. Cuestionario de Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ-18)

Con el DMQ 18 se midieron diferentes aspectos de la motivación de dominio de los niños de 5 a 6 años, según lo informado por los padres, cuidadores o educadores. Aunque los niños reciben una educación en inglés como primer idioma dentro del contexto escolar, los padres tienen el español como primer idioma. Esta versión fue traducida al español latinoamericano, principalmente argentino (Mancini, 2020; Morgan et al. 2020). Se utilizó para la presente muestra ecuatoriana después de confirmar que la traducción era adaptable al vocabulario que los padres o cuidadores podían entender. Se realizaron cambios de términos en respuesta al contexto educativo de los niños y la lengua materna (Anexo 1).

La Motivación de Dominio tiene dos grandes aspectos: el aspecto instrumental, el cual se centra en la manera persistente de querer resolver un problema o masterizar una tarea o habilidad, y el aspecto expresivo que se manifiesta en reacciones afectivas que pueden producirse de formas muy distintas durante o después de que el niño trabaja en su tarea. (Barret & Morgan, 1995; Morgan, 2020)

El DMQ-18 incluye 39 ítems describiendo contextos o comportamientos en el proceso de masterizar que son apropiados a edades tempranas con los ítems siendo evaluados por los padres o profesores de los niños.

Las 7 escalas y un ítem en común son presentadas de la siguiente manera:

Cuatro escalas para el área instrumental (persistencia) de la motivación de dominio:

- a. Escala de persistencia cognitiva y de objeto (5 ítems)
- b. Escala de persistencia en Motricidad Gruesa (5 ítems)
- c. Escala de persistencia social con adultos (5 ítems)
- d. Escala de persistencia social con niños (6 ítems)

Dos escalas del aspecto expresivo de la motivación de dominio:

- e. Escala de satisfacción de dominio, afecto positivo después de terminar o mientras trabaja en la tarea (5 ítems)
- f. Escala de reacciones negativas a desafíos de situaciones de masterización separada en 2 subescalas: frustración/ira o tristeza/vergüenza. (8 ítems)

Una escala de evaluación de habilidad para resolver problemas en contraste a la motivación de dominar una tarea:

- g. Escala de Competencia general (5 ítems) (Józsa, 2017).

Los adultos calificaron a los niños para cada elemento utilizando la siguiente escala de Likert: 1 no me gusta en absoluto este niño y 5 exactamente como este niño. Para calcular los valores de cada una de las escalas del cuestionario DMQ18, se sumaron los valores de un conjunto particular de ítems, como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 3. Operacionalización de Variable Dependiente

Variable	Dimensión	Ítems
Motivación de Dominio en los niños de preescolar percibido por padres, cuidadores o profesores.	Persistencia Cognitiva o de Objeto	1.Repite una nueva Habilidad 14.Intentar completar tareas, incluso si se demora en terminarlas 17.Intentar completar Juguetes como rompecabezas incluso si requieren mucho trabajo. 23. Trabaja por largo tiempo intentando hacer algo desafiante. 29. Está dispuesto a trabajar por largo tiempo tratando de encajar algo.
	Persistencia en la Motricidad Gruesa	3.Intentar hacer bien las actividades motoras. 12. Intentar realizar actividades físicas satisfactoriamente incluso cuando son desafiantes. 26. Repite habilidades como saltar o correr hasta que puede realizarlas. 36. Se esfuerza por mejorar sus habilidades físicas. 38. Se esfuerza por mejorar su habilidad para lanzar y patear.
	Persistencia Social con Adultos	8. Cuando habla con adultos, intenta mantener el interés de estos. 15. Se esfuerza por generar interés en los adultos para que jueguen con él o ella. 22. Se esfuerza para que los adultos le entiendan. 33. Intenta averiguar lo que les gusta y no les gusta a los adultos. 37. Se esfuerza por entender mis sentimientos y los de otros adultos.
	Persistencia Social con Niños	6. Intenta que otros niños/as se sientan mejor si estos/as lloran o parecen tristes. 7. Intenta hacer y decir cosas que mantienen el interés de otros niños/as. 25. Intenta entender a otros niños/as. 28. Se esfuerza por hacerse amigo/a de otros niños/as. 32. Intenta participar e incluirse cuando otros/as niños/as están jugando.

		35. Intenta que el juego con otros/as niños/as se mantenga por largo tiempo.
	Placer en masterizar la tarea	2. Sonríe ampliamente después de finalizar algo. 11. Demuestra emoción cuando logra algo. 18. Se emociona cuando resuelve algo. 21. Se muestra satisfecho cuando resuelve un problema difícil. 30. Sonríe cuando logra que algo suceda.
	Reacciones Negativas	5. Parece triste o avergonzado cuando no logra una meta. 9. Se molesta cuando no puede completar una tarea desafiante. 13. Se frustra cuando no es exitoso en una tarea. 16. Protesta si no tiene éxito en algo. 19. Se enoja si no logra realizar algo después de esforzarse. 24. Cuando intenta algo y no lo logra, no mira a los ojos de las personas. 34. Aparta la mirada cuando trata, pero no puede realizar algo. 39. Se rinde después de intentar algo sin éxito.
	Competencias Generales	4. Resuelve problemas con rapidez. 10. Es muy bueno haciendo la mayoría de las cosas. 20. Hace cosas que son difíciles para los niños/as de su edad. 27. Hace la mayoría de las cosas mejor que otros niños/as de su edad. 31. Entiende bien las cosas.

5.2.3. Observación de la Tarea Individualizada de Motivación de Dominio adaptada a una actividad musical

En cuanto a la motivación de dominio en el proceso de aprendizaje de una canción en un instrumento musical, el instrumento de medida de esta variable se basó en el método de tarea moderadamente desafiante individualizada (IMoT). (MacTurk, Morgan & Jennings, 1995; Morgan, Busch-Rossnagel, Maslin-Cole & Harmon, 1998, Wang, 2017) y la versión Revisada de la Tarea Individual Estructurada (Wang et al., 2016). Tanto la versión original como la revisada tienen ventajas importantes comparadas a los métodos sobre comportamientos que no identificaron la tarea moderadamente desafiante en la que se evaluó la motivación de dominio en el niño (Wang et al., 2017). Además, los dos observaron la orientación de la tarea centrada en los niños donde la motivación de dominio durante los tres tipos de tarea (rompecabezas, clasificación de formas y tareas de causa y efecto) que tenían la intención de ser moderadamente difíciles para cada individuo.

La persistencia de la tarea fue calificada contando la duración de los comportamientos de la tarea dirigida (Morgan et al. 1992), Wang, et al. 2017). El método IMoT fue adaptado para este estudio de la motivación de dominio musical utilizando la tarea del proceso de aprendizaje de la canción "Twinkle, Twinkle little star" (Estrellita) en un instrumento de percusión melódica codificado por colores.

Puntuación de la Motivación de Dominio durante la tarea musical: Se recolectó información para los dos aspectos de la motivación de dominio: el instrumental y el expresivo y también sobre nivel de competencia o habilidad musical. Para el aspecto instrumental, la persistencia fue observada en actividades grupales e individual.

La medida de persistencia en la actividad individual se basó en Berhenke (2011), quien consideró no solo el tiempo individual en la tarea, sino también los intentos de buscar apoyo. En el presente estudio, primero se les pidió a los niños que miraran el video de la canción completa,

luego se les llamó uno por uno, se les mostró la partitura de la canción como ayuda visual y se les pidió que intentaran tocar la canción. La persistencia no se basó en si el niño terminaba de tocar la canción, es decir, el resultado, ya que todos lo hacían de principio a fin. En cambio, se evaluó el proceso de aprendizaje, enfatizando las estrategias que se implementaron como leer la partitura o si la tocaban de memoria, y también la ayuda que requerían del docente, es decir, si tocaban la canción entera sin ayuda, con poca ayuda o con mucha ayuda del profesor de música.

Berhenke (2011) también consideró el afecto positivo y el interés y el entusiasmo como indicadores positivos de motivación (Deci & Ryan, 1985; Harter, 1981; Lewis & Sullivan, 2005; Pekrun et al., 2006) y tristeza, ansiedad, vergüenza y frustración como indicadores de falta de motivación. En cuanto a la observación de la expresividad de la motivación de dominio en la actividad musical del presente estudio, estos mismos aspectos se observaron para las emociones positivas o negativas que se manifestaron mientras los niños practicaban cada parte del video. El investigador observó expresiones faciales, vocalizaciones y gestos mientras el niño trabajaba en la tarea. Estos indicadores expresivos se pueden dividir en observaciones de reacciones positivas donde los niños presentaron palabras como “lo logré”, levantar las manos en señal de logro, mover las manos hacia arriba, hacer una pequeña danza de alegría, entre otras. Las reacciones negativas se operacionalizaron cuando los niños movían las piernas de forma rápida y ansiosa, jugaban con baquetas de xilófono, se distraían con su pareja y/o simulaban jugar cuando no lo hacían.

En la actividad grupal, se observaron dos patrones de comportamiento que señalaron diferentes niveles de motivación de dominio instrumental (persistencia) frente a una tarea desafiante. Una motivación de dominio alta fue definida operacionalmente como: El niño intenta tocar lo que escuchó y observó, lo repite varias veces a pesar de factores externos o distracciones. Por otro lado, una motivación de dominio moderada se define como: El niño

empieza a imitar lo que escucho y observó con el xilófono y después de un tiempo intentando se distrae, deja de tocar o empieza a tocar algo más. Esto demuestra en la motivación de dominio moderada, hubo una intención de tratar, pero no hubo persistencia por los obstáculos o distracciones. Una baja motivación de dominio se definió como: El niño no toca nada en el xilófono, esto puede ser porque no entendió lo que vio, porque se distrajo fácilmente o pretenden estar tocando algo. Es claramente observable que no existe direccionalidad u objetivo de tocar.

La habilidad o competencia de los niños para masterizar una tarea musical como tocar una canción se utilizó para permitir que el observador determinara el nivel individual de dificultad de la tarea para un niño, utilizando criterios tales como si podían reproducir cada parte del video al menos una vez, si el niño logró tocar la canción con fluidez, tocando las notas musicales de memoria, en vez de si el niño necesitaba leer la partitura nota por nota para poder tocar la canción.

A diferencia del método de observación de tareas moderadamente desafiante de Wang et al. (2017), el tiempo no fue un factor importante para determinar el nivel de desafío ya que nuestro objetivo era ver si el niño tenía predisposiciones para autorregular su propio comportamiento en el proceso del dominio de la tarea, así como el grado en que tenían satisfacción en su resultado, más que en la cantidad de veces que los niños practicaron la parte para poder dominarla.

Tabla 4. Operacionalización de Variable Independiente

Variable	Dimensión	Indicadores	Rangos
El dominio de maestría en el proceso de aprendizaje, de una canción en un instrumento de percusión melódica	Aspecto Instrumental: persistencia al realizar la tarea musical	Intenta tocar lo que escuchó/vio en el video	alta motivación de dominio = 2
		Empieza a practicar lo visto y escuchado en el video, pero luego cambia a otra cosa.	motivación de dominio moderado o bajo= 1
		No toca nada de lo que se le pide	
	Expresiva: Reacciones mientras se realiza la tarea	Toca la canción sin requerir ayuda de la maestra	alta motivación de dominio = 2
		Toca la canción con algo de ayuda de la maestra	motivación de dominio moderado o bajo= 1
		Toca la canción con mucha ayuda de la maestra	
Competencia: Habilidades Musicales.	Reacciones Emocionales Positivas	Presencia alta (2) Presencia moderada (1)	
	Reacciones Emocionales Negativas	Presencia alta (2) Presencia moderada (1)	
		Toca la melodía de forma fluida y de memoria Toca leyendo la melodía nota por nota.	Alta competencia musical= 2 Competencia musical moderada=2

Se establecieron dos niveles para determinar el nivel de cada aspecto de la motivación de dominio (persistencia, reacciones positivas y reacciones negativas, junto con la competencia musical) en los estudiantes, como se muestra en la Tabla 5. Las puntuaciones para cada aspecto de la motivación de dominio se calcularon como el total que se obtuvo de las actividades de las cinco partes del video. Aunque originalmente había medidas de tres niveles de motivación de dominio, los niveles medio y bajo se combinaron para el propósito de este estudio porque muy pocos niños (4-7) estaban en el grupo de nivel bajo. Para determinar los niveles de motivación, los rangos se definieron con base en esta medida sumada, resultando lo siguiente:

Tabla 5. Operacionalización de Dimensiones de la Variable Independiente

Dimensión	Rango	Valor	Escala
Instrumental:	12-15	2	Alto
persistencia al realizar la tarea musical	5-11	1	Medio
Expresiva:	3-5	1	Alto
Reacciones positivas	1-2	0	Medio
Expresiva:			
Reacciones negativas	3-5	1	Alto
	1-2	0	Medio
Competencia:	12-15	2	Alto
Habilidades Musicales	5-11	1	Medio

Nota: esta table muestra la operacionalización que se hizo para usar las escalas cualitativas para la observación de tareas musicales desafiantes.

5.2.4. Procedimiento de la Tarea Observada.

Preparación para la Observación. De los 101 estudiantes que participaron en el estudio se realizaron 5 grupos de aproximadamente 20 estudiantes para observar. Para los niños que se

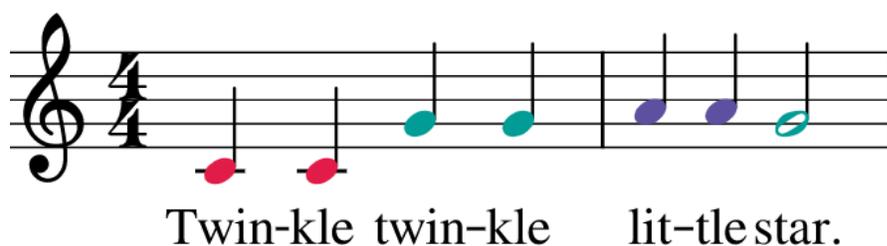
ausentaron el día de la observación, la grabación se hizo después en grupos de 5 a 10 niños. Cada niño se sentó atrás del xilófono con dos baquetas mirando la pantalla donde se mostraría el video. El video usado fue el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=v3h5-xQOjbs>. Una cámara de video filmó el proceso de grupo para recolectar data de comportamiento. Toda la información se recolectó por la maestra de música y su asistente.

La tarea consistía en tocar el xilófono para tratar de dominar 5 instrucciones del video. El video modelaba la manera apropiada de tocar la canción tomando en cuenta el ritmo y melodía. Se mostraron las siguientes ayudas visuales en el video:

Parte 1: Calentamiento: Tocar la escala de Do de arriba hacia abajo nota por nota. En esta etapa no hubo ayuda visual, ya que los niños tocaban las notas progresivamente basándose en su conocimiento previo.

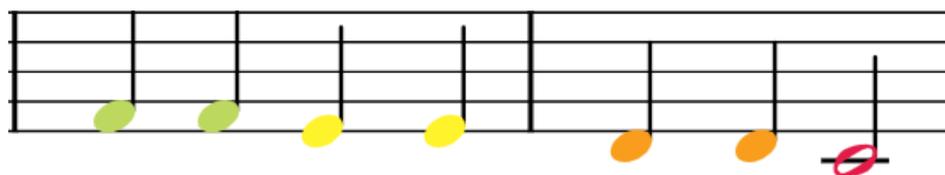
Parte 2: Parte A de la canción Estrellita se mostró como ayuda visual, tal como la figura 2 lo muestra.

Figura 2. Parte A de Estrellita (*Twinkle Star Song*)



Parte 3: La interpretación de la parte B de la canción y la ayuda visual fueron modeladas.

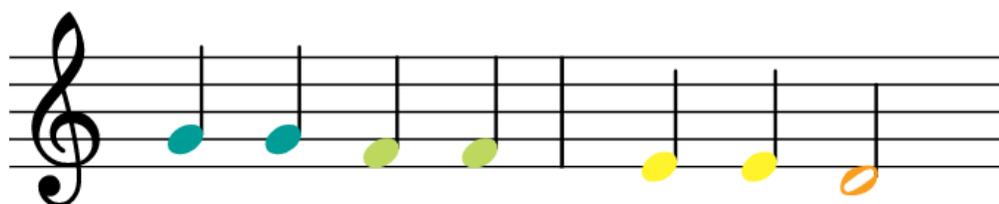
Figura 3. Parte B de Estrellita (Twinkle Star Song)



How I won-der what you are.

Parte 4: Se mostró la parte C de Estrellita tal y como la figura 4.

Figura 4. Parte C de Estrellita (Twinkle Star Song)



Up a-bove the world so high.

Parte 5: La última parte del video proyectó la canción complete y la partitura mostrada en la figura 5.

Figura 5. Partitura codificada por colores de la canción Estrellita

Twinkle Twinkle Little Star
Melody

Traditional

Twin-kle twin-kle lit-tle star. How I won-der what you are.

5
Up a-bove the world so high. Like a dia-mond in the sky.

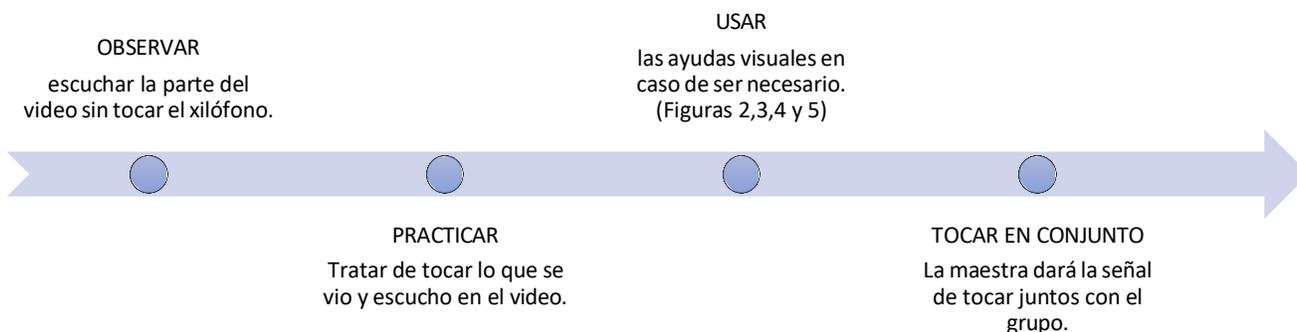
9
Twin-kle twin-kle Lit-tle star. How I won-der what you are.

Procedimiento de Observación. Dos formatos de tareas se llevaron a cabo, el primer grupo de sesiones fue la que mostró las 5 partes en el video sistemáticamente.

En la sesión de grupo, el proceso de evaluación comenzó con la profesora de música mostrando la primera parte y solicitando a los niños que miren y escuchen sin tocar hasta que la parte termine. Después se les pidió a los estudiantes que practiquen de manera individual. Después de aproximadamente 30 segundos, se les solicitó que toquen la parte correspondiente guiados por la maestra. En las partes dos y cuatro, la profesora usó la partitura codificada por colores que se mostraron anteriormente en las figuras 2, 3, 4 y 5 como apoyo visual y solfeo de la parte de la canción que debían tocar.

Las instrucciones de cada parte pueden verse en la siguiente figura:

Figura 6. Proceso de Actividad Musical para cada parte del video.



La segunda parte consistía en la observación individual del estudiante, dándoles la oportunidad de tocar la canción entera de Estrellita, por memoria o con ayuda visual de la partitura. Los niños también tuvieron la oportunidad de tener la ayuda de una maestra mientras cantaba la canción o la solfeaba y apuntaba las notas en la partitura o simplemente mostrándoles un apoyo verbal motivándolo a que continúe.

5.3. Validez y fiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos de validación han sido empleados en diversos estudios; incluso validados y aplicados a nivel mundial. Se realizó el análisis de Validez de Contenido siguiendo el procedimiento descrito por Lawshe, citado por González y Ortega (2015), mediante una evaluación de expertos, que permitió hacer los ajustes necesarios para su aplicación; además, se realizó el Análisis de Fiabilidad de los cuestionarios calculando su consistencia interna mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach.

5.3.1. Validez Constructiva

El DMQ empezó a validarse en los años 90 (Morgan et al, 1990) y desde entonces ha tenido varias actualizaciones. Información general de estudios realizados al cuestionario en húngaro, inglés y chino fueron publicados por Józsa (2007), Józsa, Hricsovinyi, & Szenczi, 2015; Józsa & Molnár, 2013; Józsa et al., 2014; Morgan, et al., 2013, hasta llegar al manual de Morgan, Liao &

Józsa (2020). En el 2021, la validación fue realizada por Amukune, S., Calchei, M. & Józsa, K., utilizando el criterio de Fornell-Larcker en el cual todas las cargas factoriales estandarizadas del modelo de seis factores fueron superiores a 0.70, a excepción de un ítem que puntuó 0,6 en la subescala de persistencia cognitiva: “Intenta completar juguetes como rompecabezas incluso si requieren mucho trabajo”. Incluso esto se consideró mínimamente aceptable, utilizando el criterio de que los valores obtenidos deben estar al menos entre 0,5 y 0,7 para que el criterio sea aceptable (Hair et al., 2014; Józsa, 2015; Morgan et al. 2020).

En cuanto a la observación de la tarea desafiante individualizada (IMoT) tiene propiedades psicométricas aceptables (Morgan et al., 1992; Hauser-Cram, 1996; Gilmore, Cuskelly, & Hayes, 2003; Wang et al., 2013; 2017). Ha podido ser comprobada por varios estudios de implicación clínica, donde se pudo comprobar que no existía diferencia en la motivación de dominio entre niños con y sin problemas de desarrollo. (Gilmore & Cuskelly, 2011; Gilmore et al., 2003; Hauser-Cram, 1996; Wang et al., 2013). También se puede utilizar para niños de la misma edad con diferentes habilidades mentales y motoras ya que este método provee recolección de datos objetiva del comportamiento de los niños. (Wang et al. 2017).

5.3.2. Análisis de Fiabilidad

El Alpha de Cronbach se usó para evaluar la fiabilidad tanto del DMQ como del IMot. En cuanto a los resultados del Alpha de Cronbach, cuando el valor se aproxima a 1 (normalmente al menos .70), significa que existe una buena consistencia interna. Dado que ambas medidas fueron algunas modificaciones para el presente estudio el alfa de Cronbach se utilizó para evaluar la fiabilidad de cada medida de la presente muestra. Para el DMQ, se calculó que la persistencia cognitiva el Alpha es 0.76, para la persistencia en motricidad gruesa el Alpha es de 0.77, en el caso de la persistencia social en adultos y niños, el Alpha es de 0,77 y 0.76 respectivamente. En

cuanto a las escalas afectivas el placer de dominio tiene un alfa de 0.78, y las reacciones negativas en 0.75, y la competencia general tiene un Alpha de 0.75.

Para la observación del instrumento de la motivación de dominio en un desafío moderado en una tarea musical, se calculó el Alpha para las escalas usadas como variables. En cuanto a las escalas en la observación musical, la persistencia musical tiene un Alpha de 0.74, las emociones positivas y las reacciones negativas tienen 0.78 y 0.71 respectivamente y la competencia musical tiene un Alpha de 0.75. Estos valores son aceptables, de acuerdo con los criterios de análisis Alpha utilizados habitualmente (Morgan, et al., 2005).

5.4. Protección de Derechos Humanos

Se aplicaron los procedimientos recomendados por la American Psychological Association (1992) y por el Ethical Research Involving Children Project (ERIC) (Graham et al., 2014); además de los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional No 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño. Se solicitó el consentimiento a la escuela donde se practicó el estudio, por medio de una carta a la directora principal de la institución y al coordinador de música, detallando los objetivos del proyecto y con el compromiso de hacer una entrega de los resultados obtenidos y compartiendo la importancia y relevancia de este estudio para el ambiente escolar y la comunidad de educadores musicales, la cual fue aceptada. También se pidió el consentimiento informado a los padres de familia explicando la investigación y esperando su aprobación y compromiso en su participación y la de sus hijos en el proceso, se les explicó que toda información será manejada confidencialmente y los nombres de los niños no serán enlazados a los datos presentes en esta investigación. Se les explicó también el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento con previo aviso.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis Descriptivo

6.1.1. *Pregunta 1:* ¿Cuáles son los índices en los aspectos de la motivación de dominio en niños de Kindergarten reportados por adultos utilizando el Cuestionario de Dimensiones de la Motivación de Dominio (DMQ18)?

Los resultados descriptivos para responder a la Pregunta de Investigación 1 se obtuvieron utilizando el informe de adultos DMQ 18, con un 40% informado por la madre del niño y un 60% por las maestras principales del niño. Las estadísticas descriptivas incluyen el mínimo, el máximo, la media, la desviación estándar, la varianza y la asimetría de las variables

Tabla 6. *Estadísticos Descriptivos Variable Dependiente*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
1COP	101	1.8	5.0	4.010	.7208	.520
2GMP	101	1.4	5.0	4.428	.6356	.404
3SPA	101	2.0	5.0	3.994	.7147	.511
4SPC	101	2.3	5.0	4.208	.6162	.380
5MP	101	2.6	5.0	4.558	.5771	.333
6NRC	101	1.4	5.0	3.125	.8172	.668
7COMP	101	1.8	5.0	3.990	.8209	.674

Nota: COP: Persistencia cognitiva o de objeto GMP: persistencia en motricidad gruesa SPA: persistencia social con adultos, SPC: persistencia social con niños, MP: Placer de Masterizar NRC: reacciones negativas COMP: competencias

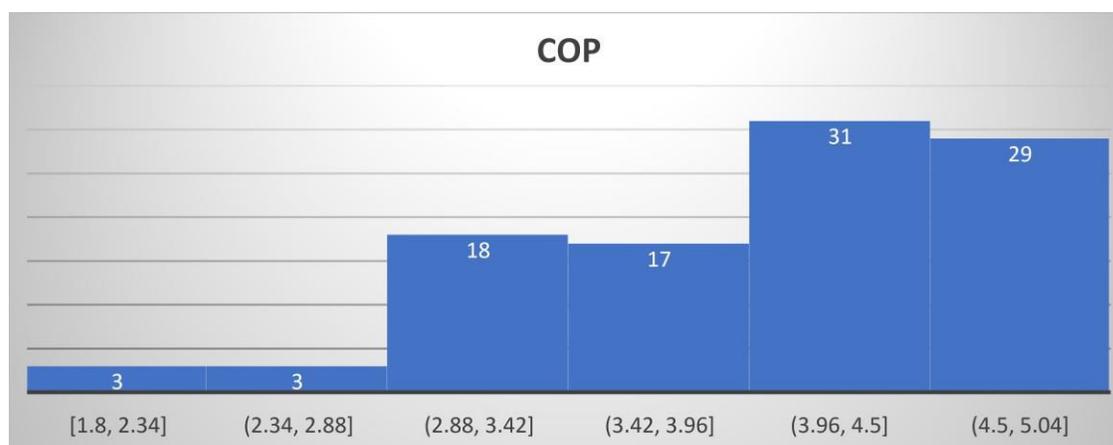
Las primeras cuatro dimensiones se refieren a la parte instrumental de la motivación de dominio, las dimensiones cinco y seis se refieren a los aspectos de expresividad, y la séptima se refiere a la evaluación de la competencia (aunque no sea una medida de la motivación de dominio, pero puede confundir la medida de motivación de dominio). La table 6 muestra que a pesar de que el puntaje promedio fue sobre la media en la escala de Likert (3), la data no fue

notablemente sesgada con estadísticas de asimetría para todas las medidas están muy por debajo del criterio recomendado de $|1.0|$ (Morgan et al., 2019).

En análisis descriptivo a continuación, el criterio de dividir las puntuaciones en tres niveles (alto, medio y bajo) de la motivación del dominio se utilizó, y depende del valor de la frecuencia mínima y máxima, ya que no hay un valor predeterminado.

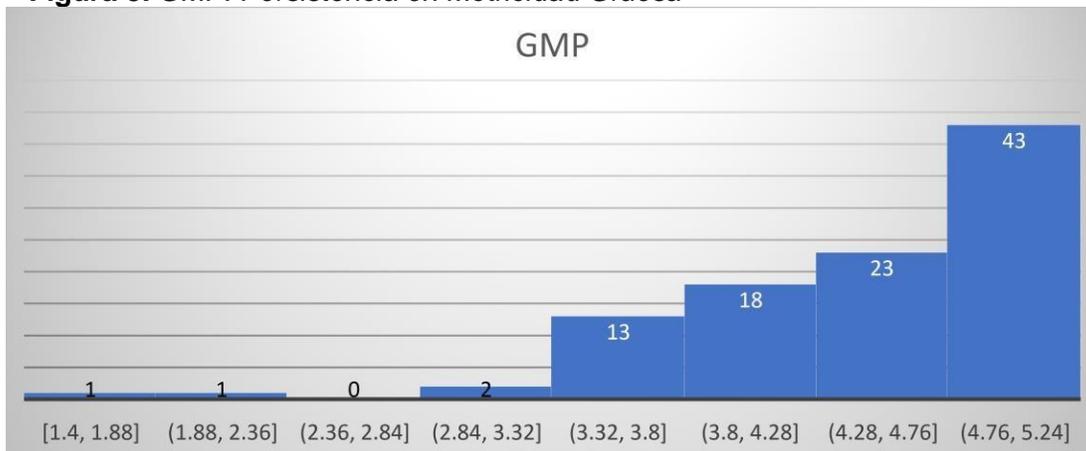
Persistencia cognitiva/de objetos (COP): En este estudio, se encontró una tendencia de 60 estudiantes en tener un alto nivel de motivación de dominio (3.96 o más) con una puntuación de entre 4.5 y 5.04 de 29 estudiantes y (3.96 y 4.5] para 31 estudiantes. Un total de 35 estudiantes obtuvieron puntuaciones medias entre (2.88 y 3.96), 17 estudiantes obtuvieron puntuaciones de entre 3.42 y 3.96, y 18 estudiantes tuvieron puntuaciones entre 2.88 y 3.42. Solo seis estudiantes obtuvieron bajas puntuaciones en COP (entre 1.8 y 2.88).

Figura 7. COP: Persistencia Cognitiva o de Objeto



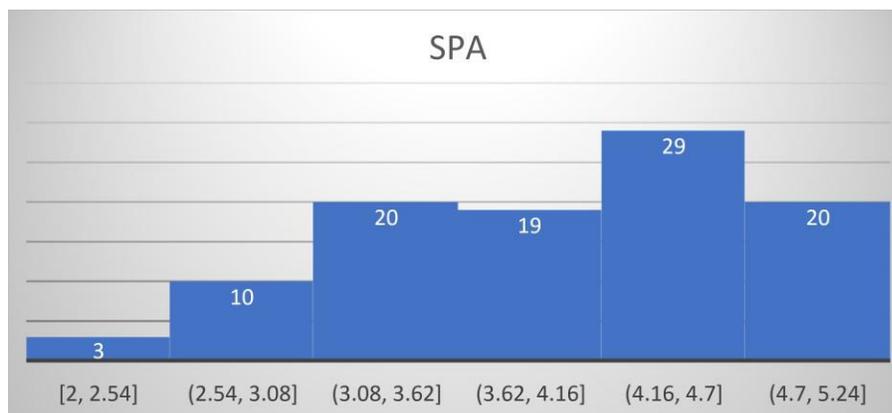
Persistencia de la motricidad gruesa (GMP). En este caso, 66 niños puntuaron alto en el rango de motivación de dominio en motricidad gruesa (entre 4.28 y 5.24], 31 puntuaron rango medio (3.32 y 4.28] y solo 4 estudiantes obtuvieron una puntuación baja en GMP, entre (1.4 y 3.32]

Figura 8. GMP: Persistencia en Motricidad Gruesa



Persistencia social con adultos (SPA). En esta dimensión, la interacción con adulto puede ser tanto con padres o profesores, se puede observar que 49 niños puntuaron alto desde (4.16 hasta 5.24], mientras que 39 puntuaron un nivel medio de SPA (entre 3.08 y 4.16). Únicamente 13 estudiantes puntuaron bajo en SPA (2 hasta 2 3.08].

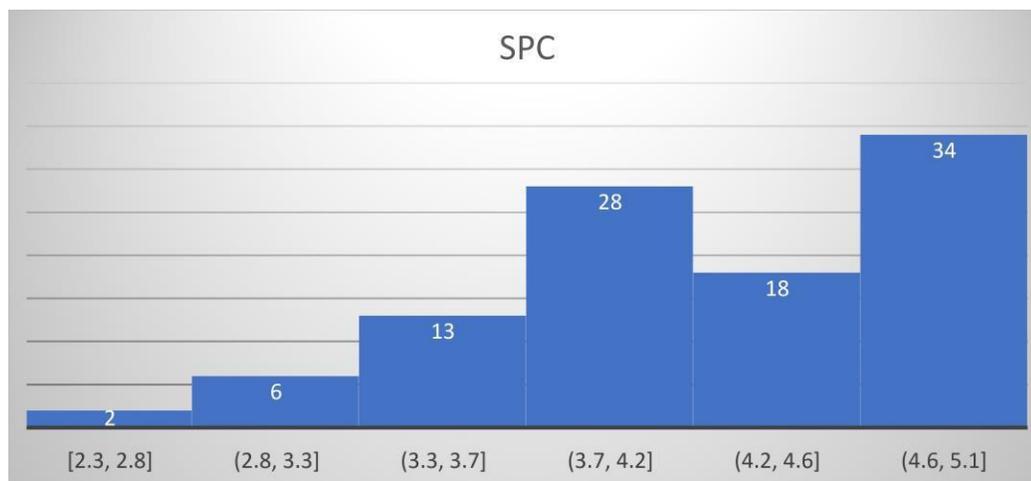
Figura 9. SPA: Persistencia Social con Adultos



La dimensión de la persistencia social con los niños (SPC). Un total de 52 estudiantes mantuvieron una tendencia alta en este constructo es decir de entre (4.2 a 5.1], 18 puntuaron entre (4.2 y 4.6], y 34 estudiantes obtuvieron un puntaje entre (4.6 y 5.1]. 41 estudiantes

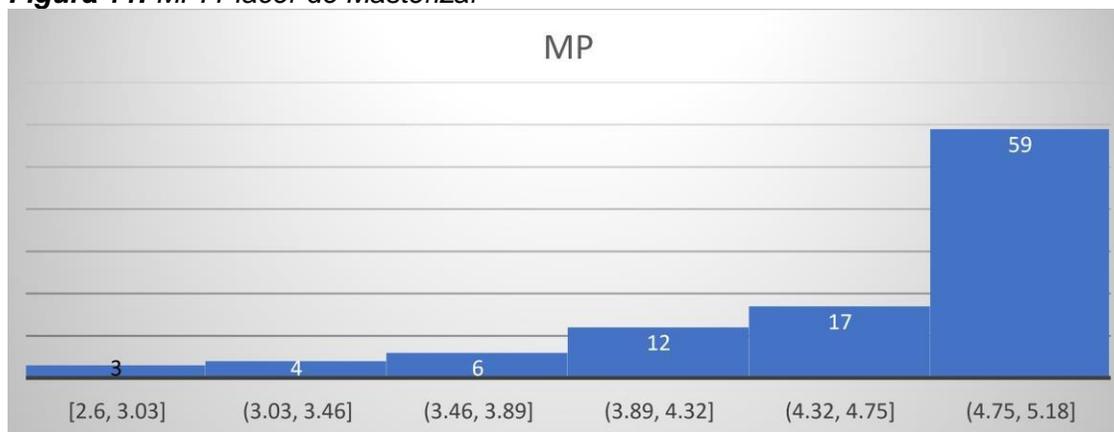
obtuvieron una puntuación media para SPC, 13 de ellos puntuaron de entre (3.3 y 3.7], y 28 puntuaron entre (3.7 y 4.2] como se muestra en la figura 10.

Figura 10. SPC: Persistencia social con niños

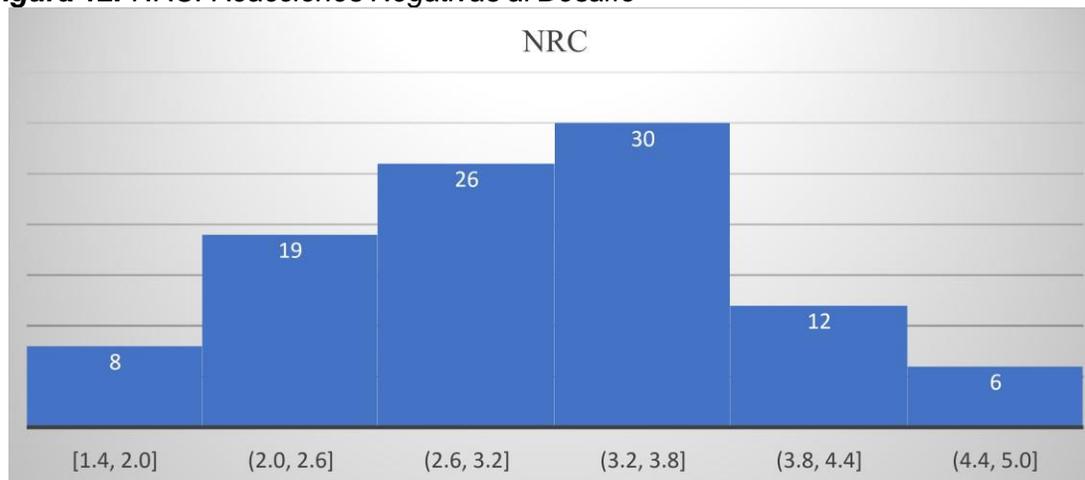


Las otras dos dimensiones se clasifican como los aspectos expresivos de la motivación de dominio: placer de dominio y reacciones negativas al desafío.

El placer de dominio (MP) La mayoría de los estudiantes reportaron tener un alto placer en dominar una tarea, 59 estudiantes puntuaron entre (4.78 y 5.8], y 17 entre (4.32 y 4.75], un total de 76 estudiantes. 18 estudiantes puntuaron un rango medio (3.46-4.32) y 7 puntuaron 3.46 o menos.

Figura 11. MP: Placer de Masterizar

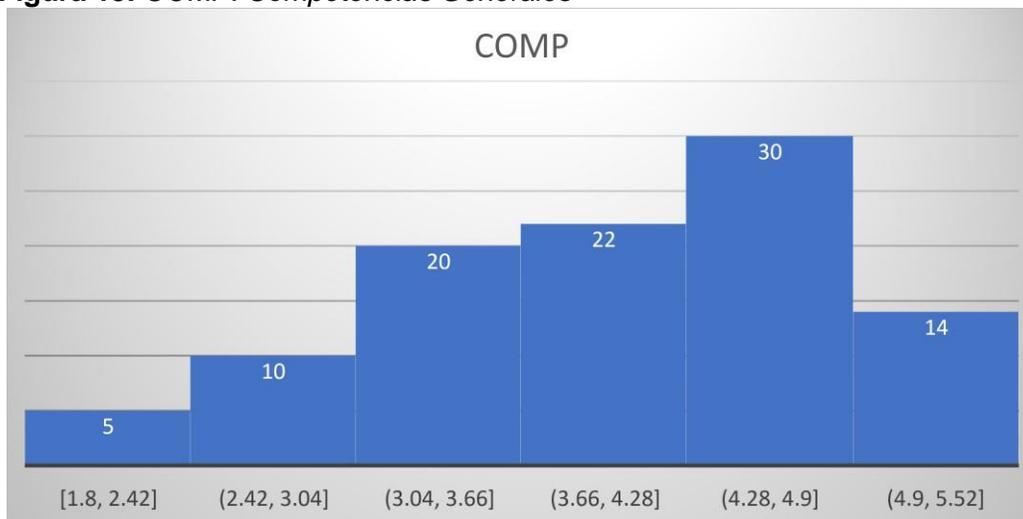
Las Reacciones Negativas al Desafío (NRC). En este caso, la puntuación más frecuente fue el rango medio (2.6-3.8), 30 niños puntuaron entre 3.2 y 3.8, y 26 estudiantes en un rango de (2.6 y 3.2]. Únicamente 18 estudiantes fueron vistos teniendo una alta cantidad de emociones negativas frente al desafío, con puntuaciones de entre (3.8 y 5.0], y 27 estudiantes puntuaron niveles bajos en reacciones negativas frente a dominar una tarea específica, con puntuaciones de entre (1.4 y 2.6].

Figura 12. NRC: Reacciones Negativas al Desafío

Competencias Generales (COMP). Adultos reportaron que 44 niños tuvieron habilidades de competencia en una frecuencia de (4.28 y 4.9] para 30 y (4.9 y 5.52] para 14, y 42 en una

frecuencia media de competencia oscila entre (3.04 hasta 3.66] para 20 estudiantes y (3.66 hasta 4.28] para 22 estudiantes.

Figura 13. COMP: Competencias Generales



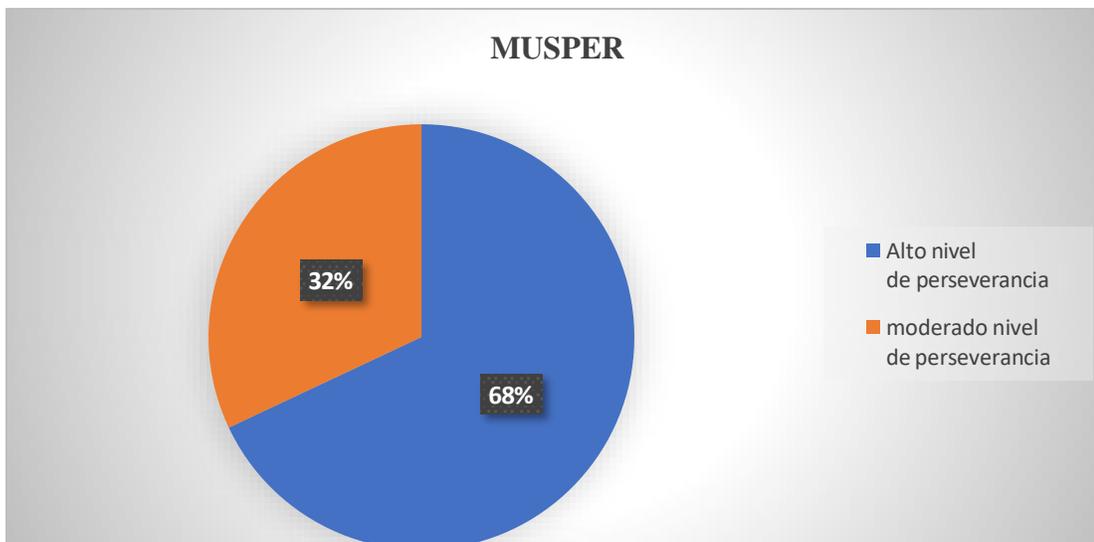
6.1.2. Pregunta 2: *¿Cuáles son los niveles de motivación de dominio que muestran los alumnos de kindergarten en el campo de la práctica musical?*

Análisis descriptivo de la motivación de dominio observada mientras los niños aprendían a tocar el xilófono. Estas escalas son el resultado de observar la tarea moderadamente desafiante (Imot) de intentar tocar una canción en un instrumento musical.

El aspecto instrumental de la persistencia en la actividad musical (MUSPER). Las puntuaciones de persistencia musical se basaron en dos comportamientos manifestados al momento de practicar la canción que se mostró en el video. La primera fue: seguir practicando cada parte de la canción. La segunda: la cantidad de ayuda que el niño necesitó para tocar la canción completa de Estrellita (“Twinkle, Twinkle Little Star”). Los rangos para un alto nivel de motivación de dominio fueron de 12 a 15 (HMM: High Mastery Motivation o alta motivación de dominio), para un nivel medio y bajo (MMM: Medium Mastery Motivation o nivel medio de

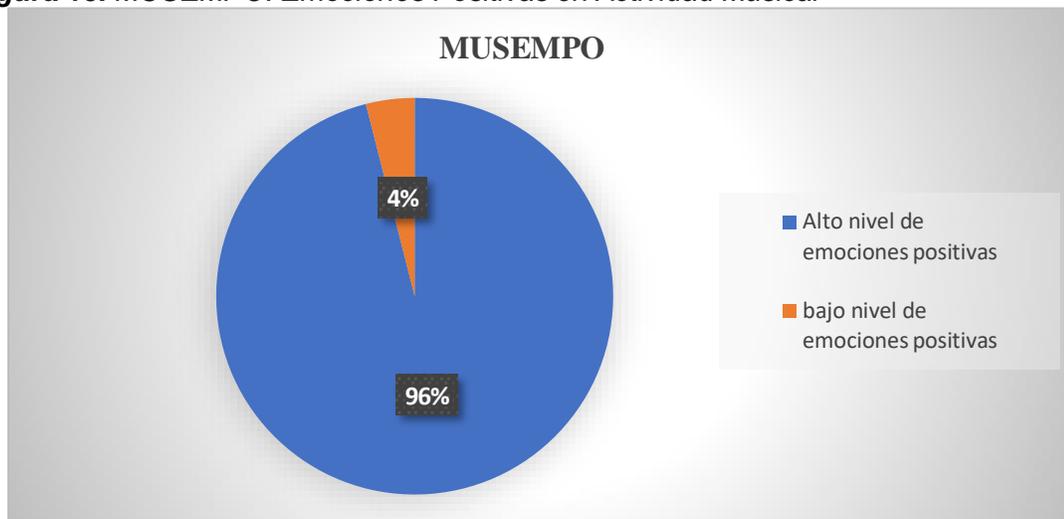
motivación de dominio) de 5 a 11 (ver tabla5). Los resultados mostraron que más de 68%de los niños mostraron un alto nivel y el 32% un nivel moderado en la tarea de persistencia musical.

Figura 14. MUSPER: Persistencia Musical



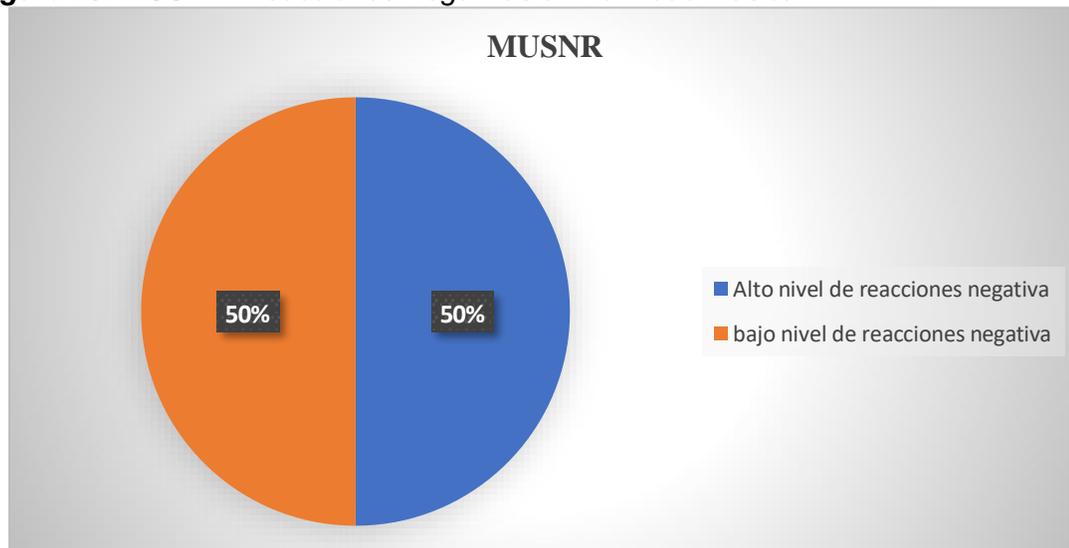
Reacciones positivas que los niños generaron en la actividad musical (MUSEMPO). En el aspecto de afecto positivo de la motivación de dominio durante el proceso de dominar una canción en xilófono, los rangos de 3 a 5 fueron consideradas HMM (nivel alto) y de 1 a 2 fueron considerados MMM (nivel medio y bajo). El 96% de estudiantes se quedaron concentrados y enfocados, y mostraron una reacción positive en el desafío musical.

Figura 15. MUSEMPO: Emociones Positivas en Actividad Musical



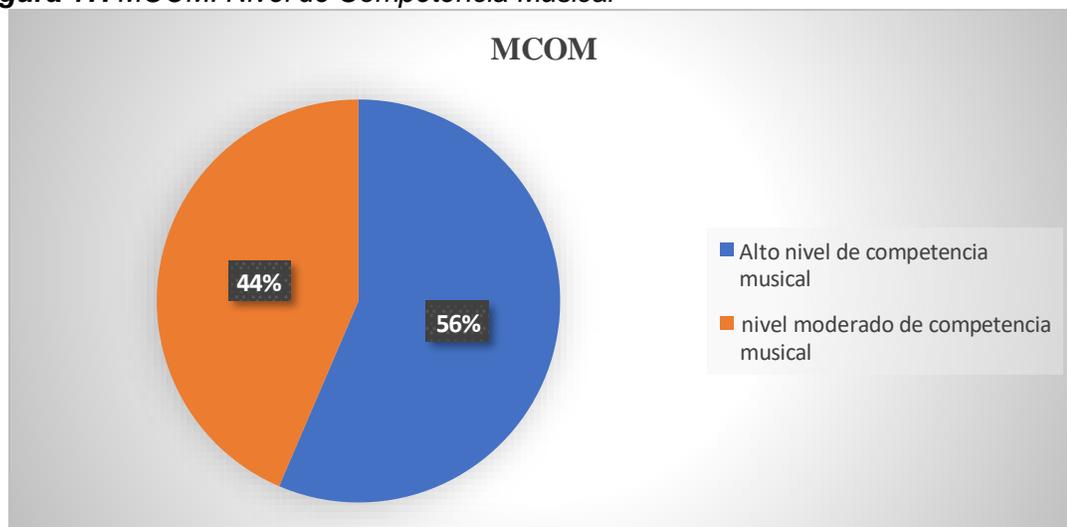
Reacciones negativas (MUSNR). Con los mismos rangos que en las emociones positivas, en la observación las emociones negativas incluyeron movimiento de piernas acelerados, jugar con las baquetas, no prestar atención a la tarea y distraerse. Estas reacciones fueron generadas en distintas partes del video en un 50%.

Figura 16. MUSNR: Reacciones Negativas en Actividad Musical



Competencia Musical (MCOM): Un niño puede ser capaz de tocar una canción de memoria debido a muchos factores, el desarrollo auditivo musical al escuchar esta canción durante mucho tiempo, el hecho de que el niño pudo haber tenido la oportunidad de tocar la canción antes y, por lo tanto, los intentos anteriores, y los siguientes. Pero otros niños solo pueden imitar visualmente lo que ven o pueden necesitar la ayuda visual de una partitura de color. Cuando esto sucede, los niños tocan y leen nota por nota, lo que no les permite ser fluidos. Usando los mismos rangos de persistencia en la tarea musical (12-15 para HMM y 5-11 para MMM), en el siguiente gráfico podemos ver que el 56% de los niños reprodujeron la mayoría de las partes del video de memoria, imitando lo que vieron en el video con poca ayuda visual, y el 44% necesitó ayuda visual para leer o no pudo reproducir ninguna de las partes.

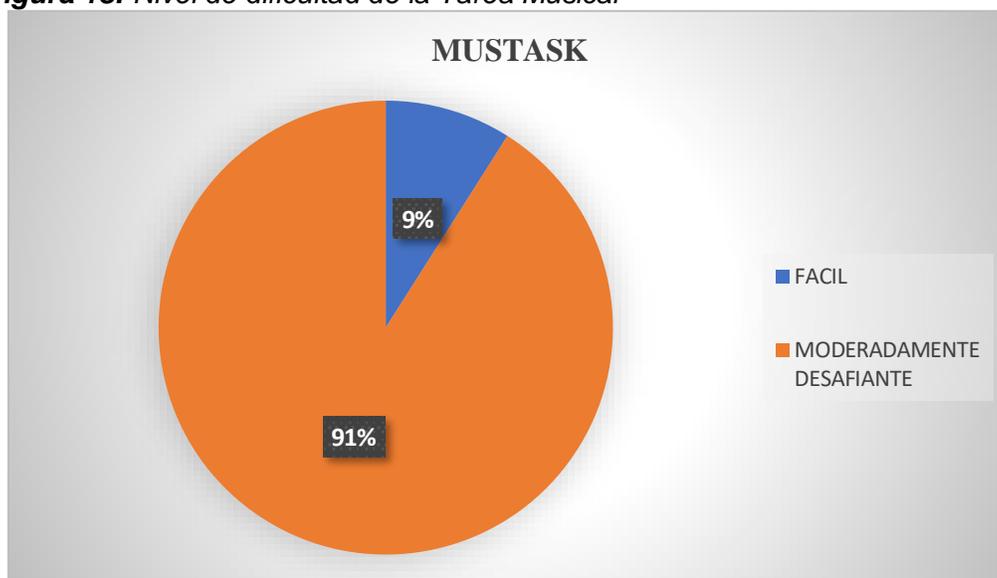
Figura 17. MCOM: Nivel de Competencia Musical



La última dimensión por analizar es el nivel de tarea individual de cada niño. Cada estudiante fue evaluado individualmente para tratar de tocar la canción “Estrellita” completa. La forma en que se determinó si la tarea que se realizaba era fácil, moderadamente desafiante o difícil es mediante el uso de las tres dimensiones que se acaban de describir. Si el niño puede tocarla sin la ayuda del maestro (índice instrumental), con placer dominando la tarea (índice de expresividad) y tocando la canción de memoria (alta competencia en habilidades musicales), entonces la tarea puede considerarse fácil.

Si el niño necesitó mucha ayuda del maestro (índice instrumental) con ciertas reacciones negativas o positivas y tocando la canción con la partitura (competencia), entonces la tarea puede considerarse difícil para el estudiante. Cualquier otra variedad de esa fórmula se considera una tarea moderadamente desafiante para el niño y lo que se quería lograr. En este caso podemos corroborar que para el 91% de los estudiantes, el nivel de la tarea era moderadamente desafiante. Los resultados de este estudio demostraron que 91% de la muestra considero que la tarea fue moderadamente desafiante y el 9% la consideró fácil.

Figura 18. Nivel de dificultad de la Tarea Musical



6.2. Diferencias Entre Grupos observados De Motivación Musical Y La Motivación De Dominio Percibida Por Adultos

6.2.1. Hipótesis

Las preguntas diferenciales evalúan si hay diferencias entre dos o más grupos en otra variable. En este estudio, las medidas observacionales de motivación de dominio fueron usadas para crear dos grupos – un nivel alto y nivel medio- ya que la mayoría de los niños entraron en estas categorías. Las hipótesis restantes especificaron predicciones para pruebas de estadística inferencial o preguntas diferenciales para el presente estudio. Estas hipótesis son:

1. Los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son reportados por adultos por tener una mayor persistencia cognitiva (COP) o de objeto.

2. Los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por adultos por tener una mayor persistencia motora gruesa (GMP).

3. Los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por los adultos por tener mayor persistencia social con adultos (SPA) y persistencia social con niños (SPC).

4. Los niños que muestran mayor presencia de emociones positivas durante el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por los adultos por tener mayor placer de dominio (MP).

5. Los niños que muestran mayor presencia de emociones negativas durante el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por adultos por tener mayor presencia de reacciones negativas al desafío (NR).

6. Los niños con mayor competencia musical (MUSCOM) muestran niveles más altos de competencia general (GC) según lo calificado por los adultos.

Para determinar con mayor precisión la motivación de dominio en cada estudiante, la observación del comportamiento y el reporte de adultos, fueron utilizados como dos instrumentos de medición en este estudio. Sin embargo, primero es importante determinar si el nuevo instrumento de medición basada en los comportamientos observados de la motivación de dominio en la música está relacionado con las medidas de motivación de dominio existentes, como se predijo. Es por esto que, el presente estudio también evalúa la validez concurrente de las nuevas medidas de motivación de dominio musical relacionándolas con el DMQ-18 (Morgan et al., 2020).

Con base en los criterios de valor absoluto de las estadísticas de asimetría de menos de 1.0, se utilizaron pruebas T para dos muestras independientes como prueba paramétrica de las hipótesis si se cumplían las suposiciones.

6.2.2. Pregunta 3: ¿Los niños que tienen niveles más altos de persistencia en el dominio de una tarea musical tienen niveles más altos de persistencia cognitiva/objetiva informada por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de persistencia en el dominio de la tarea musical?

Hipótesis 1: los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son reportados por adultos por tener una mayor persistencia cognitiva (COP) o de objeto.

La estadística de Levene no fue significativa, $p= 0.35$. Esto quiere decir que la prueba t con varianzas homogéneas asumieron que podría ser usada y fue significativa, $t(99) = -3.76$, $p < 0.001$. Esto significó que existe una diferencia significativa entre los niños con un alto y medio nivel de persistencia musical en los puntajes obtenidos en los reportes de adultos sobre la persistencia cognitiva o de objeto ($M=4.18$, $SD=0.63$) en el grupo de alta persistencia musical y ($M=3.64$, $SD=0.76$) en el grupo de persistencia musical media.

Tabla 7. Estadísticas Descriptivas para grupos de Persistencia Musical Alta y Baja.**Puntuaciones Persistencia Cognitiva de objetos (COP)**

		N	Media	Desviación Estándar	Media estándar Error
1COP	MUSP				
	MEDIO	32	3.637	.7661	.1354
	ALTO	69	4.183	.6331	.0762

Nota: MUSP= Persistencia Musical, COP= persistencia cognitiva de objetos.

Tabla 8. Prueba T – Muestra Independiente MUSPER-COP**Muestra Prueba t Independiente**

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	p	T	Gl	p (2-tailed)	Media diferencial	Error estándar diferencial	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
COP	Se asumen varianzas iguales	.872	.353	-3.761	99	.001	-.5451	.1449	-.8327	-.2576

Note: MUSP= Persistencia Musical, COP= Persistencia cognitiva de objeto.

Hipótesis 2: los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por adultos por tener una mayor persistencia motora gruesa (GMP).

Persistencia musical y persistencia en motricidad gruesa. La prueba Levene fue significativa en $p=.002$, indicando que las varianzas iguales pueden ser asumidas. La prueba t para varianzas desiguales indicaron que no hay diferencias significativas entre niños con alta

persistencia musical ($M=4.49$, $SD=0.48$) y con persistencia musical media ($M=4.28$, $SD=0.86$) en la persistencia en motricidad gruesa del DMQ.

Tabla 9. Estadística Descriptiva para Persistencia Musical Alta y media en Grupos de MUSP-GMP.

Estadísticas Grupales					
	8MUSP	N	Media	Desviación Estándar	Error Estándar de Media
2GMP	MEDIO	32	4.288	.8665	.1532
	ALTO	69	4.493	.4882	.0588

Note: MUSP= Persistencia Musical GMP= persistencia en motricidad gruesa.

Tabla 10. Prueba t de Muestras Independientes MUSPER-GMP

prueba t para la igualdad de medias								
		t	gl	p (2-tailed)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
GMP	No se asumen varianzas iguales	-1.251	40.400	.218	-.2053	.1641	-.5367	.1262

Note: MUSP= Persistencia Musical GMP= Persistencia motora gruesa

Hipótesis 3: Los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por los adultos por tener mayor persistencia social con adultos (SPA) y persistencia social con niños (SPC).

Persistencia musical y Persistencia Social con adultos. Las estadísticas de Levene dan a o un valor de 0.199, $p>0.01$, indicando que la igualdad en las varianzas podría ser asumida y 2 colas $t(99) = -1.57$ $p= 0.119$. Esto significa que no existe una diferencia

significative entre la persistencia musical y la persistencia social con adultos ($M=4.07$, $SD=0.61$) en el grupo HMM y ($M=3.83$, $SD=0.66$) en el grupo MMM.

Persistencia musical y Persistencia Social con niños. En este caso, la estadística de Levene dio una significancia no significativa, $p= 0.34$ y 2 colas $t(99) = -2.05$, $p = 0.043$. Esto muestra que existe una diferencia significativa entre la persistencia musical y la persistencia social con niños ($M=4.29$, $SD=0.56$) en el grupo HMM y ($M=4.026$, $SD=0.68$) en el grupo MMM.

Tabla 11. Estadística Descriptiva para Persistencia Musical Alta y Media MUSP-SPA/SPC.

Estadísticas de grupo					
	8MUSP	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
SPA	MEDIO	32	3.831	.8050	.1423
	ALTO	69	4.070	.6614	.0796
SPC	MEDIO	32	4.026	.6880	.1216
	ALTO	69	4.292	.5655	.0681

Note: MUSP= Perseverancia Musical SPA= Persistencia social con adultos SPC= Persistencia social con niños.

Tabla 12. Prueba T de muestras independientes MUSPER- SPA/SPC

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	p	t	Gl	p (2-tailed)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior	Superior
SPA	Se asumen varianzas iguales	1.668	.199	-1.571	99	.119	-.2383	.1517	-.5394	.0628
SPC	Se asumen varianzas iguales	.938	.335	-2.052	99	.043	-.2662	.1297	-.5236	-.0088

Note: MUSP= Perseverancia Musical, SPA= Persistencia social con adultos, SPC= Persistencia social con niños.

5MP	Se asumen varianzas iguales	.188	.665	.676	99	.501	.1995	.2952	-.3863	.7853
-----	-----------------------------------	------	-------------	------	----	-------------	-------	-------	--------	-------

Note: MUSPEO= Music positive emotions, MP= mastery pleasure.

6.2.4. Pregunta 5: Los niños que tienen niveles más altos de emociones negativas generadas en el proceso de aprender una canción en un instrumento musical, ¿tienen niveles más altos de reacciones negativas al desafío informados por los adultos que los niños que tienen niveles moderados de emociones negativas mientras dominan la tarea musical?

Hipótesis 5: los niños que muestran mayor presencia de emociones negativas durante el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son calificados por adultos por tener mayor presencia de reacciones negativas al desafío (NR).

Presencia alta o media de reacciones negativas en las prácticas musicales en relación con las reacciones negativas al desafío calificadas por adultos. La prueba de Levene no fue significativa, $p = .948$, por lo que para la prueba t se usaron varianzas iguales. La prueba t fue significativa, $t(99) = -3.97$, $p < .001$, indicando que existen diferencias significativas entre los niños que mostraron emociones negativas durante la actividad musical ($M = 3.54$, $SD = 0.801$) y quienes no las mostraron ($M = 2.91$, $SD = 0.74$) con respecto a la variable de reacciones negativas al desafío, con los niños que mostraron emociones negativas durante la actividad musical mostrando tener más emociones negativas al desafío en general.

Tabla 15. Estadísticas Descriptivas para Grupos de Persistencia Musical Alta y Media MUSRN-NRC

Estadísticas de Grupos					
	MUSEN	N	MEDIA	Desviación estándar	Media de error estándar
NRC	MEDIUM	67	2.910	.7426	.0907
	HIGH	34	3.548	.8019	.1375

Note: MUSRN= Emociones negativas Musicales, NRC= Emociones negativas.

Tabla 16. Prueba t para muestras independientes de reacciones negativas.

		Prueba de Muestras Independientes									
		Prueba de Levene de calidad de varianzas			T test para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	p	T	Gl	p. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior	
NRC	Se asumen varianzas iguales	.004	.948	-3.968	99	.001	-.6373	.1606	-.9561	-.3186	

Note: MUSRN= Reacciones negativas Musicales, NRC= Reacciones Negativas

6.2.5. Pregunta 6: ¿Los niños que muestran una alta competencia musical, como se observa durante la práctica del instrumento musical, muestran niveles más altos de competencia según lo informado por los adultos en comparación con los niños que muestran una competencia musical moderada?

Hipótesis 6: Los niños con mayor competencia musical (MUSCOM) muestran niveles más altos de competencia general (GC) según lo calificado por los adultos.

Competencia Musical y Competencia general calificado por adultos. La prueba de Levene no fue significativa, $p=.145$, indicando que se pueden asumir las varianzas iguales. El resultado de la prueba t, $t(99) = -2.877$, $p < .001$ indica que hay diferencias significativas en la competencia calificada por adultos entre niños con alta ($M=4.18$, $SD=0.72$) versus baja competencia musical ($M=3.73$, $SD=0.87$).

Tabla 17. Estadísticas Descriptivas para Alta y Media Persistencia Musical MUSCOM-COMP

Estadísticas de grupo					
		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
7COMP	11MUSCOM MEDIO	44	3.732	.8754	.1320
	ALTO	57	4.189	.7225	.0957

Note: MUSCOM= Competencia Musical, COMP= Competencia General

Tabla 18. Prueba T MUSCOM-COMP

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	p.	t	gl	P. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior	Superior
7COMP	Se asumen varianzas iguales	2.162	.145	-2.877	99	.005	-.4577	.1591	-.7732	-.1421
	No se asumen varianzas iguales			-2.807	82.577	.006	-.4577	.1630	-.7819	-.1334

Note: MUSCOM= Competencia Musical, COMP= Competencia General

TERCERA PARTE: DISCUSIONES DE RESULTADOS

7. Discusión de Resultados

Los resultados del presente estudio indican que la motivación de dominio, manifestada en la persistencia de dominar un instrumento de percusión, tuvo una relación significativa a la motivación de dominio orientada al objeto cognitivo instrumental y también a la persistencia social con niños, según lo reportado por los adultos. Adicional, las emociones negativas durante el proceso de aprendizaje de una tarea musical se relacionaron a la tendencia general de manifestar emociones negativas, según lo reportado por adultos. También, la competencia musical para aprender estuvo relacionada a la competencia general, como lo reportaron los adultos. Estos resultados sugieren que la motivación de dominio en el aprendizaje musical está relacionado a la motivación del dominio en general Y cuando se lleven a cabo actividades de aprendizaje que ayuden a la adquisición de conocimientos y habilidades musicales, así como otros dominios de aprendizaje, es importante considerar a la motivación como uno de los requerimientos más importantes para que se produzca el aprendizaje.

La motivación de dominio es importante tanto en el desarrollo como en la educación. En este estudio se ha podido probar lo que los individuos han utilizados tanto en sí mismo como la persistencia y las emociones positivas y negativas, como los recursos a su alrededor como la guía del maestro, los recursos musicales visuales y auditivos, para poder masterizar la tarea musical de aprender una canción en el xilófono.

La motivación de dominio es un factor importante en el proceso de aprendizaje musical. Los componentes claves de la motivación de dominio como la persistencia y las emociones, son índices que pueden generarse en un ambiente musical constructivista donde el niño pueda sentir confianza y seguridad para seguir intentando. Intentos continuos de dominio mejoran el conocimiento y las habilidades, pero también construyen autoeficacia que ayuda al estudiante a persistir en los intentos de dominar una tarea desafiante, no solo en música, pero en otras materias también. Esta investigación estudio la motivación durante una tarea que era moderadamente desafiante para el niño, sugiriendo que mostraron motivación moderada a alta

cuando se enfrentaron a estas tareas. Durante esta tarea, la mayoría de los niños mostraron emociones positivas, pero las respuestas negativas al desafío variaron en cada niño y fueron relacionados con aquellos que suelen tener una tendencia mayor a mostrar emociones negativas a cualquier desafío.

7.1. Aportaciones de los resultados en el aspecto instrumental de la Motivación de Dominio.

La persistencia en la tarea, es decir, el intervalo temporal entre el inicio de una tarea y su cese se refiere a cuando los alumnos dedican más tiempo a una actividad, insisten en la superación de los obstáculos y en alcanzar el objetivo propuesto, expresando una mayor motivación por la actividad, frente a otros que abandonan la actividad ante la presencia del más mínimo inconveniente (Rodríguez Moneo, 2009).

En la persistencia en la actividad musical, se puede observar que el 68% de los niños tienen un alto nivel de motivación de dominio. Los niveles de persistencia musical se pudieron observar en la práctica instrumental del xilófono. Era importante que los niños mantuvieran la atención en lo que se iba a realizar el video, para luego poderlo imitar y si era necesario ayudarse con la partitura de colores. Estos valores reflejan que, de los 5 intentos de cada parte del video, la mayoría perseveró y continuó tocando lo que se le pedía practicar en cada espacio. Alguno de ellos se observaba que intentaban retomar la parte A y B y tocarlas juntas. Esto también era considerado válido ya que el objetivo final era completar la canción de Estrellita.

En cuanto a la percepción de los padres sobre el aspecto instrumental de la motivación de dominio de los niños de Kindergarten, aproximadamente 60 de los padres, cuidadores o educadores, estiman que tienen una alta motivación de dominio en las áreas de persistencia cognitiva (60), motricidad gruesa (66) y persistencia con los adultos (67). En cuanto a la persistencia social con niños, la mitad tiene una motivación de dominio alta y 30 una motivación de dominio media.

En la hipótesis 1 se predijo que los niños con niveles más altos de persistencia en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical (MUSP) son reportados por adultos por tener una mayor persistencia cognitiva o de objeto (COP). Esta hipótesis fue sustentada dado que el instrumento de percusión era el objeto de dominio, y la habilidad cognitiva era necesaria para seguir direcciones en el video y en la partitura codificada por color, la persistencia fue lo más relevante que el DMQ midió. Los resultados apoyaron la validez del dominio de una tarea musical y medición de una motivación instrumental de dominio musical.

Esto sugiere que la educación musical y el proceso de aprendizaje musical, es un espacio donde la motivación de dominio puede ser desarrollada y observada en una edad temprana. Basado en este estudio, para evaluar el nivel de motivación de dominio en los niños y la persistencia en la práctica instrumental, el maestro debe enfocarse en el proceso más que en el producto final (aprender y tocar la canción), es decir lo que un estudiante hace hasta lograr el dominio de la pieza. Para eso es la importancia de realizar espacios donde el niño pueda sentirse autónomo, con confianza de pedir ayuda cuando la requiera, y el tiempo y espacio para realizar los intentos que sean necesarios autorregulándose para poder alcanzar la meta deseada. El profesor puede ser una ayuda o guía trabajando en la zona de desarrollo próximo ayudando al alumno a sentirse más competente, observando el alcance de pequeñas metas progresivas para llegar a tocar una canción completa o alcanzar mayores habilidades musicales. (Pozo et al, 2020. p. 79).

Ni la hipótesis 2, que predecía que los niños con mayor persistencia musical tendrían mayor persistencia en Motricidad Gruesa en el DMQ, ni la primera parte de la hipótesis 3, que predecía que los niños con mayor persistencia musical tendrían mayor Persistencia Social con Adultos en el DMQ, fueron significativas. Aunque estas escalas de motivación de dominio calificadas por adultos implican persistencia, estas implican persistencia en dominios de desarrollo muy diferentes de la persistencia en aprender a tocar un xilófono. Esto sugiere que es útil distinguir

entre diferentes dominios de motivación de dominio, en el sentido de que los niños pueden mostrar diferentes niveles de motivación en tareas en diferentes dominios. Sin embargo, a diferencia de la Persistencia Social con Adultos, el estudio también mostró que hubo una diferencia significativa entre los niños con Persistencia Musical alta y media en la Persistencia Social con Niños en el DMQ. La tarea musical se practicó por primera vez en un entorno grupal, y es posible que una de las motivaciones para que los niños continuaran practicando el instrumento fuera ganar la atención o la admiración del grupo o de sus compañeros. No se evaluó la atención de los niños hacia los compañeros durante la práctica musical grupal, por lo que no es posible confirmar esta posibilidad, pero este es un tema interesante para futuras investigaciones.

7.2. Aportaciones de los resultados a Aspecto Afectivo de la Motivación de Dominio

Los estudios realizados en la enseñanza y aprendizaje musical han estado en constante cambio progresivo centrándose primero en procesos básicos, desarrollo de habilidades musicales, música real en la actualidad o motivación y emoción. Ahora se une también la desmitificación del concepto de talento y la consideración de lo emocional, junto a lo motivacional y no solo las habilidades técnicas (Casas-Mas, 2008, Martínez, 2017).

Las emociones pueden verse como los únicos motivadores del comportamiento (Tomkins, 1991) o, al menos, como motivadores importantes del comportamiento (ej., Barrett & Campos, 1987), en la literatura sobre el dominio, la competencia y/o la motivación de logro, la mayor parte del enfoque se ha centrado en qué emociones son generadas por objetivos o creencias particulares (p. ej., Pekrun et al., 2006; Weiner, 1985) o en lugar de como la emoción contribuye a la motivación. Por otra parte, en la literatura de la motivación de dominio, cuando una emoción era considerada, generalmente estaba limitada a emociones positivas/ placer de dominio (en Barrett & Morgan, 2018).

Se han visto excepciones en algunas teorías y/o investigaciones sobre la ansiedad como una influencia negativa en la motivación en estos contextos (p. ej., Atkinson, 1957) y más reciente trabajada en respuestas de enojo/frustración o tristeza/vergüenza al desafío (Barrett & Morgan, 2018). Adicional, la investigación que incluye la medición de emociones negativas fue importante para el estudio de la motivación de dominio (e.g., Berhenke, 2011; Józsa & Barrett, 2018).

En el presente estudio, también, las emociones negativas durante la masterización de una tarea musical fueron asociada con las tendencias más generales a expresar reacciones negativas frente a desafíos. Esto sugirió que algunos estudiantes están más propensos a respuestas negativas, sugiriendo que esto es algo que los profesores deben estar en conocimiento, para que así puedan apoyar y ayudar a estos niños lidiar adaptativamente a sus emociones negativas, para que así no sientan la necesidad de subsidiar los comportamientos continuos de querer masterizar. También se sugiere que los estudiantes deben tener espacios y oportunidades para autorregular sus emociones, y que en la práctica musical, las emociones evocadas por la tarea deben ser tomadas en consideración. A pesar de que la música en sí es creada para inducir emociones, es importante también reconocer las emociones que los estudiantes expresan en el proceso de aprendizaje musical. Como Bächler and Pozo (2016) argumentan, es imposible aprender intencionalmente sin motivación y es imposible motivar sin emociones. Por lo tanto, emociones son el sustento o el motor del proceso de aprendizaje, especialmente en el aprendizaje musical, donde un objetivo importante es transmitir emociones. Los profesores deberían ayudar a los estudiantes a identificar sus emociones negativas que puedan surgir mientras están aprendiendo a tocar un instrumento musical o cualquier otro desafío musical y proveer apoyo a la regulación de dichas emociones (Pozo et al., 2020).

En la investigación sobre música, los estudios se han centrado más en las emociones que induce un tipo particular de música, en oposición a cómo las emociones motivan a los niños a realizar una tarea. Se necesita más investigación sobre cómo estas dos fuentes diferentes de

emoción interactúan en contextos de educación musical. ¿Son los niños más propensos a sentir emociones positivas y autoeficacia cuando aprenden una canción que induce emociones positivas y es más probable que se rindan y se sientan incompetentes cuando aprenden una canción que induce tristeza? Estas preguntas merecen más estudio.

En cuanto a la educación musical, según el grado de autoconcepto, o atribución a la tarea un sujeto puede participar más activamente en actividades musicales, pero si, por el contrario, a causa de su rendimiento o nivel musical piensa que no puede tener éxito o que va a fracasar, evitará participar y esta circunstancia limitará sus actuaciones futuras. De hecho, los estudiantes evitan volver a participar en eventos que han salido mal o han resultado un fracaso. (Cremades, 2011). Esto, en el proceso motivacional lo llamaremos la expectativa que está muy relacionada con la meta, reflejando la creencia del individuo sobre su capacidad para alcanzar la meta (Bandura, 1986; Rodríguez Moneo, 2009).

La adquisición de actitudes y emociones positivas en actividades desafiantes puede suceder más a menudo en ambientes donde el profesor transfiere el control de la clase a los propios alumnos, dándoles los grados de libertad suficientes para que tomen decisiones y aprendan de sus errores, que en lugar de ser algo penalizado, se deben convertir en motivo de reflexión y aprendizaje (Pozo, 2016). La motivación se ve ahora como un factor importante por las emociones que se emana tanto en la práctica de un instrumento musical al cual necesita de persistencia constante para adquirir la habilidad, y también las emociones que la música en sí transmite a las personas.

En este estudio se evidencio que el niño puede obtener placer del dominio. En el reporte de adultos del DMQ, aproximadamente 76% de ellos piensa que los estudiantes de kindergarten tienen una actitud positiva frente a los intentos persistentes de masterizar una tarea. Así también frente a una actividad musical, la mayoría de los niños con un 96% emociones positivas al aprender una canción en xilófono. Es decir, que dar un desafío moderado de dominar una tarea

musical no solo ayuda a ganar competencia musical, sino que es una fuente de satisfacción personal. Sin embargo, dada esta falta de variabilidad en las respuestas positivas, no es sorprendente que no se encontraran diferencias significativas entre los 5 niños en el grupo de emoción positiva moderada y los 96 en el grupo de emoción positiva alta. Se deberían realizar investigaciones futuras para proporcionar medidas más sensibles de la emoción positiva durante las tareas de dominio de la música. Sin embargo, es bueno saber que la mayoría de los niños mostraron emociones positivas mientras trataban de tocar la canción en el xilófono, sugiriendo que la música provee un dominio en donde la motivación de dominio puede surgir sin subestimar las emociones y bienestar de los niños.

Por otro lado, solo el 50% de estos mismos niños, presentaron indicios de reacciones negativas en alguna de las actividades musicales que se observaron. Para los adultos, las reacciones negativas fueron distribuidas normalmente, con aproximadamente 56% de los niños mostrando un nivel moderado de estas, 8% mostrando muy bajos niveles y 6% mostraron altos niveles de reacciones negativas. Es decir, que la mayoría de los niños no muestran reacciones negativas extremas, implicando que el apoyo de la profesora puede ayudarlos a lidiar con estas emociones de manera adaptativa.

7.3. Aportaciones de los resultados de la Evaluación de Competencias

Se espera que la motivación de dominio se alcance en gran medida en tareas moderadamente desafiantes, en donde los esfuerzos persistentes resultaran muy probablemente en logro. Como se mencionó previamente, si los niños se sienten incompetentes para lograr una tarea, son propensos a dejar de hacerla. Por lo tanto, es importante evaluar el nivel de competencia del niño en una tarea para determinar si esta es moderadamente desafiante y para separar la motivación de dominio de la competencia porque los niños que son menos competentes en una tarea son menos propensos a persistir porque no creen que sus esfuerzos sean fructíferos (Morgan et al., 1992). McCall (1995) señaló que al individualizar el nivel de

dificultad de las tareas de motivación de dominio fue un avance significativo en la metodología. (Morgan, 2020).

La mayoría de los estudios de Józsa (2019) han comparado competencia general con rendimiento en niños de cuarto grado. Así mismo Huan y Lo (2019) encontraron correlación en esta escala con los resultados del CI (WIPPSI-IV) para niños de 2 a 6 años con desarrollo típico. En el presente estudio, la mayoría de los participantes mostraron tener un nivel alto o medio de competencia de acuerdo con el reporte de los adultos, con 44 niños teniendo una competencia alta, 42 media y 15 mostrando niveles más bajos de competencia.

Sobre el nivel de competencia musical el 56% presentó un alto nivel de habilidades musicales entre esas la capacidad de tocar de memoria, solo recordando de forma auditiva la canción o parte de las canciones. Esta competencia puede incluir altos niveles de: coordinación ojo-mano, discriminación auditiva, buen desarrollo de la memoria auditiva, etc. La práctica musical contribuye a la creación de hábitos de escucha y consiguiente mejora de la capacidad auditiva (Molas y Herrera, 1992), de las capacidades motrices y de coordinación, además de fomentar también la socialización y la integración en grupo (Oliveras, 2001). En la práctica de la expresión instrumental deberemos trabajar en esta etapa las destrezas motrices, las auditivas, las cognoscitivas y también las destrezas sociales. Sólo desarrollando todas esas destrezas conseguiremos que realmente haya habido una interpretación instrumental (Aróstegui, 2000; Figueroa, 2015).

Los niños que puntuaron alto en competencia musical mostraron aún más alto nivel en competencia general, en comparación a los que mostraron un nivel moderado en competencia musical. Estos resultados indican que los niños que tienen una competencia musical en el aprendizaje de un instrumento, como se evaluó en esta investigación, pueden predecir el éxito que este niño podría tener en otras áreas del desarrollo, tomando en cuenta el rol potencial importante en la educación musical promoviendo la competencia general.

7.4. Aportaciones de los resultados sobre la medición de la Tarea en Actividades Musicales.

Existen una gran cantidad de trabajos que indican que la situación más motivante es aquella en la que el nivel de dificultad de la meta se ajusta al nivel de habilidad del individuo (Csikszentmihalyi, 1975, Csikszentmihalyi, et al., 2005). El método IMoT provee un sistema de búsqueda de nivel de la tarea empezando por una tarea presupuesta fácil, luego moderada y al final una tarea de nivel difícil (Wang et al. 2017). En el presente estudio, virtuosamente todos los niños en la muestra tocaron a pesar de que la tarea musical propuesta haya sido moderadamente desafiante.

El proceso motivacional puede ser comprendido cuando el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta (Trechera, 2005; Naranjo, 2009). Como es el caso de este estudio, para poder plantear la observación de la tarea moderadamente desafiante, se debió tener en cuenta los factores motivacionales en el proceso de aprendizaje de una canción en el xilófono la cual fue comprendida como una tarea moderadamente desafiante, regulada, la cual fue subdividida en varias partes para que cada logro sea una meta alcanzada y los niños pudieran sentir emociones positivas por haber logrado paso a paso. El objetivo de esta evaluación es el de estudiar la motivación de dominio para llegar a masterizar la canción. Los parámetros para determinar la dificultad de la tarea fueron los siguientes: Para los alumnos que tocaron la melodía con fluidez, de memoria y sin la ayuda del profesor, la tarea se consideró una actividad fácil para ellos. Para los niños que tocaron la melodía leyendo la partitura, y sin ayuda o con alguna ayuda del profesor, la actividad se consideró moderadamente difícil. Para los niños que tocaron la melodía leyendo la partitura y con mucha ayuda de la maestra, muchas veces mostrando emociones negativas, la actividad fue considerada difícil.

A pesar de que, para algunos niños, intentar tocar cada parte de la canción era considerada una tarea difícil, se les dio la oportunidad de realizar la actividad individual e intentarlo ya que

igual las partes grupales del video tenían la finalidad de llegar a la quinta y última parte que era tocar la canción completa. El resultado fue que para el 91% de los estudiantes les resultó la tarea de aprender secuencialmente la canción de Estrellita en el xilófono, moderadamente desafiante. Solo un 9% consideró que era fácil. Si esta canción era considerada fácil para algunos niños, se les pidió que tocaran la misma partitura, pero aumentando la dificultad combinando otras destrezas como: tocar en grupo manteniendo el mismo tempo o pulso, tocar más rápido individualmente, tocar alternando con las dos baquetas y coordinando. Una vez que estos ajustes se hicieron, la tarea fue considerada como un desafío moderado para todos los participantes, por esto la tarea fue considerada óptima para evaluar motivación de dominio.

8. Conclusiones y Recomendaciones

8.1. Conclusiones de los Procesos Internos: Motivación de Dominio y el Proceso de Aprendizaje Musical.

Este estudio examina si los grupos de estudiantes de jardín de infantes difieren en el nivel de motivación de dominio observado durante el proceso de aprendizaje musical de dominar una canción en un instrumento de percusión melódico y su motivación de dominio no musical y competencia general informada por adultos. Como se describió anteriormente, podemos concluir que los niños con altos niveles de persistencia musical tienen altos niveles de persistencia cognitiva o de objeto y que los niños con altas reacciones positivas y negativas tanto en la observación como en las reportadas por los adultos en el DMQ pueden ser asociados y pueden impactar en el proceso de dominar una tarea desafiante.

En el estudio de la motivación de dominio, el énfasis está en el proceso continuo y los intentos persistentes de dominar algo a pesar de la dificultad o los desafíos, y la contribución de las emociones para continuar los intentos de dominio o retirarse de la tarea (Barrett et al, 2018). La importancia es enfocarse en este proceso y no en el resultado, sin embargo, debido que la motivación de dominio se observa mejor en tareas de dificultad moderada (Barrett et al, 2018), también es importante evaluar las competencias y el nivel de desafío, como se hizo en este estudio. Para evaluaciones de competencia, se concluye que los niños con un nivel alto de competencia musical también tienen un nivel alto en competencia general, de acuerdo con los adultos.

Los procesos motivacionales son componentes esenciales del aprendizaje musical, donde se da prioridad a la actividad musical del alumno que piensa, siente, imagina, recuerda, prepara una interpretación, estudia o ejecuta una pieza musical sin centrarse en los productos o resultados (Pozo et al., 2020). Por tanto, si queremos ayudar a los alumnos a acercarse a la música con menos miedo, con mayor confianza en sus recursos técnicos y expresivos, tenemos que ayudarles a conocer sus puntos fuertes y débiles, a autoevaluarse y autorregularse, lo que

implica un mejor conocimiento de los procesos (motivacionales, emocionales, cognitivos, motores, sociales, etc.).

En el proceso de aprendizaje constructivista, el aprendizaje es autorregulado ya que el aprendiz es capaz de desarrollar estrategias metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, los aprendices suelen estar inmersos en un formato cooperativo, donde la interacción con otros aprendices y el contexto son un activador de sus propios procesos cognitivos y emocionales. Un sujeto consciente de sus propios procesos cognitivos es un sujeto más activo, responsable y eficaz de cara al aprendizaje, es decir, más capaz de aprender a aprender. (Novak y Gowin, 1988, Abate de Tadeo, 2014).

Gran parte de las estrategias de aprendizaje está relacionada con la automotivación, la toma de decisiones, la organización del tiempo y la evaluación del éxito o fracaso en la tarea. El control de este proceso le da al estudiante la capacidad de revisar la tarea y cambiar las estrategias, de acuerdo con los resultados obtenidos; es decir, esto implica saber cómo y cuándo utilizar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas (Pozo, 2020). Esto hace que los estudiantes sean más conscientes de sus propios cambios y más protagonistas de su aprendizaje (Pozo et al. 2020 p. 270).

La motivación de dominio es intrínseca en todo ser humano y depende de su capacidad de persistencia frente a tareas medianamente difíciles que se presentan a lo largo de su desarrollo, también es importante en el proceso de aprendizaje musical de los niños en edades tempranas, siendo este un proceso de cambio sociocultural. carácter, en el que el niño debe ser expuesto a determinadas condiciones de aprendizaje, como ambientes musicales que despierten el deseo de desarrollar esa habilidad. Los componentes en el proceso de aprendizaje, en el proceso motivacional y en el desarrollo de la motivación del dominio, deben ser contemplados en el sistema educativo para que logren alcanzar con éxito las metas en el estudio musical de un instrumento y mucho más.

8.2. Conclusiones y Recomendaciones de las Condiciones Externas: ¿Qué se puede hacer como profesor de música de estudiantes de kindergarten para promover la motivación de dominio?

Es importante recalcar que la motivación de dominio podría desarrollarse en los ambientes escolares en la medida en que el docente adquiera el rol de brindar espacios y ambientes de aprendizaje que el niño tenga para desarrollar persistencia y altos niveles de dominio de placer en los procesos de aprendizaje. En otras palabras, el papel del docente debe ser fomentar el aprendizaje autónomo y autorregulado del alumno para que pueda desarrollar la motivación de dominio, ser consciente de la regulación de la tarea para que sea medianamente desafiante y reconocer la importancia del proceso, y no tanto el resultado.

La musicalidad intuitiva puede entenderse como un grupo de representaciones internas que se han venido adquiriendo por un proceso de aprendizaje implícito. Transformar musicalidad intuitiva a entendimiento explícito de la música es el primer paso para asegurar el aprendizaje significativo musical. "Por lo tanto, para que exista la reflexión, debe haber una búsqueda de nuevas respuestas y la construcción de conocimiento, creando condiciones que faciliten el conocimiento en acción y la reflexión en y sobre la acción" (Argyris & Schon, 1996; Martín & Cervi, 2006; Sorlí et al., 2020. 149). Este proceso de explicación no solo les permitirá volverse conscientes o activar esa musicalidad, sino que también serán capaces de manejarlo y regularlo (Sorrí et al., 2020). Por esto, la ayuda del maestro es necesaria para ayudar al proceso de reflexión del propio conocimiento y lo que se ha aprendido, promoviendo procesos metacognitivos que construyen la agencia del aprendizaje.

Según François Delalande (2020), la motivación para producir música tiene dos grandes polos: el primero es la ejecución, es decir, el placer inmediato, y el segundo es el trabajo, es decir, una proyección hacia el futuro, la esperanza de satisfacción por venir. No hay razones por las que estas dos motivaciones sean mutuamente excluyentes. Al contrario, podrían reforzarse

mutuamente. El problema es que la mayoría de los educadores se enfocan principalmente el resultado.

La pedagogía actual confirma, desde una perspectiva científica, la necesidad de diseñar modelos educativos que potencien todas las facetas del ser humano, siendo numerosos los autores que han fundamentado la importancia de la educación musical en la formación integral de los alumnos. Estos coinciden en resaltar la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la práctica musical.

La comunidad educativa musical, se ha centrado en el aprendizaje del código musical como medio para adquirir las herramientas y la técnica necesaria para aprender a tocar un instrumento, a componer o a dirigir una orquesta, dejando de lado la experiencia musical que vamos adquiriendo desde que nacemos y que configurará nuestro conocimiento musical intuitivo. (Hallam, 2010; Sorlí, Pozo & Torraado, 2020. 141).

Aprender a tocar un instrumento musical, es considerado como un aprendizaje procedimental, aunque también debería ser considerado como un aprendizaje actitudinal. El aprendizaje procedimental en la música ocurre a través de la coordinación de las acciones físicas (o motoras), y acciones mentales (o cognitivas) que permiten regular las acciones físicas como en la práctica de un instrumento puede también desarrollar elementos técnicos y expresivos del lenguaje musical (Figueroa, 2015).

Con respecto al aprendizaje actitudinal, el énfasis se hace en la percepción, los intereses y el comportamiento frente a la música. Se trata de aprender a comunicar a través de la música, relacionarse e involucrarse con el instrumento para interpretar la música y para vivir, sentir y expresar la pieza musical (Pozo, et al., 2020). El objetivo es hacer que el aprendizaje de la música sea una actividad lo más práctica posible. De acuerdo con Carl Orff, para trabajar con niños es necesario desarrollar la creatividad y es necesario que los estudiantes participen en actividades musicales prácticas que incluyan una presentación musical grupal, improvisar melodías

pequeñas simples, composición y acompañamiento musical en grupo, promover actividades autónomas y de auto producción (Jorquera, 2004; Naranjo, 2009).

Este estudio también contribuye a la importancia de medir la motivación de dominio y anima a crear un plan de motivación para que los estudiantes puedan continuar su proceso. La educación musical avanza hacia una educación constructivista donde la autonomía y autorregulación del alumno es fundamental para que la “carrera” musical del alumno sea viable. Conocer los elementos del proceso motivacional permitirá a los docentes ajustar mejor su actividad docente para fomentar la motivación por aprender de los alumnos. (Rodríguez Moneo, 2009). La motivación de los individuos variará en función de las características y valores que adopte cada uno de estos elementos (Huertas et al., 1997; Rodríguez Moneo, 2009).

Alonso (1995, citado en Arévalo, 2010) expresa acertadamente que el docente debe enseñar al alumno a afrontar las dificultades, tratando de promover una concepción positiva de las capacidades que cada uno presenta. El docente evitará la ansiedad y el aburrimiento e inculcará las estrategias adecuadas para que los alumnos puedan afrontar los problemas, lo cual es una de las condiciones para que el sujeto actúe motivado por la tarea.

Desarrollar estrategias de aprendizaje ha de tener en cuenta la motivación por el dominio, el proceso motivacional, la autonomía y la autorregulación del alumno. Si bien es cierto que todos estos componentes son intrínsecos al ser humano, la realidad es que el rol del educador es crear los ambientes de aprendizaje óptimos para que estas condiciones se den.

La observación de la motivación de dominio en el desarrollo de los niños puede contribuir a la realización de actividades y ambientes para un proceso de aprendizaje musical significativo en los niños en edad preescolar. Así, los docentes deben generar en los estudiantes una cierta necesidad previa de aprender el contenido para que los estudiantes puedan generar un sentido de curiosidad y ganas de persistencia con buena predisposición (placer de dominio). En los

modelos instruccionales, la generación de esta necesidad inicial de contenidos se denomina “componente motivacional” (Aparicio, 1992; Rodríguez Moneo, 2009).

8.3. Recomendaciones para Futuros Estudios: ¿Qué tipos de estudios pueden generarse después de este proyecto?

- La observación del dominio de una tarea moderadamente desafiante en un proceso de aprendizaje musical puede ser considerada una herramienta para futuros estudios como parte de los hallazgos de la motivación de dominio ya que el desarrollo de esta motivación intrínseca en la música es un componente clave para que los músicos logren sus objetivos.
- ¿Cómo el entorno en el que se basa la autonomía y la autorregulación puede impactar en el proceso de motivación de dominio del aprendizaje de un instrumento? Se necesita más estudios sobre las estrategias que se podrían utilizar. De este modo, los maestros pueden facilitar el proceso de aprendizaje.
- Otra área para investigación a futuro: Motivación de dominio en el proceso de aprendizaje de un instrumento musical en la escuela primaria y secundaria.
- Finalmente, explorar más la interacción entre las emociones como fue sugerido anteriormente, sería interesante explorar la interacción más profundamente entre las propiedades intrínsecas de provocación de emociones de las piezas musicales que afectan la motivación de dominio.

Referencias Bibliográficas

- Abate De Tadeo, N.I. (2014): La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje.
- Autores, V. (2021). *Manual De Publicaciones De La Apa* (7.a ed.). manual moderno.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Baas M., De Dreu C. K., & Nijstad B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological bulletin*, 134(6), 779
- Baquero, R. (1997). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Cap. 4 y 5
- Baquero, R. (2001) "Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo", en Baquero y Limón M. *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ed. UNQ.
- Baquero R. (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation in infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications* (pp. 67– 93). Ablex.
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery Motivation: Retrospect, Present, and Future Directions. *Advances in Motivation Science*, 5, 1-39.
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 430–441.
 - Berhenke, A. (2013). Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.04.001>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Busch-Rossnagel, N. A., Vargas, N., Knauf, D. E., & Planos, R. (1993). Mastery motivation in ethnic minority groups: The sample case of Hispanics. In D. Messer (Ed.),

Mastery motivation in early childhood: Development, measurement, and social processes (pp. 132–148). Routledge.

- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (1). pp.140-150. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Casas-Mas, A., Montero, I., & Pozo, J. I. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semiprofesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *IASPM@Journal*, 5(1). [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.5es](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.5es)
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. Consultado el 24 de enero de 2008, de:
 - http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_31.pdf
- Cremades Andreu, R., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 1, 293–318.
 - <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7171>
- Cromwell, H.C., Abe, N., Barrett, K. C., Caldwell-Harris, C., Gendolla, G. H.E., Koncz, R., Sachdev, P. S. (2020). Mapping the interconnected neural systems underlying motivation and emotion: A key step toward understanding the human affectome. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 113,, 204-226.
 - <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.02.032>
- Delalande, F., Vidal, J. & REibel, G. (2020). *La Música es un Juego de Niños*. Cuarta edición. Editorial Melos.
- Figueroa, F. (2015). *Motivación para el Aprendizaje de la Música en Educación Primaria Mediante la Construcción de Instrumentos Musicales*. Universidad del País Vasco.
- Foldi, F. & Józsa, K. (2022). *Motivation to Learn Music Instruments among school-age Hungarian Students*. Hungry: University of Szeged.
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2014). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society*, 29(5), 331–343. <https://doi.org/10.1111/chso.12089>

- Grau, R. et al. (2004). Metodología de la investigación. Universidad de Ibagué. Corunversitaria. Libro en soporte digital.
- Hernández Sampieri, R. (2020). *Metodología de la Investigación* McGraw-Hill.
- Huang, S.Y., & Lay, K.-L. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: the consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 15–31.
- Huertas, J. & Montero, I. (2003). Procesos de Motivación: la motivación en el Aula. Facultad de Psicología UAM.
- Huertas, J.A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (Coord.), *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Isen A. M., Daubman K. A., & Nowicki G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131.
- Józsa, K. & Barrett, K. & Kis, N. & Morgan, G. (2017). Development and Initial Evaluation of an Individualized Moderately Challenging Computer-tablet Mastery Motivation Measure for 3–8-year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*. 7. 106-126. 10.14413/HERJ7/2/7.
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school-age children. *Child Development Research*, 2014, Article ID 803061. <https://doi.org/10.1155/2014/803061>
- Józsa, K., Kis, N., & Huang, S.-Y. (2017). Mastery motivation in school subjects in Hungary and Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 158–177.
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- López, J. Rodríguez Moneo, M. & Huertas, J. (2005). Investigación y práctica en motivación y emoción. Capítulo 4: Una propuesta para potenciar la motivación por el aprendizaje en el aula: el modelo TARGET. Aprendizaje, Machado libros.
- Martínez, I. (2017). Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. *Educación y Pedagogía*, (19), 63-83.

- McDermott, Paul & Rikoon, Samuel & Irwin, Clare & Fantuzzo, John. (2012). The Preschool Learning Behaviors Scale: Dimensionality and External Validity in Head Start. *School Psychology Review*. 41. 66-81. 10.1080/02796015.2012.12087376.
- Morgan, G., Liao, H. & Józsa, K. (2020). Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ).
- Morgan, G. Gliner, J. Harmon, R. (2005). Understanding and Evaluation Research in Applied and Clinical Settings. Chapter: Interpretation of Alpha, Factor Analysis, and Principal Components Analysis. Editor: Psychology Press. Edition 1.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el ámbito Educativo. *Revista Educación*.
- Piaget, J. (1952). Jean Piaget. In E. G. Boring, H. Werner, H. S. Langfeld, & R. M. Yerkes (Eds.), *A History of Psychology in Autobiography*, Vol. 4, pp. 237–256). Clark University Press. <https://doi.org/10.1037/11154-011>.
- Pozo, J. I. (2002) "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", *Investigaciones em Ensino de Ciências* Vol. 7 N 3, diciembre, 2002.
- Pozo, J. I. 2008. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Echeverría, P. M. P., del Puerto, T. J. A., & López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos* (1.ª ed.). EDUCACIÓN.
- Rodríguez Moneo, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Ediciones Paidós: Primera Edición.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sorlí, A. Pozo, J.I. & Torraado, J.A. (2020). *La Iniciación Temprana al aprendizaje Musical*. *Aprender y Enseñar Música*.
- Stipek, D. (1995). The development of pride and shame in toddlers. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions* (pp. 237-252). New York: Guilford.
- Tillmann, B. (2005). Music Cognition. *Encyclopedia of Social Measurement*. P. 795-801. Extraído de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0123693985005417>.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

- Valdés, C. (2005). Motivación. Consultado el 12 de noviembre de 2008, de: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ RR.HH./lamotici.htm>
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation* [Trabajo y motivación]. New York: Wiley.
- Wang, J., & Barrett, K.C. (2013). Mastery Motivation and Self-regulation during early childhood. In K.C. Barrett, N.A. Fox, G.A. Morgan, D.A. Fidler, & L.A. Daunhauer (Eds.). (2012). *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 337-380). Boca Raton, FL: Taylor & Francis Press.
- Wang, P.J. & Liao, H-F & Morgan, G. (2017). The Revised Individualized Moderately Challenging Mastery Tasks for 15-to 48-month-old Children. *Hungarian Educational Research Journal*. 7. 68-85. 10.14413/HERJ/7/2/5.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Zenatti, A. (1991). Aspectos del Desarrollo Musical del Niño en la historia de la Psicología del Siglo XX. Editorial Aprendizaje: Comunicación, Lenguaje y Educación. 9, p. 57-70.

ANEXOS