

TESIS DE LA UNIVERSIDAD  
DE ZARAGOZA

2024 262

María Begoña Zarza Alzugaray

# Autoconcepto musical instrumental y variables relacionadas en estudiantes de Secundaria

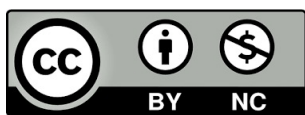
Director/es  
Casanova López, Óscar

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

ISSN 2254-7606



Premsas de la Universidad  
Universidad Zaragoza



Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

**AUTOCONCEPTO MUSICAL INSTRUMENTAL Y  
VARIABLES RELACIONADAS EN ESTUDIANTES  
DE SECUNDARIA**

Autor

**María Begoña Zarza Alzugaray**

Director/es

Casanova López, Óscar

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**Escuela de Doctorado**

2024





**Universidad**  
Zaragoza

# Tesis Doctoral

Autoconcepto musical instrumental y variables  
relacionadas en estudiantes de Secundaria

Autor

María Begoña Zarza Alzugaray

Director

Óscar Casanova López

Programa de doctorado en Educación  
2024



## *Agradecimientos*

Esta tesis doctoral supone, más que un punto final, un punto de partida hacia la labor investigadora. Con ella, he aprendido el valor de la investigación en educación y la necesidad de llevar dichos avances al aula.

En todo este duro pero precioso camino he contado con la fuerza y el apoyo de familiares, amigos, profesores y como no, sin ellos saberlo, de mis alumnos.

En primer lugar, me gustaría mencionar a mis padres, Adolfo y María Antonia. Como unos buenos entrenadores, han sabido educar al equipo, sus hijos, en la disciplina, la perseverancia y el esfuerzo. A mi hermano, el capitán del equipo, quién me animó a crecer y a adentrarme en este apasionante mundo de la investigación. Has sido profesor y guía en todo este proceso. Gracias por tu tiempo, sabiduría y, sobre todo, paciencia. Sin tu ayuda, apoyo y empuje esto no hubiera sido posible. Te estaré siempre agradecida. A mi tía María Luisa por tu apoyo y ayuda. Gracias familia.

A mi pareja, Pablo. Gracias por ponérmelo todo tan fácil. Por comprender mis “encierros”, esperar y respetar mis tiempos. Gracias por tu cariño, tus ánimos, tu alegría y optimismo. Ahora sí, empieza nuestra aventura juntos, formando siempre un gran equipo. Gracias también a lo que vendrá, por acompañarme al final de este camino.

A Elvis y Max por acompañarme en las tantísimas horas de estudio y soledad.

Tampoco puedo olvidarme de mis amigos. Gracias por comprender mis largas ausencias y desapariciones. Saber que estarías allí a mi regreso me daba tranquilidad y fuerza para continuar el camino. También os pido perdón por los momentos importantes en los que no he podido estar ni ofrecer os mi apoyo y compañía.

Una persona imprescindible en mi formación y labor docente e investigadora es Óscar Casanova. Gracias a ti aprendí la importancia de recibir una buena formación docente, basada en la exigencia, la disciplina y la calidad. Eso hizo que continuara mi formación musical, didáctica e instrumental para mejorar mi labor docente. Quién mejor que tú para continuar mi formación como investigadora. Gracias por dirigir mi tesis con talento, sabiduría y perfección. Gracias también por tus consejos, tu tiempo y preocupación.

A mis profesores del Máster, quienes tanto me enseñasteis. En especial a María José García San Pedro, por estar siempre pendiente de mis avances, guiarme y aconsejarme.

Gracias también a Santos Orejudo por tus sabios consejos y a Jacobo Cano por tu apoyo e interés.

Y, por último, a quienes va dirigido tanto estudio y en especial esta tesis doctoral. Todo esto, es por y para vosotros, mis alumnos. Gracias por hacer que la labor docente sea para mí la profesión más maravillosa del mundo. Cada día me enseñáis mucho más

de lo que os puedo enseñar yo a vosotros. Sois un tesoro al que todo docente debe cuidar con respeto, admiración y exigencia, intentando sacar vuestra mejor versión cada día. Gracias por darme tanto. Este estudio me ha enseñado a cuidaros y respetaros mejor y os pido perdón si en algún momento de flaqueza o ignorancia no he sabido hacer las cosas como debería.

A todos y cada uno de vosotros, a los que me he dejado de nombrar, pero también habéis estado ahí, a los que vendrán y a los que esta tesis pueda servir, gracias.

“Siempre se llega a alguna parte si se camina lo bastante”

Lewis Carroll. Alicia en el país de las maravillas.



## RESUMEN

El propósito final de esta investigación es la mejora de la formación musical y el proceso de enseñanza-aprendizaje musical de los estudiantes de Secundaria. Para ello, se ha construido un instrumento válido y fiable para medir específicamente el autoconcepto musical instrumental en estudiantes de Secundaria españoles; asimismo, se han analizado los niveles de autoconcepto musical instrumental en estudiantes de Secundaria y la relación entre el autoconcepto musical instrumental, el apoyo social y el optimismo fundado. Esta relación nunca antes ha sido estudiada ni en el contexto de las enseñanzas musicales, ni en las Enseñanzas de Régimen General.

Ante la escasez de instrumentos de medida para evaluar el autoconcepto musical instrumental, se decide construir y validar un instrumento *ad hoc* que mida específicamente el autoconcepto musical instrumental en estudiantes de Secundaria. Asimismo, se adapta para una muestra de Secundaria la escala *Apoyo Social Percibido* para el aprendizaje musical de Cuartero (2018) y para medir el optimismo fundado se emplea la *Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas Revisada y Actualizada (BEECESA-RA)* de David L. Palenzuela (Royo, 2016).

La muestra final de este trabajo está formada por 980 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 14 centros escolares de la Comunidad de Aragón (93.06%;  $n = 912$ ) y Navarra (6.93%;  $n = 68$ ).

Los resultados confirman la validez y fiabilidad de la *Escala de Autoconcepto Musical Instrumental* para estudiantes de Secundaria (AMI) conformada por 16 ítems agrupados en cuatro factores y con una alta fiabilidad de ( $\alpha = .84$ ).

En términos generales, existen diferencias en los niveles de autoconcepto musical instrumental, optimismo fundado y apoyo social percibido en los estudiantes en función de las variables independientes (sexo, ciclo, población, pertenecer a planes de refuerzo educativo, las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música, la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar).

Igualmente se demuestra una correlación entre el autoconcepto musical instrumental, el apoyo social percibido y el optimismo fundado, confirmándose índices de correlación positiva entre los factores de los tres constructos. También se confirman

correlaciones negativas débiles entre el factor incompetencia instrumental del autoconcepto musical instrumental y los factores alternativas, locus interno, contingencia, éxito y autoeficacia del optimismo fundado y los factores padres, profesores y el apoyo social percibido.

Los modelos de ecuaciones estructurales muestran un modelo en que el autoconcepto musical instrumental viene determinado por las variables apoyo social percibido, optimismo fundado y la práctica instrumental general.

Como conclusión, los resultados aportan conocimiento acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, poniendo en valor la importancia de la práctica instrumental en las aulas de Secundaria; asimismo, la necesidad de fomentar el apoyo sociofamiliar hacia el aprendizaje musical y la práctica instrumental y actitudes adaptativas hacia el aprendizaje y los retos que puedan suponer el aprendizaje instrumental en las aulas de Secundaria.

### **Palabras clave**

Educación musical, educación secundaria, formación instrumental, autoconcepto musical, apoyo social, optimismo fundado, investigación cuantitativa, constructos psicológicos.

## ABSTRACT

The ultimate purpose of this research is to improve the musical education and the musical teaching-learning process of secondary school students. To this end, a valid and reliable instrument has been constructed to specifically measure the instrumental musical self-concept in Spanish secondary school students; likewise, the levels of instrumental musical self-concept in secondary school students and the relationship between instrumental musical self-concept, social support and grounded optimism have been analysed. This relationship has never been studied before, neither in the context of music education nor in general education.

Given the scarcity of measurement instruments to assess instrumental musical self-concept, it was decided to construct and validate an ad hoc instrument that specifically measures instrumental musical self-concept in secondary school students. Likewise, Cuartero's (2018) Perceived Social Support for Musical Learning scale is adapted for a secondary school sample, and David L. Palenzuela's Battery of Scales of Control Expectations Specific to Academic Situations Revised and Updated (BEECESA-RA) is used to measure grounded optimism (Royo, 2016). Palenzuela (Royo, 2016).

The final sample of this study consists of 980 students of Compulsory Secondary Education (ESO) from 14 schools in the Community of Aragón (93.06%; n = 912) and Navarra (6.93%; n = 68).

The results confirm the validity and reliability of the Instrumental Musical Self-Concept Scale for Secondary School Students (AMI), made up of 16 items grouped into four factors and with a high reliability of ( $\alpha = .84$ ).

In general terms, there are differences in the levels of instrumental musical self-concept, grounded optimism and perceived social support in the students according to the independent variables (sex, cycle, population, belonging to educational reinforcement plans, hours dedicated to instrumental practice in the music subject, instrumental practice and musical training outside school hours).

A correlation is also demonstrated between instrumental musical self-concept, perceived social support and grounded optimism, confirming positive correlation indices between the factors of the three constructs. Weak negative correlations are also

confirmed between the instrumental incompetence factor of instrumental musical self-concept and the alternatives, internal locus, contingency, success and self-efficacy factors of grounded optimism and the parents, teachers and perceived social support factors.

Structural equation modelling shows a model in which instrumental music self-concept is determined by the variables perceived social support, grounded optimism and general instrumental practice.

In conclusion, the results provide knowledge about the musical teaching-learning process, highlighting the importance of instrumental practice in secondary school classrooms, the need to foster social and family support for musical learning and instrumental practice, and adaptive attitudes towards learning and the challenges that instrumental learning in secondary school classrooms can bring.

### **Keywords**

Music education, secondary education, instrumental training, musical self-concept, social support, grounded optimism, quantitative research, psychological constructs.

## Índice de tablas

Tabla 1	Tabla de contingencia según ciclo y población	154
Tabla 2	Fases de la construcción/adaptación de un test	163
Tabla 3	Componentes o facetas operativas del constructo	168
Tabla 4	Tabla de contingencia sexo según el ciclo educativo	179
Tabla 5	Estadísticos total-elemento	182
Tabla 6	Varianza total explicada escala piloto	185
Tabla 7	Matriz de patrón escala piloto	187
Tabla 8	Análisis paralelo escala piloto	189
Tabla 9	Comparación autovalores AFE y valores análisis paralelo.	190
Tabla 10	AFC1 Pesos de regresión escala piloto	192
Tabla 11	AFC Pesos de regresión ítems escala piloto	194
Tabla 12	Varianza total explicada escala Autoconcepto Musical Instrumental	196
Tabla 13	Análisis paralelo escala Autoconcepto Musical Instrumental	197
Tabla 14	Comparación autovalores AFE y valores análisis paralelo	198
Tabla 15	Matriz de patrón escala Autoconcepto Musical Instrumental	198
Tabla 16	AFC1 Pesos de regresión escala Autoconcepto Musical Instrumental	200
Tabla 17	AFC Pesos de regresión escala Autoconcepto Musical Instrumental	202
Tabla 18	Numeración ítems original-definitiva	203
Tabla 19	Temporalización construcción de la escala	204
Tabla 20	ANOVA Optimismo fundado según el sexo	206
Tabla 21	ANOVA Optimismo fundado según el ciclo	208
Tabla 22	Mann-Whitney Optimismo fundado según planes de refuerzo educativo	209
Tabla 23	ANOVA Optimismo fundado según la población	211

Tabla 24 ANOVA Optimismo fundado según la práctica instrumental fuera del horario escolar	213
Tabla 25 ANOVA Optimismo fundado según formación musical fuera del horario escolar	216
Tabla 26 ANOVA Optimismo fundado según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	217
Tabla 27 ANOVA Apoyo social percibido según el sexo	220
Tabla 28 ANOVA Apoyo social percibido según el ciclo escolar	221
Tabla 29 Mann-Whitney Apoyo social percibido según planes de refuerzo educativo	223
Tabla 30 ANOVA Apoyo social percibido según la población	224
Tabla 31 ANOVA Apoyo social percibido según la práctica instrumental fuera del horario escolar	227
Tabla 32 ANOVA Apoyo social percibido según la formación musical fuera del horario escolar	229
Tabla 33 ANOVA Apoyo social percibido según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	231
Tabla 34 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según el sexo	234
Tabla 35 Mann-Whitney Autoconcepto musical instrumental según planes de refuerzo educativo	235
Tabla 36 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la población	237
Tabla 37 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la práctica instrumental fuera del horario escolar	239
Tabla 38 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la formación musical fuera del horario escolar	241
Tabla 39 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	244
Tabla 40 MLG Optimismo fundado interacciones sexo y población	281

Tabla 41 MLG Optimismo fundado interacciones ciclo escolar y población	282
Tabla 42 MLG Apoyo social percibido interacciones sexo y población	283
Tabla 43 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	284
Tabla 44 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y ciclo	286
Tabla 45 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y formación musical fuera del horario escolar	287
Tabla 46 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y población	288
Tabla 47 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	289
Tabla 48 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar	291
Tabla 49 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	293
Tabla 50 Correlaciones Optimismo fundado	303
Tabla 51 Correlaciones Apoyo social percibido	303
Tabla 52 Correlaciones Autoconcepto musical instrumental	304
Tabla 53 Correlaciones entre variables psicológicas	307
Tabla 54 Modelos de regresión lineal Autoconcepto musical instrumental	310
Tabla 55 Variables excluidas modelo de regresión lineal	311
Tabla 56 Pesos de regresión entre variables modelo 0	313
Tabla 57 Pesos de regresión entre variables modelo 1	316
Tabla 58 Correlaciones ecuaciones estructurales modelo 1	316
Tabla 59 Estimación de varianza estimada modelo 1	317

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Distribución de la muestra por ciclo escolar	153
Gráfico 2 Distribución de la muestra por población	154
Gráfico 3 Gráfico sedimentación escala piloto	187
Gráfico 4 ANOVA Optimismo fundado según el sexo	207
Gráfico 5 ANOVA Optimismo fundado según el ciclo	208
Gráfico 6 Optimismo fundado según planes de refuerzo educativo	210
Gráfico 7 ANOVA Optimismo fundado según la población	212
Gráfico 8 ANOVA Optimismo fundado según la práctica instrumental fuera del horario escolar	214
Gráfico 9 ANOVA Optimismo fundado según formación musical fuera del horario escolar	216
Gráfico 10 ANOVA Optimismo fundado según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	218
Gráfico 11 ANOVA Apoyo social percibido según el sexo	220
Gráfico 12 ANOVA Apoyo social percibido según el ciclo escolar	222
<i>Gráfico 13 Mann Whitney Apoyo social percibido según refuerzo educativo</i>	223
Gráfico 14 ANOVA Apoyo social percibido según la población	225
Gráfico 15 ANOVA Apoyo social percibido según la práctica instrumental fuera del horario escolar	227
Gráfico 16 ANOVA Apoyo social percibido según la formación musical fuera del horario escolar	230
Gráfico 17 ANOVA Apoyo social percibido según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	232
Gráfico 18 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según el sexo	234



Gráfico 19 Mann-Whitney Autoconcepto musical instrumental según planes de refuerzo	236
Gráfico 20 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la población	237
Gráfico 21 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la práctica instrumental fuera del horario escolar	240
Gráfico 22 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la formación musical fuera del horario escolar	242
Gráfico 23 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	244
Gráfico 24 MLG Optimismo fundado interacciones sexo y población: factor indefensión	281
Gráfico 25 MLG Optimismo fundado interacciones ciclo escolar y población: factor suerte	282
Gráfico 26 MLG Apoyo social percibido interacciones sexo y población: factor amigos2	283
Gráfico 27 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor padres	284
Gráfico 28 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor amigos	285
Gráfico 29 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor amigos1	286
Gráfico 30 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y ciclo: factor incompetencia	287
Gráfico 31 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y formación musical fuera del horario escolar: factor incompetencia	288
Gráfico 32 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y población: sumatorio escala autoconcepto musical instrumental	289

Gráfico 33 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor incompetencia músico-instrumental	290
Gráfico 34 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: sumatorio autoconcepto musical instrumental	291
Gráfico 35 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar: factor competencia	292
Gráfico 36 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar: factor incompetencia	293
Gráfico 37 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor incompetencia músico instrumental	294
Gráfico 38 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor emocional	295
Gráfico 39 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: sumatorio autoconcepto musical instrumental	296
Gráfico 40 Clúster práctica instrumental	309

## Índice de figuras

Figura 1 AFC1 escala piloto.....	192
Figura 2 Modelo AFC escala piloto .....	194
Figura 3 AFC1 escala Autoconcepto Musical Instrumental.....	200
Figura 4 AFC escala Autoconcepto Musical Instrumental.....	201
Figura 5 Modelo de ecuaciones estructurales 0.....	313
Figura 6 Modelo de ecuaciones estructurales 1.....	315



# ÍNDICE

RESUMEN	5
Palabras clave	6
ABSTRACT	7
Keywords	8
Índice de tablas	9
Índice de gráficos	12
Índice de figuras	15
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	27
I.    Introducción	27
II.   Propósito y justificación	29
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	33
1. Enseñanza musical en España	35
1.1 Enseñanza musical en las Enseñanzas de Régimen General	35
1.1.1 Enseñanza musical en Primaria	35
1.1.2 Enseñanza musical en Secundaria	36
1.1.3 Enseñanza musical en Bachillerato	39
1.2 Enseñanza musical en las Enseñanzas de Régimen Especial	42
2. Autoconcepto	44
2.1 Antecedentes y definición	44
2.1.1 Autoconcepto y Autoestima: Diferencias	48
2.1.2 Estructura interna del autoconcepto	49
2.2 Construcción del autoconcepto: mecanismos y procesos activados por el	

autoconcepto	58
2.2.1 Procesos cognitivos	58
2.2.2 Procesos motivacionales	59
2.2.3 Procesos emocionales	60
2.2.4 Procesos selectivos	60
2.3 Constructos relacionados	62
2.4 Autoconcepto en Educación	72
3. Autoconcepto musical	81
3.1 Introducción	81
3.2 Investigaciones sobre autoconcepto musical	83
3.3 Escalas de autoconcepto musical	93
3.3.1 Escala de Autoconcepto Musical (SCIM)	93
3.3.2 Escala de Autoestima Musical (SEMA)	94
3.3.3 El Inventario de Autopercepción Musical (MUSPI)	95
3.3.4 El Inventario de Autopercepción Musical (MUSPI-S)	95
3.3.5 Ruismäki y Tereska (2006)	96
3.3.6 Autoconcepto Musical en alumnado de Conservatorio (AMAC)	96
3.3.7 Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)	97
3.3.8 Cuestionario de Autoconcepto Musical (MSCI)	99
3.4 Resumen autoconcepto musical	101
4. Variables relacionadas	105
4.1 Apoyo social percibido	105
4.1.1 Definición	106
4.1.2 Dimensiones / Tipos de apoyo social	108
4.1.3 Agentes sociales implicados en el proceso educativo	110

4.1.4 Apoyo social percibido en la educación musical	112
4.1.5 Escalas de apoyo social	119
4.1.5.1 Social Support Scale	119
4.1.5.2 Scale of Social Support of Students of Music Schools	120
4.1.5.3 Escala Apoyo Social Percibido en estudiantes de música de conservatorio españoles	121
4.1.6 Resumen apoyo social	123
4.2 Optimismo fundado. Expectativas generalizadas de control	125
4.2.1 Definición	125
4.2.2 Constructos implicados en el optimismo fundado	126
4.2.3 Escala de optimismo fundado BEEGC-RA/BEECESA-RA24	128
4.3 Otras variables implicadas en el autoconcepto musical	130
5. Estado de la cuestión	133
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	147
6. Método	149
6.1 Objetivos e hipótesis	150
6.2 Descripción muestral	152
6.3 Variables e instrumentos	155
6.3.1 Variables	155
6.3.1.1 Variables sociodemográficas	155
6.3.1.2 Variables pedagógicas	156
6.3.1.4 Variables contextuales	157
6.3.1.5 Variables psicológicas	157
6.3.2 Instrumentos	158
6.3.2.1 Escala Autoconcepto Musical Instrumental para estudiantes de Secundaria	158

6.3.2.2. Escala Apoyo Social Percibido en estudiantes de música de conservatorio españoles (Cuartero, 2018)	159
6.3.2.3. Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas Revisada y Actualizada (BEECESA-RA) de David L. Palenzuela (Royo, 2016)	160
6.4 Procedimiento	162
6.4.1 Construcción de la escala <i>Autoconcepto Musical Instrumental</i> para alumnos de Secundaria. Estudio preliminar	162
6.4.1.1 Introducción	162
6.4.1.2 Justificación del estudio	163
6.4.1.3 Delimitación conceptual del constructo a evaluar	163
6.4.1.4 Construcción y evaluación cualitativa de ítems	170
6.4.2 Recogida de datos	173
6.4.3 Procedimiento estadístico	173
6.4.3.1 Análisis descriptivos	174
6.4.3.2 Validación del instrumento	174
6.4.3.3 Comparación entre variables	176
6.4.3.4 Relaciones entre variables	176
7. Resultados	178
7.1 Análisis descriptivo de la muestra: variables sociodemográficas y pedagógicas	178
7.1.1 Ciclo Educativo	178
7.1.2 Sexo	179
7.1.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar	180
7.1.4 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	180
7.2 Validación del instrumento	181
7.2.1 Validación del instrumento piloto	181



7.2.1.1	Análisis descriptivo de ítems	181
7.2.1.2	Análisis factorial exploratorio	183
7.2.1.3	Análisis factorial confirmatorio	191
7.2.2	Refinamiento y validación del instrumento <i>Autoconcepto Musical Instrumental</i>	195
7.2.2.1	Análisis factorial exploratorio	196
7.2.2.2	Análisis factorial confirmatorio	199
7.3	Comparación entre variables	205
7.3.1	Análisis de varianza (ANOVA)	205
7.3.1.1	Optimismo fundado	206
7.3.1.1.1	Sexo	206
7.3.1.1.2	Ciclo	207
7.3.1.1.3	Refuerzo educativo	209
7.3.1.1.4	Población	210
7.3.1.1.5	Práctica instrumental fuera del horario escolar	212
7.3.1.1.6	Recibir formación musical fuera del horario escolar	214
7.3.1.1.7	Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	217
7.3.1.2	Apoyo social percibido	218
7.3.1.2.1	Sexo	218
7.3.1.2.2	Ciclo	220
7.3.1.2.3	Refuerzo educativo	222
7.3.1.2.4	Población	223
7.3.1.2.5	Práctica instrumental fuera del horario escolar	225
7.3.1.2.6	Recibir formación musical fuera del horario escolar	227
7.3.1.2.7	Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	230

7.3.1.3 Autoconcepto musical instrumental	232
7.3.1.3.1 Sexo	232
7.3.1.3.2 Refuerzo educativo	234
7.3.1.3.3 Población	236
7.3.1.3.4 Práctica instrumental fuera del horario escolar	237
7.3.1.3.5 Recibir formación musical fuera del horario escolar	240
7.3.1.3.6 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	242
7.3.2 Análisis de covarianza (ANCOVA)	244
7.3.2.1 Optimismo fundado	246
7.3.2.1.1 Sexo	247
7.3.2.1.2 Ciclo	248
7.3.2.1.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar	249
7.3.2.1.4 Recibir formación musical fuera del horario escolar	253
7.3.2.1.5 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	255
7.3.2.2 Apoyo social percibido	255
7.3.2.2.1 Sexo	257
7.3.2.2.2 Ciclo	262
7.3.2.2.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar	262
7.3.2.2.4 Recibir formación musical fuera del horario escolar	267
7.3.2.3 Autoconcepto musical instrumental	269
7.3.2.3.1 Sexo	270
7.3.2.3.2 Práctica instrumental fuera del horario escolar	274
7.3.2.3.3 Formación musical fuera del horario escolar	278
7.3.3 Modelo Lineal General	280
7.3.3.1 Optimismo fundado	281

7.3.3.1.1 Sexo	281
7.3.3.1.2 Ciclo	282
7.3.3.2 Apoyo social percibido	283
7.3.3.2.1 Sexo	283
7.3.3.2.2 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental	283
7.3.3.3 Autoconcepto musical instrumental	286
7.3.3.3.1 Sexo	286
7.3.3.3.2 Ciclo	289
7.3.3.3.3 Población	291
7.3.4 Resumen comparación entre variables	296
7.3.4.1 Optimismo fundado	296
7.3.4.2 Apoyo social percibido	298
7.3.4.3 Autoconcepto musical instrumental	299
7.4 Relación entre variables psicológicas: optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental	302
7.4.1 Correlaciones	302
7.4.1.1 Optimismo fundado	302
7.4.1.2 Apoyo social percibido	303
7.4.1.3 Autoconcepto musical instrumental	304
7.4.1.4 Correlaciones de variables psicológicas	304
7.4.2 Regresiones	308
7.4.3 Modelos de ecuaciones estructurales	312
7.4.3.1 Modelo 0	313
7.4.3.2 Modelo 1	315
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	318

8.1 Construcción y validación de la escala <i>Autoconcepto Musical Instrumental</i>	320
8.2 Análisis descriptivo	325
8.3 Comparación entre variables	328
8.3.1 Sexo	328
8.3.2 Ciclo	331
8.3.3 Pertener a planes de refuerzo PAI/PMAR	333
8.3.4 Población	334
8.3.5 Práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar	336
8.3.6 Horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música	338
8.4 Relaciones entre variables	341
8.4.1 Correlaciones	341
8.4.2 Regresiones	346
8.4.3 Modelos de ecuaciones estructurales	347
9. LIMITACIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN	350
9.1 Limitaciones	350
9.2 Consideraciones finales y líneas abiertas de investigación	352
REFERENCIAS	357
ANEXOS	413
Anexo I Tabla dimensiones cuestionario autoconcepto musical instrumental	415
Anexo II Cuestionario datos sociodemográficos y pedagógicos	416
Anexo III Cuestionario <i>Autoconcepto Musical Instrumental</i> en alumnado de Secundaria	417
Anexo IV Cuestionario <i>Apoyo Social Percibido</i> en la formación instrumental adaptación de Cuartero (2018) a la etapa de Secundaria	419
Anexo V Cuestionario <i>Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas</i> de David L. Palenzuela (2010)	423

Anexo VI Carta de presentación a las familias y autorización	426
Anexo VII Carta de presentación al profesorado	429
Anexo VIII Documento de autorización alumnos	431

En el siguiente documento se ha utilizado el género gramatical masculino para referirse al colectivo mixto mediante la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: RAE)

# INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

## I. Introducción

La siguiente investigación nace de mi compromiso hacia la educación musical y pretende aportar conocimiento que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de música de Secundaria.

Diez años como docente de música en la etapa de Secundaria me han permitido conocer y entender desde una perspectiva humana y empática las características del alumnado. Desde hace tiempo y de una forma intuitiva, he ido modificando mi práctica educativa con el fin de sacar el mayor rendimiento académico en mi alumnado; pero siempre ha sido mediante la intuición, sentido común y alguna búsqueda de información puntual en fuentes diversas. Con la intención de ser cada vez más competente, entendí la necesidad de fundamentar mis creencias en la teoría y en la ciencia; así, concibo que la práctica docente debe estar fundamentada en la investigación, una investigación educativa que asegure y responda a las numerosas preguntas que continuamente surgen. Por ello, para atender esa inquietud, decido embarcarme en la investigación educativa, realizando los estudios de Máster en Métodos de Investigación Educativa de la Universidad Internacional de la Rioja.

Siguiendo con el propósito de mejorar el rendimiento académico de mis estudiantes comienzo a investigar sobre este campo dentro de la educación musical. Es entonces cuando descubro la importancia del constructo autoconcepto en el rendimiento académico (Costa y Taberner, 2012; Suárez-Álvarez et al., 2014). Tal es así que decido profundizar en él y realizar mi Trabajo Fin de Máster sobre el autoconcepto en el ámbito musical en la etapa de Secundaria. La investigación que se recoge en dicho trabajo consiste en la elaboración de un cuestionario piloto para medir el autoconcepto musical instrumental en dicha etapa. Supone una primera aproximación en donde, tras una exhaustiva búsqueda de información, se conceptualiza el constructo, se redactan los ítems, se lleva a cabo la validación de jueces y un primer análisis exploratorio con una muestra  $n = 99$ . Los resultados no son concluyentes respecto a la factorización de

las dimensiones del cuestionario, por ello, se hace necesario continuar la investigación ahondando en el estudio del constructo y ampliando la muestra.

Tras la finalización del Máster y con el objeto de avanzar en mi formación tanto como docente como investigadora, continúo mi aprendizaje a través del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza. Así, la presente investigación es una continuación de mis estudios realizados durante el citado máster, profundizando en la incipiente investigación iniciada en él. Y cuyo fin último, como siempre, continúa siendo mejorar la educación musical aportando conocimiento, para así, mejorar la práctica educativa.

De esta manera, embarcada en la apasionante tarea de la investigación educativa, en concreto, se pretende profundizar en el constructo de autoconcepto musical instrumental, un tema que no está prácticamente investigado en el contexto de la etapa de Secundaria en general, ni en el entorno español en particular. Por su parte, la investigación en educación requiere que los investigadores dispongan de una serie de herramientas que favorezcan obtener evidencias; herramientas útiles y necesarias que les permitan constatar y diagnosticar determinados elementos, y que contribuyan a diseñar y mejorar los planes de formación curricular (Fernández, 2008; Gargallo et al., 2011; Zarza-Alzugaray et al., 2021).

La investigación que se presenta se ha realizado siguiendo las recomendaciones del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza. Tras esta breve introducción se contextualiza la investigación exponiendo además el propósito y la justificación, el contexto de la investigación y el marco conceptual, concluyendo este apartado con el estado de la cuestión. A continuación, en el segundo apartado se muestra la fundamentación epistemológica y metodológica, los objetivos e hipótesis, así como el diseño de la investigación, detallando las características de la muestra, las variables, los instrumentos de medida, el procedimiento de recogida de datos y los análisis estadísticos pertinentes para la investigación. Seguidamente, se muestran los resultados y la discusión de estos. Por último, se exponen consideraciones finales y se proponen futuras líneas de investigación. Al final del trabajo, se muestran las referencias bibliográficas y los documentos empleados para la investigación.



## II. Propósito y justificación

La aportación de la educación musical al desarrollo educativo del individuo ha sido ampliamente demostrada desde la investigación científica (Elliot, 2012; Gkintoni et al., 2023; Peñalba 2017; Peterson, 2011).

Desde la neurociencia, se ha demostrado cómo la educación musical, gracias a su interdisciplinariedad desde los planos auditivo, interpretativo y creativo, supone un desarrollo cerebral significativo, considerándose científicamente como uno de los estimuladores cerebrales más completos (Oriola et al., 2021).

Por su parte, en lo que se refiere a la educación musical instrumental, desde el Siglo XX, algunos pedagogos musicales como Suzuki, Orff, Jaques-Dalcroze, Willems o Hemsy de Gainza, entre otros, desarrollaron metodologías musicales activas, basadas en la experiencia musical cuyo objetivo principal es el desarrollo integral e interdisciplinar del individuo. Prueba de ese desarrollo integral e interdisciplinar reside en que “la creatividad es una habilidad del ser humano que aúna los planos sensoriales, intelectuales y emocionales y que permite generar soluciones novedosas, distintas y valiosas” (Larraz, 2013, p. 155). En consonancia, los últimos avances científicos, han demostrado cómo la interpretación musical aporta beneficios respecto a las funciones ejecutivas, la atención y la memoria (Medina y Barraza, 2019).

Todo ello, pone de manifiesto el gran aporte que supone la educación musical al desarrollo competencial del individuo, desde las competencias socioemocionales, lingüísticas, matemáticas y artístico culturales. Por eso, la defensa de la educación musical, y en concreto también el aprendizaje instrumental, queda ampliamente justificada desde los últimos avances científicos, los cuales demuestran su aporte al desarrollo individual de manera multidisciplinar (Oriola et al., 2021).

Sin embargo, los modelos curriculares no parecen ir en consonancia con los últimos aportes científicos. Esto ha impulsado una creciente producción científica que trata de hacer frente a esta problemática desde la neurociencia, evidenciando la importancia de la educación musical y su impacto directo en el desarrollo del individuo (Peñalba, 2017).

Pero, además de estas aportaciones, en la presente investigación también se considera necesario el estudio de los factores implicados en dicho proceso, como son el autoconcepto y más concretamente el autoconcepto musical instrumental. Investigaciones como la de García y Musitu (2014), Costa y Taberero (2012), o Padilla et al. (2010) y más recientemente Carrillo-López et al. (2022), Herrera et al. (2017) o Redondo y Jiménez (2020), evidencian la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Por su parte, estudios como el de Granada et al. (2012) o Zubeldia et al. (2018) demuestran también dicha relación en el autoconcepto musical en las enseñanzas musicales de Régimen Especial (conservatorios de música). Sin embargo, el autoconcepto musical, apenas es estudiado en España en las enseñanzas de Régimen General (Primaria y Secundaria).

Según el Real Decreto 1577/2006 por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), en la legislación estatal, o la Orden de 3 de mayo de 2007, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007b), en la concreción autonómica, las Enseñanzas de Régimen Especial tienen un fuerte carácter profesional cuyo objetivo principal es el de formar a futuros músicos. Sin embargo, en las Enseñanzas de Régimen General, según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), o la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2022), la música debe ser un instrumento más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo integral del individuo.

Precisamente, en las enseñanzas de Régimen Especial, la práctica instrumental es una materia troncal dentro del plan de estudios, considerando además otras materias referidas a la interpretación grupal. Mientras que, en las enseñanzas de Régimen General, la práctica instrumental tiene una consideración menor dentro del

ordenamiento curricular de la asignatura de música para las etapas obligatorias, tanto en Primaria como en Secundaria (Sánchez-Escribano et al., 2022).

Cierto es que, la educación musical en las enseñanzas de Régimen General, no debe basarse exclusivamente en la práctica instrumental en detrimento del desarrollo de otras habilidades musicales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Sin embargo, se ha demostrado cómo los estudiantes perciben la práctica instrumental dentro del aula como una actividad altamente motivadora (Richmond et al., 2016).

Asimismo, numerosas investigaciones evidencian la importancia de la educación musical instrumental para el desarrollo integral del individuo. Concretamente, se distinguen beneficios a nivel neuronal (Criscuolo, 2022), cognitivo (Habibi et al., 2018), social, emocional (Tan, 2017) y motor (Rickard et al., 2010). Al igual que en el aprendizaje individual y cooperativo (Richmond et al., 2016).

A la par, la investigación en educación musical también estudia la relación entre la práctica instrumental y las variables implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de Secundaria. Dichas investigaciones, demuestran cómo la práctica instrumental puede contribuir al desarrollo del autoconcepto y, por ende, en el rendimiento académico (Degé et al., 2014; Guhn et al., 2020; Schmidt, 2005), la motivación y las atribuciones causales en la población adolescente (Evans y Liu, 2018; McPherson et al., 2015; Schatt, 2023; Schmidt, 2005). Por todo ello, se considera que la educación musical instrumental debe tener una mayor presencia en las aulas de Educación Secundaria (Escribano et al., 2022; Evans y Liu, 2018; González y Ponce de León, 2017; Sánchez- Schatt, 2023; Villanueva, 2014).

Como se observa, el autoconcepto académico, el componente social, el logro de tareas y el rendimiento académico son constructos altamente relacionados en el aprendizaje musical en general y el aprendizaje instrumental en los estudiantes de Secundaria (Iborra, 2015; Reeves, 2015; Schmidt, 2005).

Por ello, esta investigación pretende estudiar dichas relaciones, concretamente, en el aprendizaje instrumental. Para lo cual, se examinan las relaciones entre el autoconcepto musical instrumental, el apoyo social y el optimismo fundado, constructos que se ha demostrado de enorme interés.

En definitiva, haciendo conscientes a la comunidad educativa y a las instituciones que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la importancia de las variables involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, en este caso relacionadas con la práctica instrumental, se intenta contribuir a mejorar la formación musical española y en concreto las prácticas pedagógicas en las aulas de música. Para ello, como se ha mencionado anteriormente, es necesario disponer de herramientas útiles que proporcionen evidencias. Con este fin, se pretende profundizar en la investigación relacionada con este tema en la población española de esta etapa educativa y validar un instrumento que permita analizar el autoconcepto musical instrumental y su posible implicación en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de Secundaria de las Enseñanzas de Régimen General. Hasta el momento no se dispone de ninguno específico y éste sería el primero a nivel tanto nacional como internacional.

En resumen, siendo conscientes de la importancia que puede conllevar para la mejora de la enseñanza musical, se pretende contribuir a la investigación educativa y generar conocimiento nuevo sobre un tema apenas estudiado, validando un cuestionario de autoconcepto musical instrumental en estudiantes de Secundaria españoles y analizar las diversas variables relacionadas.

Los siguientes apartados se centran en crear un marco teórico sólido y analizar el estado de la cuestión sobre la educación musical en el marco legislativo español, el autoconcepto musical y las variables relacionadas apoyo social y optimismo fundado en la investigación educativa.

## PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



## 1. Enseñanza musical en España

Pretender contribuir a la mejora de las enseñanzas musicales al margen de los contextos donde ésta se desarrolla, sería un tanto impreciso. Por ello, las siguientes líneas procuran situar al lector en el contexto sobre el que se realiza esta investigación. Sin esta descripción previa, se perdería el hilo y el objetivo final de la investigación.

El estudio se enmarca dentro de la etapa de Secundaria de las enseñanzas de Régimen General (Educación Secundaria Obligatoria). Resulta imprescindible conocer el escenario desde la legislación que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje musical en estos contextos para conocer sus características y limitaciones, permitiendo al lector entender la particularidad del tema a tratar.

Si bien, la investigación se enmarca dentro de la etapa de Secundaria de las enseñanzas de Régimen General, resulta pertinente mostrar el mapa completo de todas las enseñanzas donde se lleva a cabo la educación musical. Ésta, en cada uno de los escenarios, aunque se desarrolle con distintos objetivos y particularidades, puede encontrar puntos en común en cada uno de ellos. En este sentido, esos puntos en común pueden encontrarse tanto en la consideración de las aptitudes y habilidades musicales como en el desarrollo evolutivo de la población de estudio de la presente investigación.

Para ello, se realiza a continuación un breve análisis de la educación musical en cada una de las etapas de las Enseñanzas de Régimen General (Primaria, Secundaria y Bachillerato), poniendo especial énfasis en la etapa de Secundaria. Se incluye también una breve descripción para las Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas específicas cursadas en los conservatorios de música).

### 1.1 Enseñanza musical en las Enseñanzas de Régimen General

#### *1.1.1 Enseñanza musical en Primaria*

Para esta etapa, según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020), la enseñanza musical está incluida dentro del área “Educación

Artística” (p. 122887). Compartiendo, junto con la enseñanza plástica y visual, objetivos, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, procesos de evaluación y carga lectiva, definidos por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a). En consecuencia, la presente Ley no le otorga un tratamiento propio en esta etapa.

Dicho documento, divide la educación artística para toda la etapa de Primaria en cuatro bloques de saberes básicos, siendo solo uno de ellos específico para las áreas de música y artes escénicas y performativas, en donde únicamente siete de los doce saberes básicos del mencionado bloque se refieren propiamente a la disciplina musical: El sonido y sus cualidades; la voz y los instrumentos musicales; el carácter, el tempo, el compás, los géneros musicales, la textura, la armonía y la forma; práctica instrumental, vocal y corporal; construcción de instrumentos; lenguajes musicales; aplicaciones informáticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, p. 24439).

Respecto a la carga lectiva, que puede variar en cada comunidad autónoma, en Aragón se establecen un total de 120 horas lectivas en cada ciclo de Primaria para el área artística; horas a repartir entre música, artes plásticas, visuales y audiovisuales y artes escénicas de las más de mil horas lectivas presentes en cada uno de los ciclos de Educación Primaria.

Como puede comprobarse, en esta etapa se contempla la educación musical y el desarrollo de las habilidades para la interpretación musical. Sin embargo, en la práctica su tratamiento resulta escaso tanto en contenidos como en carga lectiva, elementos que han sido estudiados, por ejemplo, por Casanova y Serrano (2018).

### *1.1.2 Enseñanza musical en Secundaria*

Para esta etapa, al contrario que en Primaria, la legislación vigente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020), sí determina una asignatura propia para el desarrollo de la educación musical. Sin embargo, no es considerada como materia obligatoria dejando su oferta a la consideración de las administraciones educativas y los centros docentes. Tal y como redacta la Ley, “en cada



uno de los tres primeros cursos se incluirá al menos una materia del ámbito artístico” (Jefatura del Estado, 2020, p. 122891); especificando en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b), que bien pudiera tratarse de música o educación plástica, visual y audiovisual o ambas. Por lo que pudiese darse el caso en el que no se ofertara la materia de música en ningún curso escolar de la etapa.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, organiza y define los elementos del currículo básico para esta materia en tres bloques de saberes básicos:

1. *Escucha y percepción*: se engloban aquellos saberes necesarios para desarrollar el concepto de identidad cultural a través del acercamiento al patrimonio dancístico y musical como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.
2. *Interpretación, improvisación y creación escénica*: incluye los saberes que permiten al alumnado expresarse a través de la música, aplicando, de forma progresivamente autónoma, distintas técnicas musicales y dancísticas.
3. *Contextos y culturas*: se recogen saberes referidos a diferentes géneros y estilos musicales que amplían el horizonte de referencias a otras tradiciones e imaginarios (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b, p. 41745).

Dicho documento, regula también las competencias específicas y los criterios de evaluación de la materia.

Aunque con un marco común estatal, cada comunidad autónoma concreta el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En esta investigación participan estudiantes de varias comunidades autónomas, al utilizar un criterio de disponibilidad, pero los bloques de contenidos son idénticos para todos. Se debe advertir que, en estos momentos, la legislación nacional y autonómica está en proceso de cambio, con un calendario de aplicación progresivo.

Como se detalla en el documento, la música es considerada como un factor esencial en el desarrollo integral de los individuos poniendo especial énfasis en su contribución al desarrollo emocional, intelectual y cultural. La materia es considerada

esencial en la formación del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad reflexiva del individuo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b).

A su vez, también se especifica la importancia de la práctica musical vocal y/o instrumental y su aportación a la mejora de la “la atención, la percepción, la memoria, la abstracción, la lateralidad, la respiración y la posición corporal, así como el desarrollo psicomotriz fino” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b, p. 41745). Así como el fomento de otras capacidades como son “la mejora de la sensibilidad emocional y el control de las emociones, la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural” (p. 41745).

Como competencias específicas de la materia, establece:

- 1- Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.
- 2- Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.
- 3- Interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.
- 4- Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional (p. 41746-41747).

El principal propósito de la materia, en esta última mencionada etapa, no es la formación del alumnado como músicos profesionales, sino el desarrollo musical para aportar determinadas habilidades propias del área, necesarias para el desarrollo interdisciplinar del individuo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b).

Sin embargo, pese a las consideraciones de la educación musical y a la importancia de ésta para el desarrollo integral del individuo, en la práctica, no goza de tales apreciaciones puesto que, como se ha mencionado, la legislación vigente define su carácter opcional y a libre consideración de las administraciones y centros educativos (Jefatura del Estado, 2020).

Esta investigación se centra en el autoconcepto musical instrumental, por lo que se enmarca dentro del mencionado primer bloque de saberes básicos: *Interpretación, improvisación y creación escénica*. Por ello, resulta pertinente tomar en consideración las aptitudes y habilidades musicales curricularmente reguladas y el desarrollo evolutivo de la población de estudio, unos estudiantes que tienen de manera generalizada entre 12 y 16 años de edad.

Es necesario mencionar que, en el momento de la recogida de datos de esta investigación, el currículo vigente corresponde al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). A diferencia del más actual que no establece ciclos, el de 2015, en su artículo 12, indica que “la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno” asimismo, “el segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015, p. 177). Tanto en la normativa anterior como en la actual, lo que no cambia es que la música en 4º curso es optativa a elegir entre las varias ofertadas para su elección.

### *1.1.3 Enseñanza musical en Bachillerato*

Los estudios de Bachillerato no se consideran enseñanzas obligatorias. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece para la etapa de Bachillerato una modalidad específica de artes, la cual es ofertada por las administraciones educativas y los centros docentes. Según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Ministerio de Educación y

Formación Profesional, 2022c), esta modalidad se organizará en dos vías: Artes Plásticas, Imagen y Diseño; y Música y Artes Escénicas.

Dentro de la modalidad Música y Artes Escénicas y para el primer curso de Bachillerato, el alumnado deberá cursar, o bien Análisis Musical I o Artes Escénicas I; y otras dos materias de modalidad a elegir entre: Análisis Musical I, Artes Escénicas I, Coro y Técnica Vocal I, Cultura Audiovisual, y Lenguaje y Práctica Musical (p. 46053).

Para el segundo curso de Bachillerato, el alumnado deberá cursar, o bien Análisis Musical II o Artes Escénicas II; así como otras dos materias de modalidad a elegir entre: Análisis Musical II, Artes Escénicas II, Coro y Técnica Vocal II, Historia de la Música y de la Danza, y Literatura Dramática (p. 46053).

Asimismo, el Real Decreto 342/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, regula, al igual que la etapa de Secundaria, los elementos del currículo básico para estas materias, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación.

Cabe aquí una especial mención a las asignaturas Análisis Musical, Artes Escénicas, Coro y Técnica vocal, y Lenguaje y Práctica Musical, dado su carácter práctico (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022c). Tal y como expone el documento, el estudio de la asignatura Análisis musical, “proporciona al alumnado una formación que le permite desarrollar sus habilidades perceptivas para identificar los elementos que forman parte de las obras musicales y, a partir de ahí, profundizar en su comprensión global” (p. 46075).

Por su parte, la materia de Artes Escénicas tiene un “carácter eminentemente práctico que la convierte en un espacio de experimentación y exploración colectiva, desde el que fomentar el desarrollo de la expresividad y la creatividad, y descubrir los códigos específicos de las artes escénicas, incluidas las performativas” (p. 46081).

Además, la consecución de las competencias específicas de la materia facilitará “la identificación de oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional ligadas a estas artes. Asimismo, favorecen el criterio estético, las habilidades de comunicación y negociación, el autoconocimiento, la creatividad, la empatía, la imaginación y el espíritu emprendedor” (p. 46081).

Respecto a la materia de Coro y Técnica Vocal, “permite al alumnado poner en práctica los diferentes estilos musicales a partir de un aporte emocional y comunicativo que confluye con el de sus compañeros y compañeras en el logro de unos objetivos colectivos” (p. 46109). Por su parte, permite al alumnado “desarrollar la voz y el cuerpo como instrumentos de comunicación, reforzando su autoestima y su autoconfianza”; asimismo, “potencian una comunicación artística rica y el desarrollo de valores colectivos”; y “favorecen el crecimiento personal, el enriquecimiento del entorno cultural y la identificación de oportunidades de desarrollo en distintos ámbitos” (p. 46109).

La materia Lenguaje y Práctica Musical, “proporciona al alumnado una formación que le permite profundizar en el conocimiento y el uso de la música como lenguaje universal, desarrollando habilidades perceptivas con fines expresivos y creativos” (p. 46314). Además, hace especial énfasis en la “participación en proyectos colaborativos que favorezcan los procesos creativos, así como el descubrimiento de oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional” (p. 46315).

Tras esta breve revisión, se puede afirmar que la enseñanza musical es considerada una parte esencial dentro del sistema educativo español tal y como se constata a través de la legislación educativa actualmente vigente. Sin embargo, en la práctica, su implantación dentro de este sistema no es llevada a cabo con la misma consideración que otras materias o áreas puesto que, a través de esta misma legislación, se le otorga un carácter opcional, siendo las administraciones educativas y los propios centros educativos los que deciden sobre su oferta dentro del horario lectivo. Se podría dar el caso que nuestros alumnos finalicen su proceso de aprendizaje sin haber recibido ningún tipo de formación musical.

## 1.2 Enseñanza musical en las Enseñanzas de Régimen Especial

El Sistema Educativo español, regulado en la actualidad por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), de 2006 (Jefatura del Estado, 2006), establece cinco estudios (de idiomas, artísticos y deportivos) diferenciados dentro de estas enseñanzas, impartiendo educación musical únicamente en dos de ellos: Música y Danza, por un lado, y Arte dramático por otro. Las modificaciones posteriores a la LOE no afectan a estas enseñanzas. Según el tema que nos ocupa, se abordarán únicamente las enseñanzas propiamente musicales.

Como ya se ha expuesto anteriormente, se trata de enseñanzas regladas en las que se expide un título profesional o académico en función de cada una de las etapas finalizadas (Profesional o Superior). Además, tal y como declara la LOE en su artículo 45, el objetivo de los estudios profesionales y superiores es la cualificación profesional (Jefatura del Estado, 2006).

En el caso de las enseñanzas elementales, según el artículo 48 de esta misma Ley, la organización y características de esta etapa son determinadas y reguladas por las Administraciones educativas (Comunidades Autónomas). Al finalizar la etapa, se expide un certificado académico, no un título. Para las enseñanzas profesionales, este mismo artículo establece una organización de un grado de seis cursos de duración cuya superación, según el artículo 50, lleva a la adquisición de un título profesional. Así mismo, tal y como establece el artículo 49, se requiere la superación de una prueba para su acceso regulada por la correspondiente Administración educativa (Comunidad Autónoma). Por su parte, el artículo 47, facilita, por parte de las Administraciones educativas, la simultaneidad de estos estudios con la etapa de Secundaria de las Enseñanzas de Régimen General a través de convalidaciones y creación de centros integrados (Jefatura del Estado, 2006).

En cuanto a las enseñanzas superiores, el artículo 45 de la citada Ley, presenta la creación del “Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas” (Jefatura del Estado, 2006, p. 17175) que es regulado por el Gobierno, previa consulta con las Comunidades Autónomas, en referencia a su composición y funciones. Según el artículo 58, el

Gobierno define la estructura y los contenidos de esta etapa.

Por su parte, por ejemplo en Aragón, la Orden de 3 de mayo de 2007, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007a), establece que la edad idónea de acceso para los estudios elementales, que duran cuatro cursos, es en general de 7 a 11 años, a excepción de determinados instrumentos (contrabajo, fagot, trombón y tuba) que será a los 14 años, y mediante una prueba de acceso de aptitudes. Por consiguiente, el inicio de las enseñanzas profesionales suele realizarse entre los 12 y los 16 años, coincidiendo con la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, y previa prueba de acceso.

## 2. Autoconcepto

Con el propósito de facilitar una aproximación al tema objeto de estudio, a continuación, se recogen algunas aproximaciones e investigaciones sobre el autoconcepto general puesto que está implícito en el tema de investigación.

### 2.1 Antecedentes y definición

El autoconcepto general ha acaparado desde siempre el interés de la psicología. No obstante, no fue hasta la década de los años 70 del siglo XX cuando comenzó a estudiarse y definirse desde la psicología clínica, educativa y social.

Desde de la Psicología Cognitiva es considerado como un constructo central en los procesos psicosociales (García y Musuti, 2014; Montoya et al., 2023). Sin embargo, a través de la revisión científica, se puede ver cómo este constructo cobra distintas definiciones.

En sus estudios iniciales, se considera un constructo unidimensional en donde las percepciones individuales son atendidas desde una perspectiva general y global (Cazalla y Molero, 2013). Finalmente, en la década de los 70 pasa a ser considerado un constructo jerárquico y multidimensional (Esnaola et al., 2008; Gutiérrez y Martín 2021; Montoya et al., 2023).

Tal y como menciona García y Musuti (2014), la de Fitts (1965) es de las primeras investigaciones en las que el autoconcepto es descrito empíricamente como un constructo multidimensional formado por tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social).

No obstante, dentro de los modelos multidimensionales y jerárquicos, el que más aceptación suscita es el propuesto por Shavelson et al. (1976) (Montoya et al., 2023). Donde el autoconcepto se define como “la percepción que una persona tiene sobre sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio, donde juegan un papel importante los refuerzos ambientales y los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411). Según dichos autores, se encuentran varios niveles de naturaleza jerárquica en este constructo. Así, se advierte un autoconcepto general



preponderante y en un estadio o nivel inferior se distingue el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, compuesto este último por factores eminentemente emocionales, sociales y físicos.

Según García y Musitu (2014) este modelo multidimensional es ampliamente aceptado y validado en posteriores investigaciones como las de Zorich y Reynolds (1988) y Martorell et al. (1990), entre otras.

Diversas investigaciones como las de Granada et al. (2012), González (2005), y Goñi y Fernández (2009) apuntan algunas de las características principales como son la multidimensionalidad y la jerarquización propuestos por Shavelson et al. (1976). También estudios como los de Appleton (2012), Christenson et al. (2012), Fredricks et al. (2004) y más recientemente González y Verónica-Paoloni (2015) aceptan esta multidimensionalidad, la cual, para estos autores, se establece por tres dimensiones: cognitiva, emocional y conductual (Appleton, 2012; Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004; González y Verónica-Paoloni, 2015).

García y Musitu (2014) definen el autoconcepto general, citando a Rosenberg (1979), como “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismos como un objeto” (García y Musitu, 2014, p. 10).

Respecto a los factores que conforman dicha multidimensionalidad, Shalvenson et al. (1976) ofrecen un modelo jerarquizado en dos dimensiones: el autoconcepto académico y el no académico. El primero, conformado por tres componentes: matemático, lectura y académico general (Moreano, 2005). Mientras que el segundo, comprende los factores: social, emocional y físico (Iborra, 2015).

Aceptando esta idea, García y Musitu (2014) establecen y definen cinco factores implicados en el autoconcepto general:

1. *Académico*: la calidad percibida por el individuo en su desempeño como estudiante.
2. *Social*: el grado de desempeño percibido por el individuo en sus relaciones sociales.

3. *Emocional*: la percepción del individuo sobre su estado emocional y la gestión de sus respuestas a situaciones específicas implicadas en su vida cotidiana.
4. *Familiar*: percepción del individuo de su implicación, participación e integración en el medio familiar en términos de confianza, afecto, felicidad y apoyo.
5. *Físico*: la percepción del individuo sobre su aspecto físico y su condición física ligada a la práctica deportiva social y física.

Dicha estructura ha sido demostrada recientemente en varias etapas educativas y contextos en investigaciones como las de Carranza y Bermúdez-Jaimes (2017), Galindo-Domínguez (2019), Herrera et al. (2020), Murgui et al. (2012), Rebolledo-Mejía et al. (2021), Redondo y Jiménez (2020), y Rojas-Jiménez et al. (2020), entre otros.

Sin embargo, otras investigaciones como la de Fernández-Zabala et al. (2015) sugieren una estructura de 11 factores basados en cuatro dominios: autoconcepto académico, autoconcepto físico, autoconcepto personal-emocional y autoconcepto social. También esta estructura ha sido considerada en investigaciones recientes en distintas etapas educativas y contextos como las de Fernández-Lasarte et al. (2019), Antonio-Agirre et al. (2020), y Fernández-Zabala et al. (2020).

Además, algunos estudios como los de Vicent et al. (2015), Ramos-Díaz et al. (2017), y Fernández-Lasarte et al. (2019) han determinado que el autoconcepto general y académico disminuyen en la adolescencia media con respecto a la adolescencia temprana y se recuperan en la adolescencia tardía (Ibarra-Aguirre y Jacobo-García 2016).

Como puede comprobarse a través de estas investigaciones, en la construcción del autoconcepto juegan un papel fundamental las interacciones del individuo con sus experiencias. Es por ello, que el autoconcepto va desarrollándose en el tiempo a medida que el individuo se relaciona con su contexto más inmediato, dependiendo, además, de sus características evolutivas y ambientales (Antonio-Agirre et al., 2019; Cazalla y Molero, 2013; Fernández-Lasarte et al., 2019).

Tras esta revisión de la literatura, se observa cómo el autoconcepto es un constructo estable pero no inmutable, es aprendido y modificable y queda constatada

la multidimensionalidad del constructo. Pero, es precisamente esta multidimensionalidad la que ocasiona diversos problemas en su estudio, puesto que no existe un consenso claro en los factores implicados en ella (Granada et al., 2012; Guerrero-Barona et al., 2019). Sin embargo, parece haber cierto acuerdo a nivel teórico sobre la incidencia de un autoconcepto académico y no académico donde juegan un papel importante el autoconcepto físico y personal (Esnaola et al., 2008; Fernández et al., 2011) emocional y social (Antonio-Agirre et al., 2019; Guerrero-Barona et al., 2019).

Considerando todas estas aportaciones, el autoconcepto podría definirse como (Cazalla y Molero, 2013, p. 44):

las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson et al., 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

A su vez, dada la complejidad en la definición del constructo, es preciso realizar una breve síntesis sobre las características, que mayormente son aceptadas. Así pues, partiendo del modelo de Shavelson et al. (1976) numerosas investigaciones como las de L'Ecuyer (1978) y posteriormente García y Musitu (2014) y Cazalla y Molero (2013), aceptan las siguientes características planteadas por Shavelson et al. (1976):

- a) *Organizado*, en donde el individuo categoriza sus experiencias sobre las que se construyen sus percepciones.
- b) *Multifacético* y c) *Jerárquico*, puesto que las diversas facetas adquirirán diferente relevancia conforme el individuo vaya conformando su autoconcepto.
- d) *Estable* en sus dimensiones más generales (Iborra, 2015, citando a Sampascual, 2007 y González-Pienda et al., 1997).
- e) *Experimental*, basado en las experiencias y contextos del individuo, que, conforme se desarrolla el individuo, éste las estructura e integra en las diferentes partes de su autoconcepto.
- f) *Valorativo*, tanto en términos absolutos como son los “ideales” como los relativos, basados en la observación y la comparación. Dichas valoraciones

varían en función de los individuos y los contextos.

g) *Diferenciable* respecto a los constructos con los que teóricamente se relaciona.

En resumen, se trata de un constructo que no cuenta con un consenso en su conceptualización. No obstante, se establecen una serie de características que sí cuentan con una amplia aceptación, aunque aún existen límites todavía no muy definidos y determinados. Por ello, a continuación, se exponen algunas diferencias que la ciencia ha determinado entre los constructos que parecen estar más estrechamente ligados y que en ocasiones crean cierta confusión, discordia o incluso llegan a considerarse equivalentes.

### *2.1.1 Autoconcepto y Autoestima: Diferencias*

A lo largo de toda la literatura científica, existe cierta controversia a la hora de diferenciar ambos términos. Por un lado, estudios en los que ambos términos son referidos como sinónimos al no considerar una diferencia conceptual entre ellos (Alcaide, 2009; Zambrano, 2022). Por otro lado, las investigaciones que defienden su estrecha vinculación, pero los diferencian conceptualmente. En esta segunda línea, el autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos, es decir, al conocimiento que el individuo tiene sobre el mismo, mientras que la autoestima, alude a valores afectivos, en particular, al valor que el individuo se atribuye (Sebastián, 2012; Zambrano, 2022).

De este modo, Coopersmith (1967) define el autoconcepto como el conjunto de ideas que el individuo tiene sobre sí mismo y la autoestima como la respuesta que tiene el individuo hacia sí mismo como resultado de la propia valoración de su autoconcepto (Iborra, 2015).

Según Rosenberg (1965) la autoestima de un individuo se determina en función de la percepción de los valores que el individuo tenga sobre sí mismo. Dichos valores, surgen de las experiencias sociales, culturales, familiares y personales (Caballo et al., 2018; Sebastian, 2012).

Asimismo, dentro de esta línea, se posicionan otras investigaciones como la de Klausmeier (1985) en donde se diferencia el autoconcepto como un constructo de

carácter perceptivo, mientras que la autoestima atiende a factores de carácter emocional derivados de la valoración que el individuo hace de sí mismo (Iborra, 2015).

Un aporte interesante en la delimitación de ambos constructos es la ofrecida por González-Pineda et al. (1997). Dichos autores, aceptan tanto los valores cognitivos, entendidos desde una perspectiva descriptiva del individuo (cómo se percibe el individuo) como los valorativos propiamente dicho, entendidos desde una perspectiva afectiva (cómo valora el individuo esa imagen). Según estos autores, la autoestima queda determinada por el autoconcepto ideal, es decir, lo que al individuo le gustaría ser tanto por valores propios como por el valor que le otorgan los demás. Partiendo de esta premisa, determinan que un alto autoconcepto tiene lugar cuando el individuo se percibe muy positivamente y además se le otorga un alto valor a esa percepción. Al contrario, se presenta un autoconcepto negativo al coincidir una mala autopercepción y un alto valor para aquella. Ahora bien, la autoestima, en este caso, es el resultado de comparar la autopercepción del individuo con su autoconcepto *ideal* (González-Pineda et al., 1997).

Otras teorías, en cambio, equiparan el autoconcepto con la autoeficacia. Sin embargo, para este caso, parece haber una diferenciación más clara en cuanto a su conceptualización. A tal efecto, la autoeficacia tiene una condición más concreta establecida a través de la consecución de metas y objetivos (Pichen-Fernández y Turpo, 2022; Pintrich y Schunk, 2006).

Pese a estas apreciaciones, la más aceptada en las investigaciones actuales es tomar en consideración los valores tanto afectivos como cognitivos en ambos constructos (Iborra 2015). Bajo esta premisa se desarrollan investigaciones como la de Shavelson et al. (1976), del que parten la mayoría de las definiciones del autoconcepto hoy en día y cuya enunciación se ha tenido en cuenta a la hora de abordar la presente investigación, sin dejar de considerar todas las aportaciones anteriormente citadas.

### ***2.1.2 Estructura interna del autoconcepto***

A continuación, se explica cada una de las dimensiones que conforman el constructo según García y Musitu (2014) y que mayormente han sido aceptadas y validadas desde el ámbito de conocimiento educativo en España y Latinoamérica

(Pulido, 2023). Dada la falta de consenso acerca de las dimensiones que conforman el constructo, también se tendrán en cuenta investigaciones como las de Fernández-Zabala et al. (2015) y Goñi et al. (2012), entre otras.

#### *Autoconcepto académico*

El estudio del autoconcepto académico ha acaparado un gran interés dentro de la investigación educativa puesto que se ha evidenciado su impacto en las variables cognitivo-motivacionales implicadas en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico (Palomo, 2014). Sin embargo, la revisión de la literatura no parece dejar claro en qué medida y en qué dirección se da dicha relación. De esta manera, se plantean investigaciones relevantes como la de Marsh (1990) y Marsh y Martin (2011) en donde se afirma que el autoconcepto influye en el rendimiento académico mientras que Chapman y Lambourne (1990) afirman que los logros académicos son los que determinan el autoconcepto.

Según Barraza (2009, citando a Hellín, 2007), la relación existente entre el autoconcepto y la conducta, ha llevado a afirmar que el “autoconcepto académico tiene una relación de causalidad bidireccional con el logro académico” (Barraza, 2009, p. 41). Es decir, tal y como explica el autor, “el autoconcepto académico influye en el logro académico, pero al mismo tiempo, el logro académico influye en el autoconcepto académico” (p. 41). Dichas afirmaciones están en consonancia con investigaciones como las de Skaalvik y Hagtvvet (1990), Möller et al. (2011), Niepel et al. (2014) o más recientemente Sewasew y Schroeders (2019) en las que se acepta una reciprocidad entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar.

Como afirma González-Pineda et al. (1997), los datos ofrecidos por la literatura científica indican que existe una mayor influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico que viceversa “aunque esto se encuentra mediatizado por la edad de los estudiantes, la relevancia personal del área académica utilizada, y los tipos de estimadores del rendimiento” (González-Pineda et al., 1997, p. 282). Para dichos autores, la falta de consenso podría deberse a una escasa consideración en las investigaciones de las variables relacionadas tanto en el autoconcepto académico como en el rendimiento.

Dicha problemática parece estar siendo superada en la actualidad encontrando, aún hoy en día, discrepancias entre ambas líneas. A pesar de ello, los resultados de los estudios recientes apoyan la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021).

Según Wu et al. (2021) el autoconcepto académico actúa como variable predictora del rendimiento académico; sin embargo, esta relación varía en función de la edad, teniendo una mayor capacidad predictiva tras la niñez.

Investigaciones más recientes como las Fernández-Lasarte et al. (2018) estudian la relación del autoconcepto académico sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico en función del sexo, la edad y el área académica. En sus resultados, concluyen, de acuerdo con diversos estudios anteriores (Costa y Taberner, 2012; Marsh y Martin, 2011; Suárez-Álvarez et al., 2014) que el autoconcepto académico actúa como variable predictora del rendimiento académico. Por su parte, Menéndez et al. (2021) toman en consideración variables específicas como son el esfuerzo y las altas expectativas académicas, así como contextuales como el nivel socioeconómico, en el estudio del autoconcepto académico y su relación con el rendimiento. Al igual que los anteriores, determinan que el autoconcepto académico resulta ser una variable predictora del rendimiento académico.

Asimismo, otras investigaciones también aportan diversas definiciones de esta dimensión, partiendo del modelo que establece Shalvenson et al. (1967) mediante el cual, como ya se ha dicho anteriormente, el autoconcepto está conformado por tres componentes: matemático, lectura y académico general (Moreano, 2005). Por su parte, García y Musuti (2014) definen el autoconcepto académico como “la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante o trabajador” (García y Musitu, 2014, p. 17). Para estos autores, esta dimensión se refiere, por un lado, al valor del desempeño de su rol por parte de sus superiores y, por otro lado, “a las cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen trabajador)” (p. 17).

Como se aprecia, al igual que en el autoconcepto general, en la formación del autoconcepto académico también resulta significativo el contexto (García y Musitu, 2014; Shalvenson et al., 1967).

Partiendo de esta premisa, Marsh y Parker (1984) y Marsh (1987) describen la llamada teoría *The Big-Fish-Little-Pond Effect* (BFLPE) (el efecto gran pez-pequeño estanque). Esta teoría describe los efectos negativos que tienen los entornos selectivos de alto rendimiento académico sobre la formación del autoconcepto académico en los estudiantes. Es decir, los estudiantes pertenecientes a grupos/clase que presentan altos niveles de rendimiento académico general, comparan sus logros con los de sus compañeros, formando autoconceptos académicos menos positivos que si estuvieran en entornos o clases menos selectivas con niveles de rendimiento general más bajos (Marsh et al., 2008). Estos efectos han sido probados tanto en estudiantes de educación Primaria como en Secundaria y en distintos contextos educativos. Actualmente, la evidencia científica muestra cómo este efecto tiene evidentes repercusiones negativas en el autoconcepto académico, especialmente en la adolescencia (Fang et al., 2018).

Como se observa, las últimas investigaciones constatan la importancia de su estudio puesto que demuestran su alta implicación en el rendimiento escolar. Además, el análisis de las percepciones del individuo sobre su competencia escolar facilitará el entendimiento de la conducta escolar (Goñi y Fernández, 2007; Wu et al., 2021).

#### *Autoconcepto social*

Tanto el autoconcepto físico como el académico han acaparado gran parte del interés en la investigación educativa. Sin embargo, según Goñi y Fernández (2007), no ha sido así el caso del autoconcepto social, dando como resultado una estructura poco concluyente y escasos instrumentos de medida fiables y válidos. Según estos autores, la mayoría de los estudios que tratan de describir el autoconcepto social parten de dos criterios dispares de diferenciación interna: los contextos y las competencias, dando lugar a definiciones distintas del autoconcepto social. De este modo, las investigaciones que se basan en los contextos sociales para determinar las dimensiones del autoconcepto social (Byrne y Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976; Song y Hattie, 1984), lo definen como: “la autopercepción de las habilidades sociales con respecto a



las relaciones interpersonales, es decir, que se forma a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987)” (Goñi y Fernández, 2007, p. 181-182).

Por su lado, según Goñi y Fernández (2007), las investigaciones que se fundamentan en las competencias sociales lo definen independientemente del contexto social (Goñi y Fernández, 2007). Estos autores, definen el autoconcepto social como “la autoevaluación que las personas realizan de las conductas activadas en situaciones sociales” (p. 182) constituido por tres factores: la aceptación social, la competencia social y la responsabilidad social. Como resultado de su posterior investigación, Fernández-Zabala et al. (2016) concluyen una estructura bidimensional compuesta por los factores responsabilidad social y competencia social. La aceptación social, guarda una relación muy estrecha con la competencia social, hasta tal punto que los autores lo consideran como un componente integrado dentro de este segundo factor (Fernández-Zabala et al., 2016).

García y Musitu (2014, p. 17) definen esta dimensión como “la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales”. A su vez, está determinado por el conjunto de las relaciones sociales del individuo, así como las cualidades de dichas relaciones.

En cuanto a las variables con las que se relaciona esta dimensión, García y Musitu (2014), de acuerdo con investigaciones anteriores, afirman que existe una correlación positiva con el ajuste y el bienestar psicosocial, el rendimiento académico y laboral, la estima de profesores y superiores, el afecto, comprensión y apoyo parental (en niños y adolescentes), la estima y aceptación de los compañeros, la conducta prosocial, y con los valores universalistas. A su vez, correlaciona negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad, la depresión y la coerción, la negligencia, y la indiferencia (en niños y adolescentes, además de todos los anteriores).

#### *Autoconcepto emocional*

Son escasos los estudios realizados sobre el autoconcepto emocional, a pesar de su relevancia como dimensión integrante del autoconcepto (Plangger et al., 2018). A pesar de la escasa literatura, se han encontrado investigaciones que relacionan el

autoconcepto con la inteligencia emocional como las de Antonio-Agirre et al. (2019), Jiménez y López-Zafra (2008), Martínez-Monteagudo et al. (2018), López-Larrosa y Periscal (2022), y Plangger et al. (2018).

Martínez-Monteagudo et al. (2018) en su estudio de la inteligencia emocional como variable predictora del autoconcepto, respecto al autoconcepto emocional, afirman que “la probabilidad de presentar un elevado Autoconcepto Emocional es mayor cuando aumenta la atención, comprensión y la reparación emocional” (p. 980).

Dichas declaraciones se sitúan en la línea de la definición que propone García y Musitu (2014) que definen el autoconcepto emocional como “la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana” (p. 18). Dicho significado se refiere tanto a la percepción general del estado emocional que tiene el individuo, como a situaciones específicas donde se hallen involucrados individuos de un orden superior. Según estos autores, un autoconcepto emocional alto supone un control y una respuesta emocional adecuada a distintas situaciones. En consecuencia, citando a García et al. (1995), García y Musitu (2014, p. 18) precisan que el autoconcepto emocional:

correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación entre iguales; y negativamente, con la sintomatología depresiva, la ansiedad, con el consumo de alcohol y cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral.

También, citando a Broderick (1993) “en niños y adolescentes correlaciona positivamente con las prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo y negativamente con la coerción verbal y física, la indiferencia, la negligencia y los malos tratos” (García y Musitu, 2014, p. 18).

#### *Autoconcepto familiar*

Dicha dimensión, como factor integrante del autoconcepto, ha planteado diferentes complicaciones a nivel conceptual y empírico desde que comenzó a estudiarse. En los años 80, Shavelson y Marsh (1985) lo denominan *como factor relaciones con los padres* situándose a nivel jerárquico dentro del autoconcepto social y, por tanto, (siguiendo su modelo) del autoconcepto no académico. Sin embargo, en su

estudio empírico, pese a formar parte del autoconcepto no académico resultan también altas correlaciones con los autoconceptos académicos de segundo orden: autoconcepto en lenguaje y autoconcepto en matemáticas, poco correlacionados entre sí (García, 2003).

Como ya se ha explicado anteriormente, el autoconcepto va construyéndose conforme a las distintas etapas de desarrollo del individuo (González-Pienda, 1993; Montoya, 2023; Pulido, 2023; Shavelson et al., 1976). Además, algunos estudios como el de González-Pineda et al. (1997) demuestran que la estructura factorial y multidimensional varía según la edad de los individuos, especialmente entre los 6 y los 18 años.

Sumado a esto, existen, además, varias teorías respecto a la formación del autoconcepto en el individuo. Desde la teoría del simbolismo interaccionista, el autoconcepto se forma a través del entorno más próximo. Por su parte, la teoría del aprendizaje social postula que el individuo forma su autoconcepto a través de la imitación de aspectos actitudinales y conductuales de personas relevantes para el sujeto (García, 2003) y a través de la comparación en su contexto social (Marsh et al., 2014).

Dicho esto, la literatura científica parece mostrar que esta dimensión presenta ciertos problemas en cuanto a su delimitación y peso dentro del autoconcepto en la etapa adolescente. Además, existen pocas investigaciones que estudian empíricamente la relevancia de este factor en la etapa adolescente, puesto que se asumen los contextos entre iguales como el factor más notable durante la adolescencia (Álvarez et al., 2015). Habida cuenta que el adolescente, en la medida en que busca reafirmar su identidad, tiende hacia la autonomía parental a favor del reconocimiento de los otros, estrechando las relaciones al grupo de amigos (Machargo, 1991). Dada la variabilidad de este factor, algunas investigaciones como las de Byrne y Shavelson (1996), Shavelson et al. (1976), Song y Hattie (1984), y más recientemente Fernández-Zabala et al. (2015) y Ramos-Díaz et al. (2017), consideran el factor familiar como un aspecto integrante del autoconcepto social. Mientras que otros estudios como el de García y Musitu (2014), Costa y Tabernero (2012), Cerrato et al. (2011), o Padilla et al. (2010) plantean tanto el autoconcepto familiar como el social, dos dimensiones diferentes, aunque altamente correlacionadas.

En cuanto a su definición, siguiendo estas últimas investigaciones citadas, García y Musitu (2014, p. 18) la califican como “la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar”. En esta concepción, se incluye tanto la relación con los padres como con otros miembros familiares.

#### *Autoconcepto físico*

Este factor ha sido ampliamente considerado y constatado ya desde las investigaciones más tradicionales como Shavelson et al. (1976). Sin embargo, las facetas que lo componen siguen siendo discutidas (Esnaola, 2008). Así pues, Fox (1988), Marsh y Shavelson (1985) determinan que está compuesto por las dimensiones apariencia física y habilidad física. Partiendo de estas investigaciones y una vez asumida su multidimensionalidad, tradicionalmente destacan dos modelos. Por un lado, el propuesto por Fox y Corbin (1989), por el que el autoconcepto físico viene determinado por cuatro subdominios: competencia deportiva, el atractivo del cuerpo, la condición física y la fuerza física. Y, por otro lado, el propuesto por Marsh et al. (1994), los cuales establecen nueve subdominios: actividad física, coordinación, grasa corporal, salud, competencia deportiva, fuerza, apariencia física, resistencia y flexibilidad (Navas, Soriano y Holgado, 2013). Sin embargo, dentro del estudio del autoconcepto, el modelo más aceptado es el propuesto por Fox y Corbin (1989) (Asci et al., 1999; Goñi y Ruiz de Azúa, 2009; Navas et al., 2013).

Partiendo de esta teoría, el modelo propuesto por Goñi et al. (2006) ha sido el más aceptado en investigaciones recientes españolas en alumnos de Secundaria y Bachillerato (Barrio et al., 2021; Fernández et al., 2010; Fernández-Guerrero et al., 2020; Goñi e Infante, 2010; Infante y Goñi, 2009; Molero et al., 2010; Navas et al., 2013; Revuelta y Esnaola, 2011; Soriano et al., 2011).

Dichos autores establecen cuatro subdominios para el autoconcepto físico: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Goñi et al. 2006). De esta forma, elaboran un instrumento de medida (CAF) que mide específicamente el autoconcepto físico y añaden, como medida complementaria, una dimensión más denominada autoconcepto físico general, referido a las satisfacciones físicas del

individuo, y una subescala de autoconcepto general, para medir el grado de satisfacción del individuo “con uno mismo y con la vida en general” (Goñi et al., 2004, p. 200).

Otras investigaciones como la de García y Musitu (2014) contemplan una escala de medida del autoconcepto físico dentro de su escala de medida del autoconcepto general AF5. Dichos autores definen el autoconcepto físico como “la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y su condición física” (García y Musitu, 2014, p. 19). Esta definición hace referencia tanto a la práctica deportiva social como al aspecto físico. Este modelo también ha sido recientemente validado en muestras de estudiantes españoles de Secundaria en investigaciones como la de Fernández-Álvarez et al. (2020).

#### *Autoconcepto Personal*

El autoconcepto personal no es considerado como una dimensión dentro del modelo de autoconcepto propuesto por García y Musitu (2014). Sin embargo, investigaciones relevantes y de amplia consideración dentro de la investigación del constructo en el panorama nacional como son Goñi et al. (2012), consideran la relevancia de esta dimensión en la formación del autoconcepto. Según estos autores, el autoconcepto personal está conformado por las percepciones personales de autorrealización, honradez, autonomía y autoconcepto emocional. Esta dimensión ha sido considerada en investigaciones recientes como las de Antonio-Agirre et al. (2020), Fernández-Lasarte et al. (2019), Fernández-Zabala et al. (2020) o Retamero (2021).

## 2.2 Construcción del autoconcepto: mecanismos y procesos activados por el autoconcepto

Desde que se empezó a estudiar el autoconcepto, se ha intentado dar respuesta desde diferentes corrientes a los procesos implicados en su construcción.

Según el cognitivismo, surgido en las últimas décadas del S. XX, “El self es un sistema de esquemas cognitivos que organizan, modifican e integran funciones de la persona (Coopersmith, 1967; Epstein, 1973; Kelly, 1955)” (Callaza y Molero, 2013, p. 54).

Según esta teoría, el autoconcepto se forma de manera evolutiva asumiendo cambios tanto cualitativos como cuantitativos en función de los esquemas cognitivos del individuo (Cazalla y Molero, 2013). Partiendo de esta premisa, el autoconcepto se genera a partir del análisis, la valoración, la selección y la integración de la información extraída a partir de las vivencias del individuo, teniendo también en cuenta las respuestas procedentes de las personas significativas para el individuo. Por ello, en esa adquisición de información, se encuentran implicados también procesos motivacionales, emocionales y selectivos (Barca et al., 2013; González-Pienda et al., 1997).

Ya desde hace décadas, Burns (1979) y Machargo (1991) establecen que el autoconcepto está compuesto por tres componentes básicos: un componente cognitivo, mediante el cual el individuo se describe, un componente afectivo, referido a las emociones relacionadas con dichas descripciones y, por último, un componente que alude al comportamiento influenciado por los anteriores factores.

### 2.2.1 Procesos cognitivos

Como se aprecia, en la construcción del autoconcepto intervienen una serie de procesos cognitivos mediante los cuales el individuo origina una importante fuente de información acerca de sus habilidades, capacidades, metas y logros. Esta información es generada y organizada por medio de una serie de autoesquemas a partir de las experiencias pasadas y son empleadas en situaciones sociales concretas (Markus et al., 1985). Desde una perspectiva cognitiva del autoconcepto, estos autoesquemas son definidos como generalizaciones cognitivas del yo, procedentes de experiencias pasadas (Brown y Taylor, 1986). Estos autoesquemas seleccionan, interpretan y asimilan nuevas

informaciones a partir de los autoesquemas preexistentes, “volviéndose más elaboradas y diferenciadas a medida que se va obteniendo más información significativa” (González-Pianda et al., 1997, p. 277).

Investigaciones como las de Markus y Wurf (1987) y González-Pianda et al. (1997) han estudiado la forma en la que el autoconcepto procesa e integra dicha información. Estos últimos aportan una serie de conclusiones: las estructuras cognitivas de autoconocimiento llevan a cabo una serie de procesos de equilibración, basados en la asimilación y la acomodación. Estos mecanismos de procesamiento son únicos y operan de la misma forma para cada nueva información. Este modo de operar permite incorporar nuevas informaciones sin que la estructura general del autoconcepto se vea modificada. En caso de tal amenaza, se activarán una serie de mecanismos de defensa o sesgos cognitivos, que permiten dar respuesta a determinadas situaciones sin que ello implique un cambio sustancial en la estructura del autoconcepto. Es decir, estos procesos y mecanismos cognitivos, permiten que a medida que el sujeto se ve implicado en nuevas situaciones, enriquezca su autoconcepto asimilando y acomodando nuevas informaciones sin que ello suponga un riesgo, permitiendo una estabilidad tanto emocional como cognitiva (González-Pianda et al., 1997).

Como resultado, el individuo construye sus esquemas mentales en base al concepto que tiene de sí mismo, del significado que tiene para él esta nueva información y del desarrollo de sus capacidades cognitivas para memorizar, percibir y organizar la información (Quintero, 2020).

Estas conclusiones ponen de manifiesto la importancia que tiene para el autoconcepto los mecanismos cognitivos y que además estos operen de forma adecuada. En resumen, el desarrollo cognitivo permitirá un mayor pensamiento autorreflexivo, una mayor diferenciación del yo y una influencia por parte de los otros más ajustada (Sebastian et al., 2008).

### 2.2.2 Procesos motivacionales

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la regulación de la conducta. El sujeto se enfrentará a determinadas situaciones en función de su propia autoevaluación (Machargo, 1992). Los autoesquemas que conforman el autoconcepto

ponen en marcha una serie de expectativas que son evaluadas conforme a las experiencias pasadas. Por ello, resultan fuertemente motivacionales, generando en el individuo sentimientos de autoeficacia, competencia y control sobre la conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985).

Los resultados obtenidos en las investigaciones en el ámbito educativo, evidencian cómo el autoconcepto ejerce una fuerte motivación en los alumnos afectando de forma directa y significativa al logro académico. Cuando el individuo se siente autocompetente, activa una serie de estrategias cognitivas para llevar a cabo las tareas de forma efectiva mediante una correcta regulación del esfuerzo y la persistencia (Barca et al., 2011; González y Tourón, 1992).

### 2.2.3 Procesos emocionales

Algunos estudios han tratado de explicar la implicación de los procesos emocionales en la construcción del autoconcepto, partiendo de la teoría atribucional de Weiner (1974). Dicha teoría, concibe las atribuciones como un modelo que comprende procesos cognitivos, emocionales y motivacionales para determinar las conductas de éxito o fracaso académico. Partiendo de esta premisa, la sensación de placer o displacer generada a consecuencia del éxito o del fracaso tiene un efecto en el control personal y, por tanto, influye en el autoconcepto (Castro et al., 2021; Correa et al., 2015). Según estos autores, determinados factores, como la ansiedad, provocan actitudes de evasión (Correa et al., 2015), o incluso comportamientos violentos (Castro et al., 2021) que, en el caso de ser continuos afectarán a los aspectos emocionales y cognitivos del individuo, es decir, a su autoconcepto.

Parece claro entonces que en la construcción del autoconcepto se ponen en marcha una serie de estrategias en donde el factor emocional y afectivo juega un papel esencial. Como se explica en el apartado siguiente, estos factores, determinarán qué nuevos sistemas se asimilan e integran en la estructura del autoconcepto del individuo.

### 2.2.4 Procesos selectivos

Según González-Pienda et al. (1997), el individuo, en su interacción con el medio, busca información que le resulte estable y consistente de acuerdo a sus autoesquemas



preexistentes. Conforme el individuo evoluciona, incorpora nuevas informaciones que organiza y examina conforme a su autoconcepto. En última instancia, determina si incorporar esa información a la estructura de su autoconcepto o, por el contrario, rechazarla para no alterar la estructura de su autoconcepto. Para ello, decidirá si tomar parte o evitar esas nuevas experiencias, según sean consideradas negativas o beneficiosas para su autoconcepto. De esta forma, cuando el individuo considere una nueva información como positiva, la integrará en la estructura de su autoconcepto, reforzándolo. Sin embargo, cuando resulte amenazante, el individuo pondrá en marcha una serie de mecanismos internos como la búsqueda de entornos que confirmen sus propias percepciones, la interpretación selectiva, o la utilización de estrategias atribucionales para reforzar las dimensiones no amenazadas. Todos estos procesos, en función de cómo se lleven a cabo y en qué medida, suponen una estabilidad o un cambio del autoconcepto (González-Pienda et al., 1997). Si este cambio del autoconcepto es considerablemente importante, supondrá una transformación en el modo de vida del sujeto (Ibarra-Aguirre y Jacobo-García, 2018; Núñez y González-Pienda, 1994).

### 2.3 Constructos relacionados

El pensamiento autorreferencial ha tratado de explicar el concepto del *self*, poniendo al *yo* como objeto de estudio. De acuerdo con Senín et al. (2014), citando a Zahavi (2000) y Lemogne et al. (2009), el procesamiento autorreferencial es una actividad cognitivo-afectiva de observación y estudio hacia uno mismo; de forma subjetiva y pre-reflexiva a través de la cual el individuo autorregula su comportamiento.

El pensamiento autorreferente abarca el conocimiento de uno mismo, donde se articulan una serie de constructos relacionados con el *self*, pero diferenciados entre ellos tanto conceptual como psicométricamente (Bandura, 1987).

Diversas investigaciones han estudiado la relación entre el autoconcepto y otros constructos del pensamiento referencial como son, la autoestima (de la que ya se ha hablado anteriormente dada su proximidad al constructo a estudiar), la autoeficacia, la autoconciencia, el autoesquema, la autoaceptación, la autorregulación, el autocontrol, la resiliencia y la autopresentación.

#### *Autoeficacia y autoconcepto*

Según las investigaciones, la autoeficacia y el autoconcepto difieren respecto a su especificidad, es decir, en cuanto a los dominios en los que ambos constructos operan (García et al., 2016; Orcasita et al., 2018; Pichen-Fernandez y Turpo, 2022).

Según la Teoría Socio Cognitiva de Bandura, la autoeficacia se define como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (Bandura, 1977, p. 2). Siguiendo esta definición, investigaciones como las de Marsh et al. (2003) o Garzón et al. (2021) apuntan que dichas valoraciones competenciales estarán vinculadas a un contexto específico y determinado. Conceptualmente, difiere del autoconcepto en tanto que la autoeficacia, al contrario que el autoconcepto, no es global ni estable al estar sujeto a situaciones particulares y cuya construcción se basa en el éxito previo, la experiencia vicaria, la persuasión verbal o los estados fisiológicos (Bandura, 1986; Brígido y Borrachero, 2011; Cuartero, 2018; Pinel et al., 2019; Vázquez, 2010). De esta forma, el autoconcepto determina valoraciones globales sobre la competencia en un área, mientras que la

autoeficacia lo hace sobre actividades concretas (Bong y Skaalvik, 2003; Garzón et al., 2021; Zimmerman y Cleary, 2006).

Bong y Skaalvik (2003) encuentran tres diferencias a nivel conceptual entre ambos constructos. La primera de ellas, diferencian el autoconcepto como la habilidad percibida en un área, mientras que la autoeficacia se refiere a la confianza para realizar correctamente una tarea. En segundo término, en el autoconcepto inciden las valoraciones de otros significativos mientras que la autoeficacia se encuentra influenciada por los estándares establecidos. Por último, el autoconcepto es retrospectivo, es decir, basado en percepciones de hechos pasados, en cambio la autoeficacia se refiere a percepciones dirigidas al futuro (Fernández et al., 2016).

Por su parte, como aspectos comunes, la evidencia científica en el ámbito educativo refleja que ambos constructos influyen en la motivación, en el desempeño, en el logro académico, en el comportamiento y en la conducta social (Fernández et al., 2016; Pichen-Fernandez y Turpo, 2022). Numerosos estudios como los de Borrachero et al. (2012), Lent et al. (1997), Lee (2009), Ferla et al. (2009), Scherer (2013), Reina et al. (2010) o Fernández et al. (2016) demuestran empíricamente que se trata de dos constructos diferentes, aunque relacionados. Además, dicha relación es proporcional al nivel de especificidad que compartan ambos constructos (Choi, 2005; Lent et al., 1997).

Dentro de la investigación musical, numerosos estudios han abordado el análisis de la autoeficacia en la práctica instrumental en relación con el éxito musical y académico, la ansiedad, la motivación y el apoyo social percibido. Al igual que en el autoconcepto musical, la literatura revela que en la formación del constructo también influyen de manera significativa las experiencias previas con la práctica instrumental y otros factores como las experiencias vicarias, el estado fisiológico y el dominio instrumental (Börekci et al., 2023).

#### *Autoconcepto y autoconciencia*

La primera teoría que relaciona explícitamente los constructos autoconcepto y autoconciencia es la *Teoría de la autoconciencia objetiva* de Duval y Wicklund (1972). Inicialmente, esta perspectiva, considera la autoconciencia como un estado derivado de una serie de estímulos, externos o internos que focalizan la atención del sujeto en sí

mismo. A partir de esta idea, Carver y Scheier (1981) consideran la autoconciencia como un estado y un rasgo multidimensional. Atendiendo a la faceta de rasgo, la autoconciencia es entendida como “la disposición o tendencia de los sujetos para estar auto-focalizados; y consiste en aspectos del *self* tanto privados (conciencia de pensamientos, sentimientos) como públicos (conciencia de sí mismo como objeto social, apariencia, presentación ante los demás)” (Jiménez, 1997, p. 26). Según esta definición, al contrario que el autoconcepto, se trata de un rasgo inestable, cuya focalización del individuo es situacional (Jiménez, 1997).

La evidencia científica ha intentado relacionar dichos constructos sin llegar a demostrar empíricamente dichas relaciones, principalmente, por fallos metodológicos, tanto en investigaciones experimentales como en correlacionales (Jiménez, 1997). A raíz de estas carencias, Jiménez (1997) desarrolla un estudio tanto experimental como correlacional atendiendo a las carencias metodológicas detectadas en las investigaciones previas, partiendo, al igual que las anteriores de la Teoría de la autoconciencia objetiva de Duval y Wicklund (1973). Dicho estudio permite demostrar empíricamente la relación entre ambos constructos. De esta forma, concluye que la autoconciencia es un factor de vulnerabilidad para el autoconcepto y además se asocia con un autoconcepto ideal bajo. Es decir, desde la teoría de la autoconciencia objetiva, se entiende que un alto grado de autoconciencia (entendiendo el grado, según esta teoría como el tiempo que el individuo invierte en auto-focalizarse, en observarse), revertirá en un bajo autoconcepto, al hallarse más discrepancias entre los objetivos plateados y los logros alcanzados. Además, altos niveles de autoconciencia irán relacionados con un autoconcepto ideal bajo, puesto que las expectativas ideales son fácilmente alcanzables (Jiménez, 1997).

Cabe destacar la escasa literatura encontrada y que es necesario seguir ahondando en dichas afirmaciones, pero lo que sí parece estar claro es que ambos constructos se encuentran empíricamente relacionados.

### *Autoesquema*

Fernández (1998, p. 11) define el autoesquema como “estructuras de autoconocimiento desarrolladas por los individuos para comprender, integrar y explicar

su propia conducta en áreas particulares”. Según este autor, partiendo de la psicología cognitiva, la incorporación al *self* de estructuras provenientes de áreas conceptuales particulares se dará en función de la relevancia que otorgue el individuo a los elementos de dichas estructuras. Es decir, sólo se desarrollan esquemas de autoconocimiento de las áreas de nuestra conducta que sean importantes para el sujeto. A partir de esta afirmación, se puede presuponer que el autoconcepto se formará de una forma u otra dependiendo de estos autoesquemas (Marín y Restrepo, 2017). En este sentido, el autoconcepto es una estructura cognitivo-afectiva compuesta por un conjunto de autoesquemas que integran y organizan las experiencias del individuo regulando su conducta (Núñez, 2009; Quintero, 2020).

Sin embargo, no se ha encontrado literatura que a nivel empírico demuestre tales relaciones. Por el contrario, existen múltiples investigaciones donde se estudia empíricamente la relación de los autoesquemas con actitudes negativas y niveles de depresión. El modelo cognitivo más utilizado para ello es el de Beck (1967). Este diseño defiende que las interpretaciones distorsionadas y negativas que el individuo tiene de sí mismo y del medio juegan un papel determinante en la depresión. Relacionado con las aportaciones de Fernández (1998), en este caso, los individuos depresivos tienden a seleccionar en mayor medida esquemas provenientes de situaciones o conceptos negativos, tendiendo además a hacer inferencias erróneas y distorsionadas en la formación de sus autoesquemas (Merino et al., 1989).

### *Autoaceptación*

Ryff (1989a, 1989b) considera, empíricamente, la autoaceptación como una dimensión dentro de su Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico. Ryff propone para este constructo una definición a nivel conceptual y otra a nivel operacional. Conceptualmente, entiende la autoaceptación como una característica principal de la salud mental permitiendo un funcionamiento y una madurez óptima del individuo. Operacionalmente, la describe como una actitud positiva hacia el *self* mediante la cual el individuo acepta tanto sus características positivas como negativas, así como sus vivencias pasadas. Años más tarde, Ellis (1996) introduce el concepto de *Autoaceptación Incondicional* de uno mismo. Este concepto, trae consigo la aceptación plena, como ser vivo.

Numerosas investigaciones han estudiado este constructo, también incluyendo su concepción incondicional. De este modo, estudios como el de Chamberlain y Haaga (2001) determinan correlaciones negativas de la Autoaceptación Incondicional con niveles de ansiedad, depresión y narcisismo y positivas con la satisfacción de la vida, el bienestar y altas correlaciones con la autoestima. Flett et al. (2003) encuentran correlaciones negativas con la depresión y Davies (2008) con los pensamientos irracionales, y positivas con los pensamientos racionales (González y Palos, 2013).

Si bien es cierto que existen investigaciones tanto a nivel internacional como nacional que estudian las relaciones entre este constructo y otros como la depresión o la ansiedad, no se han encontrado en relación al autoconcepto. Aunque previsiblemente, según lo expuesto anteriormente, parecen estar altamente relacionados conceptual y teóricamente.

#### *Aprendizaje autorregulado*

El aprendizaje autorregulado es aquel que integra los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y comportamentales del individuo (Boekaerts et al., 2000; González-Pineda et al., 2002). Es decir, el individuo, en su aprendizaje y en la adquisición de conocimiento, no solo cuenta con aspectos intelectuales sino también motivacionales (Boekaerts y Niemivirta, 2000; Castillo et al., 2001; Covington, 2000; Valle et al., 2001), afectivo-emocionales (González-Pienda et al., 2000; McCombs, 1998; Núñez et al., 1998) y volitivos (Kuhl, 2000).

González-Pineda et al. (2002, citando a Boekaerts, 1999) encuentran que:

los modelos de aprendizaje autorregulado permiten: (a) describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, (b) explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes, y (c) relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones. (p. 854)

A su vez, Zimmerman (2000) ofrece una estructura de tres fases en el proceso de aprendizaje autorregulado: una primera fase inicial en donde el individuo analiza la tarea, la motivación implicada y la orienta a la meta, una segunda fase de ejecución de la tarea y por último una fase de autorreflexión sobre el resultado y sus consecuencias.

A partir de estas afirmaciones, se encuentran investigaciones que sí han ocupado el estudio de la relación entre este constructo y el autoconcepto, sobre todo en el ámbito académico. De esta forma, González-Pienda et al. (2002) investigan la relación entre la influencia del comportamiento parental autorregulatorio sobre el proceso de autorregulación de los hijos y el autoconcepto académico de estos últimos. En su estudio, hallan relaciones positivas significativas entre la percepción de los hijos de las conductas de autorregulación de sus padres y el autoconcepto académico de los hijos. Es decir, los hijos que detectan que sus padres están motivados para aprender, muestran actitudes persistentes ante el fracaso, se prestan ayuda ante la necesidad de recursos y manifiestan actitudes de recompensa, se ven también más competentes como estudiantes.

Por su parte, Brígido y Borrachero (2011) estudian la relación entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes universitarios de primer grado de Primaria encontrando relaciones significativas entre los constructos. De tal forma que aquellos que presentan altos niveles de autoconcepto también lo hacen en cuanto a la autoeficacia y la autorregulación y viceversa.

Investigaciones más recientes como la de Castillejos (2019) analizan la relación entre el autoconcepto, el aprendizaje autorregulado y la motivación, encontrando relaciones significativas entre los tres constructos.

### *Autocontrol*

El autocontrol es definido por primera vez por la *American Psychological Association* en 1973 como la habilidad para reprimir reacciones impulsivas de un comportamiento, deseos o emociones (Fernández et al., 2010).

Respecto a la relación entre el autocontrol y el autoconcepto, apenas se han encontrado investigaciones anteriores a las dos últimas décadas que estudien dicha conexión, a pesar de ser dos constructos importantes dentro del desarrollo de la personalidad. Con el fin de solventar dichas carencias, Fernández et al. (2010) relacionan dichos constructos de manera específica. Con una muestra de 1213 sujetos comprendidos entre los 8 y los 14 años, encuentran relaciones significativas entre el autoconcepto y el autocontrol. En su estudio concluyen que, a mayor autoconcepto

personal, los individuos muestran más autocontrol de los sentimientos y emociones. En el caso del autocontrol de las normas, no hallan ninguna relación respecto al autoconcepto personal, por lo que sugieren que ambos constructos operan con mecanismos psicológicos diferentes. En relación con el autoconcepto escolar, determinan relaciones tanto positivas como negativas con el autocontrol. En el caso del sexo masculino, se resuelven relaciones negativas entre el autoconcepto escolar y el autocontrol de las normas y las conductas sociales (aunque con poca magnitud), y positivas respecto al autocontrol de las emociones y los sentimientos. Respecto al autoconcepto familiar, existe una relación negativa, con una magnitud media, respecto al autocontrol de las normas y conductas sociales. Esto es explicado desde la perspectiva de que los sujetos que se sienten bien aceptados a nivel familiar no muestran la necesidad de autocontrol, es decir, no necesitan mostrar características que no son verdaderas en el sujeto. En cuanto a la relación con el autocontrol de las emociones y los sentimientos, no descubren ninguna relación respecto al autoconcepto familiar. En torno al autoconcepto social, encuentran relaciones de magnitudes nulas para el caso de los hombres y medias para el caso de las mujeres en relación al autocontrol de las emociones y sentimientos. Y para ambos sexos, relaciones de magnitud nula con referencia al autocontrol de las normas.

Estos resultados presentan ciertas contradicciones con los resultados hallados en Garaigordobil et al. (2003) en donde se establecen relaciones significativas negativas entre el autoconcepto negativo con conductas de autocontrol evaluado, es decir, explicado desde la perspectiva de que los sujetos que poseen un bajo autoconcepto, presentan pocas conductas de control. Sin embargo, en dicho estudio, también se confirman relaciones significativas negativas entre altos niveles de autoconcepto con conductas sumisas. Por lo que se puede entender que las discrepancias entre ambos estudios pudieran deberse a las diferencias en la conceptualización del autocontrol.

Estudios más recientes como el de León et al. (2017) para una muestra de 320 adolescentes, también confirman la relación entre cada una de las dimensiones del autoconcepto y el autocontrol.



## *Resiliencia*

Por lo que se refiere a la resiliencia, numerosos estudios han evidenciado relaciones entre este constructo y otros factores de la personalidad ligados al *self* como son el pensamiento crítico, la creatividad (Muñoz, 2016), la autoeficacia o la ansiedad (Fínez y Morán, 2014, 2016). Recientemente, estudios como el de Gonzáles et al. (2018) y Pinel et al. (2019) estudian la vinculación entre la resiliencia y el autoconcepto.

Por un lado, Gonzáles et al. (2018) demuestran empíricamente la relación entre ambos constructos en alumnos universitarios. Sus resultados evidencian que la mayoría de los sujetos que muestran niveles medios de resiliencia tienen también niveles positivos o medios de autoconcepto. Y sujetos con altos niveles de resiliencia también cuentan en su mayoría con niveles medios o altos de autoconcepto.

Por otro lado, Pinel et al. (2019) estudian concretamente la relación entre la resiliencia y el autoconcepto académico y social en estudiantes de Secundaria. Dichos autores encuentran relaciones significativas positivas y moderadamente altas para la dimensión académica, y positivas pero moderadas para la dimensión social.

Además, investigaciones como la de Rodríguez et al. (2018) han evidenciado cómo ambos constructos, cuando estos se encuentran en niveles altos, actúan como variables predictoras para la implicación escolar y el desarrollo de habilidades para la vida. Del mismo modo, Fines y Morán (2014) también evidencian relaciones negativas entre la resiliencia, el autoconcepto y el cansancio emocional en estudiantes de Secundaria.

## *Autopresentación*

Por último, respecto a la autopresentación, en la literatura científica existen discrepancias a la hora de definir el constructo. Se encuentran definiciones que lo describen como una capacidad positiva y otras, en cambio, como un rasgo negativo del individuo.

Dentro de los primeros, investigaciones como la de Bryantseva et al. (2021) la definen como la capacidad del individuo de crear una impresión favorable sobre su persona y sobre su competitividad en una determinada área. Bajo esta perspectiva, la autopresentación depende del pensamiento crítico, la creatividad (Dmitriyeva et al.,

2020), la capacidad intelectual, emocional y conductual del individuo (Bryantseva et al., 2021). También se ve influenciado por el conocimiento que tenga el individuo acerca de sus debilidades, fortalezas, así como sus capacidades y deficiencias hacia la consecución de sus objetivos (Dobudko et al., 2019). Por tanto, parece lógico pensar que esté relacionado con el autoconcepto; sin embargo, no parece actuar como un constructo característico en el individuo, sino más bien, desde esta perspectiva, como una habilidad. Manifiestamente, desde esta postura, la autopresentación se ejercita conforme a un objetivo y no conforme a un rasgo personal. La finalidad no es otra que la de persuadir al otro en base a unas cualidades que el propio individuo expone de sí mismo (Bryantseva et al., 2021).

Contrariamente, Goffman (1959) en su teoría de la autopresentación, la define negativamente como una manipulación con el fin de controlar nuestra imagen ante los demás. Desde esta perspectiva, dicha manipulación puede entenderse que se deba a ciertas carencias personales y desajustes entre el *yo real* y el *yo ideal*. De hecho, investigaciones muy recientes estudian el impacto de lo que llaman la “autopresentación perfeccionista” sobre la salud mental de los individuos tal y como se expone a continuación.

La autopresentación perfeccionista es definida como el interés por mostrar una imagen perfecta hacia los demás (Chen et al., 2012) preservando su exhibición social y precisando, reiterativamente, divulgarse de forma excelente (Flett y Hewitt, 2013). Se trata de un constructo multidimensional compuesto de tres factores: la Auto-Promoción Perfeccionista, la No-Visualización de la Imperfección y la No-Divulgación de la Imperfección (Hewitt et al., 2003).

En este caso, es tomada en cuenta como un constructo que, evidenciado científicamente, influye en conflictos interpersonales tales como la ansiedad, la depresión o los trastornos alimenticios (Chemisquy y Helguera, 2018). Dicho constructo se asocia a una baja autoestima (Hewitt et al., 2003), trastornos de personalidad (Sherry et al., 2007) y ansiedad escolar (Aparicio et al., 2018). Además, la evidencia científica parece mostrar un reciente aumento de la autopresentación perfeccionista en niños y adolescentes, lo que hace necesario su estudio en sus etapas educativas respectivas al

estar altamente relacionado con los logros y el contexto social del individuo (Chemisquy y Helguera, 2018).

## 2.4 Autoconcepto en Educación

El fracaso escolar y los problemas de aprendizaje son hoy en día una de las mayores preocupaciones tanto a nivel educativo como a nivel social. Los altos niveles de abandono y fracaso escolar experimentados en las últimas décadas han motivado una gran cantidad de investigaciones acerca de los factores implicados en el proceso de aprendizaje, el rendimiento y la motivación académica con el fin de contribuir a un mayor conocimiento y a la búsqueda de posibles soluciones. Dada la importancia e implicación del autoconcepto en los procesos de aprendizaje, se han encontrado numerosos estudios de este constructo en el ámbito educativo.

Estudios como los de Marsh y Martin (2011), Nagengast y Marsh (2012), Preckel et al. (2013), Costa y Tabernerero (2012), Guay et al. (2010), Suárez-Álvarez et al. (2014) o recientemente, Pinel et al. (2019), Fernández-Lasarte et al. (2019), Fernández et al., (2019) o Zamabrano (2022) demuestran la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico. Siendo además el autoconcepto una variable predictora sobre el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

En la misma línea, se han realizado investigaciones más recientes, como la de Fernández-Lasarte et al. (2019). Estos autores analizan, con una muestra de 1468 sujetos con edades comprendidas entre 12 y 17 años, las relaciones entre el autoconcepto académico y global y el ajuste escolar, atendiendo también a las diferencias según el sexo y la edad. En sus resultados obtienen diferencias significativas en cuanto al sexo y los diferentes dominios estudiados tanto del autoconcepto como del ajuste escolar. De esta forma, las mujeres reportan un mayor ajuste escolar y autoconcepto académico verbal mientras que los hombres lo hacen para el autoconcepto académico matemático y global. Estos resultados, según explican los autores, citando otros trabajos como los de Costa y Tabernerero (2012) y González-Pienda et al. (2012), podrían deberse a ciertos clichés sexuales por los que se predispone al sexo femenino hacia la asignatura de Lengua y a los hombres hacia las asignaturas de Ciencias. De acuerdo con Igbo et al. (2015), los estereotipos de género presentes en el ámbito familiar y escolar influyen en el autoconcepto del alumnado.

Respecto a la edad, se informan mayores niveles de autoconcepto y ajuste

escolar durante la adolescencia temprana que en la adolescencia media. A su vez, los datos muestran cómo el autoconcepto académico y global son capaces de predecir el ajuste académico y el rendimiento con una incidencia alta-moderada (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Ramos-Díaz et al. (2017) estudian también la relación y los niveles de predicción entre el autoconcepto y el ajuste escolar con una muestra de 1034 alumnos de Secundaria. Sus resultados, al igual que las investigaciones anteriormente citadas, concluyen que los niveles de autoconcepto disminuyen en el segundo ciclo de Secundaria, especialmente en las dimensiones general, físico y académico al igual que el ajuste escolar. También se demuestran correlaciones significativas entre el ajuste escolar y las distintas dimensiones del autoconcepto, con unos índices medios-altos, corroborando también que el autoconcepto académico resulta ser la variable predictora sobre el ajuste escolar de mayor impacto.

Por su parte, la motivación para el aprendizaje también ha resultado ser un factor clave en los procesos de aprendizaje. García (2008) establece dos factores influyentes en dicho constructo. El primer factor atiende a componentes personales como las metas, las expectativas, las atribuciones de logro, la competencia, la autonomía, estrategias de aprendizaje, y los sentimientos y emociones. El segundo factor se refiere al contexto social donde intervienen los agentes escolares: el profesorado, sus características y formas de actuación; familiares: implicación familiar en el proceso de enseñanza y sus expectativas; y los principios sociales.

En la línea de los anteriores, Martín-Romero y Sánchez-López (2021), analizan la capacidad predictiva de las variables motivacionales (motivación académica, metas académicas, autoeficacia percibida, y atribuciones causales) y las dimensiones del autoconcepto sobre el rendimiento académico en alumnos de Secundaria. Sus resultados muestran cómo la motivación intrínseca, la autoeficacia académica percibida, las atribuciones del éxito a la capacidad y el autoconcepto académico se relaciona positivamente con el rendimiento académico. También muestran cómo el autoconcepto académico cumple una función mediadora entre el estilo atribucional (variable predictora) y el rendimiento académico (variable resultado). Es decir, los resultados “muestran cómo las atribuciones internas ante el éxito y el fracaso influyen sobre el

futuro rendimiento académico de una manera indirecta a través de la percepción que tiene el alumno de sí mismo como estudiante” (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021, p. 72).

Por su parte, Veiga et al. (2015) estudian los cambios motivacionales académicos (cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal) en función de la edad dentro de la etapa adolescente y el autoconcepto. Sus resultados muestran cómo los adolescentes medios con altos niveles de autoconcepto reportan iguales niveles de motivación cognitiva e implicación que los de bajo autoconcepto, no siendo así durante la adolescencia temprana. Esto sugiere que los niveles de motivación académica, independientemente del autoconcepto, descienden en las etapas medias de la adolescencia.

En este sentido, se ha visto cómo el autoconcepto académico es una variable implicada en los procesos cognitivo-motivacionales del aprendizaje académico (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021; Núñez et al., 1995). Tal es así que numerosas investigaciones evidencian cómo un autoconcepto negativo se relaciona significativamente con problemas de aprendizaje, especialmente para la dimensión autoconcepto académico (González-Pienda et al., 2000; Chávez-Becerra et al., 2020). A continuación, se exponen otras investigaciones, que, tratando la motivación escolar, demuestran la implicación del autoconcepto en ésta.

Zhou y Urhahne (2013) estudian la implicación entre el juicio del profesor y la motivación del alumno. Para ello, relacionan también el juicio del profesor y las atribuciones de los estudiantes con los resultados en su rendimiento y los resultados en variables psicológicas como son la ansiedad, las expectativas de éxito y el autoconcepto académico. De sus investigaciones se determina que los estudiantes subestimados mostraban patrones desadaptativos, menor motivación y menores expectativas de logro, un menor autoconcepto académico y mayores niveles de ansiedad. También encuentran que los alumnos con patrones atribucionales adaptativos se ven menos influenciados por el juicio del profesor respecto a sus expectativas de éxito, autoconcepto y ansiedad. Parece entonces que las atribuciones ejercen una fuerte influencia en la motivación aun cuando los estudiantes son subestimados por sus profesores (Palomo, 2014).

Asimismo, Miñano et al. (2012) estudian de qué manera se relacionan las variables motivacionales con otras variables cognitivas como la inteligencia o las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento escolar. En su estudio, establecen dentro de las variables cognitivo-motivacionales la inteligencia, las estrategias de aprendizaje, las orientaciones hacia la meta, el esfuerzo y el autoconcepto académico. Con una muestra de 341 estudiantes de 1º de Secundaria, revelan que el autoconcepto académico se relaciona significativamente con el rendimiento, las orientaciones hacia la meta y el esfuerzo.

Paralelamente, Bong et al. (2012) estudian la relación entre el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia como variables predictivas en la motivación y el rendimiento académico en alumnos de Primaria y Secundaria. Sus análisis evidencian que la autoeficacia y el autoconcepto funcionan como variables predictoras sobre la motivación y el rendimiento en mayor medida que la autoestima. Sin embargo, respecto al valor predictivo de la motivación, encuentran relaciones más consistentes en la etapa de Secundaria.

Yeung et al. (2012) dan un paso más, estudiando la relación entre la motivación y los resultados académicos a corto y a largo plazo. Con este fin, establecen como factores motivacionales: las metas de dominio, el valor de la enseñanza y el autoconcepto académico. Y como resultados académicos determinan los factores: aceptación de normas, identidad, autoeficacia y rendimiento. Con una muestra de 979 estudiantes entre 3º y 6º de Primaria, constatan que el valor de la enseñanza y el autoconcepto académico se asocia positivamente con los cuatro resultados académicos ejerciendo una influencia mayor a corto plazo.

Respecto a las implicaciones del fracaso escolar, Martín (2011) estudia las relaciones entre la promoción o no promoción escolar y determinados factores académicos y no académicos con una muestra de 3261 estudiantes en las etapas de Secundaria y Bachillerato. Como elementos académicos identifican la motivación, el compromiso académico y el autoconcepto académico. Como agentes no académicos contemplan la relación entre iguales y la autoestima. De los resultados obtienen que la repetición de curso influye significativamente de forma negativa en el autoconcepto académico y la autoestima, y positivamente en la motivación desadaptativa y la

abstinencia escolar. Estos resultados coinciden con investigaciones posteriores como la de Rodríguez y Guzmán (2016), los cuales obtienen significativamente menores niveles de autoconcepto académico en los estudiantes repetidores.

Knigge y Hannover (2011) ofrecen una variable más en el estudio de la motivación sobre el rendimiento escolar en alumnos alemanes de Secundaria. Estudian la influencia de la identidad colectiva respecto al tipo de colegio donde realizan los estudios sobre la motivación escolar. Concluyen que esta variable ejerce mayor incidencia sobre la motivación que factores como el autoconcepto académico.

Como se advierte, se trata de un constructo que ha suscitado un enorme interés en el campo de la educación; sin embargo, tampoco en el ámbito educativo se ha resuelto la problemática en su definición y multidimensionalidad (Ramos-Díaz et al., 2017). Así, encontramos investigaciones para muestras españolas en la etapa de Secundaria que difieren a la hora de determinar las dimensiones implicadas en el autoconcepto.

Ramos-Díaz et al. (2017) apuntan que se ve conformado por las dimensiones autoconcepto general, académico, social y físico. Siendo el autoconcepto académico el que mayor implicación parece tener en aspectos conductuales, emocionales y cognitivos.

Sin embargo, otras investigaciones realizadas en esta misma etapa educativa, como la de Padilla et al. (2010), basándose en las investigaciones de García y Musitu (2009), establece cuatro factores (social, físico, emocional y familiar) mientras que Costa y Tabernerero (2012), basándose en las investigaciones de Musitu y García (2009), afirman la existencia de cinco: académico, familiar, emocional, físico y social.

En base a esta evidencia científica, independientemente de su problemática en cuanto a la multidimensionalidad, se puede concluir, por un lado, la importancia que suscita el estudio del autoconcepto en el ámbito educativo; y, por otro lado, el enorme impacto que tiene este constructo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, existen también investigaciones, que, asumiendo los resultados anteriormente expuestos, dedican sus esfuerzos en evidenciar intervenciones educativas efectivas con el fin de elevar los niveles de autoconcepto en el alumnado.



Flores y Duran (2013), con una muestra de 577 alumnos de 3º a 6º de Primaria, estudian de modo quasi-experimental el impacto de la tutoría entre iguales sobre el autoconcepto lector. Los resultados constatan que tutores y tutorandos mejoran su comprensión lectora; sin embargo, solo se ven mejoras significativas en el autoconcepto lector en el grupo de tutores. Parece entonces, que el reconocimiento social de los tutores hace incrementar sus niveles de autoconcepto (Durán y Flores 2016). Los resultados también muestran ciertas atribuciones desadaptativas por parte del grupo de los tutorandos puesto que atribuyen sus mejoras en la comprensión lectora al trabajo realizado por los tutores y no a su propio esfuerzo. Por ello, la mediación del profesorado ha de estar altamente presente en este tipo de intervenciones educativas con el fin de beneficiar a ambos grupos (Durán y Flores, 2016).

Por su parte, Machargo (2001), estudia de modo experimental si el feedback positivo del profesorado eleva los niveles de autoconcepto en el alumnado de 4º curso de Primaria. La muestra, conformada con alumnos con autoconceptos negativos y bajos, fue dividida en tres grupos experimentales y tres grupos de control. Las variables medidas son el autoconcepto general, el académico y el rendimiento. Los resultados en los grupos experimentales manifiestan, sólo en uno de los casos, mejoras significativas en cuanto al autoconcepto académico y en ninguno de los tres se aprecian mejoras significativas en el autoconcepto general. El rendimiento académico es analizado de forma cualitativa, resultando una influencia positiva del feedback en el rendimiento académico del alumnado. Las limitaciones de estos resultados son explicadas desde el hecho que no se realizó ninguna intervención para mejorar el rendimiento académico más allá del feedback positivo por lo que los alumnos no experimentan mejoras sustanciales en sus resultados que puedan contribuir a mejorar su autoconcepto. Los mismos autores aclaran que, de acuerdo con la literatura científica, los sujetos conforman su autoconcepto por medio de las valoraciones de terceros y a través de los propios éxitos o fracasos. Por ello, una buena intervención educativa debe contemplar tanto un feedback positivo por parte de terceros como la realización de actividades que fomenten una verdadera mejora en el rendimiento. De esta forma, el sujeto constata sus éxitos obtenidos contribuyendo así a una mejora en su autoconcepto (Machargo, 2001).

De otro modo, Mañas et al. (2011) estudian el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena) sobre el rendimiento académico, el autoconcepto y la ansiedad en estudiantes de 1º de Bachillerato. Su estudio se lleva a cabo a través de la comparación de grupos, habiendo un grupo experimental y un grupo control con medidas pretest y postest. Los resultados reportaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos para las tres variables medidas. El grupo experimental obtiene mejoras significativas en el rendimiento académico en todas las asignaturas llevadas a análisis, una reducción significativa en los niveles de ansiedad y mejoras en cada una de las dimensiones medidas del autoconcepto (académico, social, emocional y familiar). Dichas conclusiones, coinciden con otras investigaciones sobre el uso de esta práctica para mejorar el rendimiento académico (Beauchheim et al., 2008; Cranson et al., 1991; León, 2008), el autoconcepto (Trumbulls y Norris, 1982; Van der Berg y Mulder, 1976) y la ansiedad (Barnes et al., 2001; Beauchheim et al., 2008). Por lo que parece altamente beneficioso la inclusión de estas técnicas en el sistema educativo.

Igualmente, Cerrillo (2002) aplica de modo experimental el programa CORAL en alumnos con entornos desfavorecidos. El programa CORAL se trata de un modelo de intervención socio-cognitiva (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico). Este modelo trata de desarrollar el razonamiento lógico en alumnos de Secundaria. Además, el instrumento, tal y como explica su autora, es diseñado desde la premisa de que la inteligencia es modificable y que una buena práctica educativa trae consigo mejoras significativas en el autoconcepto del alumnado. Su diseño parte del paradigma sociocognitivo para diseñar un modelo didáctico *aprendizaje-enseñanza* basado en el desarrollo de capacidades, destrezas y valores utilizando los contenidos y los procedimientos para tal fin. Prestando, además, especial atención a los procesos de aprendizaje del alumnado. Uno de los objetivos de este programa es precisamente mejorar el autoconcepto académico del estudiante, además del desarrollo de habilidades y estrategias de razonamiento, reflexión, trabajo cooperativo y la transferencia de aprendizajes. Para ello, propone el entrenamiento de ocho destrezas relativas al razonamiento lógico a través de una serie de fichas de trabajo secuenciadas por nivel de dificultad, lo que permite un trabajo individualizado con el alumnado por

grupos de trabajo con niveles similares (Cerrillo, 2002). Participan en el estudio 151 alumnos de primer ciclo de Secundaria con dificultades de aprendizaje debidas a ambientes desfavorecidos que obstaculizan su desarrollo normal cognitivo, físico, emocional y social. Presentan además falta de motivación por el estudio y escasas técnicas instrumentales para afrontar las tareas escolares (Cerrillo, 2002). La muestra está dividida en dos grupos homogéneos, un grupo experimental y un grupo control. Los resultados de esta aplicación desvelan que los alumnos del grupo experimental aumentan significativamente sus niveles de autoconcepto académico tras la intervención (Cerrillo, 2002).

Previamente, Escrivá et al. (1998) aplican en su estudio dos programas de intervención en alumnos universitarios de cuarto curso de la carrera de Psicología. El primero de ellos está dedicado al desarrollo moral y el autoconcepto y el segundo únicamente al autoconcepto. Dividen la muestra en tres grupos, uno dedicado al primer programa de intervención, otro grupo al que se le aplica el segundo, y un tercer grupo control. Los resultados muestran mejoras significativas en los niveles de autoconcepto interno, según explican los autores en el componente cognitivo, en los dos primeros grupos. Además, el segundo grupo muestra también mejoras significativas en los niveles físico, social y personal, no viéndose mejoras en los componentes moral ni familiar. Por su parte, el grupo control no muestra mejoras en ninguno de los niveles medidos del autoconcepto. Estos resultados desvelan cómo el grupo que recibe una intervención más específica para la mejora del autoconcepto presenta resultados de mejora significativos en más componentes del autoconcepto.

El interés y el avance en el estudio del autoconcepto en el ámbito educativo ha permitido la puesta en práctica de intervenciones específicas cuyo objetivo es el incremento de los niveles de autoconcepto en el alumnado y, por ende, una mejora en los resultados académicos de éstos. Continuar en esta línea posibilitará el desarrollo de prácticas educativas que permitan al alumnado afrontar de forma efectiva sus retos académicos fomentando la motivación y el interés por su formación, asumiendo de forma madura y reflexiva tanto sus éxitos como sus fracasos académicos.

Si bien es cierto que en el fracaso escolar intervienen múltiples factores personales, económicos y sociales, la ciencia ha evidenciado el tremendo impacto que

el autoconcepto ejerce sobre éste. Parece imposible entonces pretender abordar el problema al margen de todas estas consideraciones. Por ello, se razona que la presente investigación aportará grandes avances en el conocimiento de este constructo que seguro ayudarán a tratar una de las grandes problemáticas que se encuentran hoy en el sistema educativo como es el fracaso y el abandono escolar.

### 3. Autoconcepto musical

#### 3.1 Introducción

Numerosos estudios han demostrado la importancia de la educación musical en el desarrollo integral del individuo (Jacobs et al., 2023; Richmond et al., 2016; Rickard et al., 2010; Tan, 2017). Tanto es así que la música se ha integrado como asignatura en el modelo curricular de las Enseñanzas Generales. Como ya se ha dicho anteriormente, en estas enseñanzas, la música es tomada como un instrumento para la adquisición y desarrollo de distintas capacidades, competencias y habilidades necesarias para un buen desarrollo integral del individuo. Por ello, se hace necesario considerar los constructos involucrados dentro de la educación musical, donde el autoconcepto también jugará un papel fundamental.

Ya desde la década de los noventa del siglo XX parece haber una diferenciación entre el autoconcepto general y un autoconcepto más específico musical, estando ambos relacionados. Así, Vispoel (1993, 1995) defiende que el autoconcepto artístico no puede ser totalmente explicado mediante el modelo general de autoconcepto. Para este autor, el autoconcepto artístico se compone de cuatro sub-áreas parcialmente independientes entre sí: música, danza, arte y drama. Además, cada una de estas sub-áreas parecen tener cierto nivel de independencia del desarrollo académico, social, moral y del autoconcepto general (Vispoel, 1993, 1995).

La mayor parte de los estudiantes de la Enseñanza General construirá parte de su autoconcepto musical dentro de estas enseñanzas al ser el contexto social donde, en gran medida, desarrolle su actividad musical. Las habilidades tanto motrices como cognitivas que se trabajen en el aula de música, los logros alcanzados por los estudiantes, la implicación familiar en la asignatura, las evaluaciones del docente, familiares y compañeros que perciba el individuo sobre sus interpretaciones, y competencias musicales o las emociones, son hechos que suceden de manera continua en todo el proceso educativo del estudiante que, indudablemente, van a ir conformando su autoconcepto musical (Blanco, 2022; Blanco et al., 2019; Granada et al., 2012; Klinedinst, 1991; Phillips, 2003; Shavelson et al., 1976). Además, como ya se ha visto, el autoconcepto musical tendrá ciertas repercusiones sobre el autoconcepto general y

este sobre el rendimiento y el logro escolar (Blanco, 2022; Granada et al., 2012; Ruismaki y Tereska, 2006).

Por ello, se hace necesario considerar este constructo dentro de la investigación educativa.

### 3.2 Investigaciones sobre autoconcepto musical

Vispoel (1993, 1995) es el primero en defender la existencia de un autoconcepto artístico, integrándolo dentro del modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976). El autor define esta dimensión como las autopercepciones que tiene el individuo sobre sus capacidades en artes visuales, la música, la danza y el arte dramático. Para Vispoel (1995), esta dimensión se encuentra en un orden jerárquico independiente del autoconcepto académico y no académico, siendo una dimensión más del autoconcepto general. Esta aportación supone un avance dentro del estudio del autoconcepto puesto que, al asumir su independencia, puede ser valorado cuantitativamente (López et al., 2016). El autor considera que las valoraciones hacia las habilidades artísticas pueden variar en cada individuo por lo que a priori, en según qué casos, podría no haber correlaciones entre el autoconcepto artístico y las distintas dimensiones del autoconcepto. De ahí, posiblemente su independencia. A partir de estas hipótesis, plantea un estudio con 831 sujetos donde estudia la correlación de los distintos factores del autoconcepto con el autoconcepto artístico. Los resultados corroboran que su modelo del autoconcepto artístico es un modelo multidimensional, donde el autoconcepto artístico ofrece cierta independencia respecto al resto de factores. También concluye que los resultados muestran claras diferencias entre las distintas áreas medidas (artes visuales, música, danza y arte dramático) por lo que el mismo autor sugiere interpretar los resultados de forma independiente para cada una de las áreas y no como un resultado general del autoconcepto artístico (Vispoel, 1993). Teniendo en cuenta estas afirmaciones, se deduce que el propio autor estima la existencia de un autoconcepto para cada una de las áreas medidas. Puesto que, si existen diferencias psicométricas entre ellas, el autoconcepto artístico es multidimensional, estableciendo una dimensión para cada una de las áreas (Vispoel, 1993).

Si bien el autoconcepto musical parece delimitado psicométricamente del autoconcepto artístico, a raíz de estos hallazgos, un año más tarde Vispoel (1994) también lo delimita conceptualmente, entendiendo el autoconcepto musical como un constructo multifacético en el sentido de que los individuos codifican sus experiencias con la música en categorías o facetas que facilitan su comprensión de sí mismos y de su entorno. Sin embargo, las facetas del autoconcepto musical no son necesariamente

universales ni están libres de contexto; pueden ser específicas de un individuo y/o compartidas por un grupo. El autoconcepto musical está estructurado jerárquicamente en el sentido de que los individuos diferencian sus percepciones de la habilidad musical de acuerdo con niveles de abstracción que van de lo específico a lo general y viceversa.

Jerárquicamente, el autoconcepto musical está integrado por una serie de componentes referidos a la composición musical, la práctica instrumental o la lectura musical, entre otros (Vispoel, 1994). Partiendo de esta multidimensionalidad en el autoconcepto musical planteada por Vispoel (1994), años más tarde autores como McInerney et al. (1999) estudian su naturaleza jerárquica. En su investigación, no sólo corroboran dicha multidimensionalidad, sino que, además, dentro de cada una de las dimensiones específicas (música, arte dramático, artes visuales y danza), se distinguen diferentes habilidades. Así, en la dimensión de música, encuentran diferencias entre la habilidad de cantar y tocar instrumentos (López et al., 2016).

Por su parte, Vispoel (2003) también encuentra relaciones entre el autoconcepto musical y otros constructos como el logro musical o las atribuciones, por lo que el autoconcepto musical es un predictor de la motivación hacia la música, la participación en actividades musicales y las aspiraciones (Vispoel, 2003).

Posteriormente, Pipa y Peixoto (2011a y 2011b) examinan el autoconcepto artístico expuesto por Vispoel (1993). Sus resultados demuestran que los alumnos de Secundaria que realizan la modalidad artística obtienen mayores puntuaciones de autoconcepto artístico (música, arte dramático, artes visuales y danza) que los estudiantes que no cursan esta modalidad. Por tanto, las aportaciones de Vispoel (1993, 1995) resultan relevantes para el estudio del autoconcepto musical. Sin embargo, el propio autor no considera el autoconcepto artístico como parte del autoconcepto académico, o al menos, al mismo nivel; lo que supone cierta limitación, ya que las disciplinas artísticas están consideradas dentro del currículo escolar (López et al., 2016). Además, para este autor, en el autoconcepto artístico, también se ven implicadas las experiencias y la interpretación de esas experiencias comparándolas con otras habilidades y en relación con los otros, por lo que se hace necesario considerar el carácter académico en este constructo.



Siguiendo en esta línea y teniendo en cuenta el contexto académico, Klinedinst (1991) y Phillips (2003), de manera separada, encuentran relaciones directamente proporcionales entre el autoconcepto general tanto con la persistencia al aprendizaje musical como con la actitud general ante el estudio de la música en la Educación Secundaria. Ya años anteriores, Schmidt (1979), refiriéndose a la autoestima musical, establece relaciones positivas con el éxito musical y la participación en actividades musicales.

En cuanto a su definición, parece ser que la teoría más aceptada es la defendida por Ruismaki y Tereska (2006). A partir del modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson et al. (1976), los autores defienden que el autoconcepto musical se establece por niveles y está formado por la interacción entre el sujeto y sus experiencias ambientales en situaciones musicales y no musicales. Además, para estos investigadores, partiendo de Shavelson et al. (1976), el autoconcepto musical forma parte de la organización jerárquica del autoconcepto general de un individuo, situándose dentro del autoconcepto académico.

Asimismo, el nivel del autoconcepto musical, según los autores, se ve engrosado por el aprendizaje musical y por los intereses musicales. En su estudio, realizado con 590 estudiantes de Magisterio, en función de las características de la muestra, definen el autoconcepto musical como

la percepción consciente de un docente en formación, de sí mismo y de sus posibilidades como estudiante de música, dentro del ámbito de formación docente, así como la percepción de sí mismo como músico aficionado y profesor de música en formación. (Ruismaki y Tereska, 2006, p. 118)

Considerando esta definición, se entiende el autoconcepto musical como la percepción que tiene el individuo acerca de sus posibilidades como estudiante de música y como aficionado. Es decir, la definición que aportan estos autores hace referencia tanto a los contextos educativos en los que se desarrolla la práctica musical como a los contextos socio-familiares.

En su investigación toman como variables las experiencias musicales (el canto, la interpretación, la escucha y la enseñanza de música) y el entorno musical de los individuos (intereses y la apreciación de las artes en el hogar) anteriores a los siete años.

En su análisis multidimensional, partiendo del marco teórico de Shavelson et al. (1976), establecen un nivel básico para el autoconcepto musical en relación a la concepción de su propia musicalidad extraída a través de situaciones musicales específicas. Además de esta dimensión general, concretamente, para la práctica musical, determinan tres dimensiones referidas a: 1) actividades musicales (canto, interpretación, dirección e interpretación musical), 2) la música en general atendiendo al gusto musical, escucha de música y concepto de la propia musicalidad, y 3) vinculadas a la enseñanza musical. De su análisis factorial, concluyen cinco factores asociados a la práctica musical: la dirección musical, el gusto musical, la práctica instrumental, el canto y la audición.

Por consiguiente, fundamentan seis factores involucrados en el autoconcepto musical: en un dominio más general, la idea general sobre las propias dotes musicales; y referidos más específicamente a la práctica musical, el gusto musical; el dominio de los instrumentos musicales; las actividades relacionadas con la dirección de la música; el canto; y la audición de música.

Por su parte, los resultados determinan que las variables que más influyen sobre el autoconcepto musical son la frecuencia del canto en la edad temprana y las experiencias de placer derivadas de esta actividad, las composiciones de canciones propias y la afición por la música en el ámbito familiar. Relativo a la práctica instrumental, encuentran también fuertes implicaciones en el número de familiares que tocaban un instrumento y el número de instrumentos disponibles en el ámbito familiar, en especial, si estos instrumentos son de teclado.

También queda patente que las experiencias musicales en la infancia temprana influyen en el autoconcepto musical en la edad adulta, existiendo además una relación entre dichas experiencias en la infancia temprana y las calificaciones obtenidas en sus estudios de música a lo largo de la carrera. Por lo que queda demostrado que incrementar las experiencias musicales en las primeras etapas educativas incrementará el autoconcepto musical en los futuros estudiantes de Magisterio (Ruismaki y Tereska, 2006).

A raíz de estos hallazgos, se encuentran en la literatura diversas investigaciones más recientes que han continuado el estudio del autoconcepto musical en ambientes

educativos, si bien es cierto, que la mayoría lo hacen en contextos educativos específicamente musicales.

Palacios et al. (2009) abren nuevas líneas de investigación realizando una revisión teórica del autoconcepto aplicado a la práctica musical de músicos profesionales. Como aporte novedoso, consideran la necesidad de estudiar el factor genético, junto con otros factores formativos, ambientales, físicos y motivacionales para explicar el autoconcepto del músico. Sustentan esta hipótesis basándose en la Teoría de los Rasgos de Cattell (1972). Este modelo, considera los aspectos genéticos y culturales en la formación de la inteligencia. Si bien es cierto que éstos sólo tendrán mayor influencia en las edades tempranas, siendo el aprendizaje y las experiencias los factores que más intervengan posteriormente. También se apoyan en las investigaciones de Guiardo (2008) que considera que el componente biológico actúa altamente sobre los músicos. Tal y como describen los autores, en la ejecución musical intervienen de forma simultánea una gran cantidad de habilidades perceptivas, en la lectura de partituras, simbólicas, al descifrar los códigos notacionales, así como espaciales, temporales y motrices. Es decir, el músico, pone en funcionamiento una serie de mecanismos cognitivos, que, según las teorías anteriormente citadas, estarán, en parte, sustentados por determinados componentes genéticos (Cattell, 1972; Guiardo, 2008).

Asimismo, también hacen una referencia sucinta, aunque importante de considerar, acerca del estilo de aprendizaje de los músicos. Lo que ellos denominan el “esfuerzo solitario” (Palacios et al., 2009, p. 310), generado mayormente por motivaciones intrínsecas y no tanto por el talento o el apoyo familiar. Cualquier músico profesional habrá pasado una gran cantidad de horas estudiando en solitario sin recibir otro tipo de estímulo motivacional que la obtención de sus propios logros y metas y así durante gran parte de su vida. En este proceso, tal y como explican los autores, el músico de una forma introspectiva juzgará sus propias interpretaciones, e hipotetizará los juicios de terceros, regulando el estudio conforme a estas. Conformará lo que los autores llaman un autoconcepto “interactual” (p. 310). Este autoconcepto dependerá de las características de la pieza que interprete.

Cada obra requiere diferentes mecanismos cognitivos y motores atendiendo a las características de tempo, interpretación, fraseo o incluso del estilo. Es posible pensar

entonces que un músico puede tener un alto autoconcepto musical para determinadas obras y estilos, sin embargo, no verse tan competente y autovalorado para otros (Palacios et al., 2009).

Otro aporte interesante que ofrecen los autores es considerar diferentes características en el autoconcepto del músico dependiendo de la labor que desempeñan. Así, hablan del autoconcepto en dirección, en interpretación, en composición y como docente. Se basan en el hecho de que cada una de estas disciplinas requerirán diferentes mecanismos cognitivos y motores. Por tanto, se puede considerar que un autoconcepto musical general no permite ajustarse del todo a la concepción del individuo acerca de sus capacidades. Se apoyan también en los hallazgos de Kemp (1989), que basándose en las investigaciones de Cattell (1972), encuentra que los alumnos de composición se caracterizan por ser más asertivos, dominantes, agresivos, competitivos, intuitivos, sensitivos, imaginativos, reservados, genuinos, liberales y autosuficientes que los músicos no compositores. Como ya se ha mencionado anteriormente, estos factores afectarán a la construcción del autoconcepto musical del individuo.

En referencia al autoconcepto musical como docente, se basan en las investigaciones de Aspy y Buhler (1975) que relacionan el papel docente con las expectativas, el rendimiento y el autoconcepto del alumno, y Abraham (1974) que identificó varios perfiles de autoconcepto del profesor.

Por último, Palacios et al. (2009), incluyen un autoconcepto relacionado al consumo de música; éste variará en función de la música que se consuma puesto que el mercado musical actual está supeditado a distintos perfiles de consumo donde se estudia el impacto que genera en la sociedad determinados sonidos o estilos (Palacios et al., 2009).

Los autores concluyen con la necesidad de crear instrumentos que midan el autoconcepto musical del músico de forma más específica atendiendo a las características de su campo.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, se considera todavía más necesario, si cabe, la construcción de un instrumento que mida específicamente el autoconcepto

musical instrumental en los estudiantes de Enseñanzas Generales, al distar tanto en objetivos como en metodologías, estilos de aprendizaje, clima, experiencias y expectativas de los estudiantes de Enseñanzas Específicas.

Granada et al. (2012) encuentran una correlación entre el autoconcepto musical y el rendimiento académico en la línea de las investigaciones de Austin (1990) y Ruismaki y Tereska (2006). Consideran además significativa la inclusión de dos dimensiones referidas a la actuación en público. Cabe señalar que este factor es característico y evaluable en las materias de las enseñanzas de Régimen Especial, no siendo así en las enseñanzas de Régimen General.

Degé et al. (2014), si bien no estudian el autoconcepto musical, llevan a cabo un estudio correlacional entre el autoconcepto y los estudios musicales en individuos de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Sus resultados muestran una relación positiva entre el autoconcepto académico y haber recibido una formación musical. En esta línea, investigaciones como la de Oriola et al. (2018) o Murgui et al. (2012) en el caso de la danza, también hallan estas mismas relaciones positivas, además de otros aspectos asociados al autoconcepto como la motivación para superarse (Murgui et al., 2012) y la motivación académica Oriola et al. (2018).

Zubeldia et al. (2018) analizan la implicación de las variables edad y género en cada una de las dimensiones del autoconcepto musical (habilidad de cantar, tocar un instrumento musical, leer música, componer, escuchar, crear movimientos de danza para la música, y autoconcepto musical general). A su vez, también miden las atribuciones causales, y la ansiedad-rasgo en función de la edad y del sexo. El estudio fue realizado con una muestra de 1126 alumnos de conservatorios de grado profesional y superior de distintas comunidades autónomas españolas. Los resultados determinan que las mujeres adquieren mayores puntuaciones en las dimensiones cantar, leer música y moverse con la música, mientras que los hombres lo hacen en las dimensiones tocar y componer.

De acuerdo con la literatura y las investigaciones previas (Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1998), los autores apuntan que estas diferencias pueden deberse a ciertos estereotipos culturales. Respecto a la variable edad, existe una disminución, aunque no

significativa en las dimensiones cantar, escuchar, componer y moverse en la preadolescencia y la adolescencia media. También se constata un ascenso en los niveles del autoconcepto musical conforme a los grupos de mayor edad descendiendo significativamente en las dimensiones leer y tocar a partir de los 35 años. Dada la falta de significación del descenso de puntuaciones en las dimensiones cantar, escuchar, componer y moverse, y el ascenso tampoco significativo de las puntuaciones en las dimensiones tocar, leer y general halladas en la preadolescencia y la adolescencia media, no se encuentra un descenso significativo del autoconcepto musical en esta etapa evolutiva, aunque sí para el autoconcepto general.

Blanco et al. (2019) estudian la relación entre el autoconcepto musical y el clima motivacional percibido dentro del ámbito académico en el alumnado de grado profesional del conservatorio. En este estudio, el clima motivacional percibido es entendido desde dos perspectivas; por un lado, el llamado clima de ego, el cual se caracteriza por mostrar el grado de competencia a través de conductas desadaptativas (Duda y Balaguer, 2007), donde, además, el individuo valora más los resultados que el proceso de aprendizaje, generando comparación social y situaciones de presión (Theodosiou et al., 2008). Por otro lado, el llamado clima de tarea, relacionado con patrones adaptativos mediante el cual el individuo pone el interés en el progreso de su aprendizaje (Duda y Balaguer, 2007). El estudio es llevado de modo descriptivo, cuasi experimental. Participan 192 estudiantes de distintas disciplinas instrumentales con edades comprendidas entre los 11 y los 47 años. Siguiendo las investigaciones de Granada et al. (2012), se miden cada uno de los factores que conforman el autoconcepto musical: autoconcepto general y musical, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física. También se evalúa el clima motivacional percibido y se toman como variables independientes el sexo, la edad y el conocimiento de idiomas.

Los resultados muestran altos niveles de autoconcepto general y musical, es decir, los alumnos se sienten satisfechos en su concepción como músicos, así como en el contexto que les rodea. Sin embargo, al compararse con sus iguales, los índices de competencia musical disminuyen. El resto de dimensiones indican unos valores medios. Respecto al sexo, solo se aprecian diferencias significativas en el factor competencia

musical a favor del sexo masculino. En cuanto a la variable dominio de idiomas, únicamente se ven diferencias significativas en la dimensión incompetencia musical. Es decir, según estos resultados, los alumnos con escasos conocimientos en idiomas se ven con menos habilidades musicales que sus iguales. Por lo que se refiere a la edad, sólo correlaciona negativamente con la dimensión competencia musical. Es decir, conforme el individuo crece, se ve menos competente musicalmente. Estos resultados coinciden con investigaciones sobre el autoconcepto como las de Ramos-Díaz et al. (2017) y Fernández-Lasarte et al. (2019).

En cuanto al clima motivacional percibido, el autoconcepto general y musical correlaciona negativamente con el clima de ego y positivamente con el clima tarea. Es decir, altos niveles de autoconcepto general y musical se relacionarán con patrones adaptativos mediante los cuales el individuo tomará más interés por su progreso académico que por los resultados finales, generando así más situaciones de satisfacción y menos situaciones de estrés. Parece indudable pensar, en la línea de otras investigaciones anteriores (Klinedinst, 1991; Phillips, 2003; Schmidt, 2005), que todo ello propiciará una mayor motivación por el estudio, mejores resultados académicos y una mayor implicación en actividades musicales.

Posteriormente, Blanco (2022), estudia la relación entre la motivación académica y autoconcepto musical del alumnado de enseñanzas superiores de música. Sus resultados, en la línea anteriormente analizada, determinan que también en las enseñanzas superiores, el autoconcepto musical influye de manera significativa en la motivación académica.

Por su parte, Retamero (2021) investiga la influencia de la práctica musical sobre el autoconcepto multidimensional en estudiantes de Secundaria y de conservatorio, es decir, entre adolescentes músicos y no músicos. En sus resultados encuentran diferencias significativas a favor de los músicos en el autoconcepto general. Respecto a las dimensiones de éste, también hallan diferencias significativas en el autoconcepto académico entre los músicos y los no músicos. Es decir, los estudiantes que reciben formación musical reglada fuera del ámbito escolar tienen un autoconcepto académico significativamente más alto que los que no reciben formación musical fuera del ámbito escolar.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto no académico, no se presentan diferencias significativas entre los grupos en el autoconcepto físico. En el autoconcepto personal, se producen diferencias significativas en la autorrealización a favor de los músicos. También se dan diferencias significativas a favor de los músicos en el autoconcepto social, en especial en responsabilidad y aceptación social.

Todos estos resultados dejan en relieve la importancia del adiestramiento musical en el alumnado para la formación de su autoconcepto. Cabe señalar que las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones del autoconcepto académico dentro del grupo de los músicos no guardan relación significativa con los años de estudios musicales, por lo que, tal y como apunta el autor, podría esperarse que los músicos conformarán su autoconcepto académico en los primeros años de sus estudios musicales (Retamero, 2021).

Por último, Olarte et al. (2022), estudian la relación entre el autoconcepto musical y la inteligencia emocional. Su muestra está conformada por 301 estudiantes de música de conservatorios, colegios y universidades del distrito de Lurigancho, Lima. Sus resultados concluyen que existe una correlación significativa moderada entre el autoconcepto musical y la inteligencia emocional en el contexto estudiado.



### 3.3 Escalas de autoconcepto musical

Se presentan a continuación las escalas de autoconcepto musical de las que dispone la literatura.

Como ya se ha comentado, desde la década de los 60-70 del siglo XX se viene estudiando las relaciones entre el autoconcepto y determinadas variables actitudinales hacia la música (Murdock, 1991). Dentro de estas investigaciones, se encuentran instrumentos de medida tales como el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) y la Escala de AutoConcepto de New York (Fitts, 1965). Sin embargo, “estos instrumentos están diseñados para medir el autoconcepto general y no contienen elementos relacionados específicamente con el autoconcepto musical” (Granada et al., 2012 p. 1413).

#### 3.3.1 Escala de Autoconcepto Musical (SCIM)

La *Escala de autoconcepto musical (SCIM)* fue diseñada a finales de la década de los 70 del siglo pasado por Svengalis (1978) para medir el autoconcepto musical en estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Primaria, es decir, estudiantes entre 8 y 11 años. Se trata de una escala compuesta por 36 preguntas de respuesta dicotómica (sí/no). La escala muestra unos coeficientes de fiabilidad elevados: .82 para el grupo de quinto y .80 para el grupo de sexto.

Al no existir, paralelamente, otra escala que mida específicamente el autoconcepto musical, la validez de criterio se analiza mediante una selección de los alumnos por parte de los profesores, identificándolos como alumnos con alto o bajo autoconcepto musical. La muestra que conforma esta selección es  $n = 80$ . Las puntuaciones obtenidas coinciden con la asignación de grupos en todas las comparaciones realizadas, por lo que se da por demostrada la validez de criterio.

Los ítems son generados a partir de las respuestas de los estudiantes a una serie de preguntas abiertas realizadas en una sesión previa y a partir de la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1979). De las 36 preguntas, cinco se refieren a las cuatro categorías de la atribución de Wiener: habilidad, dificultad en la tarea, suerte y esfuerzo. El resto de preguntas hacen referencia a los logros en el desempeño en calidad del tono,

entonación, ritmo, técnica, maestría musical y articulación. Como resultado, se clasifica el nivel de autoconcepto musical a partir de las puntuaciones totales en el test en una escala del 1 al 5. Posteriormente, esta escala es utilizada en investigaciones relevantes como la de Austin (1988).

### *3.3.2 Escala de Autoestima Musical (SEMA)*

Un año más tarde, Schmitt (1979), diseña la escala (SEMA) para medir la autoestima musical en adolescentes de entre 11 y 15 años. Se trata de una escala tipo Likert cuyos componentes o facetas son: la autopercepción de la capacidad musical, la autopercepción recibida por parte de los otros respecto a las habilidades musicales del sujeto y las metas de logro respecto a las habilidades musicales.

La primera de las dimensiones, referida a las capacidades musicales, examina las expectativas de los sujetos hacia diferentes habilidades musicales. Con esta dimensión, se pretende estudiar la relación entre los niveles de habilidad y las expectativas. La segunda dimensión, evalúa la influencia positiva o negativa de las autopercepciones recibidas por parte de los familiares, amigos y profesores sobre la autoestima musical. Por último, la tercera dimensión, mide la relación entre los niveles de habilidad musical y las perspectivas de futuro del individuo. Además de estas dimensiones, se incluyen al final del cuestionario preguntas sobre la valoración de los individuos hacia sus habilidades musicales.

Para llevar a cabo su validación, el cuestionario es administrado a estudiantes de centros de Secundaria. Los resultados estadísticos concluyen altos índices de determinación para la mayoría de los ítems del cuestionario. La validez de constructo es analizada mediante las respuestas de los individuos sobre sus autoevaluaciones en habilidad musical. También se observan altos índices de fiabilidad interjueces ( $> .7$ ). Asimismo, la validez de criterio se mide a través de los resultados académicos y la participación en actividades musicales, dándose relaciones positivas entre los niveles del cuestionario y los datos recogidos al respecto. La fiabilidad test-retest determina un coeficiente de correlación  $> .9$ .

### 3.3.3 El Inventario de Autopercepción Musical (MUSPI)

En la década de los 90 del siglo XX Vispoel (1993, 1996) diseña el *Inventario de Autopercepción de las Artes (ASPI)*. Sin embargo, esta escala mide el autoconcepto artístico general, entendiéndolo desde cuatro áreas diferenciadas: el arte, la danza, el teatro y la música. Aunque todas ellas presentan diferencias entre sí, no se encuentran conclusiones claras en cuanto a la jerarquía de los dominios que componen el constructo autoconcepto musical (Granada et al., 2012).

A raíz de estos resultados, años más tarde, Vispoel (2003) concluye el *Inventario de Autopercepción Musical (MUSPI)* para estudiantes angloparlantes de Secundaria de escuelas ordinarias.

El inventario cuenta con 84 ítems referidos a habilidades musicales, tanto generales como específicas. Está conformado en base a siete escalas. La primera de ellas, (Global MSC) autoconcepto musical global, trata percepciones musicales generales. Las otras seis escalas evalúan percepciones específicas de la habilidad musical: canto, interpretación de instrumentos, lectura, composición, comprensión auditiva y baile. Cada una de las subescalas contiene 12 ítems.

Los distintos análisis factoriales llevados a cabo en la investigación muestran altos niveles de fiabilidad en la puntuación de la escala ( $\alpha = .98$ ) y en los test-retes ( $\alpha = .90$ ). Los resultados también señalan que las facetas canto y baile aportan menos al autoconcepto musical general, mientras que el resto de facetas se encuentran más relacionadas entre sí y entre el autoconcepto musical general.

### 3.3.4 El Inventario de Autopercepción Musical (MUSPI-S)

Se trata de una versión abreviada del MUSPI, realizada por el propio autor junto con otros investigadores años más tarde. Morin et al. (2015) entendieron la limitada aplicabilidad de la escala original dado el gran número de ítems que la conformaban.

Consecuentemente, diseñan y validan una escala conformada por 28 ítems, reduciendo a sólo cuatro ítems para cada una de las siete dimensiones originales. Los resultados del proceso de validación demuestran propiedades psicométricas similares, relacionándose además de igual forma con los mismos constructos que la escala original.

### *3.3.5 Ruismäki y Tereska (2006)*

Partiendo de las investigaciones de Shavelson et al. (1976) plantean un cuestionario sobre autoconcepto musical para estudiantes finlandeses de magisterio.

Por un lado, elaboran un cuestionario relativo al entorno (intereses y la apreciación de las artes en el ámbito familiar) y a las experiencias musicales (canto, la interpretación, la escucha y la enseñanza de música) de la primera infancia (antes de los siete años).

Por otro lado, confeccionan un cuestionario con 54 ítems (escala Likert de cinco puntos) en el que establecen un nivel general de autoconcepto musical con preguntas sobre el gusto musical, escucha de música y concepto de la propia musicalidad; un nivel más específico con preguntas en torno al canto, interpretación, dirección e interpretación musical; y otro nivel relativo a la enseñanza musical.

Los análisis factoriales revelan una estructura de seis factores del autoconcepto musical que explica el 30.8% de la varianza total: la idea general sobre las propias dotes musicales; el gusto musical; el dominio de los instrumentos musicales; las actividades relacionadas con la dirección musical; el canto; y la audición de musical.

### *3.3.6 Autoconcepto Musical en alumnado de Conservatorio (AMAC)*

Granada et al. (2012) elaboran una escala de autoconcepto musical (AMAC) para alumnos españoles de conservatorios de Grado Profesional. Válido para un rango de edad de entre 10 y 27 años.

Este instrumento de medida está formado por 21 ítems que miden cinco dimensiones: autoconcepto general y musical, habilidad musical, competencia musical al compararse con otros, incompetencia musical al compararse con otros y capacidad física.

Estos cinco factores explican el 53,73% de la varianza total. Sin embargo, tras los resultados obtenidos, los autores sugieren la inclusión de una dimensión que mida el nivel de autoconcepto en contextos donde la interpretación sea en público.

A través de la consistencia interna, el cuestionario muestra una fiabilidad buena de  $\alpha = .86$ . Todos los factores presentan un coeficiente de correlación de Pearson significativo, siendo la mayoría de las correlaciones moderadas (entre .123 y .764). Para analizar la validez de criterio se consideran como criterio las notas obtenidas en el último año y se comparan con la puntuación total del cuestionario, así como los factores que lo componen.

A su vez, se encuentran relaciones significativas entre los factores 1: autoconcepto general y musical, el factor 2: habilidad musical, factor 4: incompetencia musical respecto a otros y la puntuación total del cuestionario. Por su parte, no se hallan relaciones significativas con el factor 3: competencia musical al compararse con otros y 5: capacidad física.

Además, el análisis de cada una de las subescalas muestra unos buenos índices de consistencia interna para los factores 1 y 3 ( $> .70$ ), no siendo así para los factores 2 y 4, en los que algunos de sus ítems revelan saturaciones pobres, por lo que los propios autores sugieren una revisión de estos ítems.

Resumiendo, se trata de un cuestionario válido y fiable para medir el autoconcepto en estudiantes de Grado Profesional de conservatorio. Sin embargo, tal y como apuntan los autores, se hace necesaria una revisión, planteando la inclusión de un factor referido a las actuaciones en público, situación que no se da en gran medida en los estudiantes de Secundaria, y la revisión de algunos de los ítems que conforman el cuestionario.

### ***3.3.7 Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)***

Zubeldia (2014) realiza la validación y adaptación del cuestionario original *Music Self-Perception Inventory (MUSPI)* de Vispoel (1993, 1994), creando el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)*. Se trata de una versión abreviada y adaptada culturalmente a una muestra española.

Existen dos versiones de este cuestionario, uno destinado a adolescentes o estudiantes de Secundaria y estudiantes de grado Profesional de conservatorio, y otro para adultos o estudiantes universitarios o estudiantes de Grado Superior de

conservatorio. Cada una de las versiones cuenta con 28 ítems con una escala Likert de seis puntos.

El cuestionario se compone de siete escalas diferentes que explican el 76,996% de la varianza total. Las dimensiones medidas, formadas por cuatro ítems cada una de ellas, son: la habilidad de cantar, la habilidad de tocar un instrumento musical, la habilidad de leer música, la habilidad de componer, la habilidad de escuchar, habilidad de crear movimientos de danza para la música y la habilidad musical general.

El proceso de validación se llevó a cabo con una muestra de 1126 estudiantes de Grado Profesional y Grado Superior de conservatorio. Cuenta con una buena fiabilidad ( $\alpha = .90$ ) y una validez adecuada. En el análisis factorial todos los ítems saturan en la dimensión teórica correspondiente. Además, un análisis factorial confirmatorio posterior (Goñi et al., 2020) demuestra que las siete dimensiones medidas son dimensiones de segundo orden respecto al autoconcepto musical general.

A su vez, se comprueba la validez de criterio, de acuerdo a investigaciones anteriores, estudiando la correlación entre el autoconcepto musical y el autoconcepto verbal (Vispoel, 1994), y las atribuciones causales (McPherson y McCormick, 2000; Schmidt, 2005). Los resultados evidencian la validez de criterio, encontrándose correlaciones significativas entre las variables medidas. También se encuentran altos índices de discriminación para cada uno de los ítems.

Por lo tanto, se trata de un instrumento fiable y válido para medir el autoconcepto musical; sin embargo, su proceso de validación fue llevado a cabo con estudiantes de Enseñanzas de Régimen Especial. Además, tal y como apuntan los propios investigadores, así como otras investigaciones, se hace necesaria la construcción de instrumentos de medida de autoconcepto musical atendiendo de manera más específica diferentes capacidades y habilidades musicales y teniendo también en cuenta el tipo de muestra (Goñi et al., 2020; Palacios et al., 2009; Vispoel, 2003; Zubeldia et al., 2017).

### 3.3.8 Cuestionario de Autoconcepto Musical (MSCI)

Hash (2017) desarrolla y valida un *Cuestionario de Autoconcepto Musical (Music Self-Concept Inventory: MSCI)* para estudiantes estadounidenses universitarios. El cuestionario contiene 13 ítems, con una escala Likert de cinco puntos. Cuenta con un índice de fiabilidad total de la escala de  $\alpha = .94$ . Además, los índices de fiabilidad de cada una de las dimensiones van desde  $\alpha = .83$  a  $.92$ .

Para comprobar la validez de criterio, se analizan las correlaciones entre el cuestionario y el SEMA (Schmitt, 1979) ( $r = .94$ ), los años de participación en actividades musicales ( $r = .64$ ) (Austin, 1990; Sanders, 2000; Vispoel, 1993, 1996) y las correlaciones entre la variable sexo (Morin et al., 2015; Vispoel y Forte, 2000).

Los resultados señalan unos altos índices de correlación y, por tanto, un alto índice de validez de criterio, a excepción de la variable sexo que no cuenta con diferencias significativas entre hombres y mujeres. Igualmente, el análisis lineal de regresión múltiple revela que la combinación de las variables sexo y experiencia musical explicaban el 44,0% de la varianza total de las puntuaciones del cuestionario.

Basándose en las aportaciones de Austin (1990), se propone un modelo de tres dimensiones: I- Apoyo o reconocimiento de los demás, II-Interés o deseo personal, y III- Percepción de Habilidad musical. Las puntuaciones de cada una de las dimensiones presentan correlaciones moderadas entre sí, y altas correlaciones respecto a la puntuación total de la escala. También el análisis factorial exploratorio confirma la existencia de las tres dimensiones que explican el 63,6% de la varianza total. Los resultados aportan buenos índices de discriminación para cada uno de los ítems. Sin embargo, esta escala presenta ciertas limitaciones puesto que las dimensiones II y III sólo explican el 5,7% y 3,7% de la varianza total respectivamente, por lo que se hace necesaria una revisión de los ítems que conforman dichos factores.

Cabe señalar que, dentro de la investigación reciente en el contexto hispanohablante, las escalas de medición de autoconcepto musical más aceptadas son el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)* (Zubeldia, 2014), en investigaciones como Zubeldia et al. (2018), Goñi et al. (2020) y la escala de *Autoconcepto Musical en Alumnado de Conservatorio (AMAC)* (Granada et al., 2012), en investigaciones como las

de Blanco et al. (2019), Blanco (2022) y Olarte et al. (2022).

Tras este análisis se puede constatar que no existe un instrumento de medida que mida específicamente el autoconcepto musical instrumental para alumnos de Secundaria de una muestra española.



### 3.4 Resumen autoconcepto musical

Debido a la extensión del apartado, se cree conveniente hacer un breve resumen sobre el mismo. Así, se incide sobre lo más interesante del constructo relacionado con la investigación realizada.

En lo que concierne a la necesidad de abordar estos estudios, ha quedado ampliamente justificado habida cuenta de las repercusiones que el autoconcepto musical tiene sobre rendimiento académico (Granada et al., 2012).

La primera vez que se considera este constructo como un factor integrante del autoconcepto general es en la década de los 90 con los hallazgos de Vispoel (1994). A través de los resultados de sus investigaciones se determina como un constructo delimitado empírica y conceptualmente, constituido por aspectos pertenecientes a diferentes ámbitos musicales. Del mismo modo, también se constata su implicación en el logro musical, las atribuciones y la motivación (Vispoel, 1994).

Indudablemente esto supone un creciente interés en su estudio en el ámbito educativo, tanto en lo relativo a las facetas que componen el constructo como al impacto que genera sobre otros constructos y variables.

Consecuentemente, surgen investigaciones como las de Phillips (2003) o Pipa y Peixoto (2011a y 2011b) que vienen a verificar las aportaciones de Vispoel (1994), demostrando la relación del constructo con el éxito y el logro.

Conforme la investigación avanza, Ruismaki y Tereska (2006) son, probablemente, junto con Vispoel, los autores de mayor relevancia en el estudio del autoconcepto musical. Estos autores, a partir de las teorías de Shavelson et al. (1976) comprueban la multidimensionalidad del autoconcepto musical, conformado por las experiencias del sujeto en situaciones musicales y no musicales. A partir de estas experiencias, el autoconcepto musical vendría a conformarse en base a seis dimensiones: autoconcepto musical general, la dirección musical, el gusto musical, la práctica instrumental, el canto y la audición.

Además, al contrario que Vispoel (2003), se demuestra cómo el autoconcepto musical está jerárquicamente enmarcado dentro del autoconcepto académico, y éste en

el autoconcepto general. Paralelamente, encuentran que las experiencias de canto en la infancia temprana y la práctica musical en el ambiente familiar son variables determinantes en la formación del autoconcepto musical del individuo. Asimismo, según estos autores, el contexto educativo en el que el individuo desarrolla la práctica instrumental, así como los contextos sociales o familiares, son determinantes en la formación del autoconcepto musical (Ruismaki y Tereska, 2006).

En suma, el estudio del autoconcepto musical en la investigación educativa ha demostrado que este constructo, por un lado, se encuentra jerárquicamente enmarcado dentro del autoconcepto académico, y éste en el autoconcepto general; y, por otro lado, se conforma en base a los contextos educativos, sociales y familiares (Ruismaki y Tereska, 2006). Por ello, estudiar el autoconcepto musical en el ámbito educativo será de gran interés para potenciar un buen autoconcepto académico y general y, por ende, el logro académico.

Pese a la importancia del contexto educativo, la investigación en el panorama español solo ha acaparado las Enseñanzas de Régimen Especial. Sobre todo, en lo que se refiere a la construcción de escalas de autoconcepto musical.

Granada et al. (2012) validan una escala de autoconcepto musical (AMAC) para alumnos de Grado Profesional de conservatorio. De sus resultados concluyen que el autoconcepto musical está formado por cinco dimensiones: autoconcepto general y musical, habilidad musical, competencia musical al compararse con otros, incompetencia musical al compararse con otros y capacidad física. Sin embargo, los propios autores presentan ciertas limitaciones en la escala. Por un lado, la inclusión de una dimensión que haga referencia a la interpretación en público. Cabe señalar que esta actividad no está contemplada en la asignatura de música de Secundaria, al menos curricularmente, fuera de contexto del aula. Por otro lado, las dimensiones habilidad musical e incompetencia musical respecto a otros no mostraron buenos índices de consistencia interna, presentando saturaciones pobres en algunos ítems.

Zubeldia (2014) adapta y valida la *Music Self-Perception Inventory (MUSPI)* de Vispoel (1993,1994), para una muestra española de alumnos de Grado Profesional y Superior de conservatorio. La escala cuenta con una alta fiabilidad y una validez

adecuada. Los resultados muestran la existencia de seis dimensiones para el autoconcepto musical: la habilidad de cantar, la habilidad de tocar un instrumento musical, la habilidad de leer música, la habilidad de componer, la habilidad de escuchar, la habilidad de crear movimientos de danza para la música y la habilidad musical general.

Pese a que la autora extiende su aplicabilidad a alumnos de Secundaria, el proceso de construcción y validación es llevado a cabo íntegramente con alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial. Además, de acuerdo con la propia autora y otras investigaciones, se hace necesaria la construcción de escalas de autoconcepto musical con especificidad a los distintos dominios musicales y a la muestra (Goñi et al., 2020; Palacios et al., 2009; Vispoel, 2003; Zubeldia et al., 2017).

Por último, el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (Music Self-Concept Inventory: MSCI)* de Hash (2017) es una escala válida para medir el autoconcepto musical en estudiantes universitarios estadounidenses. Ofrece altos índices de fiabilidad y validez. Según este modelo, el autoconcepto musical está formado por tres dimensiones: I- Apoyo o reconocimiento de los demás, II-Interés o deseo personal, y III-Percepción de Habilidad musical. Aunque, la escala presenta saturaciones pobres para las dimensiones II y III por lo que se hace necesaria su revisión.

Paralelamente, otras investigaciones han estudiado la naturaleza del constructo a través de la revisión teórica o han evaluado la implicación e importancia del constructo en el logro académico.

Investigaciones como la de Palacios et al. (2009), apoyándose en la Teoría de los Rasgos de Cattell (1972) y Guiardo (2008), consideran necesario incluir los factores genéticos, formativos, ambientales, físicos y motivacionales para explicar el autoconcepto musical en músicos. A través de la práctica instrumental, el individuo pondrá en funcionamiento diversos mecanismos cognitivos relativos a diferentes capacidades específicamente musicales, al igual que físicos y afectivos. La idoneidad de estos procesos revertirá en la calidad de la ejecución instrumental que, sin duda, afectará en la formación del autoconcepto musical del individuo.

Asimismo, creen necesario incluir los estilos de aprendizaje de los músicos. Al tratarse de una disciplina tan específica, requerirá una serie de competencias

relacionadas con el aprendizaje autónomo que, además, necesitará de una continua regulación dependiendo de las características de la tarea a abordar.

Por ello, los autores también instan a abordar el estudio del autoconcepto musical de una forma más específica, atendiendo a cada una de las diferentes disciplinas que el ámbito musical abarca. Precisamente, el estudio del autoconcepto musical, y más específicamente, del autoconcepto instrumental del alumnado en Secundaria, es uno de los propósitos de esta Tesis Doctoral.

Por su parte, se demuestra ampliamente la relación entre el autoconcepto musical y el rendimiento académico (Granada et al., 2012; Ruismaki y Tereska, 2006), la motivación (Blanco, 2022; Blanco et al., 2019) y los estilos atribucionales (Zubeldia et al., 2018).

De la misma manera, también se cuenta con investigaciones que, si bien no han estudiado el autoconcepto musical propiamente dicho, han evidenciado cómo la formación musical afecta positivamente a los niveles de autoconcepto académico (Degé, et al., 2014; Retamero, 2021), autoconcepto personal y social (Retamero, 2021) y la motivación (Oriola et al., 2018).

Como se puede observar, no se dispone hoy en día de instrumentos en castellano válidos y fiables que midan de forma específica el autoconcepto musical instrumental en alumnos de Secundaria. En vista de la influencia que el autoconcepto musical ejerce sobre el autoconcepto académico y general, y por ello sobre el logro y el rendimiento académico, se estima imprescindible abordar su estudio dentro de las Enseñanzas de Régimen General, y más concretamente en la etapa de Secundaria.

En consecuencia, y como respuesta al problema detectado, los objetivos que se proponen en la presente investigación son, por un lado, construir una escala válida y fiable en castellano para medir dicho constructo en la etapa de Secundaria; y, por otro lado, analizar la posible relación del autoconcepto musical instrumental con otras variables. De esta forma, y aportando evidencia sobre los factores implicados en el rendimiento y en el logro académico, se podrá contribuir a una mejora en el aprendizaje y la educación musical, así como en el logro académico de nuestros estudiantes de Secundaria; pretensión final para la que se ha planteado la presente Tesis Doctoral.

## 4. Variables relacionadas

Desde la Psicología Positiva, se pone especial énfasis en la necesidad de estudiar el bienestar subjetivo de los adolescentes como un factor importante en el éxito académico (Alam, 2022; Seligman et al., 2009).

En esta línea, existen investigaciones que han evidenciado la relación entre el autoconcepto y el bienestar subjetivo (Ramos-Díaz et al., 2017) y el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016), el rendimiento académico y el autoconcepto musical (Austin, 1990; Granada et al., 2012; Retamero, 2021; Ruismaki y Tereska, 2006), el rendimiento académico y el optimismo (Royo, 2016; Sánchez, 2016; Sánchez et al., 2021) y el rendimiento académico musical y el apoyo social (Moore et al., 2003; Orejudo et al., 2021).

Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen dicha relación con el autoconcepto musical con las variables apoyo social y optimismo en las enseñanzas obligatorias en España. Por ello, se plantea el análisis de la relación entre el autoconcepto musical y otras variables contextuales como son el apoyo social y el optimismo. A continuación, se examinan conceptualmente dichas variables psicológicas.

### 4.1 Apoyo social percibido

Partiendo de la definición de autoconcepto de Shavelson et al. (1976), las valoraciones personales y la evaluación de los otros significativos resultan cruciales en la formación del constructo. Por ello, resulta imprescindible estudiar la posible influencia de los agentes sociales implicados en el desarrollo del autoconcepto.

De esta forma, numerosas investigaciones en el ámbito educativo han demostrado la relación entre el apoyo familiar, el apoyo entre iguales y el entorno escolar y la autoestima (Marshall et al., 2014) el autoconcepto general (Birkeland et al., 2014; Demaray et al., 2009; Ramos et al., 2016; Rodríguez et al., 2020) y el académico en la adolescencia (Santana y García, 2011; Veas et al., 2019). Así como la relación de estos factores sociales con el ajuste y la implicación escolar (Fernández et al., 2019; García-Bacete et al., 2014; Lam et al., 2012; Ramos et al., 2017).

Sin embargo, la literatura no parece mostrar un consenso claro sobre la capacidad explicativa del apoyo social y el autoconcepto sobre la implicación escolar (Ramos et al., 2016). De esta forma, investigaciones como las de Fall y Roberts (2012) y Rodríguez-Fernández et al. (2016) encuentran una relación directa entre el apoyo social y la implicación escolar o la adaptación escolar respectivamente, siendo el autoconcepto una variable mediadora. Por el contrario, Tian et al. (2013) demuestran que el apoyo social incide directamente sobre el autoconcepto y éste sobre el bienestar escolar.

Estudiar la posible relación entre la variable apoyo social y el autoconcepto musical en estudiantes de Secundaria permitirá un mayor conocimiento sobre las interrelaciones de ambos constructos. De tal forma que se proporcionará un modelo que posibilite predecir su alcance en el ajuste, la implicación o el bienestar escolar. Y, por ende, sobre los resultados y el logro académico. En consecuencia, permitirá un mejor ajuste de la práctica educativa mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.1.1 Definición

Desde el enfoque de la Psicología Positiva se ha tratado de estudiar las necesidades, habilidades y actitudes esenciales para un buen desarrollo personal que faciliten llevar a cabo conductas positivas (Gómez et al., 2021; Oliva et al., 2010).

Para ello, en el estudio de la adolescencia, se incluyen factores como la felicidad, el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida (Giménez et al., 2010; Gómez et al., 2021; Luna et al., 2011). Estos factores juegan un papel esencial en el desarrollo psicológico, social y emocional durante la adolescencia (Proctor et al., 2009; Soares et al., 2019).

Desde esta perspectiva, el apoyo social se entiende como un factor psicológico estrechamente relacionado con el bienestar subjetivo y la satisfacción de la vida (Karademas, 2006; Moreno y Hidalgo, 2010; Paricio et al., 2020).

Ahora bien, dentro de la literatura científica, existe una distinción de conceptos entre apoyo social real y apoyo social percibido. Sin embargo, para el presente estudio se tomarán en consideración las investigaciones que desde la Psicología Positiva se han centrado en el estudio de las percepciones del apoyo social mediante las cuales se

establecen una serie de patrones estructurales desde los distintos niveles sociales que aportan al bienestar personal (Gómez et al., 2021; Méndez y Barra, 2008).

En esta línea, los primeros en aportar una definición de apoyo social son Lin (1986) y Lin et al. (1986). Lo definen como una serie de dotaciones, tanto instrumentales como emocionales por parte de la red social del individuo que pueden ser tanto reales como percibidas. Para los autores, el aspecto subjetivo del sujeto, entendido en términos cognitivos, influye en su bienestar. Es decir, el apoyo social proporciona al individuo una integración social y un sistema de apoyo, tanto real, como percibido, al que acudir en caso de necesidad que se caracteriza por un clima determinado, basado en la calidad de las relaciones (Lin, 1986).

Méndez y Barra (2008), citando a García (1997), definen el apoyo social percibido como “la valoración que una persona hace sobre su red social y los recursos que fluyen desde ella, lo que implica destacar el grado de satisfacción que obtiene del apoyo disponible” (p. 60).

Por su parte, Pérez y Martín (1995) conceptualizan el apoyo social en base a cuatro niveles. El primer nivel se refiere a la cantidad y solidez de relaciones sociales, es decir, el grado de integración social del individuo. El segundo nivel alude a calidad de dichas relaciones. Proporcionando en el sujeto, en caso de ser positiva, un efecto de identidad y pertenencia al grupo (Cuartero, 2018). El tercer nivel explica la percepción de apoyo que recibe el sujeto de su red social. Por último, el cuarto nivel, son las conductas del sujeto derivadas del apoyo social tanto recibido como percibido (Pérez y Martín, 1995).

Para Gracia et al. (1995) el apoyo social percibido ejerce dos funciones principales. Por un lado, una función instrumental, en la que las relaciones sociales se toman como un medio para alcanzar determinados objetivos. Y, por otro lado, una función expresiva, en la que las relaciones sociales se utilizan como medio para expresar afectos y emociones.

En cuanto a su influencia sobre otros constructos, encontramos que el apoyo social percibido refuerza el autocontrol, la autoestima, el optimismo, la autoeficacia

(Barra, 2004), el cuidado de la salud y promueve estilos de vida saludables (Gracia y Herrero, 2006; Musitu y Cava, 2002).

Estos efectos se originan a través de la influencia del apoyo social sobre el autoconcepto y los sentimientos de valía personal (Gracia y Herrero, 2006; Ramos et al., 2016). Por lo que se podría considerar que el apoyo social contribuye en el bienestar personal a través del papel mediador del autoconcepto (Fall y Roberts, 2012; Gracia y Herrero, 2006; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

#### 4.1.2 Dimensiones / Tipos de apoyo social

Dentro de la literatura científica, algunas investigaciones establecen los tipos de apoyo social partiendo de su multidimensionalidad.

Lin et al. (1985) ofrecen un modelo multidimensional para el apoyo social percibido compuesto por dos dimensiones: *la dimensión estructural*, refiriéndose a la cantidad de relaciones disponibles y la interconexión entre ellas y *la dimensión funcional*, es decir, la utilidad y el modo en el que se desarrolla el apoyo.

En esta segunda dimensión se establecen cinco tipos de apoyo social percibido: el *apoyo emocional* que se refiere a la facultad que ofrece la red social para compartir afecto, empatía y expresión de sentimientos. El *apoyo informacional o consejo*, que orienta hacia estrategias de afrontamiento emocional y conductual, tanto en el ámbito cotidiano como en situaciones de crisis. El *apoyo instrumental*, relacionado con la ayuda tanto material como asistencial. *La interacción social positiva*, la disponibilidad de la red social para compartir tiempos agradables. Y, por último, el *apoyo afectivo*, basado en la expresión de cariño hacia el individuo (Ekbäck et al., 2013; Lin et al., 1985).

Tardy (1985) propone un modelo compuesto de cinco dimensiones: 1) la *dirección*, es decir, si el apoyo percibido es dado o recibido; 2) la *disposición*, la evaluación de la disponibilidad del apoyo y la evaluación del apoyo efectuado; 3) la *descripción y evaluación*, el modo en el que se lleva a cabo el apoyo, las acciones realizadas y el grado de satisfacción respecto al apoyo percibido; 4) la *red*, los agentes sociales disponibles para el apoyo; y 5) el *contenido*. Sobre esta última dimensión, el autor establece, en la línea de Lin et al. (1985), cuatro tipos de apoyo social percibido:



*emocional, instrumental, informacional y el evaluativo*. Este último “implica un feedback al sujeto que está recibiendo el apoyo” (Fernández y Ongarato, 2005, p. 45).

Si bien es cierto, existen otras clasificaciones complementarias. Según Cohen y Wills (1985), Sarason et al. (1983) y Laireiter y Baumann (1992), el apoyo social percibido se establece en base a cinco dimensiones o componentes: las redes de apoyo, el clima de apoyo, el apoyo realizado, el apoyo percibido y el contexto donde se produce (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

Sin embargo, la clasificación mayormente aceptada ha sido la de apoyo instrumental, informacional y emocional (Terol et al., 2004). En esta línea se sitúan investigaciones como las de Gracia et al. (2002) o Pérez y Martín (1995), Sek y Brzezińska (2008) y Nogaj y Ossowski (2015) que también incluyen, al igual que Tardy (1985), el apoyo evaluativo.

Partiendo de todas las investigaciones anteriormente citadas, se puede afirmar que se trata de un constructo multidimensional y que, a través de los agentes implicados y del modo en el que el sujeto percibe su apoyo, se establecen cuatro tipos de apoyo social percibido mayormente aceptados (Gracia et al., 2002; Nogaj y Ossowski, 2015; Pérez y Martín, 1995; Sek y Brzezińska, 2008; Tardy, 1985; Terol et al., 2004).

El apoyo instrumental proporciona una ayuda directa dirigida a la resolución de problemas. Esta ayuda puede ser tanto material como implicar una serie de servicios. El apoyo emocional ofrece situaciones de empatía, confianza y amor (Vega y González, 2009) que influyen en la autoestima, la salud y el bienestar (Gracia et al., 2002). El informacional ofrece información y consejos para afrontar situaciones complejas o problemáticas; proporciona un análisis de la situación personal y del problema, modelando la conducta y las emociones del sujeto ante las exigencias del entorno (Gracia et al., 2002). Por último, el evaluativo trata de comunicar al sujeto que recibe la ayuda sus cualidades y capacidades para afrontar los problemas (Fernández y Ongarato, 2005). De esta forma, el individuo es capaz de autoevaluarse y compararse socialmente (Cuartero, 2018).

Como se observa, los diferentes tipos de apoyo social responden a diferentes funciones dependiendo de cada necesidad específica (Hombrados-Mendieta y Castro-

Travé, 2013). Según Lin (1986) estas funciones también dependen del ámbito de apoyo, según sean proporcionados por la comunidad, las redes sociales o las relaciones íntimas. Así pues, la comunidad proporciona un sentimiento de pertenencia al grupo, las redes sociales aportan un sentimiento de vinculación, y las redes sociales íntimas un sentimiento de compromiso (Gracia et al., 1995).

Dentro de cada uno de los ámbitos de apoyo, intervienen una serie de agentes sociales, que se analizarán a continuación. Dado el tema que nos ocupa, serán estudiados desde el contexto educativo.

#### *4.1.3 Agentes sociales implicados en el proceso educativo*

Conocer y distinguir las distintas fuentes de apoyo social permitirá estudiar de forma más específica el apoyo real percibido, así como sus implicaciones. Muchas de las investigaciones realizadas en este campo no distinguen entre los tipos de apoyo y los agentes que los proporcionan (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Sin embargo, la evidencia científica ha dejado patente diferencias entre los tipos de apoyo y los agentes sociales implicados (Clark-Lempers et al., 1991; Procidiano y Heller, 1983).

Teniendo en cuenta la relación entre los tipos de apoyo social y los agentes que participan activamente, varias investigaciones apuntan que, en el contexto escolar, los profesores prestan un apoyo informacional (Malecki y Demaray, 2003), mientras que los padres y amigos un apoyo instrumental, siendo más fuerte el apoyo de los padres en este caso (Del Valle et al., 2010). Dicha distinción debe ser tomada en cuenta, más si cabe durante la adolescencia al tratarse de una etapa caracterizada por la multiplicidad en las relaciones entre familia, compañeros y profesores (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1995, 2005) presta especial atención en el análisis de las fuentes del apoyo social en el contexto escolar. Según este modelo, la familia y la escuela son dos sistemas igual de relevantes en el estudio del apoyo social percibido (Siegler et al., 2006).

Partiendo de este modelo, se han demostrado diferencias significativas entre la influencia de los padres y los amigos y los profesores y los compañeros de clase sobre el

ajuste académico o el comportamiento (Cava, 2011; Cook et al., 2002; Demaray y Malecki, 2002).

Para la presente investigación, teniendo en cuenta las investigaciones anteriormente citadas, dado el contexto en el que se lleva a cabo, se toman en consideración los agentes: padres/familiares, profesores y amigos.

Pese a la relevancia de cada uno de los agentes implicados, no parece haber un consenso claro sobre el nivel predictivo del apoyo percibido de cada uno de ellos sobre el éxito académico.

Respecto a la percepción de apoyo del profesorado, se ha demostrado cómo ésta disminuye en la adolescencia respecto a la infancia (Demaray y Malecki, 2002; Furman y Buhrmester, 1992). Pese a esta disminución, el apoyo por parte de esta fuente sigue siendo clave en el rendimiento escolar durante la adolescencia (Antrop-González, 2006; Gutiérrez et al., 2020; Johns, 2001), así como en el ajuste social (Hughes et al., 2001; Kuperminc et al., 2001; Wentzel, 2002) y la satisfacción escolar (Danielsen et al., 2009).

Según Gutiérrez et al. (2020) el apoyo de los profesores resulta ser significativamente más relevante sobre el ajuste escolar que el apoyo percibido por parte de familiares y amigos. Mientras que para Antonio-Agirre et al. (2019) el apoyo familiar influye significativamente en mayor medida que el apoyo del profesorado sobre el rendimiento académico.

Fernández-Lasarte et al. (2019) estudian la relación entre los distintos agentes sociales (familia, profesores y amigos) y las distintas dimensiones de la implicación escolar: conductual, emocional y cognitiva (Finn, 1989, 1993) con 1468 estudiantes de Secundaria españoles. De sus estudios concluyen, al igual que estudios anteriores como los de Azpiazu et al. (2014) y Fernández-Zabala et al. (2016), que el apoyo del profesorado se relaciona significativamente en mayor intensidad con la implicación escolar, seguido del apoyo familiar y en último lugar el apoyo de las amistades. Destacando la relación entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional. Respecto al apoyo de las amistades, encuentran relaciones significativas, aunque de menor intensidad, en la implicación emocional, no siendo así en la implicación conductual. Además, los resultados muestran relaciones significativas negativas

respecto a la dimensión cognitiva, es decir, en la adquisición de aprendizajes (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Pese a la falta de consenso, parece estar aceptado que el agente que en menor medida influye en el logro académico en la etapa de Secundaria es el apoyo de las amistades (Fernández-Lasarte et al., 2019; Lam et al., 2016), aunque no por ello deja de ser relevante y debe ser considerado como un agente importante en la etapa adolescente (Wonglorsaichon et al., 2014). Precisamente, investigaciones como la de Hombrados-Mendieta et al. (2012) evidencian que el apoyo de las amistades ejerce mayor relevancia en la implicación escolar en el sexo femenino, especialmente en las dimensiones emocional y conductual.

Respecto al tipo de apoyo que ofrece cada uno de los agentes, la familia ofrece apoyo emocional e instrumental, mientras que el profesorado presta apoyo informacional (Hombrados-Mendieta et al., 2012). Este cambio de roles durante la adolescencia puede deberse a la necesidad de independencia de los adolescentes respecto a sus progenitores, tomando entonces el papel del profesorado como una ayuda adulta que guía y aconseja (Fernández-Lasarte et al., 2019).

#### *4.1.4 Apoyo social percibido en la educación musical*

Tradicionalmente, la investigación sobre el apoyo social en la educación musical se ha centrado en estudiar y evidenciar la relación entre la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y el rendimiento musical (Creech y Hallam, 2009). Así, existen investigaciones empíricas en esta línea ya desde la década de los 70 del siglo pasado. Wermuth (1971) encuentra relaciones positivas entre el entorno musical del hogar y el desarrollo de habilidades musicales.

Posteriormente, en la década de los 80 y principios de los 90 las investigaciones continúan en esta línea, estudiando la interacción del círculo familiar en el rendimiento musical. Así, investigaciones como la de Bloom y Sosniak (1981) incluyen como variable los antecedentes musicales de los padres, Brokaw (1983) analiza el apoyo de los padres hacia el estudio musical, y Addison (1990) y Davidson y Scott (1999) la relación entre las aspiraciones de los padres y el logro musical de los hijos.

Por su parte, Bloom (1985) estudia el impacto de las relaciones entre profesor y alumno en el desarrollo del talento musical estableciendo tres fases. En las primeras etapas de aprendizaje destaca la importancia lúdica y placentera. Los alumnos que reportan mayor talento musical recuerdan a sus primeros maestros como personas entusiastas y generosas. En la segunda etapa el objetivo es el desarrollo de habilidades musicales y el sentido objetivo de logro. Durante la misma, se valoran las críticas constructivas y la motivación del profesor hacia los alumnos para participar en actividades musicales. En la tercera fase la relación alumno-profesor ya no es vista como una relación personal, sino que está encaminada únicamente hacia el dominio instrumental (Bloom, 1985).

A partir de estas consideraciones, investigaciones como las de Creech (2006), Hallam (1998) y Manturzewska (1990) añaden también la influencia del profesorado en el rendimiento musical, estudiando además las relaciones padres-profesores-alumnos. Esta relación también es estudiada por Bandura (1997) en términos de eficacia colectiva, en tanto en cuanto los maestros se sientan autoeficaces podrán fortalecer la confianza de los padres que se sientan menos eficaces a la hora de apoyar y acompañar a sus hijos en el aprendizaje musical (Bandura, 1997).

En esta línea, Creech (2001) determina que los padres que se sienten autoeficaces en términos generales, acompañan en el proceso de aprendizaje musical de sus hijos, asistiendo a eventos musicales, manteniendo comunicación con los profesores, supervisando el estudio o asistiendo a las demandas de apoyo de sus hijos respecto al aprendizaje musical, al margen de sus habilidades y conocimientos musicales. Según el autor, este tipo de apoyo a pesar de no ser estrictamente musical, también se relaciona con el logro musical.

Adicionalmente, O'Neill (1996) conceptualiza la relación padre-alumno-profesor como un sistema comunicativo en el aprendizaje musical, en el que los tres agentes asumen diferentes roles de participación en el proceso.

Basándose en esta conceptualización, Creech y Hallam (2009) estudian las relaciones interpersonales de estos tres agentes y cómo éstas influyen en el rendimiento musical de los alumnos. Para ello, su estudio se centra no solo en el apoyo percibido de

los estudiantes por parte de profesores y padres, sino que abarca también el apoyo que perciben los padres por parte de los profesores. Según los autores, citando a Tubbs (1984), la experiencia percibida en una de las partes de la relación padres-profesores-alumnos tiene un impacto en la red de apoyo completa, repercutiendo unos en otros. Investigaciones como la de Heston et al. (1996) demuestran cómo el nivel de insatisfacción de los padres repercute significativamente en los niveles de estrés de los docentes y éstos en los resultados de los alumnos.

A este respecto, se analizan las relaciones interpersonales en base a dos dimensiones, control y capacidad de respuesta, según la teoría de Leary (1957). Respecto al factor control, se miden las dimensiones liderazgo docente percibido, en términos de entusiasmo y comunicación, la preponderancia de los padres frente al profesorado respecto al proceso de aprendizaje, el aislamiento de los padres al percibir al profesorado como un agente intimidatorio y de difícil acceso comunicativo y la ambición de los padres respecto a los logros musicales de los hijos. Refiriéndose al factor capacidad de respuesta, se analizan las dimensiones accesibilidad, la percepción de los padres sobre la paciencia y sensibilidad del profesor, intimidación, en donde los padres perciben al profesor como arrogante e impaciente, reciprocidad, que atiende a la relación padre-hijo, referida a la percepción del padre sobre su implicación en el proceso de aprendizaje de su hijo y, por último, la aquiescencia por parte de los padres, el grado en el que se relega o no la total responsabilidad del proceso al profesorado (Creech y Hallam, 2009).

Respecto a la relación entre padres e hijos, analizan el impacto del apoyo parental en la educación musical, concretamente, en el aprendizaje de un instrumento musical, en base a tres tipos de apoyo: apoyo cognitivo, apoyo conductual y apoyo personal. El apoyo cognitivo supone el acceso a actividades que fomenten el desarrollo de habilidades musicales, como escuchar y hablar sobre música en el ámbito familiar, participar en actividades musicales y suministrar recursos musicales. El apoyo conductual se refiere a la supervisión y la orientación del proceso de aprendizaje musical asistiendo a las clases y participando activamente en el proceso. El apoyo personal se encamina hacia la motivación y comprensión, proponiendo metas, valorando los logros obtenidos y fomentando la autonomía (Creech y Hallam, 2009).

De sus resultados concluyen que tanto los padres como los alumnos son susceptibles a las relaciones que se establecen respecto a los profesores. Se determina que los padres resultan ser más autoeficaces a la hora de brindar apoyo a sus hijos cuando perciben que los profesores son afectuosos y apoyan la autonomía en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, la ambición de los padres y la comunicación con sus hijos producen efectos significativamente positivos en la autoeficacia percibida por los padres facilitando a su vez el aprendizaje musical (Creech, 2001; Creech y Hallam, 2009). Se demuestra también, al igual que Bandura (1997), cómo la autoeficacia percibida por los padres influye directa y significativamente en una mayor eficacia del profesorado y del alumnado en el aprendizaje musical.

Otras investigaciones dentro de la educación musical, como las de Ryan et al. (2000) y Moore et al. (2003) también comprenden el apoyo por parte de los compañeros y/o amigos.

Ryan et al. (2000) analizan la relación entre el apoyo social percibido por parte de padres, profesores y amigos y el nivel de participación en la práctica instrumental tanto en el contexto escolar como extraescolar. Para ello crean la *Social Support Scale*. Sus resultados muestran niveles significativamente más altos de apoyo social percibido por parte de padres, profesores y amigos en el grupo que continúa practicando un instrumento en el contexto extraescolar o informal, frente a los que lo han abandonado o los que nunca han llegado a tocarlo. Siendo este último grupo los que menor nivel de apoyo reportan. A su vez, el sexo femenino muestra mayores niveles de apoyo social percibido frente al masculino.

A tenor de estos resultados, se concluye que el nivel de apoyo social percibido por parte de los tres agentes influye en la práctica instrumental fuera del ámbito escolar. Aquellos que perciben mayor apoyo se sienten más motivados para continuar y no abandonar la práctica instrumental al tratarse de una actividad valorada en su círculo social. Respecto a la práctica instrumental en contextos formales, solo se hallan relaciones significativas en el factor maestro (Ryan et al., 2000).

Posteriormente, Moore et al. (2003), a través de una serie de entrevistas estructuradas, analizan longitudinalmente la relación entre determinados factores

sociales y el éxito musical. En sus resultados se observa que el apoyo parental percibido, la personalidad del profesor y las interacciones con los compañeros tienen un mayor poder predictivo sobre el desarrollo de habilidades en la interpretación musical frente a las horas de estudio.

Según los autores, el apoyo parental resulta ser más significativo durante la etapa inicial de aprendizaje, no resultando ser tan relevante, aunque sí preciso, en etapas posteriores. Además, el apoyo parental, pese a ser necesario, resulta no ser suficiente en sí mismo para explicar el éxito musical (Moore et al., 2003).

Respecto al apoyo de los profesores, los resultados, coincidiendo con Bloom (1985), demuestran que la amabilidad, la alegría y la empatía en los primeros maestros y la insistencia en los profesores de la última etapa de aprendizaje, están relacionadas con el logro musical posterior. Asimismo, la interacción entre el apoyo percibido de los padres y profesores resulta ser relevante en el desarrollo de habilidades instrumentales y en el rendimiento musical. Esta interacción proporciona una mayor implicación emocional con la música y una mayor confianza en sus capacidades (Moore et al., 2003).

En cuanto al apoyo percibido por los compañeros, las interrelaciones establecidas en la participación en conciertos y ensayos resulta ser relevante para el éxito musical. En consecuencia, los autores, de acuerdo con Coleman (1960) y Sosniak (1990), sostienen que los vínculos establecidos con los compañeros en entornos sociables y cooperativos pueden ser influyentes en el interés y la motivación en el aprendizaje musical y, por tanto, en el desarrollo de habilidades instrumentales.

Sus resultados también sugieren que actitudes frente al estudio musical como la persistencia, la concentración o las horas invertidas pueden deberse a un apoyo social percibido temprano en combinación con una serie de rasgos genéticos. Además, la práctica instrumental en un contexto social basado en el apoyo positivo puede fomentar la confianza y la motivación del estudiante. En cambio, la práctica instrumental aislada y de alta intensidad sin el apoyo social de familiares, profesores y compañeros puede revertir en una falta de motivación y abandono de los estudios musicales. Es decir, la cantidad de horas invertidas en el estudio del instrumento, así como determinados rasgos inherentes e innatos, no explican en su totalidad el desarrollo de habilidades



musicales. Para explicar de forma completa el desarrollo y el éxito en el rendimiento musical, es necesario también incluir determinados factores sociales como el apoyo social percibido, así como la influencia de otros factores psicológicos y ambientales (Moore et al., 2003).

En el ámbito nacional, también se encuentran investigaciones que analizan el papel del apoyo social percibido en el rendimiento musical.

García-Dantas et al. (2014) estudian la relación entre determinados factores psicosociales y el abandono de los estudios musicales en las enseñanzas profesionales. Para ello, establecen como variables la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, entendida como el apoyo percibido de padres y profesores, la ejecución, es decir el nivel competencial y de activación, la presión en términos de estrés, y el clima social desde el ambiente de clase.

Sus resultados muestran cómo las variables que más se relacionan significativamente con el abandono son la motivación intrínseca, la competencia percibida y el estrés. Sin embargo, el apoyo percibido por los padres y profesores y el clima de clase no influyen significativamente en el abandono de los estudios. Estos resultados resultan contradictorios respecto a las investigaciones anteriormente citadas, sin embargo, los propios autores presentan limitaciones en cuanto a la muestra que únicamente cuenta con 113 alumnos de los tres primeros cursos de Grado Profesional de un único conservatorio español.

Campayo y Cabedo (2018) realizan una investigación de tipo cualitativo para medir la influencia de los padres, los profesores y los compañeros en la motivación de los estudiantes de conservatorio de Grado Elemental en la especialidad de piano. Estructuran la investigación en un proceso de Investigación-Acción y para su análisis recogen el testimonio de tres alumnos y sus padres y profesores mediante entrevistas, grabaciones, videos y diario de campo. Los resultados para los tres casos muestran cómo las relaciones afectivas entre el alumno-padres-profesor y compañeros influyen en la autoestima, el autoconcepto, la motivación y la persistencia ante el estudio.

Zubeldia et al. (2018) analizan las diferencias asociadas a la edad y al sexo en la relación entre el autoconcepto, las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo, y el éxito

en el rendimiento académico en estudiantes de Grado Profesional. Dentro de su modelo, toman en consideración el apoyo familiar y del profesorado como factores de atribución causal ambientales para explicar los éxitos obtenidos. Sus resultados muestran cómo el apoyo social percibido por parte de padres y profesores se relaciona inversamente con la edad. Esta relación se da especialmente para el apoyo social percibido de los padres a partir de los 25 años de edad. Por el contrario, las puntuaciones respecto al apoyo percibido de los padres y profesores son significativamente mayores entre los 12 y 24 años. Estos resultados coinciden con otras investigaciones anteriores como la de Moore et al. (2003) que también muestran el mismo descenso del apoyo percibido de los padres durante la etapa de la adolescencia, siendo reemplazado por el apoyo de los profesores. Por lo que se demuestra nuevamente el importante impacto del apoyo de los padres y profesores durante las primeras etapas de la infancia y la adolescencia respectivamente (Davidson et al., 1995; Siebenaler, 2006; Zubeldia et al., 2018).

Orejudo et al. (2021) examinan las características del apoyo social percibido en estudiantes de música de escuelas, academias y conservatorios profesionales y superiores. Sus resultados indican que los estudiantes en general se sienten apoyados, en especial por sus padres, seguido de los compañeros y por último de los profesores. En concreto, el grupo de edad más joven (16-17 años) muestra un mayor grado de apoyo social percibido por parte de los padres respecto al apoyo percibido de compañeros y profesores. Estos resultados entran en contradicción con otras investigaciones como las de Zubeldia et al. (2018) y Moore et al. (2003). Sin embargo, hay que mencionar que en la muestra recogida los alumnos pertenecientes a este rango de edad se situaban en los últimos años de Grado Profesional. Tal y como explican los autores, durante estos cursos el alumnado debe decidir si continúa con los estudios musicales al finalizar el Grado Profesional o si se encamina hacia otras opciones. Se trata de momentos cruciales en los que deben tomar decisiones sobre su futuro profesional y por ello, en este caso, parece haber un mayor apoyo parental (Orejudo et al., 2021). Por el contrario, los resultados sí coinciden con investigaciones anteriores en el caso de alumnos de Grado Superior o universitario cuyo nivel de apoyo percibido por parte de los profesores es mayor que el de los padres y compañeros.

Sin embargo, no se disponen de datos suficientes para determinar si esas coincidencias se deben al nivel de estudios, en el que los estudiantes de Grado Superior o universitarios perciben a sus profesores como una fuente de apoyo mayor que los estudiantes no universitarios (Orejudo et al., 2021; Philippe et al., 2019), o si se debe a una cuestión de edad tal como apuntan Zubeldia et al. (2018) y Moore et al. (2003).

Respecto a las diferencias de género, los datos revelan que las chicas perciben menos apoyo de los profesores y un menor apoyo de los compañeros que los chicos. Orejudo et al. (2021), citando a Coskun-Senturk y Cırakoğlu (2018), Creech y Hallam (2011) y García-Dantas et al. (2014), explican estas diferencias debidas probablemente a diferencias motivacionales y emocionales entre géneros.

#### *4.1.5 Escalas de apoyo social*

Tal y como se ha analizado, el apoyo social es un constructo multidimensional en el que además existen diferencias tanto funcionales como estructurales (Terol et al., 2004). La literatura revela una limitación en cuanto a escalas que midan *ex profeso* el apoyo social percibido en la educación musical; siendo además todavía más limitada para el castellano.

A excepción de Cuartero (2018), las investigaciones en educación musical en España no han utilizado cuestionarios validados para medir el apoyo social percibido. Se presentan a continuación las escalas de apoyo social percibido en educación musical más relevantes para la presente investigación.

##### *4.1.5.1 Social Support Scale*

La escala es creada por Ryan et al. (2000) como parte de un estudio longitudinal en el que se investigan los factores sociales y motivacionales implicados en la participación y en el logro académico-musical.

El estudio tiene un año de duración y con una muestra de 1209 niños (mujeres = 585, hombres = 624) de 10 a 11 años (edad media  $\bar{X} = 10.5$ ,  $DT = 0.49$ ) de 35 escuelas primarias de Norteamérica. El cuestionario evalúa el nivel de participación en la música y el apoyo social percibido. Todos los ítems se miden mediante escalas de respuesta tipo

Likert de siete puntos a excepción de las respuestas categóricas tipo "¿Tocas algún instrumento? sí o no".

El nivel de participación musical se mide mediante una escala de 10 ítems en términos de frecuencia: 1 (nunca) a 7 (muy a menudo). Esta escala presenta un buen nivel de consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach = .87).

El apoyo social percibido por parte de padres, compañeros y profesor de música se evalúa por medio de subescalas independientes. En este caso, la escala tipo Likert de siete puntos va desde 1 (no mucho) hasta el 7 (mucho). Todos los ítems comienzan con la frase: "Teniendo en cuenta que tocas un instrumento, ¿Cuánto crees que tus padres/profesores/amigos...".

La escala de apoyo de los padres consta de 12 ítems y examina el apoyo percibido y las expectativas de los padres. El análisis de componentes principales con rotación *varimax* confirma un único factor que representa el 50 % de la varianza. La escala presenta una excelente fiabilidad interna ( $\alpha$  Cronbach = .90).

La escala de apoyo de los profesores consta de nueve ítems y también valora el apoyo percibido y las expectativas por parte de los profesores. El análisis de componentes principales determina un único factor que representa el 54 % de la varianza. También cuenta con una alta fiabilidad interna ( $\alpha$  Cronbach = .89).

Por último, la escala de apoyo de amistad, está formada por los diez ítems que miden el apoyo de las amistades y compañeros. El análisis de componentes principales confirmó un factor que representaba el 46% de la varianza. La escala 'Amistad' tiene una alta fiabilidad interna ( $\alpha$  Cronbach = .86).

#### 4.1.5.2 Scale of Social Support of Students of Music Schools

Es diseñada por Gluska (2011) tomando como ejemplo la Social Support Scale de Kmiecik-Baran (2000), pero teniendo en cuenta la especificidad del aprendizaje musical y el modelo de apoyo social de Sek y Brzezińska (2008). La escala se basa en cuatro dimensiones de apoyo social: apoyo emocional, instrumental, informativo y evaluativo.

Para su validación se lleva a cabo un estudio piloto con 60 estudiantes de escuelas secundarias de música. Los análisis discriminantes concluyen un total de 16

ítems, cuatro ítems para cada tipo de apoyo. Cada uno de los ítems está formado por una escala tipo Likert, de cinco puntos: (4) – totalmente de acuerdo; (3) – más bien de acuerdo; (2) – más bien en desacuerdo; (1) – totalmente en desacuerdo; (0) – no aplicable.

Además, en base a investigaciones anteriores y datos observacionales, se determinan cinco grupos sociales como fuentes de apoyo: padres, hermanos, el profesor de instrumento o profesor de la asignatura principal, el resto de profesores y compañeros de la escuela de música. La fiabilidad total de la escala es excelente ( $\alpha$  Cronbach = .95). Para las subescalas individuales, la fiabilidad oscila entre aceptables y altas ( $\alpha$  Cronbach entre .70 y .90).

La relevancia interna se calcula a partir de la matriz de correlación subescala-total, obteniendo unos buenos índices de correlación para cada uno de los cuatro tipos de apoyo (entre  $r = .79$  y  $r = .88$ ). Al igual que los índices de correlación, teniendo en cuenta las cinco fuentes de apoyo social (entre  $r = .72$  y  $r = .80$ ). También se analiza la validez de criterio mediante la correlación con la escala de Apoyo Social de Kmiecik-Baran (2000); la correlación total entre ambas es de  $r = .70$ , y la correlación entre las escalas individuales oscilaron entre  $r = .47$  y  $r = .88$  (Gluska, 2011).

#### 4.1.5.3 Escala Apoyo Social Percibido en estudiantes de música de conservatorio españoles

Se trata de una traducción y adaptación al castellano de la escala *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) realizada por Cuartero (2018). El autor, siguiendo las recomendaciones de Carretero y Pérez (2005) y Ramada et al. (2013) lleva a cabo un proceso sistematizado para su validación.

En un primer momento, realiza una traducción directa al castellano de los ítems que componen cada una de las subescalas (apoyo de padres, profesores y amigos). En este proceso de traducción se garantiza la equivalencia conceptual, semántica y de contenido entre cada una de las escalas originales y su versión española. A continuación, dos traductores expertos realizan una traducción inversa al inglés de la primera versión en castellano. Posteriormente, se estudia el grado de similitud respecto a la escala original, dando como resultado altos grados de similitud. También, teniendo en cuenta

las valoraciones de los expertos, se incluyen algunos cambios de tipo semántico en la versión final de la escala.

Esta versión definitiva española es sometida a los análisis estadísticos referentes a la adecuación y validez de contenido. Para ello, se realiza un estudio preliminar con una muestra ( $n = 61$ ) de estudiantes de Grado Profesional del Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz. En este análisis, se obtienen unas propiedades psicométricas similares a la versión original en cada una de las subescalas padres, profesores y amigos ( $\alpha$  de Cronbach = .80; .88; .82 respectivamente).

Una vez constatada la adecuación y la validez de contenido, se continúa el proceso de adaptación y validación del instrumento con una muestra de 668 alumnos de Grado Profesional de distintos Conservatorios de Zaragoza, Huesca, Pamplona y Elche. A tal efecto, se realizan los siguientes análisis: análisis descriptivo de ítems, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio, análisis de estabilidad temporal y análisis de invarianza factorial.

Al igual, se mide la validez criterial mediante las relaciones entre las variables apoyo social y variables dependientes. Para ello se realizan pruebas de comparación de medias ANOVA, ANCOVA y Modelos Lineales Generales y se calcula el tamaño de los efectos con el estadístico  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ).

Respecto a los análisis descriptivos, todos los ítems presentan una buena correlación total con la escala ( $> .300$ ), con valores, en muchos casos, superiores a .500. Tras la eliminación de los ítems pertinentes en el segundo estudio, las tres subescalas muestran una alta consistencia interna, superior a la obtenida en el estudio preliminar, a excepción de los profesores: padres ( $\alpha$  de Cronbach = .84), profesores ( $\alpha$  de Cronbach = .86) y amigos ( $\alpha$  de Cronbach = .86).

El análisis factorial exploratorio y confirmatorio muestra una estructura de cuatro dimensiones y 26 ítems: apoyo social padres, profesores y dos factores para el apoyo social amigos. El análisis de estabilidad temporal muestra índices aceptables en los cuatro factores de apoyo social: padres ( $r = .799$ ), profesores ( $r = .691$ ), amigos 1 ( $r = .685$ ) y amigos 2 ( $r = .555$ ).

En resumen, se trata de un instrumento válido y fiable para medir el apoyo social percibido en estudiantes españoles de Grado Profesional de conservatorio. Se trata de la primera escala validada y adaptada al castellano teniendo en cuenta las características del contexto y los procesos de enseñanza-aprendizaje musical. Por ello, tras un minucioso análisis de este instrumento y del resto de instrumentos disponibles en la literatura, se decide utilizar esta adaptación en la presente investigación, adecuando la redacción de los ítems al contexto de Secundaria.

#### *4.1.6 Resumen apoyo social*

Debido a la extensión del presente apartado sobre el apoyo social, se cree conveniente realizar un breve resumen que concrete y justifique este constructo en la presente investigación.

El apoyo social percibido se define como la evaluación que el individuo realiza sobre la ayuda recibida de su red social, así como su integración social y la calidad de sus relaciones sociales (Cuartero, 2018; Méndez y Barra, 2008; Rosa-Rodríguez et al., 2015).

Partiendo de su multidimensionalidad y mediante de los agentes sociales y la evaluación que realice el individuo, se establecen cuatro tipos de apoyo social percibido mayormente aceptados: el apoyo instrumental, informacional, emocional y evaluativo (Gracia et al., 2002; Nogaj y Ossowski, 2015; Pérez y Martín, 1995; Sek y Brzezińska, 2008; Tardy, 1985; Terol et al., 2004).

En cuanto a su influencia sobre otros constructos, se considera que refuerza el autocontrol, la autoestima, el optimismo, la autoeficacia (Barra, 2004), el ajuste académico (Cava, 2011) y el rendimiento escolar (Gutiérrez et al., 2020).

En la investigación musical, los estudios realizados como los de McPherson (2009), Moore et al. (2003) y Cuartero (2018) han evidenciado la importancia del apoyo social percibido por parte de padres, profesores y compañeros en la motivación y la persistencia del estudio musical y en el desarrollo de habilidades instrumentales respectivamente.

Asimismo, Creech (2010) muestra cómo la participación de los padres en actividades encaminadas a mejorar la práctica instrumental, así como la supervisión y un correcto desarrollo emocional frente al estudio musical, son percibidas por los

estudiantes como ayudas eficientes en el proceso de aprendizaje (Creech, 2010). Al igual, fomentar un ambiente de respeto, dedicación y empatía por parte del profesorado y las interrelaciones con los compañeros también resultan fundamentales para que el alumnado se sienta apoyado y motivado en sus estudios (Creech, 2001; Creech y Hallam, 2009; Moore et al., 2003).

Las investigaciones recientes revelan que las diferencias en cuanto a la percepción del apoyo recibido por cada uno de los agentes en el ámbito musical, podrían deberse a las diferencias de edad, etapa educativa o género (Moore et al., 2003; Orejudo et al., 2021; Philippe et al., 2019; Zubeldia et al., 2018).

Respecto a las escalas de medición dentro de la investigación en educación musical, la literatura evidencia que apenas existen escalas de medición de apoyo social percibido en el ámbito musical. La escala de apoyo social en estudiantes de música de conservatorio españoles de Cuartero (2018) supone un instrumento válido y fiable para medir el apoyo social percibido en estudiantes españoles de Grado Profesional de conservatorio.

Se ha podido constatar que, pese a la relevancia del tema, la investigación en este campo en España es escasa y prácticamente llevada a cabo en las enseñanzas de Régimen Especial. Así, resulta esencial continuar estas líneas de investigación también en las enseñanzas de Régimen General. En este sentido, aumentar el conocimiento sobre las características del alumnado, así como la manera en que las interrelaciones personales intervienen en el desarrollo de las habilidades y el rendimiento musical permitirá, por un lado, sugerir formación para unos profesores pedagógicamente más competentes y, por otro lado, orientar a las familias para que su apoyo resulte más eficiente.



## 4.2 Optimismo fundado. Expectativas generalizadas de control

El optimismo es otro de los constructos que más relevancia científica está adquiriendo en las últimas décadas desde las teorías del Aprendizaje Cognitivo Social, la Teoría de la Personalidad y la Psicología Positiva (Royo, 2016).

Dentro de la literatura científica, se establecen dos corrientes sobre el optimismo mayormente aceptadas. El enfoque de optimismo disposicional de Carver et al. (2010) y el enfoque de los estilos explicativos optimistas vs. pesimistas del fundador de la Psicología Positiva, Seligman (2002). La diferencia entre ambas corrientes reside en que el optimismo disposicional se centra en las expectativas futuras mientras que los estilos explicativos se basan en las teorías de las atribuciones causales de Weiner (1974) orientadas hacia el pasado (Royo, 2016).

### 4.2.1 Definición

Scheier y Carver (1981) son los primeros en relacionar el optimismo con las expectativas con su término *optimismo disposicional*. Lo definen como el grado en que uno espera que la vida le vaya bien, sucediéndose más acontecimientos positivos que negativos.

Dicha concepción parte del concepto de expectativas de Rotter (1978). Para el autor, existen seis tipos de expectativas generalizadas para la solución de problemas, siendo las expectativas de éxito, las expectativas locus de control y las expectativas de búsqueda de alternativas las más aceptadas (Royo, 2016). Las expectativas de éxito se refieren al grado que se espera que sucedan las cosas que uno desea, sin embargo, estas estarían supeditadas a las expectativas de control, es decir, al grado en el que el sujeto cree que las cosas dependen de uno mismo, y a las expectativas de búsqueda de alternativas, el grado en el que el sujeto cree que puede haber soluciones alternativas a los problemas acontecidos.

Paralelamente a esta teoría, Bandura (1977) expone la expectativa de autoeficacia. Según el autor, se refiere a las expectativas que tiene el sujeto sobre sus capacidades para hacer frente a los retos que se le plantean.

Tomando en consideración los planteamientos de Rotter (1978) y Bandura (1977), Palenzuela (2008) crea la teoría de Optimismo Fundado. Según esta teoría, una persona fundadamente optimista es aquella que, esperando que las cosas le vayan bien, entiende que el éxito depende de ella misma, se siente competente para alcanzarlo y comprende que existen modos alternativos para hacer frente a los desafíos o dificultades en la búsqueda del mismo (Palenzuela, 2008).

El mismo autor define el optimismo fundado como (Palenzuela, 2013, p. 14):

una combinación de esas cuatro expectativas generalizadas de control (contingencia, autoeficacia, búsqueda de alternativas y expectativa de éxito). Así un optimista fundado espera encontrar un mundo controlable, en el que las cosas que puedan acontecerle estarán en gran medida en sus manos, dependerán de él, de sus acciones y decisiones; también espera sentirse capaz de ejercer ese control desenvolviéndose adecuada y eficazmente en los diferentes ámbitos de su vida; también espera que las cosas siempre podrán enfocarse y resolverse de modos alternativos y, por último, espera que las cosas le vayan relativamente bien en vida y que logrará sus objetivos, las cosas que más desea y le importan de su vida.

#### *4.2.2 Constructos implicados en el optimismo fundado*

Como se observa en su definición, el optimismo fundado está compuesto por factores o expectativas diferentes: 1- expectativas de contingencia o locus de control interno, 2- expectativas de éxito, 3- expectativas de autoeficacia, y 4- expectativas de búsqueda de alternativas (Palenzuela, 2013).

Las expectativas de contingencia o control interno se refieren al grado en el que el individuo cree que los acontecimientos o entorno que le rodea son controlables por él mismo, mediante sus conductas o forma de ser. Las expectativas de éxito aluden al grado en el que el individuo posee una visión optimista y esperanzadora sobre la consecución de sus objetivos. Las expectativas de autoeficacia se identifican como el grado en el que el individuo se siente capacitado para dominar un entorno que es percibido como controlable, sintiéndose eficaz para actuar sobre los contratiempos. Las expectativas de búsqueda de alternativas conciernen al grado en el que el individuo

considera que existen diversas soluciones para afrontar los problemas (Palenzuela, 2013).

Siguiendo las explicaciones del autor, las diferentes expectativas, si bien se encuentran altamente relacionadas, se comportan de manera independiente. De esta forma, por ejemplo, un individuo que perciba su entorno como controlable, podría no verse capacitado para ejercer cierto control o no tener la creencia de que sus acciones vayan a desembocar en el éxito. Según el autor, los distintos tipos de expectativas son constructos diferentes de control percibido pero relacionados dentro de un constructo de orden superior que es el Optimismo Fundado (Royo, 2016).

Asimismo, Palenzuela (2013), dentro de su teoría, expone otras dos expectativas opuestas a las anteriores, pero que también conforman su modelo de Optimismo Fundado: las expectativas de control externo y el optimismo infundado.

Según Palenzuela (2008), el optimismo infundado es el grado en el que el individuo espera que se suceda el éxito, pero de una forma poco fundamentada. La falta de fundamentación reside, por un lado, en la consideración del factor suerte como don para alcanzar los logros. El individuo cree que, en términos generales, la suerte le es característica. Por otro lado, en la invulnerabilidad percibida, es decir, la falta de consideración hacia las adversidades que le puedan acontecer.

Igualmente, el control externo se refiere al grado en el que el sujeto cree que el éxito alcanzado es ajeno a su propio control. Según el autor, el sujeto cree que los éxitos estarían bajo el control de tres agentes: la suerte, el destino e individuos superiores a él, y, además siente que sus acciones no influyen de manera contingente en los éxitos. Tal y como apunta Royo (2016), estos cuatro factores actuarían de manera independiente dentro de las expectativas de control externo.

Resumiendo, el modelo de Expectativas Generalizadas de Control (EGC) de Palenzuela está conformado por cuatro tipos de expectativas: locus de control I-E, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas más o menos independientes entre sí. La combinación de estas cuatro expectativas origina un constructo multifacético de orden superior, el Optimismo Fundado (Sánchez, 2016). Asimismo, las expectativas de control

externo y el optimismo infundado, aunque forman parte del modelo (EGC), son opuestas (Royo, 2016), e independientes (Sánchez, 2016) al Optimismo Fundado.

#### 4.2.3 Escala de optimismo fundado BEEGC-RA/BEECESA-RA24

Esta escala comenzó su proceso de construcción a principios de los 90 del siglo XX, pero fue modificándose conforme avanzan las investigaciones sobre el Optimismo Fundado (Royo, 2016). En sus inicios se construye con el objetivo de evaluar las expectativas generalizadas de control, como una dimensión dentro del constructo de la personalidad. En esta etapa se denomina BEEGC (*Batería de Escalas de las Expectativas Generalizadas de Control*) (Palenzuela et al., 1997). Esta versión mide los tres tipos de expectativas hasta entonces consideradas y aceptadas: locus de control, autoeficacia y éxito.

Más adelante, ya en el presente siglo, tras una revisión del estado de la cuestión, se incluye la expectativa generalizada de búsqueda de alternativas, formulada por Rotter (1978). En este caso, la escala pasa a denominarse BEEGC-RA (Palenzuela, 2008), midiendo las tres expectativas originales junto con la recién incorporada, expectativa generalizada de búsqueda de alternativas. Es el momento en el que Palenzuela formula su teoría sobre el Optimismo Fundado, aludiendo a las cuatro expectativas generalizadas de control de la escala (Royo, 2016).

Por último, la BEECESA (Palenzuela et al., 2010). Es una adaptación en castellano al ámbito académico diseñada por el autor y validada por Royo (2016), pasando a denominarse BEECESA-RA24 (Palenzuela, 2014). En este proceso, se tienen en cuenta las escalas específicas de situaciones académicas (Palenzuela, 1988), la autoeficacia (Palenzuela, 1983) y la expectativa de éxito (Palenzuela, 1982). Al igual que las versiones anteriores, también consta de cuatro subescalas para medir las cuatro expectativas generalizadas de control (contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas).

Además, para el contexto académico, se incluyen otras dos subescalas de locus de control externo: indefensión y suerte, puesto que el modelo ofrece mejor ajuste en este contexto al medir conjuntamente ambos constructos. La puntuación total de la escala corresponde a la puntuación global de Optimismo Fundado y el locus externo en ámbito académico (Royo, 2016).

Para la presente investigación se escoge esta última versión, dado que se trata de una escala en castellano para medir particularmente las expectativas de control específicas en el ámbito académico.

### 4.3 Otras variables implicadas en el autoconcepto musical

Apenas se encuentran investigaciones que traten el Optimismo Fundado en el ámbito musical. Sin embargo, la Teoría Atribucional de Weiner (1974), la cual guarda una estrecha relación con este constructo, sí ha sido considerada en diversos estudios en este campo.

La Teoría Atribucional se diferencia respecto al Optimismo Fundado en cuanto a que el sujeto realiza las atribuciones causales en base a sus éxitos o fracasos; mientras que en el Optimismo Fundado el sujeto tiene unas expectativas de éxito en base a unos determinados factores. Es decir, cambia la direccionalidad a la hora de explicar el éxito, teniendo la Teoría Atribucional un carácter retrospectivo que no entraría dentro de la definición de optimismo (Royo, 2016).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, ha sido ampliamente estudiado en el ámbito musical y por ello consideradas relevantes dichas investigaciones.

Concretamente, Según Zubeldia et al. (2018), en la investigación musical, la Teoría Atribucional de Weiner (1974) ha sido ampliamente estudiada en relación con el autoconcepto (Austin y Vispoel, 1998; McPherson y McCormick, 2000). Esta teoría explica cómo los sujetos atribuyen sus éxitos o fracasos a distintas causas, tanto intrínsecas (habilidad, esfuerzo y estrategias cognitivas) como extrínsecas (la suerte o la dificultad de la tarea) (Zubeldia et al., 2018).

Se demuestra cómo estas atribuciones causales mantienen relación directa con el autoconcepto musical (Asmus, 1986; Legette, 1998; McPherson y McCormick, 2000; Pintrich y Schunk, 1996; Schmidt, 2005). “A mejor autoconcepto corresponde una mayor utilización de las atribuciones internas (habilidad, esfuerzo y estrategias cognitivas) para explicar los resultados musicales” (Zubeldia et al., 2018, p. 81).

En relación a las atribuciones causales extrínsecas por parte de los estudiantes de música, investigaciones como las de Austin y Vispoel (1998) y Duke et al. (1997) mantienen que existe una atribución del éxito a las relaciones entre iguales, familiares y profesores.

Schmidt (2005) estudia las relaciones entre las variables motivacionales y la

utilización de estrategias atribucionales en la práctica instrumental. Con una muestra de 300 alumnos, participantes en programas instrumentales en escuelas de Secundaria, demuestran que la práctica instrumental se correlaciona significativamente con el autoconcepto, la motivación intrínseca, el compromiso y el esfuerzo.

En cuanto a la variable género, investigaciones como las de Eccles et al. (1993) o Marsh et al. (1998) evidencian diferencias relativas al género en cuanto al autoconcepto musical. Concretamente, se encuentran mayores niveles del constructo en mujeres, presentando éstas, además, un mayor interés en las actividades musicales y en la importancia concedida a la música (Zubeldia et al., 2018).

Los mismos autores, concretan que, para una muestra de estudiantes de Grado Profesional y Superior, existe un mayor nivel de autoconcepto musical en mujeres “únicamente en las dimensiones cantar, leer música y moverse con la música, mientras que los hombres puntúan más en tocar y en componer” (Zubeldia et al., 2018, p. 92).

Estas conclusiones están en la línea de otras investigaciones como las de Hallam et al. (2008), Sheldon y Price (2005) o Sinsel et al. (1997) en los que se demuestra que las chicas se perciben mejor a la hora de cantar, tocar música clásica y leer partituras, mientras que los chicos muestran más confianza improvisando y componiendo. A su vez, las chicas se perciben como más persistentes y mejores en el estudio de los instrumentos, escuchan un repertorio más amplio y están abiertas a un abanico más amplio de estilos musicales. (Zubeldia et al., 2018, p. 92)

Conectando estas conclusiones a las halladas en referente a la Teoría Atribucional, Zubeldia et al. (2018) sugiere que la mayor tendencia a adoptar atribuciones causales no adaptativas halladas en las mujeres podrían contribuir en el abandono prematuro de la carrera musical. Respecto a la variable edad, los mismos autores, citando a Marsh et al. (1991) subrayan que ya desde los cinco a los siete años de edad se reciben autopercepciones en términos de habilidad e intereses musicales. Sin embargo, se han visto disminuciones del autoconcepto musical en términos de habilidad a partir del primer año de escolaridad (Wigfield et al., 1997).

En cuanto a la adolescencia, Zubeldia et al. (2018) encuentran una disminución, aunque no significativa, en los niveles medios de autoconcepto musical entre la pre-

adolescencia y la adolescencia media, en las dimensiones habilidad de cantar, escuchar, componer y moverse. Estas diferencias están en la línea de algunas investigaciones referentes al autoconcepto general en adolescentes, como por ejemplo en Fernández-Lasarte et al. (2019) que mantienen que el autoconcepto es mayor en la adolescencia temprana que en la adolescencia media.

Por todo ello, se considera que la presente investigación puede aportar al profesorado de música de Secundaria un mayor conocimiento sobre el constructo y cómo este se comporta en la población donde lleva a cabo su docencia. A partir de estas conclusiones, el profesorado podría fomentar determinados aspectos y situaciones que favorezcan una mejora del autoconcepto y por ende una mejora en su práctica docente.



## 5. Estado de la cuestión

Aunque muchas de las investigaciones ya se han recogido en los capítulos anteriores a modo de construcción del marco teórico, se expone a continuación un breve resumen que recoge las investigaciones recientes referidas a la investigación en educación musical. Posteriormente se analizarán en profundidad conformando el estado de la cuestión objeto de estudio de la presente investigación.

El aprendizaje musical en Secundaria ha sido constantemente estudiado. Entre los trabajos más recientes, se deben destacar los de Bledsoe (2015), Pendergast et al., (2020) y Vasil et al. (2019) quienes analizan la incorporación de nuevas prácticas educativas ajustadas al desarrollo de los conocimientos y habilidades del siglo XXI de los estudiantes.

Por su parte, estudios como el de Iborra (2015) tratan de identificar las variables motivacionales implicadas en el aprendizaje musical de los estudiantes de Secundaria españoles. Con una muestra de 1148 estudiantes, sus resultados revelan la existencia de tres metas académicas: metas de aprendizaje, de refuerzo social y metas de logro. Estas metas, varían en función del sexo, la edad y la optatividad u obligatoriedad de la asignatura. Asimismo, las metas de aprendizaje fluctúan en función del autoconcepto académico, las atribuciones internas estables, las metas de relación social, la percepción de la tarea, el ego y el rendimiento académico.

Más recientemente, Retamero (2021), estudia la relación entre la formación musical y el autoconcepto académico, personal y social. Con una muestra española de 409 estudiantes de entre 11 y 16 años ( $\bar{X} = 13.86$ ;  $DT = 1.222$ ), sus resultados muestran que los estudiantes que reciben una formación musical reglada fuera del horario escolar ( $n = 146$ ) presentan significativamente mayor puntuación en el autoconcepto general y en sus subdimensiones autoconcepto académico, en la autorrealización del autoconcepto personal y en el autoconcepto social que los estudiantes que no reciben formación musical reglada ( $n = 263$ ).

Respecto a la formación instrumental, Guhn et al. (2020) estudian la relación entre la práctica instrumental en la escuela en la etapa de Secundaria y el rendimiento académico. A su vez, Reeves (2015) analiza la influencia de los padres y el ambiente

socio-cultural en la práctica instrumental en los estudiantes. Los resultados infieren que el nivel cultural de los padres y la tradición musical en el ámbito familiar influyen en el interés y la motivación de los padres por la práctica instrumental de sus hijos.

Respecto al autoconcepto musical, como ya se ha anticipado, en España únicamente se ha estudiado en las Enseñanzas de Régimen Especial. Dentro de la escasa literatura en castellano sobre este campo, cabe mencionar las investigaciones de Granada et al. (2012), los cuales validan una escala de autoconcepto musical (AMAC) para alumnos de Grado Profesional de conservatorio. Zubeldia (2014) adapta y valida la *Music Self-Perception Inventory (MUSPI)* de Vispoel (1993,1994), para alumnos de Grado Profesional y Superior de conservatorio. En el panorama internacional, Hash (2017) valida el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (Music Self-Concept Inventory: MSCI)* para medir el autoconcepto musical en estudiantes universitarios estadounidenses.

Gracias a la construcción de estos instrumentos de medida, investigaciones posteriores como las de Blanco (2022) y Zubeldia et al. (2018), han estudiado la relación del autoconcepto musical con otras variables psicológicas como son la motivación y los estilos atribucionales en muestras españolas.

A continuación, se analizarán en profundidad las investigaciones centradas en el autoconcepto musical anteriormente citadas.

Granada et al. (2012) Construyen y validan un instrumento de autoconcepto musical para alumnos de conservatorio. Cuentan con una muestra de 401 alumnos del último curso de Grado Elemental y alumnos de 1º a 4º de Grado Profesional de los Conservatorios de Melilla y Jaén. El 49.1% de la muestra son chicos mientras que el 50.78% son chicas. La mayor parte del estudiantado cursan el 4º curso de Grado Profesional ( $n = 153$ ) (38.2%).

Para la elaboración del instrumento, siguen las recomendaciones de Carretero-Dios et al. (2004). En una primera fase, realizan una búsqueda de los instrumentos empleados en investigaciones previas. Posteriormente, elaboraron una batería de 100 ítems siguiendo las recomendaciones de Morales (2011) para su redacción: relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad. Al igual, siguiendo las recomendaciones de Navas (2001), los ítems no muestran dobles negaciones, se redactan con un lenguaje claro,

sencillo, cotidiano y únicamente se expresa una idea por ítem. Tras una selección cualitativa, atendiendo a la literatura, seleccionaron una batería de 27 ítems que fue sometida a juicio de expertos para analizar la validez de contenido. Como resultado obtienen una escala conformada por 28 ítems, 17 de redacción directa y 11 de redacción inversa.

Como se aprecia, el proceso de construcción y redacción de los ítems se realizó de manera sistemática atendiendo a las recomendaciones metodológicas pertinentes.

Respecto a los resultados, los análisis descriptivos de los ítems del instrumento muestran una asimetría negativa en la mayoría de los ítems, es decir, se perciben mayormente puntuaciones altas en la mayoría de los ítems. Según los autores, este patrón de asimetría resulta habitual en las escalas de autoconcepto. Posteriormente, se eliminan los ítems que presentan valores menores o iguales a .20 (Nunnally y Berstein, 1995) en el coeficiente de correlación elemento-total corregido. Al igual, también eliminan aquellos ítems que presentan correlaciones negativas con el resto de ítems del cuestionario. Respecto al análisis Factorial Exploratorio, siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), someten los datos al análisis de componentes principales con rotación Varimax puesto que el cuestionario tiene un número de ítems superior a 20 y la muestra es superior a 300 sujetos. Una vez calculada la pertinencia del análisis factorial exploratorio, como resultado obtienen la existencia de seis factores que explican el 56.158% de la varianza total. Tras este análisis, siguiendo las recomendaciones de Morales (2011), eliminan aquellos ítems que presentan incoherencia interna desde el punto de vista cualitativo, quedando un cuestionario de 21 ítems. A partir de esta nueva estructura, someten nuevamente los datos a un nuevo análisis factorial exploratorio, dando como resultado la existencia de cinco factores que explican el 53.73% de la varianza total. Posteriormente, miden la validez convergente a partir de las notas obtenidas por los estudiantes y la puntuación total del cuestionario y de los factores, encontrando correlaciones significativas entre las calificaciones y tres de los factores y la puntuación total de la escala.

Finalmente, los autores concluyen la construcción de un instrumento de medida de 21 ítems válido y fiable ( $\alpha$  de Cronbach = .85), cuya estructura está conformada por los siguientes factores: autoconcepto general y musical, habilidad musical, competencia

musical al compararse con los otros, incompetencia musical al compararse con los otros y capacidad física. A su vez, existen ítems en los factores habilidad e incompetencia que presentan saturaciones pobres ( $< .50$ ). Por ello, los autores consideran necesario seguir profundizando en la definición de los ítems pese a que el instrumento presenta una validez aceptable y una fiabilidad alta. Además, también consideran significativa la inclusión de dos dimensiones que midan el autoconcepto musical en situaciones de exposición pública.

Como puede observarse, los datos no fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio que permitiera determinar el número de factores de manera concluyente.

Por su parte, Zubeldia (2014), construye el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)*. En investigaciones posteriores (Zubeldia et al., 2017) se analiza psicométricamente y finalmente se valida (Goñi et al., 2020). Se trata de una versión en español abreviada y adaptada culturalmente del *Inventario de Autopercepción de la Música (MUSPI)* de Vispoel (1993c, 2003). La muestra participante en Zubeldia et al. (2017) es de 1.059 estudiantes, de Grado Profesional ( $n = 814$ ) y Superior ( $n = 245$ ) con edades comprendidas entre los 12 y los 65 años ( $\bar{X} = 19.25$ ;  $DT = 6.39$ ). El 47.8% de la muestra son hombres ( $n = 483$ ) y el 52.2% mujeres ( $n = 528$ ).

El cuestionario piloto de Zubeldia (2014) consta de 28 ítems, existiendo ítems tanto positivos como negativos. Existen dos versiones, una para alumnos de Grado Medio (Profesional), cuya escala de medida está conformada por seis puntos y la versión adulta (Superior) por ocho puntos. Ambas versiones del cuestionario están conformadas por siete escalas (dimensiones) distintas: habilidad para cantar, habilidad para tocar un instrumento musical, habilidad para leer música, habilidad para componer música, habilidad para escuchar música (e identificar características de la pieza), capacidad para crear movimientos de baile con música, y capacidad musical en general. Para analizar las propiedades psicométricas, al igual que en el estudio anteriormente descrito, se siguen las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2007).

Como resultados, en el análisis descriptivo de los ítems, se obtienen puntuaciones altas en las medias de los ítems. Corroborándose que estos resultados suelen ser habituales en las escalas de autoconcepto (Granada et al., 2012; Tomás y

Oliver, 2004). La fiabilidad global y los índices de consistencia interna para cada una de las escalas son altos ( $\alpha$  de Cronbach > .82). Dada la sensibilidad de este índice al tamaño muestral y al número de ítems (Sijtsma, 2009), los autores también calculan el coeficiente omega de McDonald's (.984) y la varianza promedio extraída del cuestionario (.685), situándose por encima del valor de corte de .50 (Zumbo et al., 2007), corroborándose la consistencia interna del instrumento. Una vez calculada la pertinencia del análisis factorial exploratorio, los resultados de este análisis muestran la existencia de siete factores que explican el 76.996% de la varianza total. Las dimensiones resultantes son: habilidad musical en general, capacidad para cantar, componer, crear movimientos, escuchar música, tocar, y leer música. Según los autores, estas siete dimensiones corresponden conceptualmente a las propuestas originalmente por Vispoel (1993c, 2003).

Sin embargo, a falta de un análisis factorial confirmatorio, este estudio no puede determinar si la estructura resultante del análisis factorial exploratorio es concluyente. La validez de criterio es estudiada mediante la correlación entre el autoconcepto musical y otras dimensiones del autoconcepto y atribuciones causales medidas mediante el *Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto (AUDIM)* desarrollado por Fernández-Zabala et al. (2015) y una escala basada en el modelo bidimensional de Weiner (1974), que mide las atribuciones causales internas/externas y estables/inestables respectivamente.

Respecto a los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario piloto, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cada una de las dimensiones del cuestionario a excepción de las dimensiones escuchar música y habilidad musical en general. Concretamente, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la capacidad de cantar, la capacidad de leer música y la capacidad de crear movimientos, mientras que los hombres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la capacidad para tocar y la capacidad para componer. Al igual, se encontraron correlaciones significativas entre el autoconcepto musical y el autoconcepto general y, de manera más intensa, entre el autoconcepto musical y el autoconcepto académico-verbal. Igualmente, los resultados muestran correlaciones significativas entre las atribuciones causales del éxito y el autoconcepto musical, siendo

positivas en las atribuciones internas (habilidad, esfuerzo) y negativas en las atribuciones externas (suerte y dificultad de la tarea) y atribuciones de fracaso.

Posteriormente, en Goñi et al. (2020) el instrumento es finalmente validado al someter los datos a un análisis factorial confirmatorio y a un análisis de invariabilidad para justificar la comparación entre grupos definidos por el sexo (Elosua 2005; Steinmetz et al., 2009). Este estudio cuenta con una muestra de 407 estudiantes de conservatorio de Grado Profesional de edades comprendidas entre 11 y 60 años ( $\bar{X}$  = 17.72;  $DT$  = 5.66). El 45.2% de la muestra son hombres ( $n$  = 180) y el 54.8% mujeres ( $n$  = 212). Para el análisis factorial confirmatorio, los autores aplican el método de máxima verosimilitud, pero el ajuste del modelo se estima en base a estadísticas robustas al no cumplirse la condición de normalidad (*coeficiente de Mardia* = 271.61). Los autores comparan cuatro modelos, de los cuales, los dos primeros asumen las siete dimensiones de manera independiente. En el caso del primer modelo los factores estarían correlacionados entre sí, no siendo así en el segundo modelo. El tercer modelo asume un modelo unidimensional formado por los 28 ítems del cuestionario. El cuarto modelo comprende siete factores y uno de segundo orden, concordando con la concepción teórica respecto a la existencia de siete escalas independientes respectivamente, formando, de manera conjunta, un factor de segundo orden identificado como el dominio musical general del autoconcepto. La prueba Bondad de Ajuste demuestra que únicamente el primer y último modelos presentan un buen ajuste. Comparando estos dos modelos, ambos presentan buenos índices de ajuste, al igual, las diferencias entre  $\chi^2$  y los grados de libertad de ambos modelos son significativas. Además, apenas existe una diferencia apreciable en el incremento del *CFI* del primer modelo respecto al cuarto. Finalmente, los autores concluyen que el cuarto modelo es mejor desde el punto de vista cualitativo, teniendo en cuenta que los modelos de factores de segundo orden pueden proporcionar un modelo más parsimonioso e interpretable (Chen et al., 2005). Posteriormente, someten los datos a un análisis de invarianza factorial para determinar si el modelo permanece estable según los grupos definidos por el sexo.

Los resultados muestran una adecuada especificación de la estructura factorial del cuarto modelo, ya que todos los coeficientes *lambda* estandarizados son significativos y superiores a .50, por lo que se cumple la validez convergente de la escala

(Steenkamp y Van Trijp, 1991). Sumado a esto, la escala muestra también un buen ajuste en ambos grupos. El análisis de invarianza multigrupo muestra que las puntuaciones de hombres y mujeres tienen la misma unidad de medida y el mismo origen, por lo que se pueden comparar las medias de los factores. Por lo tanto, se puede concluir que el cuestionario CAMU resulta ser un instrumento válido y fiable desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

Como se aprecia, el proceso de validación de la escala se realiza de manera sistemática y acorde al marco metodológico en cuanto a la validación de instrumentos se refiere. Sin embargo, la validación se realiza con una muestra con un alto rango de edad y las dimensiones resultantes se refieren a la medición del autoconcepto musical general y cada uno de los campos que éste abarca (cantar, componer, danza, escuchar música, tocar, y leer música).

Otro estudio reciente es el realizado por Hash (2017) que construye y valida un instrumento de medida del autoconcepto musical (MSCI). Su muestra está conformada por 237 estudiantes universitarios de Estados Unidos. En un primer momento, basándose en las aportaciones de Schmitt (1979) y Austin (1990), se construye una batería de 15 ítems de cinco puntos, divididas en tres subescalas teóricas: apoyo o reconocimiento de los demás, interés o deseo personal, y percepción de la habilidad musical. Tal y como indica el autor, se evitaron indicadores que pudieran confundirse con el constructo autoeficacia más orientado a las tareas. Todos los ítems se redactan en positivo. Pese a las recomendaciones metodológicas que sugieren la redacción tanto de ítems positivos como negativos para el control de sesgos (Furr y Bacharach, 2014), el autor decide únicamente incluir ítems positivos para evitar posibles errores interpretativos en los encuestados (Colosi, 2005) o codificaciones incorrectas en la inversión de las puntuaciones (Lewis y Sauro, 2009). La batería de 15 ítems fue sometida a juicio de expertos (tres profesores de educación musical) que aseguran la validez de contenido de todos los ítems. Posteriormente, se realiza una aproximación psicométrica a través de un estudio piloto con una muestra de 20 estudiantes midiendo la fiabilidad del instrumento.

Como resultado se obtiene una alta fiabilidad para el total de la escala ( $\alpha$  de Cronbach = .93), una fiabilidad aceptable para las subescalas apoyo o reconocimiento

de los demás e interés o deseo personal ( $\alpha$  de Cronbach  $\geq .85$ ) y una baja fiabilidad para la subescala percepción de la habilidad musical ( $\alpha$  de Cronbach = .60). Una vez realizados los cambios pertinentes en cuanto a la redacción de los ítems, el autor realiza de nuevo un estudio piloto ( $n = 19$ ), resultando una fiabilidad alta para la escala total ( $\alpha$  de Cronbach = .96) y para el resto de las subescalas ( $\alpha$  de Cronbach = .89 – .91). Una vez conformado este nuevo cuestionario, para analizar su validez, los datos son sometidos a análisis de fiabilidad y análisis factorial exploratorio con una muestra de 237 alumnos de entre 18 y 48 años de edad ( $\bar{X} = 19.87$ ;  $DT = 2.77$ ). Una vez analizada la pertinencia del AFE, se realiza dicho análisis mediante el método de factorización de ejes principales utilizando la normalización de Kaiser y la rotación *promax* con *kappa* establecido en el valor predeterminado de 4. Un análisis posterior restringido a tres factores explicó el 63.6% de la varianza, dando lugar a un instrumento de 13 ítems estructurados en tres dimensiones: apoyo o reconocimiento de otros, interés o deseo personal, y auto percepción de la habilidad. El instrumento presenta una alta fiabilidad para el total de la escala ( $\alpha$  de Cronbach = .94) y para las subescalas: ( $\alpha$  de Cronbach = .83 – .92).

A su vez, también se analiza la validez de constructo analizando las correlaciones entre el *MSCI* y una versión adaptada al ámbito universitario de la escala *Autoestima de Habilidad Musical (SEMA)* (Schmitt, 1979) para un subconjunto de encuestados ( $n = 55$ ). Como resultado se obtiene una alta correlación significativa ( $r = .94$ ) entre ambos constructos.

Para analizar la validez de criterio se comparan las puntuaciones del *MSCI* con el número de años que los encuestados llevan participando en actividades de música en la escuela, fuera de la escuela y ambas, por ser una variable teóricamente relacionada. Al igual que en el caso anterior, también se obtienen correlaciones significativas, en este caso moderadas entre las puntuaciones totales del *MSCI* y los años de participación musical en la escuela ( $r = .51$ ), fuera de la escuela ( $r = .58$ ) y ambos ( $r = .64$ ).

Por su parte, el análisis de varianza (ANOVA) no determina diferencias significativas en las puntuaciones totales del *MSCI* ni en cada uno de los factores entre hombres y mujeres. El análisis de regresión lineal múltiple determina que la combinación del sexo y las experiencias musicales explican el 44.0% de la varianza en las puntuaciones del *MSCI*.



Como se puede observar, esta estructura de *MSCI* planteada no puede ser considerada como concluyente a falta de un análisis factorial confirmatorio. Por ello, los resultados derivados de la aplicación del instrumento deben considerarse como una aproximación.

Más recientemente, Blanco (2022) analiza descriptivamente el autoconcepto musical del alumnado del Grado Profesional de música de la provincia de Pontevedra y el clima motivacional percibido. El estudio cuenta con una muestra de 192 estudiantes de diferentes especialidades de conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra. El 60.9% de la muestra son mujeres ( $n = 117$ ), mientras que el 39.1% son hombres ( $n = 77$ ), con edades comprendidas entre 11 y 47 años ( $\bar{X} = 15.77$ ;  $DT = 3.49$ ). Para la recogida de datos se emplearon la versión española de la escala *Perceptions of Emphasis on Ego Goals, CF-15* (Kaplan y Maehr, 1999), (Escala Clima Motivacional percibido, CF-15), para medir el grado de impacto del entorno académico y el cuestionario *AMAC (Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio)* (Granada et al., 2012). Como variables independientes, se tienen en cuenta el sexo, la edad y el conocimiento de idiomas. El instrumento *AMAC* presenta una fiabilidad alta en la muestra seleccionada ( $\alpha$  de Cronbach = .82). Posteriormente, los datos son sometidos a análisis descriptivos de los factores del instrumento *AMAC*, la prueba *t de Student* para muestras independientes para la comparación de medias y análisis correlacionales entre la variable edad y los factores de las escalas *AMAC* y *CF15* a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados revelan que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres para el factor autoconcepto general y musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física. En el factor competencia musical sí existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $t = 2.44$ ;  $p = .016$ ), siendo superior en los hombres. Es decir, únicamente el factor competencia presenta diferencias significativas, siendo estas a favor de los hombres. Respecto a los grupos definidos por la variable dominio de idiomas, únicamente existen diferencias significativas en el factor incompetencia musical ( $t = -2.095$ ;  $p = .036$ ). Los estudiantes que dominan algún otro idioma diferente al materno presentan medias menos elevadas en el factor incompetencia que los que no dominan otro idioma. Es decir, los estudiantes que

dominan otro idioma de sienten menos incompetentes respecto a sus habilidades musicales frente a sus compañeros.

Respecto a la correlación entre la edad y los factores del autoconcepto musical, los resultados muestran cómo la edad solo correlaciona negativamente de manera significativa con el factor competencia musical ( $r = -.150; \rho < .05$ ). Es decir, a mayor edad, los sujetos se sienten menos competentes. Igualmente, el clima de ego también presenta una correlación negativa significativa con el clima de tarea ( $r = -.439; \rho < .01$ ) y con el autoconcepto general y musical ( $r = -.242; \rho < .01$ ). Por el contrario, el clima de tarea presenta correlaciones positivas con el autoconcepto general y musical ( $r = .404; \rho < .01$ ), con la habilidad musical ( $r = .188; \rho < .05$ ) y con la capacidad física ( $r = .187; \rho < .05$ ).

Tal y como se ha analizado anteriormente, el instrumento de medida mediante el cual se han recogido los datos para el estudio del autoconcepto no cuenta con un análisis factorial exploratorio que permita concluir la estructura factorial. Por tanto, los resultados de este estudio deben ser considerados como una aproximación.

Zubeldia et al. (2018) realizan un análisis descriptivo estudiando las diferencias de medias en la población según el sexo y la edad en las dimensiones del autoconcepto, el autoconcepto musical, las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo. Para ello emplean el cuestionario *Autoconcepto Multidimensional (AUDIM)* (Fernández-Zabala, 2015), el *Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU)* (Zubeldia, 2014) y la subescala correspondiente a la dimensión Rasgo de la *Escala de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)* de Spielberger et al. (1970). Para medir las atribuciones causales, los autores redactan una batería de ocho preguntas basándose en el modelo bidimensional de Weiner (1974). Los ítems miden “las causas atribucionales internas/externas y estables/inestables cuya combinación da las siguientes causas: esfuerzo, suerte, habilidad, y dificultad de la tarea tanto en relación con el éxito como con el fracaso” (Zubeldia et al., 2018, p. 85). La muestra está conformada por 1059 estudiantes de música en conservatorios de trece provincias españolas. De la muestra total, 814 cursan estudios musicales de Grado Profesional y 245 cursan Grado Superior. La edad de los participantes estaba comprendida entre los 12 y los 65 años ( $\bar{X} = 19.25; DT = 6.39$ ), de los cuales el 47.8% son hombres ( $n = 483$ ), el 52.2% son mujeres ( $n = 528$ ), y 48 sujetos no especifican el sexo.

Los datos son sometidos la prueba T para Muestras Independientes para el análisis en función del sexo. Para analizar las comparaciones entre los grupos de edad o grupos instrumentales, se emplea el análisis de varianza factorial (ANOVA) al existir más de dos categorías.

Respecto a los resultados referentes al autoconcepto musical según el sexo, las mujeres presentan una media significativamente mayor en las dimensiones cantar ( $\bar{X} = 4.42$ ,  $DT = 1.27$ ;  $t = -7.734$ ,  $\rho = .000$ ), leer música ( $\bar{X} = 4.81$ ,  $DT = .92$ ;  $t = -1.981$ ,  $\rho = .048$ ), moverse con la música ( $\bar{X} = 3.62$ ,  $DT = 1.35$ ;  $t = -9.246$ ,  $\rho = .000$ ), mientras que los hombres presentan significativamente mayores puntuaciones en las dimensiones tocar ( $\bar{X} = 4.81$ ,  $DT = .87$ ;  $t = 3.884$ ,  $\rho = .000$ ) y componer ( $\bar{X} = 3.98$ ,  $DT = 1.24$ ;  $t = 5.984$ ,  $\rho = .000$ ). En consideración a la edad, los adultos de entre de 25 y 34 años presentan significativamente mayores puntuaciones en la dimensión cantar ( $\bar{X} = 4.55$ ,  $DT = 1.17$ ;  $F = 3.160$ ,  $\rho = .008$ ), los jóvenes de entre 18 y 20 años en la dimensión tocar ( $\bar{X} = 4.82$ ,  $DT = .77$ ;  $F = 4.525$ ,  $\rho = .000$ ) y leer ( $\bar{X} = 4.88$ ,  $DT = .91$ ;  $F = 4.733$ ,  $\rho = .000$ ) y los adultos entre 25 y 34 años en la dimensión crear movimientos ( $\bar{X} = 3.53$ ,  $DT = 1.39$ ;  $F = 2.919$ ,  $\rho = .013$ ). En la dimensión habilidad musical general los grupos de edad que puntúan significativamente más alto con medias similares son los jóvenes comprendidos entre los 18-20 ( $\bar{X} = 4.99$ ,  $DT = .70$ ;  $F = 2.460$ ,  $\rho = .032$ ) y los de 21-24 ( $\bar{X} = 4.99$ ,  $DT = .74$ ;  $F = 2.460$ ,  $\rho = .032$ ) años de edad. Las diferencias de medias en las dimensiones componer y escuchar no resultan significativas.

En cuanto al autoconcepto general, las mujeres presentan significativamente mayores puntuaciones en las dimensiones autoconcepto social ( $\bar{X} = 3.88$ ,  $DT = .52$ ;  $t = -2.523$ ,  $\rho = .012$ ) y académico ( $\bar{X} = 3.80$ ,  $DT = .66$ ;  $t = -2.817$ ,  $\rho = .005$ ) y los hombres en el autoconcepto físico ( $\bar{X} = 3.55$ ,  $DT = .70$ ;  $t = 10.642$ ,  $\rho = .000$ ). Respecto a la edad, el grupo de edad comprendido entre los 12 y los 14 años, presenta de manera significativa mayores puntuaciones en cada una de las dimensiones del autoconcepto. Es decir, a partir de la adolescencia media, los niveles de autoconcepto general y en cada una de sus dimensiones, descienden.

En relación a las atribuciones causales, en la explicación de los éxitos, los hombres presentan significativamente mayores puntuaciones en habilidad ( $\bar{X} = 4.21$ ,  $DT = 1.15$ ;  $t = 2.275$ ,  $\rho = .023$ ) mientras que las mujeres lo hacen en esfuerzo ( $\bar{X} = 5.25$ ,  $DT$

= .87;  $t = -2.828$ ,  $p = .005$ ). Según la edad, en relación a la explicación de los éxitos, el grupo de edad comprendido entre los 12 y los 14 años, presenta significativamente mayores puntuaciones en el factor esfuerzo ( $\bar{X} = 5.36$ ,  $DT = .873$ ;  $t = 2.924$ ,  $p = .013$ ) y en el apoyo de los padres ( $\bar{X} = 4.48$ ,  $DT = 1.393$ ;  $t = 17.010$ ,  $p = .000$ ), el grupo entre 15 y 17 en el factor suerte ( $\bar{X} = 2.49$ ,  $DT = 1.203$ ;  $t = 2.270$ ,  $p = .046$ ) y el grupo de edad entre 18 y 20 años en el apoyo de los profesores ( $\bar{X} = 4.27$ ,  $DT = 1.153$ ;  $t = 3.203$ ,  $p = .007$ ). Por su parte, en la explicación del fracaso, las mujeres puntúan significativamente más alto en habilidad ( $\bar{X} = 2.48$ ,  $DT = 1.28$ ;  $t = -3.037$ ,  $p = .002$ ) y en suerte ( $\bar{X} = 2.34$ ,  $DT = 1.19$ ;  $t = -2.608$ ,  $p = .009$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 2.24$ ,  $DT = 1.15$ ;  $t = -3.037$ ,  $p = .002$ ) y ( $\bar{X} = 2.15$ ,  $DT = 1.11$ ;  $t = -2.608$ ,  $p = .009$ ) respectivamente.

En cuanto a la ansiedad rasgo en función del sexo, las mujeres presentan significativamente mayores puntuaciones ( $\bar{X} = 2.12$ ,  $DT = .49$ ;  $F = -5.853$ ,  $p = .000$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 1.94$ ,  $DT = .47$ ;  $F = -5.853$ ,  $p = .000$ ). Respecto a la edad, no se aprecian diferencias significativas en la ansiedad-rasgo.

A continuación, se expone brevemente el estado de la cuestión en la investigación musical referente a las variables relacionadas incluidas en el diseño de la presente investigación.

En cuanto al apoyo social, el de Orejudo et al. (2021), según la revisión en la literatura, resulta ser el único estudio reciente que investiga específicamente el apoyo social percibido en estudiantes de conservatorio de Grado Profesional y Superior. El estudio cuenta con una muestra de 668 estudiantes. El 70.9% de la muestra estudian en conservatorios profesionales de música (Edad:  $\bar{X} = 16.90$ ,  $DT = 5.33$ ) y el 29.2% en conservatorios superiores (Edad:  $\bar{X} = 21.44$ ,  $DT = 4.58$ ). Respecto al género, el 47% son hombres y el 53% mujeres. Como instrumento para la recogida de datos se utiliza la traducción y adaptación al castellano de la escala *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) realizada por Cuartero (2018). Como resultados, afirman que la mayor fuente de apoyo percibida de manera significativa en la muestra total es la de los padres (6.03 en una escala del 1 al 7), seguido del apoyo de los compañeros ante situaciones de burla. Al igual, se encuentran correlaciones significativas moderadas ( $r = .525$ ) entre el apoyo de iguales para tareas y actividades musicales y el apoyo de iguales ante burlas e insultos. Por su parte, el apoyo de los padres tiene correlaciones significativas bajas, con el apoyo

del profesor ( $r = .334$ ) así como con el apoyo de los compañeros en tareas musicales ( $r = .308$ ). Analizando la muestra según los grupos de edad, en el grupo de 16 a 17 años la correlación entre el apoyo de iguales en tareas musicales y el apoyo de iguales ante burlas e insultos desciende a ( $r = .360$ ). La correlación entre el apoyo de los padres y el apoyo de los compañeros se mantiene por encima de 0.30 ( $r = .308$ ), pero la correlación entre el apoyo de los padres y el apoyo de los compañeros desciende a ( $r = .200$ ). El análisis de varianza ANOVA, muestra diferencias significativas en el apoyo social percibido de padres en función del consumo de música por parte de éstos ( $F = 26.863$ ,  $\rho < .001$ ,  $\eta^2 = .042$ ). Así, los sujetos presentan medias superiores de manera significativa en los casos en los que sus padres se relacionan de manera directa con la música ( $\bar{X} = 56.44$ ,  $DT = 6.54$ ) que en los consumidores pasivos ( $\bar{X} = 53.11$ ,  $DT = 8.89$ ). También en función de la edad, se aprecian diferencias significativas en el apoyo social percibido de los padres ( $F = 4.902$ ,  $\rho = .002$ ,  $\eta^2 = .023$ ), profesores ( $F = 5.664$ ,  $\rho = .001$ ,  $\eta^2 = .026$ ) y amigos ( $F = 8.091$ ,  $\rho = .000$ ,  $\eta^2 = .037$ ). El grupo de estudiantes de entre 11 a 15 años, presenta mayor cantidad de apoyo de los padres ( $\bar{X} = 56.20$ ,  $DT = 6.09$ ) y profesores ( $\bar{X} = 50.53$ ,  $DT = 8.08$ ) que el resto, mientras que el grupo de edad mayor a 21 años es el que mayores puntuaciones presenta en el apoyo percibido de amigos ( $\bar{X} = 26.53$ ,  $DT = 5.51$ ). También existen diferencias de medias significativas entre el nivel de estudios y el apoyo percibido de los padres ( $F = 5.316$ ,  $\rho = .021$ ,  $\eta^2 = .008$ ), profesores ( $F = 20.136$ ,  $\rho = .000$ ,  $\eta^2 = .031$ ) y el apoyo de amigos ( $F = 13.246$ ,  $\rho = .000$ ,  $\eta^2 = .018$ ). Los estudiantes de nivel superior perciben un mayor apoyo por parte de los padres ( $\bar{X} = 55.55$ ,  $DT = 8.11$ ), el profesorado ( $\bar{X} = 51.52$ ,  $DT = 8.23$ ) y los amigos ( $\bar{X} = 26.70$ ,  $DT = 6.29$ ), que los estudiantes de Grado Profesional: ( $\bar{X} = 53.88$ ,  $DT = 8.43$ ), ( $\bar{X} = 48.81$ ,  $DT = 9.46$ ), ( $\bar{X} = 24.20$ ,  $DT = 6.39$ ). En cuanto al sexo, también existen diferencias significativas en el apoyo percibido por parte de los docentes ( $F = 11.836$ ,  $\rho = .001$ ,  $\eta^2 = .019$ ). Las niñas tienden a percibir menos apoyo docente ( $\bar{X} = 48.44$ ,  $DT = 10.01$ ) que los niños ( $\bar{X} = 50.95$ ,  $DT = 8.00$ ). También se encuentran diferencias significativas en el apoyo percibido por los amigos en situaciones de burla según el sexo ( $F = 19.707$ ,  $\rho = .000$ ,  $\eta^2 = .031$ ). Las niñas encuentran que reciben una mayor cantidad de apoyo ( $\bar{X} = 16.39$ ,  $DT = 5.13$ ) que los niños ( $\bar{X} = 14.50$ ,  $DT = 5.47$ ).

En cuanto a la relación entre el apoyo social percibido y el optimismo en el

ámbito académico, Fernández et al. (2015) estudian la relación entre el estrés académico y el apoyo social, el optimismo-pesimismo y la autoestima en estudiantes universitarios. El estudio cuenta con una muestra de 123 estudiantes de 3º de Psicología de la Universidad de Málaga con edades comprendidas entre los 20 y 31 años. Los resultados del análisis de regresión múltiple revelan cómo la satisfacción con el apoyo social instrumental recibido y el optimismo actúan como variables predictoras del estrés conductual.

Por su parte, de Besa-Gutiérrez et al. (2019), con una muestra de 750 estudiantes españoles universitarios de nuevo ingreso de las cinco áreas de enseñanza universitaria (Artes y humanidades, Ciencias sociales y jurídicas, Ciencias, Ciencias de la salud e Ingenierías), estudian la relación entre distintas variables psicosociales, como son el apoyo social percibido, la autoestima, la autoeficacia, el rendimiento académico y el optimismo. Mediante un análisis de regresión logística, los resultados concluyen que todas las variables psicosociales incluidas en el modelo, en mayor o menor medida, actúan significativamente como variables predictoras del optimismo.

Respecto al optimismo fundado, únicamente se ha encontrado para una muestra de Secundaria española. La investigación realizada por Royo (2016) ha demostrado la implicación del optimismo fundado académico (formado por las cuatro expectativas de control: contingencia, expectativas, autoeficacia, y búsqueda de alternativas) y el locus de control externo académico en la adaptación escolar y el rendimiento académico. Pese a la importancia del constructo, no se han encontrado investigaciones que traten el optimismo fundado en el ámbito musical, ni tampoco su relación con el autoconcepto general. Sin embargo, sí se ha investigado en el ámbito educativo general, aunque de forma muy limitada.

En resumen, dada la importancia de los tres constructos (autoconcepto, apoyo social percibido y optimismo fundado) en el rendimiento académico, se considera necesario el análisis de estos tres constructos, nunca antes estudiados conjuntamente en el ámbito académico, ni musical.

## **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**





## 6. Método

El conocimiento científico es riguroso, metódico y sistemático. Generado a través del método científico. Dada la diversidad de los diferentes ámbitos de estudio, se debe aceptar que, dentro del método científico, existen diversos enfoques metodológicos (Creswell y Creswell, 2018).

La investigación en educación se enmarca dentro de las ciencias sociales y humanas. Los diferentes enfoques de la investigación educativa se fundamentan epistemológicamente sobre diversos paradigmas en función de las características de la realidad a estudiar y de los objetivos que se planteen. Así, dentro de la investigación educativa, los distintos modelos científicos se sustentan sobre tres principales paradigmas: el positivista, el fenomenológico-hermenéutico y el crítico o socio-crítico (De Miguel, 1988).

El paradigma positivista busca explicar los hechos a través de una metodología cuantitativa, estableciendo relaciones de causa-efecto entre las variables consideradas como manifestaciones de los constructos que se pretenden medir (Mertens, 2018).

Metodológicamente, se trata de una investigación aplicada. Transversal, puesto que la recogida de datos se realiza en un momento determinado. De campo, la muestra es tomada en su lugar natural sin ser controlada ni manipulada (Nieto, 2010). Y selectiva, sin intervención del investigador, seleccionando la muestra en base a unas características (Fontes et al., 2001).

Por tanto, la presente investigación se enmarca bajo un enfoque cuantitativo *ex post facto* de grupo único. Cuya pretensión es la búsqueda de la causalidad retrospectivamente; es decir, dar respuesta a las preguntas de investigación una vez que ha sucedido el fenómeno observado (Nieto, 2010). Este diseño permite, para muestras grandes, mejorar la validez interna y externa en el análisis de varias variables independientes (Fontes et al., 2001). A través de este diseño, se van a someter los datos a diferentes métodos estadísticos descriptivos, correlacionales y factoriales.

A continuación, se exponen los principales elementos del plan de las investigaciones de corte cuantitativo (Fox, 1987). Una vez planteado el problema, su

justificación, el método y el enfoque, y tras la revisión bibliográfica pertinente, se definen los objetivos e hipótesis y se continúa elaborando el diseño de la investigación describiendo la muestra, las variables, los instrumentos, la recogida de datos y el procedimiento estadístico.

## 6.1 Objetivos e hipótesis

Por todo lo expuesto anteriormente en los apartados precedentes y dado el escaso número de investigaciones desarrolladas en esta línea en la educación musical en la etapa de Secundaria en España, resulta necesario investigar en este contexto las posibles relaciones entre distintas dimensiones que a nivel teórico tiene el constructo.

Las preguntas de investigación que justifican la realización de esta investigación, en relación a la práctica instrumental en la etapa de Secundaria, son las siguientes:

1. ¿Cuál es la estructura factorial que subyace al conjunto de factores implicados en el autoconcepto musical instrumental?
2. ¿En qué medida se relacionan la habilidad instrumental y el autoconcepto musical?
3. ¿En qué medida se relacionan las variables apoyo social y optimismo fundado y las variables psicopedagógicas en la construcción del autoconcepto musical instrumental?

Intentando dar respuesta a las preguntas de investigación, se plantea la elaboración de un cuestionario que recoja la información pertinente y ayude a ello. Los objetivos de la investigación pretendida, como consecuencia de las preguntas anteriores, son:

1. Construir un cuestionario para medir el autoconcepto musical instrumental en el alumnado de Secundaria.
2. Analizar la relación entre autoconcepto musical y habilidad instrumental para una muestra de alumnos en Secundaria.
3. Comparar los niveles de autoconcepto musical instrumental, optimismo fundado y apoyo social percibido entre los grupos definidos por las variables

psicopedagógicas introducidas en el diseño de investigación.

4. Estudiar de modo correlacional las relaciones entre las distintas dimensiones, que, a nivel teórico, tiene el autoconcepto musical.
5. Estudiar la relación del autoconcepto musical y sus dimensiones con diferentes variables de corte psicopedagógico.

Las hipótesis que se pretenden contrastar son:

1. El cuestionario tendrá una validez y fiabilidad adecuada para medir el autoconcepto musical instrumental en una muestra española en alumnos de Secundaria.
2. Se espera encontrar una relación significativa entre las variables de autoconcepto musical y habilidad instrumental.
3. Se esperan encontrar diferencias en los niveles de autoconcepto musical instrumental, optimismo fundado y apoyo social percibido entre los grupos definidos por las variables pedagógicas.
4. Se espera encontrar una relación significativa entre las variables de autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado.

## 6.2 Descripción muestral

Para la presente investigación se cuenta con una muestra no probabilística, teniendo como criterio que estuvieran cursando, en el momento de la realización del cuestionario, la asignatura de Música en la etapa de Secundaria. Accidental, es decir, se han utilizado muestras disponibles a las que la investigadora ha tenido acceso. Atendiendo a las consideraciones de Buendía et al. (1998), para la selección de los sujetos en base a las características necesarias para la investigación, no se toman en consideración alumnos con discapacidad cognitiva.

En un primer momento, se realizaron los análisis preliminares con una muestra ( $n = 99$ ) para estudiar, antes de la recogida masiva de cuestionarios, la posible viabilidad o no del instrumento principal de esta investigación.

Posteriormente, teniendo en cuenta las indicaciones de Morales (2011) y Kline (1994), los cuales recomiendan una muestra de cinco sujetos por ítem, se intentó alcanzar una muestra mínima de 130 sujetos puesto que el cuestionario que se pretende validar consta de 26 ítems. Finalmente, se ha conseguido una muestra de 980 estudiantes. Con el propósito de no interferir en la muestra, no se han seleccionado los estudiantes del centro donde la investigadora imparte docencia. Los centros en donde se ha llevado a cabo la recogida de datos proceden de las comunidades de Aragón y Navarra.

La muestra de esta investigación consta de 980 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 463 chicos (47.2%) y 517 chicas (52.8%) de entre 12 y 18 años de edad ( $\bar{X} = 13.887$ ,  $DT = 1.342$ ) escolarizados en centros educativos de la Comunidad de Aragón (93.06%;  $n = 912$ ) y Navarra (6.93%;  $n = 68$ ). Concretamente, se ha contado con la participación de un total de 14 centros educativos (2 concertados y 12 públicos situados en ambas comunidades). El 89.89% de la muestra total proviene de centros públicos ( $n = 881$ ) y el 10.11% corresponde a centros concertados ( $n = 99$ ).

Según su nivel educativo, el 39.4% de estos estudiantes cursa 1º de ESO ( $n = 386$ ), el 1.1% 2º de ESO ( $n = 11$ ), el 50.7% 3º de ESO ( $n = 497$ ) y el 8.8% 4º de ESO ( $n = 86$ ). Es decir, el 91,2% ( $n = 894$ ) cursan la asignatura musical de manera obligatoria, mientras que el 8.8% ( $n = 86$ ) la cursan de manera optativa.

El rango de edad oscila entre los 12 y los 18 años. Situándose el mayor porcentaje en 14 años (28.1%), seguido de 15 años (24.6%), 12 años (21.3%), 13 años (16.1%), 16 años (7.0%), 17 años (2.7%) y el menor porcentaje en 18 años (0.2%).

El 66.3% de la muestra corresponde a estudiantes de centros educativos urbanos ( $n = 650$ ); de los cuales, Zaragoza ( $n = 610$ ) representa el 62.2%, Huesca ( $n = 29$ ) el 3.0%, y Pamplona ( $n = 11$ ) el 1.1% de la muestra total. Los alumnos de centros educativos rurales, tanto de Aragón como de Navarra, ( $n = 330$ ) representan el 33.7% de la muestra total.

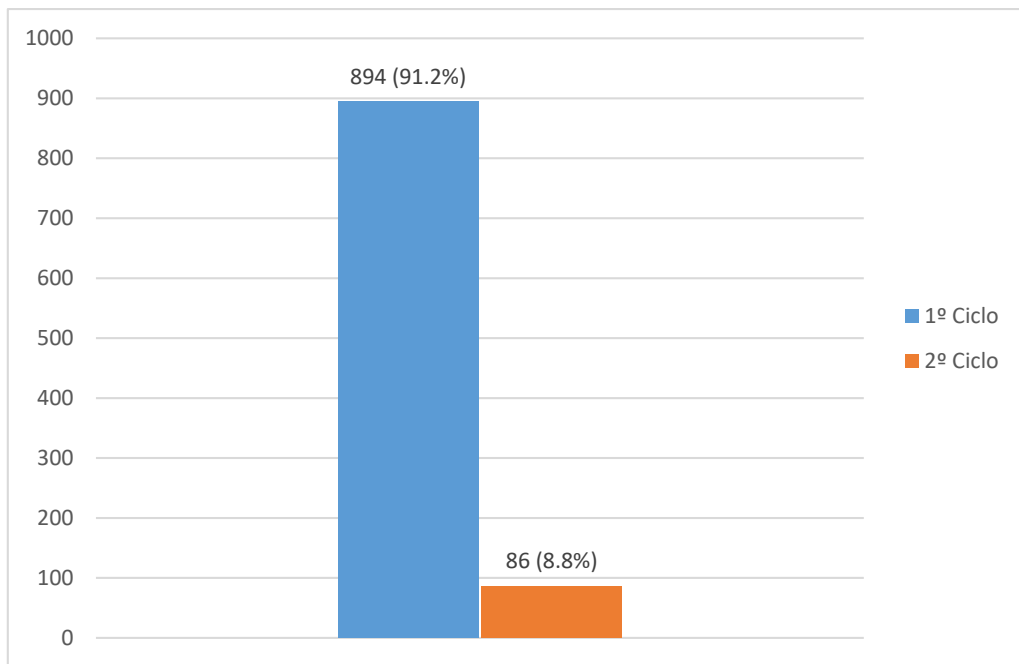


Gráfico 1 Distribución de la muestra por ciclo escolar

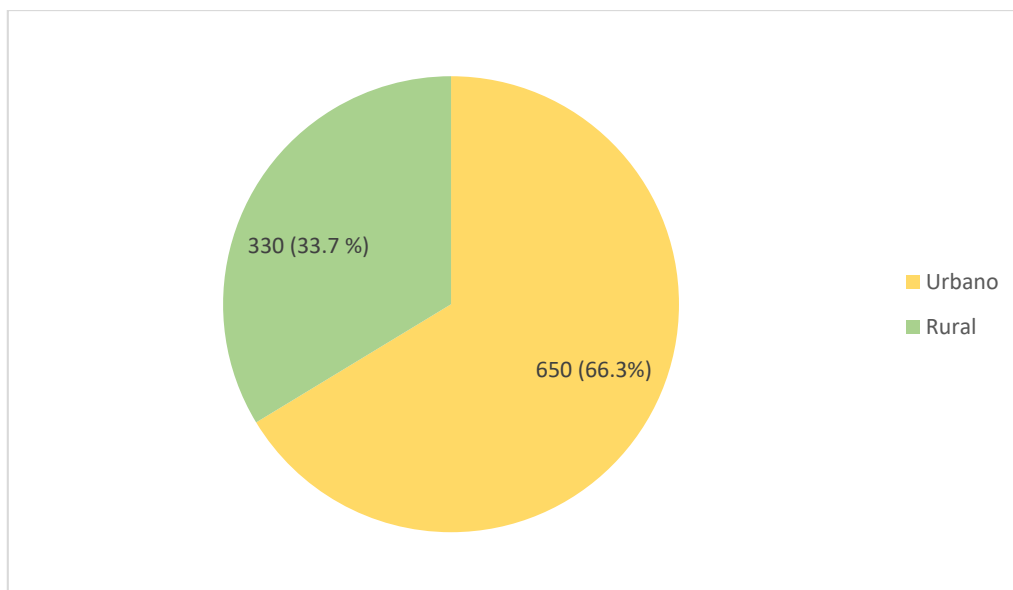


Gráfico 2 Distribución de la muestra por población

A continuación, se presenta la distribución de la muestra obtenida por población y ciclo educativo ( $\chi^2 = 2.764$ ;  $p = .096$ ) (Tabla 1)

Tabla 1 Tabla de contingencia según ciclo y población

Ciclo	Urbano	Rural
1º	586 65.5%	308 34.5%
2º	64 74.4%	22 25.6%

Tal y como muestra la Tabla 1, entre los alumnos de primer ciclo, es decir, alumnos que cursan la asignatura de manera obligatoria, el 65.5% ( $n = 586$ ) pertenecen al ámbito urbano y el 34.5% ( $n = 308$ ) al ámbito rural. Entre el alumnado que cursa la asignatura de manera optativa (2º ciclo), el 74.4% ( $n = 64$ ) pertenecen al ámbito urbano mientras que el 25.6% ( $n = 22$ ) pertenece al ámbito rural.

Cabe señalar que la mayor parte de la muestra se ha obtenido a través de centros de Aragón (93,06%) en donde la asignatura de música se cursa principalmente en 1º y 3º de ESO y de modalidad opcional en 4º de ESO. En Navarra, con una participación de 6,93%, la asignatura de música se cursa también en 2º de ESO en uno de los centros donde se llevó a cabo la recogida de datos.

## 6.3 Variables e instrumentos

Para la presente investigación se ha elaborado y utilizado un cuestionario que incorpora, en primer lugar, diez descriptores formulados a modo de preguntas, referentes a variables sociodemográficas, pedagógicas y contextuales, así como la edad y el sexo.

En segundo lugar, se ha diseñado *ad-hoc* la *Escala de Autoconcepto Musical Instrumental*. Por último, se ha introducido la adaptación a Secundaria de la *Escala de Apoyo Social Percibido* (Cuartero, 2018) y la *Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas Revisada y Actualizada (BEECESA-RA)* de David L. Palenzuela (Royo, 2016).

El cuestionario es un procedimiento de recogida de datos propio de la investigación cuantitativa. En este caso, las escalas de actitud tratan de identificar el grado de acuerdo o desacuerdo, no existiendo respuestas correctas o incorrectas. Se gradúa a los sujetos ante el constructo que se pretende medir (Buendía, 1994). Previamente a todo el proceso de recogida de datos, se solicitó y se obtuvo la correspondiente aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA).

A continuación, se exponen brevemente las variables sociodemográficas, pedagógicas y contextuales que se han tenido en cuenta en la presente investigación. Dichas variables han sido justificadas en los apartados precedentes y serán analizadas en el presente apartado.

### 6.3.1 Variables

#### 6.3.1.1 Variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas permiten describir y analizar las características de la muestra desde una perspectiva social. A partir de los datos obtenidos se pueden describir o inferir resultados sobre el constructo a medir (de Tejada, 2012). Por ello, el estudio de estas variables resulta ser un procedimiento habitual en las investigaciones psicopedagógicas (Cuartero, 2018).

Para la presente investigación, te han tomado en consideración las variables

- Edad.
- Sexo.
- Población.
- Nivel educativo.

Concretamente, para la presente investigación se ha contado con estudiantes de Secundaria que cursan la asignatura de manera obligatoria (1º, 2º y 3º de ESO) y de manera optativa (4º ESO) de un total de catorce centros escolares de las comunidades de Aragón y Navarra, tanto del ámbito rural como del urbano: IES Santiago Hernández, IES Avempace, IES Rosales del Canal, IES Tiempos Modernos, Colegio Concertado Sagrado Corazón de Jesús, IES Andalán, IES Sierra de Guara, Colegio Concertado Irabia, IES Martínez Vargas, IES Gallicum, IES Joaquín Costa, IES Ángel Sanz Briz, IES Tubalcaín, e IES Valle del Ebro.

#### *6.3.1.2 Variables pedagógicas*

La inclusión de las variables psicopedagógicas medidas en la presente investigación anteriormente ha sido ampliamente justificada debido a su influencia en la construcción del constructo autoconcepto musical instrumental.

Las variables medidas son:

- Pertener a algún programa de refuerzo educativo (*PAI: Programa de Aprendizaje Inclusivo o PMAR: Programa de Mejora del Aprendizaje y de Rendimiento*).
- Horas a la semana dedicadas a tocar instrumentos, cantar, percusión corporal, o actividades similares en la asignatura de música.
- Práctica instrumental fuera del horario escolar.
- Formación musical fuera del horario escolar.

Respecto a la asignatura de música en la etapa de Secundaria, es preciso aclarar que, según La Orden vigente durante la recogida de datos (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo



de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón), se establece un máximo de tres horas semanales para la asignatura de música en el caso de Aragón para los cursos 1º, 3º y 4º de ESO.

En el caso de Navarra, según la orden vigente durante la recogida de datos (Orden Foral 46/2015, de 15 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra) se establecen dos o tres horas semanales en 1º de ESO en función del modelo lingüístico de enseñanza que curse el alumnado, dos horas semanales en 3º de ESO independientemente del modelo lingüístico de enseñanza y en 4º de ESO dos o tres horas semanales si es elegida según el itinerario educativo seleccionado y en función del modelo lingüístico de enseñanza.

#### *6.3.1.4 Variables contextuales*

Tal y como se ha explicado, los contextos sociales o familiares en los que el individuo desarrolla la práctica instrumental, así como los gustos musicales, resultan ser decisivos en la formación del autoconcepto musical (Ruismaki y Tereska, 2006). Por ello, se han valorado las siguientes variables contextuales: cantidad y tipo de música escuchada fuera del centro escolar e interés de los padres en la escucha musical.

Los datos referidos a la cantidad de música escuchada fuera del horario escolar y el interés de los padres fueron recogidos mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (Nada, Poco, A veces, Bastante, Mucha) mientras que el tipo de música se realizó a través de preguntas abiertas.

En este último caso, dada la gran variedad de respuestas, se decidió agruparlas por estilos y géneros musicales: Folclore, Pop, Rock, Ligera, Académica, Jazz, otros/inespecífico.

#### *6.3.1.5 Variables psicológicas*

De acuerdo con la fundamentación teórica, se han considerado las variables apoyo social percibido y optimismo fundado dada su posible influencia en el

autoconcepto musical instrumental. Dichas variables, junto con el autoconcepto musical instrumental, han sido medidas a través de cuestionarios específicos que se detallan a continuación.

### 6.3.2 Instrumentos

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se constata la ausencia de instrumentos que midan específicamente el constructo psicológico autoconcepto musical instrumental en Secundaria para una muestra española. Por ello se decide construir y validar una escala que mida el citado constructo en dicho contexto musical.

Asimismo, ante la escasez de instrumentos para medir el apoyo social en la educación musical instrumental de las Enseñanzas Generales, se decide adaptar para la etapa de Secundaria la *Escala de Apoyo Social Percibido* en estudiantes de música de conservatorio españoles de Cuartero (2018).

Por su parte, la *Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas Revisada y Actualizada (BEECESA-RA)* de David L. Palenzuela (Royo, 2016) permite evaluar el constructo optimismo fundado en estudiantes españoles de Secundaria al tratarse de un instrumento adaptado y validado para este contexto.

#### 6.3.2.1 Escala Autoconcepto Musical Instrumental para estudiantes de Secundaria

Como se ha explicado, para la presente investigación se ha diseñado *ad-hoc* la *Escala de Autoconcepto Musical Instrumental*. Su proceso de construcción y validación se detalla en los apartados correspondientes. Como resultado se ha obtenido una escala válida y con alta fiabilidad ( $\alpha = .84$ ) para medir el autoconcepto musical instrumental.

La escala final consta de 16 ítems en una escala Likert de siete puntos, siendo 1 = totalmente en desacuerdo (nada) y 7 = totalmente de acuerdo (mucho).

Tras el análisis factorial confirmatorio de determinan las siguientes subescalas:

- Competencia musical instrumental; ítems: 1, 14, 16, 23, 25.
- Incompetencia musical instrumental; ítems: 3, 8, 20, 24, 26.

- Motivación social y desarrollo personal; ítems: 6, 13, 19, 21.
- Factor emocional; ítems: 5, 9.

### 6.3.2.2. *Escala Apoyo Social Percibido en estudiantes de música de conservatorio españoles (Cuartero, 2018)*

Como se ha descrito anteriormente, se trata de una traducción y adaptación al castellano de la escala *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) realizada por Cuartero (2018) para estudiantes de música de Grado Profesional de conservatorio españoles. Ambas escalas evalúan el grado de apoyo percibido por estudiantes de música mediante subescalas independientes para cada uno de los agentes sociales: padres, profesores y amigos.

La *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) es una escala tipo Likert de siete niveles de respuesta (1: No mucho – 7: Mucho). Cada una de las subescalas presentan buenos índices de consistencia interna en su versión original.

- Apoyo social de padres: ítems 1-12 ( $\alpha$  de Cronbach = .91).
- Apoyo social de profesores: ítems 1-9 ( $\alpha$  de Cronbach = .89).
- Apoyo social de amigos: ítems 1-10 ( $\alpha$  de Cronbach = .86).

Sin embargo, en el proceso de traducción y adaptación al castellano de la escala *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) realizada por Cuartero (2018), estos índices disminuyen ligeramente, mejorándose con la eliminación de determinados ítems en las subescalas padres y amigos que se detallan a continuación.

- Apoyo social de padres: ítems 1-12 ( $\alpha$  de Cronbach = .83). Con la eliminación de los ítems 2, 3, y 5 se obtiene un  $\alpha$  de Cronbach = .84. Quedando finalmente la subescala compuesta de los ítems 1, 4, 6-12 de la escala original.
- Apoyo social de profesores: ítems 1-9 ( $\alpha$  de Cronbach = .86).
- Apoyo social de amigos: ítems 1-10 ( $\alpha$  de Cronbach = .85). Con la eliminación de los ítems 2 y 3 se obtiene un  $\alpha$  de Cronbach = .86. Quedando finalmente la subescala compuesta de los ítems 1, 4-10 de la escala original.

Además, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio muestran una estructura de cuatro dimensiones y 26 ítems: apoyo social padres, profesores y dos factores para el apoyo social amigos. Los tres primeros, se refieren al apoyo social percibido en la práctica instrumental, mientras que el cuarto factor (amigos 2), se ciñe al apoyo percibido por los amigos en situaciones de burlas ante la práctica instrumental.

- Apoyo social padres: ítems 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.
- Apoyo social de profesores: ítems 1-9.
- Apoyo social de amigos 1: ítems 1, 4, 5, 6, 10.
- Apoyo social de amigos 2: ítems 7, 8, 9.

### *6.3.2.3. Batería de Escalas de Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas Revisada y Actualizada (BEECESA-RA) de David L. Palenzuela (Royo, 2016)*

*BEECESA-RA24* es una escala diseñada por Palenzuela (2010) y validada por Royo (2016) para el ámbito académico. Concretamente para estudiantes españoles de Secundaria (1º, 2º, 3º y 4º de ESO), Formación Profesional y Bachillerato.

Consta de cuatro subescalas para medir las cuatro expectativas generalizadas de control: contingencia, autoeficacia, éxito y búsqueda de alternativas. Y dos subescalas de locus de control externo: indefensión y suerte. Cada una de las seis subescalas consta de cuatro ítems.

Se trata de una escala tipo Likert de nueve niveles de respuesta (1: totalmente en desacuerdo - 9: totalmente de acuerdo). Cada una de las subescalas, así como el total de la escala obtienen unos buenos índices de fiabilidad y validez para medir el constructo optimismo fundado y el locus externo en ámbito académico en estudiantes españoles de Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Dada la etapa educativa en la que se desarrolla la presente investigación, únicamente son señalados los datos referentes a la etapa de Secundaria.

Optimismo Fundado:

- Contingencia: ítems 3, 7, 9, 22 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .54,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .60).

- Autoeficacia: ítems 2, 8, 11, 14 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .76,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .82).
- Éxito: ítems 4, 10, 20, 24 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .75,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .79).
- Búsqueda de alternativas: ítems 1, 13, 21, 23 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .57,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .64).

Locus Externo:

- Indefensión: ítems 6, 15, 17, 18 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .69,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .72).
- Suerte: ítems 5, 12, 16, 19 ( $\alpha$  de Cronbach para 1º ESO = .68,  $\alpha$  de Cronbach para 3º ESO = .74).

Asimismo, la fiabilidad total de la escala ofrece buenos índices en el caso de 3º de ESO ( $\alpha$  de Cronbach = .75).

## 6.4 Procedimiento

### 6.4.1 Construcción de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* para alumnos de Secundaria. Estudio preliminar

El estudio preliminar (Zarza, 2020) supone una primera aproximación al proceso de validación de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* para alumnos de Secundaria. Este estudio consistió en la elaboración y redacción de los ítems. Posteriormente se realizó la validación de jueces y se procedió a la recogida de datos.

Igualmente, no se consiguieron resultados concluyentes respecto a la factorización exploratoria de la escala, por lo que la validación de la escala piloto resultante se realizó al inicio de la presente investigación tal y como se expone en los siguientes apartados.

A continuación, se expone el proceso de construcción de la escala realizado en el estudio Zarza (2020) ya que se considera relevante para la comprensión de los posteriores análisis realizados en la presente investigación.

#### 6.4.1.1 Introducción

Con este instrumento se pretendía medir más específicamente el autoconcepto y la habilidad músico-instrumental en alumnos de Secundaria para una muestra española. El objetivo principal era medir cómo de competentes se consideran los alumnos de Secundaria a la hora de interpretar música a través de instrumentos (canto, percusión corporal e instrumentos).

Para su elaboración, se tomaron en consideración otros instrumentos de medida de autoconcepto musical y general indicados posteriormente. También se siguieron las fases recomendadas por Carretero-Dios y Pérez (2005) citadas a continuación (Tabla 2) y detalladas en los posteriores apartados.

*Tabla 2 Fases de la construcción/adaptación de un test*

- 
- A. Justificación del estudio.
  - B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.
  - C. Construcción y evaluación cualitativa de ítems.
  - D. Análisis estadístico de los ítems.
  - E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna).
  - F. Estimación de la fiabilidad.
  - G. Obtención de evidencias externas de validez.
- 

Fuente: Extraída de Carretero-Dios y Pérez (2005, p. 526)

#### **6.4.1.2 Justificación del estudio**

Como ya se ha visto, la creación del instrumento se ha justificado en apartados anteriores. Para ello, y siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), se ha presentado información sobre la aportación de la nueva escala y la viabilidad de la investigación.

#### **6.4.1.3 Delimitación conceptual del constructo a evaluar**

Durante esta fase, los autores insisten en la necesidad de definir semánticamente el constructo, presentando claramente sus elementos diferenciadores, así como sus manifestaciones operativas y componentes (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Siguiendo estas indicaciones, para la construcción del instrumento y para la definición semántica del constructo, se parte de la idea de autoconcepto general que expone Musitu y García (2009). Se tienen además en cuenta las aportaciones de Costa y Tabernero (2012) por las que se confirman, de acuerdo con Musitu y García (2009), para una muestra de Secundaria, las dimensiones autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico. Igualmente, se considera la idea de multidimensionalidad de Shavelson et al. (1976) y las investigaciones de Ruismaki y Tereska (2006) sobre el autoconcepto musical.

También se valoran las investigaciones de Granada et al. (2012) a través de las cuales elaboran, para una muestra española, la escala de autoconcepto musical (AMAC) para alumnos de Grado Profesional de conservatorio.

Partiendo de las investigaciones anteriormente citadas, de la definición de autoconcepto de Viospel (1996) y de la definición de autoconcepto musical de Ruismaki y Tereska (2006), el autoconcepto musical instrumental podía definirse como la percepción del individuo sobre su grado competencial musical y el desempeño de su rol como músico instrumentista.

El primer término hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre la adquisición de conocimientos específicos del área de música, mientras que el segundo término, en la línea propuesta por Ruismaki y Tereska (2006), hace referencia a la percepción del individuo sobre la calidad de sus ejecuciones instrumentales en situaciones musicales.

En base a esta definición, para medir el autoconcepto musical instrumental en alumnos de Secundaria, se identifican teóricamente las dimensiones de *autoconcepto musical* y *habilidad musical instrumental*. Para definir las manifestaciones operativas y los componentes de cada una de las dimensiones, se presentan a continuación una síntesis de las conclusiones halladas en investigaciones previas sobre cada una de las dimensiones.

Referente a la dimensión autoconcepto musical, se observa cómo en el constructo se implican factores como las experiencias (Ruismaki y Tereska 2006; Vispoel 1995), la persistencia y la actitud ante el estudio musical (Klinedinst 1991; Phillips 2003), el aprendizaje musical y los intereses musicales, el autoconcepto que el sujeto tiene sobre sus dotes musicales, el gusto musical, la habilidad instrumental, la práctica del canto y la audición y las experiencias musicales en la infancia temprana (Ruismaki y Tereska, 2006).

En base a estas consideraciones, se definen teóricamente las siguientes subcategorías para la dimensión autoconcepto musical:

1. *Competencia musical general*, teniendo en cuenta el factor autoconcepto que el sujeto tiene sobre sus dotes musicales, el gusto musical y la habilidad musical (Ruismaki y Tereska, 2006).
2. *Experiencias musicales*, donde se considera el factor las experiencias musicales en la infancia temprana (Ruismaki y Tereska, 2006).



3. *Implicación personal*, donde se recoge el factor persistencia y la actitud ante el estudio musical (Klinedinst, 1991; Phillips, 2003), el aprendizaje musical y los intereses musicales (Ruismaki y Tereska, 2006).

Partiendo de las consideraciones de Musito y García (2009) también se identifican teóricamente las categorías 4- *Apoyo socio-familiar* y 5- *Factor emocional* como posibles categorías implicadas en el autoconcepto musical instrumental.

En cuanto a la segunda dimensión, habilidad musical instrumental, ésta se identifica teóricamente como tal, por un lado, teniendo en cuenta las conclusiones aportadas por Ruismaki y Tereska (2006) acerca de la influencia que ejerce la habilidad musical sobre el autoconcepto, y, por otro lado, teniendo en cuenta que, a través de este instrumento, se pretende medir más específicamente el autoconcepto y la habilidad músico-instrumental.

Para definir las manifestaciones operativas y los componentes de esta dimensión, es necesario hacer una distinción entre aptitud musical y habilidad musical.

Lafarga y Sanz (1998) establecen la habilidad musical en un estadio superior respecto a la aptitud, entendiendo que la aptitud hace referencia a las habilidades innatas y la habilidad requiere de aspectos adquiridos y heredados. Sin embargo, esta distinción todavía no cuenta con un criterio unánime. El mismo autor, expone que para Gordon (1979) la aptitud expresa tanto el potencial para aprender como el logro de lo aprendido.

Tampoco se encuentra un criterio unánime en cuanto a los factores implicados tanto en la aptitud musical como en la habilidad musical (Lafarga y Sanz, 1998).

Vera (1993) apunta que existen dos corrientes sobre las que se circunscriben estas investigaciones. Por un lado, diferencia a los denominados *específicos*, cuyo mayor representante es Sheashore (1938), el cual relaciona de manera más o menos independiente los siguientes factores: tonal, dinámico, temporal y tímbrico. Por otro lado, la tendencia a considerar la aptitud musical como una combinación de procesos tanto afectivos como perceptivos, donde Martín-López (2006) destaca la teoría de Mursell (1967).

Tomando en cuenta las consideraciones de Vera (1993), se encuentran diversas investigaciones en ambas líneas.

De acuerdo a la primera línea propuesta, Martín-López (2006) subraya investigaciones como la de Revesz (1953), en la que se examinan factores como el ritmo, el reconocimiento auditivo, el tono, tanto absoluto como relativo, la memoria musical y la interpretación de oído. En esta misma línea, Colwell (1968) toma en consideración factores referentes a la discriminación auditiva, reconocimiento melódico y tonal, el pulso, la lectura musical, la memoria musical, reconocimiento de instrumentos, estilo musical y texturas.

En cuanto a la aptitud en la ejecución musical, Martín-López (2006) destaca las investigaciones de Molinari (1953), el cual afirma que intervienen factores como la memoria, la percepción auditiva en términos sonoros y rítmicos, y factores visuales, mentales, motóricos, motrices, psicomotrices y sensitivos.

Respecto a la segunda línea propuesta por Vera (1993), Flores (1994) y Martín-López (2006) citan investigaciones como las de Wing (1968), en las que se incluye también la capacidad para realizar valoraciones estéticas.

A todas estas consideraciones cabe sumar la de Flores (1994) que matiza que, dependiendo del rol del individuo, bien sea como compositor, intérprete, oyente etc., comprenderá habilidades diferentes y comunes.

Puesto que el instrumento que se pretende construir está enfocado a la medición del autoconcepto musical instrumental en alumnos de Secundaria, cabe una especial atención a las consideraciones expuestas por este autor, el cual, citando a Río (1991) señala que:

La psicología de la música [...] ha dejado sentado, hace más de cincuenta años, que en una ejecución musical de cualquier género colaboran numerosas funciones o capacidades elementales que pueden clasificarse en tres categorías:

- a) Acústicas: capacidad de percepción de la música.
- b) Motoras: intervienen en la producción de los sonidos.
- c) Intelectuales: que hacen posible la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas. (Flores, 1994, p. 174)

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones y atendiendo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, a través del cual se establecen los saberes básicos de música en Secundaria, se elaboran las siguientes subcategorías para la dimensión habilidad instrumental: *Habilidades acústico-rítmicas*, *Habilidades acústico-melódicas*, *Memoria musical*, *Intelectuales* y *Habilidades motóricas*.

Asimismo, según las recomendaciones de Osterlind (1989), en la Tabla 3 se recogen los componentes o facetas operativas del constructo; es decir, las categorías y subcategorías utilizadas para la elaboración del cuestionario.

Tabla 3 Componentes o facetas operativas del constructo

Constructo	Dimensión	Definición	Subcategoría	Factores implicados	
Autoconcepto musical-instrumental	Autoconcepto musical	Constructo multidimensional establecido por niveles y formado por la interacción entre el sujeto y sus experiencias ambientales en situaciones musicales y no musicales (Ruismaki y Tereska, 2006)	Competencia musical general	Autoconcepto, gusto y habilidad musical (Ruismaki y Tereska, 2006)	
			Experiencias musicales	Experiencias y experiencias musicales en infancia temprana (Ruismaki y Tereska, 2006)	
			Implicación personal	Persistencia y la actitud ante el estudio musical (Klinedinst, 1991; Phillips 2003), el aprendizaje musical y los intereses musicales (Ruismaki y Tereska, 2006)	
			Apoyo socio-familiar	Desempeño percibido por el individuo en sus relaciones sociales y familiares (Musitu y García, 2009)	
			Factor emocional	Percepción del individuo sobre su estado emocional, gestión de sus respuestas a situaciones específicas (Musitu y García, 2009)	
	Habilidad instrumental		Desempeño para el cual se requieren aspectos adquiridos y heredados (Lafarga y Sanz, 1998) y en el que colaboran numerosas funciones o capacidades acústicas, motoras,	Habilidades acústico-rítmicas	Dinámico, temporal (Sheashore, 1938) El pulso (Colwell, 1968)
				Habilidades acústico-melódicas	Tonal, y tímbrico (Sheashore, 1938) Discriminación auditiva, reconocimiento melódico y tonal, reconocimiento de instrumentos (Colwell, 1968)
				Memoria musical	Perceptivos (Mursell, 1967) Memoria musical (Colwell, 1968)

---

e intelectuales que hacen posible la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas. (Sampeiro, 1998, p. 174)	Intelectuales	Afectivos y perceptivos, la lectura musical, estilo musical y texturas (Colwell, 1968) Valoraciones estéticas (Wing, 1968)
	Habilidades motóricas	Factores motóricos, motrices, psicomotrices y sensitivos (Molinari, 1953)

---

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo las recomendaciones de Lord y Novick (1968), a continuación, se proporciona la definición semántica indicando qué relaciones se esperan para el constructo en función de la revisión bibliográfica y del marco teórico (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Así pues, en cuanto a la dimensión autoconcepto musical, se espera encontrar una relación directa entre el autoconcepto musical y el autoconcepto musical instrumental. Se espera que, a mayor puntuación en esta dimensión, el sujeto obtendrá mayor puntuación en el constructo. Al igual, se espera una relación directa en cada una de las subcategorías y la dimensión autoconcepto musical.

También se espera encontrar una relación directa entre las subcategorías apoyo socio-familiar el autoconcepto musical. Tal y como apunta Musitu y García (2009) el autoconcepto social y familiar correlaciona positivamente con el rendimiento académico, con la estima de profesores y con la aceptación y estima de los compañeros.

Al igual, se considera que existe una relación directa entre la subcategoría factor emocional y el autoconcepto musical puesto que Musitu y García (2009), citando a García et al. (1995) y Cava (1998), establecen que este factor correlaciona negativamente con una pobre integración en el aula.

En cuanto a la dimensión habilidad instrumental, se espera encontrar una relación directa entre esta dimensión y el autoconcepto musical y autoconcepto musical instrumental. De igual modo, se espera encontrar una relación directa entre cada una de las subcategorías y la dimensión.

#### *6.4.1.4 Construcción y evaluación cualitativa de ítems*

Una vez delimitadas las facetas y los componentes operativos, se lleva a cabo la elaboración de los ítems. Estos son redactados atendiendo a su nivel cultural, edad y uso del lenguaje y a factores externos como son la aplicación de la prueba, siendo esta individual, el tiempo, estimado en 15 minutos aproximadamente durante el horario lectivo, y el lugar, el aula.

Dadas las características del constructo y tomando como referencia las investigaciones de Kenny y Osborne (2006), para las puntuaciones se aplicó una escala

de respuesta Likert de siete puntos referidos a un criterio de adhesión, siendo el 0 = totalmente en desacuerdo y el 7 = totalmente de acuerdo.

Durante esta etapa de construcción, tal y como recomienda Carretero-Dios y Pérez (2005), se elabora un número muy elevado de ítems respecto a los estipulados. Concretamente, se confecciona una batería de 117 ítems. En un primer análisis, realizado por la propia investigadora, se descartaron 42 ítems atendiendo a criterios de adecuación del ítem con el constructo, relevancia y claridad en la redacción.

El resultado que se obtiene es un total de 75 ítems, repartidos en cada una de las subcategorías teóricas. Dicha selección fue sometida a análisis de contenido a través del juicio de expertos. Lynn (1986) recomienda un mínimo de tres jueces y dada la complejidad del constructo se decide contar con un número de cinco expertos en la materia: tres profesores universitarios pertenecientes al área de Didáctica de la Expresión Musical, un profesor universitario perteneciente al área de Ciencias de la Educación y una profesora de música de Secundaria y psicopedagoga.

Junto a la matriz de especificaciones, se les proporciona a los jueces un resumen de lo expuesto anteriormente en referencia a la definición semántica del constructo, sus manifestaciones operativas, componentes, justificación y una breve fundamentación teórica para facilitar sus valoraciones. La matriz de especificaciones es sometida a análisis de contenido a través de una escala numérica de cinco puntos (Haynes et al., 1995) atendiendo a criterios de adecuación del ítem con el constructo, relevancia y claridad en la redacción, y dejando una columna para que cada experto pudiera incluir sus aportaciones.

Una vez recogidas todas sus contribuciones, se emplea el acuerdo inter-jueces para eliminar los ítems con menor puntuación. Dado el número elevado de ítems y el consenso obtenido, siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), se realiza una evaluación cualitativa de los ítems, seleccionando aquellos en los que todos los jueces han valorado con 5 los tres criterios de selección. Además, se llevan a cabo pequeñas modificaciones de redacción según sus aportaciones. A pesar de estas pequeñas sugerencias, los ítems mínimamente modificados son valorados igualmente con 5 por lo que no se realiza una segunda revisión.

Este análisis de contenido, realizado mediante el juicio de expertos, lleva a la

reducción de 15 ítems los cuales obtuvieron una puntuación inferior a 5 en alguna de las categorías de evaluación. Como resultado final, se obtuvo un número total de 60 ítems repartidos teóricamente en las dos dimensiones y subcategorías de la siguiente forma:

Dimensión 1. *Autoconcepto musical*

Subcategorías:

1- *Competencia musical*; formado por seis ítems: 1, 9, 15, 38, 40, 50.

2- *Experiencias musicales*; formado por siete ítems: 51, 27, 29, 52, 35, 36, 32.

3- *Implicación personal*; formado por cuatro ítems: 33, 6, 21, 46.

4- *Apoyo social*; formado por cinco ítems: 2, 13, 11, 23, 12.

5- *Factor emocional*; formado por seis ítems: 14, 16, 18, 20, 25, 42.

Dimensión 2. *Habilidad instrumental*

Subcategorías:

6- *Habilidades acústico-rítmicas*; formado por seis ítems: 44, 22, 24, 4, 7, 26.

7- *Habilidades acústico-melódicas*; formado por siete ítems: 30, 31, 34, 43, 37, 39, 47.

8- *Memoria musical*; formado por seis ítems: 54, 57, 41, 45, 48, 17.

9- *Intelectuales*; formado por ocho ítems: 58, 3, 19, 49, 53, 55, 60, 8.

10- *Habilidades motóricas*; formado por cinco ítems: 10, 56, 28, 5, 59.

Esta escala de 60 ítems construida de manera cualitativa es el punto de partida del estudio previo realizado con una muestra de ( $n = 99$ ) con la que se llega, en una primera aproximación psicométrica por medios confirmatorios, a una escala formada por 26 ítems.



#### 6.4.2 Recogida de datos

Teniendo en cuenta las consideraciones finales del estudio preliminar (Zarza, 2020), y ante la necesidad de ampliar el tamaño muestral, se recogieron nuevamente datos con una muestra más amplia.

Al igual que en el estudio preliminar, se ha seguido el criterio de disponibilidad para la selección de la muestra. En un primer momento se contactó con diferentes centros educativos de la geografía española tanto públicos como concertados o privados, escogidos por la accesibilidad por parte de la investigadora; finalmente solo accedieron a participar en la investigación centros procedentes de Aragón y Navarra.

Para la recogida de datos, se contactó vía e-mail con la dirección y el profesorado de música de los diferentes centros, se explicó la investigación y se propuso su participación voluntaria en el mismo. Una vez manifestado su consentimiento, se entregaron los consentimientos informados a los padres y alumnado, junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, los cuestionarios fueron administrados a los alumnos por la propia dirección del centro o por los profesores de música. La administración de los cuestionarios se realizó vía telemática, a través de *google docs*. Previamente a todo el proceso de recogida de datos, se solicitó y se obtuvo la correspondiente aprobación del CEICA.

#### 6.4.3 Procedimiento estadístico

El análisis de datos se desarrolla siguiendo las indicaciones de Pardo y Ruiz (2005), utilizando el paquete estadístico SPSS versión 25.0, que permite realizar los procedimientos estadísticos habituales en el tratamiento de datos de tipo cuantitativo. Este programa informático es de los más usados en las investigaciones recientes para el tratamiento de datos cuantitativos en Ciencias Sociales y de la Educación. Asimismo, se utiliza el programa informático AMOS, versión 20 que permite completar el proceso de validación de instrumentos mediante un análisis factorial confirmatorio.

Se realizan análisis descriptivos para las variables sociodemográficas y pedagógicas (frecuencia, media, desviación típica, pruebas de distribución), análisis respecto a las relaciones entre variables, comparación de medias mediante técnicas de

análisis de varianza (ANOVA, ANCOVA, MLG), análisis correlacionales, análisis de regresión lineal (McCormick et al., 2017) y modelos estructurales.

También se llevan a cabo análisis descriptivos y correlacionales de los ítems del cuestionario, análisis inferenciales, escala de fiabilidad, correlación de Pearson, pertinencia, y análisis factorial exploratorio y confirmatorio de los ítems del cuestionario propuesto.

A continuación, se muestra una breve explicación de los análisis estadísticos que se llevan cabo en la presente investigación, cuyos resultados se muestran en apartados posteriores.

#### **6.4.3.1 Análisis descriptivos**

Siguiendo las recomendaciones de Castro y García (2016) y Pardo y Ruiz (2005), se realizan los análisis descriptivos de todas las variables sociodemográficas y pedagógicas introducidas en el diseño del estudio.

En el apartado correspondiente se exponen los análisis descriptivos (frecuencia, media, desviación típica y pruebas de distribución) referentes a las variables sociodemográficas (edad, sexo, población y nivel educativo). Asimismo, se muestran las relaciones encontradas entre las variables sociodemográficas y pedagógicas analizadas mediante el estadístico *Chi-cuadrado de Pearson* que permite constatar posibles sesgos en la muestra. Siguiendo los objetivos propuestos y el diseño de la investigación, dichas relaciones se analizan en las muestras diferenciadas por las variables sociodemográficas (ciclo, sexo, población) y pedagógicas (recibir refuerzo educativo, horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar).

#### **6.4.3.2 Validación del instrumento**

Para la validación del instrumento, tanto del instrumento piloto como de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* se realizan: análisis descriptivo de ítems, análisis factorial exploratorio, análisis paralelo y análisis factorial confirmatorio.

Mediante el análisis descriptivo de los ítems se muestran los valores de la media, la desviación típica, la correlación elemento-total y los índices de asimetría y curtosis.

En términos de fiabilidad, el análisis inicial de los ítems de la escala se estudia a partir del estadístico  $\alpha$  de Cronbach y de las correlaciones ítem-total de cada uno de los ítems. Para la interpretación de los coeficientes de fiabilidad, se toman las consideraciones de De Vellis (2003), Kline (2000) y Mendoza (2011), considerando como aceptables valores en torno a .7 o superiores. Asimismo, en la interpretación de las saturaciones de los ítems en los factores, se siguen las recomendaciones de De Vellis (2003), tomando como aceptables saturaciones  $> .4$ .

La validez del constructo se analiza a través del análisis factorial exploratorio, realizado mediante el método de extracción de máxima verosimilitud. Como criterio complementario a este análisis, se realiza un análisis paralelo. El método extractivo de máxima probabilidad del análisis factorial exploratorio puede presentar poca capacidad discriminatoria entre la varianza error y la varianza total de los factores, pudiéndose producir así sobreestimaciones factoriales de los pesos de los factores y un número elevado de los mismos (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Zarza et al., 2021). Por ello, se realiza de manera complementaria el análisis paralelo, puesto que es una medida de análisis estadístico pertinente para la validación de estudios estadísticos preliminares como pueden ser la validación de cuestionarios pilotos, tal y como se desprende de Zarza et al. (2021) para casos en los que no se ha podido contar con una relación muestral de 5 personas por ítem como señalaban anteriormente (Morales 2011). Para la validación del cuestionario definitivo se decide también realizar el análisis paralelo por coherencia metodológica a pesar de contar con una mayor muestra ( $n = 980$ ).

En este sentido, el análisis paralelo de una escala podría interpretarse como una combinación del criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1 como factores) y del *scree plot*. Con este método se genera una matriz de correlación aleatoria a partir de unos datos de la misma dimensión que los empíricos (sujetos y variables). En teoría, una matriz de estas características debería presentar todos los autovalores cercanos a 1; por consiguiente, compara los autovalores emergentes de la matriz generada aleatoriamente con los empíricos emergentes de la matriz de datos reales (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; O`Connor, 2000; Zarza et al., 2021). Este análisis se realiza

mediante la programación del mismo en la extensión de sintaxis de la misma manera que plantean autores como O'Connor (2000) o Zarza et al. (2021).

Finalmente, se considera pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio que permite seleccionar y agrupar los ítems en sus respectivas categorías. Uno de los criterios que puede hacer decantar por una u otra interpretación de ajuste factorial es el índice de parsimonia *Akaike*, el cual, según Kimura y Waki (2018), es una medida para evaluar y comparar el ajuste de modelos estadísticos de cara a poder determinar la mejor modelización de una serie de datos. En este sentido, los autores anteriores señalan que será mejor modelo aquel que presente un índice *AIC* inferior. Siguiendo estas indicaciones, se define la escala, con el objetivo de obtener un instrumento válido y fiable desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa.

#### *6.4.3.3 Comparación entre variables*

Con el objeto de explicar el comportamiento de un variable criterio (variable dependiente) a partir de un factor fijo (variable independiente), se realizan los análisis de comparación de medias ANOVA, ANCOVA y MLG (Modelos Lineales Generales). Asimismo, para calcular el tamaño de dichos efectos, se utiliza el estadístico  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ). Su interpretación se realiza siguiendo los criterios de Cohen y Manion (1990) y Ellis (2010), según los cuales, el tamaño de dicho efecto se debe considerar pequeño si presenta valores entre .010 y .050, intermedio para valores entre .060 y .130 y grande para valores mayores o iguales que .140.

#### *6.4.3.4 Relaciones entre variables*

Una vez descritas las variables y analizado el comportamiento de las variables criterio (variable dependiente) en función de un factor fijo (variable independiente), es preciso examinar la relación entre las variables de carácter continuo.

Para ello, en un primer análisis, se estudia la relación entre los factores de cada una de las variables psicológicas, así como la relación entre ellas. Este análisis permite conocer el modo en el que dos variables varían a la vez, de manera simultánea o conjuntamente. Para ello se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson. Se trata de un coeficiente adimensional por lo que permite medir la fuerza de la relación de dos

variables con diferentes unidades de medida (Tourón et al., 2023). Su valor varía entre -1 y 1. El signo negativo indica relación inversa, mientras que el positivo indica una relación directa. Respecto a la interpretación de los valores absolutos, el 0 indica ausencia de correlación, valores entre (0.10 - 0.19) se consideran muy bajos, entre (.200 - .390) bajos, moderados entre (.400 - .690), altos entre (.700 - .890), y muy altos entre (.900 - .990).

Sin embargo, este coeficiente únicamente indica varianza conjunta, es decir, en qué magnitud dos variables varían de manera conjunta, sin necesidad de causa-efecto. Por ello, posteriormente se realiza un análisis de regresión lineal múltiple, con el fin de analizar la causa-efecto de dichas correlaciones.

A través del análisis de regresión lineal múltiple se pretende explicar las relaciones entre la variable criterio, en este caso el autoconcepto musical instrumental y las variables explicativas o predictoras, incluyendo en el modelo tanto las variables sociopedagógicas incluidas en el diseño, como las variables psicológicas optimismo fundado y apoyo social. Mediante este análisis, y a través del método pasos hacia adelante, las variables independientes son consideradas de manera individual, quedando excluidas del modelo aquellas variables que no aporten información significativa a la variable criterio y considerando únicamente aquellas variables que tengan un impacto explicativo significativo sobre la variable criterio (Tourón et al., 2023).

Por último, con el objetivo de depurar las relaciones del modelo resultante del análisis de regresión y teniendo en cuenta el marco teórico, se realiza un modelo de ecuaciones estructurales que permite predecir el autoconcepto musical instrumental. Los modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modeling, SEM*) permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Para realizar dicho análisis se emplea el programa informático AMOS.

## 7. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis anteriormente descritos, realizados en la presente investigación de acuerdo a los objetivos e hipótesis propuestos.

### 7.1 Análisis descriptivo de la muestra: variables sociodemográficas y pedagógicas

Una vez realizada la descripción de la muestra (véase apartado 6.2 Participantes. Muestra) se continúa en este apartado con el análisis de sus características descriptivas.

A través del análisis realizado mediante el estadístico *Chi-cuadrado de Pearson* se describen las relaciones existentes entre todas las variables de corte sociodemográfico: nivel/ciclo educativo, sexo y población; y pedagógico: pertenecer a algún programa de refuerzo educativo (PAI o PMAR), horas a la semana se dedicadas a tocar instrumentos, cantar, percusión corporal, o actividades similares en la asignatura de música, práctica instrumental fuera del horario escolar y formación musical fuera del horario escolar.

Mediante este análisis se pretenden evidenciar posibles sesgos poblacionales. Para analizar dichas relaciones se diferencia la muestra por las variables anteriormente descritas. Para facilitar la lectura y comprensión de la investigación, únicamente se comentarán las relaciones significativas entre variables. De esta forma, la posible relación entre variables de carácter socio-pedagógico que no se encuentren explicadas en los siguientes apartados, no son significativas.

#### 7.1.1 Ciclo Educativo

Puesto que la edad de la muestra está muy atomizada (12 a 18 años) se ha optado por agrupar a los estudiantes en función de los ciclos educativos establecidos según la legislación vigente durante la recogida de datos. Así, el primer ciclo de Secundaria comprende los cursos 1º, 2º y 3º de ESO, mientras que el segundo ciclo comprende únicamente 4º de ESO.

Se ha examinado el grado de relación entre el sexo y el ciclo educativo mediante el estadístico  $\chi^2$ . Los resultados constatan que no existen diferencias en la distribución de las variables ciclo y sexo ( $\chi^2 = 1,097$ ;  $p = .295$ ). La Tabla 4 muestra la distribución de la muestra según estas variables.

*Tabla 4 Tabla de contingencia sexo según el ciclo educativo*

Ciclo	Hombre	Mujer	Total
1º	427 92.2%	467 90.3%	894 91.2%
2º	36 7.8%	50 9.7%	86 8.8%

Respecto a la relación entre el ciclo y tocar un instrumento fuera del horario escolar, existe asociación significativa ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $p = .034$ ;  $\phi = -.68$ ). Concretamente, la principal diferencia se encuentra en el 2º ciclo donde hay menos alumnos ( $n = 12$ ) de los esperados ( $n = 19,9$ ) que sí indican tocar un instrumento fuera del horario escolar.

#### 7.1.2 Sexo

Sexo y horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Se encuentra asociación significativa ( $\chi^2 = 4.243$ ;  $p = .039$ ;  $\phi = .066$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el sexo. La principal diferencia se encuentra en la categoría entre 0-1 horas. En este sentido, hay menos mujeres ( $n = 325$ ) de las esperadas ( $n = 340$ ) que reconocen que dedican entre 0-1 horas en la asignatura a la práctica instrumental.

Sexo y tocar un instrumento fuera del horario escolar. Hay asociación significativa, aunque muy moderada ( $\chi^2 = 4.668$ ;  $p = .031$ ;  $\phi = .069$ ) entre práctica instrumental y el sexo. En este sentido, hay más mujeres ( $n = 132$ ) de las esperadas ( $n = 119,8$ ) que sí tocan un instrumento.

Sexo y formación musical fuera del horario escolar ( $\chi^2 = 9.308$ ;  $p = .002$ ;  $\phi = .097$ ). Los resultados revelan que hay más mujeres ( $n = 94$ ) de las esperadas ( $n = 77$ ) que reciben algún tipo de formación musical fuera del horario escolar.

### 7.1.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar

Tocar un instrumento y recibir formación musical. Se encuentra asociación significativa ( $\chi^2 = 401.117$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .640$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y recibir formación musical fuera del horario escolar. La principal diferencia está en la categoría tocar un instrumento. En este sentido, hay más alumnos ( $n = 128$ ) de los esperados ( $n = 33.8$ ) que afirman tocar un instrumento fuera del horario escolar que sí reciben formación musical fuera del horario lectivo.

### 7.1.4 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental

Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y tocar un instrumento fuera del horario escolar. Hay asociación significativa ( $\chi^2 = 30.161$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .175$ ) entre las horas dedicadas a la práctica instrumental de la asignatura y tocar un instrumento fuera del horario escolar. La principal diferencia se encuentra en la categoría entre 2-3 horas. En este sentido, hay más alumnos ( $n = 112$ ) de los esperados ( $n = 77.6$ ) que afirman que invierten entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura que sí tocan un instrumento fuera del horario lectivo.

Horas de la asignatura y recibir formación musical. Hay asociación significativa ( $\chi^2 = 20.763$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .146$ ) entre las horas dedicadas a la práctica instrumental de la asignatura y recibir formación musical fuera del horario escolar. La principal diferencia se encuentra en entre 2-3 horas. En este sentido, hay más alumnos ( $n = 74$ ) de los esperados ( $n = 49.9$ ) de los que afirman que se invierten entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura que sí reciben formación musical fuera del horario lectivo.



## 7.2 Validación del instrumento

### 7.2.1 Validación del instrumento piloto

Antes de exponer los resultados es preciso aclarar que la recogida de datos de este estudio se realizó durante el confinamiento provocado por la pandemia COVID-19. Por tanto, los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta la situación social y las dificultades encontradas en la recogida de datos provocadas por la COVID-19. Por ello y dada la escasa participación, se continúa trabajando en esta línea con la presente investigación, aumentando el tamaño muestral. Al igual, se considera necesario exponer las características de la muestra participante en el proceso de validación del instrumento piloto. Los análisis estadísticos descriptivos y los análisis factorial exploratorio, paralelo y factorial confirmatoria fueron llevados a cabo durante el año 2021.

El estudio piloto fue llevado a cabo con una muestra de ( $n = 99$ ) de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, 41 chicos (41.4%) y 58 chicas (58.6%) de entre 11 y 17 años de edad ( $\bar{X} = 13.444$ ,  $DT = 1.341$ ) escolarizados en centros educativos de la Comunidad de Aragón, La Rioja y Navarra. Concretamente, se contó con un total de 22 centros educativos (2 concertados y 20 públicos) de nivel socioeconómico y cultural familiar medio. El nivel de participación en el estudio fue del 75.8% de la muestra total proveniente de centros públicos (75 alumnos) y del 24.2% proveniente de centros concertados (24 alumnos).

#### 7.2.1.1 Análisis descriptivo de ítems

Se midió en un primer momento el análisis de fiabilidad de los 60 ítems iniciales mediante el análisis de consistencia Interna dando un alto índice  $\alpha = .94$ .

A continuación, se calculó la Discriminación de cada uno de los ítems mediante el Coeficiente de Correlación elemento-total corregido. Como resultado, los ítems 2 (.188), 3 (.253), 6 (.312), 7 (.361), 18 (-.321), 19 (.064), 20 (.310), 24 (.174), 26 (.370), 28 (.205), 29 (.386), 31 (.080), 34 (.343), 42 (.371), 43 (-.051), 45 (.181), 48 (.283), 55 (.353), 56 (.350) y 59 (.344) presentaron saturaciones  $< .4$ .

Tabla 5 Estadísticos total-elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.	273.3838	2549.729	.644	.767	.939
2.	274.3838	2592.504	.188	.693	.941
3.	273.8081	2583.075	.253	.733	.941
4.	273.6869	2527.034	.576	.826	.939
5.	273.6364	2522.948	.619	.730	.939
6.	276.0404	2581.182	.312	.594	.941
7.	273.6061	2559.731	.361	.614	.940
8.	273.1313	2547.666	.536	.805	.940
9.	273.3434	2535.962	.457	.742	.940
10.	273.0606	2547.241	.517	.761	.940
11.	272.8889	2554.365	.445	.811	.940
12.	272.9293	2529.617	.572	.796	.939
13.	274.2121	2515.087	.595	.803	.939
14.	273.6869	2505.768	.629	.872	.939
15.	273.0707	2513.352	.625	.795	.939
16.	274.0707	2514.352	.595	.883	.939
17.	274.1919	2518.136	.510	.801	.940
18.	275.1212	2691.046	-.321	.704	.944
19.	274.2929	2617.046	.064	.821	.942
20.	273.7475	2566.905	.310	.795	.941
21.	274.0707	2527.719	.495	.786	.940
22.	273.4545	2551.985	.525	.764	.940
23.	273.1515	2514.497	.599	.827	.939
24.	273.4545	2596.781	.174	.673	.941
25.	273.9798	2528.857	.488	.758	.940
26.	273.6465	2566.802	.370	.769	.940
27.	274.9091	2541.206	.508	.851	.940
28.	274.0404	2591.774	.205	.519	.941
29.	275.7778	2559.909	.386	.774	.940
30.	274.0606	2536.588	.513	.823	.940
31.	274.3636	2610.601	.080	.769	.942
32.	273.8384	2529.116	.439	.775	.940
33.	273.5354	2504.761	.706	.882	.938
34.	273.5051	2568.293	.343	.798	.940
35.	274.2828	2496.368	.594	.836	.939
36.	274.4545	2498.128	.547	.795	.939
37.	274.4444	2503.964	.672	.883	.939
38.	273.8081	2492.646	.811	.892	.938

39.	274.0101	2525.622	.542	.767	.939
40.	273.9495	2518.661	.714	.871	.939
41.	273.4646	2522.986	.625	.827	.939
42.	274.4949	2557.763	.371	.649	.940
43.	273.8182	2638.150	-.051	.729	.942
44.	274.0303	2537.846	.536	.832	.939
45.	274.3939	2595.609	.181	.757	.941
46.	272.6465	2558.741	.483	.708	.940
47.	274.0101	2522.969	.640	.868	.939
48.	274.8788	2575.291	.283	.800	.941
49.	272.9899	2554.316	.449	.799	.940
50.	273.4545	2517.495	.625	.865	.939
51.	274.9192	2533.953	.470	.820	.940
52.	274.7879	2533.393	.424	.834	.940
53.	273.8182	2515.191	.684	.861	.939
54.	273.6869	2510.932	.684	.851	.939
55.	273.4040	2566.488	.353	.794	.940
56.	274.6465	2563.047	.350	.619	.940
57.	274.3434	2555.024	.400	.748	.940
58.	273.3939	2560.098	.433	.852	.940
59.	272.5253	2578.619	.344	.734	.940
60.	273.4444	2527.841	.545	.716	.939

Por tanto, en términos generales, el instrumento tiene una buena consistencia interna. Esta idea se refuerza por la poca variabilidad que presenta el estadístico  $\alpha$  de Cronbach ( $\pm .02$ ) en función de la eliminación de ítems. Además, se comprueba cómo en términos generales la escala tiene un comportamiento aceptable de acuerdo a parámetros de normalidad. Se puede asumir una distribución normal puesto que los índices de asimetría (= -1.90) y kurtosis (= 1.07) se encuentran en el rango de ( $\pm 1.96$ ). Presenta una media general igual a ( $\bar{X} = 278.545$ ,  $DT = 51.304$ ), mínimo obtenido (= 118.00) y máximo obtenido (= 390.00).

#### 7.2.1.2 Análisis factorial exploratorio

Para comprobar la pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE) se realizó la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin ( $KMO = .755$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett, obteniendo unos índices de  $\chi^2 = 4080.522$ ;  $gl = 1770$ ;  $p = .000$ . Estos valores confirman la realización de dicho análisis.

Una vez comprobada la pertinencia del análisis factorial exploratorio a través de los valores obtenidos en KMO y la prueba de esfericidad de Barlett, se procedió a conocer la validez del constructo a través del análisis factorial exploratorio. Se realizó mediante el método de extracción de máxima probabilidad. En el análisis factorial exploratorio de los 60 ítems del instrumento inicial se extraen 16 factores con autovalores mayores que 1 que explican el 75.462% de la varianza total instrumento (Tabla 6 y Gráfico 3).

En este momento y siguiendo las líneas de validación de escalas que apuntan autores como Reckase (1979), Visauta (1998) y Zarza et al. (2021), se debe prestar atención a dos aspectos importantes. El primero, la proporción de varianza explicada por el primer factor y, el segundo, la diferencia entre la varianza explicada por el primer factor y por el resto de factores.

En lo concerniente al primer aspecto, la potencia explicativa del primer factor (27.138%) explica más del 35% de la varianza total explicada por los 16 factores; siguiendo a Reckase (1979), capacidades explicativas de un único factor de al menos un 20% es una capacidad explicativa remarcable. Consecuentemente, los 60 ítems cargan mayoritariamente en el primer factor en la matriz no rotada.

Respecto al segundo aspecto, el segundo factor explica el 8.748% de la varianza y el tercer factor el 5.392%, reduciéndose paulatinamente hasta un 1,667% en el decimosexto factor. De esta forma, como se deduce de Zarza et al. (2021) y Visauta (1998), uno de los parámetros clave de cara a tomar como fiable la reducción factorial con este método extractivo es que la diferencia de capacidad explicativa entre el segundo y tercer factor sea menor que la diferencia que hay entre el primer factor y el segundo, cumpliéndose en este caso esta regla interpretativa.

Tabla 6 Varianza total explicada escala piloto

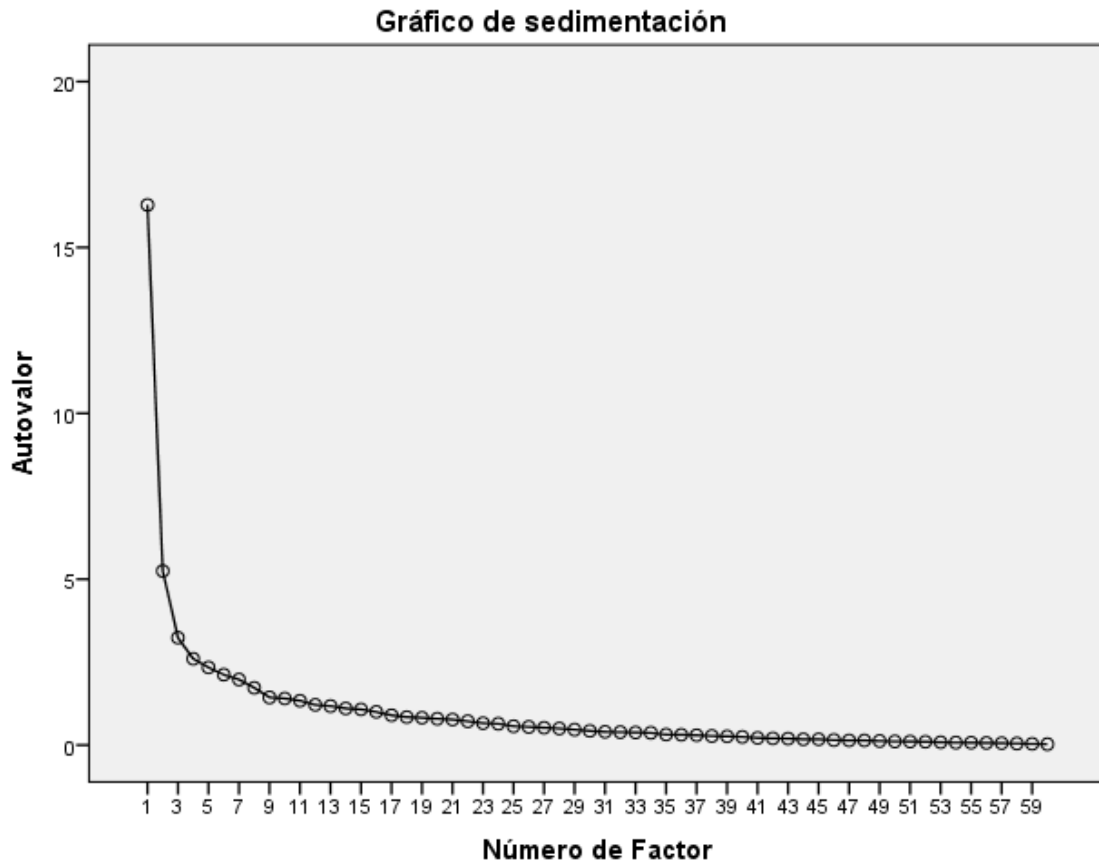
Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	16.283	27.138	27.138	5.539	9.231	9.231	5.479
2	5.249	8.748	35.886	12.096	20.160	29.392	6.157
3	3.235	5.392	41.278	4.120	6.867	36.259	2.611
4	2.601	4.336	45.614	2.194	3.657	39.916	6.993
5	2.340	3.899	49.513	2.743	4.571	44.488	4.226
6	2.122	3.537	53.050	1.729	2.881	47.369	4.400
7	1.976	3.293	56.343	1.806	3.010	50.379	6.212
8	1.728	2.880	59.223	1.479	2.466	52.845	4.454
9	1.436	2.393	61.616	1.474	2.456	55.301	7.084
10	1.403	2.339	63.955	1.082	1.804	57.105	3.167
11	1.338	2.229	66.184	1.039	1.732	58.837	3.628
12	1.212	2.021	68.205	1.050	1.750	60.587	2.116
13	1.176	1.960	70.164	.972	1.620	62.207	4.875
14	1.103	1.839	72.003	.878	1.464	63.671	4.183
15	1.075	1.792	73.795	.784	1.306	64.977	5.111
16	1.000	1.667	75.462	.720	1.200	66.177	2.185
17	.899	1.499	76.961				
18	.844	1.406	78.367				
19	.822	1.369	79.737				
20	.793	1.322	81.059				
21	.771	1.285	82.343				
22	.718	1.196	83.539				
23	.660	1.100	84.639				
24	.642	1.070	85.709				
25	.567	.945	86.654				
26	.546	.911	87.565				
27	.525	.874	88.439				
28	.500	.833	89.272				
29	.464	.774	90.046				
30	.425	.709	90.755				
31	.398	.663	91.418				
32	.390	.650	92.067				
33	.380	.634	92.701				
34	.369	.615	93.316				
35	.316	.526	93.843				
36	.312	.520	94.363				

37	.298	.496	94.859
38	.274	.457	95.317
39	.263	.438	95.755
40	.247	.412	96.167
41	.214	.357	96.524
42	.202	.336	96.861
43	.196	.327	97.188
44	.174	.291	97.479
45	.172	.287	97.766
46	.150	.250	98.016
47	.142	.236	98.252
48	.139	.231	98.484
49	.124	.207	98.690
50	.110	.183	98.873
51	.107	.178	99.051
52	.100	.166	99.217
53	.088	.146	99.363
54	.075	.125	99.488
55	.073	.121	99.609
56	.067	.111	99.720
57	.058	.096	99.816
58	.048	.080	99.896
59	.035	.059	99.954
60	.027	.046	100.000

---

Método de extracción: máxima probabilidad.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.



*Gráfico 3 Gráfico sedimentación escala piloto*

De esta forma, se aprecia cómo la matriz de patrón ubica los distintos ítems con cargas factoriales  $>.30$ , tal y como se observa en la Tabla 7.

*Tabla 7 Matriz de patrón escala piloto*

	<i>Matriz de patrón<sup>a</sup></i>			
	Factor			
	1	2	3	4
1	.351	.358		
2			.547	
3		.355		
4	.545			
5	.420			
6				
7		.348		
8	.549			
9				.396
10	.575			
11			.371	
12	.313			.414
13			.612	
14.			.760	
15			.605	

16			.664	.371
17			.630	
18		.371		-.364
19		.472		
20				.393
21				.533
22	.653			
23				.422
24		.429		
25				.385
26		.638		
27				
28				
29				.554
30	.751			
31		.354		
32				.526
33				.616
34		.619		
35				.755
36				.707
37	.490			.428
38	.497			
39	.510			
40	.548			
41	.554		.466	
42				
43		.519		
44	.792			
45	.401			
46	.301			
47	.693			
48		.597		
49		.591		
50	.483			.379
51				.478
52				.665
53	.590			.430
54	.391		.330	
55		.647		
56				.424
57	.361			
58		.599		
59		.424		
60	.334	.552		

---

Método de extracción: máxima probabilidad.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.<sup>a</sup>

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Para asegurar no incurrir en posibles errores de interpretación y agrupaciones factoriales de los ítems que conformen la escala piloto, se realiza un análisis paralelo



como criterio complementario al análisis planteado. La solución matricial obtenida es la reflejada en la Tabla 8.

*Tabla 8 Análisis paralelo escala piloto*

Run MATRIX procedure:  
 Specifications for this Run:  
 Ncases 99  
 Nvars 60  
 Ndatasets 1000  
 Percent 95

Random Data Eigenvalues

Root	Means	Prcntyle
1.00000000	2.95754255	3.14964282
2.00000000	2.74895993	2.88635608
3.00000000	2.59486827	2.72101570
4.00000000	2.46621831	2.57785411
5.00000000	2.35724667	2.46102685
6.00000000	2.25266659	2.34553427
7.00000000	2.15692995	2.24444239
8.00000000	2.06688638	2.14951855
9.00000000	1.98337088	2.06083774
10.00000000	1.90329768	1.97566149
11.00000000	1.82696734	1.89847429
12.00000000	1.75441476	1.82212525
13.00000000	1.68500944	1.74926720
14.00000000	1.62020863	1.67838231
15.00000000	1.55713455	1.61584672
16.00000000	1.49522624	1.55326216
17.00000000	1.43577157	1.49098509
18.00000000	1.38030296	1.43137764
19.00000000	1.32512648	1.37582062
20.00000000	1.27203209	1.32459996
21.00000000	1.22083820	1.27273069
22.00000000	1.16983136	1.21921923
23.00000000	1.12071848	1.16863114
24.00000000	1.07415689	1.12143083
25.00000000	1.02735668	1.07142433
26.00000000	.98208521	1.02622843
27.00000000	.94139234	.98079024
28.00000000	.90032480	.94259122
29.00000000	.85970723	.90184408
30.00000000	.81884218	.85810132
31.00000000	.78171799	.82034347
32.00000000	.74425965	.78321590
33.00000000	.70803444	.74677822
34.00000000	.67362563	.71247581
35.00000000	.63961050	.67631102
36.00000000	.60614793	.64481490
37.00000000	.57352019	.60854065

```

38.00000000 .54240365 .57715385
39.00000000 .51163481 .54497066
40.00000000 .48282232 .51347523
41.00000000 .45463940 .48423001
42.00000000 .42794009 .45669410
43.00000000 .40040603 .43014743
44.00000000 .37486336 .40292921
45.00000000 .35088840 .37700465
46.00000000 .32650600 .35126328
47.00000000 .30364277 .32852334
48.00000000 .28104560 .30374158
49.00000000 .25930711 .28152757
50.00000000 .23801777 .26038958
51.00000000 .21761392 .23835523
52.00000000 .19779745 .21933799
53.00000000 .17902341 .19888389
54.00000000 .16055910 .17953361
55.00000000 .14340753 .16115532
56.00000000 .12658259 .14519367
57.00000000 .10965633 .12668209
58.00000000 .09339278 .11040990
59.00000000 .07688295 .09355660
60.00000000 .05861564 .07355643

```

----- END MATRIX -----

En la Tabla 9 se comparan los autovalores de los 16 primeros factores que se obtienen mediante el análisis de máxima probabilidad y los 16 valores obtenidos mediante el análisis paralelo.

*Tabla 9 Comparación autovalores AFE y valores análisis paralelo.*

Root	Factor Analisis máxima probabilidad	Analisis Paralelo
1	16.283	2.95754255
2	5.249	2.74895993
3	3.235	2.59486827
4	2.601	2.46621831
5	2.340	2.35724667
6	2.122	2.25266659
7	1.976	2.15692995
8	1.728	2.06688638
9	1.436	1.98337088
10	1.403	1.90329768
11	1.338	1.82696734
12	1.212	1.75441476
13	1.176	1.68500944
14	1.103	1.62020863
15	1.075	1.55713455
16	1.000	1.49522624

A partir de los resultados del análisis paralelo, y como se observa en la Tabla 9, hay un punto de inflexión claro y diferenciador en el número de factores a tener en cuenta a partir del método extractivo de máxima probabilidad y su comparación con el análisis paralelo. Este punto de inflexión llega en el factor número 4. En este sentido, no resulta coherente mantener los factores 5 al 16 del método de máxima probabilidad ya que los autovalores y, por tanto, la varianza explicada por los mismos, es menor en los datos empíricos que en los obtenidos de manera aleatoria en el análisis paralelo. De esta forma, únicamente se puede admitir la presencia de cuatro factores con autovalores y capacidad explicativa reales que mejoran la capacidad explicativa de los obtenidos en una matriz aleatoria de datos.

Una vez obtenidos estos resultados, se considera pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio que permita seleccionar y agrupar los ítems en sus respectivas categorías.

#### *7.2.1.3 Análisis factorial confirmatorio*

Con este análisis, se pretende definir la escala, con el objetivo de obtener un instrumento válido y fiable desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Se opta por realizar, en primer lugar, una aproximación del modelo con las cuatro categorías planteadas inicialmente. En este modelo de cuatro factores se agrupan los ítems del siguiente modo, excluyendo los ítems 6, 27, 28 y 42 que presentan cargas factoriales < .30.

- C1: 4, 5, 8, 10, 22, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 50, 53, 46, 54, 57.
- C2: 19, 24, 26, 34, 43, 48, 49, 55, 58, 59, 60, 1, 3, 7, 18, 31.
- C3: 2, 13, 14, 15, 16, 17, 11.
- C4: 12, 21, 23, 29, 32, 33, 35, 36, 51, 52, 56, 9, 20, 25.

Este primer modelo presenta algunos datos de ajuste mejorables en lo que a los umbrales mínimos de aceptación atestiguan investigaciones como las de Browne y Cudeck (1993) o Brown (2006). Así, el índice  $CMIN/df = 1.845$ , el  $CFI = .611$ , el  $RMSEA = .093$  y el  $AIC = 2963.326$ . Del mismo modo, presenta algunos pesos de regresión no

significativos: ítem 18 ( $p = .384$ ); o con pesos muy bajos ( $< .50$ ), ítems 45, 19, 24, 43, 2, 29, 32, 56, 46, 57, 3, 7, 18, 31.

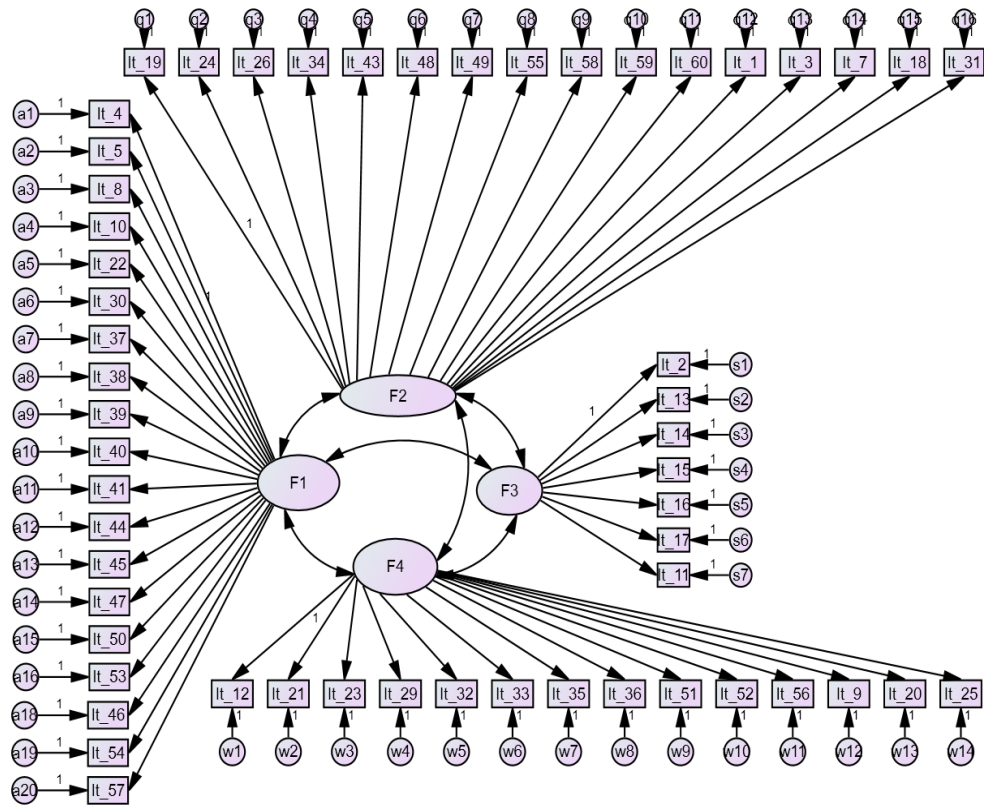


Figura 1 AFC1 escala piloto

Los pesos de regresión estandarizados de cada uno de los ítems en sus factores se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10 AFC1 Pesos de regresión escala piloto

	Estimate	P value		Estimate	P value
5 <--- F1	.637	<.0001	13 <--- F3	.725	<.0001
4 <--- F1	.644	<.0001	14 <--- F3	.884	<.0001
8 <--- F1	.595	<.0001	15 <--- F3	.688	<.0001
10 <--- F1	.593	<.0001	16 <--- F3	.818	<.0001
22 <--- F1	.648	<.0001	17 <--- F3	.716	<.0001

	Estimate	P value		Estimate	P value
30 <--- F1	.656	<.0001	21 <--- F4	.665	<.0001
37 <--- F1	.726	<.0001	12 <--- F4	.651	<.0001
38 <--- F1	.824	<.0001	23 <--- F4	.700	<.0001
39 <--- F1	.611	<.0001	29 <--- F4	.443	<.0001
40 <--- F1	.760	<.0001	32 <--- F4	.447	<.0001
41 <--- F1	.683	<.0001	33 <--- F4	.801	<.0001
44 <--- F1	.703	<.0001	35 <--- F4	.718	<.0001
45 <--- F1	.280	.008	36 <--- F4	.724	<.0001
47 <--- F1	.767	<.0001	51 <--- F4	.542	<.0001
50 <--- F1	.684	<.0001	52 <--- F4	.554	<.0001
53 <--- F1	.764	<.0001	56 <--- F4	.406	<.0001
19 <--- F2	.340	<.0001	46 <--- F1	.497	<.0001
24 <--- F2	.384	.011	54 <--- F1	.669	<.0001
26 <--- F2	.617	.002	57 <--- F1	.437	<.0001
34 <--- F2	.629	.002	1 <--- F2	.586	.003
43 <--- F2	.339	.018	3 <--- F2	.398	.010
48 <--- F2	.561	.003	7 <--- F2	.432	.007
49 <--- F2	.669	.002	18 <--- F2	.096	.384
55 <--- F2	.653	.002	31 <--- F2	.258	.046
58 <--- F2	.707	.002	11 <--- F3	.534	<.0001
59 <--- F2	.527	.004	9 <--- F4	.548	<.0001
60 <--- F2	.719	.002	20 <--- F4	.509	<.0001
2 <--- F3	.454	<.0001	25 <--- F4	.618	<.0001

Por su parte, se atendió también a la eliminación de los ítems nº 8, 9, 10, 11, 20, 22, 26, 30, 37, 39, 44, 47, 48, 51, 52 y 59, cuyo índice de modificación fuera superior a 10 puntos, tal y como recomiendan autores como Jorgensen (2017) o Whittaker (2012).

Finalmente, se llega al modelo expuesto en la Figura 2 y que presenta unos mejores índices de ajuste globales ( $\chi^2 = 481.983$ ;  $D.F. = 295$ ;  $CMIN/df = 1.634 < 2.0$ ;  $CFI = .862 < .900$ ;  $RMSEA = .080 < .10 > .05$ ;  $AIC = 593.983$ ;  $\rho_{Bollen-Stine} (n = 1000) = .162$ ), así como presencia significativa de todos y cada uno de sus ítems y cargas factoriales  $> .50$ . De esta manera, el modelo final de cuatro factores presenta la configuración que se aprecia en la Figura 2. Sin embargo, la no conclusión de resultados hace pensar que es necesaria más muestra, al ser prometedores y no concluyentes para asumir esta escala como definitiva (es necesario  $\rho_{Bollen-Stine} (n = 1000) = .172$ ).

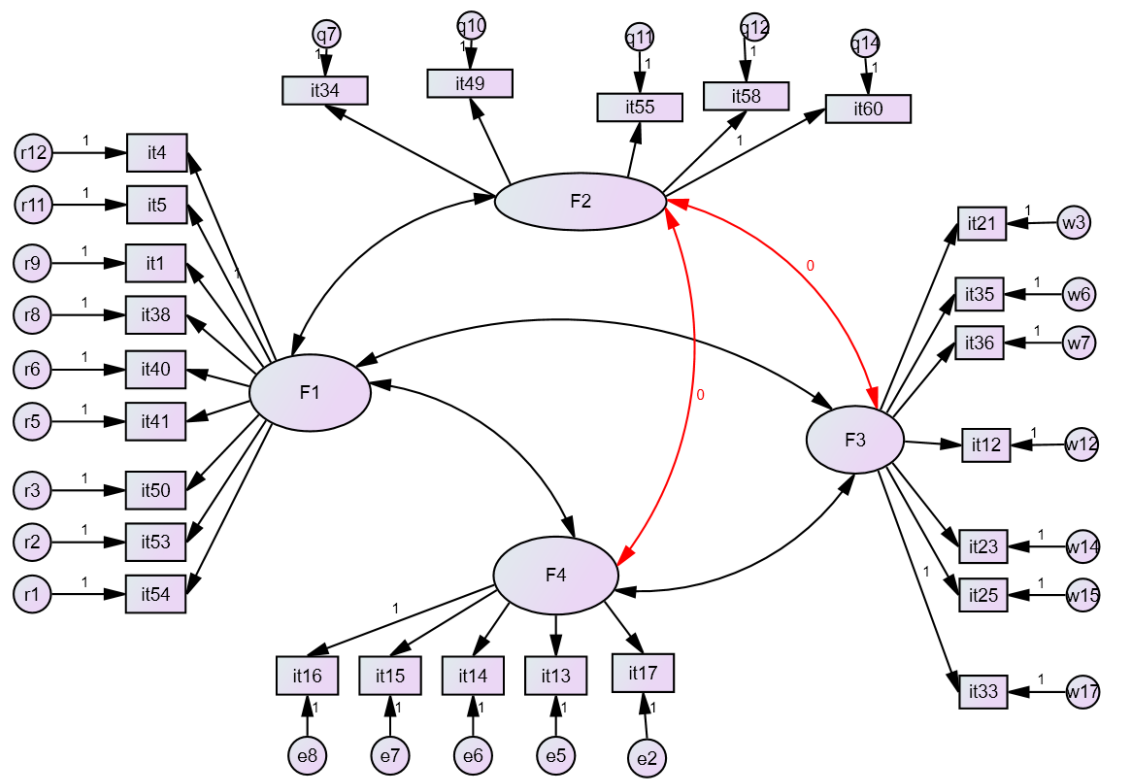


Figura 2 Modelo AFC escala piloto

En cuanto a los pesos de regresión estandarizados de cada uno de los ítems incluidos, todos ellos son significativos y superiores a .50 (Tabla 11).

Tabla 11 AFC Pesos de regresión ítems escala piloto

			Estimate	P value
5	<---	F1	.643	<.0001
4	<---	F1	.579	<.0001
1	<---	F1	.642	<.0001
38	<---	F1	.835	<.0001
40	<---	F1	.724	<.0001
41	<---	F1	.642	<.0001
50	<---	F1	.630	<.0001
34	<---	F2	.609	<.0001
21	<---	F3	.669	<.0001
35	<---	F3	.681	<.0001
36	<---	F3	.677	<.0001
16	<---	F4	.812	<.0001
15	<---	F4	.699	<.0001
14	<---	F4	.888	<.0001
13	<---	F4	.711	<.0001
17	<---	F4	.722	<.0001
49	<---	F2	.703	<.0001

			Estimate	P value
55	<---	F2	.701	<.0001
58	<---	F2	.736	<.0001
12	<---	F3	.701	<.0001
23	<---	F3	.756	<.0001
25	<---	F3	.605	<.0001
33	<---	F3	.804	<.0001
53	<---	F1	.665	<.0001
54	<---	F1	.694	<.0001
60	<---	F2	.662	<.0001

En este punto, comparando el modelo factorial de 56 ítems y el de 26, el modelo de 26 ítems presenta mejores índices de ajuste, en especial el índice *AIC*. Así, se observa cómo el modelo de 56 factores toma un valor *AIC* igual a 2963.326 mientras que en el de 26 ítems es igual a 593.983.

De todo lo anterior y de cara a estudios posteriores, se debe considerar que la agrupación categorial de los ítems responde a la planteada en la Figura 2. Quedando de esta manera:

- C1: 4, 5, 1, 38, 40, 41, 50, 53, 54.
- C2: 34, 49, 55, 58, 60.
- C3: 21, 35, 36, 12, 23, 25, 33.
- C4: 16, 15, 14, 13, 17.

El cuestionario piloto resultante, responde estadísticamente a un modelo de cuatro factores con un total de 26 ítems y con una fiabilidad de  $\alpha = .93$ . Que, si bien es cierto que presenta mejores índices de ajuste que el cuestionario inicial, éstos pueden mejorarse ampliando la muestra, continuando así con el proceso de depuración y validación de la escala.

### 7.2.2 Refinamiento y validación del instrumento *Autoconcepto Musical Instrumental*

Como se ha mencionado, el cuestionario piloto ( $n = 99$  de 26 ítems) responde estadísticamente a un modelo de cuatro factores con un total de 26 ítems con una fiabilidad de  $\alpha = .93$ .

Con el fin de concluir el proceso de validación, se decide repetir el mismo procedimiento estadístico con el cuestionario piloto resultante de 26 ítems con una muestra mayor ( $n = 980$ ) para depurar así el número total de ítems del cuestionario *Autoconcepto Musical Instrumental*.

El análisis de fiabilidad del cuestionario de 26 ítems para una muestra  $n = 980$  presenta un  $\alpha = .91$ . Además, se comprueba cómo en términos generales la escala tiene un buen comportamiento de acuerdo a parámetros de normalidad ( $Z_{K-S} = .028$ ,  $p = .060$ ). Presenta una media general igual a  $\bar{X} = 115.380$  ( $DT = 27.608$ ), mínimo obtenido = 35.00 y máximo obtenido = 182.00, con un índice de asimetría = -0.80 y kurtosis = -2.589.

### 7.2.2.1 Análisis factorial exploratorio

Para comprobar la pertinencia del análisis factorial exploratorio se realiza la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin ( $KMO = .939$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett obteniendo unos índices de  $\chi^2 = 5855.807$ ;  $gl = 325$ ;  $p = .000$ . Estos valores confirman la pertinencia de dicho análisis.

Siguiendo el mismo criterio estadístico del primer refinamiento de la escala piloto, se realiza nuevamente un análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de máxima probabilidad y posteriormente un análisis paralelo.

Tal y como se indica en la Tabla 12 y la Tabla 13, el análisis paralelo muestra cómo, a partir del tercer factor, los autovalores, esto es, la varianza explicada, es mayor que los obtenidos en el análisis factorial exploratorio. Es decir, se explica más de manera aleatoria que con los datos empíricos obtenidos del análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de máxima probabilidad.

Tabla 12 Varianza total explicada escala Autoconcepto Musical Instrumental

Factor	Varianza total explicada						
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado <sup>a</sup>
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	9.486	36.485	36.485	8.985	34.557	34.557	7.837
2	2.798	10.762	47.247	2.223	8.550	43.106	2.636
3	1.206	4.637	51.884	.715	2.749	45.855	5.000
4	1.047	4.028	55.912	.661	2.543	48.398	6.902
5	.925	3.559	59.472				
6	.834	3.209	62.681				



7	.770	2.960	65.641
8	.747	2.872	68.514
9	.720	2.770	71.284
10	.661	2.543	73.827
11	.614	2.360	76.188
12	.591	2.272	78.460
13	.568	2.186	80.645
14	.546	2.098	82.744
15	.522	2.007	84.751
16	.489	1.881	86.632
17	.452	1.739	88.370
18	.446	1.714	90.085
19	.420	1.617	91.702
20	.374	1.438	93.140
21	.353	1.357	94.497
22	.324	1.247	95.744
23	.300	1.152	96.896
24	.294	1.129	98.026
25	.270	1.038	99.064
26	.243	.936	100.000

Método de extracción: máxima probabilidad.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

*Tabla 13 Análisis paralelo escala Autoconcepto Musical Instrumental*

Run MATRIX procedure:

Specifications for this Run:

Ncases 980  
Nvars 26  
Ndatasets 1000  
Percent 95

Random Data Eigenvalues

Root	Means	Prcntyle
1.00000000	1.30719532	1.34828181
2.00000000	1.26357782	1.29643671
3.00000000	1.22854234	1.25563809
4.00000000	1.19958623	1.22381320
5.00000000	1.17344563	1.19525830
6.00000000	1.14808468	1.17042338
7.00000000	1.12445760	1.14520850
8.00000000	1.10252533	1.12157455
9.00000000	1.08109149	1.09986977
10.00000000	1.06070119	1.07957373
11.00000000	1.04040085	1.05859827
12.00000000	1.02068917	1.03731846
13.00000000	1.00196725	1.01810382
14.00000000	.98278798	.99877640
15.00000000	.96366136	.98101751
16.00000000	.94502870	.96091834
17.00000000	.92626985	.94256630
18.00000000	.90759155	.92563429

19.00000000	.88888673	.90649952
20.00000000	.86985295	.88858503
21.00000000	.84989839	.86776759
22.00000000	.82962010	.84886943
23.00000000	.80876671	.82890101
24.00000000	.78620705	.80867490
25.00000000	.76034955	.78506666
26.00000000	.72881419	.75595862

----- END MATRIX -----

En la Tabla 14 se comparan los autovalores obtenidos de los cuatro factores primeros que se obtienen mediante el análisis de máxima probabilidad y los cuatro valores obtenidos mediante el análisis paralelo.

Tabla 14 Comparación autovalores AFE y valores análisis paralelo

Root	Factor Analisis máxima probabilidad	Analisis Paralelo
1	9.486	1.30719532
2	2.798	1.26357782
3	1.206	1.22854234
4	1.047	1.19958623

Estos resultados requieren nuevamente realizar un análisis factorial confirmatorio con los 26 ítems puesto que tal y como se aprecia en la Tabla 15, la matriz de patrón ubica los 26 ítems con cargas factoriales > .30 en cuatro factores diferentes en lugar de los dos factores que se sugieren a partir del análisis paralelo.

Tabla 15 Matriz de patrón escala Autoconcepto Musical Instrumental

	Matriz de patrón <sup>a</sup>			
	1	2	3	4
1	.458			
2				.368
4	.561			
5			.839	
6				.590
7	.602			
9			.643	
10				.840
11	.305			.322
12				.550
13				.339
14	.705			
15	.331			
16	.504			
17	.780			

18	.467	
19		.741
21		.411
22	.332	
23	.803	
25	.640	
3		.570
8		.510
20		.561
24		.759
26		.652

Método de extracción: máxima probabilidad.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.<sup>a</sup>

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

### 7.2.2.2 Análisis factorial confirmatorio

Se ha optado por realizar, en primer lugar, una aproximación del modelo con las cuatro categorías planteadas inicialmente. En este modelo de cuatro factores se agruparon los ítems del siguiente modo tal y como se expone en la Figura 3:

- C1: 1, 4, 7, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25.
- C2: 3, 8, 20, 24, 26.
- C3: 2, 6, 10, 12, 13, 19, 21.
- C4: 9, 5.

Este primer modelo presenta algunos datos de ajuste mejorables en lo que a los umbrales mínimos de aceptación anteriormente citados. Así, el índice  $CMIN/df = 3.277$ , el  $CFI = .880$ , el  $RMSEA = .068$  y el  $AIC = 1074.80$ . Del mismo modo, presenta algunos pesos de regresión bajos ( $< .50$ ), ítems 11 y 22. Así como ítems con índices de modificación superiores a 10 puntos (4, 7, 11, 15, 17, 18, 2, 10, 12).

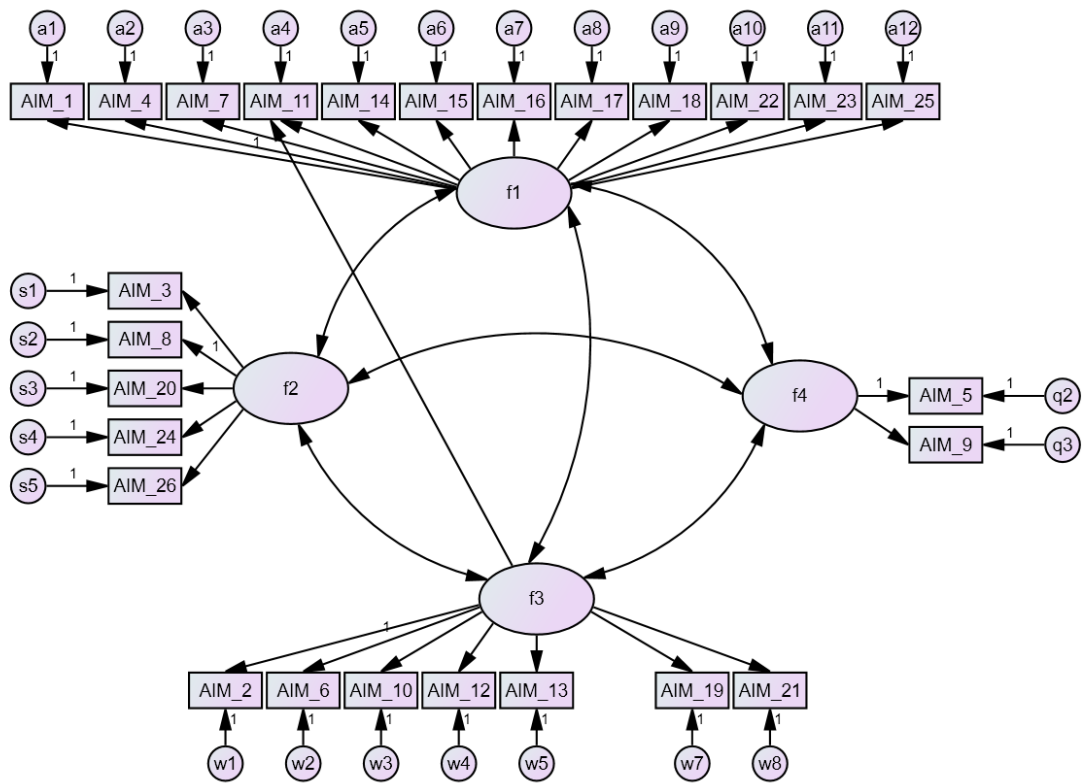


Figura 3 AFC1 escala Autoconcepto Musical Instrumental

Los pesos de regresión de cada uno de los ítems en sus factores son los que aparecen en la Tabla 16.

Tabla 16 AFC1 Pesos de regresión escala Autoconcepto Musical Instrumental

	Estimate	P Value
1 <--- f1	.692	<.0001
4 <--- f1	.677	<.0001
7 <--- f1	.688	<.0001
11 <--- f1	.347	<.0001
14 <--- f1	.813	<.0001
15 <--- f1	.662	<.0001
16 <--- f1	.626	<.0001
6 <--- f3	.736	<.0001
2 <--- f3	.687	<.0001
10 <--- f3	.676	<.0001
12 <--- f3	.635	<.0001
13 <--- f3	.596	<.0001
19 <--- f3	.638	<.0001
21 <--- f3	.546	<.0001
8 <--- f2	.622	<.0001
3 <--- f2	.598	<.0001
20 <--- f2	.500	<.0001

		Estimate	P Value
24	<--- f2	.707	<.0001
26	<--- f2	.545	<.0001
5	<--- f4	.784	<.0001
9	<--- f4	.824	<.0001
17	<--- f1	.709	<.0001
18	<--- f1	.783	<.0001
22	<--- f1	.491	<.0001
23	<--- f1	.655	<.0001
25	<--- f1	.536	<.0001
11	<--- f3	.256	.012

Siguiendo el mismo criterio estadístico que en el cuestionario piloto, se opta por eliminar los ítems con pesos de regresión bajos ( $< .50$ ) y/o índices de modificación elevados (10 puntos), llegándose al modelo expuesto en la Figura 4 y que presenta unos mejores índices de ajuste globales ( $\chi^2 = 147.226$ ;  $D.F. = .97$ ;  $CMIN/df = 1.518 < 2.0$ ;  $CFI = .979 > .900$ ;  $RMSEA = .032 < .80$ ;  $AIC = 225.226$ ;  $p_{\text{Bollen-Stine}} (n= 10000) = .075$ ), así como presencia significativa de todos y cada uno de sus ítems y cargas factoriales  $> .50$ . El modelo final de cuatro factores presenta la configuración que se aprecia en la Figura 4.

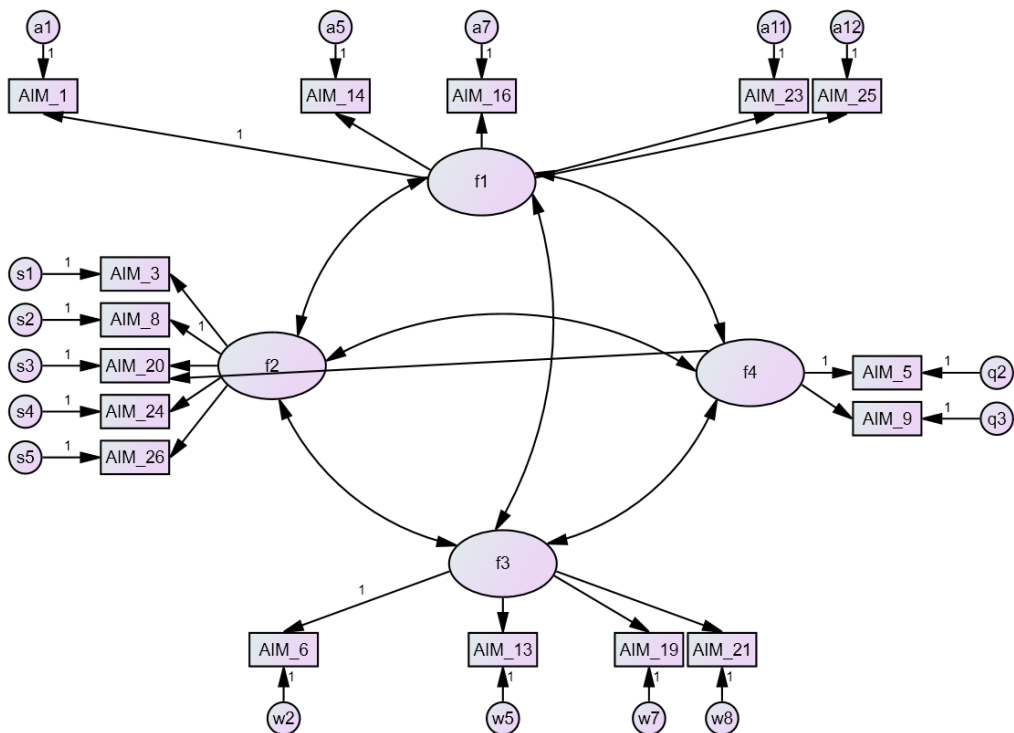


Figura 4 AFC escala Autoconcepto Musical Instrumental

Los pesos de regresión de cada uno de los ítems en sus factores son los que aparecen en la Tabla 17.

Tabla 17 AFC Pesos de regresión escala Autoconcepto Musical Instrumental

			Estimate	P Value
1	<---	f1	.681	<.0001
14	<---	f1	.806	<.0001
16	<---	f1	.622	<.0001
6	<---	f3	.683	<.0001
13	<---	f3	.612	<.0001
19	<---	f3	.581	<.0001
21	<---	f3	.562	<.0001
8	<---	f2	.621	<.0001
3	<---	f2	.596	<.0001
20	<---	f2	.551	<.0001
24	<---	f2	.696	<.0001
26	<---	f2	.552	<.0001
5	<---	f4	.762	<.0001
9	<---	f4	.848	<.0001
23	<---	f1	.680	<.0001
25	<---	f1	.559	<.0001
20	<---	f4	.189	<.0001

Como se observa, el ítem 20 presenta bajas cargas factoriales en el factor 4 (.189). Sin embargo, a criterio de la investigadora se ha decidido mantenerlo en el factor 2 cuyo peso factorial es mayor (.551), puesto que su eliminación supone un menor ajuste del modelo y se considera que, a nivel teórico, da potencia explicativa al instrumento de medición.

En este punto, comparando el modelo factorial de 26 ítems y el de 16, el modelo de 16 ítems presenta mejores índices de ajuste, en especial el índice *AIC*. Así, analizando el estadístico de parsimonia *AIC* se comprueba cómo el modelo de 26 ítems toma un valor *AIC* = 1074.80 mientras que en el de 16 ítems el valor *AIC* = 225.226, lo cual conduce a asumir como mejor modelo el instrumento de 16 ítems frente al de 26 ítems.

De todo lo anterior y de cara a estudios posteriores, se debe considerar que la agrupación categorial de los ítems responde a la planteada en la Figura 4. Quedando de esta manera:

- C1: 1, 14, 16, 23, 25.
- C2: 3, 8, 20, 24, 26.

- C3: 6, 13, 19, 21.
- C4: 5, 9.

Resultando, por tanto, un cuestionario final con 16 ítems, con una alta fiabilidad ( $\alpha = .84$ ) y una fuerte presencia y capacidad explicativa del autoconcepto musical instrumental en alumnos de Educación Secundaria. Además, la agrupación en cuatro factores resulta, desde el punto de vista cualitativo y según el marco teórico, más coherente que la agrupación en dos factores sugerida por el análisis paralelo.

A continuación, con el fin de guiar el proceso de eliminación de los ítems desde la escala original a la definitiva, la Tabla 18 presenta la numeración de los 16 ítems resultantes respecto a la escala original de 60 ítems y la escala piloto de 26 ítems. Con el mismo objetivo, la Tabla 19 muestra la temporalización del proceso de construcción y validación de la escala, desde la redacción de los ítems con el estudio de Zarza (2020) hasta la validación de la escala definitiva.

*Tabla 18 Numeración ítems original-definitiva*

Numeración respecto a escala original de 60 ítems	Numeración respecto a escala piloto de 26 ítems	Escala final 16 ítems	Factor
1	1	1. En general, la música se me da bien.	C1
34	3	2. Si tocamos a varias voces me pierdo con facilidad.	C2
16	5	3. Cuando cantamos, termino la clase con mucha energía.	C4
21	6	4. Es importante para mi desarrollo personal aprender a tocar un instrumento.	C3
60	8	5. Necesito fijarme en mis compañeros para poder interpretar algo nuevo.	C2
14	9	6. Cuando tocamos, termino la clase con mucha energía.	C4
17	13	7. Cuando termina la clase, suelo pasar horas recordando la pieza que hemos trabajado.	C3
53	14	8. Generalmente, entiendo musicalmente lo que interpreto.	C1
15	16	9. Ahora toco mejor que el curso pasado.	C1
23	19	10. A mi familia le gustaría verme tocar.	C3
55	20	11. Me cuesta concentrarme mientras toco.	C2
25	21	12. Me emociono cuando toco bien delante de mis compañeros.	C3
41	23	13. La mayoría de las veces aprendo inconscientemente la pieza de memoria.	C1
58	24	14. Cuando tocamos en conjunto me pierdo fácilmente en la interpretación.	C2

4	25	15. Identifico fácilmente distintas duraciones de las figuras.	C1
49	26	16. Me cuesta seguir la dinámica de la clase.	C2

Tabla 19 Temporalización construcción de la escala

2020		2021	2022	
Estudio preliminar (Zarza, 2020)		Estudio piloto	Proceso de validación de la escala definitiva	
Mar-Abril	May-Jun		Ene-Jun	Jun-Dic
Redacción			Segunda	
ítems y estudio cualitativo de los ítems (juicio de expertos)		Primera aproximación psicométrica con ( $n = 99$ ) y 60 ítems.	recogida de muestra con cuestionario de 26 ítems ( $n = 980$ )	Validación de la escala: AFE, Paralelo, AFC
Cuestionario de 60 ítems		Cuestionario 26 ítems	Cuestionario definitivo 16 ítems	



## 7.3 Comparación entre variables

Una vez finalizado el proceso de construcción y validación de la escala, cabe aclarar que el resto de análisis estadísticos se realizan con la muestra resultante de la segunda recogida de datos ( $n = 980$ ).

Para tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación, así como a los objetivos e hipótesis planteadas, en un primer análisis se estudian la posible influencia de las variables sociodemográficas y pedagógicas anteriormente citadas sobre los constructos psicológicos optimismo fundado, apoyo social percibido y autoconcepto musical instrumental.

En un primer apartado, se presentan los resultados obtenidos del análisis ANOVA de un factor. Este análisis se ha realizado desde el punto de vista bivariado, analizando, desde la varianza, las diferencias para dos grupos independientes en base a un factor.

Posteriormente, en base a los resultados del análisis ANOVA, se ha realizado un análisis ANCOVA para determinar posibles influencias de las covariables. Finalmente, con el fin de detectar posibles interacciones, se ha realizado un análisis MLG.

### 7.3.1 Análisis de varianza (ANOVA)

El análisis de varianza permite estudiar las posibles diferencias de medias que puedan existir entre distintos grupos poblacionales respecto de una misma variable dependiente. Así, se han analizado las diferencias entre las variables de corte cuantitativo manejadas en este estudio (optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental) en función de las principales variables de carácter socio-pedagógico que se han descrito con anterioridad (ciclo educativo, sexo, población, refuerzo educativo, horas a la semana dedicadas a tocar instrumentos, cantar, percusión corporal o actividades similares en la asignatura de música, práctica instrumental fuera del horario escolar y formación musical fuera del horario escolar).

Nuevamente, para facilitar la lectura y comprensión de la investigación, únicamente se comentarán las diferencias significativas entre variables. De esta forma,

las posibles diferencias de medias entre variables de carácter socio-psico-pedagógico que no se encuentren explicadas en los siguientes apartados, no son significativas.

Cabe destacar que, en el caso del autoconcepto musical instrumental, para el factor incompetencia músico-instrumental, se han estudiado las puntuaciones directas para analizar el sentido de incompetencia.

### 7.3.1.1 Optimismo fundado

#### 7.3.1.1.1 Sexo

En cuanto a la comparación de medias entre hombres y mujeres teniendo como variable a estudiar el optimismo fundado y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA muestra que los factores contingencia ( $F = 4.917$ ;  $p = .027$ ;  $Levene = 6.062$ ;  $p = .014$ ;  $Brown-Forsythe = 4.850$ ;  $p = .028$ ) y alternativas ( $F = 4.299$ ;  $p = .038$ ;  $Levene = 1.137$ ;  $p = .287$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por el sexo. El estadístico de Levene ha permitido asumir varianzas iguales en el factor alternativas, mientras que para el factor contingencia se ha considerado el estadístico Brown-Forsythe.

Tal y como se aprecia en la Tabla 20 y el Gráfico 4, para el factor contingencia, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 28.603$ ,  $DT = 6.235$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 27.661$ ,  $DT = 7.069$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.5% de la varianza del factor contingencia del optimismo fundado viene explicada por el sexo.

A su vez, para el factor alternativas, las mujeres muestran, nuevamente, mejores puntuaciones para el factor ( $\bar{X} = 25.440$ ,  $DT = 6.490$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 24.545$ ,  $DT = 7.025$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.4% de la varianza del factor alternativas del optimismo fundado viene explicada por el sexo.

Tabla 20 ANOVA Optimismo fundado según el sexo

Factor	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Contingencia	Hombre	463	27.661	7.069	4.917	.027	.005
	Mujer	517	28.603	6.235			
	Total	980	28.158	6.656			
Alternativas	Hombre	463	24.545	7.025	4.299	.027	.004
	Mujer	517	25.440	6.490			
	Total	980	25.017	6.759			

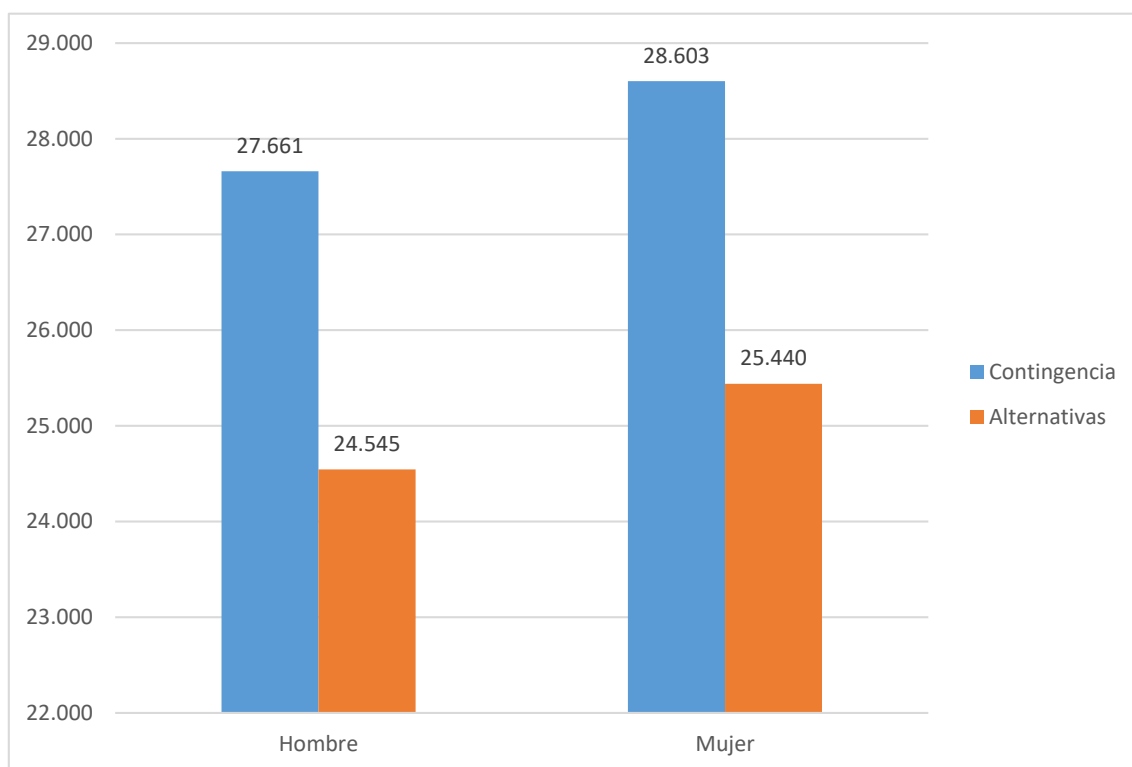


Gráfico 4 ANOVA Optimismo fundado según el sexo

#### 7.3.1.1.2 Ciclo

Los grupos definidos por la variable ciclo, muestran diferencias de medias significativas en los factores indefensión ( $F = 5.494$ ,  $p = .019$ ;  $Levene = 2.145$ ,  $p = .143$ ), suerte ( $F = 10.161$ ,  $p = .001$ ;  $Levene = 2.002$ ,  $p = .157$ ) y locus externo ( $F = 9.332$ ,  $p = .002$ ;  $Levene = 3.107$ ,  $p = .078$ ).

Asumiendo la homogeneidad de varianzas del estadístico de Levene indicada en cada uno de los factores, los resultados obtenidos manifiestan que los estudiantes de 2º ciclo (4º de ESO) puntúan significativamente más alto en cada uno de los factores tal y como puede comprobarse en la Tabla 21 y el Gráfico 5.

En concreto, para el factor indefensión, los estudiantes de 2º ciclo muestran mayores puntuaciones ( $\bar{X} = 17.814$ ,  $DT = 8.749$ ) que los estudiantes de 1º ciclo ( $\bar{X} = 15.771$ ,  $DT = 7.611$ ). El 0.6% de la varianza del factor indefensión del optimismo fundado viene explicada por el ciclo.

A su vez, para el factor suerte, los estudiantes de 2º ciclo muestran puntuaciones más altas ( $\bar{X} = 19.465$ ,  $DT = 8.387$ ) que los estudiantes de 1º ciclo ( $\bar{X} = 16.765$ ,  $DT = 7.412$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.0 % de la varianza del factor suerte del optimismo fundado viene explicada por el ciclo.

Por último, para el factor locus externo, los estudiantes de 2º ciclo muestran mayores puntuaciones ( $\bar{X} = 37.279$ ,  $DT = 15.752$ ) que los estudiantes de 1º ciclo ( $\bar{X} = 32.537$ ,  $DT = 13.543$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.9% de la varianza del factor locus externo del optimismo fundado viene explicada por el ciclo.

Tabla 21 ANOVA Optimismo fundado según el ciclo

Factor	Ciclo	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Indefensión	1º Ciclo	894	15.771	7.611	5.494	.019	.006
	2º Ciclo	86	17.814	8.749			
	Total	980	15.951	7.734			
Suerte	1º Ciclo	894	16.765	7.412	10.161	.001	.010
	2º Ciclo	86	19.465	8.387			
	Total	980	17.002	7.537			
Locus Externo	1º Ciclo	894	32.537	13.543	9.332	.002	.009
	2º Ciclo	86	37.279	15.752			
	Total	980	32.953	13.807			

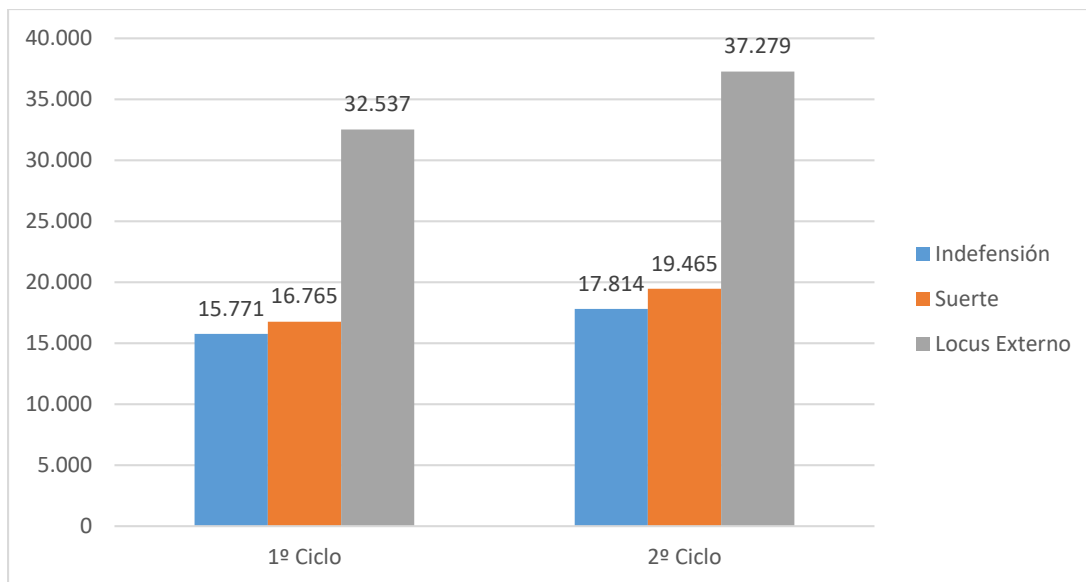


Gráfico 5 ANOVA Optimismo fundado según el ciclo

### 7.3.1.1.3 Refuerzo educativo

En este caso, debido a la diferencia poblacional de grupos, así como al escaso recuento del grupo de población perteneciente a PAI/PMAR ( $n = 32$ ) frente al grupo no PAI/PMAR ( $n = 948$ ) se ha optado por realizar un análisis con pruebas no paramétricas. Así, se ha optado por la prueba de Mann-Whitney para el análisis de diferencias poblacionales entre los dos grupos estudiados (Tabla 22 y Gráfico 6).

De este modo, en cuanto a la comparación de medias entre alumnos pertenecientes o no a planes de refuerzo educativo (PAI/PMAR), se observa que el análisis de diferencias poblacionales de Mann-Whitney muestra diferencias significativas en los cuatro factores: contingencia ( $Z^* = -2.488$ ;  $\rho = .013$ ), autoeficacia ( $Z^* = -2.204$ ;  $\rho = .028$ ), alternativas ( $Z^* = -2.037$ ;  $\rho = .042$ ) y locus interno ( $Z^* = -2.192$ ;  $\rho = .028$ ). Tal y como se detalla en la Tabla 22, el grupo no perteneciente a planes de refuerzo PAI/PMAR presenta mejores puntuaciones en cada uno de los factores.

\*U de Mann-Whitney.

Como puede apreciarse, los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para el factor contingencia ( $\bar{X} = 28.239$ ,  $DT = 6.657$ ) que los alumnos que sí pertenecen a dichos planes ( $\bar{X} = 25.750$ ,  $DT = 6.247$ ).

De igual forma, los alumnos que no forman parte de los planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para el factor autoeficacia ( $\bar{X} = 25.427$ ,  $DT = 7.519$ ) que los alumnos que sí ( $\bar{X} = 23.294$ ,  $DT = 5.735$ ).

A su vez, los alumnos que no pertenecen a PAI/PMAR muestran mejores puntuaciones para el factor alternativas ( $\bar{X} = 25.070$ ,  $DT = 6.784$ ) que el grupo PAI/PMAR ( $\bar{X} = 23.450$ ,  $DT = 5.864$ ).

Asimismo, los alumnos que no pertenecen a PAI/PMAR muestran mejores puntuaciones para el factor locus interno ( $\bar{X} = 103.350$ ,  $DT = 25.994$ ) que los alumnos que si pertenecen ( $\bar{X} = 95.932$ ,  $DT = 21.969$ ).

Tabla 22 Mann-Whitney Optimismo fundado según planes de refuerzo educativo

Factor	PAI/PMAR	N	Media	DT	Z*	Sig.
Contingencia	No	948	28.239	6.657	-2.488	.013
	Sí	32	25.750	6.247		

	Total	980	28.158	6.656		
Autoeficacia	No	948	25.427	7.519		
	Sí	32	23.294	5.735	-2.204	.028
	Total	980	25.357	7.475		
Alternativas	No	948	25.070	6.784		
	Sí	32	23.450	5.864	-2.037	.042
	Total	980	25.017	6.759		
Locus Interno	No	948	103.350	25.994		
	Sí	32	95.932	21.969	-2.192	.028
	Total	980	103.108	25.896		

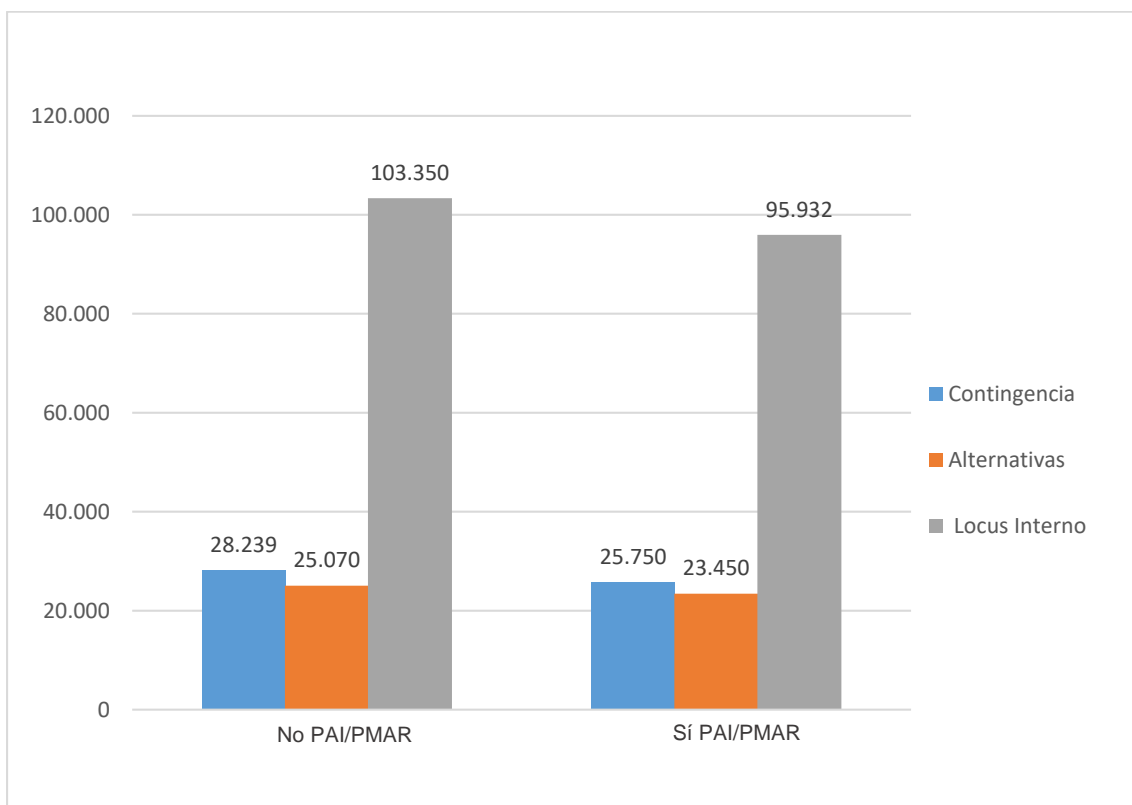


Gráfico 6 Optimismo fundado según planes de refuerzo educativo

#### 7.3.1.1.4 Población

El análisis de varianza muestra que los grupos definidos por la población (urbana o rural) presentan medias diferentes de manera significativa en los factores contingencia ( $F = 7.615, p = .006$ ;  $Levene = 1.262, p = .262$ ), alternativas ( $F = 8.048, p = .005$ ;  $Levene = 1.497, p = .221$ ) y locus interno ( $F = 5.209, p = .023$ ;  $Levene = .006; p = .939$ ).

Asumiendo la homogeneidad de varianzas, el grupo poblacional rural es el que mayor puntuación presenta en cada uno de los factores, tal y como puede verse en la Tabla 23 y Gráfico 7.

Concretamente, para el factor contingencia, los estudiantes de poblaciones rurales presentan mayores puntuaciones ( $\bar{X} = 28.978$ ,  $DT = 6.320$ ) que los estudiantes de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 27.741$ ,  $DT = 6.786$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.8% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la población.

A su vez, para el factor alternativas, los estudiantes de poblaciones rurales puntúan más ( $\bar{X} = 25.874$ ,  $DT = 6.940$ ) que los estudiantes de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 24.582$ ,  $DT = 6.629$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.8 % de la varianza del factor alternativas del optimismo fundado viene explicada por la población.

Por último, para el factor locus interno, el grupo perteneciente a poblaciones rurales presentan mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 105.752$ ,  $DT = 25.551$ ) que el grupo urbano ( $\bar{X} = 101.765$ ,  $DT = 25.986$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.5% de la varianza del factor locus interno del optimismo fundado viene explicada por la población.

Tabla 23 ANOVA Optimismo fundado según la población

Factor	Población	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Contingencia	Urbana	650	27.741	6.786	7.615	.006	.008
	Rural	330	28.978	6.320			
	Total	980	28.158	6.656			
Alternativas	Urbana	650	24.582	6.629	8.048	.005	.008
	Rural	330	25.874	6.940			
	Total	980	25.017	6.759			
Locus Interno	Urbana	650	101.765	25.986	5.209	.023	.005
	Rural	330	105.752	25.551			
	Total	980	103.108	25.896			

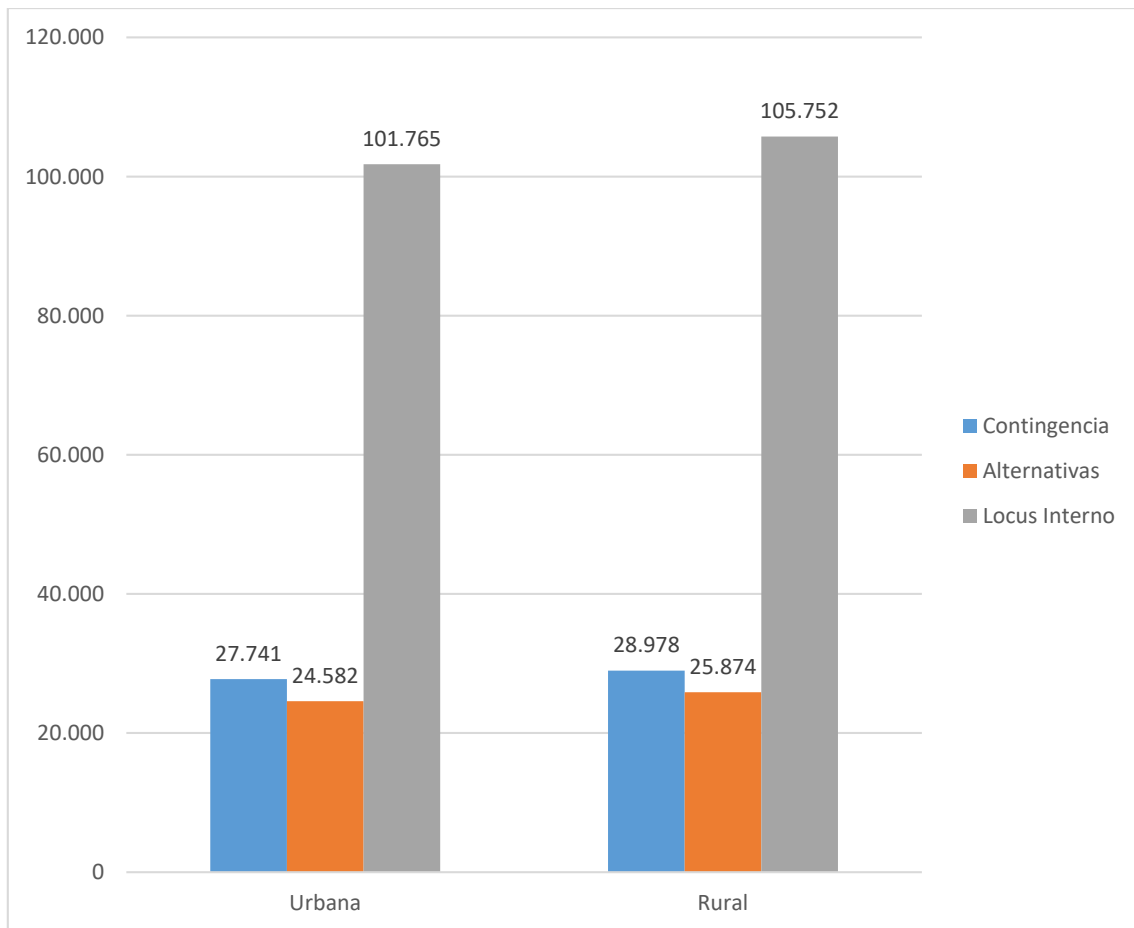


Gráfico 7 ANOVA Optimismo fundado según la población

#### 7.3.1.1.5 Práctica instrumental fuera del horario escolar

Los grupos diferenciados por la práctica instrumental fuera del horario escolar presentan diferencias de medias significas en los factores contingencia ( $F = 22.794$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 19.900,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 33.186,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.774$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $\rho = .117$ ), alternativas ( $F = 36.126$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $\rho = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.999,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $\rho = .000$ ).

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 24 y el Grafico 8, los estudiantes que tocan un instrumento fuera del horario escolar puntúan más alto en cada uno de los factores.



El análisis de varianza muestra cómo los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor contingencia ( $\bar{X} = 29.986$ ,  $DT = 4.890$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 27.606$ ,  $DT = 7.012$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.3% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

De igual forma sucede para el factor autoeficacia para los que sí tocan ( $\bar{X} = 27.726$ ,  $DT = 6.473$ ) respecto del grupo que no toca ( $\bar{X} = 24.643$ ,  $DT = 7.612$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.0% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

A su vez, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor éxito ( $\bar{X} = 26.581$ ,  $DT = 7.556$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 23.970$ ,  $DT = 8.358$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.8% de la varianza del factor éxito del optimismo fundado viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por su parte, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor alternativas ( $\bar{X} = 27.340$ ,  $DT = 6.077$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 24.317$ ,  $DT = 6.801$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.6% de la varianza del factor alternativas del optimismo fundado viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor locus interno ( $\bar{X} = 111.635$ ,  $DT = 21.613$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 100.537$ ,  $DT = 26.535$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.3% de la varianza del factor locus interno del optimismo fundado viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tabla 24 ANOVA Optimismo fundado según la práctica instrumental fuera del horario escolar

Factor	Práctica instrumental	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Contingencia	No	753	27.606	7.012	22.794	.000	.023
	Sí	227	29.986	4.890			
	Total	980	28.158	6.656			
Autoeficacia	No	753	24.643	7.612	30.576	.000	.030
	Sí	227	27.726	6.473			

	Total	980	25.357	7.475			
Éxito	No	753	23.970	8.358			
	Sí	227	26.581	7.556	17.774	.000	.018
	Total	980	24.575	8.250			
Alternativas	No	753	24.317	6.801			
	Sí	227	27.340	6.077	36.126	.000	.036
	Total	980	25.017	6.759			
Locus Interno	No	753	100.537	21.613			
	Sí	227	111.635	26.535	33.080	.000	.033
	Total	980	103.108	25.896			

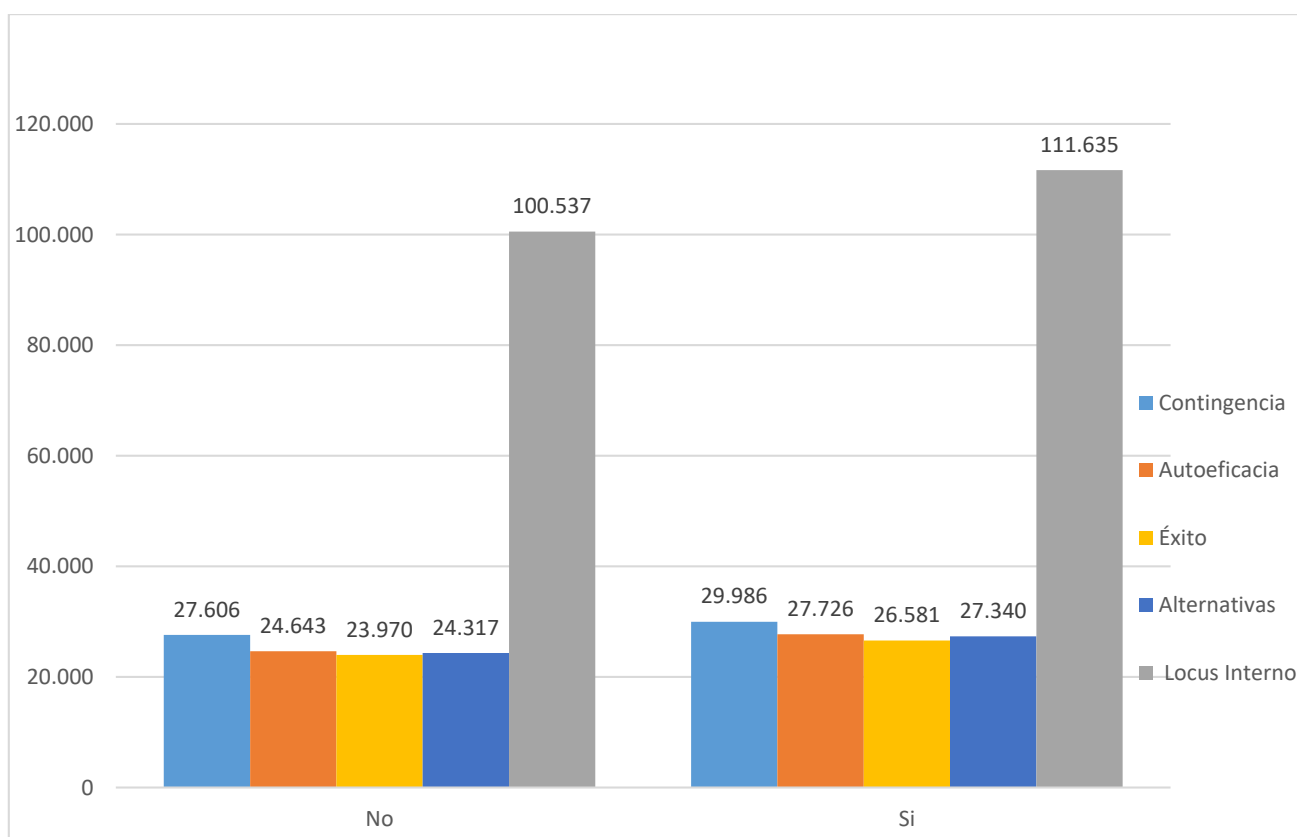


Gráfico 8 ANOVA Optimismo fundado según la práctica instrumental fuera del horario escolar

### 7.3.1.1.6 Recibir formación musical fuera del horario escolar

El análisis de varianza ANOVA, demuestra que los factores contingencia ( $F = 21.945$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 14.323,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 37.695,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 31.536$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.509,  $\rho = .019$ ; *Brown-Forsythe* = 40.619,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.645$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 3.308,  $\rho = .069$ ), alternativas ( $F = 33.820$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 2.097,  $\rho = .148$ ) y locus interno ( $F = 32.459$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 7.192,  $\rho$

= .007; *Brown-Forsythe* = 45.370,  $\rho = .000$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente, recibir formación musical fuera del horario escolar.

Al igual que sucede con la variable anteriormente descrita, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar, presentan puntuaciones más altas de manera significativa en cada uno de los citados factores (Tabla 25 y Gráfico 9).

Concretamente, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor contingencia ( $\bar{X} = 30.513$ ,  $DT = 4.627$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 27.745$ ,  $DT = 6.870$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.2% de la varianza del factor contingencia del optimismo fundado viene explicada por recibir o no formación musical fuera del horario escolar.

De igual forma, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor autoeficacia ( $\bar{X} = 28.513$ ,  $DT = 6.285$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 24.804$ ,  $DT = 7.533$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza del factor autoeficacia del optimismo fundado viene explicada por recibir o no formación musical fuera del horario escolar.

También, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor éxito ( $\bar{X} = 27.198$ ,  $DT = 7.358$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 24.115$ ,  $DT = 8.315$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.8% de la varianza del factor éxito del optimismo fundado viene explicada por recibir o no formación musical fuera del horario escolar.

Al igual, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor alternativas ( $\bar{X} = 27.970$ ,  $DT = 5.989$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 24.501$ ,  $DT = 6.757$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.3% de la varianza del factor alternativas del optimismo fundado viene explicada por recibir o no formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar, muestran mejores puntuaciones para el factor locus interno ( $\bar{X} = 114.196$ ,  $DT = 20.631$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 101.167$ ,  $DT = 26.244$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.2% de la varianza del factor locus interno del

optimismo fundado viene explicada por recibir o no formación musical fuera del horario escolar.

Tabla 25 ANOVA Optimismo fundado según formación musical fuera del horario escolar

Factor	Formación musical	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto $\eta^2$
Contingencia	No	834	27.745	6.870	21.945	.000	.022
	Sí	146	30.513	4.627			
	Total	980	28.158	6.656			
Autoeficacia	No	834	24.804	7.533	31.536	.000	.031
	Sí	146	28.513	6.285			
	Total	980	25.357	7.475			
Éxito	No	834	24.115	8.315	17.645	.000	.018
	Sí	146	27.198	7.358			
	Total	980	24.575	8.250			
Alternativas	No	834	24.501	6.757	33.820	.000	.033
	Sí	146	27.970	5.989			
	Total	980	25.017	6.759			
Locus Interno	No	834	101.167	26.244	32.459	.000	.032
	Sí	146	114.196	20.631			
	Total	980	103.108	25.896			

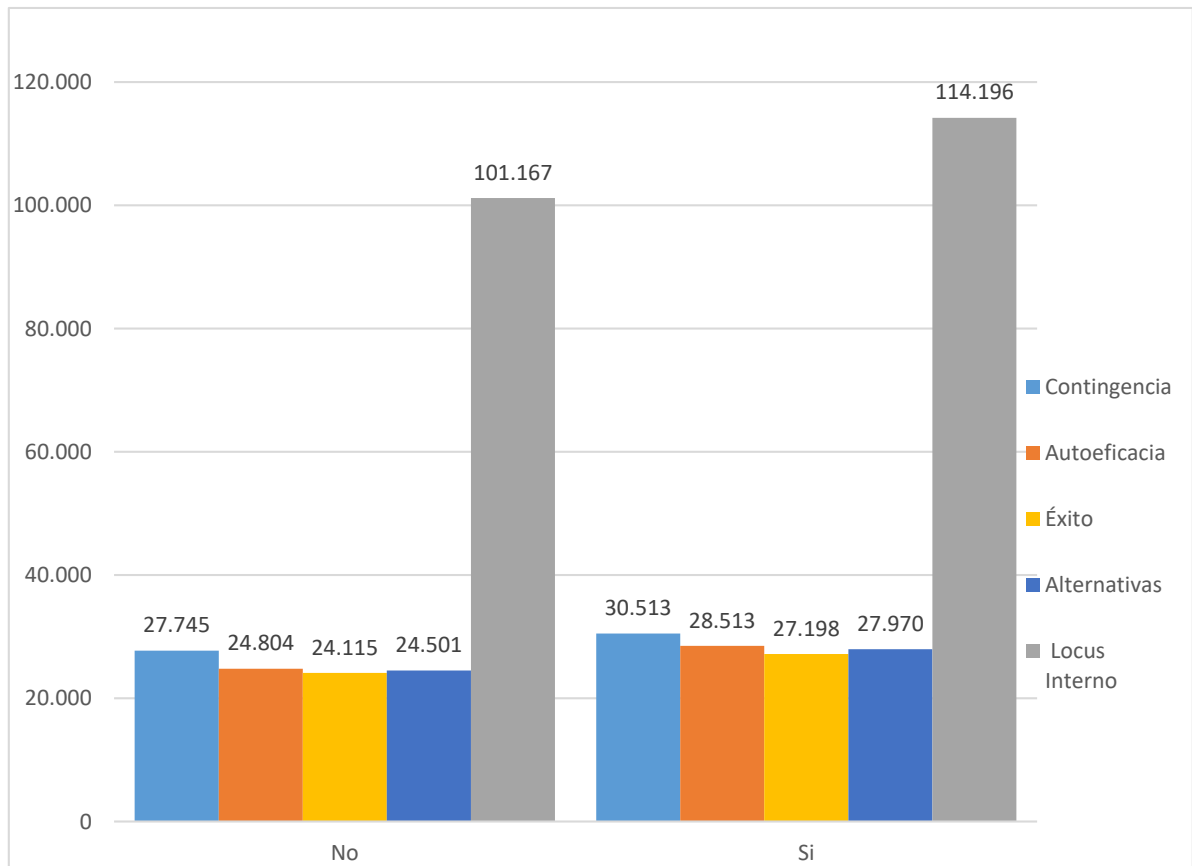


Gráfico 9 ANOVA Optimismo fundado según formación musical fuera del horario escolar

### 7.3.1.1.7 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental

Los grupos formados por la recodificación de esta variable (1 = 0 y 1 horas, 2 = 2 y 3 horas) presentan diferencias de medias en los factores contingencia ( $F = 6.591, \rho = .010$ ;  $Levene = 4.576, \rho = .033$ ;  $Brown-Forsythe = 7.161, \rho = .008$ ), alternativas ( $F = 7.999, \rho = .005$ ;  $Levene = 2.358, \rho = .125$ ) y locus interno ( $F = 4.660, \rho = .031$ ;  $Levene = 2.129, \rho = .145$ ).

Tal y como muestra la Tabla 26 y el Grafico 10, los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura presentan medias más altas de manera significativa en cada uno de los citados factores.

Concretamente, los que dicen dedicar entre 2 y 3 horas muestran mejores puntuaciones para el factor contingencia ( $\bar{X} = 28.913, DT = 6.062$ ) que los que reconocen dedicar entre 0 y 1 horas ( $\bar{X} = 27.765, DT = 6.916$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.7% de la varianza del factor contingencia del optimismo fundado viene explicada por el número de horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Asimismo, el grupo que afirma dedicar entre 2 y 3 horas presenta medias superiores para el factor alternativas ( $\bar{X} = 25.862, DT = 6.357$ ) que los que reconocen dedicar entre 0 y 1 horas ( $\bar{X} = 24.579, DT = 6.923$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.8% de la varianza del factor alternativas del optimismo fundado viene explicada por el número de horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Por último, los que afirman dedicar entre 2 y 3 horas muestran mejores puntuaciones para el factor locus interno ( $\bar{X} = 105.581, DT = 24.177$ ) que los que reconocen dedicar entre 0 y 1 horas ( $\bar{X} = 101.823, DT = 26.674$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.5% de la varianza del factor locus interno del optimismo fundado viene explicada por el número de horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Tabla 26 ANOVA Optimismo fundado según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Factor	Número horas	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Contingencia	0-1	645	27.765	6.916	6.591	.010	.007
	2-3	335	28.913	6.062			
	Total	980	28.158	6.656			

Alternativas	0-1	645	24.579	6.923	7.999	.005	.008
	2-3	335	25.862	6.357			
	Total	980	25.017	6.759			
Locus Interno	0-1	645	101.823	26.674	4.660	.031	.005
	2-3	335	105.581	24.177			
	Total	980	103.108	25.896			

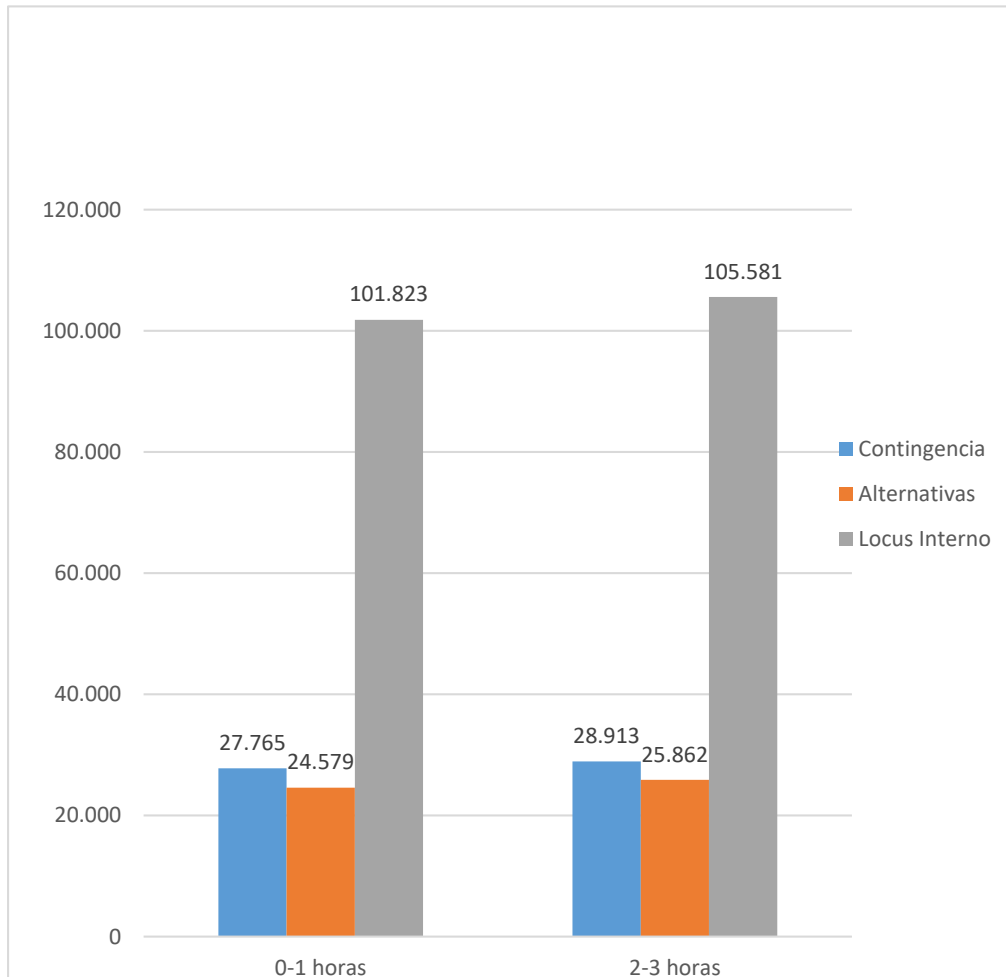


Gráfico 10 ANOVA Optimismo fundado según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

### 7.3.1.2 Apoyo social percibido

#### 7.3.1.2.1 Sexo

En cuanto a la comparación de medias entre hombres y mujeres, teniendo como variable a estudiar el apoyo social y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA demuestra que todos los factores, padres ( $F = 14.420$ ,

$\rho = .000$ ; *Levene* = 6.589,  $\rho = .010$ ; *Brown-Forsythe* = 14.526,  $\rho = .000$ ), profesores ( $F = 18.550$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.690,  $\rho = .031$ ; *Brown-Forsythe* = 18.386,  $\rho = .000$ ), amigos ( $F = 35.572$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 11.909,  $\rho = .001$ ; *Brown-Forsythe* = 36.054,  $\rho = .000$ ) y cada una de las subescalas amigos1 ( $F = 30.057$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 11.561,  $\rho = .001$ ; *Brown-Forsythe* = 30.440,  $\rho = .000$ ), amigos2 ( $F = 31.348$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 9.512,  $\rho = .002$ ; *Brown-Forsythe* = 31.707,  $\rho = .000$ ), y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 31.079$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.710,  $\rho = .191$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por el sexo. Concretamente, las mujeres perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 27 y Gráfico 11).

Para el factor padres, las mujeres perciben de manera significativa más apoyo ( $\bar{X} = 50.357$ ,  $DT = 18.201$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 46.067$ ,  $DT = 17.032$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.5% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Para el factor profesores, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 44.383$ ,  $DT = 10.787$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 41.290$ ,  $DT = 11.695$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.9% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Para el factor amigos, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 37.188$ ,  $DT = 16.273$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 31.306$ ,  $DT = 14.394$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.5% de la varianza del factor amigos del apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Para el factor amigos1, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 24.020$ ,  $DT = 11.197$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 20.288$ ,  $DT = 9.977$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.0% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Para el factor amigos2, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 13.168$ ,  $DT = 6.286$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 11.017$ ,  $DT = 5.668$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza del factor amigos2 del apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Por último, para la escala *Apoyo Social Percibido*, las mujeres muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 131.930$ ,  $DT = 37.670$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 118.663$ ,  $DT = 36.650$ ).

El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza de la escala apoyo social percibido viene explicada por el sexo.

Tabla 27 ANOVA Apoyo social percibido según el sexo

Factor	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Padres	Hombre	463	46.067	17.032	14.420	.000	.015
	Mujer	517	50.357	18.201			
	Total	980	48.330	17.779			
Profesores	Hombre	463	41.290	11.695	18.550	.000	.019
	Mujer	517	44.383	10.787			
	Total	980	42.922	11.325			
Amigos	Hombre	463	31.306	14.394	35.572	.000	.035
	Mujer	517	37.188	16.273			
	Total	980	34.409	15.684			
Amigos1	Hombre	463	20.288	9.977	30.057	.000	.030
	Mujer	517	24.020	11.197			
	Total	980	22.257	10.795			
Amigos2	Hombre	463	11.017	5.668	31.348	.000	.031
	Mujer	517	13.168	6.286			
	Total	980	12.152	6.094			
Escala Apoyo Social Percibido	Hombre	463	118.663	36.650	31.079	.000	1.00
	Mujer	517	131.930	37.670			
	Total	980	125.662	37.759			

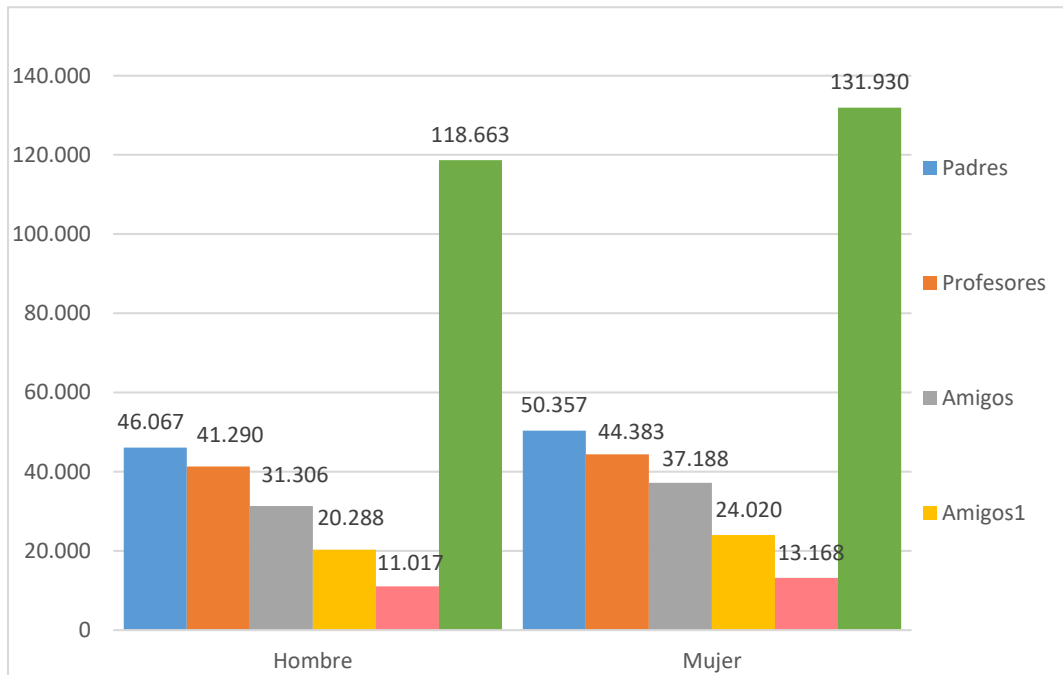


Gráfico 11 ANOVA Apoyo social percibido según el sexo

### 7.3.1.2.2 Ciclo

En cuanto a la comparación de medias entre los estudiantes de 1º ciclo y 2º ciclo, teniendo como variable a estudiar el apoyo social percibido y cada una de las subescalas



del constructo, se aprecia que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores profesores ( $F = 12.456, p = .000; Levene = .500, p = .480$ ) y amigos1 ( $F = 3.997, p = .046; Levene = 2.989, p = .084$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por el ciclo. Concretamente, los alumnos de 2º ciclo perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 28 y Gráfico 12).

Para el factor profesores, los alumnos de 2º ciclo muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 47.015, DT = 10.478$ ) que los alumnos de 1º ciclo ( $\bar{X} = 42.528, DT = 11.331$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.3% de la varianza del factor profesores del apoyo social percibido viene explicada por el ciclo.

Para el factor amigos1, los alumnos de 2º ciclo muestran mejores puntuaciones ( $\bar{X} = 24.476, DT = 12.397$ ) que los alumnos de 1º ciclo ( $\bar{X} = 22.043, DT = 10.612$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.4% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social percibido viene explicada por el ciclo.

Tabla 28 ANOVA Apoyo social percibido según el ciclo escolar

Factor	Ciclo	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Profesores	1º Ciclo	894	42.528	11.331	12.456	.000	.013
	2º Ciclo	86	47.015	10.478			
	Total	980	42.922	11.325			
Amigos1	1º Ciclo	894	22.043	10.612	3.997	.046	.004
	2º Ciclo	86	24.476	12.397			
	Total	980	22.257	10.795			

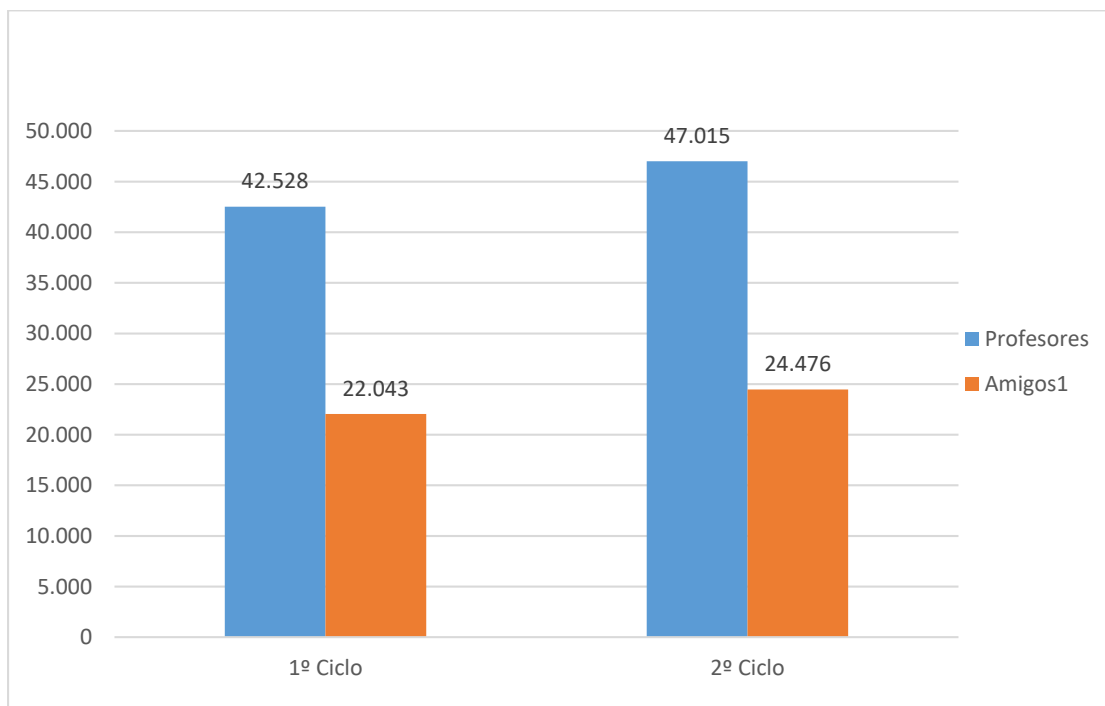


Gráfico 12 ANOVA Apoyo social percibido según el ciclo escolar

### 7.3.1.2.3 Refuerzo educativo

En cuanto a la comparación de medias entre alumnos pertenecientes a planes de refuerzo educativo (PAI/PMAR), teniendo como variable a estudiar el apoyo social percibido y cada una de las subescalas del constructo, se aprecia que el análisis de diferencias poblacionales de Mann-Whitney muestra que los factores padres ( $Z^* = -2.692$ ,  $\rho = .007$ ) y la escala apoyo social percibido ( $Z^* = -1.992$ ,  $\rho = .046$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por pertenecer o no a planes de refuerzo educativo (PAI/PMAR) (Tabla 29 y Gráfico 13).

\*U de Mann-Whitney.

Concretamente, los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para el factor padres ( $\bar{X} = 48.607$ ,  $DT = 17.825$ ) que los alumnos que pertenecen a planes de refuerzo PAI/PMAR ( $\bar{X} = 40.125$ ,  $DT = 14.313$ ).

Asimismo, los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para la escala *Apoyo Social Percibido* ( $\bar{X} = 126.040$ ,  $DT = 37.878$ ) que los alumnos que pertenecen a planes de refuerzo PAI/PMAR ( $\bar{X} = 114.454$ ,  $DT = 32.594$ ).

Tabla 29 Mann-Whitney Apoyo social percibido según planes de refuerzo educativo

Factor	PAI/PMAR	N	Media	DT	Z*	Sig.
Padres	No	948	48.607	17.825	-2.692	.007
	Sí	32	40.125	14.313		
	Total	980	48.330	17.779		
Escala Apoyo Social Percibido	No	948	126.040	37.878	-1.992	.046
	Sí	32	114.454	32.594		
	Total	980	125.662	37.759		

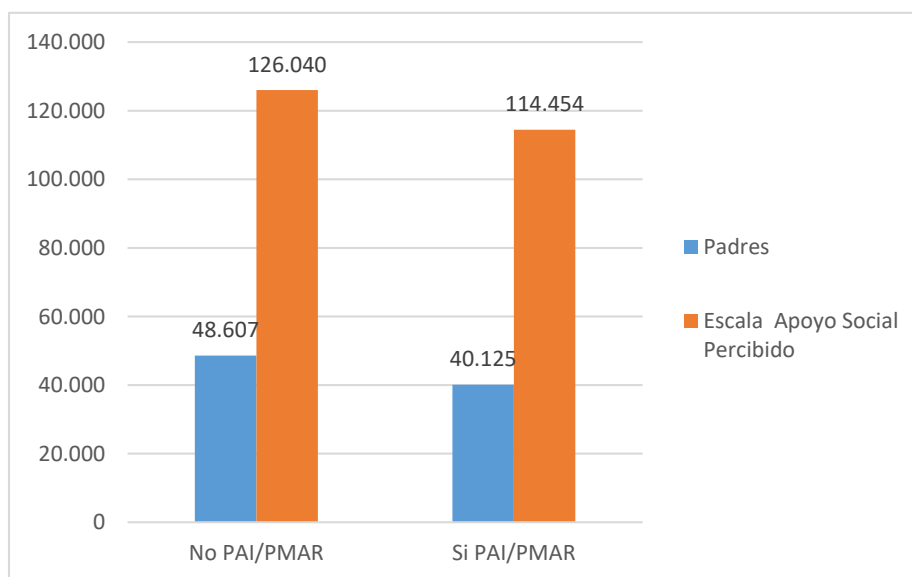


Gráfico 13 Mann-Whitney Apoyo social percibido según refuerzo educativo

#### 7.3.1.2.4 Población

En cuanto a la comparación de medias entre los estudiantes pertenecientes a poblaciones urbanas o rurales, teniendo como variable a estudiar el apoyo social percibido y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores padres ( $\bar{X} = 11.91$ ,  $\rho = .001$ ;  $Levene = .001$ ,  $\rho = .974$ ), profesores ( $F = 9.102$ ,  $\rho = .003$ ;  $Levene = .525$ ,  $\rho = .469$ ) y la escala apoyo social percibido ( $F = 8.449$ ,  $\rho = .004$ ;  $Levene = .620$ ,  $\rho = .431$ ) presentan medias diferentes de

manera significativa en los grupos definidos por la población. Concretamente, los alumnos pertenecientes a poblaciones rurales, perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 30 y Gráfico 14).

De este modo, los alumnos de poblaciones rurales muestran mejores puntuaciones para el factor padres ( $\bar{X} = 51.067$ ,  $DT = 17.577$ ) que los de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 46.941$ ,  $DT = 17.734$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.2% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por la población.

Por su parte, los alumnos de poblaciones rurales muestran mejores puntuaciones para el factor profesores ( $\bar{X} = 44.447$ ,  $DT = 11.370$ ) que los de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 42.147$ ,  $DT = 11.232$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.9% de la varianza del factor profesores del apoyo social viene explicada por la población.

Asimismo, los alumnos de poblaciones rurales muestran mejores puntuaciones para la escala *Apoyo Social Percibido* ( $\bar{X} = 130.564$ ,  $DT = 38.095$ ) que los de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 123.173$ ,  $DT = 37.371$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.9% de la varianza de la escala apoyo social percibido viene explicada por la población.

Tabla 30 ANOVA Apoyo social percibido según la población

Factor	Población	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Padres	Urbana	650	46.941	17.734	11.916	.001	.012
	Rural	330	51.067	17.577			
	Total	980	48.330	17.779			
Profesores	Urbana	650	42.147	11.232	9.102	.003	.009
	Rural	330	44.447	11.370			
	Total	980	42.922	11.325			
Escala Apoyo Social Percibido	Urbana	650	123.173	37.371	8.449	.004	.009
	Rural	330	130.564	38.095			
	Total	980	125.662	37.759			

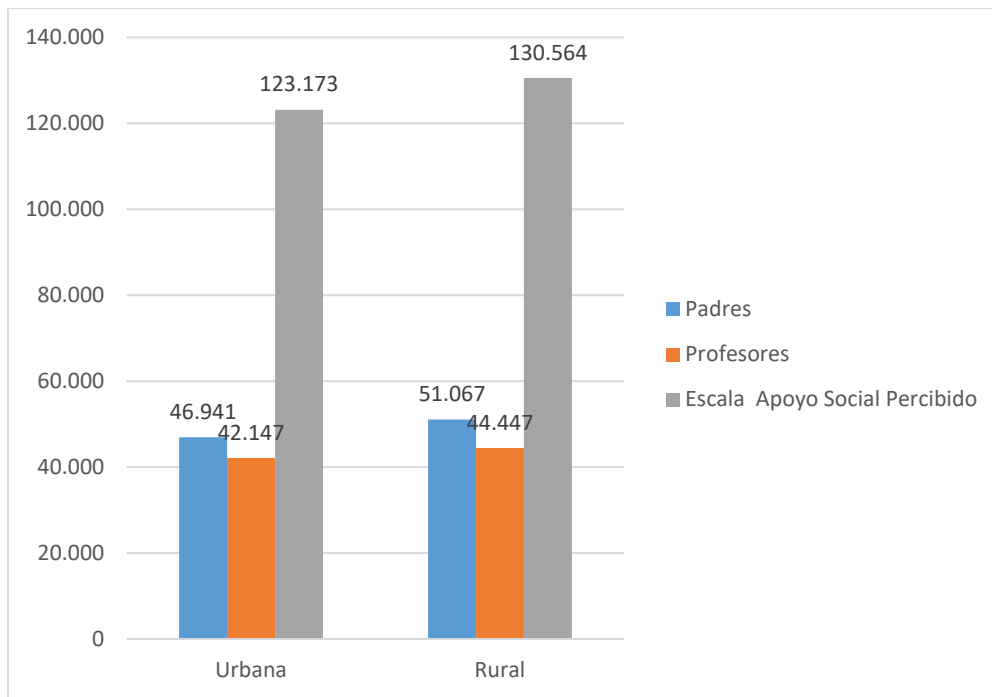


Gráfico 14 ANOVA Apoyo social percibido según la población

#### 7.3.1.2.5 Práctica instrumental fuera del horario escolar

En cuanto a la comparación de medias entre tocar un instrumento y no tocar un instrumento fuera del horario escolar, teniendo como variable a estudiar el apoyo social y cada una de las subescalas del constructo, se aprecia que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores padres ( $F = 406.164$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 17.758$ ,  $\rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 520.954$ ,  $\rho = .000$ ), profesores ( $F = 47.97$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 1.199$ ,  $\rho = .274$ ), amigos ( $F = 106.586$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 5.697$ ,  $\rho = .017$ ;  $Brown-Forsythe = 117.110$ ,  $\rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 129.474$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 5.533$ ,  $\rho = .019$ ;  $Brown-Forsythe = 139.464$ ,  $\rho = .000$ ), amigos2 ( $F = 41.209$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 5.264$ ,  $\rho = .022$ ;  $Brown-Forsythe = 44.805$ ,  $\rho = .000$ ) y la escala Apoyo Social Percibido ( $F = 248.531$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 16.994$ ,  $\rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 315.340$ ,  $\rho = .000$ ), presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que tocan un instrumento fuera del horario escolar, perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 31 y Gráfico 15).

Los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor padres ( $\bar{X} = 65.863$ ,  $DT = 12.372$ ) que los que no

tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 43.045$ ,  $DT = 15.645$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 29.6% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

También, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor profesores ( $\bar{X} = 47.380$ ,  $DT = 10.681$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 41.578$ ,  $DT = 11.175$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 4.7% de la varianza del factor profesores del apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por su parte, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos ( $\bar{X} = 43.359$ ,  $DT = 13.909$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 31.711$ ,  $DT = 15.186$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 9.8% de la varianza del factor amigos del apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos1 ( $\bar{X} = 28.976$ ,  $DT = 9.615$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 20.231$ ,  $DT = 10.305$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 11.7% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos2 ( $\bar{X} = 14.383$ ,  $DT = 5.619$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 11.479$ ,  $DT = 6.075$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 4.0% de la varianza del factor amigos2 del apoyo social viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por último, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para la escala Apoyo Social Percibido ( $\bar{X} = 156.603$ ,  $DT = 28.159$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 116.335$ ,  $DT = 35.238$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 20.3% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tabla 31 ANOVA Apoyo social percibido según la práctica instrumental fuera del horario escolar

Factor	Práctica instrumental	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Padres	No	753	43.045	15.645	406.164	.000	.293
	Sí	227	65.863	12.372			
	Total	980	48.330	17.779			
Profesores	No	753	41.578	11.175	47.972	.000	.047
	Sí	227	47.380	10.681			
	Total	980	42.922	11.325			
Amigos	No	753	31.711	15.186	106.586	.000	.098
	Sí	227	43.359	13.909			
	Total	980	34.409	15.684			
Amigos1	No	753	20.231	10.305	129.474	.000	.117
	Sí	227	28.976	9.615			
	Total	980	22.257	10.795			
Amigos2	No	753	11.479	6.075	41.209	.000	.040
	Sí	227	14.383	5.619			
	Total	980	12.152	6.094			
Escala Apoyo Social Percibido	No	753	116.335	35.238	248.531	.000	.203
	Sí	227	156.603	28.159			
	Total	980	125.662	37.759			

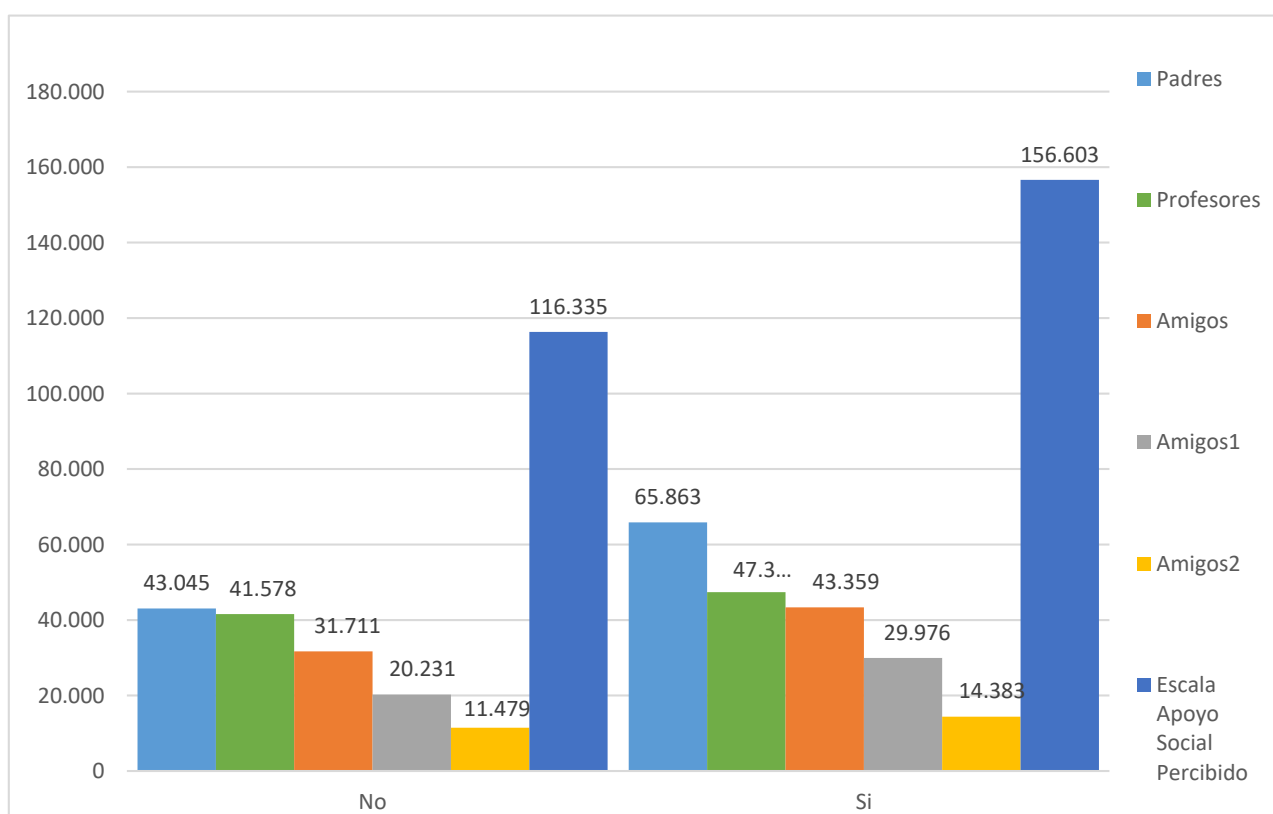


Gráfico 15 ANOVA Apoyo social percibido según la práctica instrumental fuera del horario escolar

### 7.3.1.2.6 Recibir formación musical fuera del horario escolar

En cuanto a la comparación de medias entre recibir o no formación musical, teniendo como variable a estudiar el apoyo social y cada una de las subescalas del

constructo, se aprecia que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores padres ( $F = 299.032, \rho = .000; Levene = 27.505, \rho = .000; Brown-Forsythe = 487.239, \rho = .000$ ), profesores ( $F = 54.955, \rho = .000; Levene = 1.838, \rho = .175$ ), amigos ( $F = 77.123, \rho = .000; Levene = 1.684, \rho = .195$ ), amigos1 ( $F = 102.592, \rho = .000; Levene = 2.566, \rho = .110$ ), amigos2 ( $F = 22.498, \rho = .000; Levene = .247, \rho = .619$ ) y la escala de apoyo social percibido ( $F = 196.859, \rho = .000; Levene = 9.736, \rho = .002; Brown-Forsythe = 267.522, \rho = .000$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que reciben formación musical fuera del horario escolar, perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 32 y Gráfico 16).

Los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor padres ( $\bar{X} = 68.883, DT = 11.352$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 44.732, DT = 16.189$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 23.4% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por su parte, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor profesores ( $\bar{X} = 49.162, DT = 10.094$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 41.829, DT = 11.180$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 5.3% de la varianza del factor profesores del apoyo social viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos ( $\bar{X} = 44.538, DT = 14.468$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 32.636, DT = 15.216$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 7.3% de la varianza del factor amigos del apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Al igual, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos1 ( $\bar{X} = 30.203, DT = 9.870$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 20.866, DT = 10.344$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 9.5% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.



También, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor amigos2 ( $\bar{X} = 14.335$ ,  $DT = 5.933$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 11.770$ ,  $DT = 6.045$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.2% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para la escala *Apoyo Social Percibido* ( $\bar{X} = 162.585$ ,  $DT = 28.420$ ) que los que no reciben formación fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 119.198$ ,  $DT = 35.415$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 16.8% de la varianza de la escala *Apoyo Social Percibido* viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Tabla 32 ANOVA Apoyo social percibido según la formación musical fuera del horario escolar

Factor	Formación musical	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Padres	No	834	44.734	16.189	299.032	.000	.234
	Sí	146	68.883	11.352			
	Total	980	48.330	17.779			
Profesores	No	834	41.829	11.180	54.955	.000	.053
	Sí	146	49.162	10.094			
	Total	980	42.922	11.325			
Amigos	No	834	32.636	15.216	77.123	.000	.073
	Sí	146	44.538	14.468			
	Total	980	34.409	15.684			
Amigos1	No	834	20.866	10.344	102.592	.000	.095
	Sí	146	30.203	9.870			
	Total	980	22.257	10.795			
Amigos2	No	834	11.770	6.045	22.498	.000	.022
	Sí	146	14.335	5.933			
	Total	980	12.152	6.094			
Escala Apoyo Social Percibido	No	834	119.198	35.415	196.859	.000	.168
	Sí	146	162.585	28.420			
	Total	980	125.662	37.759			

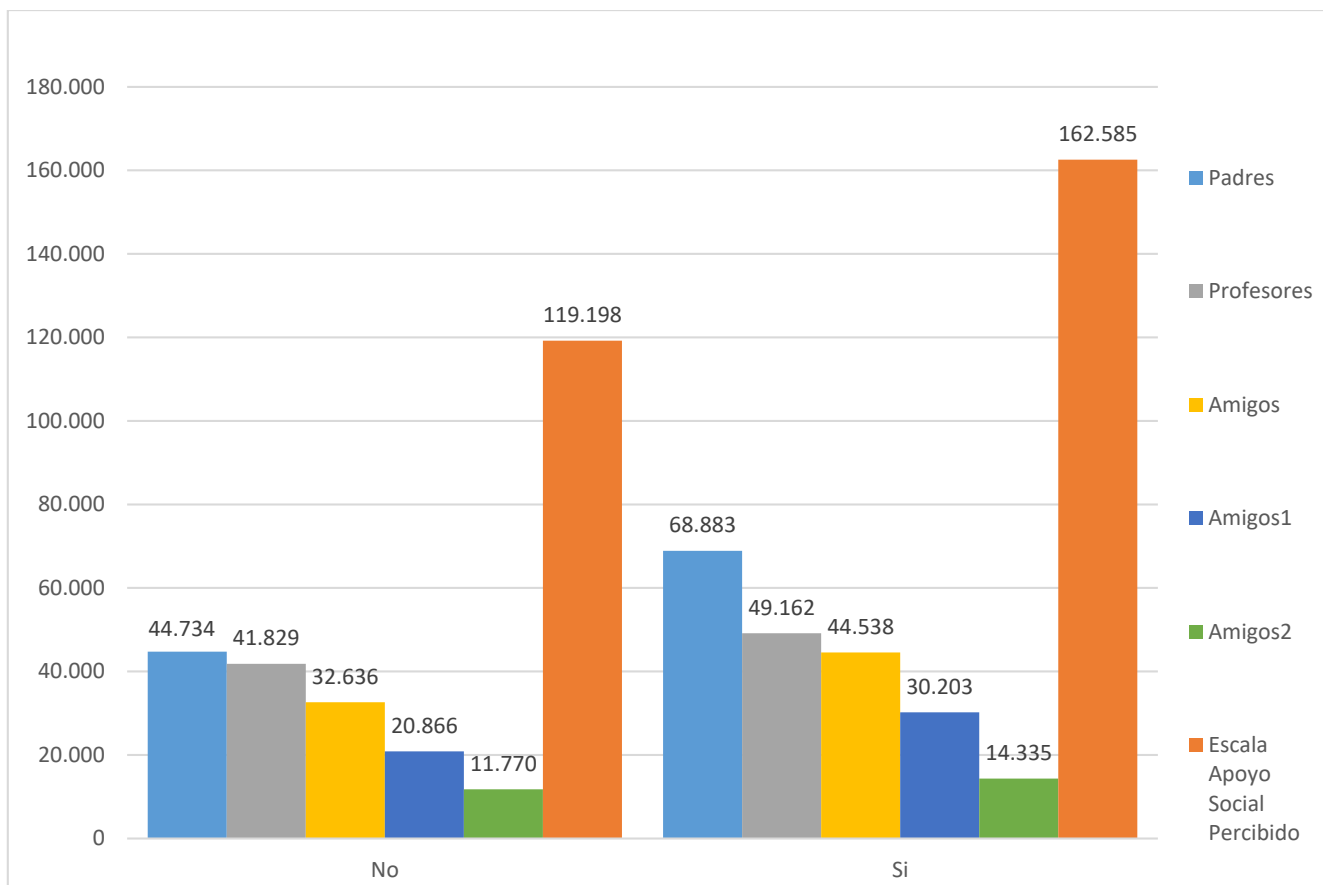


Gráfico 16 ANOVA Apoyo social percibido según la formación musical fuera del horario escolar

### 7.3.1.2.7 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental

En cuanto a la comparación de medias según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música, teniendo como variable a estudiar el apoyo social y cada una de las subescalas del constructo, se comprueba que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores padres ( $F = 24.329, \rho = .000; Levene = 1.816, \rho = .178$ ), profesores ( $F = 6.294, \rho = .012; Levene = 1.287, \rho = .257$ ), amigos ( $F = 5.552, \rho = .019; Levene = .001, \rho = .973$ ), amigos1 ( $F = 6.990, \rho = .008; Levene = .001, \rho = .978$ ) y la escala de escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 16.434, \rho = .000; Levene = .110, \rho = .740$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que dedican más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores (Tabla 33 y Gráfico 17).

Los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura muestran mejores puntuaciones para el factor padres ( $\bar{X} = 52.172$ ,  $DT = 17.959$ ) que los que dedican entre 0-1 horas ( $\bar{X} = 46.335$ ,  $DT = 17.367$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.4% de la varianza del factor padres del apoyo social percibido viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

A su vez, los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura muestran mejores puntuaciones para el factor profesores ( $\bar{X} = 44.178$ ,  $DT = 10.862$ ) que los que dedican entre 0-1 horas ( $\bar{X} = 42.269$ ,  $DT = 11.513$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.6% de la varianza del factor profesores del apoyo social viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Asimismo, los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura muestran mejores puntuaciones para el factor amigos ( $\bar{X} = 36.043$ ,  $DT = 15.562$ ) que los que dedican entre 0-1 horas ( $\bar{X} = 33.560$ ,  $DT = 15.691$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.6% de la varianza del factor amigos del apoyo social viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

De igual forma, los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura muestran mejores puntuaciones para el factor amigos1 ( $\bar{X} = 23.518$ ,  $DT = 10.719$ ) que los que dedican entre 0-1 horas ( $\bar{X} = 21.602$ ,  $DT = 10.784$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.7% de la varianza del factor amigos1 del apoyo social viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Los alumnos que dedican entre 2-3 horas a la práctica instrumental en la asignatura muestran mejores puntuaciones para la escala *Apoyo Social Percibido* ( $\bar{X} = 132.394$ ,  $DT = 37.344$ ) que los que dedican entre 0-1 horas ( $\bar{X} = 122.166$ ,  $DT = 37.527$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.7% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Tabla 33 ANOVA Apoyo social percibido según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Factor	Horas dedicadas a la práctica instrumental/asignatura	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Padres	0-1 horas	645	46.335	17.367	24.329	.000	.024
	2-3 horas	335	52.172	17.959			
	Total	980	48.330	17.779			

Profesores	0-1 horas	645	42.269	11.513			
	2-3 horas	335	44.178	10.862	6.294	.012.	.006
	Total	980	42.922	11.325			
Amigos	0-1 horas	645	33.560	15.691			
	2-3 horas	335	36.043	15.562	5.552	.019	.006
	Total	980	34.409	15.684			
Amigos1	0-1 horas	645	21.602	10.784			
	2-3 horas	335	23.518	10.719	6.990	.008	.007
	Total	980	22.257	10.795			
Escala Apoyo Social Percibido	0-1 horas	645	122.166	37.527			
	2-3 horas	335	132.394	37.344	16.434	.000	.017
	Total	980	125.662	37.759			

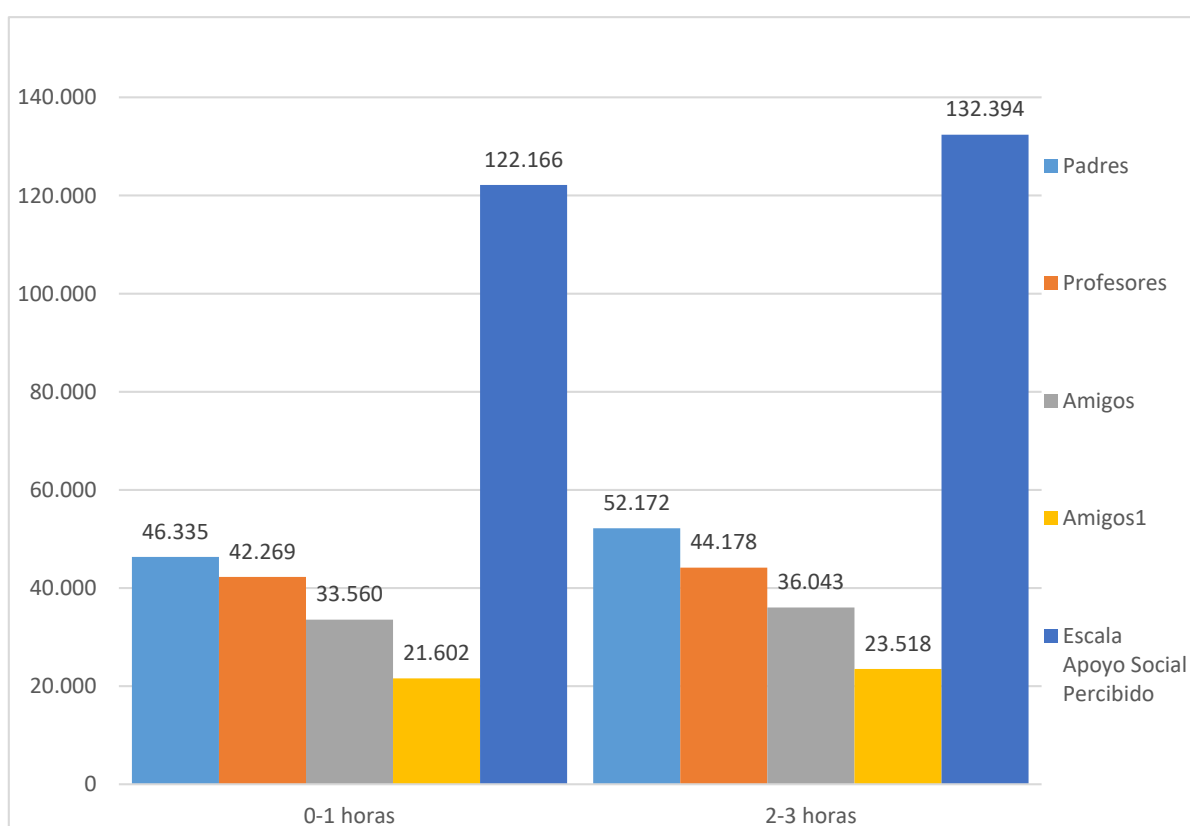


Gráfico 17 ANOVA Apoyo social percibido según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

### 7.3.1.3 Autoconcepto musical instrumental

#### 7.3.1.3.1 Sexo

En cuanto a la comparación de medias entre hombres y mujeres teniendo como variable a estudiar el Autoconcepto musical instrumental y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA muestra que los factores

competencia músico-instrumental ( $F = 9.072, \rho = .003; Levene = 1.138, \rho = .286$ ), incompetencia músico-Instrumental ( $F = 6.516, \rho = .011; Levene = .498, \rho = .480$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 36.134, \rho = .000; Levene = .723, \rho = .395$ ), factor emocional ( $F = 28.527, \rho = .000; Levene = .206, \rho = .650$ ) y escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 31.761, \rho = .000; Levene = .169, \rho = .681$ ) presenta medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por el sexo. Concretamente, las mujeres presentan medias más elevadas de manera significativa en cada uno de los factores, exceptuando el factor incompetencia, sintiéndose menos incompetentes (Tabla 34 y Gráfico 18).

Para el factor competencia las mujeres se perciben de manera significativa más competentes ( $\bar{X} = 24.152, DT = 6.358$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 22.897, DT = 6.687$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.9% de la varianza del factor competencia viene explicada por el sexo.

Sin embargo, para el factor incompetencia las mujeres se perciben de manera significativa menos incompetentes ( $\bar{X} = 15.108, DT = 6.130$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 16.130, DT = 6.394$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.7% de la varianza del factor incompetencia del autoconcepto musical instrumental viene explicada por el sexo.

Por su parte, para el factor motivación social y desarrollo personal, las mujeres puntúan más de manera significativa ( $\bar{X} = 16.586, DT = 5.946$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 14.318, DT = 5.838$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.6% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal del viene explicada por el sexo.

Asimismo, para el factor emocional las mujeres puntúan más de manera significativa ( $\bar{X} = 9.459, DT = 3.441$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 8.271, DT = 3.509$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.8% de la varianza del factor emocional del autoconcepto musical viene explicada por el sexo.

Igualmente, para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* las mujeres puntúan un mayor autoconcepto de manera significativa ( $\bar{X} = 75.089, DT = 15.701$ ) que los hombres ( $\bar{X} = 69.356, DT = 16.112$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicado por el sexo.

Tabla 34 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según el sexo

Factor	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Competencia	Hombre	463	22.897	6.687	9.072	.003	.009
	Mujer	517	24.152	6.687			
	Total	980	23.559	6.542			
Incompetencia	Hombre	463	16.130	6.394	6.516	.011	.007
	Mujer	517	15.108	6.130			
	Total	980	15.591	6.274			
Motivación social y desarrollo personal	Hombre	463	14.318	5.838	36.134	.000	.036
	Mujer	517	16.586	5.946			
	Total	980	15.514	6.000			
Emocional	Hombre	463	8.271	3.509	28.527	.000	.028
	Mujer	517	9.459	3.441			
	Total	980	8.898	3.522			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	Hombre	463	69.356	16.112	31.761	.000	.031
	Mujer	517	75.089	15.701			
	Total	980	72.380	16.144			

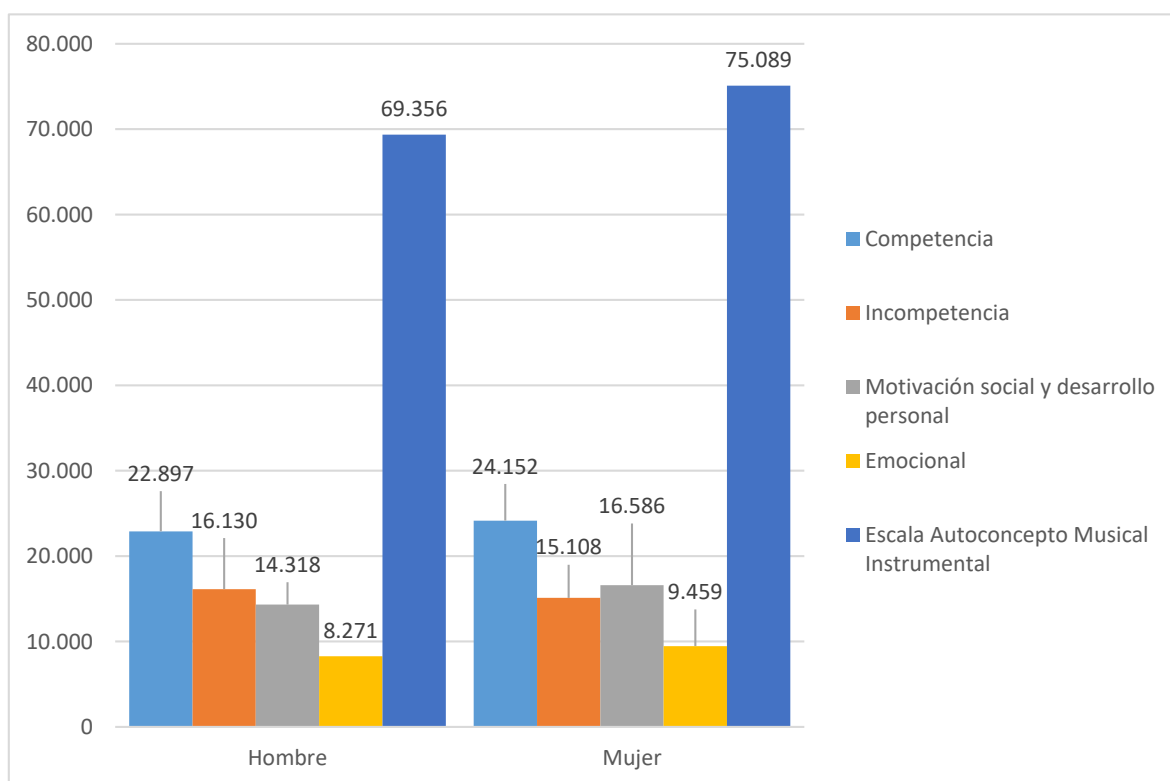


Gráfico 18 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según el sexo

### 7.3.1.3.2 Refuerzo educativo

En cuanto a la comparación de medias entre alumnos pertenecientes a planes de refuerzo educativo (PAI/PMAR), teniendo como variable a estudiar el autoconcepto musical y cada una de las subescalas del constructo, se aprecia que el análisis de

diferencias poblacionales de Mann-Whitney muestra que los factores competencia músico-instrumental ( $Z^* = -2.713$ ,  $\rho = .007$ ), incompetencia músico-instrumental ( $Z^* = -3.231$ ,  $\rho = .001$ ) y autoconcepto musical instrumental ( $Z^* = -2.859$ ,  $\rho = .004$ ), presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por pertenecer o no a planes de refuerzo educativo (PAI/PMAR) (Tabla 35 y Gráfico 19).

\*U de Mann-Whitney.

Como puede apreciarse, los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para el factor competencia ( $\bar{X} = 23.661$ ,  $DT = 6.537$ ) que los alumnos que sí pertenecen a dichos planes ( $\bar{X} = 20.531$ ,  $DT = 6.048$ ).

A su vez, los alumnos que no pertenecen a PAI/PMAR muestran puntuaciones más bajas para el factor incompetencia ( $\bar{X} = 15.470$ ,  $DT = 6.251$ ) que el grupo PAI/PMAR ( $\bar{X} = 19.187$ ,  $DT = 5.980$ ).

Asimismo, los alumnos que no pertenecen a PAI/PMAR muestran mejores puntuaciones para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $\bar{X} = 72.640$ ,  $DT = 16.154$ ) que los alumnos que sí pertenecen ( $\bar{X} = 64.687$ ,  $DT = 14.005$ ).

Tabla 35 Mann-Whitney Autoconcepto musical instrumental según planes de refuerzo educativo

Factor	PAI/PMAR	N	Media	DT	Z*	Sig.
Competencia	No	948	23.661	6.537	-2.713	.007
	Sí	32	20.531	6.048		
	Total	980	23.559	6.542		
Incompetencia	No	948	15.470	6.251	-3.231	.001
	Sí	32	19.187	5.980		
	Total	980	15.591	6.274		
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	No	948	72.640	16.154	-2.859	.004
	Sí	32	64.687	14.005		
	Total	980	72.380	16.144		

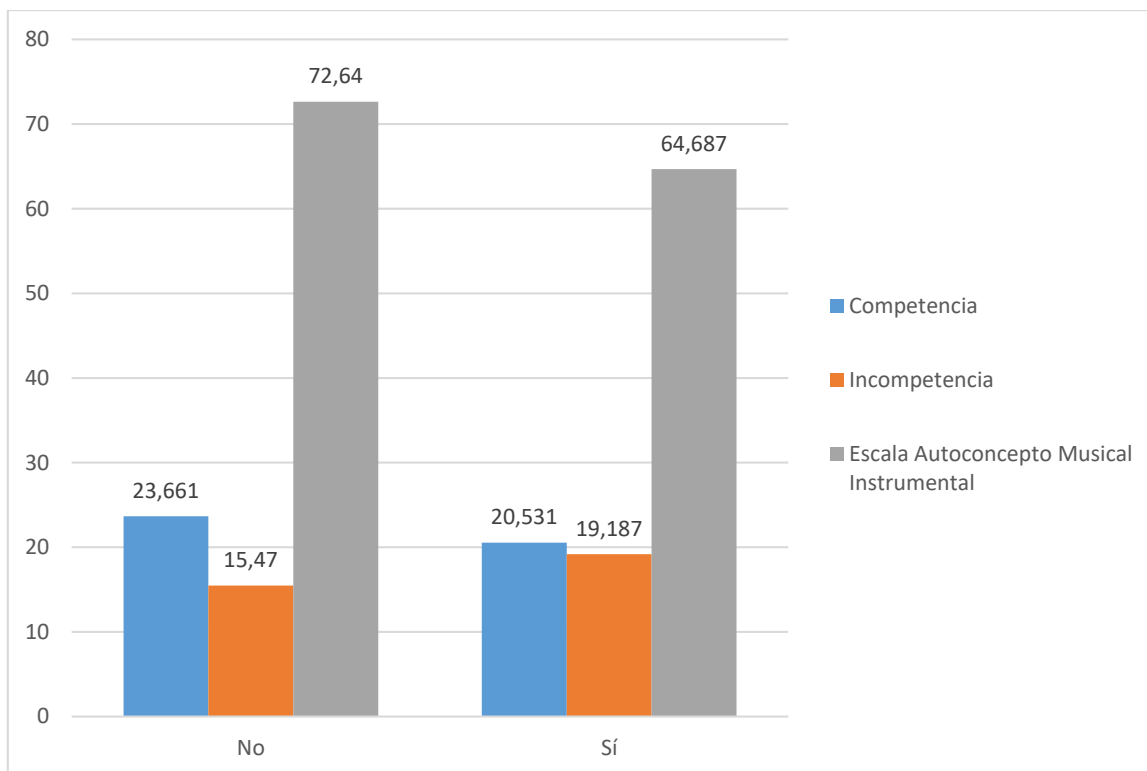


Gráfico 19 Mann-Whitney Autoconcepto musical instrumental según planes de refuerzo

### 7.3.1.3.3 Población

En cuanto a la comparación de medias entre pertenecer a una población rural o urbana, teniendo como variable a estudiar el Autoconcepto musical instrumental y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA demuestra que el factor motivación social y desarrollo personal ( $F = 8.617$ ,  $\rho = .003$ ;  $Levene = 1.641$ ,  $\rho = .200$ ) y la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 6.679$ ,  $\rho = .010$ ;  $Levene = 5.458$ ,  $\rho = .020$ ;  $Brown-Forsythe = 6.285$ ,  $\rho = .012$ ) presenta medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la población. Concretamente, los estudiantes de poblaciones rurales presentan mejores puntuaciones en ambos factores (Tabla 36 y Gráfico 20).

Para el factor motivación social y desarrollo personal, los estudiantes de poblaciones rurales presentan medias más elevadas ( $\bar{X} = 16.301$ ,  $DT = 6.136$ ) que los de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 15.115$ ,  $DT = 5.895$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.9% de la varianza del factor viene explicada por la población de los estudiantes.



Para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental*, los estudiantes de poblaciones rurales presentan un mayor autoconcepto ( $\bar{X} = 74.245$ ,  $DT = 17.092$ ) que los de poblaciones urbanas ( $\bar{X} = 71.433$ ,  $DT = 15.570$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 0.7% de la varianza del factor viene explicada por la población de los estudiantes.

Tabla 36 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la población

Factor	Población	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Motivación social y desarrollo personal	Urbana	650	15.115	5.895	8.617	.003	.009
	Rural	330	16.301	6.136			
	Total	980	15.514	6.000			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	Urbana	650	71.433	15.570	6.679	.010	.007
	Rural	330	74.245	17.092			
	Total	980	72.380	16.144			

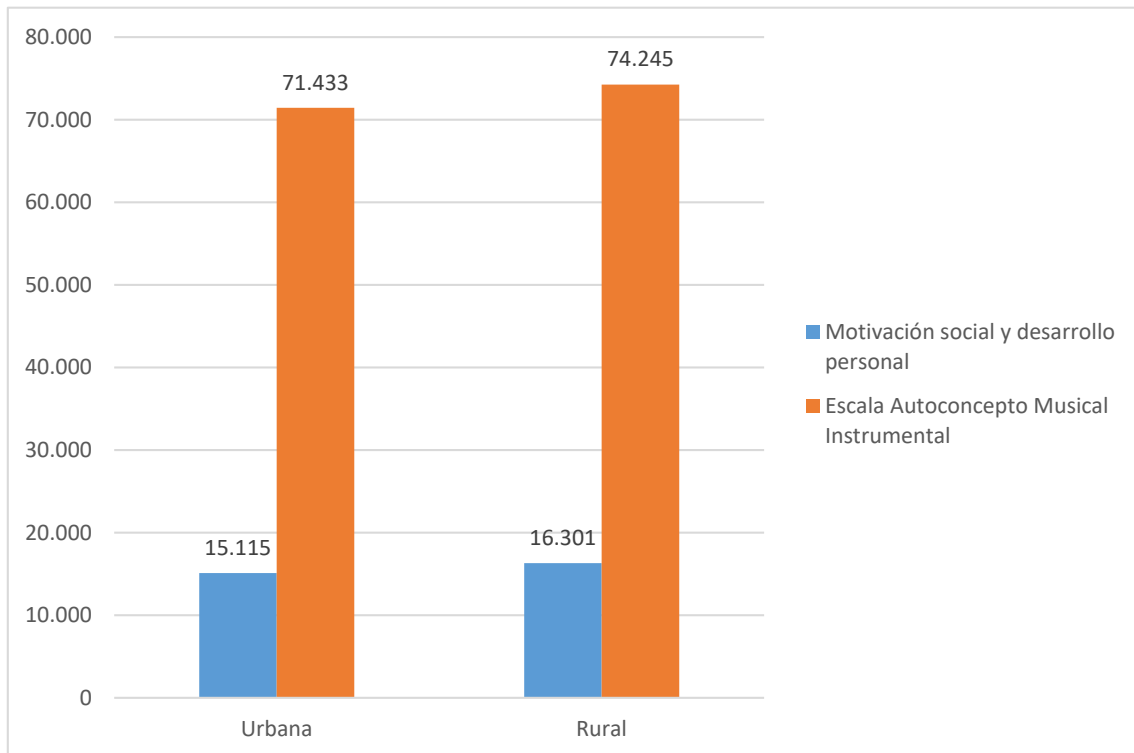


Gráfico 20 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la población

#### 7.3.1.3.4 Práctica instrumental fuera del horario escolar

En cuanto a la comparación de medias entre tocar o no tocar un instrumento fuera del horario escolar, teniendo como variable a estudiar el autoconcepto musical

instrumental y cada una de las subescalas del constructo, se aprecia que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores competencia ( $F = 200.367, \rho = .000; Levene = 4.732, \rho = .030; Brown-Forsythe = 226.805, \rho = .000$ ), incompetencia ( $F = 55.980, \rho = .000; Levene = .002, \rho = .962$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490, \rho = .000; Levene = 9.797, \rho = .002; Brown-Forsythe = 315.327, \rho = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824, \rho = .000; Levene = 5.319, \rho = .021; Brown-Forsythe = 52.276, \rho = .000$ ) y la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 288.325, \rho = .000; Levene = .023, \rho = .880$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de estos factores, a excepción del factor Incompetencia músico-instrumental (Tabla 37 y Gráfico 21).

Los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor competencia ( $\bar{X} = 28.470, DT = 5.443$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 22.079, DT = 6.111$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 17.0% de la varianza del factor competencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran puntuaciones más bajas para el factor incompetencia ( $\bar{X} = 12.933, DT = 6.044$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 16.392, DT = 6.123$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 5.4% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por su parte, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar también muestran mejores puntuaciones para el factor motivación social y desarrollo personal ( $\bar{X} = 20.599, DT = 4.742$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 13.982, DT = 5.473$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 21.7% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor emocional ( $\bar{X} = 10.268, DT = 3.175$ ) que

los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 8.485$ ,  $DT = 3.518$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 4.6% de la varianza del factor emocional viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

También, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $\bar{X} = 86.404$ ,  $DT = 14.078$ ) que los que no tocan un instrumento fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 68.153$ ,  $DT = 14.230$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 22.8% de la varianza de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tabla 37 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la práctica instrumental fuera del horario escolar

Factor	Práctica instrumental	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Competencia musical	No	753	22.079	6.111	200.367	.000	.170
	Sí	227	28.470	5.443			
	Total	980	23.559	6.542			
Incompetencia	No	753	16.392	6.123	55.980	.000	.054
	Sí	227	12.933	6.044			
	Total	980	15.591	6.274			
Motivación social y desarrollo personal	No	753	13.982	5.473	270.490	.000	.217
	Sí	227	20.599	4.742			
	Total	980	15.514	06.000			
Emocional	No	753	8.485	3.518	46.824	.000	.046
	Sí	227	10.268	3.175			
	Total	980	22.257	19.795			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	No	753	68.153	14.230	288.325	.000	.228
	Sí	227	86.404	14.078			
	Total	980	72.380	16.144			

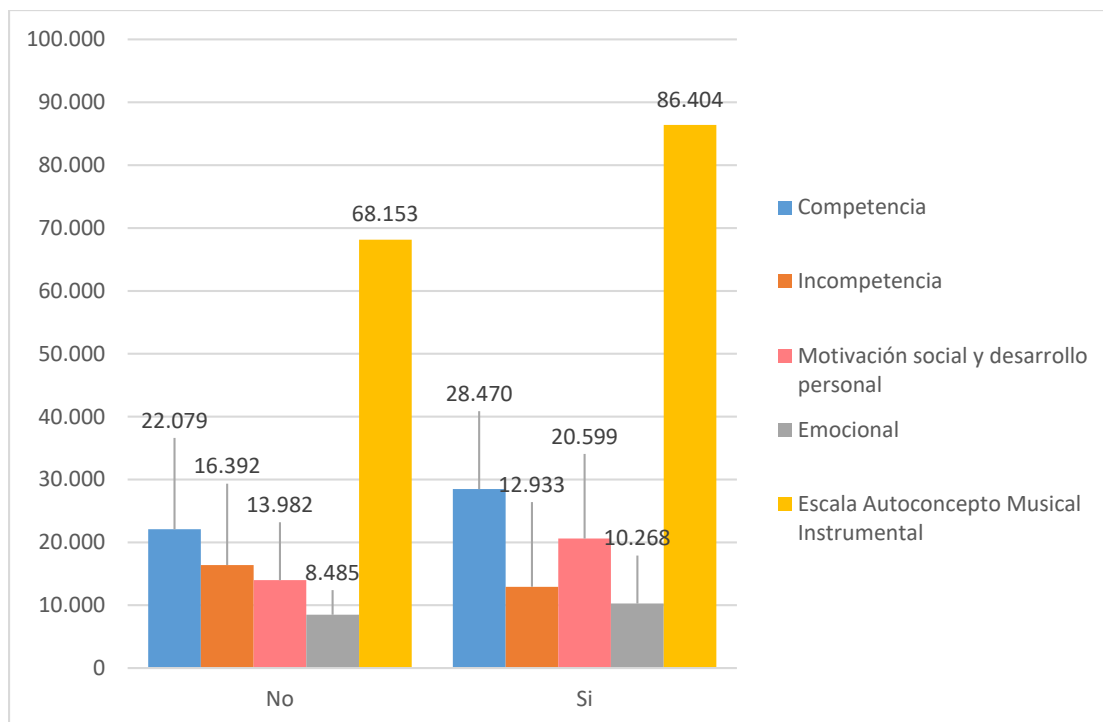


Gráfico 21 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la práctica instrumental fuera del horario escolar

### 7.3.1.3.5 Recibir formación musical fuera del horario escolar

En cuanto a la comparación de medias entre recibir formación musical o no recibirla, teniendo como variable a estudiar el autoconcepto musical instrumental y cada una de las subescalas del constructo, se aprecia que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores competencia ( $F = 198.504$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 18.503$ ,  $\rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 282.809$ ,  $\rho = .000$ ), incompetencia ( $F = 31.806$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 3.274$ ,  $\rho = .071$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 220.008$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 14.374$ ,  $\rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 306.701$ ,  $\rho = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.930$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 3.072$ ,  $\rho = .080$ ) y escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 236.642$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = .535$ ,  $\rho = .465$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de estos factores, a excepción del factor incompetencia (Tabla 38 y Gráfico 22).

Los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones para el factor competencia ( $\bar{X} = 29.979$ ,  $DT = 4.769$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 22.435$ ,  $DT = 6.153$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 16.9% de la varianza del factor competencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran menores puntuaciones para el factor incompetencia ( $\bar{X} = 12.931$ ,  $DT = 6.818$ ) que los que no reciben formación musical fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 16.057$ ,  $DT = 6.059$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por su parte, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar también muestran mejores puntuaciones para el factor motivación social y desarrollo personal ( $\bar{X} = 21.657$ ,  $DT = 4.398$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 14.439$ ,  $DT = 5.583$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 18.4% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

A su vez, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar también muestran mejores puntuaciones para el factor emocional ( $\bar{X} = 10.698$ ,  $DT = 3.156$ ) que los que no la reciben ( $\bar{X} = 8.583$ ,  $DT = 3.489$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 4.6% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por último, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar también muestran mejores puntuaciones para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $\bar{X} = 89.404$ ,  $DT = 13.477$ ) que los que no la reciben fuera del horario escolar ( $\bar{X} = 69.400$ ,  $DT = 14.664$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 19.5% de la varianza de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Tabla 38 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la formación musical fuera del horario escolar

Factor	Formación musical	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
	No	834	22.435	6.153			
	Sí	146	29.979	4.769	198.504	.000	.169

Competencia musical	Total	980	23.559	6.542			
Incompetencia	No	834	16.057	6.059			
	Sí	146	12.931	6.818	31.806	.000	.031
	Total	980	15.591	6.274			
Motivación social y desarrollo personal	No	834	14.439	5.583			
	Sí	146	21.657	4.398	220.008	.000	.184
	Total	980	15.514	6.00			
Emocional	No	834	8.583	3.489			
	Sí	146	10.698	3.156	46.930	.000	.046
	Total	980	8.898	3.522			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	No	834	69.400	14.664			
	Sí	146	89.404	13.477	236.642	.000	.195
	Total	980	72.380	16.144			

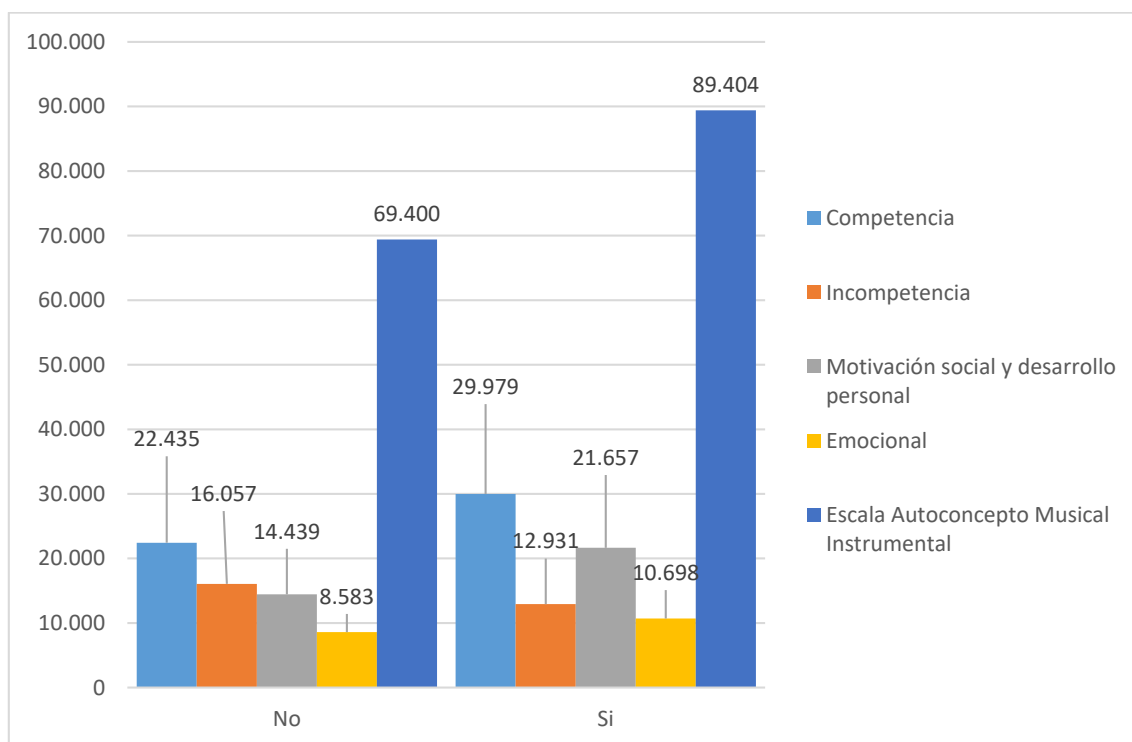


Gráfico 22 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según la formación musical fuera del horario escolar

#### 7.3.1.3.6 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental

En cuanto a la comparación de medias en función de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, teniendo como variable a estudiar el autoconcepto musical instrumental y cada una de las subescalas del constructo, se observa que el análisis de varianza ANOVA demuestra que los factores competencia ( $F = 31.800$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 2.926$ ,  $\rho = .087$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 39.241$ ,  $\rho =$

.000; *Levene* = .342,  $\rho = .559$ ), factor emocional ( $F = 13.666$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.180,  $\rho = .278$ ), y escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 33.410$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = .961,  $\rho = .327$ ) presentan medias diferentes de manera significativa en los grupos definidos por la variable independiente. Concretamente, los que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de estos factores (Tabla 39 y Gráfico 23).

Los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura (entre 2-3 horas) muestran mejores puntuaciones para el factor competencia ( $\bar{X} = 25.169$ ,  $DT = 6.137$ ) que los que reciben entre 0-1 horas de práctica instrumental en la asignatura ( $\bar{X} = 22.723$ ,  $DT = 6.594$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.1% de la varianza del factor competencia viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Asimismo, los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura (entre 2-3 horas) muestran mejores puntuaciones para el factor motivación social y desarrollo personal ( $\bar{X} = 17.149$ ,  $DT = 5.827$ ) que los que reciben entre 0-1 horas de práctica instrumental en la asignatura ( $\bar{X} = 14.665$ ,  $DT = 5.917$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.9% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Por su parte, los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura (entre 2-3 horas) muestran mejores puntuaciones para el factor emocional ( $\bar{X} = 9.471$ ,  $DT = 3.378$ ) que los que reciben entre 0-1 horas de práctica instrumental en la asignatura ( $\bar{X} = 8.600$ ,  $DT = 3.561$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.4% de la varianza del factor emocional viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Igualmente, los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura (entre 2-3 horas), muestran mejores puntuaciones para la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $\bar{X} = 76.450$ ,  $DT = 16.220$ ) que los que reciben entre 0-1 horas de práctica instrumental en la asignatura ( $\bar{X} = 70.267$ ,  $DT = 15.706$ ). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 3.3% de la varianza de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Tabla 39 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Factor	Práctica instrumental	N	Media	DT	F	Sig.	Tamaño del efecto ( $\eta^2$ )
Competencia musical	0-1 horas	645	22.723	6.594	31.800	.000	.031
	2-3 horas	335	25.169	6.137			
	Total	980	23.559	6.542			
Motivación social y desarrollo personal	0-1 horas	645	14.665	.232	39.241	.000	.039
	2-3 horas	335	17.149	5.827			
	Total	980	15.514	6.000			
Emocional	0-1 horas	645	8.600	3.561	13.666	.000	.014
	2-3 horas	335	9.471	3.378			
	Total	980	8.898	3.522			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	0-1 horas	645	70.267	15.706	33.410	.000	.033
	2-3 horas	335	76.450	16.220			
	Total	980	72.380	16.144			

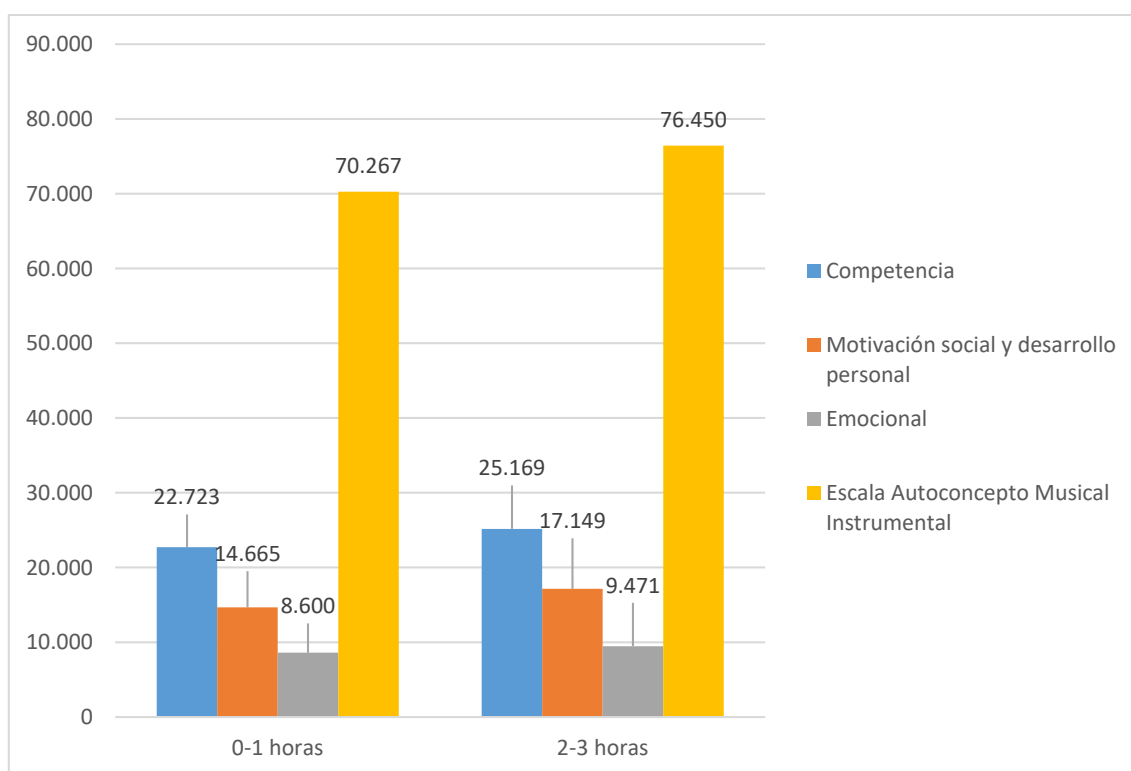


Gráfico 23 ANOVA Autoconcepto musical instrumental según las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

### 7.3.2 Análisis de covarianza (ANCOVA)

Consecuentemente al análisis de varianza descrito anteriormente, se hace necesario realizar un análisis de Covarianza, ANCOVA, que permite estudiar más a fondo las posibles relaciones internas e influencias existentes entre las variables de corte socio-



demográfico y pedagógico de cara a explicar las diferencias de medias en las distintas variables dependientes de corte cuantitativo. Mediante este análisis se estudian las posibles influencias cruzadas que pudieran darse en las variables continuas manejadas en este estudio.

Se han realizado por lo tanto análisis de covarianza de las variables cuantitativas en relación a las variables de carácter nominal que han presentado asociación significativa mediante la prueba *Chi2*. Por consiguiente, se considera pertinente realizar las pruebas ANCOVA partiendo de los análisis ANOVA significativos y que a su vez han presentado asociación *Chi2* significativa.

A modo de recordatorio, se presentan a continuación las asociaciones significativas mediante la prueba *Chi2*.

Sexo:

- Sexo-horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 4.243$ ;  $p = .039$ ;  $\varphi = .066$ ).
- Sexo-tocar un instrumento fuera del horario lectivo ( $\chi^2 = 4.668$ ;  $p = .031$ ;  $\varphi = .069$ ).
- Sexo-formación musical fuera del horario lectivo ( $\chi^2 = 9.308$ ;  $p = .002$ ;  $\varphi = .097$ ).

Ciclo:

- Ciclo-práctica instrumental fuera del horario escolar ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $p = .034$ ;  $\varphi = .068$ )

Tocar un instrumento fuera del horario escolar:

- Práctica instrumental fuera del horario escolar-horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 30.161$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .175$ )
- Práctica instrumental fuera del horario escolar-recibir formación musical fuera del horario escolar ( $\chi^2 = 401.177$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .640$ ).
- Recibir formación musical fuera del horario escolar-horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 20.763$ ;  $p = .000$ ;  $\varphi = .146$ ).

### 7.3.2.1 Optimismo fundado

A modo de recordatorio, se exponen brevemente las relaciones significativas resultantes del análisis ANOVA en relación con el optimismo fundado.

- Sexo: contingencia ( $F = 4.917, \rho = .027$ ; *Levene* = 6.062,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 4.850,  $\rho = .028$ ) y alternativas ( $F = 4.299, \rho = .027$ ; *Levene* = 1.137,  $\rho = .287$ ).
- Ciclo: indefensión ( $F = 5.494, \rho = .019$ ; *Levene* = 2.145,  $\rho = .143$ ), suerte ( $F = 10.161, \rho = .001$ ; *Levene* = 2.002,  $\rho = .157$ ) y locus externo ( $F = 9.332, \rho = .002$ ; *Levene* = 3.107,  $\rho = .078$ ).
- Población: contingencia ( $F = 7.615, \rho = .006$ ; *Levene* = 1.262,  $\rho = .262$ ), alternativas ( $F = 8.048, \rho = .005$ ; *Levene* = 1.497,  $\rho = .221$ ) y locus interno ( $F = 5.209, \rho = .023$ ; *Levene* = .006,  $\rho = .939$ )
- Refuerzo educativo (PAI/PMAR): contingencia ( $Z = -2.488, \rho = .013$ ), autoeficacia ( $Z = -2.204, \rho = .028$ ), alternativas ( $Z^* = -2.037, \rho = .042$ ) y locus de control interno ( $Z = -2.192, \rho = .028$ ).
- Tocar un instrumento fuera del horario escolar: contingencia ( $F = 22.794, \rho = .000$ ; *Levene* = 19.900,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 33.186,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576, \rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.774, \rho = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $\rho = .117$ ), alternativas ( $F = 36.126, \rho = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $\rho = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080, \rho = .000$ ; *Levene* = 5.999,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $\rho = .000$ ).
- Recibir formación musical fuera del horario escolar: contingencia ( $F = 21.945, \rho = .000$ ; *Levene* = 14.323,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 37.695,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 31.536, \rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 40.619,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.645, \rho = .000$ ; *Levene* = 3.308,  $\rho = .069$ ), alternativas ( $F = 33.820, \rho = .000$ ; *Levene* = 2.097,  $\rho = .148$ ) y locus interno ( $F = 32.459, \rho = .000$ ; *Levene* = 7.192,  $\rho = .007$ ; *Brown-Forsythe* = 45.370,  $\rho = .000$ ).
- Horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: contingencia ( $F = 6.591, \rho = .010$ ; *Levene* = 4.576,  $\rho = .033$ ; *Brown-Forsythe* = 7.161,  $\rho = .008$ ), alternativas ( $F = 7.999, \rho = .005$ ; *Levene* = 2.358,  $\rho = .125$ ) y locus interno

( $F = 4.660$ ,  $p = .031$ ;  $Levene = 2.129$ ,  $p = .145$ ).

#### 7.3.2.1.1 Sexo

Como se ha comentado, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4,243$ ;  $p = .039$ ;  $\varphi = .066$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el sexo.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable contingencia ( $F = 5.907$ ,  $p = .015$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable contingencia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 4.237$ ,  $p = .040$ ). El 0.6% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la variable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Mientras que el 0.4% viene explicada por el sexo.

Sin embargo, controlando el efecto significativo ( $F = 7.295$ ,  $p = .007$ ) que tiene las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable dependiente alternativas, se observa cómo el efecto del sexo no resulta significativo ( $F = 3.601$ ,  $p = .058$ ). El 0.7% de la varianza del factor alternativas viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Al igual, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4,668$ ;  $p = .031$ ;  $\varphi = .069$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el sexo.

En este sentido, controlando el efecto significativo ( $F = 21.504$ ,  $p = .000$ ) que tiene tocar un instrumento fuera del horario escolar sobre la variable dependiente contingencia, se observa cómo el efecto del sexo no resulta significativo ( $F = 3.668$ ,  $p = .056$ ). El 2.2% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

De la misma forma, controlando el efecto significativo ( $F = 34.630$ ,  $p = .000$ ) que tiene la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable dependiente alternativas, se observa cómo el efecto del sexo tampoco resulta ser significativo ( $F = 2.881$ ,  $p = .090$ ). El 3.4% de la varianza del factor alternativas viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Respecto a la formación musical fuera del horario lectivo, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 9,308$ ;  $p = .002$ ;  $\varphi = .097$ ) entre dicha variable y el sexo.

Al calcular si existe influencia de la formación musical fuera del horario escolar sobre las diferencias de medias entre el sexo y el factor contingencia mediante el análisis de covarianza (ANCOVA), se encuentra que existe una relación lineal significativa ( $F = 20.187$ ;  $\rho = .000$ ) entre la covariable (formación musical fuera del horario escolar) y la variable dependiente (contingencia). Una vez excluida la variabilidad asociada a la covariable, no se encuentran diferencias significativas ( $F = 3.206$ ;  $\rho = .074$ ) entre el sexo de los participantes en el factor contingencia. El 2.0% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Del mismo modo, controlando el efecto significativo ( $F = 31.824$ ,  $\rho = .000$ ) que tiene recibir formación musical fuera del horario escolar sobre la variable dependiente alternativas, se observa cómo el efecto del sexo resulta no ser significativo ( $F = 2.390$ ,  $\rho = .122$ ). El 3.2% de la varianza del factor alternativas viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza según el sexo en los factores contingencia ( $F = 4.917$ ,  $\rho = .027$ ; *Levene* = 6.062,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 4.850,  $\rho = .028$ ) y alternativas ( $F = 4.299$ ,  $\rho = .027$ ; *Levene* = 1.137,  $\rho = .287$ ) pueden deberse a la interacción de las covariables anteriormente descritas y no tanto al sexo de los participantes, a excepción de las diferencias de medias en el factor contingencia teniendo en cuenta las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $F = 5.097$ ,  $\rho = .015$ ).

#### 7.3.2.1.2 Ciclo

Existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $\rho = .034$ ;  $\phi = .068$ ) entre el ciclo y la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable dependiente indefensión ( $F = 2.199$ ,  $\rho = .138$ ). El 0.5% de la varianza del factor indefensión viene explicada por el ciclo.

Tampoco resulta significativo el efecto de la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable dependiente suerte ( $F = .010, \rho = .920$ ). El 1.0% de la varianza del factor suerte viene explicada por el ciclo.

De la misma forma, no resulta significativo el efecto de la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable dependiente locus externo ( $F = .604, \rho = .437$ ). El 0.9% de la varianza del factor locus interno viene explicada por el ciclo.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza según el ciclo en los factores indefensión ( $F = 5.494, \rho = .019; Levene = 2.145, \rho = .143$ ), suerte ( $F = 10.161, \rho = .001; Levene = 2.002, \rho = .157$ ) y locus externo ( $F = 9.332, \rho = .002; Levene = 3.107, \rho = .078$ ) no se ven afectadas por la acción de la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar.

#### 7.3.2.1.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar

Existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4,668; \rho = .031; \varphi = .069$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el sexo.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable sexo sobre la variable dependiente autoeficacia ( $F = .083, \rho = .773$ ). El 3.0% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Igualmente, no resulta significativo el efecto de la covariable sexo sobre la variable dependiente locus interno ( $F = .049, \rho = .824$ ). El 3.2% de la varianza del factor locus interno viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Sin embargo, controlando el efecto significativo del sexo sobre la variable dependiente éxito ( $F = 3.867, \rho = .050$ ), se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable éxito sigue teniendo presencia significativa ( $F = 18.903, \rho = .000$ ). El 0.4% de la varianza del factor éxito viene explicada por el sexo. Mientras que el 1.9% de la varianza del factor éxito, viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores contingencia ( $F = 22.794, \rho = .000; Levene = 19.900, \rho = .000; Brown-Forsythe =$

33.186,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $\rho = .000$ ), alternativas ( $F = 36.126$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $\rho = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.999,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $\rho = .000$ ) según la práctica instrumental fuera del horario escolar, no se ven afectadas por la covariable sexo, excepto en el factor éxito ( $F = 17.774$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $\rho = .117$ ).

Existe una asociación significativa entre tocar un instrumento fuera del horario escolar y el ciclo escolar ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $\rho = .034$ ;  $\phi = -.68$ ).

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente contingencia ( $F = 3.157$ ,  $\rho = .076$ ). El 2.4% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tampoco resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente autoeficacia ( $F = 3.277$ ,  $\rho = .071$ ). El 3.2% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

De la misma manera, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo sobre la variable dependiente éxito ( $F = 1.963$ ,  $\rho = .162$ ). El 1.9% de la varianza del factor éxito viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo sobre la variable dependiente alternativas ( $F = 2.387$ ,  $\rho = .123$ ). El 3.7% de la varianza del factor alternativas viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tampoco para el factor locus interno resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar ( $F = 3.368$ ,  $\rho = .067$ ). El 3.4% de la varianza del factor locus interno viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores contingencia ( $F = 22.794$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 19.900,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 33.186,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.774$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $\rho = .117$ ), alternativas ( $F = 36.126$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $\rho = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080$ ,  $\rho$

= .000; *Levene* = 5.999,  $\rho = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $\rho = .000$ ) según la práctica instrumental, no se ven afectadas por la covariable ciclo.

Existe una asociación significativa entre tocar un instrumento fuera del horario escolar y horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 30,161$ ;  $\rho = .000$ ;  $\varphi = .175$ )

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente contingencia ( $F = 3.169$ ,  $\rho = .075$ ). El 1.9% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Del mismo modo, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable dependiente autoeficacia ( $F = .640$ ,  $\rho = .424$ ). El 2.8% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Igualmente, no resulta significativo el efecto de la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable dependiente éxito ( $F = .008$ ,  $\rho = .930$ ). El 1.7% de la varianza del factor éxito viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tampoco resulta significativo el efecto de la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable dependiente alternativas ( $F = 3.403$ ,  $\rho = .065$ ). El 3.1% de la varianza del factor alternativas viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Del mismo modo, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente locus interno ( $F = 1.439$ ,  $\rho = .231$ ). El 3.0% de la varianza del factor locus Interno viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de media halladas en el análisis de varianza en los factores contingencia ( $F = 22.794$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 19.900,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 33.186,  $\rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $\rho = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $\rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.774$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $\rho = .117$ ), alternativas ( $F = 36.126$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $\rho = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080$ ,  $\rho$

= .000; *Levene* = 5.999,  $p = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $p = .000$ ) no se ven afectadas por las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Existe una asociación significativa entre tocar un instrumento fuera del horario escolar y recibir formación musical fuera del horario escolar ( $\chi^2 = 401.117$ ;  $p = .000$ ;  $\phi = .640$ ).

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable contingencia ( $F = 4.526$ ,  $p = .034$ ) los resultados muestran cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable contingencia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 5.359$ ,  $p = .021$ ). El 0.5% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.5% de la varianza del factor contingencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Del mismo modo, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable autoeficacia ( $F = 7.339$ ,  $p = .007$ ) resulta que el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable autoeficacia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 6.403$ ,  $p = .012$ ). El 0.7% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.7% de la varianza del factor autoeficacia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

A su vez, controlando el efecto significativo ( $F = 3.839$ ,  $p = .050$ ) que tiene recibir formación musical sobre la variable dependiente éxito, los resultados revelan cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar continúa siendo significativo ( $F = 3.966$ ,  $p = .047$ ). El 0.4% de la varianza del factor éxito viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.4% de la varianza del factor éxito viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Igualmente, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable alternativas ( $F = 6.654$ ,  $p = .010$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable alternativas sigue teniendo presencia significativa ( $F = 8.895$ ,  $p = .003$ ). El 0.9% de la varianza del



factor alternativas viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.7% de la varianza del factor alternativas viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable locus interno ( $F = 6.946, p = .009$ ) se muestra cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable locus interno sigue teniendo presencia significativa ( $F = 7.550, p = .006$ ). El 0.6% de la varianza del factor locus interno viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.9% de la varianza del factor locus Interno viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por lo tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza de los factores contingencia ( $F = 22.794, p = .000$ ; *Levene* = 19.900,  $p = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 33.186,  $p = .000$ ), autoeficacia ( $F = 30.576, p = .000$ ; *Levene* = 4.601,  $p = .032$ ; *Brown-Forsythe* = 36.354,  $p = .000$ ), éxito ( $F = 17.774, p = .000$ ; *Levene* = 2.461,  $p = .117$ ) alternativas ( $F = 36.126, p = .000$ ; *Levene* = 1.774,  $p = .183$ ) y locus interno ( $F = 33.080, p = .000$ ; *Levene* = 5.999,  $p = .014$ ; *Brown-Forsythe* = 41.147,  $p = .000$ ) están afectadas por la covariable formación musical.

#### 7.3.2.1.4 Recibir formación musical fuera del horario escolar

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable sexo sobre la variable dependiente autoeficacia ( $F = 0.207, p = .649$ ). El 3.1% de la variabilidad del factor autoeficacia viene explicada por la formación musical.

Igualmente, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable sexo sobre la variable dependiente locus interno ( $F = .004, p = .949$ ). El 3.2% de la variabilidad del factor locus interno viene explicada por la formación musical.

Sin embargo, para el factor éxito, controlando el efecto significativo del sexo sobre la variable éxito ( $F = 4.371, p = .037$ ) los resultados muestran cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable éxito sigue teniendo presencia significativa ( $F = 19.286, p = .000$ ). El 0.4% de la variabilidad del factor éxito

viene explicada por el sexo. Mientras que el 1.9% de la variabilidad del factor éxito viene explicada por la formación musical.

Por lo tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores contingencia ( $F = 21.945, \rho = .000$ ;  $Levene = 14.323, \rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 37.695, \rho = .000$ ), autoeficacia ( $F = 31.536, \rho = .000$ ;  $Levene = 4.601, \rho = .032$ ;  $Brown-Forsythe = 40.619, \rho = .000$ ), éxito ( $F = 17.645, \rho = .000$ ;  $Levene = 3.308, \rho = .069$ ), alternativas ( $F = 33.820, \rho = .000$ ;  $Levene = 2.097, \rho = .148$ ) y locus interno ( $F = 32.459, \rho = .000$ ;  $Levene = 7.192, \rho = .007$ ;  $Brown-Forsythe = 45.370, \rho = .000$ ) en función de la formación musical fuera del horario escolar, no se ven afectadas por el sexo excepto en el factor éxito que sí tiene presencia significativa ( $F = 4.371, \rho = .037$ ).

Respecto a la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 20,763; \rho = .000; \varphi = .146$ ) entre recibir formación musical fuera del horario escolar y las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente contingencia ( $F = 3.719, \rho = .054$ ). El 1.9% de la variabilidad del factor contingencia viene explicada por la formación musical.

Al igual, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente autoeficacia ( $F = .905, \rho = .342$ ). El 2.9% de la variabilidad del factor autoeficacia viene explicada por la formación musical.

Del mismo modo, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente éxito ( $F = .047, \rho = .828$ ). El 1.7% de la variabilidad del factor éxito viene explicada por la formación musical.

Igualmente, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente locus interno ( $F = 1.890, \rho = .169$ ). El 2.9% de la variabilidad del factor locus interno viene explicada por la formación musical.

Sin embargo, controlando el efecto significativo de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente alternativas ( $F = 4.176, p = .041$ ), los resultados muestran cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable alternativas sigue teniendo presencia significativa ( $F = 29.871, p = .000$ ). El 3.0% de la variabilidad del factor alternativas viene explicada por la formación musical. Mientras que el 0.4% de la variabilidad del factor alternativas viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Por lo tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores contingencia ( $F = 21.945, p = .000$ ;  $Levene = 14.323, p = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 37.695, p = .000$ ), autoeficacia ( $F = 31.536, p = .000$ ;  $Levene = 4.601, p = .032$ ;  $Brown-Forsythe = 40.619, p = .000$ ), éxito ( $F = 17.645, p = .000$ ;  $Levene = 3.308, p = .069$ ) y locus interno ( $F = 32.459, p = .000$ ;  $Levene = 7.192, p = .007$ ;  $Brown-Forsythe = 45.370, p = .000$ ) en función de la formación musical fuera del horario escolar, no se ven afectadas por las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Excepto en el factor alternativas que sí tienen presencia significativa ( $F = 4.176, p = .041$ ).

#### *7.3.2.1.5 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental*

Teniendo en cuenta los análisis anteriormente descritos en los que las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental actúa como covariable, únicamente se expone en este apartado el efecto de la covariable sexo sobre el factor locus interno en función de la variable independiente horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable sexo sobre la variable dependiente locus interno ( $F = .220, p = .639$ ). El 0.5% de la variabilidad del factor locus interno viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

#### *7.3.2.2 Apoyo social percibido*

A modo de recordatorio, se exponen brevemente las relaciones significativas resultantes del análisis ANOVA en relación con el apoyo social percibido.

- Sexo: padres ( $F = 14.420, \rho = .000; Levene = 6.589, \rho = .010; Brown-Forsythe = 14.526, \rho = .000$ ), profesores ( $F = 18.550, \rho = .000; Levene = 4.690, \rho = .031; Brown-Forsythe = 18.386, \rho = .000$ ), amigos ( $F = 35.572, \rho = .000; Levene = 11.909, \rho = .001; Brown-Forsythe = 36.054, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 30.057, \rho = .000; Levene = 11.561, \rho = .001; Brown-Forsythe = 30.440, \rho = .000$ ) y amigos2 ( $F = 31.348, \rho = .000; Levene = 9.512, \rho = .002; Brown-Forsythe = 31.707, \rho = .000$ ) y escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 31.079, \rho = .000; Levene = 1.710, \rho = .191$ ).
- Ciclo: profesores ( $F = 12.456, \rho = .000; Levene = .500, \rho = .480$ ) y amigos1 ( $F = 3.997, \rho = .046; Levene = 2.989, \rho = .084$ ).
- Población: padres ( $F = 11.916, \rho = .001; Levene = .001, \rho = .974$ ), profesores ( $F = 9.102, \rho = .003; Levene = .525, \rho = .469$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 8.449, \rho = .004; Levene = .620, \rho = .431$ ).
- Refuerzo educativo (PAI/PMAR): padres ( $Z = -2.692, \rho = .007$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $Z = -1.992, \rho = .046$ ).
- Tocar un instrumento fuera del horario escolar: padres ( $F = 406.164, \rho = .000; Levene = 17.758, \rho = .000; Brown-Forsythe = 520.954, \rho = .000$ ), profesores ( $F = 47.972, \rho = .000; Levene = 1.199, \rho = .274$ ), amigos ( $F = 106.586, \rho = .000; Levene = 5.697, \rho = .017; Brown-Forsythe = 117.110, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 129.474, \rho = .000; Levene = 5.533, \rho = .019; Brown-Forsythe = 139.464, \rho = .000$ ), amigos2 ( $F = 41.209, \rho = .000; Levene = 5.264, \rho = .022; Brown-Forsythe = 44.805, \rho = .000$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 248.531, \rho = .000; Levene = 16.994, \rho = .000; Brown-Forsythe = 315.340, \rho = .000$ ).
- Recibir formación musical fuera del horario escolar: padres ( $F = 299.032, \rho = .000; Levene = 27.505, \rho = .000; Brown-Forsythe = 487.239, \rho = .000$ ), profesores ( $F = 54.955, \rho = .000; Levene = 1.838, \rho = .175$ ), amigos ( $F = 77.123, \rho = .000; Levene = 1.684, \rho = .195$ ), amigos1 ( $F = 102.592, \rho = .000; Levene = 2.566, \rho = .110$ ), amigos2 ( $F = 22.498, \rho = .000; Levene = .247, \rho = .619$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 196.859, \rho = .000; Levene = 196.859, \rho = .000; Brown-Forsythe = 267.522, \rho = .000$ ).

- Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental: padres ( $F = 24.329$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = 1.816$ ,  $\rho = .178$ ), profesores ( $F = 6.294$ ,  $\rho = .012$ ;  $Levene = 1.287$ ,  $\rho = .257$ ), amigos ( $F = 5.552$ ,  $\rho = .019$ ;  $Levene = .001$ ,  $\rho = .973$ ), amigos1 ( $F = 6.990$ ,  $\rho = .008$ ;  $Levene = .001$ ,  $\rho = .978$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 16.434$ ,  $\rho = .000$ ;  $Levene = .110$ ,  $\rho = .740$ )

#### 7.3.2.2.1 Sexo

Como se ha anticipado, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4.243$ ;  $\rho = .039$ ;  $\phi = .066$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el sexo.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable padres ( $F = 22.266$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 12.388$ ,  $\rho = .000$ ). El 1.3% de la variabilidad del factor padres viene explicada por el sexo, mientras que el 2.2% de la variabilidad del factor padres viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Del mismo modo, controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable profesores ( $F = 5.065$ ,  $\rho = .025$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable profesores sigue teniendo presencia significativa ( $F = 17.293$ ,  $\rho = .000$ ). El 1.7% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por el sexo, mientras que el 0.5% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Al igual, controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable amigos ( $F = 4.028$ ,  $\rho = .045$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos sigue teniendo presencia significativa ( $F = 33.971$ ,  $\rho = .000$ ). El 3.4% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por el sexo, mientras que el 0.4% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Asimismo, controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable amigos1 ( $F = 5.402$ ,  $\rho = .020$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos1 sigue teniendo presencia

significativa ( $F = 28.408, p = .000$ ). El 2.8% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por el sexo, mientras que el 0.5% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos2 ( $F = 1.073, p = .300$ ). El 3.0% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por el sexo.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 14.060, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 28.655, p = .000$ ). El 2.8% de la variabilidad del factor apoyo social percibido viene explicada por el sexo, mientras que el 1.4% de la variabilidad del factor apoyo social percibido viene explicada por las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores padres ( $F = 14.420, p = .000$ ; *Levene* = 6.589,  $p = .010$ ; *Brown-Forsythe* = 14.526,  $p = .000$ ) profesores ( $F = 18.550, p = .000$ ; *Levene* = 4.690,  $p = .031$ ; *Brown-Forsythe* = 18.386,  $p = .000$ ), amigos ( $F = 35.572, p = .000$ ; *Levene* = 11.909,  $p = .001$ ; *Brown-Forsythe* = 36.054,  $p = .000$ ), amigos1 ( $F = 30.057, p = .000$ ; *Levene* = 11.561,  $p = .001$ ; *Brown-Forsythe* = 30.440,  $p = .000$ ) y escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 31.079, p = .000$ ; *Levene* = 1.710,  $p = .191$ ) según el sexo están afectadas por la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, excepto en el factor amigos2 en el que la covariable no tiene presencia significativa ( $F = 1.073, p = .300$ ).

Del mismo modo, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4,668; p = .031; \varphi = .069$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el sexo.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable padres ( $F = 399.189, p = .000$ ) se aprecia cómo el efecto del sexo sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 9.702, p = .002$ ). El 1.0% de la variabilidad del factor padres viene explicada por el sexo, mientras que el

29.0% de la variabilidad del factor padres viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

De igual modo, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable profesores ( $F = 44.746, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable profesores sigue teniendo presencia significativa ( $F = 15.445, \rho = .000$ ). El 1.6% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por el sexo, mientras que el 4.4% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos ( $F = 101.447, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos sigue teniendo presencia significativa ( $F = 30.835, \rho = .000$ ). El 3.1% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por el sexo, mientras que el 9.4% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Igualmente, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos1 ( $F = 124.199, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos1 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 25.346, \rho = .000$ ). El 2.5% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por el sexo, mientras que el 11.3% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Del mismo modo, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos2 ( $F = 37.547, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos2 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 27.732, \rho = .000$ ). El 2.8% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por el sexo, mientras que el 3.7% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido ( $F = 242.597, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 26.375, \rho = .000$ ). El 2.6% de la variabilidad del factor apoyo

social percibido viene explicada por el sexo, mientras que el 19.9% de la variabilidad del factor apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores padres ( $F = 14.420, \rho = .000$ ;  $Levene = 6.589, \rho = .010$ ;  $Brown-Forsythe = 14.526, \rho = .000$ ) profesores ( $F = 18.550, \rho = .000$ ;  $Levene = 4.690, \rho = .031$ ;  $Brown-Forsythe = 18.386, \rho = .000$ ), amigos ( $F = 35.572, \rho = .000$ ;  $Levene = 11.909, \rho = .001$ ;  $Brown-Forsythe = 36.054, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 30.057, \rho = .000$ ;  $Levene = 11.561, \rho = .001$ ;  $Brown-Forsythe = 30.440, \rho = .000$ ) y la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 31.079, \rho = .000$ ;  $Levene = 1.710, \rho = .191$ ) según el sexo, están afectadas por la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 9,308; \rho = .002; \varphi = .097$ ) entre la formación musical fuera del horario escolar y el sexo.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable padres ( $F = 289.178, \rho = .000$ ) se aprecia cómo el efecto del sexo sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 6.985, \rho = .008$ ). El 0.7% de la variabilidad del factor padres viene explicada por el sexo, mientras que el 22.8% de la variabilidad del factor padres viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Igualmente, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable profesores ( $F = 49.910, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable profesores sigue teniendo presencia significativa ( $F = 13.719, \rho = .000$ ). El 1.4% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por el sexo, mientras que el 4.9% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Del mismo modo, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable amigos ( $F = 69.597, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos sigue teniendo presencia significativa ( $F = 28.382, \rho = .000$ ). El 2.8% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por el sexo,



mientras que el 6.6% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable amigos1 ( $F = 94.624, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos1 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 22.691, \rho = .000$ ). El 2.3% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por el sexo, mientras que el 8.8% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Al igual, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable amigos2 ( $F = 18.284, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable amigos2 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 27.088, \rho = .000$ ). El 2.7% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por el sexo, mientras que el 1.8% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

De igual forma, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido ( $F = 186.457, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 22.286, \rho = .000$ ). El 2.2% de la variabilidad del factor apoyo social percibido viene explicada por el sexo, mientras que el 16.0% de la variabilidad del factor apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores padres ( $F = 14.420, \rho = .000$ ;  $Levene = 6.589, \rho = .010$ ;  $Brown-Forsythe = 14.526, \rho = .000$ ) profesores ( $F = 18.550, \rho = .000$ ;  $Levene = 4.690, \rho = .031$ ;  $Brown-Forsythe = 18.386, \rho = .000$ ), amigos ( $F = 35.572, \rho = .000$ ;  $Levene = 11.909, \rho = .001$ ;  $Brown-Forsythe = 36.054, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 30.057, \rho = .000$ ;  $Levene = 11.561, \rho = .001$ ;  $Brown-Forsythe = 30.440, \rho = .000$ ) y en la escala *Apoyo Social Percibido* ( $F = 31.079, \rho = .000$ ;  $Levene = 1.710, \rho = .191$ ) según el sexo están afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar.

#### 7.3.2.2.2 Ciclo

Existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $\rho = .034$ ;  $\varphi = .068$ ) entre el ciclo y la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable profesores ( $F = 52.473$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del ciclo sobre la variable profesores sigue teniendo presencia significativa ( $F = 16.835$ ,  $\rho = .000$ ). El 1.7% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por el ciclo, mientras que el 5.1% de la variabilidad del factor profesores viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos1 ( $F = 134.397$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del ciclo sobre la variable amigos1 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 8.476$ ,  $\rho = .004$ ). El 0.9% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por el ciclo, mientras que el 12.1% de la variabilidad del factor amigos1 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores profesores ( $F = 12.456$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = .500,  $\rho = .480$ ) y amigos1 ( $F = 3.997$ ,  $\rho = .046$ ; *Levene* = 2.989,  $\rho = .084$ ) según el ciclo, están afectadas por la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar.

#### 7.3.2.2.3 Práctica instrumental fuera del horario escolar

Existe una asociación significativa entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el ciclo escolar ( $\chi^2 = 4.493$ ;  $\rho = .034$ ;  $\varphi = -.68$ ).

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente padres ( $F = .928$ ,  $\rho = .336$ ). El 29.4% de la variabilidad del factor padres viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Sin embargo, controlando el efecto significativo del ciclo sobre la variable amigos ( $F = 6.948$ ,  $\rho = .009$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos sigue teniendo presencia significativa ( $F =$

110.462,  $\rho = .000$ ). El 0.9% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por el ciclo, mientras que el 10.2% de la variabilidad del factor amigos viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente amigos2 ( $F = 2.652$ ,  $\rho = .104$ ). El 0.3% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por el ciclo, mientras que el 4.2% de la variabilidad del factor amigos2 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo del ciclo sobre la variable apoyo social percibido ( $F = 8.608$ ,  $\rho = .003$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 255.629$ ,  $\rho = .000$ ). El 20.7% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.9% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por el ciclo.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores padres ( $F = 406.164$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 17.758,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 520.954,  $\rho = .000$ ), profesores ( $F = 47.972$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 1.199;  $\rho = .274$ ) y amigos2 ( $F = 41.209$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.264,  $\rho = .022$ ; *Brown-Forsythe* = 44.805;  $\rho = .000$ ) según la práctica instrumental fuera del horario escolar, no están afectadas por la covariable ciclo.

Sin embargo, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores amigos ( $F = 106.586$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.697,  $\rho = .017$ ; *Brown-Forsythe* = 117.110,  $\rho = .000$ ) y apoyo social percibido ( $F = 248.531$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 16.994,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 315.340,  $\rho = .000$ ) según la práctica instrumental fuera del horario escolar, sí están afectadas por la covariable ciclo ( $F = 6.948$ ,  $\rho = .009$ ) y ( $F = 8.608$ ,  $\rho = .003$ ) respectivamente.

Existe una asociación significativa entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 30,161$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .175$ ).

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable padres ( $F = 5.296, \rho = .022$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 379.500, \rho = .000$ ). El 28.0% de la varianza del factor padres viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar, mientras que el 0.5% de la varianza del factor padres viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música sobre la variable dependiente profesores ( $F = 1.872, \rho = .172$ ). El 4.2% de la varianza del factor profesores viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos ( $F = .454, \rho = .501$ ). Por tanto, las diferencias significativas ( $F = 100.861, \rho = .000$ ) del factor amigos en función de la práctica instrumental fuera del horario escolar, no están afectadas por horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. El 9.4% de la varianza del factor amigos viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos1 ( $F = .672, \rho = .421$ ). Por tanto, las diferencias significativas ( $F = 122.245, \rho = .000$ ) del factor amigos1 en función de la práctica instrumental fuera del horario escolar, no están afectadas por horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. El 11.1% de la varianza del factor amigos1 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos2 ( $F = .082, \rho = .774$ ). El 3.9% de la varianza del factor amigos2 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente apoyo social percibido ( $F = 3.118, \rho = .078$ ). El 19.2% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores profesores ( $F = 47.972, \rho = .000$ ;  $Levene = 1.199, \rho = .274$ ), amigos ( $F = 106.586, \rho = .000$ ;  $Levene = 5.697, \rho = .017$ ;  $Brown-Forsythe = 117.110, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 129.474, \rho = .000$ ;  $Levene = 5.533, \rho = .019$ ;  $Brown-Forsythe = 139.464, \rho = .000$ ), amigos2 ( $F = 41.209, \rho = .000$ ;  $Levene = 5.264, \rho = .022$ ;  $Brown-Forsythe = 44.805, \rho = .000$ ) y apoyo social percibido ( $F = 248.531, \rho = .000$ ;  $Levene = 16.994, \rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 315.340, \rho = .000$ ) según la práctica instrumental fuera del horario escolar, no están afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Sin embargo, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en el factor padres ( $F = 406.164, \rho = .000$ ;  $Levene = 17.758, \rho = .000$ ;  $Brown-Forsythe = 520.954, \rho = .000$ ) están afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $F = 5.296, \rho = .022$ ).

Existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 401.117; \rho = .000; \phi = .640$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y recibir formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable padres ( $F = 46.245, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 132.087, \rho = .000$ ). El 11.9% de la varianza del factor padres viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 4.5% de la varianza del factor padres viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable profesores ( $F = 15.014, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable profesores sigue teniendo presencia significativa ( $F = 8.308, \rho = .004$ ). El 0.8% de la varianza del factor

profesores viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar, mientras que el 1.5% de la varianza del factor profesores viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable amigos ( $F = 09.019$ ,  $\rho = .003$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos sigue teniendo presencia significativa ( $F = 36.552$ ,  $\rho = .000$ ). El 3.6% de la varianza del factor amigos viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar, mientras que el 0.9% de la varianza del factor amigos viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable amigos1 ( $F = 15.194$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable amigos1 sigue teniendo presencia significativa ( $F = 39.876$ ,  $\rho = .000$ ). El 3.9% de la varianza del factor amigos1 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 1.5% de la varianza del factor amigos1 viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable formación musical fuera del horario escolar sobre la variable dependiente amigos2 ( $F = .784$ ,  $\rho = .376$ ). Por tanto, las diferencias significativas ( $F = 19.069$ ,  $\rho = .000$ ) del factor amigos2 en función de la práctica instrumental fuera del horario escolar, no están afectadas por la formación musical fuera del horario escolar. El 1.9% de la varianza del factor amigos2 viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido ( $F = 31.533$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 75.890$ ,  $\rho = .000$ ). El 7.2% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 3.1% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores profesores ( $F = 47.972, \rho = .000; Levene = 1.199, \rho = .274$ ), amigos ( $F = 106.586, \rho = .000; Levene = 5.697, \rho = .017; Brown-Forsythe = 117.110, \rho = .000$ ), amigos1 ( $F = 129.474, \rho = .000; Levene = 5.533, \rho = .019; Brown-Forsythe = 139.464, \rho = .000$ ) y apoyo social percibido ( $F = 248.531, \rho = .000; Levene = 16.994, \rho = .000; Brown-Forsythe = 315.340, \rho = .000$ ) según la práctica instrumental fuera del horario escolar, están afectadas por la covariable recibir formación musical fuera del horario escolar, excepto en el factor amigos2 ( $F = 41.209, \rho = .000; Levene = 5.264, \rho = .022; Brown-Forsythe = 44.805, \rho = .000$ ) dado que la covariable no tiene presencia significativa ( $F = .784, \rho = .376$ ).

#### *7.3.2.2.4 Recibir formación musical fuera del horario escolar*

Existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 20,763; \rho = .000; \varphi = .146$ ) entre recibir formación musical fuera del horario escolar y las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable padres ( $F = 9.590, \rho = .002$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable padres sigue teniendo presencia significativa ( $F = 279.979, \rho = .000$ ). El 22.3% de la varianza del factor padres viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 1.0% de la varianza del factor padres viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente profesores ( $F = 2.274, \rho = .132$ ). El 4.9% de la varianza del factor profesores viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Igualmente, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos ( $F = 1.381, \rho = .240$ ). El 6.9% de la varianza del factor amigos viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos1 ( $F = 1.714, \rho = .191$ ). El 9.0% de la varianza del factor amigos1 viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Del mismo modo, tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente amigos2 ( $F = .508, \rho = .476$ ). El 2.1% de la varianza del factor amigos2 viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable apoyo social percibido ( $F = 5.738, \rho = .017$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable apoyo social percibido sigue teniendo presencia significativa ( $F = 184.040, \rho = .000$ ). El 15.9% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 0.6% de la varianza del factor apoyo social percibido viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores profesores ( $F = 54.955, \rho = .000$ ; *Levene* = 1.838,  $\rho = .175$ ), amigos ( $F = 77.123, \rho = .000$ ; *Levene* = 1.684,  $\rho = .195$ ), amigos1 ( $F = 102.592, \rho = .000$ ; *Levene* = 2.566,  $\rho = .110$ ), amigos2 ( $F = 22.498, \rho = .000$ ; *Levene* = .247,  $\rho = .619$ ) según la formación musical fuera del horario escolar no están afectadas por la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Sin embargo, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores padres ( $F = 299.032, \rho = .000$ ; *Levene* = 27.505,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 487.239,  $\rho = .000$ ) y apoyo social percibido ( $F = 196.859, \rho = .000$ ; *Levene* = 196.859,  $\rho = .000$ ; *Brown-Forsythe* = 267.522,  $\rho = .000$ ) están afectadas por la covariable ( $F = 9.590, \rho = .002$ ) y ( $F = 5.738, \rho = .017$ ) respectivamente.



### 7.3.2.3 Autoconcepto musical instrumental

A modo de recordatorio, se exponen brevemente las relaciones significativas resultantes del análisis ANOVA en relación con el autoconcepto musical-instrumental.

- Sexo: competencia músico-instrumental ( $F = 9.072, p = .003; Levene = 1.138, p = .286$ ), incompetencia músico-instrumental ( $F = 6.516, p = .011; Levene = .498, p = .482$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 36.146, p = .000; Levene = .723, p = .395$ ), factor emocional ( $F = 28.527, p = .000; Levene = .206, p = .650$ ) y escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 31.761, p = .000; Levene = .169, p = .681$ ).
- Refuerzo educativo (PAI/PMAR)-factores competencia músico-instrumental ( $Z = -2.713, p = .007$ ), incompetencia músico-instrumental ( $Z = -3.231, p = .001$ ) y La escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $Z = -2.856, p = .004$ ).
- Población: motivación social y desarrollo personal ( $F = 8.617, p = .003; Levene = 1.641, p = .200$ ) y escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 6.679, p = .010; Levene = 5.458; p = .020; Brown-Forsythe = 6.285, p = .012$ ).
- Práctica instrumental fuera del horario escolar: competencia músico-instrumental ( $F = 200.367, p = .000; Levene = 4.732, p = .030; Brown-Forsythe = 226.805, p = .000$ ), incompetencia músico-instrumental ( $F = 55.980, p = .000; Levene = .002, p = .962$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490, p = .000; Levene = 9.797, p = .002; Brown-Forsythe = 315.327, p = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824, p = .000; Levene = 5.319, p = .021; Brown-Forsythe = 52.276, p = .000$ ) y la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 288.325, p = .000; Levene = .023, p = .880$ ).
- Recibir formación musical fuera del horario escolar: competencia músico-instrumental ( $F = 198.504, p = .000; Levene = 18.503, p = .000; Brown-Forsythe = 282.809, p = .000$ ), incompetencia músico-instrumental ( $F = 31.806, p = .000; Levene = 3.274; p = .071$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 220.008, p = .000; Levene = 14.374; p = .000; Brown-Forsythe = 306.701, p = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.930; p = .000; Levene = 3.072; p = .080$ ) y la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* ( $F = 236.642, p = .000; Levene = .535, p = .465$ ).
- Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental: competencia músico-

instrumental ( $F = 31.800, \rho = .000$ ;  $Levene = 2.926, \rho = .087$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 39.241, \rho = .000$ ;  $Levene = .342, \rho = .559$ ), factor emocional ( $F = 13.666, \rho = .000$ ;  $Levene = 1.180, \rho = .278$ ) y la escala Autoconcepto Musical Instrumental ( $F = 33.410, \rho = .000$ ;  $Levene = .961, \rho = .327$ ).

#### 7.3.2.3.1 Sexo

Como se ha comentado, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4.243$ ;  $\rho = .039$ ;  $\phi = .066$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el sexo.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable competencia ( $F = 29.897, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable competencia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 7.235, \rho = .007$ ). El 0.7% de la varianza del factor competencia viene explicada por el sexo. Mientras que el 3.0% de la varianza del factor competencia musical viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente incompetencia ( $F = .547, \rho = .460$ ). El 0.6% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por el sexo.

Controlando el efecto significativo de las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 35.703, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 32.609, \rho = .000$ ). El 3.2% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por el sexo. Mientras que el 3.5% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Controlando el efecto significativo de las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable factor emocional ( $F = 11.549, \rho = .001$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable factor emocional sigue teniendo

presencia significativa ( $F = 26.364, p = .000$ ). El 2.6% de la varianza del factor emocional viene explicada por el sexo. Mientras que el 1.2% de la varianza del factor emocional viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Controlando el efecto significativo de las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura sobre la variable autoconcepto musical instrumental ( $F = 30.213, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable autoconcepto musical instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 28.571, p = .000$ ). El 2.8% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por el sexo. Mientras que el 3.0% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 9.072, p = .003; Levene = 1.138, p = .286$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 36.146, p = .000; Levene = .723, p = .395$ ), factor emocional ( $F = 28.527, p = .000; Levene = .206, p = .650$ ) y autoconcepto musical instrumental ( $F = 31.761, p = .000; Levene = .169, p = .681$ ) según el sexo, se ven afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

El factor incompetencia ( $F = 6.516, p = .011; Levene = .498, p = .482$ ) no se ve afectado por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Del mismo modo, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 4.668; p = .031; \phi = .069$ ) entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el sexo.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario lectivo sobre la variable competencia ( $F = 195.794, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable competencia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 5.404, p = .020$ ). El 0.6% de la varianza del factor competencia viene explicada por el sexo. Mientras que el 16.7% de la varianza del factor competencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario lectivo sobre la variable incompetencia ( $F = 53.755, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable incompetencia sigue teniendo presencia significativa ( $F =$

4.445,  $p = .035$ ). El 0.5% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por el sexo. Mientras que el 5.2% de la varianza del factor incompetencia musical instrumental viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario lectivo sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 264.856, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 31.745, p = .000$ ). El 3.1% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por el sexo. Mientras que el 21.3% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario lectivo sobre la variable factor emocional ( $F = 43.099, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable factor emocional sigue teniendo presencia significativa ( $F = 24.887, p = .000$ ). El 2.5% de la varianza del factor emocional viene explicada por el sexo. Mientras que el 4.2% de la varianza del factor emocional viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la práctica instrumental fuera del horario lectivo sobre la variable autoconcepto musical instrumental ( $F = 282.415, p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable autoconcepto musical instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 27.251, p = .000$ ). El 2.7% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por el sexo. Mientras que el 22.4% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 9.072, p = .003; Levene = 1.138, p = .286$ ), incompetencia músico-instrumental ( $F = 6.516, p = .011; Levene = .498, p = .482$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 36.146, p = .000; Levene = .723, p = .395$ ), factor emocional ( $F = 28.527, p = .000; Levene = .206, p = .650$ ) y autoconcepto musical instrumental ( $F = 31.761, p = .000; Levene = .169, p = .681$ ) según el sexo, están afectadas por la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar.

Asimismo, existe una asociación significativa ( $\chi^2 = 9.308$ ;  $p = .002$ ;  $\phi = .097$ ) entre la formación musical fuera del horario escolar y el sexo.

En este sentido, controlando el efecto significativo ( $F = 191.925$ ,  $p = .000$ ) que tiene recibir formación musical fuera del horario escolar sobre la variable dependiente competencia, vemos cómo el efecto del sexo resulta ser no significativo ( $F = 3.714$ ,  $p = .054$ ). El 2.7% de la varianza del factor competencia viene explicada por la formación musical. El 16.4% de la varianza del factor competencia viene explicada por la formación musical instrumental fuera del horario escolar.

Al igual, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable incompetencia ( $F = 29.402$ ,  $p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable incompetencia musical sigue teniendo presencia significativa ( $F = 4.197$ ,  $p = .041$ ). El 0.4% de la varianza del factor incompetencia musical instrumental viene explicada por el sexo, mientras que el 2.9% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

En este sentido, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 208.830$ ,  $p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 26.825$ ,  $p = .000$ ). El 2.7% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por el sexo, mientras que el 17.6% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Asimismo, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable factor emocional ( $F = 41.302$ ,  $p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable factor emocional sigue teniendo presencia significativa ( $F = 23.019$ ,  $p = .000$ ). El 2.3% de la varianza del factor emocional viene explicada por el sexo. Mientras que el 4.1% de la varianza del factor emocional viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

En este sentido, controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable autoconcepto musical instrumental ( $F = 225.443$ ,  $p = .000$ ) se observa cómo el efecto del sexo sobre la variable autoconcepto musical

instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 22.620, p = .000$ ). El 2.3% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por el sexo. Mientras que el 18.7% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores incompetencia músico-instrumental ( $F = 6.516, p = .011$ ;  $Levene = .498, p = .482$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 36.146, p = .000$ ;  $Levene = .723, p = .395$ ), factor emocional ( $F = 28.527, p = .000$ ;  $Levene = .206, p = .650$ ) y en el autoconcepto musical instrumental ( $F = 31.761, p = .000$ ;  $Levene = .169, p = .681$ ) según el sexo, están afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar.

En el caso del factor competencia músico-instrumental, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores ( $F = 9.072, p = .003$ ;  $Levene = 1.138, p = .286$ ) según el sexo, son debidas a la acción de la covariable formación musical fuera del horario escolar ( $F = 191.925, p = .000$ ), no tanto por el sexo de los participantes.

#### 7.3.2.3.2 *Practica instrumental fuera del horario escolar*

Existe una asociación significativa entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y el ciclo escolar ( $\chi^2 = 4.493; p = .034; \varphi = -.68$ ).

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente competencia ( $F = 2.575, p = .109$ ). El 17.2% de la varianza del factor competencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente incompetencia ( $F = .463, p = .496$ ). El 5.3% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente motivación social y desarrollo personal ( $F = 2.430, p = .119$ ). El 21.8% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente factor emocional ( $F = .009$ ,  $\rho = .925$ ). El 4.6% de la varianza del factor emocional viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable ciclo escolar sobre la variable dependiente autoconcepto musical instrumental ( $F = .974$ ,  $\rho = .324$ ). El 22.8% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 200.367$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 4.732,  $\rho = .030$ ; *Brown-Forsythe* = 226.805,  $\rho = .000$ ), incompetencia músico-instrumental ( $F = 55.980$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = .002,  $\rho = .962$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 9.797,  $\rho = .002$ ; *Brown-Forsythe* = 315.327,  $\rho = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = 5.319,  $\rho = .021$ ; *Brown-Forsythe* = 52.276,  $\rho = .000$ ) y en el autoconcepto musical instrumental ( $F = 288.325$ ,  $\rho = .000$ ; *Levene* = .023,  $\rho = .880$ ) según la práctica instrumental, no están afectadas por la covariable ciclo escolar.

Existe una asociación significativa entre tocar un instrumento fuera del horario escolar y horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 30.161$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .175$ ).

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable competencia ( $F = 13.607$ ,  $\rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable competencia musical sigue teniendo presencia significativa ( $F = 178.970$ ,  $\rho = .000$ ). El 15.5% de la varianza del factor competencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 1.4% de la varianza del factor competencia viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente incompetencia ( $F = .152$ ,  $\rho = .697$ ). El 5.3% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 17.244, p = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 243.265, p = .000$ ). El 19.9% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 1.7% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental sobre la variable factor emocional ( $F = 6.789, p = .009$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable factor emocional sigue teniendo presencia significativa ( $F = 39.683, p = .000$ ). El 3.9% de la varianza del factor emocional viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 0.7% de la varianza del factor emocional viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental sobre el autoconcepto musical instrumental ( $F = 12.709, p = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable autoconcepto musical instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 262.154, p = .000$ ). El 21.2% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 1.3% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 200.367, p = .000$ ;  $Levene = 4.732, p = .030$ ;  $Brown-Forsythe = 226.805, p = .000$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490, p = .000$ ;  $Levene = 9.797, p = .002$ ;  $Brown-Forsythe = 315.327, p = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824, p = .000$ ;  $Levene = 5.319, p = .021$ ;  $Brown-Forsythe = 52.276, p = .000$ ) y en el autoconcepto musical instrumental ( $F = 288.325, p = .000$ ;  $Levene = .023, p = .880$ ) según la práctica instrumental, están afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental.



El factor incompetencia músico-instrumental ( $F = 55.980, p = .000; Levene = .002, p = .962$ ) no está afectado por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

Existe una asociación significativa entre tocar un instrumento fuera del horario escolar y recibir formación musical fuera del horario escolar ( $\chi^2 = 401.117; p = .000; \phi = .640$ ).

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable competencia ( $F = 45.015, p = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental fuera del horario escolar sobre la variable competencia musical sigue teniendo presencia significativa ( $F = 46.633, p = .000$ ). El 4.6% de la varianza del factor competencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 4.4% de la varianza del factor competencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable recibir formación musical fuera del horario escolar sobre la variable dependiente incompetencia ( $F = 1.434, p = .231$ ). El 2.5% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 37.481, p = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 80.230, p = .000$ ). El 7.6% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 3.7% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable factor emocional ( $F = 10.448, p = .001$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable factor emocional sigue teniendo presencia significativa ( $F = 10.346, p = .001$ ). El 1.0% de la varianza del factor emocional viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 1.1% de

la varianza del factor emocional viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de la formación musical fuera del horario lectivo sobre la variable autoconcepto musical instrumental ( $F = 41.357, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la práctica instrumental sobre la variable autoconcepto musical instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 84.688, \rho = .000$ ). El 8.0% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la práctica instrumental fuera del horario escolar. Mientras que el 4.1% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 200.367, \rho = .000$ ; *Levene* = 4.732,  $\rho = .030$ ; *Brown-Forsythe* = 226.805,  $\rho = .000$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490, \rho = .000$ ; *Levene* = 9.797,  $\rho = .002$ ; *Brown-Forsythe* = 315.327,  $\rho = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824, \rho = .000$ ; *Levene* = 5.319,  $\rho = .021$ ; *Brown-Forsythe* = 52.276,  $\rho = .000$ ) y en el autoconcepto musical instrumental ( $F = 288.325, \rho = .000$ ; *Levene* = .023,  $\rho = .880$ ) según la práctica instrumental, están afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar.

El factor incompetencia músico-instrumental ( $F = 55.980, \rho = .000$ ; *Levene* = .002,  $\rho = .962$ ) no está afectado por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

#### *7.3.2.3.3 Formación musical fuera del horario escolar*

Existe una asociación significativa entre recibir formación musical fuera del horario escolar y las horas de asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = 20.763; \rho = .000; \phi = .146$ ).

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental sobre la variable competencia ( $F = 16.913, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable competencia sigue teniendo presencia significativa ( $F = 180.995, \rho = .000$ ). El 15.6% de

la varianza del factor competencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 1.7% de la varianza del factor competencia viene explicada por las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental.

Tras el análisis de covarianza, no resulta significativo el efecto de la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable dependiente incompetencia ( $F = .010, \rho = .922$ ). El 3.1% de la varianza del factor incompetencia viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable motivación social y desarrollo personal ( $F = 22.470, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable motivación social y desarrollo personal sigue teniendo presencia significativa ( $F = 200.079, \rho = .000$ ). El 17.0% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 2.2% de la varianza del factor motivación social y desarrollo personal viene explicada por las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre la variable factor emocional ( $F = 7.843, \rho = .005$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre la variable factor emocional sigue teniendo presencia significativa ( $F = 40.878, \rho = .000$ ). El 4.0% de la varianza del factor emocional viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 0.8% de la varianza del factor emocional viene explicada por las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental.

Controlando el efecto significativo de las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental sobre el autoconcepto musical instrumental ( $F = 17.421, \rho = .000$ ) se observa cómo el efecto de la formación musical fuera del horario escolar sobre el autoconcepto musical instrumental sigue teniendo presencia significativa ( $F = 217.239, \rho = .000$ ). El 18.2% de la varianza del autoconcepto musical instrumental viene explicada por la formación musical fuera del horario escolar. Mientras que el 1.8% de la varianza

del autoconcepto musical instrumental viene explicada por las horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental.

Por tanto, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores competencia músico-instrumental ( $F = 200.367, \rho = .000; Levene = 4.732, \rho = .030; Brown-Forsythe = 226.805, \rho = .000$ ), motivación social y desarrollo personal ( $F = 270.490, \rho = .000; Levene = 9.797, \rho = .002; Brown-Forsythe = 315.327, \rho = .000$ ), factor emocional ( $F = 46.824, \rho = .000; Levene = 5.319, \rho = .021; Brown-Forsythe = 52.276, \rho = .000$ ) y el autoconcepto músico-instrumental ( $F = 288.325, \rho = .000; Levene = .023, \rho = .880$ ) según la formación musical fuera del horario escolar, están afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

El factor incompetencia músico-instrumental ( $F = 55.980, \rho = .000; Levene = .002, \rho = .962$ ) no está afectado por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental.

### 7.3.3 Modelo Lineal General

A través de este análisis se pueden estudiar las posibles interacciones entre las variables dependientes, así como todos sus factores (optimismo fundado, apoyo social percibido y autoconcepto musical instrumental) y las variables independientes (sexo, ciclo educativo, población, refuerzo educativo, práctica instrumental fuera del horario escolar, formación musical fuera del horario escolar y horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental).

Así, se analizan los efectos que esta interacción pueda tener en las variables dependientes (optimismo fundado, apoyo social percibido y autoconcepto musical instrumental).

En ese sentido, solo se han reseñado en este documento las interacciones significativas. Se deberá asumir, por lo tanto, que el resto de interacciones estudiadas que no aparecen en el documento no han resultado significativas.

### 7.3.3.1 Optimismo fundado

#### 7.3.3.1.1 Sexo

No se encuentra una relación significativa entre el sexo y la población de la muestra, bien sea rural o urbana ( $\chi^2 = .155, p = .694$ ).

Sin embargo, se encuentra una interacción significativa ( $F = 3.872, p = .049$ ) entre el sexo y la población sobre el factor indefensión. El 0.4% de la varianza del factor indefensión viene explicada por la interacción del sexo y la población (Tabla 40 y Gráfico 24).

Tabla 40 MLG Optimismo fundado interacciones sexo y población

Factor	Sexo	Población	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Indefensión	Hombre	Urbano	310	16.674	7.821	3.872	.049	.004
		Rural	153	15.261	7.881			
	Mujer	Urbano	340	15.500	7.562			
		Rural	177	16.146	7.733			

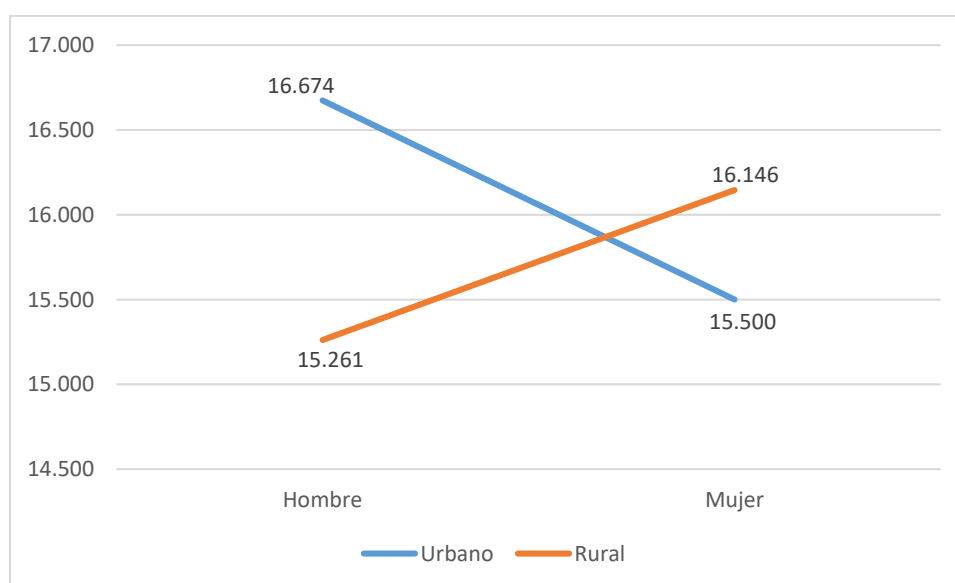


Gráfico 24 MLG Optimismo fundado interacciones sexo y población: factor indefensión

Así, se observa cómo en el entorno urbano, los hombres puntúan más alto que las mujeres, mientras que, en el entorno rural, son las mujeres las que puntúan más alto que los hombres en el factor de indefensión.

### 7.3.3.1.2 Ciclo

No se encuentra una relación significativa entre el ciclo y la población de la muestra, bien sea rural o urbana ( $\chi^2 = 2.764, p = .096$ ).

Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 5.457, p = .020$ ) entre el ciclo y la población sobre el factor suerte. El 0.6% de la varianza del factor suerte viene explicada por la interacción del ciclo y la población (Tabla 41 y Gráfico 25).

Tabla 41 MLG Optimismo fundado interacciones ciclo escolar y población

Factor	Ciclo	Población	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Suerte	1º	Urbano	586	16.866	7.356	5.457	.020	.006
		Rural	308	16.571	7.525			
		Total	894	16.765	7.412			
	2º	Urbano	64	18.390	7.547			
		Rural	22	22.590	10.003			
		Total	86	19.465	8.387			

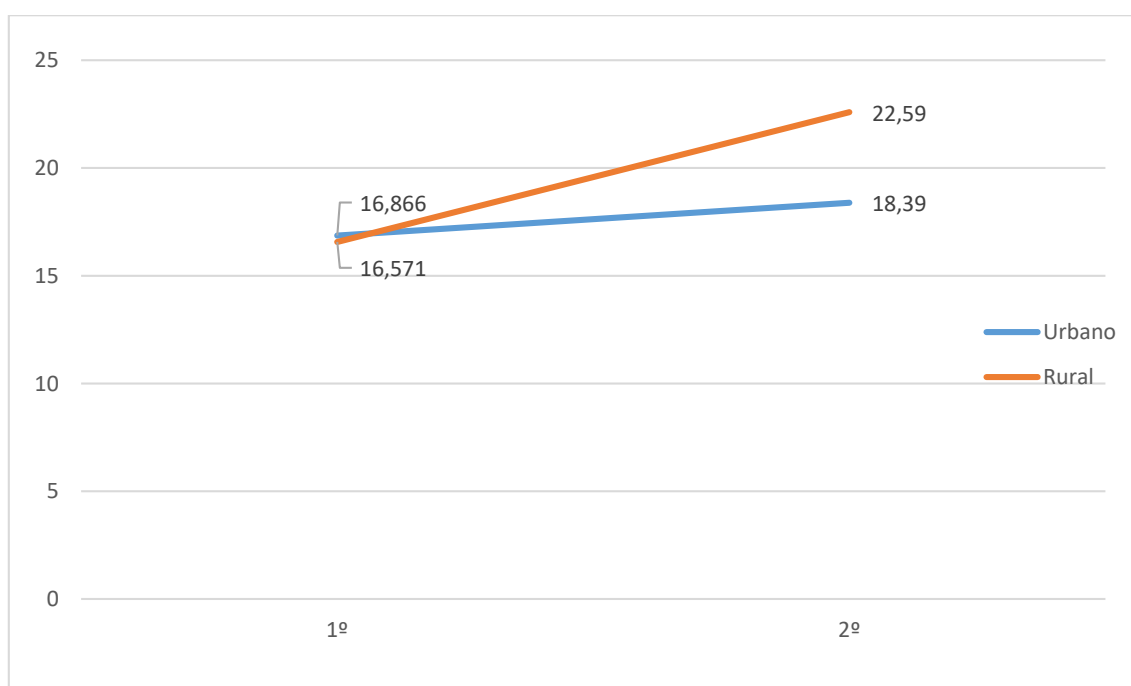


Gráfico 25 MLG Optimismo fundado interacciones ciclo escolar y población: factor suerte

Así, se observa cómo los alumnos de primer ciclo puntúan más alto en el factor suerte en el ámbito urbano que los estudiantes del entorno rural, siendo además una diferencia muy escasa. Sin embargo, en el segundo ciclo, los estudiantes del ámbito rural puntúan mucho más alto que los estudiantes del ámbito urbano en el factor suerte.

### 7.3.3.2 Apoyo social percibido

#### 7.3.3.2.1 Sexo

Se observa una interacción significativa ( $F = 4.962, p = .026$ ) entre el sexo y la población sobre el factor amigos2. El 0.5% de la varianza del factor amigos2 viene explicada por la interacción el sexo y la población (Tabla 42 y Gráfico 26).

Tabla 42 MLG Apoyo social percibido interacciones sexo y población

Factor	Sexo	Población	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Amigos2	Hombre	Urbano	310	11.225	5.480	4.962	.026	.005
		Rural	153	10.596	6.026			
	Mujer	Urbano	340	12.764	6.207			
		Rural	177	13.943	6.382			

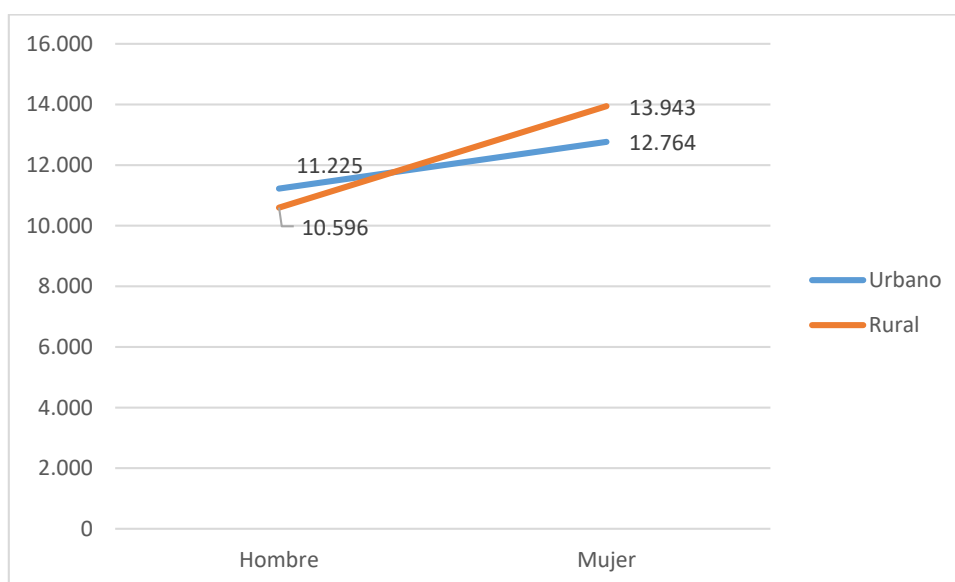


Gráfico 26 MLG Apoyo social percibido interacciones sexo y población: factor amigos2

Así, se observa cómo los hombres del ámbito urbano puntúan más alto en el factor amigos 2 que los hombres del ámbito rural. Sin embargo, en el caso de las mujeres, éstas puntúan más alto en el ámbito rural que en el urbano.

#### 7.3.3.2.2 Horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental

Se observa una interacción significativa ( $F = 9.559, p = .002$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor padres. El 1.0% de

la varianza del factor padres viene explicada por la interacción del ciclo y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura (Tabla 43 y Gráfico 27).

Tabla 43 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Factor	Ciclo	Horas práctica instrumental asignatura	N	Media	DT	F	Sig.	η <sup>2</sup>
Padres	1	0-1	589	46.010	17.193	9.559	.002	.010
		2-3	305	52.986	17.789			
	2	0-1	56	49.750	18.926			
		2-3	30	43.900	17.879			
Amigos	1	0-1	589	33.041	15.347	4.598	.032	.005
		2-3	305	36.218	15.492			
	2	0-1	56	39.017	18.217			
		2-3	30	34.266	16.425			
Amigos1	1	0-1	589	21.189	10.506	7.001	.008	.007
		2-3	305	23.694	10.637			
	2	0-1	56	25.946	12.676			
		2-3	30	12.733	11.563			

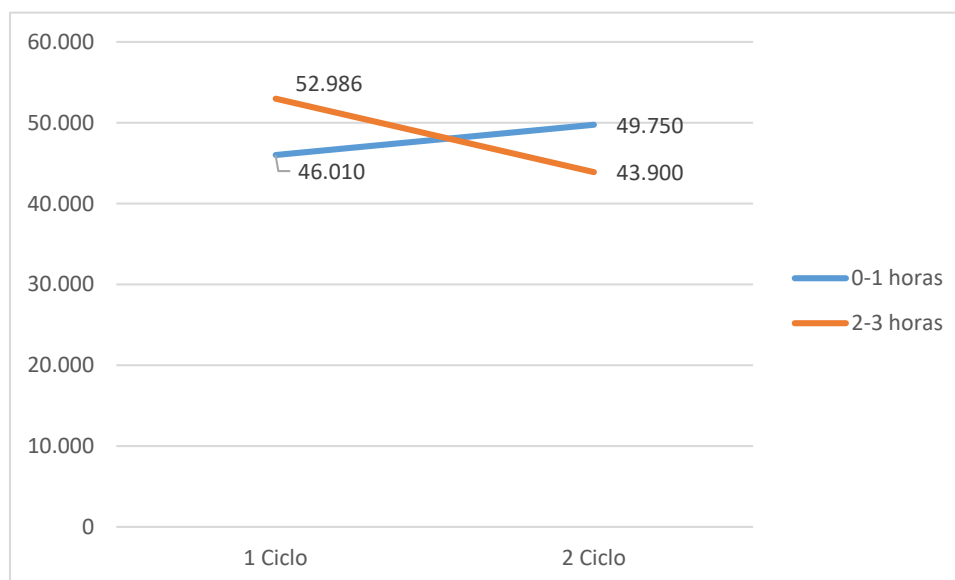


Gráfico 27 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor padres

Así, se observa cómo entre el alumnado que afirma dedicar más horas a la práctica instrumental, los estudiantes de primer ciclo puntúan más alto que los de segundo ciclo en el factor padres. Sin embargo, entre el alumnado que dice tener menos



horas de práctica instrumental, son los estudiantes de segundo ciclo los que puntúan más alto que los de primer ciclo en el factor padres.

Se observa una interacción significativa ( $F = 4.598, p = .032$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor amigos (Gráfico 28). El 0.5% de la varianza del factor amigos viene explicada por la interacción del ciclo y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

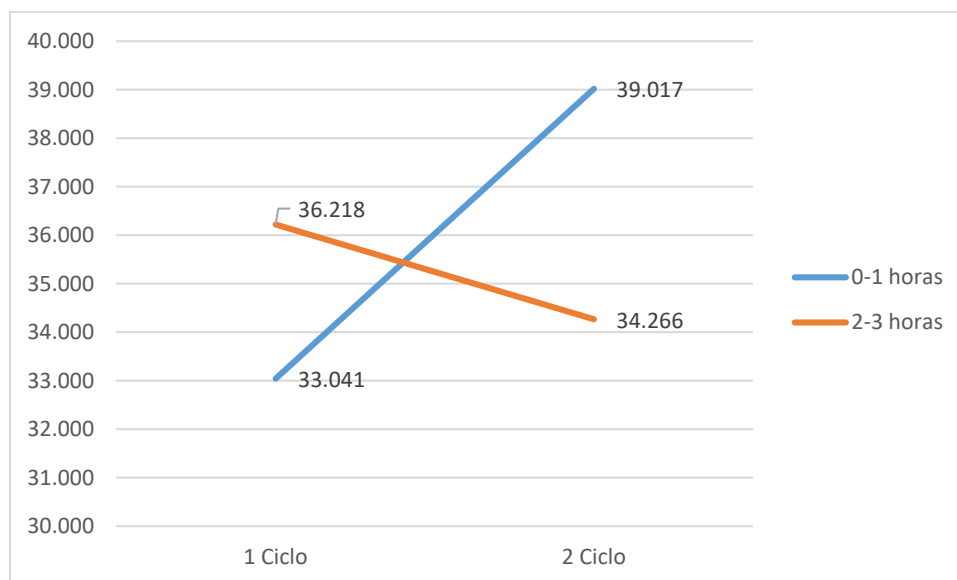


Gráfico 28 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor amigos

Así, se observa cómo entre el alumnado que afirma dedicar más horas a la práctica instrumental, los estudiantes de primer ciclo puntúan más alto que los de segundo ciclo en el factor amigos. Sin embargo, entre el alumnado que dice tener menos horas de práctica instrumental, son los estudiantes de segundo ciclo los que puntúan más alto que los de primer ciclo en el factor amigos.

Se observa una interacción significativa ( $F = 7.001, p = .008$ ) entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor amigos1 (Gráfico 29). El 0.7% de la varianza del factor amigos1 viene explicada por la interacción del ciclo y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura.

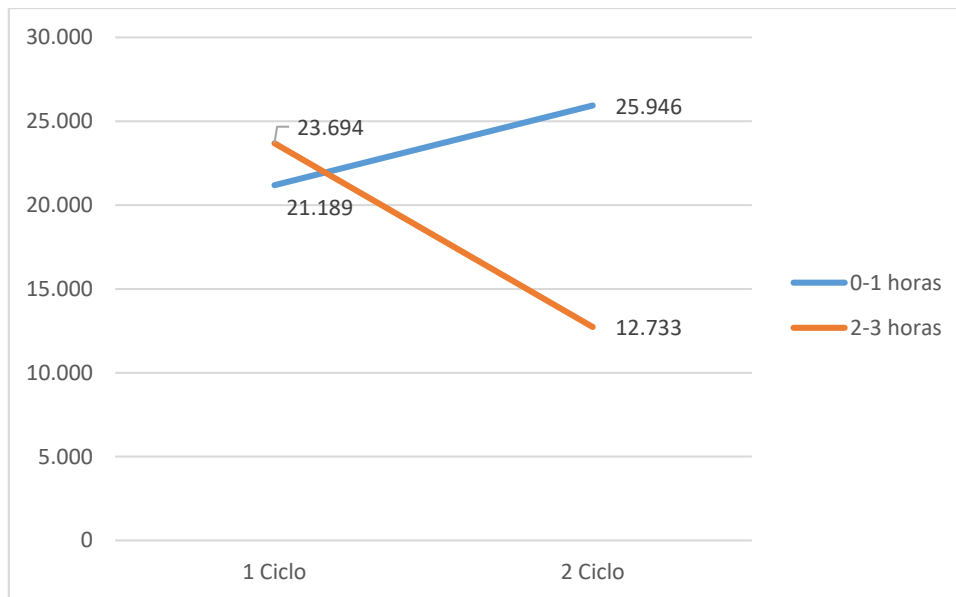


Gráfico 29 MLG Apoyo social interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor amigos1

Así, se observa cómo entre el alumnado que afirma dedicar más horas a la práctica instrumental, los estudiantes de primer ciclo puntúan más alto que los de segundo ciclo en el factor amigos1. Sin embargo, entre el alumnado que dice tener menos horas de práctica instrumental, son los estudiantes de segundo ciclo los que puntúan más alto que los de primer ciclo en el factor amigos1.

### 7.3.3.3 Autoconcepto musical instrumental

#### 7.3.3.3.1 Sexo

No se encuentra una relación significativa entre el sexo y el ciclo escolar ( $\chi^2 = 1.097$ ,  $\rho = .295$ ). Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 4.528$ ,  $\rho = .034$ ) entre el sexo y el ciclo en el factor incompetencia (Tabla 44 y Gráfico 30).

Tabla 44 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y ciclo

Factor	Sexo	Ciclo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Incompetencia	Hombre	1	427	15.926	6.241	4.528	.034	.005
		2	36	18.555	7.692			
		Total	463	16.130	6.394			
	Mujer	1	467	15.148	6.133			
		2	50	14.740	6.160			
		Total	517	15.108	6.130			

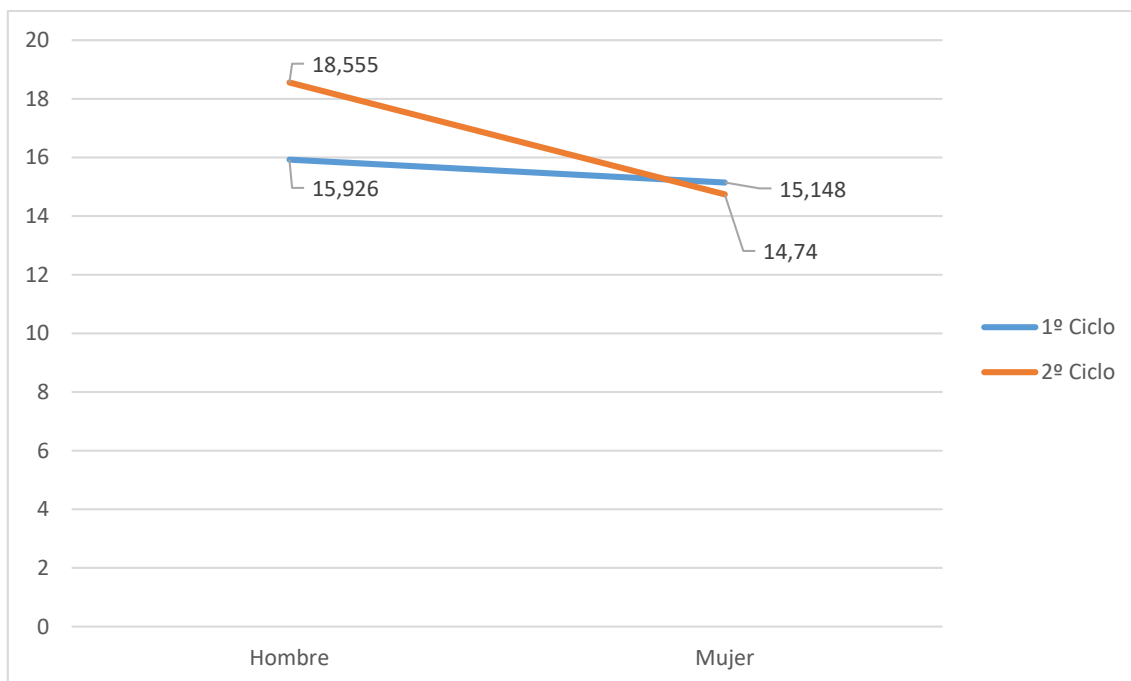


Gráfico 30 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y ciclo: factor incompetencia

Así, se observa cómo, los hombres del segundo ciclo puntúan más alto que los hombres del primer ciclo, sin embargo, en el caso de las mujeres, son las del primer ciclo las que puntúan más alto que las de 2º ciclo en el factor incompetencia, siendo más acusadas las diferencias entre los hombres.

Al igual, existe una relación significativa ( $\chi^2 = 9.308$ ,  $p = .002$ ; *corrección de continuidad* = 8.767,  $p = .003$ ; y *asociación lineal por lineal* = 9.298,  $p = .002$ ) entre el sexo y recibir formación musical fuera del horario escolar. Asimismo, se observa una interacción significativa ( $F = 6.564$ ,  $p = .011$ ) entre el sexo y recibir formación musical fuera del horario escolar en el factor incompetencia (Tabla 45 y Gráfico 31).

Tabla 45 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y formación musical fuera del horario escolar

Factor	Sexo	Formación musical	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Incompetencia	Hombre	No	411	16.675	6.308	6.564	.011	.007
		Sí	52	11.826	5.407			
		Total	463	16.130	6.394			
	Mujer	No	423	15.456	5.752			
		Sí	94	13.542	7.442			
		Total	517	15.108	6.130			

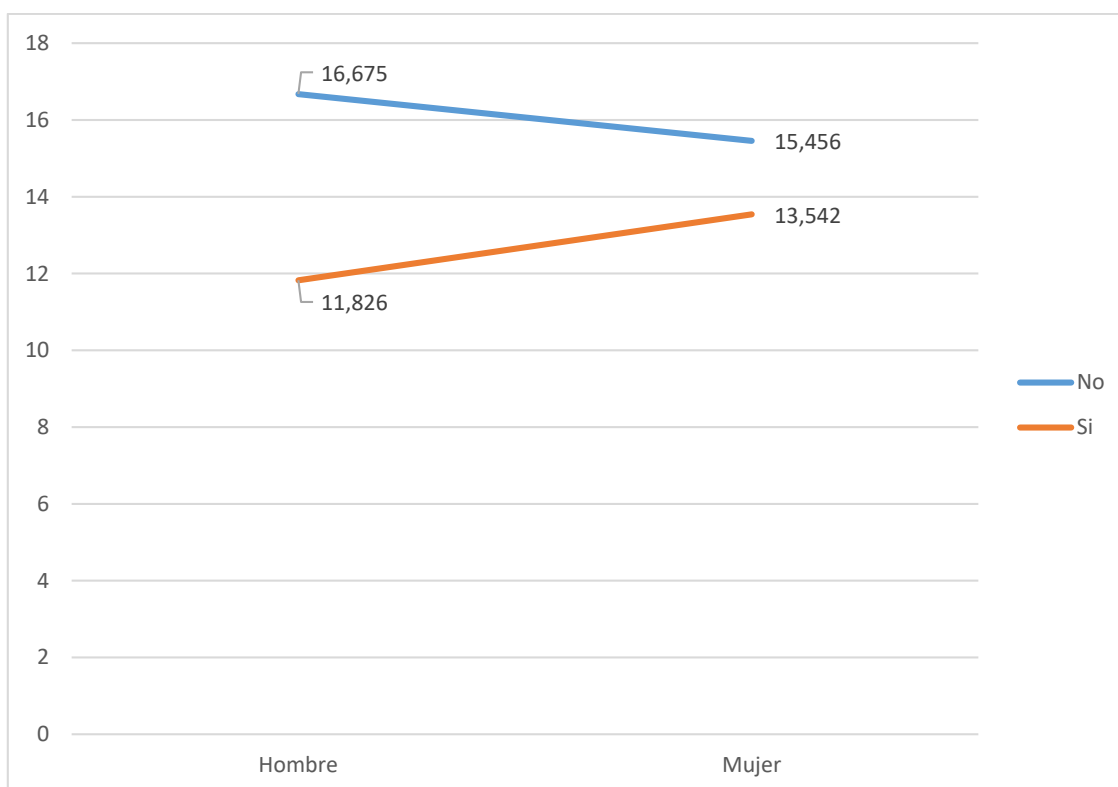


Gráfico 31 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y formación musical fuera del horario escolar: factor incompetencia

En este caso, se observa cómo tanto en hombres como en mujeres, los estudiantes que reciben formación musical fuera del horario escolar presentan menores niveles de incompetencia. Sin embargo, en el caso de los hombres, las diferencias entre recibir formación musical fuera del horario escolar o no, son más acusadas que en el caso de las mujeres.

No se encuentra una relación significativa entre el sexo y la población ( $\chi^2 = .155$ ,  $p = .694$ ). Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 4.283$ ,  $p = .039$ ) entre el sexo y la población en el autoconcepto musical instrumental (Tabla 46 y Gráfico 32).

Tabla 46 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y población

Factor	Sexo	Población	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Escala Autoconcepto Musical	Hombre	Urbano	310	69.232	15.439	4.283	.039	.004
		Rural	153	69.608	17.447			
		Total	463	69.356	16.112			
Instrumental	Mujer	Urbano	340	73.441	15.438	4.283	.039	.004
		Rural	177	78.254	15.759			
		Total	517	75.089	15.701			

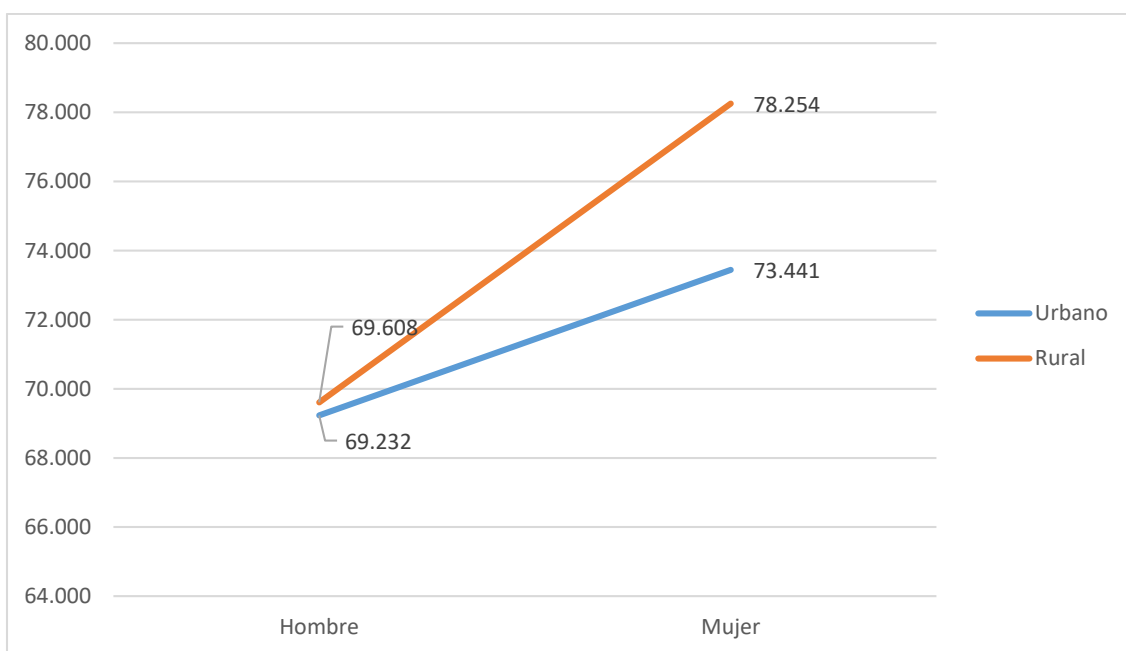


Gráfico 32 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones sexo y población: sumatorio escala autoconcepto musical instrumental

Igualmente, se observa cómo tanto en hombres como en mujeres, los estudiantes del ámbito rural presentan mayores niveles de autoconcepto musical instrumental. Sin embargo, en el caso de las mujeres, las diferencias entre la población urbana o rural, son más acusadas que en el caso de los hombres.

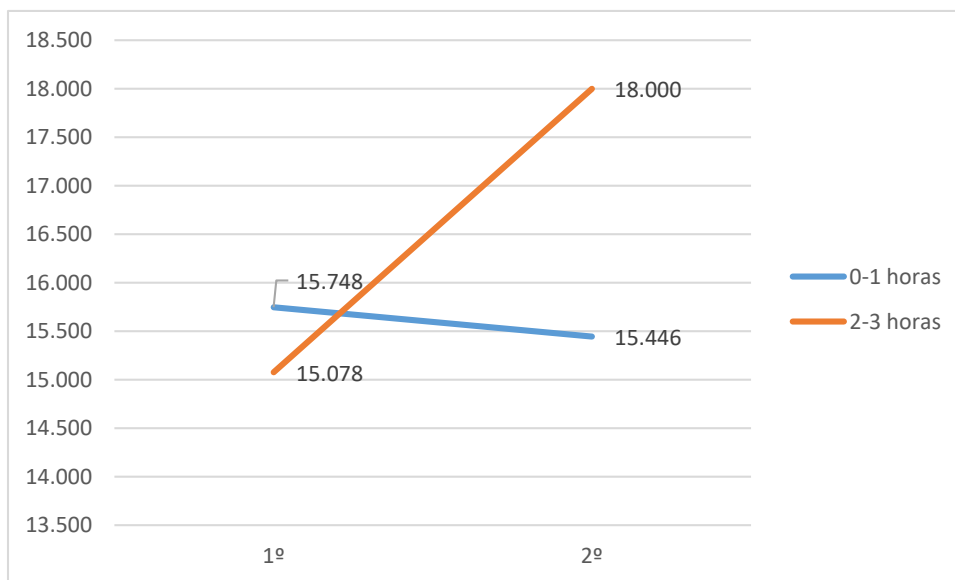
#### 7.3.3.3.2 Ciclo

No se encuentra una relación significativa entre el ciclo y las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = .021$ ,  $p = .886$ ). Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 4.717$ ,  $p = .030$ ) entre el ciclo y las horas dedicadas en la asignatura a la práctica instrumental en el factor incompetencia y en el autoconcepto musical instrumental ( $F = 5.720$ ,  $p = .017$ ) (Tabla 47 y Gráficos 33 y 34).

Tabla 47 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Factor	Ciclo	Horas	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Incompetencia	1	0-1 horas	589	15.748	6.066	4.717	.030	.005
		2-3 horas	305	15.078	6.418			
	Total	894	15.519	6.193				
	2	0-1 horas	56	15.446	7.086			

		2-3 horas	30	18.000	6.812			
		Total	86	16.337	7.058			
Escala	1	0-1 horas	589	70.0226	15.79803			
		2-3 horas	305	77.0028	16.23354			
		Total	894	72.4040	16.27917	5.720	.017	.006
Autoconcepto Musical Instrumental	2	0-1 horas	56	72.8393	14.59736			
		2-3 horas	30	70.8333	15.23173			
		Total	86	72.1395	14.76336			



*Gráfico 33 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor incompetencia músico-instrumental*

Se observa cómo los estudiantes que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música presentan menores niveles de incompetencia en el primer ciclo que en el segundo, mientras que los estudiantes que dicen dedicar menos horas a la práctica instrumental en la asignatura de música puntúan más alto en incompetencia en el primer ciclo que en el segundo, además, las diferencias en el segundo ciclo son más acusadas entre los que afirman tener más horas de práctica instrumental que los que no.

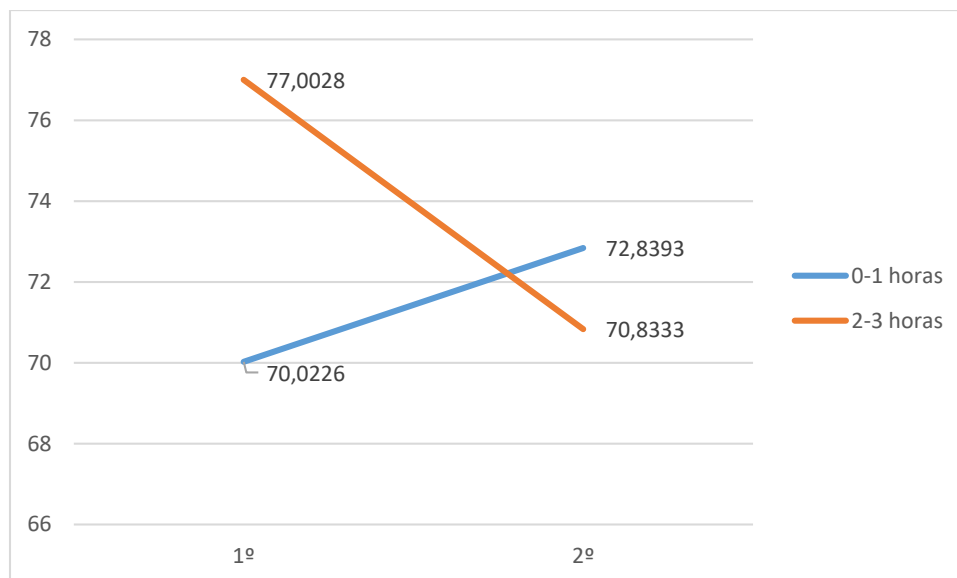


Gráfico 34 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: sumatorio autoconcepto musical instrumental

Se observa cómo los estudiantes que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música presentan mayores niveles de autoconcepto musical instrumental en el primer ciclo que en el segundo, mientras que los estudiantes que dicen dedicar menos horas a la práctica instrumental en la asignatura de música puntúan más alto en autoconcepto musical instrumental en el segundo ciclo que en el primero, además, las diferencias en el primer ciclo son más acusadas entre los que afirman tener más horas de práctica instrumental que los que no.

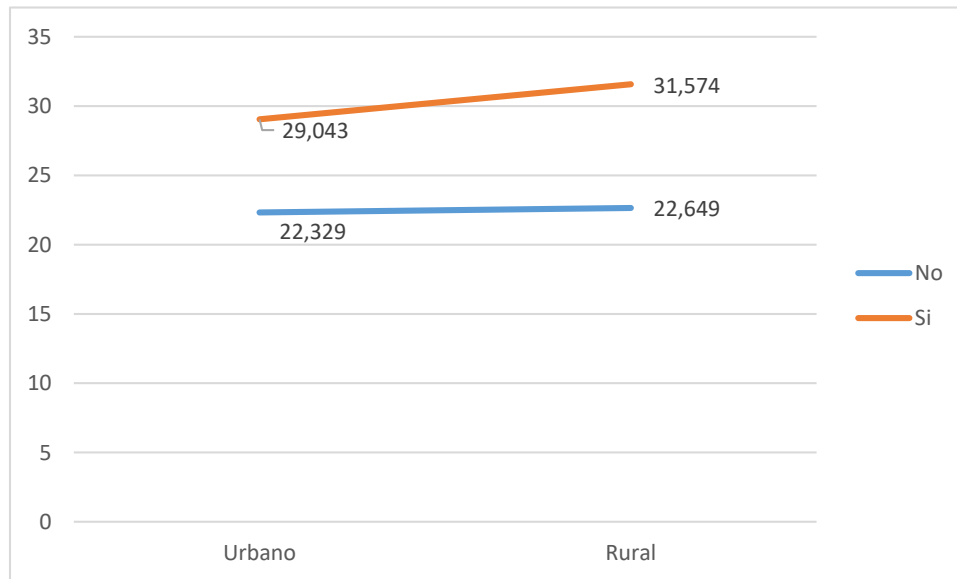
#### 7.3.3.3 Población

No se encuentra una relación significativa entre la población y recibir formación musical fuera del horario escolar ( $\chi^2 = .843$ ,  $\rho = .359$ ). Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 3.961$ ,  $\rho = .047$ ) entre la población y recibir formación musical fuera del horario lectivo en el factor competencia músico-instrumental e incompetencia músico-instrumental ( $F = 4.861$ ,  $\rho = .028$ ) (Tabla 48 y Gráficos 35 y 36).

Tabla 48 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar

Factor	Población	Formación musical	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Competencia	Urbano	No	558	22.329	6.072	3.961	.047	.004
		Sí	92	29.043	4.954			
		Total	650	23.280	6.369			

		No	276	22.649	6.318			
	Rural	Sí	54	31.574	3.998			
		Total	330	24.110	6.847			
Incompetencia		No	558	16.057	5.986			
	Urbano	Sí	92	13.869	6.756			
		Total	650	15.747	6.143			
		No	276	16.057	6.215	4.861	.028	.005
	Rural	Sí	54	11.333	6.684			
		Total	330	15.284	6.523			



*Gráfico 35 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar: factor competencia*

Se observa cómo los estudiantes que reciben formación musical puntúan más alto en el factor competencia tanto en el ámbito urbano como en el rural, sin embargo, las diferencias entre los que reciben formación musical y los que no, son más acusadas en el ámbito rural.



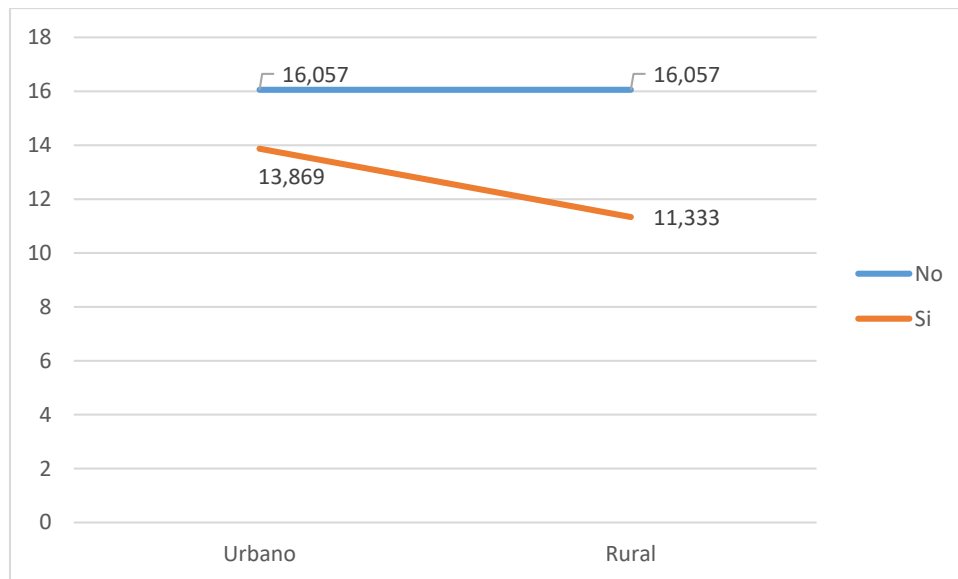


Gráfico 36 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y formación musical fuera del horario escolar: factor incompetencia

Igualmente, se observa cómo los estudiantes que reciben formación musical puntúan más bajo en el factor incompetencia tanto en el ámbito urbano como en el rural, sin embargo, las diferencias entre los que reciben formación musical y los que no, son más acusadas en el ámbito rural.

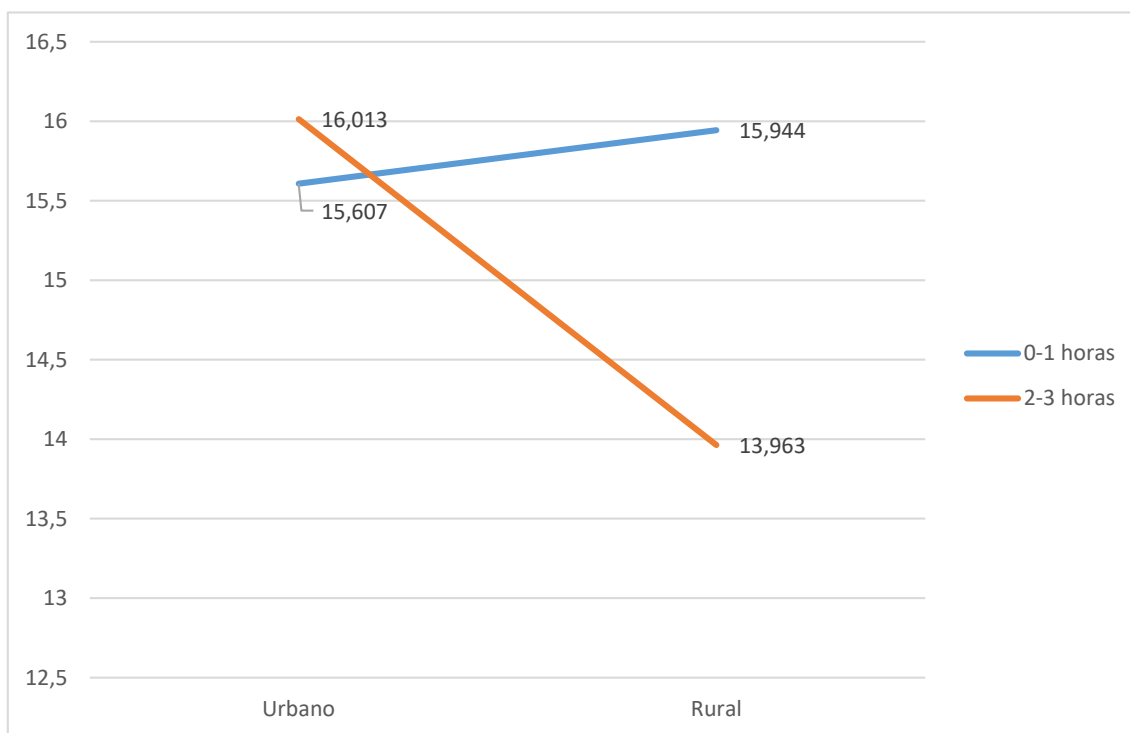
No se encuentra una relación significativa entre la población y las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental ( $\chi^2 = .160, p = .689$ ).

Sin embargo, se observa una interacción significativa ( $F = 7.129, p = .008$ ) entre la población y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura en el factor incompetencia músico-instrumental, factor emocional ( $F = 6.605, p = .010$ ) y autoconcepto musical instrumental ( $F = 5.565, p = .019$ ) (Tabla 49 y Gráficos 37, 38 y 39).

Tabla 49 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

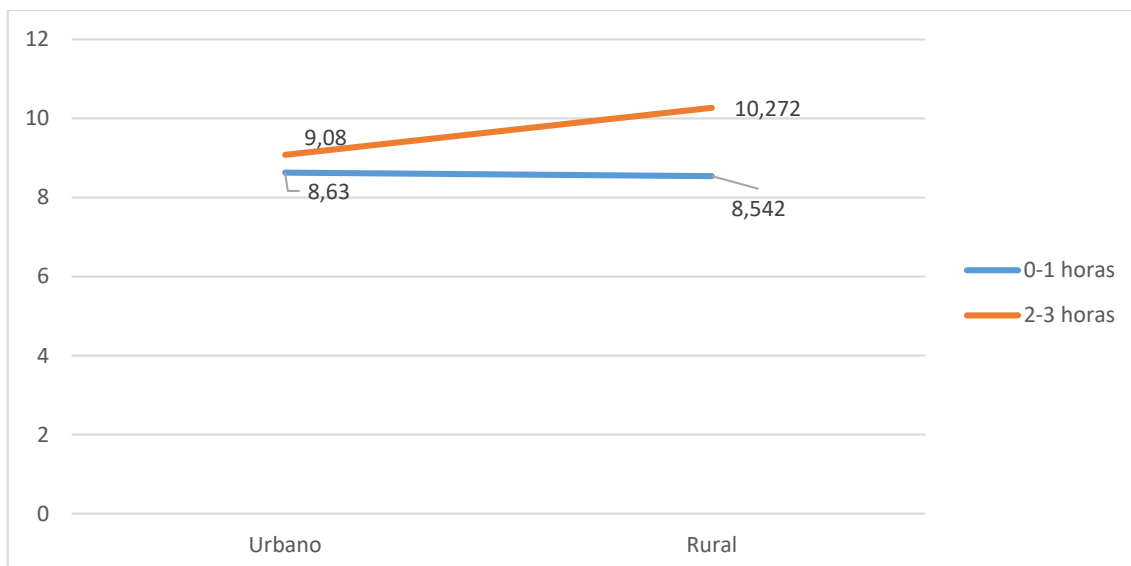
Factor	Población	Horas	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Incompetencia	Urbano	0-1 horas	425	15.607	6.017	7.129	.008	.007
		2-3 horas	225	16.013	6.380			
		Total	650	15.747	6.143			
	Rural	0-1 horas	220	15.944	6.424			
		2-3 horas	110	13.963	6.548			
		Total	330	15.284	6.523			
Emocional	Urbano	0-1 horas	425	8.630	3.516	6.605	.010	.007
		2-3 horas	225	9.080	3.380			
		Total	650	8.786	3.474			
	Rural	0-1 horas	220	8.542	3.652			

		2-3 horas	110	10.272	3.242			
		Total	330	9.118	3.610			
Escala Autoconcepto Musical Instrumental	Urbano	0-1 horas	425	69.894	15.239			
		2-3 horas	225	74.342	15.804			
		Total	650	71.433	15.570			
	Rural	0-1 horas	220	70.987	16.583			
		2-3 horas	110	80.762	16.278	5.565	.019	.006
		Total	330	74.245	17.092			



*Gráfico 37 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor incompetencia músico instrumental*

Se observa cómo entre los estudiantes que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música, los estudiantes del ámbito rural presentan menores niveles de incompetencia que los estudiantes del ámbito urbano. Sin embargo, entre los estudiantes que dicen dedicar menos horas a la práctica instrumental, los estudiantes del ámbito urbano presentan menores niveles de incompetencia que los estudiantes del ámbito rural.



*Gráfico 38 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: factor emocional*

Se observa cómo entre los estudiantes que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música, los estudiantes del ámbito rural presentan mayores niveles en el factor emocional que los estudiantes del ámbito urbano. Sin embargo, entre los estudiantes que dicen dedicar menos horas a la práctica instrumental, los estudiantes del ámbito urbano presentan mayores niveles en el factor emocional que los estudiantes del ámbito rural, siendo más acusadas las diferencias entre los estudiantes que dicen tener más horas de práctica instrumental en la asignatura de música.

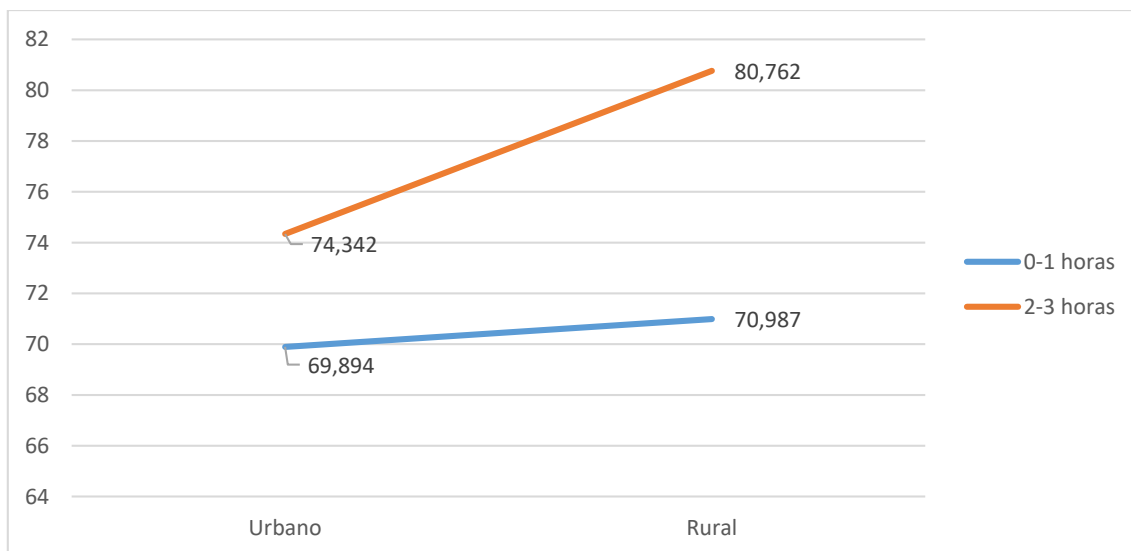


Gráfico 39 MLG Autoconcepto musical instrumental interacciones población y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música: sumatorio autoconcepto musical instrumental

Se observa cómo los estudiantes del ámbito rural, tanto entre los que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música como los que dicen dedicar menos horas, presentan mayores niveles de autoconcepto musical instrumental que los del ámbito urbano.

### 7.3.4 Resumen comparación entre variables

#### 7.3.4.1 Optimismo fundado

- Las mujeres puntúan significativamente más alto en el factor contingencia y alternativas. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza según el sexo en dichos factores pueden deberse a la interacción de las covariables horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar descritas y no tanto al sexo de los participantes, a excepción de las diferencias de medias en el factor contingencia teniendo en cuenta las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, puesto que tanto la variable como la covariable tienen presencia significativa.
- Los estudiantes de 2º ciclo puntúan significativamente más alto en los factores indefensión, suerte y locus externo. Es decir, los alumnos de 2º ciclo se sienten

más indefensos y confían más en el factor suerte. Además, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza según el ciclo en cada uno de los factores, no se ven afectadas por la acción de la covariable.

- Los alumnos no pertenecientes a planes de refuerzo PAI/PMAR presentan mejores puntuaciones en los factores contingencia, autoeficacia, alternativas y locus interno.
- Los estudiantes pertenecientes al grupo poblacional rural, puntúan significativamente más alto en los factores contingencia, alternativas y locus interno. Cabe destacar la ausencia de covariables puesto que no existen asociaciones significativas para la variable poblacional.
- Los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones en los factores contingencia, autoeficacia, éxito, alternativas y locus interno. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza no se ven afectadas por las covariables sexo, ciclo y horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura. Excepto el factor éxito que se ve afectado por la covariable sexo. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza se ven afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar en cada uno de los factores.
- Los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones en los factores contingencia, autoeficacia, éxito, alternativas y locus interno. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores no se ven afectadas por el sexo excepto en el factor éxito que sí tiene presencia significativa. Tampoco se ven afectadas por las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Excepto en el factor alternativas que sí tienen presencia significativa.
- Los alumnos que dicen dedicar entre 2 y 3 horas muestran mejores puntuaciones para los factores contingencia, alternativas y locus interno. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores no se ven afectadas por las covariables sexo, a excepción del factor contingencia donde tanto la variable como la covariable tienen presencia significativa. Sin embargo, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores, pueden deberse a la

interacción de las covariables práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar, no tanto a las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura a excepción del factor alternativas donde tanto la variable como la covariable formación musical fuera del horario escolar tienen presencia significativa.

- Se encuentra una interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor indefensión.
- Se observa una interacción significativa entre el ciclo y la población sobre el factor suerte.

#### *7.3.4.2 Apoyo social percibido*

- Las mujeres perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores del apoyo social. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por las covariables horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar, excepto en el factor amigos2 en el que la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura no tiene presencia significativa.
- Los alumnos de 2º ciclo perciben de manera significativa más apoyo en los factores profesores y amigos1. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar.
- Los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo (PAI/PMAR) muestran mejores puntuaciones para el factor padres y apoyo social percibido.
- Los alumnos pertenecientes a poblaciones rurales perciben de manera significativa más apoyo en padres, profesores y apoyo social percibido. Cabe destacar la ausencia de covariables puesto que no existen asociaciones significativas para la variable poblacional.
- Los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores del apoyo social percibido. Sin embargo, las diferencias de medias halladas en el análisis de

varianza en los factores están afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar, excepto el factor amigos2 dado que la covariable no tiene presencia significativa. Además, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores amigos y apoyo social percibido están afectadas por la covariable ciclo. Al igual, el factor padres está afectado por la covariable horas de la asignatura dedicada la práctica instrumental.

- Los estudiantes que reciben formación musical fuera del horario escolar perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores del apoyo social. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por la covariable sexo. Respecto al resto de covariables, no están afectadas por la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, excepto en los factores padres y apoyo social percibido, donde la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental tiene presencia significativa. La covariable práctica instrumental afecta a las diferencias de medias en todos los factores excepto en el factor amigos2.
- Se observa una interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor amigos2.
- Se observa una interacción significativa entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor padres, amigos, y amigos1.

#### *7.3.4.3 Autoconcepto musical instrumental*

- Las mujeres presentan medias más elevadas de manera significativa en cada uno de los factores, exceptuando el factor incompetencia, sintiéndose, por lo tanto, menos incompetentes. En el caso del factor competencia músico-instrumental, las diferencias de medias son debidas a la acción de la covariable formación musical fuera del horario escolar, no tanto por el sexo de los participantes. Las diferencias significativas del factor incompetencia músico-instrumental no están afectadas por horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Exceptuando estos casos, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores se ven afectadas por las covariables horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, práctica instrumental, y formación musical fuera del horario escolar.

- Los alumnos no pertenecientes a planes de refuerzo PAI/PMAR presentan mejores puntuaciones en los factores competencia y autoconcepto musical instrumental. A su vez, presentan menores puntuaciones en el factor incompetencia, sintiéndose menos incompetentes que lo que sí pertenecen a planes de refuerzo PAI/PMAR.
- Los estudiantes de poblaciones rurales presentan mejores puntuaciones en los factores motivación social y desarrollo personal y en el autoconcepto musical instrumental. Cabe destacar la ausencia de covariables puesto que no existen asociaciones significativas para la variable poblacional.
- Los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de los factores del autoconcepto musical instrumental, a excepción del factor incompetencia músico-instrumental que presenta significativamente medias más bajas. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores no están afectadas por la covariable ciclo escolar. Por el contrario, están afectadas por las covariables horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar, exceptuando el factor incompetencia musical.
- Los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de los factores, a excepción del factor incompetencia músico-instrumental que presenta significativamente medias más bajas. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por la covariable horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, excepto en el factor incompetencia músico-instrumental.
- Los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura muestran de manera significativa puntuaciones más altas en los factores competencia músico-instrumental, motivación social y desarrollo personal, factor emocional, y autoconcepto musical instrumental. Las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por las covariables sexo, práctica instrumental, y formación musical fuera del horario escolar.



- Se observa una interacción significativa entre el sexo y el ciclo en el factor incompetencia músico-instrumental.
- Se observa una interacción significativa entre el sexo y recibir formación musical fuera del horario escolar en el factor incompetencia músico-instrumental.
- Se observa una interacción significativa entre el sexo y la población en el autoconcepto musical instrumental.
- Se observa una interacción significativa entre el ciclo y las horas dedicadas en la asignatura a la práctica instrumental en el factor incompetencia músico-instrumental y en el autoconcepto musical instrumental.
- Se observa una interacción significativa entre la población y recibir formación musical fuera del horario lectivo en el factor competencia músico-instrumental e incompetencia músico-instrumental.
- Se observa una interacción significativa entre la población y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura en el factor incompetencia músico-instrumental, factor emocional, y en el autoconcepto musical instrumental.

## 7.4 Relación entre variables psicológicas: optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental

### 7.4.1 Correlaciones

Continuando con los objetivos de la investigación, en este apartado se estudian las relaciones entre las variables objeto de estudio desde un análisis bivariado. A través del análisis de correlación se estudian las relaciones entre las distintas dimensiones de cada uno de los factores y la totalidad del constructo. Además, se estudian las relaciones entre los distintos factores de las variables optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental entre sí. Como se ha explicado anteriormente, los valores entre (0.10 - 0.19) se consideran muy bajos, entre (.200 - .390) bajos, moderados entre (.400 - .690), altos entre (.700 - .890), y muy altos entre (.900 - .990).

#### 7.4.1.1 Optimismo fundado

De este análisis se observan (Tabla 50) correlaciones positivas moderadas entre los factores autoeficacia y contingencia ( $r = .678, \rho < .01$ ), éxito y contingencia ( $r = .635, \rho < .01$ ), alternativas y contingencia ( $r = .711, \rho < .01$ ), éxito y autoeficacia ( $r = .791, \rho < .01$ ), alternativas y autoeficacia ( $r = .769, \rho < .01$ ), alternativas y éxito ( $r = .719, \rho < .01$ ) y suerte e indefensión ( $r = .635, \rho < .01$ ).

También se observan correlaciones positivas significativas pero débiles entre los factores suerte y autoeficacia ( $r = .080, \rho < .05$ ), locus de control externo y autoeficacia ( $r = .073, \rho < .05$ ), suerte y éxito ( $r = .125, \rho < .01$ ), locus de control externo y alternativas ( $r = .155, \rho < .01$ ), locus de control interno y suerte ( $r = .124, \rho < .01$ ) y locus de control externo y locus de control interno ( $r = .097, \rho < .01$ ).

Por el contrario, se observan correlaciones significativas positivas altas entre los factores locus de control interno y contingencia ( $r = .841, \rho < .01$ ), autoeficacia ( $r = .916, \rho < .01$ ), éxito ( $r = .898, \rho < .01$ ), alternativas ( $r = .895, \rho < .01$ ) y locus de control externo con indefensión ( $r = .907, \rho < .01$ ) y suerte ( $r = .901, \rho < .01$ ).

Tabla 50 Correlaciones Optimismo fundado

Correlaciones								
	Contingencia	Autoeficacia	Éxito	Alternativas	Indefensión	Suerte	Locus C Int	Locus C Ext
Contingencia	1							
Autoeficacia	.678**	1						
Éxito	.635**	.791**	1					
Alternativas	.711**	.769**	.719**	1				
Indefensión	-.013	.053	.040	.106**	1			
Suerte	.059	.080*	.125**	.175**	.635**	1		
Locus C Int	.841**	.916**	.898**	.895**	.052	.124**	1	
Locus C Ext	.025	.073*	.091**	.155**	.907**	.901**	.097**	1

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). \*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

#### 7.4.1.2 Apoyo social percibido

De este análisis se observan (Tabla 51) correlaciones positivas moderadas entre los factores sumatorio de apoyo social y profesores ( $r = .721, \rho < .01$ ), amigos2 y amigos1 ( $r = .701, \rho < .01$ ), sumatorio de apoyo social y amigos2 ( $r = .716, \rho < .01$ ), profesores y padres ( $r = .510, \rho < .01$ ), amigos y padres ( $r = .672, \rho < .01$ ), amigos1 y padres ( $r = .682, \rho < .01$ ), amigos2 y padres ( $r = .522, \rho < .01$ ), amigos y profesores ( $r = .437, \rho < .01$ ), amigos1 y profesores ( $r = .430, \rho < .01$ ), y amigos2 y profesores ( $r = .362, \rho < .01$ ).

También se observan correlaciones positivas significativas altas entre los factores sumatorio de apoyo social y padres ( $r = .903, \rho < .01$ ), amigos1 y amigos ( $r = .961, \rho < .01$ ), amigos2 y amigos ( $r = .871, \rho < .01$ ), apoyo social y amigos ( $r = .863, \rho < .01$ ) y apoyo social y amigos1 ( $r = .849, \rho < .01$ ).

Tabla 51 Correlaciones Apoyo social percibido

Correlaciones						
	Padres	Profesores	Amigos	1Amigos	2Amigos	Escala Apoyo Social Percibido
Padres	1					
Profesores	.510**	1				
Amigos	.672**	.437**	1			
1Amigos	.682**	.430**	.961**	1		
2Amigos	.522**	.362**	.871**	.701**	1	
Escala Apoyo Social Percibido	.903**	.721**	.863**	.849**	.716**	1

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). \*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

### 7.4.1.3 Autoconcepto musical instrumental

De este análisis se observan (Tabla 52) correlaciones positivas moderadas entre los factores motivación social y desarrollo personal y competencia instrumental ( $r = .633, \rho < .01$ ), factor emocional y competencia instrumental ( $r = .516, \rho < .01$ ), factor emocional y motivación social y desarrollo personal ( $r = .609, \rho < .01$ ), sumatorio de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental*, y motivación social y desarrollo personal ( $r = .788, \rho < .01$ ) y sumatorio de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* y factor emocional ( $r = .685, \rho < .01$ ).

También se observan correlaciones negativas moderadas entre los factores sumatorio de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* e incompetencia instrumental ( $r = -.541, \rho < .01$ ) y negativas débiles en los factores incompetencia instrumental y competencia instrumental ( $r = -.269, \rho < .01$ ), motivación social y desarrollo personal e incompetencia instrumental ( $r = -.069, \rho < .05$ ) y factor emocional e incompetencia instrumental ( $r = -.081, \rho < .01$ ).

Por su parte, se observa una correlación positiva alta entre los factores sumatorio de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental* y competencia instrumental ( $r = .858, \rho < .01$ ).

Tabla 52 Correlaciones Autoconcepto musical instrumental

	Correlaciones				
	Competencia Instrumental	Incompetencia Instrumental	Motivación Social y Desarrollo Personal	Emocional	Escala Autoconcepto Musical Instrumental
Competencia Ins.	1				
Incompetencia Ins.	-.269**	1			
Motivación Social y Des. Per.	.633**	-.069*	1		
Emocional	.516**	-.081*	.609**	1	
Escala Aut. Mus. Ins.	.858**	-.541**	.788**	.685**	1

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). \*\*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

### 7.4.1.4 Correlaciones de variables psicológicas

La Tabla 53 muestra las correlaciones que mantienen cada uno de los factores de las variables psicológicas estudiadas.

De este análisis, cabe destacar, de acuerdo con la teoría, las correlaciones significativas negativas del factor incompetencia musical respecto al resto de factores, tanto de la variable autoconcepto musical instrumental (descritas anteriormente) como de las variables optimismo fundado y apoyo social percibido.

Se observan correlaciones significativas negativas débiles entre el factor incompetencia musical instrumental y los factores contingencia ( $r = -.102, \rho < .01$ ), autoeficacia ( $r = -.153, \rho < .01$ ), éxito ( $r = -.107, \rho < .01$ ), alternativas ( $r = -.093, \rho < .01$ ), locus interno ( $r = -.129, \rho < .01$ ) y correlaciones positivas con los factores indefensión ( $r = .176, \rho < .01$ ), suerte ( $r = .216, \rho < .01$ ) y locus externo ( $r = .216, \rho < .01$ ) del optimismo fundado.

Respecto a la variable apoyo social percibido, se observan correlaciones negativas débiles significativas entre el factor incompetencia musical instrumental y los factores padres ( $r = -.103, \rho < .01$ ), profesores ( $r = -.107, \rho < .01$ ) y el sumatorio de la escala de apoyo social percibido ( $r = -.094, \rho < .01$ ).

Asimismo, se observan correlaciones significativas positivas entre los factores contingencia, autoeficacia, éxito, alternativas y locus interno del optimismo fundado y los factores competencia musical instrumental, motivación social y desarrollo personal, factor emocional y el sumatorio de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental*. Dichas correlaciones van desde débiles ( $r = .262, \rho < .01$ ) hasta moderadas ( $r = .517, \rho < .01$ ).

También se observan correlaciones significativas positivas débiles entre el factor suerte del optimismo fundado y competencia musical instrumental ( $r = .084, \rho < .01$ ) y motivación social y desarrollo personal ( $r = .113, \rho < .01$ ) del autoconcepto musical instrumental y entre el factor locus externo del optimismo fundado y los factores competencia musical instrumental ( $r = .063, \rho < .05$ ) y motivación social y desarrollo personal ( $r = .069, \rho < .05$ ) del autoconcepto musical instrumental.

Igualmente, se observan correlaciones positivas significativas entre los factores padres, profesores, amigos, amigos1, amigos2 y el sumatorio de la escala del apoyo social percibido y los factores competencia musical instrumental, motivación social y desarrollo personal, factor emocional y el sumatorio del autoconcepto musical

instrumental. Dichas correlaciones van desde débiles ( $r = .346, \rho < .01$ ) hasta moderadas ( $r = .725, \rho < .01$ ).

Por su parte, se observan correlaciones significativas positivas débiles que van desde ( $r = .203, \rho < .01$ ) a ( $r = .492, \rho < .01$ ) entre los factores contingencia, autoeficacia, éxito, alternativas y locus interno del optimismo fundado y los factores padres, profesores, amigos, amigos1, amigos2 y la escala de apoyo social percibido.

Cabe destacar las correlaciones positivas significativas débiles entre los factores indefensión del optimismo fundado y los factores amigos y amigos1 de apoyo social, ( $r = .079, \rho < .05$ ) y ( $r = .101, \rho < .01$ ) respectivamente. Y las correlaciones significativas positivas entre los factores suerte del optimismo fundado con cada uno de los factores de apoyo social con valores que van desde ( $r = .067, \rho < .01$ ) hasta ( $r = .199, \rho < .01$ ).

También cabe destacar las correlaciones significativas positivas débiles entre el factor locus externo de optimismo fundado y los factores amigos, amigos1, amigos2 y el sumatorio de la escala de apoyo social con valores que van desde ( $r = .063, \rho < .05$ ) hasta ( $r = .165, \rho < .01$ ).

Tabla 53 Correlaciones entre variables psicológicas

Correlaciones																				
	Comp. Inst	Incomp. Inst	Mot. Social y Des. Per.	Emocional	Escala AMI	Conting	Autoef	Éxito	Alternativas	Indefensión	Suerte	Locus Control Interno	Locus Control Externo	Padres	Profesores	Amigos	Amigos1	Amigos2	Escala Apoyo Social Percibido	
Comp. In.	1																			
Incomp. In	-	1																		
Mo S y DP	.269**																			
Emocional	.633**	-.069*	1																	
Escala AMI	.516**	-.081*	.609**	1																
Conting.	.858**	-.541**	.788**	.685**	1															
Autoef.	.430**	-.102**	.310**	.262**	.386**	1														
Éxito	.488**	-.153**	.316**	.302**	.440**	.678**	1													
Alternativ.	.415**	-.107**	.293**	.262**	.376**	.635**	.791**	1												
Indefen.	.510**	-.093**	.397**	.343**	.465**	.711**	.769**	.719**	1											
Suerte	.031	.176**	.013	-.026	-.057	-.013	.053	.040	.106**	1										
Locus C I	.084**	.216**	.113**	.058	.005	.059	.080*	.125**	.175**	.635**	1									
Locus C E	.517**	-.129**	.368**	.328**	.467**	.841**	.916**	.898**	.895**	.052	.124**	1								
Padres	.063*	.216**	.069*	.017	-.029	.025	.073*	.091**	.155**	.907**	.901**	.097**	1							
Profes.	.599**	-.103**	.721**	.470**	.653**	.339**	.367**	.324**	.411**	-.005	.098**	.404**	.051	1						
Amigos	.518**	-.107**	.507**	.516**	.553**	.446**	.483**	.445**	.487**	-.042	.067*	.523**	.013	.510**	1					
Amigos1	.469**	-.033	.560**	.407**	.500**	.250**	.321**	.281**	.367**	.079*	.173**	.342**	.138**	.672**	.437**	1				
Amigos2	.467**	-.030	.563**	.396**	.497**	.203**	.303**	.268**	.337**	.101**	.199**	.313**	.165**	.682**	.430**	.961**	1			
Escala A S P	.381**	-.032	.444**	.346**	.407**	.283**	.289**	.248**	.348**	.024	.091**	.326**	.063*	.522**	.362**	.871**	.701**	1		
	.632**	-.094**	.725**	.545**	.681**	.397**	.451**	.403**	.492**	.017	.138**	.489**	.085**	.903**	.721**	.863**	.849**	.716**	1	

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). \*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

#### 7.4.2 Regresiones

En este apartado se continúa con el estudio de las relaciones entre las variables a través del análisis de regresión múltiple.

Este análisis permite explorar y cuantificar la relación entre la variable criterio (autoconcepto musical instrumental) y las variables explicativas de corte sociodemográfico y pedagógico que han presentado diferencias de medias significativas en la variable criterio. Además, también se toman en cuenta en dicho análisis las variables de corte psicológico optimismo fundado y apoyo social para explicar la variable criterio. De este modo, se podrá valorar el impacto de las variables explicativas sobre la variable criterio y efectuar pronósticos sobre la variable criterio.

Por lo tanto, atendiendo a las correlaciones obtenidas entre las distintas variables de corte psicológico (optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental), se plantean distintos modelos de regresión con el fin de explicar qué variables tienen mayor presencia en el constructo autoconcepto musical instrumental.

Además, atendiendo a las diferencias de medias entre el autoconcepto musical instrumental y las variables de corte sociodemográfico y pedagógico como pueden ser el sexo, la población, tocar un instrumento fuera del horario escolar, recibir formación musical fuera del horario escolar y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música, es necesario estudiar estas variables en conjunto de cara a la explicación del autoconcepto musical instrumental de manera general.

Para ello, en un primer modelo, se ha incluido un modelo de regresión por pasos hacia adelante para explicar el autoconcepto musical instrumental. En una primera aproximación se han incluido las variables sexo, población, tocar un instrumento fuera del horario escolar, recibir formación musical fuera del horario escolar, el número de horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música y los distintos factores del apoyo social percibido y optimismo fundado.

Los resultados muestran un modelo significativo ( $F = 113.213$ ,  $p = .000$ ;  $DW = 1.857$ ) en el cual se explica el 55.8% de la varianza.



A partir de estos resultados, se han realizado distintos modelos para conseguir mayor parsimonia. Para ello, se han agrupado los distintos factores de las variables psicológicas. Concretamente, se han agrupado los factores del apoyo social en un único factor y el optimismo fundado, atendiendo a la naturaleza del constructo, se ha agrupado en locus de control externo y locus de control interno.

A su vez, se considera pertinente realizar un análisis clúster agrupando las variables de carácter pedagógico implicadas directamente en la práctica músico-instrumental (práctica instrumental fuera del horario escolar, recibir formación musical fuera del horario escolar y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música). Para ello se realiza un análisis clúster de *k medias*, pudiendo agrupar a la población en tres grupos poblacionales de manera significativa ( $F = 1374.285$ ,  $p = .000$ ); los cuales, como puede verse en el Gráfico 40, se agrupan en estudiantes de baja ( $\bar{X} = 1.304$ ,  $n = 746$ ), media ( $\bar{X} = 2.454$ ,  $n = 99$ ) y alta práctica ( $\bar{X} = 3.496$ ,  $n = 135$ ).

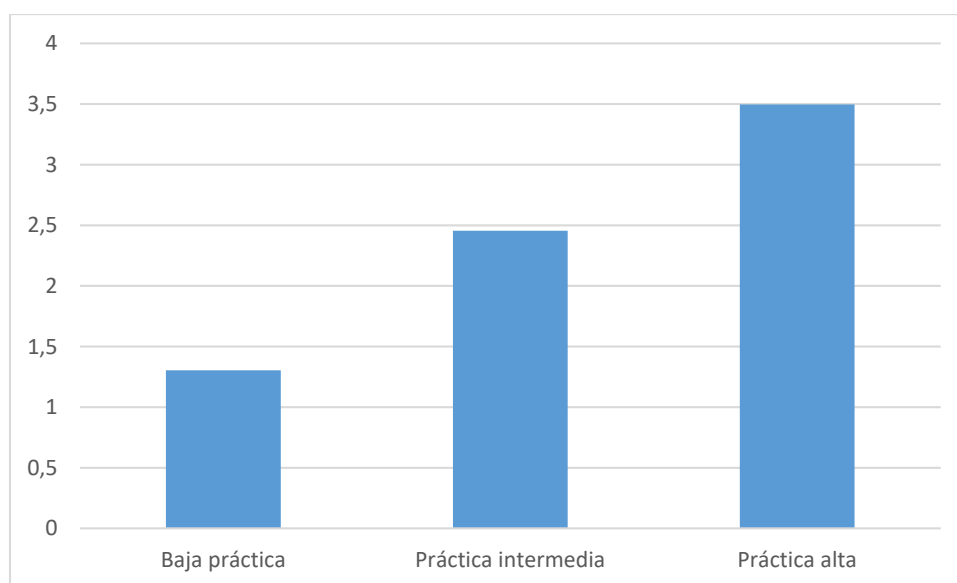


Gráfico 40 Clúster práctica instrumental

Este agrupamiento permite realizar un último análisis de regresión para explicar el autoconcepto musical instrumental a partir de las variables descritas anteriormente.

Este modelo ( $F = 226.536$ ,  $\rho = .000$ ;  $DW = 1.873$ ) presenta una capacidad explicativa del 53.5 % de la varianza. Como se puede observar (Tabla 54), este último modelo de regresión ofrece menor capacidad explicativa que el modelo inicial, pero

ofrece mayor potencia interpretativa debido al principio de parsimonia al reducir el modelo inicial de ocho a cinco modelos. Además, también se puede asumir la independencia de los residuos puesto que el estadístico de Durbin-Watson está comprendido en el intervalo 1.5-2.5.

*Tabla 54 Modelos de regresión lineal Autoconcepto musical instrumental*

Modelo		Coefficientes estandarizados	t.	Sig.	F.	R Cuadrado
1	Sexo	.177	5.636	.000	31.761	.030
2	Sexo	.176	5.619	.000	19.231	.036
	Población	.080	2.554	.011		
3	Sexo	.135	4.904	.000	120.034	.267
	Población	.056	2.051	.041		
	Clúster práctica instrumental	.484	17.592	.000		
4	Sexo	.134	5.421	.000	169.887	.408
	Población	.032	1.294	.196		
	Clúster práctica instrumental	.411	16.355	.000		
	Locus Control Interno	.384	15.285	.000		
5	Sexo	.072	3.232	.001	226.536	.535
	Población	.013	.574	.566		
	Clúster práctica instrumental	.239	9.711	.000		
	Locus Control Interno	.194	7.723	.000		
	Apoyo Social Percibido	.461	16.353	.000		

En el primer paso del modelo, se incluye la variable sexo, presentando una influencia significativa ( $t = 5.636$ ,  $p = .000$ ;  $\beta = .177$ ;  $R^2$  corregido = .030;  $F = 31.761$ ,  $p = .000$ ).

En el segundo paso del modelo, se incluye de manera significativa, además del sexo ( $t = 5.619$ ;  $\rho = .000$ ;  $\beta = .176$ ), la población ( $t = 2.554$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .080$ ;  $R^2$  corregido = .036;  $F = 19.231$ ,  $\rho = .000$ ).

En el tercer paso del modelo, además del sexo ( $t = 4.904$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .135$ ) y la población ( $t = 2.051$ ,  $\rho = .041$ ;  $\beta = .056$ ), las variables agrupadas referidas a la práctica instrumental también tienen presencia significativa ( $t = 17.592$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .484$ ;  $R^2$  corregido = .267;  $F = 120.034$ ,  $\rho = .000$ ).

Respecto al cuarto modelo, además de las variables anteriores con presencia significativa, sexo ( $t = 5.421$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .134$ ) y práctica instrumental ( $t = 16.355$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .411$ ), la variable locus de control interno también tiene presencia significativa ( $t = 15.285$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .384$ ). Sin embargo, la variable población deja de tener presencia significativa ( $t = 1.294$ ,  $\rho = .196$ ;  $\beta = .032$ ;  $R^2$  corregido = .408;  $F = 169.887$ ,  $\rho = .000$ ).

Finalmente, en el último paso del modelo, las variables que continúan mostrando presencia significativa son sexo ( $t = 3.232$ ,  $\rho = .001$ ;  $\beta = .072$ ), práctica instrumental ( $t = 9.711$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .239$ ), locus de control interno ( $t = 7.723$ ,  $\rho = .001$ ;  $\beta = .194$ ) y el apoyo social percibido ( $t = 16.353$ ,  $\rho = .000$ ;  $\beta = .461$ ). Al igual que en los modelos anteriores, la población queda excluida ( $t = .574$ ,  $\rho = .566$ ;  $\beta = .013$ ;  $R^2$  corregido = .535;  $F = 226.536$ ,  $\rho = .000$ ).

Respecto a las variables excluidas (Tabla 55), los resultados muestran cómo la variable locus de control externo queda excluida en el primer modelo ( $t = -.708$ ,  $\rho = .479$ ;  $\beta = -.022$ ), sin embargo, en el modelo cinco, muestra presencia significativa ( $t = -3.451$ ,  $\rho = .001$ ;  $\beta = -.076$ ).

Tabla 55 Variables excluidas modelo de regresión lineal

Modelo		En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad Tolerancia
1	Población	.080 <sup>b</sup>	2.554	.011	.081	1.000
	Clúster práctica instrumental	.487 <sup>b</sup>	17.687	.000	.492	.992
	Locus Control Interno	.464 <sup>b</sup>	16.717	.000	.472	1.000
	Locus Control Externo	-.022 <sup>b</sup>	-.708	.479	-.023	.998
	Escala Apoyo Social Percibido	.671 <sup>b</sup>	28.277	.000	.671	.969
2	Clúster práctica instrumental	.484 <sup>c</sup>	17.592	.000	.491	.990

	Locus Control Interno	.461 <sup>c</sup>	16.567	.000	.468	.994
	Locus Control Externo	-.021 <sup>c</sup>	-.679	.497	-.022	.998
	Escala Apoyo Social Percibido	.669 <sup>c</sup>	28.077	.000	.668	.961
3	Locus Control Interno	.384 <sup>d</sup>	15.285	.000	.440	.959
	Locus Control Externo	-.002 <sup>d</sup>	-.086	.931	-.003	.997
	Escala Apoyo Social Percibido	.562 <sup>d</sup>	21.831	.000	.573	.760
4	Locus Control Externo	-.044 <sup>e</sup>	-1.764	.078	-.056	.985
	Escala Apoyo Social Percibido	.461 <sup>e</sup>	16.353	.000	.464	.597
5	Locus Control Externo	-.076 <sup>f</sup>	-3.451	.001	-.110	.978

Por ello, se puede entender que estos resultados no son concluyentes en cuanto a la influencia del locus de control externo. Además, los resultados contradictorios en el análisis correlacional respecto al marco teórico planteado, hace necesario plantear un modelo de ecuaciones estructurales.

#### 7.4.3 Modelos de ecuaciones estructurales

Acorde a los resultados anteriores y al marco teórico, se plantea un modelo, el cual establece que el autoconcepto musical instrumental viene determinado por las variables incluidas en el diseño: apoyo social, optimismo fundado y práctica instrumental general.

Considerando las investigaciones previas que sustentan el marco teórico de la presente investigación, queda demostrada la relación entre el autoconcepto y el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016), la implicación del apoyo social percibido sobre la motivación y la persistencia del estudio musical y el desarrollo de habilidades instrumentales (Cuartero, 2018; Orejudo et al., 2021) y el efecto predictor del apoyo social percibido sobre el optimismo (de Besa-Gutiérrez et al., 2019). Por ello, se ha considerado tomar la variable apoyo social como punto de partida del modelo, incluyendo a su vez las variables optimismo fundado y la práctica instrumental para explicar el autoconcepto musical instrumental.

### 7.4.3.1 Modelo 0

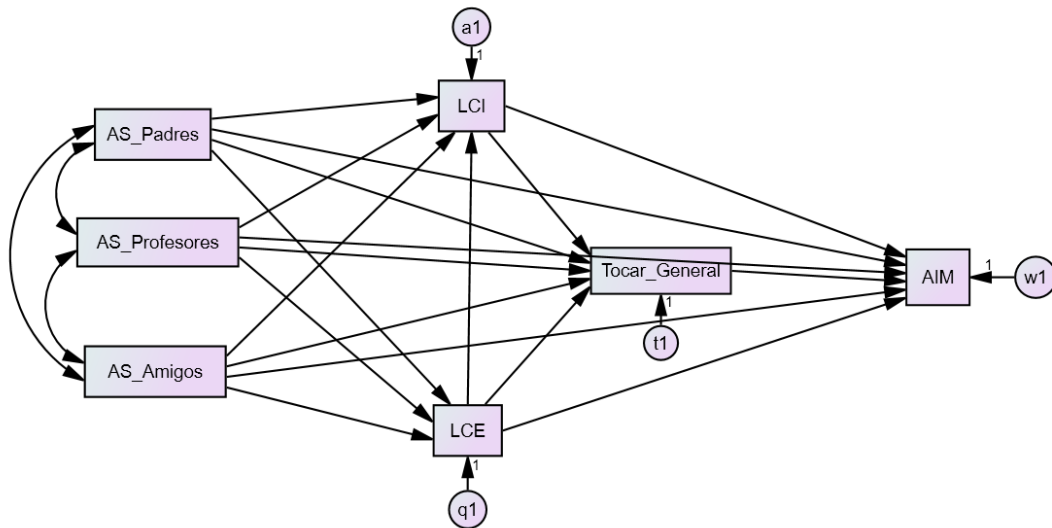


Figura 5 Modelo de ecuaciones estructurales 0

Este primer modelo planteado ( $n = 980$ ;  $\chi^2 = 0$ ;  $D.F. = 0$ ;  $CMIN/df = 113.676 > 2.0$ ;  $CFI = 1.00 > .900$ ;  $RMSEA = .0339 < .050$ ), sin ningún grado de libertad (Figura 5), está caracterizado principalmente por la presencia de pesos de regresión no significativos y que por lo tanto deben ser eliminados del análisis del modelo (Tabla 56).

Tabla 56 Pesos de regresión entre variables modelo 0

Variable criterio	Variable predictora	Coefficiente $\beta$ estandarizado	P
Locus Control Externo	Apoyo amigos	0.197	<.0001
Locus Control Externo	Apoyo profesores	0.197	0.251
Locus Control Externo	Apoyo padres	-0.06	0.18
Locus Control Interno	Locus Control Externo	0.078	0.004
Locus Control Interno	Apoyo padres	0.156	<.0001
Locus Control Interno	Apoyo profesores	0.425	<.0001

Locus Control Interno	Apoyo amigos	0.041	0.266
Clúster práctica instrumental	Apoyo amigos	-0.098	0.009
Clúster práctica instrumental	Apoyo padres	0.602	<.0001
Clúster práctica instrumental	Locus Control Interno	-0.002	0.959
Clúster práctica instrumental	Locus Control Externo	-0.026	0.348
Clúster práctica instrumental	Apoyo profesores	-0.032	0.354
Escala AMI	Clúster práctica instrumental	0.219	<.0001
Escala AMI	Locus Control Externo	-0.073	<.0001
Escala AMI	Apoyo padres	0.304	<.0001
Escala AMI	Apoyo profesores	0.224	<.0001
Escala AMI	Apoyo amigos	0.089	0.003
Escala AMI	Locus Control Interno	0.163	<.0001

Teniendo en cuenta estos resultados, se presenta a continuación un modelo en el que se excluyen las relaciones entre variables no significativas. Por ello, quedarán excluidas del modelo las relaciones entre el locus de control externo y apoyo profesores ( $\beta = 0.197, \rho = 0.251$ ), locus de control externo y apoyo padres ( $\beta = -.06, \rho = .18$ ), locus de control interno y apoyo amigos ( $\beta = .041, \rho = .266$ ), clúster práctica instrumental y locus de control interno ( $\beta = -.002, \rho = .959$ ), clúster práctica instrumental y locus de control externo ( $\beta = -.026, \rho = .348$ ), y clúster práctica instrumental y apoyo profesores ( $\beta = -.032, \rho = .354$ ).

### 7.4.3.2 Modelo 1

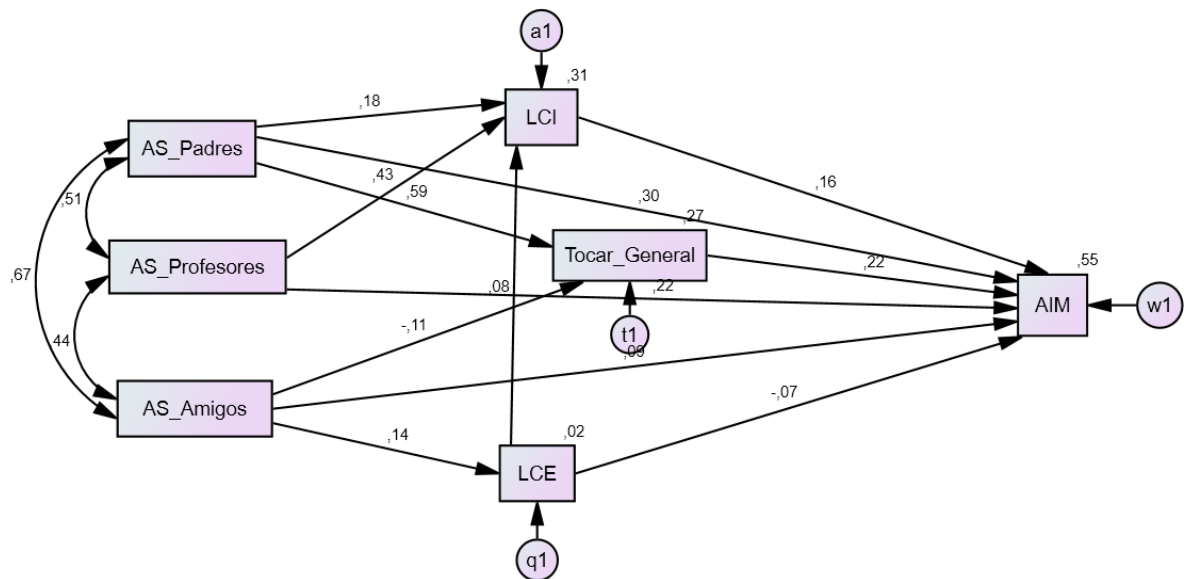


Figura 6 Modelo de ecuaciones estructurales 1

Este modelo planteado (Figura 6) muestra unos índices ( $n = 980$ ;  $\chi^2 = 7.715$ ;  $D.F. = 6$ ;  $CMIN/df = 1.286 < 1.5$ ;  $CFI = .999 > .900$ ;  $PCLOSE = .966 < 1.0$ ;  $RMSEA = .017 < .80$ ) que indican un ajuste óptimo del modelo.

Cabe destacar la existencia de relaciones entre la variable explicativa (apoyo social percibido) y las variables criterio con un coeficiente de regresión estandarizado ( $\beta > .3$ ), como por ejemplo la relación entre el apoyo de padres y la práctica instrumental en general ( $\beta = .591$ ,  $\rho < .0001$ ), el apoyo de profesores y el locus de control interno ( $\beta = .429$ ,  $\rho < .0001$ ), y el apoyo de padres y el autoconcepto musical instrumental ( $\beta = .304$ ,  $\rho < .0001$ ). Igualmente, destacables se consideran las relaciones inversas entre el apoyo de amigos y la práctica instrumental en general ( $\beta = -.109$ ,  $\rho = .003$ ) y el locus de control externo y el autoconcepto musical instrumental ( $\beta = -.074$ ,  $\rho < .0001$ ) (Tabla 57).

Tabla 57 Pesos de regresión entre variables modelo 1

Variable criterio	Variable predictora	Coefficiente $\beta$ estandarizado	P
Locus Control Externo	Apoyo amigos	0.138	<.0001
Locus Control Interno	Apoyo profesores	0.429	<.0001
Clúster práctica instrumental	Apoyo padres	0.591	<.0001
Locus Control Interno	Apoyo padres	0.18	<.0001
Clúster práctica instrumental	Apoyo amigos	-0.109	0.003
Locus Control Interno	Locus Control Externo	0.082	0.002
Escala AMI	Apoyo profesores	0.225	<.0001
Escala AMI	Locus Control Interno	0.163	<.0001
Escala AMI	Apoyo padres	0.304	<.0001
Escala AMI	Clúster práctica instrumental	0.219	<.0001
Escala AMI	Apoyo amigos	0.089	0.003
Escala AMI	Locus Control Externo	-0.074	<.0001

Respecto a la variable exógena apoyo social percibido, se aprecian (Tabla 58) relaciones moderadas entre las variables explicativas del modelo apoyo padres y apoyo profesores ( $r = .510, \rho < .000$ ), apoyo padres y apoyo amigos ( $r = .672, \rho < .000$ ) y apoyo profesores y apoyo amigos ( $r = .437, \rho < .000$ ).

Tabla 58 Correlaciones ecuaciones estructurales modelo 1

		Estimate	P
Apoyo padres	Apoyo profesores	0.510	<.0001
Apoyo padres	Apoyo amigos	0.672	<.0001
Apoyo profesores	Apoyo amigos	0.437	<.0001

El modelo planteado, partiendo de la variable exógena apoyo social, explica el 55.1% de la varianza del autoconcepto musical instrumental, en donde el locus de control externo presenta una potencia explicativa del 1.9%, la práctica instrumental en general el 27.4% y el locus de control interno el 30.9% (Tabla 59).



Tabla 59 Estimación de varianza estimada modelo 1

	Estimate
Locus control externo	.019
Clúster práctica instrumental	.274
Locus control interno	.309
Escala AIM	.551

Teniendo en cuenta los resultados de este segundo modelo, se puede decir que se ajusta al marco teórico planteado a partir de los constructos generales apoyo social y optimismo fundado, mediado por la práctica instrumental general, que a través de una serie de relaciones explican el 55.1% del factor específico autoconcepto musical instrumental.

## 8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos y presentados en esta investigación permiten un mayor conocimiento de las variables implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje musical en general e instrumental en particular, así como un mayor conocimiento del rendimiento y motivación del individuo en la asignatura, con diversas implicaciones futuras a tener en cuenta en la mejora de la práctica educativa; motivo principal por el que se diseñó la presente investigación.

Las características multifactoriales del autoconcepto musical, su relación con el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y los estilos atribucionales (Zubeldia et al., 2018), así como su impacto sobre el rendimiento académico y la motivación (Blanco, 2022; Granada et al., 2012; Retamero, 2021; Ruismaki y Tereska, 2006; Zubeldia et al., 2018) han suscitado un gran interés dentro de la investigación musical. Sin embargo, no se han encontrado estudios que analicen de manera conjunta la relación entre el autoconcepto musical y en particular el autoconcepto musical instrumental y las variables apoyo social y optimismo en las enseñanzas obligatorias en España. Por ello, se planteó como objetivo final estudiar dichas relaciones. En concreto, como objetivo número 4 se planteó estudiar de modo correlacional las relaciones entre las distintas dimensiones, que, a nivel teórico, tiene el autoconcepto musical, y como objetivo número 5 estudiar la relación del autoconcepto musical y sus dimensiones con diferentes variables de corte psicopedagógico. Como hipótesis se esperaba encontrar una relación significativa entre las variables de autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado.

Previamente, además de las variables psicológicas apoyo social percibido y optimismo fundado, se han incluido en el diseño de investigación otras variables de carácter sociodemográfico y pedagógico que han permitido estudiar las diferencias entre los grupos definidos por dichas variables en cada una de las variables dependientes (autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado). Analizar tales diferencias se planteó como objetivo número 3, cuya hipótesis a demostrar era la existencia de diferencias en los niveles de autoconcepto musical

instrumental, optimismo fundado y apoyo social percibido entre los grupos definidos por las variables pedagógicas

Particularmente, los grupos han sido definidos por las variables sociodemográficas sexo, población y ciclo escolar (atendiendo al ordenamiento curricular vigente en la recogida de datos correspondiente al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015) y por las variables pedagógicas pertenecer a planes de refuerzo PAI/PMAR (atendiendo al mismo ordenamiento curricular vigente en la recogida de datos), la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música.

Sin embargo, para la consecución de los objetivos anteriormente descritos, no se encontró un instrumento de medida que evaluara específicamente el autoconcepto musical instrumental en Secundaria. Ante la necesidad de instrumentos de medida válidos y fiables, se planteó como objetivo número 1 la construcción de un cuestionario para medir el autoconcepto musical instrumental en el alumnado de Secundaria, y como objetivo número 2, analizar, asimismo, la relación entre autoconcepto musical y habilidad instrumental para una muestra de alumnos en Secundaria. Como hipótesis se planteó la validez y fiabilidad del cuestionario y la relación significativa entre las variables de autoconcepto musical y habilidad instrumental en una muestra española en alumnos de Secundaria.

La construcción y validación del cuestionario *Autoconcepto Musical Instrumental* permitió continuar con los objetivos de investigación y con el contraste de hipótesis asociados a cada uno de ellos. Por todo ello, el diseño de investigación planteado ha permitido cumplir todos los objetivos de investigación y contrastar las hipótesis de investigación tal y como se expondrá a continuación.

A continuación, se presentan las principales conclusiones resultantes de los análisis planteados en el diseño de investigación según los objetivos e hipótesis expuestos anteriormente. Igualmente, se comparan los resultados de la presente investigación con los obtenidos en investigaciones previas.

## 8.1 Construcción y validación de la escala *Autoconcepto Musical Instrumental*

Siguiendo los objetivos de investigación 1 y 2, el proceso de construcción y validación se ha realizado siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) en cuanto a la sistematización del proceso. Para la obtención de las puntuaciones, se siguieron las recomendaciones de Kenny y Osborne (2006) aplicando una escala de respuesta Likert de siete puntos referidos a un criterio de adhesión siendo el 0 = totalmente en desacuerdo y el 7 = totalmente de acuerdo.

En un primer estudio piloto (Zarza, 2020), se llevó a cabo la elaboración y redacción de los ítems y la validación de jueces siguiendo las recomendaciones de Haynes et al. (1995) y Lynn (1986). Posteriormente, se procedió a la recogida de datos.

En una primera aproximación psicométrica del cuestionario piloto, realizada durante la presente investigación, se analizó la fiabilidad de los 60 ítems iniciales mediante el análisis de consistencia Interna dando un alto índice ( $\alpha = .94$ ). A continuación, se calculó la discriminación de cada uno de los ítems mediante el coeficiente de correlación elemento-total corregido. Posteriormente, se llevaron a cabo los análisis factorial exploratorio y confirmatorio, obteniendo un cuestionario piloto que responde estadísticamente a un modelo de cuatro factores con un total de 26 ítems y con una fiabilidad de  $\alpha = .93$ .

Siguiendo el mismo procedimiento estadístico con una muestra de ( $n = 980$ ), como resultado final se obtiene un cuestionario que responde estadísticamente a un modelo de cuatro factores con un total de 16 ítems y con una fiabilidad de ( $\alpha = .84$ ) y cuya agrupación categorial se configura de la siguiente manera:

- C1: 1, 14, 16, 23, 25.
- C2: 3, 8, 20, 24, 26.
- C3: 6, 13, 19, 21.
- C4: 5, 9.

Los índices de ajuste globales demuestran una fuerte presencia y capacidad explicativa del autoconcepto musical instrumental en alumnos de Educación

Secundaria. Pero, a través del análisis factorial confirmatorio, se comprueba que los ítems se agrupan de manera diferente, manteniendo una estructura de 4 factores o dimensiones, modificándose el ámbito teórico tanto de los ítems como de las dimensiones previamente definidas.

Tenido en cuenta tanto la información cuantitativa, es decir, la saturación factorial resultante del análisis confirmatorio, como la información cualitativa, el contenido del ítem, no se observa incoherencia interna desde un punto de vista cualitativo o teórico en los factores, pudiéndolos definir o delimitar de la siguiente manera:

*Factor 1: Competencia músico-instrumental*

Formado por los ítems: 1 (*En general, la música se me da bien*), 14 (*Generalmente, entiendo musicalmente lo que interpreto*), 16 (*Ahora toco mejor que el curso pasado*), 23 (*La mayoría de las veces aprendo inconscientemente la pieza de memoria*), 25 (*Identifico fácilmente distintas duraciones de las figuras*).

Teniendo en cuenta la información de los ítems, este factor podría definirse como la percepción de las competencias y habilidades para interpretar piezas musicales: capacidad para la música en general (ítem 1), coherencia musical interpretativa (ítem 14), progreso en la destreza interpretativa (ítem 16), memoria interpretativa (ítem 23) y habilidades acústico-rítmicas (ítem 25).

La redacción de los ítems hace referencia a las percepciones del individuo sobre sus competencias y habilidades para interpretar piezas musicales. Concretamente, competencias y habilidades intelectuales como son la capacidad de adaptarse distintas destrezas musicales, la coherencia musical interpretativa, habilidades memorístico-interpretativas (Colwell 1968-1970) y el progreso en la destreza interpretativa, definida teóricamente dentro del autoconcepto musical instrumental como competencia musical instrumental en base a la teoría de Ruismaki y Tereska (2006).

Es decir, en este factor, se han agrupado los ítems definidos teóricamente como competencia y habilidad instrumental. De acuerdo con Granada et al. (2012) y Spsychiger (2017), resulta un factor basado en percepciones acerca de lo que el individuo es capaz

de hacer, en base a sus competencias y habilidades musicales, siendo en este caso instrumentales.

#### Factor 2: *Incompetencia músico-instrumental*

Formado por los ítems 3 (*Si tocamos a varias voces me pierdo con facilidad*), 8 (*Necesito fijarme en mis compañeros para poder interpretar algo nuevo*), 20 (*Me cuesta concentrarme mientras toco*), 24 (*Cuando tocamos en conjunto me pierdo fácilmente en la interpretación*), 26 (*Me cuesta seguir la dinámica de la clase*).

Según el sentido y la redacción de los ítems, este factor podría definirse como la percepción de dificultades para interpretar piezas musicales y “sentimientos de torpeza cuando se comparan con sus compañeros” (Granada et al. 2012, p. 1426).

La redacción de cada uno de los ítems implica percepciones negativas hacia la habilidad y competencia instrumental al compararse con los otros ya que en todos los ítems aparece la figura de los compañeros de clase, salvo en el caso del ítem 20. Sin embargo, en las instrucciones del cuestionario se indicaba que se referían a situaciones escolares; además, teniendo en cuenta el contexto y las características de la muestra, la mayoría de los individuos realizan la práctica instrumental dentro del horario lectivo. Por lo tanto, se asume que en dicho ítem también se encuentra implícita la figura de los compañeros.

Así y de acuerdo con los resultados de Granada et al. (2012), se puede afirmar la existencia del factor, tal y como se ha definido.

#### F3: *Motivación social y desarrollo personal*

Formado por los ítems 6 (*Es importante para mi desarrollo personal aprender a tocar un instrumento*), 13 (*Cuando termina la clase, suelo pasar horas recordando la pieza que hemos trabajado*), 19 (*A mi familia le gustaría verme tocar*), 21 (*Me emociono cuando toco bien delante de mis compañeros*).

Este factor podría definirse como las percepciones positivas e interés ante la interpretación musical en contextos sociales, familiares (ítem 19) y ante los compañeros (ítem 21) y personales (ítem 6 y 13).

El ítem 13, categorizado en un principio teóricamente dentro del factor *memoria musical*, podría interpretarse en este factor como el interés mostrado por el sujeto que le lleva a recordar insistentemente las piezas trabajadas en clase. Es decir, más por una motivación ante la práctica instrumental en el contexto social de la clase, que por la memoria musical propiamente dicha. Por tanto, se confirma, siguiendo la teoría de Ruismaki y Tereska (2006) que el constructo se conforma en base a las experiencias musicales del sujeto en contextos sociales. Además, queda demostrado, según las afirmaciones de García y Musitu (2014), en el autoconcepto general, que el autoconcepto musical instrumental también se ve afectado por el apoyo percibido del sujeto en sus relaciones sociales y familiares en el desempeño de sus experiencias musicales.

En el plano personal, se demuestra, según las afirmaciones de Klinedinst (1991) y Phillips (2003) que la persistencia y la actitud ante el estudio musical, y según Ruismaki y Tereska (2006) el aprendizaje musical y los intereses musicales, son factores implicados en la construcción del autoconcepto musical, en este caso, el instrumental.

#### Factor 4: *Factor emocional*

Formado por los ítems 5 (*Cuando cantamos, termino la clase con mucha energía*) y 9 (*Cuando tocamos, termino la clase con mucha energía*).

Este factor podría definirse como las percepciones emocionales y sensaciones positivas ante la interpretación instrumental. La redacción de cada uno de los ítems implica sensaciones o emociones positivas ante la interpretación instrumental y/o vocal.

Por lo tanto, se demuestra, al igual que García y Musitu (2014), para el autoconcepto general, que el autoconcepto musical instrumental también se conforma en base a las percepciones del individuo sobre su estado emocional y la gestión de sus respuestas a situaciones específicas, como en este caso, la práctica instrumental. Los ítems de este factor hacen referencia a la construcción del constructo en base a procesos psico-físicos individuales, independientes de los agentes motivacionales sociales, personales o la percepción de las competencias o habilidades instrumentales.

Finalmente, es preciso señalar que todos los ítems resultantes de los análisis estadísticos hacen referencia a la práctica instrumental, también incluida la

interpretación vocal. Eliminándose tras los análisis estadísticos los ítems referentes a competencias, habilidades o situaciones musicales generales, a excepción del ítem 1 (*En general, la música se me da bien*).

Por tanto, se puede afirmar la existencia de un constructo y su consiguiente instrumento de valoración, que mide específicamente el autoconcepto musical instrumental, basado en competencias, habilidades y situaciones específicamente instrumentales.

Por todo ello, quedan cumplidos los objetivos 1 y 2 de la presente investigación corroborándose además las hipótesis 1 y 2 al construir un cuestionario válido y fiable para medir el autoconcepto musical instrumental en una muestra española en alumnos de Secundaria, y demostrando la relación significativa entre las variables de autoconcepto musical y habilidad instrumental y su implicación en la construcción del constructo autoconcepto musical instrumental.



## 8.2 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo ha permitido conocer las características de la muestra y la detección de posibles sesgos poblacionales.

Dada la atomización de los datos en función de la edad, se decidió agrupar a la muestra según los ciclos educativos establecidos según la legislación vigente durante la recogida de datos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015). Como resultado, la mayor parte de la muestra (91.2%,  $n = 894$ ) se encuentra en el primer ciclo (1º - 3º ESO), o lo que es lo mismo, cursan la asignatura de música de manera obligatoria. Esto refleja el panorama de la educación musical en la etapa obligatoria donde la mayor parte de los estudiantes finaliza su formación musical tras cursar 3º de la ESO. Respecto a los posibles sesgos muestrales, se ha constatado que no existe sesgo muestral entre el ciclo y sexo. No siendo así respecto a la relación entre el ciclo y tocar un instrumento fuera del horario escolar, en donde sí existe asociación significativa. Concretamente, en el 2º ciclo hay menos alumnos de los esperados que sí indican tocar un instrumento fuera del horario escolar. Estos resultados parecen indicar que conforme el alumnado avanza en su trayectoria académica, al incrementarse la dificultad de los cursos, deciden abandonar la práctica instrumental. Es probable que tocar un instrumento sea considerado una distracción que les aleje de sus objetivos curriculares.

Respecto al sexo, los resultados reflejan una asociación significativa entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el sexo. En este sentido, hay menos mujeres de las esperadas que reconocen que dedican entre 0 - 1 horas en la asignatura a la práctica instrumental. Estos resultados pudieran deberse a una falta de sinceridad por parte de las mujeres a la hora de cumplimentar este ítem del cuestionario. Al tratarse de un cuestionario sobre la práctica instrumental de la asignatura, el estudiante puede llegar a presuponer que lo ideal sería cuanto más práctica instrumental, mejor. Sin embargo, la realidad del aula no siempre es así. Un mayor número de mujeres podrían haberse puesto “del lado del docente”, reconociendo más práctica instrumental de la que en realidad recibían.

También se ha encontrado una asociación significativa entre el sexo y la formación musical y la práctica instrumental fuera del horario escolar. En este sentido, se han encontrado más mujeres de las esperadas que reciben formación musical o tocan un instrumento fuera del horario escolar. Estos resultados podrían revelar ciertos estereotipos de género, en donde los chicos se verían más atraídos por otro tipo de prácticas extraescolares. Tal y como expone Cuartero (2018), las chicas inician sus estudios musicales a edades más tempranas que los chicos, ya que, de forma general, los chicos tienden a realizar actividades más relacionadas con el deporte. Los resultados de este estudio revelan que esta tendencia continúa también durante la adolescencia.

Asimismo, se ha visto una asociación significativa entre la práctica instrumental fuera del horario escolar y la formación musical. Esta asociación puede resultar obvia puesto que teniendo en cuenta la edad de la muestra, la práctica instrumental se realiza de manera conjunta a la formación musical. Es decir, se encuentran en un proceso de aprendizaje instrumental que lleva implícita la formación musical y la práctica del instrumento. Caso contrario podría darse en los adultos, que una vez finalizada su formación continúan la práctica instrumental bien sea en el ámbito profesional o personal.

Por su parte, se ha encontrado una asociación significativa entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y tocar un instrumento fuera del horario escolar. En este sentido, hay más alumnos de los esperados que afirman que invierten entre 2 - 3 horas a la práctica instrumental en la asignatura y que tocan un instrumento fuera del horario lectivo. Es decir, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar, afirman que se invierten más horas a la práctica instrumental en la asignatura. Este resultado podría revelar que los docentes de música se sienten más motivados para realizar actividades instrumentales con sus alumnos cuando éstos tocan algún instrumento fuera del horario escolar. Esta asociación podría suponer una justificación para estudiar las motivaciones docentes a la hora de incrementar la práctica instrumental en las aulas de Secundaria. A priori, llevar a cabo esta actividad en el aula supone una formación continua por parte del docente de música en cuanto a la técnica instrumental. En este sentido, el docente pudiera no sentirse competente a la hora de abordar prácticas instrumentales con instrumentos diferentes al de su formación inicial.

Sumado a las dificultades técnicas que pudiera presentar su alumnado, esto podría suponer un rechazo hacia la práctica instrumental en el aula. Sin embargo, estos resultados revelan que la formación inicial del alumnado puede suponer una motivación en el docente para superar las dificultades y el rechazo hacia la práctica instrumental, quizás haciéndoles sentir más seguros y competentes, creándose así una red de apoyo involuntaria del estudiante hacia el docente.

En resumen, estos resultados ponen de manifiesto que la práctica instrumental fuera del horario escolar se realiza en mayor medida entre el sexo femenino, descendiendo además conforme se avanza en los estudios obligatorios. Además, la práctica instrumental fuera del horario escolar por parte del estudiante puede suponer un aliciente a la hora de incrementar la práctica instrumental en el aula de música de Secundaria.

### 8.3 Comparación entre variables

A continuación, siguiendo con el objetivo de investigación número 3, se exponen los resultados más relevantes respecto a la comparación de medias de los niveles de optimismo fundado, apoyo social y autoconcepto musical instrumental entre los grupos definidos por las variables sociodemográficas y pedagógicas.

#### 8.3.1 Sexo

Respecto al optimismo fundado, las mujeres puntúan significativamente más alto en el factor contingencia y alternativas. Como ya se ha visto, estas diferencias de medias pueden deberse a la interacción de las covariables horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar y no tanto al sexo de los participantes. Sin embargo, en el caso de las diferencias de medias del factor contingencia, teniendo en cuenta las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, tanto la variable como la covariable tienen presencia significativa. Estos resultados entran en contradicción según el marco teórico expuesto relativo al optimismo fundado, a excepción del factor contingencia. Según Royo (2016) las chicas puntúan significativamente más alto en el factor contingencia, mientras que los chicos en el factor alternativas, autoeficacia, suerte e indefensión. Sin embargo, teniendo en cuenta la interacción de las covariables, cabría estudiar si los niveles de optimismo fundado dependen más de la formación y práctica instrumental que del propio sexo de los participantes. Además, la interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor indefensión muestra cómo los hombres se sienten más indefensos en el ámbito urbano, mientras que las mujeres se sienten más indefensas en el ámbito rural.

Como ya se ha explicado, la práctica instrumental se relaciona con estrategias atribucionales (Schmidt, 2005), concretamente con la utilización de estrategias atribucionales internas (McPherson y McCormick, 2000; Schmidt, 2005; Zubeldia et al., 2018). Por tanto, teniendo en cuenta la asociación entre el sexo y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música, la formación musical y la práctica instrumental en la muestra de estudio, descrita en apartados anteriores, todo parece

indicar que, si bien las chicas puntúan significativamente más alto en estos factores, la práctica instrumental estaría ejerciendo un papel importante en dichos constructos.

De igual forma, se encuentra el efecto de dichas covariables en el apoyo social percibido y en el autoconcepto musical instrumental.

En lo que se refiere al apoyo social percibido, las mujeres perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores del apoyo social. Nuevamente, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por las covariables horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar, excepto en el factor amigos2 en el que la covariable horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura no tiene presencia significativa. Además, la interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor amigos2 muestra cómo las mujeres del ámbito rural perciben mayores niveles de apoyo en el factor amigos2, es decir en situaciones de burla, que las mujeres del ámbito urbano.

Estos resultados, a excepción del factor amigos, entran en contradicción con Cuartero (2018), en donde las mujeres presentan menores niveles de apoyo por parte de los profesores y no existen diferencias entre hombres y mujeres en la percepción del apoyo paterno. Cabe destacar que la investigación de Cuartero (2018) es realizada con estudiantes de conservatorio, por tanto, se presuponen niveles similares de formación musical y práctica instrumental entre ambos sexos. Lo que hace pensar que en nuestra muestra no es tan relevante el sexo sino la práctica y la formación musical en la percepción del apoyo social.

Respecto al autoconcepto musical instrumental, las mujeres presentan medias más elevadas de manera significativa en cada uno de los factores, exceptuando el factor incompetencia, sintiéndose, por lo tanto, menos incompetentes. Debido a la interacción significativa entre el sexo y el ciclo sobre el factor incompetencia, las mujeres en el segundo ciclo se autoperciben todavía menos incompetentes que en el primer ciclo, caso contrario que los hombres. Es decir, las mujeres conforme avanzan en los ciclos de secundaria se sienten más seguras y menos incompetentes, caso contrario que en los hombres. Además, la interacción significativa entre el sexo y recibir formación musical

fuera del horario escolar en el factor incompetencia músico-instrumental también pone de manifiesto que las mujeres que reciben formación musical se sienten más incompetentes que sus homólogos masculinos, mientras que las mujeres que no reciben formación musical no se sienten más incompetentes que los hombres que no la reciben. Es decir, en el caso de las mujeres, cuanto más formación musical tienen, más autocriticas son con ellas mismas, sintiéndose más incompetentes. Asimismo, la interacción significativa entre el sexo y la población en el autoconcepto musical instrumental revela que las diferencias de medias en la percepción del autoconcepto musical instrumental entre hombres y mujeres resulta significativamente más acusado en el ámbito rural que en el urbano. Es decir, siendo en ambos contextos las mujeres quienes mayor nivel de autoconcepto tienen, en el ámbito rural se dan diferencias más alejadas entre hombres y mujeres. En el caso del factor competencia músico-instrumental, las diferencias de medias son debidas a la acción de la covariable formación musical fuera del horario escolar, no tanto por el sexo de los participantes. Las diferencias significativas del factor incompetencia músico-instrumental no están afectadas por las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental. Exceptuando estos casos, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores se ven afectadas por las covariables horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, y práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar. Estos resultados, contrastan con investigaciones previas llevadas a cabo con estudiantes de conservatorio, como el de Blanco (2022) en donde únicamente el factor competencia presenta diferencias significativas, siendo estas a favor de los hombres, y con Zubeldia et al. (2018) en los que hombres y mujeres presentan diferencias significativas en función de los distintos factores que componen el autoconcepto musical. Cabe recordar que los factores de autoconcepto medidos en Zubeldia et al. (2018) abordan múltiples disciplinas musicales distintas a las medidas en la presente investigación.

Por tanto, teniendo en cuenta el marco teórico, el contexto de las investigaciones previas, donde se presuponen niveles similares de formación musical y práctica instrumental entre ambos sexos, y las características de la muestra de la presente investigación, podría darse el caso similar al contrastado en el apoyo social percibido.

Concluyendo que los resultados de esta investigación estarían más en la línea de Ruismaki y Tereska (2006), teniendo en cuenta que los niveles de autoconcepto se ven condicionados a las experiencias musicales más que al sexo de los estudiantes.

### 8.3.2 Ciclo

Los estudiantes de 2º ciclo puntúan significativamente más alto en los factores indefensión, suerte y locus externo. Es decir, los alumnos de 2º ciclo se sienten más indefensos y confían más en el factor suerte. Además, la interacción significativa entre el ciclo y la población sobre el factor suerte muestra cómo los estudiantes de 2º ciclo del ámbito rural presentan mayores niveles de creencia en la suerte que sus homónimos de contextos urbanos.

Estos resultados no pueden ser contrastados con los de Royo (2016) puesto que las diferencias de medias son estudiadas entre los cursos 1º y 3º de ESO, FPB y Bachillerato, no siendo estudiadas en 4º de la ESO (2º ciclo). Sin embargo, los datos de este estudio muestran un ascenso en los niveles de suerte e indefensión a medida que avanzan los cursos, descendiendo ligeramente en Bachillerato, siendo 1º de la ESO el curso que menores niveles muestra. Teniendo en cuenta estos resultados y contrastándolos con los de la presente investigación, los datos parecen apuntar que los niveles de suerte, indefensión y locus de control externo parecen aumentar significativamente durante los cursos de Secundaria. Igualmente, estos resultados los encontramos en Zubeldia et al. (2018). Según este estudio, los estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años puntúan significativamente más alto en el factor suerte. Esta edad coincide con los estudiantes que cursan 2º ciclo de la ESO. Mientras que los estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 14 años, es decir, estudiantes que se sitúan entre 1º y 3º de la ESO, presentan significativamente mayores puntuaciones en el factor esfuerzo.

Respecto al apoyo social percibido, los alumnos de 2º ciclo perciben de manera significativa más apoyo en los factores profesores y amigos<sup>1</sup>. Como ya se ha explicado, las diferencias de medias halladas en el análisis de varianza en los factores están afectadas por la covariable práctica instrumental fuera del horario escolar. Comparando estos resultados con los de Cuartero (2018), se podría entender, por un lado, que el

alumnado, conforme madura en edad, percibe de manera más efectiva el apoyo de los profesores. Por otro lado, teniendo en cuenta el efecto de la covariable, en 2º ciclo la asignatura es optativa, por lo que se presupone que será elegida por aquellos alumnos interesados en la formación musical. Igualmente, el hecho de que el docente imparta clase en grupos con especial interés hacia la formación musical puede incrementar los niveles de apoyo hacia sus estudiantes, tal y como sucede en Cuartero (2018), en donde el apoyo de los profesores tiene una gran presencia significativa entre los estudiantes de conservatorio. De hecho, la interacción significativa entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor padres, amigos, y amigos 1 revela que los estudiantes que dicen dedicar más horas a la práctica instrumental en la asignatura de música ven reducidos sus niveles de apoyo de padres, amigos y amigos 1 del primer ciclo al segundo ciclo. En este sentido, los estudiantes que dicen tocar más horas en la asignatura de música en el primer ciclo perciben más apoyo por parte de padres y amigos, viéndose este apoyo reducido en el segundo ciclo, mientras que los que dicen recibir menos horas de práctica instrumental ven incrementados estos niveles de apoyo. La reducción del apoyo percibido por estos tres agentes en el 2º ciclo en los casos en los que se dedica más horas a la práctica instrumental, podría deberse a un aumento del apoyo percibido de los profesores. Es decir, los estudiantes cuyos profesores de música dedican más tiempo a la práctica instrumental ven reducidos los niveles de apoyo de todos los agentes sociales a excepción de los profesores en el 2º ciclo.

Respecto al autoconcepto musical instrumental, no se han observado diferencias de medias significativas en ninguno de los factores. Sin embargo, la interacción significativa entre el ciclo y las horas dedicadas en la asignatura a la práctica instrumental en el factor incompetencia y en el autoconcepto musical instrumental muestra cómo los alumnos que tienen más horas de práctica instrumental en la asignatura presentan más niveles de incompetencia y menos de autoconcepto instrumental en el segundo ciclo que en el primero; mientras que sucede al revés en el caso del alumnado que recibe menos práctica instrumental. Es decir, que cuanta más práctica instrumental se reciba y mayor sea el curso escolar, el alumnado tiene mayor autopercepción de incompetencia y menor nivel de autoconcepto. Estos resultados



coinciden con los de Blanco (2022), el cual afirma que los niveles competenciales dentro del autoconcepto musical se ven disminuidos conforme avanza la edad. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados de Zubeldia et al. (2018) en los que los jóvenes y adultos presentan mayores niveles en cada uno de los factores respecto a los adolescentes, cabría esperar que, una vez superada la adolescencia, se incrementaran los niveles de autoconcepto musical. Además, respecto al autoconcepto general, la teoría ha demostrado mayores niveles de autoconcepto durante la adolescencia temprana que en la adolescencia media (Fernández-Lasarte et al., 2019). Teniendo esto en cuenta, los resultados de la presente investigación parecen apuntar a que los niveles de autoconcepto musical instrumental en función de la edad parecen ser detectables entre rangos de edad más amplios. Sin embargo, la interacción significativa entre el sexo y el ciclo sobre el factor incompetencia y el ciclo y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música sobre la incompetencia y el autoconcepto musical instrumental pone de manifiesto diferencias entre hombres y mujeres y respecto a la cantidad de práctica instrumental en la formación del autoconcepto durante la adolescencia.

### 8.3.3 Pertener a planes de refuerzo PAI/PMAR

Respecto al optimismo fundado, los alumnos que no pertenecen a planes de refuerzo PAI/PMAR presentan mejores puntuaciones en los factores contingencia, autoeficacia, alternativas y locus interno del optimismo fundado, mejores niveles de apoyo social percibido en su totalidad y en el factor padres y mejores niveles de competencia y autoconcepto musical instrumental. A su vez, presentan menores puntuaciones en el factor incompetencia. Es decir, presentan mejores atribuciones adaptativas, más apoyo y mejor autoconcepto musical instrumental que los que sí pertenecen a planes de refuerzo educativo.

De acuerdo con el marco teórico, se observa cómo los estilos atribucionales se relacionan con el clima motivacional percibido (Blanco et al. 2019; Duda y Balaguer, 2007), el juicio del profesorado (Zhou y Urhahne, 2013), el rendimiento académico (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021), la ansiedad (Castro et al., 2021; Correa et al., 2015), el autoconcepto musical (Blanco, 2022; Zubeldia et al., 2018) y a su vez, la

motivación con el apoyo social percibido (Cuartero, 2018; McPherson, 2009; Moore et al., 2003).

Precisamente, según la legislación vigente durante la recogida de datos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015), los alumnos que se adhieren a estos planes de refuerzo son alumnos que por sus circunstancias o características presentan problemas psicológicos, falta de motivación por el estudio u otras circunstancias que les supongan un retraso en el rendimiento académico. Por lo que los resultados de la presente investigación revelan, de acuerdo con la teoría, la interacción de múltiples variables como son el optimismo fundado, el apoyo social percibido y el autoconcepto en sujetos cuya característica similar pudiera ser en última instancia, el retraso en el rendimiento académico.

#### 8.3.4 Población

Los estudiantes pertenecientes al grupo poblacional rural, puntúan significativamente más alto en los factores contingencia, alternativas y locus interno, perciben de manera significativa más apoyo en padres, profesores y apoyo social percibido y mejores puntuaciones en los factores motivación social y desarrollo personal y en el autoconcepto musical instrumental. Estos resultados no se han podido comparar con otros estudios previos que analicen específicamente las diferencias poblacionales en referencia al optimismo, el apoyo social y el autoconcepto musical. Sin embargo, estudios nacionales como el de Jiménez et al. (2022) han demostrado que los estudiantes de Secundaria españoles de núcleos rurales puntúan significativamente más alto en bienestar psicológico, bienestar en el entorno educativo y en autonomía y apoyo familiar. Por ello, los resultados de la presente investigación estarían en la línea de Jiménez et al. (2022) y otros estudios internacionales como los de Beenackers et al. (2018), Gruebner et al. (2017) y Vassos et al. (2016) en el sentido que los estudiantes de núcleos urbanos presentarían peores niveles de optimismo y por ello más riesgo de padecer estrés, baja autoestima y/o menores niveles de autoconcepto o aislamiento social escolar y familiar. Según Jiménez et al. (2022) estos resultados pudieran deberse tanto a factores físicos (contaminación, densidad, entorno o tipo de vivienda), así como

a factores sociales (estrés, aislamiento social o ritmo de vida) propios de las áreas urbanizadas. Desde esta última perspectiva, podría entenderse que las características sociales inherentes en los núcleos rurales, entendiéndose desde la cercanía social, podrían generar redes de apoyo que fomentaran atribuciones adaptativas y mejores niveles de autoconcepto en los estudiantes.

Sin embargo, la interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor indefensión del optimismo fundado revela que quizás estas condiciones de apoyo no se den de igual manera entre hombres y mujeres. En este sentido, se ha observado cómo en el ámbito urbano los hombres se sienten más indefensos que en el ámbito rural, mientras que las mujeres se sienten más indefensas en el ámbito rural que en el urbano. Por su parte, la interacción significativa entre el sexo y la población sobre el factor amigos<sup>2</sup> parece indicar que, ante situaciones de burla, las mujeres del ámbito rural perciben más apoyo que las estudiantes en el ámbito urbano. También resulta destacable la interacción significativa entre el sexo y la población en el autoconcepto musical instrumental que muestra cómo los niveles de autoconcepto en las mujeres del ámbito rural son mucho más elevados que en las mujeres del ámbito urbano. Pudiera ser que, ante determinadas destrezas o habilidades particulares, como en este caso la musical, el reconocimiento o apoyo social que se ha visto en el contexto rural, jugara un papel importante en la construcción del autoconcepto. Además, la interacción significativa entre la población y recibir formación musical fuera del horario lectivo en el factor competencia e incompetencia muestra cómo los estudiantes que reciben formación musical fuera del horario escolar ven incrementados sus niveles de competencia y disminuidos los niveles de incompetencia en los contextos rurales, mientras que entre los alumnos que no reciben formación musical apenas hay diferencias entre los estudiantes de ámbito urbano o rural en ninguno de los factores.

En suma, estas interacciones abren una nueva línea de investigación acerca de las diferencias en los patrones adaptativos, de apoyo social percibido y autoconcepto entre hombres y mujeres en función de los contextos rurales o urbanos. Pudiera ser que las mujeres en el ámbito rural se sienten más expuestas a la opinión pública, creando niveles de ansiedad que pudieran interferir en sus conductas adaptativas, mientras que los hombres necesitan un apoyo social más cercano que el que pudiera darse en el

ámbito urbano para desarrollar atribuciones adaptativas. Sin embargo, ante situaciones adversas las mujeres tienden a percibir más apoyo entre sus iguales que los hombres en el ámbito rural y también, ante determinadas habilidades particulares, obtuvieran mayor reconocimiento social, incrementando su autoconcepto. Asimismo, y en esta línea, la interacción significativa entre la población y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura en el factor incompetencia, factor emocional, y en el autoconcepto musical instrumental muestran cómo los alumnos de contextos rurales presentan mayores niveles en cada uno de los factores, excepto en el factor incompetencia. Por ello, cabría suponer que el reconocimiento social hacia la práctica y formación instrumental aumentara los niveles de autoconcepto en los estudiantes. Estos resultados, si bien no presentan una conclusión clara, brindan la posibilidad de abrir una nueva línea de investigación al respecto.

Igualmente, la interacción significativa entre el ciclo y la población sobre el factor suerte permite afirmar que los estudiantes de ámbito rural presentan mayores niveles de creencia en la suerte que los estudiantes del ámbito urbano conforme avanzan sus estudios en la etapa de Secundaria. Este resultado abriría nuevamente o complementaría la anterior línea de investigación planteada. Pudiera ser que los estudiantes, conforme se acercan al final de sus estudios, planteen retos laborales o académicos que en ocasiones les alejen de su zona de confort. Esto puede crear situaciones de ansiedad e inseguridad. O incluso la imposibilidad de llevarlas a cabo por motivos económicos puede hacer entender a los estudiantes que la suerte juega un papel crucial en el porvenir individual. Posiblemente, el tener que alejarse de las zonas rurales para continuar los estudios puede suponer un esfuerzo extra que no se da en el caso de los estudiantes de contextos urbanos, dejando su porvenir en manos de factores ajenos a ellos como pudiera ser el económico, entre otros.

### 8.3.5 Práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar

Dada asociación entre la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar, se ha decidido agrupar los resultados en un mismo apartado. Como ya se ha explicado anteriormente, a tenor de los resultados esta diferenciación pudiera no ser tan relevante en la etapa de Secundaria. Tal es así que los resultados obtenidos en

los análisis de varianza han sido prácticamente similares en términos de significancia en ambas variables, mostrándose además la formación musical como covariable de la práctica instrumental. Motivo por el cual se ha decidido agruparlos en un único apartado.

Respecto al optimismo fundado, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran mejores puntuaciones en los factores contingencia, autoeficacia, éxito, alternativas y locus interno. Estos resultados, se ven afectados por la covariable formación musical fuera del horario escolar en cada uno de los factores. Por lo tanto, las diferencias de medias podrían deberse a la formación musical recibida y no tanto a la práctica instrumental. Además, el factor éxito también se ve afectado por la covariable sexo. Independientemente de si el efecto se debe más a la práctica instrumental o a la formación musical, de acuerdo con Blanco et al. (2019) y Zubeldia et al. (2018) y a tenor de los resultados, podría decirse que los alumnos que tocan un instrumento o reciben formación musical a consecuencia de la práctica instrumental presentan mejores patrones adaptativos.

En el caso del apoyo social percibido, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar perciben de manera significativa más apoyo en cada uno de los factores del apoyo social percibido. Sin embargo, nuevamente, y posiblemente por las razones anteriormente descritas, las diferencias de medias están afectadas por la covariable formación musical fuera del horario escolar, excepto el factor amigos2 dado que la covariable no tiene presencia significativa. Dado que el factor amigos2 se refiere al apoyo percibido en situaciones de burla ante la práctica instrumental, para este factor sí parece haber una diferenciación clara entre el efecto de la formación musical y la práctica instrumental.

Además, los factores amigos y apoyo social percibido también están afectadas por la covariable ciclo. Esto pudiera deberse, como ya se ha explicado anteriormente a la optatividad de la asignatura de música en el 2º ciclo. Al igual, el factor padres está afectado por la covariable horas de la asignatura dedicada la práctica instrumental.

Respecto al autoconcepto musical instrumental, los alumnos que tocan un instrumento fuera del horario escolar muestran de manera significativa puntuaciones más altas en cada uno de los factores del autoconcepto musical instrumental, a

excepción del factor incompetencia que presenta significativamente medias más bajas. Sin embargo, estas diferencias de medias están afectadas por las covariables horas de la asignatura dedicada a la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar, exceptuando el factor incompetencia musical. Es decir, parece que las diferencias en los niveles de autoconcepto se presentan en función de la práctica instrumental dentro del aula y la formación musical fuera del horario escolar. Se puede decir que, dada asociación entre la práctica instrumental y la formación musical fuera del horario escolar, éstas afectarían en el mismo sentido. Por lo que se podría corroborar, de acuerdo a la teoría de Ruismaki y Tereska (2006), que los niveles de autoconcepto musical instrumental se ven incrementados en los casos en los que se recibe una mayor formación musical e instrumental. En donde, además, sobre el factor incompetencia juega un papel importante el sexo dada la interacción significativa entre el sexo y recibir formación musical fuera del horario escolar en el factor. Asimismo, la población también jugaría un papel importante dada la interacción significativa entre la población y recibir formación musical fuera del horario lectivo en el factor competencia e incompetencia. En este sentido, los alumnos que reciben formación musical fuera del horario escolar ven incrementados sus niveles de competencia y al contrario en los niveles de incompetencia en los contextos rurales, mientras que entre los alumnos que no reciben formación musical apenas hay diferencias entre los estudiantes de ámbito urbano o rural en ninguno de los factores.

#### 8.3.6 Horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música

Respecto al optimismo fundado, los alumnos que afirman dedicar entre 2 y 3 horas muestran mejores puntuaciones para los factores contingencia, alternativas y locus interno. En el factor contingencia tanto la variable como la covariable sexo tienen presencia significativa. Sin embargo, estas diferencias pueden deberse a la interacción de las covariables práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar, no tanto a las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura a excepción del factor alternativas donde tanto la variable como la covariable formación musical fuera del horario escolar tienen presencia significativa. Por lo tanto, estos resultados, nuevamente de acuerdo a la teoría, apuntan a que los alumnos que reciben formación

musical y tocan un instrumento fuera del horario escolar presentan mayores niveles de atribuciones adaptativas. Parece ser que las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura de música no resultan ser tan relevantes como la formación y la práctica instrumental fuera del horario escolar a excepción del factor alternativas, en donde sí se aprecian diferencias significativas en los alumnos que dicen tener más práctica instrumental en la asignatura.

En cuanto al apoyo social percibido, los resultados muestran que no existen diferencias de medias en el apoyo social percibido en función de las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura, a excepción de los factores padres y apoyo social percibido en función de la formación musical, donde tiene presencia significativa como covariable. Sin embargo, la interacción significativa entre las horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental y el ciclo en el factor padres, amigos, y amigos<sup>1</sup> revela cómo los estudiantes que dicen recibir más horas de práctica instrumental en la asignatura ven reducidos sus niveles de apoyo percibido por parte de padres y amigos del primer al segundo ciclo, mientras que los que dicen recibir menos horas de práctica instrumental ven incrementados estos niveles de apoyo. Pudiera ser, como ya se ha explicado anteriormente, que los profesores motivados hacia la práctica instrumental en el segundo ciclo, donde el alumnado escoge cursar la asignatura de manera voluntaria, presten mayores niveles de apoyo a sus estudiantes. Por consiguiente, los estudiantes en este segundo ciclo podrían verse más apoyados por los profesores, descendiendo su percepción de apoyo del resto de agentes sociales al igual que sucede en Cuartero (2018) en los estudiantes de conservatorio.

Respecto al autoconcepto musical instrumental, los alumnos que reciben más horas de práctica instrumental en la asignatura muestran de manera significativa puntuaciones más altas en los factores competencia músico-instrumental, motivación social y desarrollo personal, factor emocional, y autoconcepto musical instrumental. Sin embargo, las diferencias de medias halladas pueden deberse más al efecto de las covariables sexo, práctica instrumental y formación musical fuera del horario escolar que a la práctica instrumental dentro del horario escolar. Además, la interacción significativa entre el ciclo y las horas dedicadas en la asignatura a la práctica instrumental en el factor incompetencia músico-instrumental y en el autoconcepto

musical instrumental revela que, teniendo en cuenta el ciclo escolar, los anteriores resultados se invierten, en el sentido que los alumnos que reciben más práctica instrumental ven incrementados sus niveles de incompetencia y disminuíos los niveles autoconcepto musical instrumental conforme avanzan los cursos en la etapa de Secundaria; sin embargo, los alumnos que reciben menos práctica instrumental ven disminuidos sus niveles de incompetencia y aumentados sus niveles de autoconcepto musical instrumental. Como hemos visto, estos resultados podrían considerarse contradictorios, en el sentido de que, a mayor tiempo invertido en la práctica instrumental, el alumnado se debería sentir menos competente y con mayores niveles de autoconcepto. Sin embargo, estos resultados muestran cómo quizás podrían estar involucradas otras variables que junto con la edad y según la teoría respecto al autoconcepto general (Fernández-Lasarte et al., 2019), los niveles de autoconcepto musical instrumental se vieran disminuidos durante la adolescencia media. Además, la interacción significativa entre la población y las horas dedicadas a la práctica instrumental en la asignatura en el factor incompetencia, factor emocional, y en el autoconcepto musical instrumental, podrían mostrar cómo el reconocimiento social, más próximo en ambientes rurales que urbanos, podría jugar un papel importante en la formación del autoconcepto musical instrumental ya que los alumnos de contextos rurales presentan mayores niveles en cada uno de los factores, excepto en el factor incompetencia.



## 8.4 Relaciones entre variables

Los objetivos 4 y 5 de la presente investigación eran analizar la relación entre el autoconcepto musical instrumental y las variables de corte sociopedagógico: sexo, población y la práctica instrumental y las variables psicológicas apoyo social percibido en la formación instrumental y el optimismo fundado. El efecto de las variables sociopedagógicas y psicológicas descritas en el diseño en el autoconcepto musical instrumental aporta evidencias sobre las variables involucradas en el aprendizaje instrumental en el alumnado de Secundaria y en la formación de su autoconcepto.

### 8.4.1 Correlaciones

En relación al optimismo fundado, de acuerdo con Royo (2016), se han demostrado correlaciones significativas positivas altas entre el factor locus de control interno y cada una de las subescalas. También se han encontrado correlaciones significativas, aunque moderadas, entre los distintos factores que conforman el locus de control externo e igualmente en el caso del locus de control interno. Dichas relaciones coinciden con Royo (2016), confirmándose la existencia de un constructo que mide expectativas positivas (locus de control interno) formado por las subescalas contingencia, autoeficacia, éxito y búsquedas de alternativas, y otro constructo denominado locus de control externo formado por las escalas indefensión y suerte.

Sin embargo, contrario a la teoría expuesta por Royo (2016), se han evidenciado correlaciones positivas significativas pero débiles entre subescalas de ambos constructos, teóricamente opuestos. De esta forma, se han evidenciado correlaciones positivas significativas débiles entre los factores suerte y autoeficacia, suerte y éxito, suerte y locus de control interno, locus de control externo y autoeficacia, locus de control externo y alternativas, y locus de control externo y locus de control interno. De entre los factores que conforman el locus de control externo, resulta relevante que sea el factor suerte el que correlacione con los factores del locus interno, no siendo así con la indefensión. Esto sugiere una revisión en los ítems de la subescala para la muestra estudiada. Estos resultados también entrarían en contradicción con otros estudios como los de Pardeiro y Castro (2017) cuyos resultados revelan correlaciones positivas entre el

optimismo y el uso de estrategias de afrontamiento cognitivas y conductuales basadas en la resolución de problemas. Dicho de otro modo, las personas pesimistas tenderían a emplear estrategias pasivas, como pudiera ser la suerte, entre otros. Igualmente, otros estudios han corroborado la relación entre el optimismo y el bienestar psicológico (Diener, 2009; Eisma y Stroebe, 2017; Sánchez-Aragón, 2020) lo que explicaría también su relación con el apoyo social (Eisma y Stroebe, 2017; Sánchez-Aragón, 2020) y el autoconcepto musical instrumental, cuya relación no ha sido estudiada anteriormente.

Respecto al apoyo social percibido, teniendo en cuenta los índices de correlación de cada factor con el total del apoyo social percibido, los factores que presentan mayor valor son el apoyo percibido por parte de los padres y amigos, seguido de las subescala amigos1. Los factores que presentan valores menores son el apoyo percibido de profesores y amigos2. Estos resultados se encuentran en consonancia con Cuartero (2018) a excepción del factor profesores, en donde el apoyo percibido por parte de los profesores se sitúa como el segundo factor que presenta mayores niveles de correlación. Esto hace pensar que el profesorado de música en la etapa de Secundaria no presta el mismo nivel de apoyo hacia la práctica instrumental que el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial, o al menos, los estudiantes no lo perciben con la misma intensidad. Cabe aclarar que el profesorado de Secundaria se enfrenta a clases con ratios bastante más elevadas y características del alumnado más heterogéneas que las que pudieran darse en las Enseñanzas de Régimen Especial. Esto pudiera entorpecer la cercanía entre el alumnado y el profesorado en la etapa de Secundaria, dando como resultado menores niveles de apoyo por parte del profesorado o menores niveles de percepción de apoyo por parte de los estudiantes. También se observan correlaciones positivas significativas desde altas a moderadas entre los distintos factores de apoyo social percibido: amigos1 y amigos, amigos2 y amigos, amigos2 y amigos1, profesores y padres, amigos y padres, amigos1 y padres, amigos2 y padres, amigos y profesores, amigos1 y profesores, y amigos2 y profesores.

Respecto al autoconcepto musical instrumental, los resultados han podido confirmar correlaciones significativas entre los distintos factores del autoconcepto musical instrumental y el total del constructo. El factor que presenta mayor valor es competencia instrumental, seguido de motivación social y desarrollo personal, factor

emocional, y por último incompetencia instrumental. Asimismo, también se encuentran correlaciones entre los distintos factores del autoconcepto musical instrumental: motivación social y desarrollo personal y competencia instrumental, factor emocional y motivación social y desarrollo personal, factor emocional y competencia instrumental, incompetencia instrumental y competencia instrumental, factor emocional e incompetencia instrumental y motivación social, y desarrollo personal e incompetencia instrumental.

Estos resultados muestran, de acuerdo con la teoría (García y Musitu 2014; Ruismaki y Tereska 2006), la relación entre los factores apoyo socio-familiar y emocional y el autoconcepto musical instrumental en la muestra estudiada. También, de acuerdo con Granada et al. (2012), se ha comprobado la relación entre el factor competencia instrumental e incompetencia instrumental y el autoconcepto musical instrumental.

En cuanto a las correlaciones entre las distintas variables, se ha confirmado, de acuerdo con Cuartero (2018), correlaciones significativas negativas débiles entre el factor incompetencia musical instrumental y los factores profesores, padres y la escala *Apoyo Social Percibido*. También se han encontrado correlaciones positivas débiles y moderadas entre los factores padres, profesores, amigos, amigos1, amigos2 y la escala del Apoyo Social Percibido y los factores competencia musical instrumental, motivación social y desarrollo personal, factor emocional y el autoconcepto musical instrumental. Dichas correlaciones van desde débiles hasta moderadas.

Estos resultados muestran la importancia del apoyo percibido de padres, amigos y profesores hacia el aprendizaje instrumental. Respecto al apoyo de los padres, desde la escuela se deberían promover actividades en las que se involucrara a las familias en la práctica instrumental de los alumnos y la difusión de las interpretaciones dentro del aula al ámbito familiar. En cuanto al apoyo por parte de los amigos, fomentar un ambiente de respeto y motivación entre los compañeros resulta, a raíz de los resultados, crucial para el buen desarrollo instrumental del alumnado. En las enseñanzas de Régimen General el desarrollo de la práctica instrumental, generalmente, se realiza de manera grupal. Por ello, es preciso fomentar la consecución de objetivos comunes y el apoyo entre iguales hacia la práctica instrumental conjunta. Haciendo entender al alumnado que una buena o mala interpretación es responsabilidad de todos y cada uno

de ellos, superando conjuntamente las dificultades y celebrando de igual manera los logros. En cuanto al apoyo de profesores, es preciso tener en cuenta los resultados obtenidos. Por ello, se torna imprescindible formar a los docentes acerca de las variables implicadas en el proceso de aprendizaje y el papel esencial que juega el apoyo que estos dan a los estudiantes. Igualmente, han de ser conscientes que quizás los niveles de apoyo percibidos por los estudiantes no sean del todo efectivos, incrementando entonces el esfuerzo y haciéndolo más notable.

Igualmente, se han encontrado correlaciones negativas débiles entre el factor incompetencia y los factores autoeficacia, locus interno éxito, contingencia, alternativas y correlaciones positivas del factor incompetencia con los factores suerte, indefensión y locus externo del optimismo fundado. Es decir, el factor incompetencia correlaciona positivamente con los factores del locus interno y negativamente con los factores del locus externo. Esto podría deberse a que los sujetos que se autoperciben menos competentes tienen patrones menos adaptativos que los que se perciben más competentes. Estos resultados entrarían en consonancia con Royo (2016) respecto a la relación entre el optimismo y el rendimiento académico, y con Diener (2009), Eisma y Stroebe (2017) y Sánchez-Aragón (2020) respecto al optimismo y el bienestar psicológico, y con Pardeiro y Castro (2017) en cuanto a la relación entre el optimismo y el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas.

Por su parte, se han observado correlaciones positivas desde débiles hasta moderadas en el resto de factores del autoconcepto musical instrumental y los factores del locus interno del optimismo fundado. Si bien la relación entre dichos constructos no ha sido estudiada anteriormente, los resultados estarían en consonancia con los de Zubeldia et al. (2017), donde los resultados muestran correlaciones significativas entre las atribuciones causales del éxito y el autoconcepto musical, siendo positivas en las atribuciones internas (habilidad, esfuerzo) y negativas en las atribuciones externas (suerte y dificultad de la tarea) y atribuciones de fracaso.

Cabe destacar las correlaciones significativas positivas débiles entre el factor suerte del optimismo fundado y competencia musical instrumental y motivación social y desarrollo personal del autoconcepto musical instrumental y entre el factor locus externo del optimismo fundado y los factores competencia musical instrumental y

motivación social y desarrollo personal del autoconcepto musical instrumental. Nuevamente aparecen contradicciones en el factor suerte respecto a investigaciones previas como las de Diener (2009), Eisma y Stroebe (2017), Pardeiro y Castro (2017), Royo (2016) y Sánchez-Aragón (2020). Cabría suponer que los alumnos que se autoperceben competentes y con altas percepciones motivacionales a nivel personal y social, presenten patrones adaptativos, entendiendo que el logro de sus éxitos y competencias no se relacionan con el factor suerte.

También se consideran reseñables las correlaciones positivas resultantes entre los factores suerte e indefensión del optimismo fundado y el apoyo social percibido. De esta manera, se han observado correlaciones positivas significativas débiles entre los factores indefensión del optimismo fundado y los factores amigos y amigos1 de apoyo social. Es decir, los alumnos que se perciben más indefensos perciben mayores niveles de apoyo entre los amigos. Quizás podría deberse a que cuanto más indefenso se percibe un alumno, más tiende a apoyarse entre sus iguales o a una falta de percepción de apoyo por parte de los padres y profesores que le lleva a apoyarse más en sus amigos. Igualmente, respecto al factor suerte, los resultados han mostrado correlaciones significativas positivas con cada uno de los factores de apoyo social. Concretamente, las relaciones más fuertes se encuentran con el factor amigos1, la escala *Apoyo Social Percibido*, seguido de amigos, padres, amigos2, es decir, el apoyo percibido en situaciones de burlas y profesores.

Si bien las relaciones entre el factor suerte y el resto de factores del optimismo fundado y del autoconcepto musical instrumental podrían resultar una incongruencia según la teoría expuesta, en el caso del apoyo social percibido podría deberse a que los alumnos con bajos niveles adaptativos tienden a apoyarse más en sus amigos. Resulta preciso remarcar que en el caso del factor suerte la menor relación se encuentra con el factor profesores. Esto parece indicar que los alumnos, cuyas atribuciones al éxito recaen en el factor suerte, se sienten menos apoyados por sus profesores. Estos resultados coinciden con Eisma y Stroebe (2017) y Sánchez-Aragón (2020) cuyos resultados revelan relaciones entre estrategias de afrontamiento desadaptativas y menores niveles de apoyo social.

En consecuencia a estos resultados, resulta necesario implementar medidas que favorezcan el apoyo percibido por parte de los profesores. Como se ha observado, el apoyo percibido de los profesores no resulta ser tan evidente en los centros de Secundaria como en las Enseñanzas de Régimen Especial. Esto pudiera deberse a múltiples factores psicopedagógicos tales como las ratios, las características del grupo-clase o la propia idiosincrasia de la etapa de Secundaria.

#### 8.4.2 Regresiones

Respecto al análisis de regresión, los resultados corroboran que el autoconcepto musical instrumental se ve afectado de manera significativa por el sexo, la práctica instrumental, el locus de control interno del optimismo fundado y el apoyo social.

Por consiguiente, se puede confirmar la hipótesis planteada, de acuerdo a las investigaciones previas, que existe una relación significativa entre las variables de autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado. Además, se ha corroborado el impacto de las variables sociopedagógicas sexo y práctica instrumental sobre el autoconcepto musical instrumental. No siendo así para la variable poblacional.

Respecto a la variable sexo, estudios recientes del autoconcepto musical en muestras españolas como las realizadas por Zubeldia et al. (2018) y Blanco (2019, 2022) encuentran diferencias significativas en función del sexo en los factores del autoconcepto musical. Por tanto, los resultados del presente estudio podrían estar reflejando el impacto del sexo en la construcción del autoconcepto musical, en nuestro caso instrumental, por lo que debería ser tenido en cuenta en la praxis educativa de la asignatura.

En lo que a la práctica instrumental se refiere, los resultados del presente estudio coinciden con estudios previos en tanto en cuanto que el autoconcepto musical instrumental (Ruismaki y Tereska, 2006), o en su caso el autoconcepto académico (Degé, et al., 2014; Guhn et al., 2020; Retamero, 2021), se ve influenciado por la práctica instrumental bien sea en la asignatura de música o como actividad o formación extraescolar. Estos resultados dejan en relieve la importancia del adiestramiento instrumental en el alumnado, tanto fuera como dentro de las aulas de Secundaria, para la formación de su autoconcepto.

Respecto a la variable psicológica apoyo social percibido, los resultados revelan el impacto que ejercen los agentes sociales bien sea por parte de padres, profesores y amigos en la construcción del autoconcepto musical instrumental. Estos resultados coinciden con investigaciones previas respecto a las relaciones halladas entre el autoconcepto y el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Por consiguiente, se hace necesario crear ambientes de apoyo y motivación hacia la práctica instrumental dentro de las aulas de Secundaria. De igual manera, fomentar el trabajo grupal y de apoyo entre el alumnado, creando ambientes saludables hacia la consecución de objetivos instrumentales comunes. Asimismo, implicar a las familias en la formación instrumental del alumnado potenciando su valor y beneficios a nivel curricular y psicológico.

En cuanto a la variable optimismo fundado, los resultados no se han podido comparar con investigaciones previas en el ámbito musical en muestras españolas puesto que no se han encontrado estudios previos que analicen tales relaciones. Sin embargo, sí se han realizado en el ámbito académico general, encontrando relaciones significativas con el rendimiento académico (Royo, 2016; Sánchez, 2016; Sánchez et al., 2021) y el apoyo social y el optimismo como variables predictoras del estrés (Fernández et al., 2015). A pesar de ello, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de promover actitudes proactivas encaminadas a la superación de dificultades, búsqueda de alternativas, expectativas positivas y promover un buen autoconcepto en la práctica instrumental dentro del aula de Secundaria.

Además, el análisis de regresión múltiple ha permitido cuantificar la relación entre la variable criterio (autoconcepto musical instrumental) y las variables explicativas, revelándose el impacto no solo de las variables psicológicas sino también de las variables sexo y práctica instrumental sobre el autoconcepto musical instrumental.

#### 8.4.3 Modelos de ecuaciones estructurales

Continuando con los objetivos 4 y 5 de la presente investigación y con el fin de profundizar y perfilar las relaciones halladas en el análisis de regresión múltiple, se plantea un modelo en que el autoconcepto musical instrumental viene determinado por

las variables incluidas en el diseño: apoyo social, optimismo fundado y práctica instrumental general. Como ya se ha explicado, teniendo en cuenta el marco teórico en el que ha quedado demostrado el efecto predictor del apoyo social percibido sobre el optimismo (de Besa-Gutiérrez et al., 2019), la relación entre el autoconcepto y el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016), la implicación del apoyo social percibido sobre la motivación y la persistencia del estudio musical y el desarrollo de habilidades instrumentales (Cuartero, 2018; Orejudo et al., 2021), se planteó un primer modelo considerando la variable apoyo social como punto de partida, incluyendo a su vez las variables optimismo fundado y la práctica instrumental para explicar el autoconcepto musical instrumental.

Finalmente, se logró un modelo con un buen ajuste y capacidad explicativa en el que el locus externo no presenta relaciones con el apoyo profesores, el apoyo de padres ni con la práctica instrumental; por su parte, el locus de control interno tampoco presenta relaciones con el apoyo de amigos ni con la práctica instrumental.

Estos resultados ponen de manifiesto la no influencia del apoyo percibido de padres y profesores sobre el locus de control externo, y de la misma manera, el apoyo percibido de amigos sobre el interno. Es decir, el apoyo de padres y profesores influye sobre las conductas adaptativas mientras que el apoyo social de amigos sobre las desadaptativas. Además, la práctica instrumental no tendría incidencia sobre el locus interno, externo ni sobre el apoyo percibido de profesores.

Por el contrario, las relaciones entre la variable explicativa (apoyo social percibido) y las variables criterio muestran la relación entre el apoyo de padres y la práctica instrumental en general, siendo esta la más potente, la relación inversa entre el apoyo de amigos y la práctica instrumental en general, la relación entre el apoyo de profesores y el locus de control interno, el apoyo de padres y el locus de control interno, la relación entre el apoyo de amigos y el locus de control externo, la relación entre el apoyo de padres y el autoconcepto musical instrumental, profesores y autoconcepto musical instrumental y la relación entre amigos y autoconcepto musical instrumental. También resultan significativas las relaciones locus de control interno y externo, locus de control interno y autoconcepto musical instrumental y de manera inversa, el locus de



control externo y el autoconcepto musical instrumental y la práctica instrumental y el autoconcepto musical instrumental.

Por tanto, de todo ello, se puede concluir un modelo en el que el apoyo social percibido se considera como variable explicativa sobre el autoconcepto musical instrumental, y en donde el optimismo y la práctica instrumental son variables mediadoras entre el apoyo social (variable explicativa) y el autoconcepto musical instrumental (variable resultado). Así, se puede afirmar que se ajusta al marco teórico anteriormente planteado respecto al efecto predictor del apoyo social percibido sobre el optimismo (de Besa-Gutiérrez et al., 2019), la relación entre el autoconcepto y el apoyo social (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y la implicación del apoyo social percibido sobre la motivación y la persistencia del estudio musical y el desarrollo de habilidades instrumentales (Cuartero, 2018; Orejudo et al., 2021).

## 9. LIMITACIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN

### 9.1 Limitaciones

A pesar de haber cumplido con los objetivos de investigación propuestos y contrastado las hipótesis, la presente Tesis Doctoral manifiesta una serie de limitaciones que sugieren la necesidad de ampliar el estudio para contrastar los resultados presentados.

Los objetivos e hipótesis han sido alcanzados y contrastados desde una metodología exclusivamente cuantitativa, a través del tratamiento de datos estadístico. Si bien esta metodología permite acercarse a la realidad de manera objetiva, se pierde la parte interpretativa que el estudiante y/o el profesorado pueda tener de la temática aquí tratada. Por ello, se considera que los resultados deberían ser igualmente contrastados mediante otras metodologías de trabajo basadas en diseños de investigación cualitativas o mixtas.

Otra limitación a considerar es la adecuación muestral. La primera muestra empleada para realizar el estudio piloto ( $n = 99$ ) fue recogida durante la pandemia de la Covid-19, obteniendo una escasa participación por parte del alumnado en la realización del cuestionario y un escaso control por parte del investigador. Por ello, los resultados obtenidos del estudio piloto, deben interpretarse teniendo en cuenta la situación sociosanitaria y las dificultades encontradas en la recogida de datos.

En la segunda recogida de datos, si bien se amplía el tamaño muestral ( $n = 980$ ), solo se ha podido recoger muestra en dos Comunidades Autónomas (Aragón y Navarra). Aunque la muestra se considera representativa de la población objeto de estudio, para una mayor y mejor generalización de los resultados sería necesario replicar estos análisis con una muestra más representativa de la geografía nacional, incluyendo la participación de estudiantes de otras Comunidades Autónomas.

Por su parte, los cambios legislativos sucedidos durante la recogida de datos y posteriores análisis han condicionado el desarrollo y redacción de la presente

investigación. Cambios en cuanto a la denominación de los ciclos y los programas de refuerzo educativo producidos posteriormente a la recogida y análisis de datos pueden suponer cierta obsolescencia en cuanto a la denominación de los mismos en el momento de la publicación de la presente Tesis Doctoral.

Se ha adaptado el cuestionario de *Apoyo Social Percibido* de Cuartero (2018) para una muestra de Secundaria. La mera adaptación realizada no permite confirmar la validez de la escala para una muestra de Secundaria. Para ello, se considera necesario realizar una exhaustiva adaptación y validación con los respectivos análisis exploratorios y confirmatorios que permitan corroborar la validez del cuestionario. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, así como los análisis de fiabilidad, se ha considerado que el proceso de adaptación y validación de la escala excedía los límites de la presente Tesis Doctoral. Sin embargo, se considera necesario replicar los análisis estadísticos una vez validada la escala *Apoyo Social Percibido* de Cuartero (2018) para estudiantes de Secundaria.

La no inclusión de más variables socio-pedagógicas que según la teoría han demostrado su influencia sobre el autoconcepto musical como, por ejemplo, la formación musical de los padres o los gustos musicales responde a la necesidad de acotar la presente investigación. Sin embargo, la consideración de estas variables en el estudio del autoconcepto musical instrumental pudiera dar una perspectiva más amplia sobre la formación del constructo.

En resumen, si bien se han cumplido los objetivos y contrastado las hipótesis, se considera necesario contrastar los resultados de la presente investigación teniendo en cuenta las limitaciones anteriormente citadas con el propósito final de proporcionar conocimiento objetivo y válido acerca del autoconcepto musical instrumental y las variables relacionadas apoyo social percibido y optimismo fundado de los estudiantes de secundaria españoles.

## 9.2 Consideraciones finales y líneas abiertas de investigación

Mediante la presente investigación y partiendo de las experiencias personales docentes de más de una década, se ha pretendido dar respuesta de manera rigurosa, amparándose en un marco teórico y empírico, a algunas de las características del proceso de aprendizaje musical del alumnado de Secundaria.

Tal y como se expone en el marco teórico, el autoconcepto resulta ser un constructo clave en el rendimiento académico, al igual que sucede en el rendimiento y logro musical respecto al autoconcepto musical. Sin embargo, en investigaciones previas, el autoconcepto musical solo se ha estudiado de manera general, es decir, sin especificar el dominio dentro de las múltiples disciplinas que abarca el aprendizaje musical; estudiándose, además, únicamente en las Enseñanzas de Régimen General.

Por ello, ante la escasa literatura, esta investigación proporciona una herramienta válida y fiable para medir específicamente el autoconcepto musical instrumental en el alumnado de Secundaria. Además, gracias a esta herramienta, se ha podido estudiar y analizar la relación del autoconcepto musical instrumental con otras variables sociodemográficas, pedagógicas y psicológicas incluidas en el diseño de investigación según el marco teórico propuesto.

Los resultados obtenidos, ponen de manifiesto especialmente la relevancia de la práctica instrumental, el apoyo socio-familiar y actitudes optimistas fundamentadas en la capacidad adaptativa del sujeto en la formación del autoconcepto musical instrumental. Estos resultados, demostrados empíricamente, justifican la necesidad de abordar programas de mejora en la formación musical que tengan en cuenta la relación y relevancia del autoconcepto musical instrumental, el apoyo social percibido y el optimismo fundado, así como las diferencias halladas en relación a otras variables de corte sociopedagógico en el aprendizaje musical del alumnado de Secundaria.

Tal y como se ha expuesto en el marco teórico, la escasa carga lectiva tanto en la etapa de Primaria como en Secundaria y la optatividad de la asignatura en esta última etapa, muestran cómo la educación musical en las Enseñanzas de Régimen General no es considerada con la misma importancia que demuestra la evidencia científica.

En este sentido, se proponen, a tenor de los resultados de esta Tesis Doctoral, medidas pedagógicas que fomenten la práctica instrumental dentro del aula, la implicación sociofamiliar en el aprendizaje musical y generar situaciones de apoyo entre el alumnado y el profesorado, asegurando niveles de autoconfianza, promoviendo la autonomía personal en la resolución y superación de retos musicales e instrumentales. Por consiguiente, las actividades, así como las exigencias por parte del profesorado, deben ir enfocadas a conseguir buenos niveles de competencia instrumental. Quizás, interpretar piezas alejadas a su nivel competencial, tanto por ser muy fáciles como difíciles podrían suponer peores niveles de competencia instrumental. Igualmente, se considera necesario fomentar la confianza en la superación de dichos logros, un clima de clase seguro y la implicación por parte de la familia en las interpretaciones.

Para ello, resulta esencial la formación del profesorado tanto en aspectos musicales e instrumentales como psicopedagógicos. Respecto a la práctica instrumental, puede darse el caso que muchos docentes prescindan de ella puesto que no se ven competentes respecto a la técnica instrumental necesaria. La mayor parte de los instrumentos de los que se dispone en las aulas de Secundaria de música son instrumentos de percusión, sin embargo, la formación instrumental de los docentes puede ser de cualquier otra familia instrumental, no adquiriendo la capacitación técnica suficiente a lo largo de su formación en instrumentos propios del ámbito escolar.

Respecto a la implicación sociofamiliar en el aprendizaje musical del alumnado, el profesorado debe ser conocedor del impacto que supone el apoyo social percibido en la formación del autoconcepto musical instrumental y por ende en el rendimiento y logro académico-musical. De esta manera, el profesorado podrá animar al alumnado a mostrar sus logros en el ámbito familiar. Actualmente vivimos en la era tecnológica, donde las áreas científicas y la comunicación se imponen a las artísticas. Por ello, las familias se implican en mayor medida en el rendimiento académico de materias del área de idiomas, ciencias o matemáticas, dejando de lado o restando importancia a las artísticas. Una de las labores de los docentes de música que se consideran importantes, como consecuencia de los resultados de la presente investigación, es la de transmitir a las familias la importancia de su implicación en el aprendizaje musical del estudiante ya que esta impactará de manera directa en su desarrollo integral.

Por último, también se torna imprescindible formar al docente sobre la importancia de crear ambientes en el aula que fomenten el apoyo entre el estudiante y el docente y entre los propios estudiantes. No solo creando una red de apoyo, sino creando espacios seguros, con el fin de lograr estudiantes autónomos, con confianza y promoviendo actitudes adaptativas como la contingencia, la autoeficacia, el éxito y la búsqueda de alternativas frente a las dificultades y retos que pueda suponer la práctica instrumental y el aprendizaje musical.

En resumen, el diseño de la presente Tesis Doctoral ha proporcionado un instrumento válido y fiable para medir específicamente el autoconcepto musical instrumental en el alumnado de Secundaria, así como el estudio de la relación del autoconcepto musical instrumental con otras variables sociopedagógicas y las variables psicológicas autoconcepto musical instrumental y optimismo fundado. Nunca antes estudiadas de manera conjunta en el ámbito musical. Por todo ello, se aportan evidencias a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, así como en la formación de los futuros docentes de música.

Además, supone un punto de partida para futuras investigaciones en el ámbito de la pedagogía musical aportando varias líneas de investigación futuras.

Por su parte, partiendo de la teoría del The Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE) (el efecto gran pez-pequeño estanque) (Marsh, 1987; Marsh y Parker, 1984), se propone estudiar estos efectos entre el estudiantado de Secundaria que recibe formación musical e instrumental fuera del horario escolar. En este sentido, los resultados de la presente investigación muestran cómo los estudiantes que reciben formación musical o práctica instrumental fuera del horario escolar han obtenido mayores niveles de autoconcepto musical instrumental respecto a los compañeros que no la reciben. Teniendo en cuenta los resultados de Fang et al. (2018) respecto a la teoría del The Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE), se propone como futura línea de investigación estudiar si estos mismos alumnos también reportarían los mismos niveles si se les midiera en el contexto selectivo donde reciben la formación musical o instrumental extraescolar (conservatorio o escuelas de música).

Asimismo, la literatura existente ha evidenciado los efectos del autoconcepto musical en el rendimiento y el logro musical o la relación de éste con otras variables psicológicas. Sin embargo, los resultados de la presente investigación, ponen de manifiesto la necesidad de seguir ahondando en los procesos implicados en la formación del autoconcepto musical instrumental. En este sentido, no existen estudios que analicen la idoneidad en la formación del autoconcepto musical instrumental respecto a la competencia instrumental real del individuo. Así, a lo largo de toda la literatura se habla de altos o bajos niveles de autoconcepto musical sin analizar si realmente ese autoconcepto se corresponde con las capacidades o competencias reales. Es decir, sin analizar la sobrevaloración, la infravaloración o la valoración ajustada que hace el sujeto entre su autoconcepto musical y sus verdaderas competencias o habilidades musicales, o en nuestro caso, instrumentales.

Para ello, se proponen diseños longitudinales que permitan constatar a lo largo del tiempo la formación del autoconcepto musical instrumental, así como la eficacia de determinados programas para alcanzar autoconceptos ajustados a las características, capacidades y habilidades instrumentales del sujeto. De esta forma, se propone hablar del autoconcepto en términos de ajuste, estudiando la relación entre el autoconcepto musical instrumental y las verdaderas competencias y habilidades instrumentales del sujeto.

Por último, a tenor de los resultados obtenidos respecto a la interacción entre la población y las variables sociológicas sobre las variables psicológicas, se propone la inclusión de otras variables de estudio como pudieran ser los factores socioeconómicos implicados en la formación de los constructos autoconcepto musical instrumental, apoyo social percibido y optimismo fundado. Igualmente, se considera necesario seguir estudiando la relación entre el autoconcepto musical instrumental y otras variables como la motivación, el rendimiento académico, el perfeccionismo o la capacidad intelectual.

Como conclusión, debería valorarse adecuadamente por su importancia la formación y práctica instrumental en los centros de Secundaria. Se considera necesario replicar trabajos como el presente estudio y ampliar las líneas de investigación para mejorar la formación musical española. Se estima imprescindible llevar los resultados a

las administraciones competentes, proponiendo la realización de las reformas curriculares pertinentes, así como a la formación permanente del profesorado para mejorar los procesos que regulan la enseñanza y el aprendizaje musical.



## REFERENCIAS



- Abraham, A. (1974). *El mundo interior del docente*. Promoción Cultural.
- Addison, R. (1990). Parents' views on their children's musical education in the primary school: A survey. *British Journal of Music Education*, 7(2), 133-141. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007634>
- Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: conceptualizing students' happiness in 21st century schools while 'minding the mind!' are we there yet? evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, 107(1), 11199-11214. <https://orcid.org/0000-0001-6178-1187>
- Alcaide, R. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44. <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. [www.ejihpe.es](http://www.ejihpe.es)
- Antonio-Agirre, I., Axpe Sáez, I., & Septien Santos, A. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-48. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>

- Antrop-González, R. (2006). Toward the school as sanctuary concept in multicultural urban education: Implications for small high school reform. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 273-301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00359.x>
- Aparicio, M.P., Hernández, M. J., Urrea, M. E., & Fernández, A. (2018). Autopresentación perfeccionista durante la infancia y su asociación con ansiedad escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 377-385. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1306>
- Asci, F. H., Asci, A., & Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406. <https://hdl.handle.net/11511/67224>
- Aspy, D. N., & Buhler, J. H. (1975). The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement. *Journal of Educational Research*, 68(10), 386-389. <https://doi.org/10.1080/00220671.1975.10884808>
- Austin, J. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95-107. <https://doi.org/10.2307/3345243>
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31. <http://www.jstor.org/stable/24127467>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 21, 195-211. <http://hdl.handle.net/2183/12614>
- Barca, A., Fernández de Mejía, A., & Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 19(2), 197-214. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/>
- Barnes, V. A., Treiber, F. A., & Davis, H. (2001). Impact of transcendental meditation in cardiovascular function at rest and during acute stress in adolescents with high normal blood pressure. *Journal Psychosomatic Research*, 51(4), 597-605. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00261-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00261-6)
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Barraza, A. (2009). Autoconcepto académico y variables moduladoras. Un primer estudio en alumnos de maestría. *Investigación Educativa Duranguense*, 11, 39-51. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/226899>
- Barrio, D., Gómez, M. Á., & Barriopedro, M. I. (2021). Análisis del autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza secundaria que participan en el Proyecto de Especialización Deportiva de la Comunidad de Madrid. *Recercat. Dipòsit de la Recerca de Catalunya*. <http://hdl.handle.net/2072/416386>
- Beauchemin, J. Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*. Haper and Row.

- Beenackers, M. A., Oude Groeniger, J., Kamphuis, C. B. M., & van Lenthe, F. J. (2018). Urban population density and mortality in a compact Dutch city. *Health & Place*, 53, 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.06.010>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70-80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>
- Blanco, S. (2022). *Motivación académica y autoconcepto musical del alumnado de enseñanzas superiores de música* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo. <http://hdl.handle.net/11093/3056>
- Blanco, S., Dominguez, S. & Pino, M. (2019). Autoconcepto musical y clima motivacional del alumnado de los conservatorios profesionales de música de Pontevedra. *XV Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía*, 15, 1010-1021. <http://hdl.handle.net/2183/23486>
- Bledsoe, R. N. (2015). Music Education for All? *General Music Today*, 28(2), 18-22. <https://doi.org/10.1177/1048371314549888>
- Bloom, B. (1985). Generalisations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507-549). Ballantine Books.
- Bloom, B., & Sosniak, L. (1981). Talent development vs. Schooling. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-458. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bolívar, J. M., & Rojas, F. (2015). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 44. <https://revistas.um.es/red/article/view/237781>
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: ¿How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of Self-Beliefs for Predicting Student Motivation and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 336-352, <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627401>
- Börekci, A., Dalkiran, E., & Nacakci, Z. (2023). Translation and validation of music performance self-efficacy scale into Turkish. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614231166757>
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R., & Bermejo, M. L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 219-226. <http://hdl.handle.net/10662/2727>
- Brígido, M., & Borrachero, A. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 107-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832333011>
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Sage.
- Brokaw, J. P. (1983). *The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students* [Doctoral dissertation]. University of Michigan. <https://hdl.handle.net/2027.42/127621>

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Ed.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brown, J. D., & Taylor, S. E. (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90044-2)
- Bryantseva, M. V., Dybina, O. V., Stryapikhina, A. A., Melnikov, D. D., & Trostin, V. L. (2021). Desarrollo de habilidades en estudiantes de Instituciones de Educación superior para la autopresentación. *Revista Eduweb*, 15(1), 88-97. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.8>
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. In P. Colás & L. Buendía, *Investigación Educativa* (pp. 201-244). Alfar.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Burns, R. (1979). *The self concept*. Longman.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Caballo, V., Salazar, I., & Equipo de Investigación CISO-A España (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 26(1), 23-53. [https://behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/09/02.Caballo\\_26-1a.pdf](https://behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/09/02.Caballo_26-1a.pdf)
- Campayo, E., & Cabedo, A. (2018). El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en



- conservatorios: un estudio multicaso. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 43-52. <https://doi.org/10.1177/230748411800600104>
- Carranza, F., & Bermúdez-Jaimes, M. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2), 459-472. <https://psycnet.apa.org/doi/10.16888/interd.2017.34.2.13>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Carrillo-López, P. J., Constante-Amores, A., Arroyo-Resino, D., & Sánchez-Munilla, M. (2022). Self-concept and academic achievement in primary school: A predictive study. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 1057-1073. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2303>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior*. Springer-Berlag.
- Carver, C., Scheier, M., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Casanova, O., & Serrano, R. M. (2018). *La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria?* *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7850>
- Castro, A. M. P., & García, M. J. M. (2016). *Análisis descriptivo de datos con IBM SPSS Statistics*. Andavira.
- Castro, R., Vargas, E., & García, J. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas Contemporáneos:*

- Cattell, R. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. 1ra ed. Fontanella.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.  
<http://biblioteca.uv.es>
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.  
<https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cazalla, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <https://150.214.170.182/index.php/reid/article/view/991>
- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Pérez, E. G., & Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9172>
- Cerrillo, M. R. (2002). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-85.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501405>
- Chamberlain, J., & Haaga, D. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3) 163-176. <https://doi.org/10.1023/A:1011189416600>
- Chapman, J. W., & Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00931.x>
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., & Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47. <http://www.cucs.udg.mx/>

- Chemisquy, S. N., & Helguera, G. P. (2018). Impacto de la autopresentación perfeccionista en la salud infantil y adolescente. Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(2), 149-161. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.20095>
- Chen, C., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Cassels, T. G., Birch, S., & Blasberg, J. S. (2012). Insecure attachment, perfectionistic self-presentation, and social disconnection in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 936-941. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.009>
- Chen, F. F., Sousa, K. H., & West, S. G. (2005). Testing Measurement Invariance of Second-Order Factor Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 12(3), 471-492. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203\\_7](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_7)
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coleman, J. S. (1960). The Adolescent Subculture and Academic Achievement. *The American Journal of Sociology*, 65(4), 337-347. <https://doi.org/10.1086/222722>
- Colosi, R. (2005). Negatively worded questions cause respondent confusion. *Proceedings of the survey research methods section, American Statistical Association*, 197. <https://www.amstat.org/sections/SRMS/Proceedings/>
- Colwell, R. (1968). *Music Achievement Test (MAT)*. Follett Educational Corp. Tests, A-F Holdings.
- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Settersten, R. A. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73(4), 1283-1309. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00472>

- Correa, F., Saldívar, A., & López, A., (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242799007>
- Coskun-Senturk, G., & Cırakoğlu, O. C. (2018). How guilt/shame proneness and coping styles are related to music performance anxiety and stress symptoms by gender. *Psychology of Music*, 46(5), 682-698. <https://doi.org/10.1177/0305735617721338>
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología & Salud*, 3(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Cranson, R. W., Orme-Johnson, D. W., Gackenbach, J., Dillbeck, M. C., Jones, C. H., & Alexander, C. N. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*, 12(10), 1105-1116. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90040-l](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90040-l)
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/0255761409102318>
- Creech, A. (2001). *Play for me: An exploration into motivations, issues and outcomes related to parental involvement in their children's violin study* Unpublished MA. University of Sheffield.
- Creech, A. (2006). *Dynamics, harmony and discord: A systems analysis of teacher-pupil-parent interaction in instrumental learning* Unpublished PhD. University of London.

- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Criscuolo, A., Pando-Naude, V., Bonetti, L., Vuust, P., & Brattico, E. (2022). An ALE meta-analytic review of musical expertise. *Scientific Reports*, 12, 11726. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-14959-4>
- Cuartero, L. M. (2018). *Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio: adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza. <http://zaguan.unizar.es>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Davidson, J., & Scott, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79-95. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000169>
- Davidson, J., Howe, M., & Sloboda, J. (1995). The role of parents and teachers on the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44. <http://www.jstor.org/stable/40318764>
- Davies, M. (2008). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. II. Experimental evidence for causal link between two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(2), 89-101. <https://doi.org/10.1007/s10942-007-0060-7>
- De Besa-Gutiérrez, M. R., Gil-Flores, J., & García-González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes

- universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152-163. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.8>
- De Miguel Díaz, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. In I. Dendaluze (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea.
- De Sancha Navarro, J. M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO | Music in secondary education: interest in content according to students and teachers in year four of compulsory secondary education. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 433-450. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-05>
- De Tejada Lagonell, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. *Revista de Pedagogía*, 33(92), 235-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926546002>
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic selfconcept in 12- to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203-215. <https://doi.org/10.1177/1029864914523283>
- Del Valle, J., Bravo, A., & López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38, 16-27. <https://doi.org/10.1002/jcop.20348>
- Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. E., & Summers, K. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007a). ORDEN de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 65, 8724-8738.  
[http://www.boa.aragon.es/cgi-](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201250363838&type=pdf)

[bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201250363838&type=pdf](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201250363838&type=pdf)

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007b). Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 65, 8739-8779.  
[https://www.boa.aragon.es/cgi-](https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201253391414)

[bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201253391414](https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201253391414)

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2022). Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria en Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 156, 27832-28969.

[https://www.boa.aragon.es/cgi-](https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606&type=pdf)

[bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606&type=pdf](https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606&type=pdf)

Diener, E. (2009). Introduction – Culture and Well-Being Works. In E. Diener (Ed), *Culture and Well-Being*. Social Indicators Research Series, (38), 1-8 Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_1)

Dmitriyeva, Y., Demtsura, S. S., Lebedeva, T. N., Shefer, O. R., Mikhailov, V. A., Mikhailova, V. V., & Sannikova, S. V. (2020). Features of modern distance learning for students. *Revista Espacios*, 41(48), 17-27.

<http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414802.html>

Dobudko, T. V., Korostelev, A. A., Gorbatov, S. V., Kurochkin, A. V., & Akhmetov, L. G. (2019). The organization of the university educational process in terms of

- digitalization of education. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 1148-1154. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74156>
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Ed.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Human Kinetics.
- Duran, D., & Flores, M. (2016). Mejorar el autoconcepto lector a través de la tutoría entre iguales. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 56-60. <http://hdl.handle.net/11162/118255>
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self- Awareness*. Academic Press.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1973). Effects of objective self-awareness on attribution of causality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(73\)90059-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(73)90059-0)
- Eisma, M. C., & Stroebe, M. S. (2017). Rumination following bereavement: an overview. *Bereavement Care*, 36(2), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02682621.2017.1349291>
- Ekbäck, M., Benzein, E., Lindberg, M., & Årestedt, K. (2013). The Swedish version of the multidimensional scale of perceived social support (MSPSS) - a psychometric evaluation study in women with hirsutism and nursing students. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(168), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-168>
- Elliott, D. (2012). Music education philosophy. In G. McPherson, & G. Welch (Ed.), *The Oxford handbook of music education*, 1 (pp. 63-86). Oxford University Press. [https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005\\_update\\_001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005_update_001)
- Ellis, A. (1996). *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivoconductual*. Paidós.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8281>



- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Escrivá, M. V. M., Delgado, E. P., García, P. S., & Vilar, M. M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 51(2), 189-200. <http://hdl.handle.net/10550/27376>
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(1), 1-8. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31631>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Evans, P., & Liu, M. Y. (2019). Psychological needs and motivational outcomes in a high school orchestra program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83-105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic selfconcept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Fernández, F., Marín, F. J., & Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/2041>

- Fernández Liporace, M., & Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 2(1), 43-48. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1014>
- Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275-312. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/993/1091>
- Fernández, J. (1988). Aspectos cognitivos del self: El enfoque de autoesquemas. *Psicologemas*, 3, 1-36. <http://www.uv.es/psicologia>
- Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M., & González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físico-deportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342010000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342010000200008&lng=en&tlng=es)
- Fernández, J. M. G., Inglés, C. J., Herrero, A. D., San Martín, N. L., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 30, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- Fernández, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández-Álvarez, L. E., Carriedo, A., & González, C. (2020). Relaciones entre el autoconcepto físico, la condición física, la coordinación motriz y la actividad física en estudiantes de secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(3), 259-270. <https://www.researchgate.net/publication/342590249>
- Fernández-Guerrero, M., Feu-Molina, S., & Suárez-Ramírez, M. (2020). Autoconcepto físico en función de variables sociodemográficas y su relación con la actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 189-199. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1461>

- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria - Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-142. <https://www.jstor.org/stable/26633285>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364005>
- Fernández-Zabala, A., Ramos-Díaz E., Rodríguez-Fernández, A., & Núñez, J. L. (2020) Sociometric Popularity, Perceived Peer Support, and Self-Concept in Adolescence. *Frontiers in Psychology*, 11, 594007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.594007>
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2016). The structure of the Social Self-Concept (SSC) Questionnaire. *Anales de Psicología*, 32(1), 199-205. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.193931>
- Fínez, J., & Morán, C. (2016). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779041>
- Fínez, M. J., & Morán, C. (2014). Resiliencia y autoconcepto: su relación con el cansancio emocional en adolescentes. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 289-296.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.746>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2013). Disguised Distress in Children and Adolescents “Flying Under the Radar”: Why Psychological Problems Are Underestimated and How Schools Must Respond. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1) 12-27.  
<https://doi.org/10.1177/0829573512468845>
- Flett, G., Besser, A., & Hewitt, P. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance and depression. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.1023/A:1025051431957>
- Flores, M. A. S. (1994). Características de un test de aptitudes musicales para la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 171-178.
- Flores, M., & Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324.  
<https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>
- Fontes, S., García, C., Garriba, A. J., Pérez-Llantada, M. C., & Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. UNED.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en la educación*. Eunsa.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.11.4.408>
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40(3), 230-246.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483903>
- Furr, R. M., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics: An introduction* (2nd ed.). Sage.

- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>
- Galindo-Domínguez, H., (2019). Estandarización por Curso y Género de la Escala de Autoconcepto AF-5 en Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 25(2),117-125. <https://doi.org/10.5093/psed2019a9>
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.1174/021093903321329102>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. TEA.
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora (Vol. 179)*. Ministerio de Educación.
- García, J. M., Inglés, C. J., Herrero, Á. D., Lagos, N., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galega Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 359-374. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>
- García-Bacete, F. J. G., Coll, P. F., Casares, M. I. M., & Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction - Early Primary (QTI EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. <http://hdl.handle.net/10810/48302>
- García-Dantas, A., González, J., & González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 39-44. <https://hdl.handle.net/11441/111352>

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9-40. <https://hdl.handle.net/10171/22511>
- Garzón, A., Gil, J., & de Besa, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society and Education*, 2(2), 97-116. <https://doi.org/10.21071/psye.v2i2.13718>
- Gkintoni, E., Farmakopoulou, I., & Theodoratou, M. (2023). Neuromusic Education in Cognition and Quality-of-Life Promotion. An Outline. *Technium Social Sciences Journal*, 40(1), 223-232. <https://doi.org/10.47577/tssj.v40i1.8347>
- Gluska, A. A. (2011). Skala wsparcia społecznego uczniów szkół muzycznych [the scale of social support of students of music schools]. In W. A. Sacher & A. Weiner (Ed.), *Badania Naukowe Nad Edukacją Artystyczną i Kulturow [Scientific Studies in Artistic and Cultural Education]* (pp. 70-92). Wyższa Szkoła Administracji.
- Goffman, E. (1959). *La presentación del yo en la vida cotidiana (Vol. 21)*. Harmondsworth.
- Gomez-Baya, D., de Matos, M. G., & Wium, N. (2021). Positive Youth Development and Subjective Happiness: Examining the Mediating Role of Gratitude and Optimism in Spanish Emerging Adults. In R. Dimitrova & N. Wium (Ed.), *Handbook of Positive Youth Development*. Springer Series on Child and Family Studies. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_13)
- González, E., Huamán, M., Cubas, N., & Visalot, G. (2018). Resiliencia y autoconcepto de los estudiantes, Facultad de Enfermería Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Chachapoyas - 2014. *Revista de Investigación Científica UNTRM: Ciencias de la Salud* 1(1), 59-65. <http://revistas.untrm.edu.pe/index.php/RICS/article/view/295>

- González, A., & Ponce de León, L. F. (2017). El método Yamaha ClassBand en el aula de música: una experiencia en ESO en la Comunidad de Madrid. *Pulso: Revista de Educación*, 40, 229-247. <http://hdl.handle.net/10017/32342>
- González, L. F., Hernández, A. G., & Torres, M. T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35), 111-130. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.
- González-Fuentes, M. B., & Palos, P. A. (2013). Auto-aceptación como factor de riesgo para el intento de suicidio en adolescentes. *Salud & sociedad*, 4(1), 26-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742471003>
- González-Pienda, J. A. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., & González-Pumariega, S. G. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714424>
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R., & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556. <http://hdl.handle.net/10651/27502>
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405c>
- Goñi, E., & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512202>

- Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.60>
- Goñi, A., & Ruiz de Azúa, S. (2009). La estructura interna del autoconcepto físico. In A. Goñi (Coord.), *El autoconcepto físico* (pp. 81-97). Pirámide.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213. <https://www.rpd-online.com/article/view/199>
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario del Autoconcepto Físico. Manual*. EOS.
- Goñi, E., Zubeldia, M., Díaz-Gómez, M., & Fernández-Lasarte, O. (2020). ¿Podemos medir las habilidades musicales y el autoconcepto de logro de personas musicalmente activas? Estructura e invariancia de CAMU, un cuestionario en español. *Investigación en Educación Musical*, 22(4), 478-490. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1775186>
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. G. I. A. Publications.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Paidós.
- Gracia, E., & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social. Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538207>
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Editorial Síntesis.
- Granada, J., Cortijo, A., & Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1409-1432. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1539>



- Green, L. (2002). How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 103-120. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Gruebner, O., Rapp, M. A., Adli, M., Kluge, U., Galea, S., & Heinz, A. (2017). Cities and Mental Health. *Deutsches Arzteblatt International*, 114(8), 121-127. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0121>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relacion con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 27(3), 455-476. <https://link.gale.com/apps/doc/A612030741/HRCA?u=anon~8ea3828f&sid=googleScholar&xid=9cb7ed63>
- Guhn, M., Emerson, S. D., & Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308-328. <https://doi.org/10.1037/edu0000376>
- Guiardo, Á. (2008). De la inteligencia al talento. *Revista Electrónica Prodiemus*, 5, 1-11. <http://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000127.pdf>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Gutiérrez Salmon, P., & Martín Ayala, J. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research*, 4(2), 53-69. <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Elliott Sachs, M., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73-81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>

- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116-132. <https://doi.org/10.1177/0305735698262002>
- Hallam, S. (2016). The Impact of Actively Making Music on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People: A Summary. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. Academic Press.
- Hash, P. M. (2017). Development and validation of a music self-concept inventory for college students. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 203-218. <https://doi.org/10.1177/0022429417695750>
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/420>
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3, 315-325. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>

- Heston, M., Dedrick, C., Raschke, D., & Whitehead, J. (1996). Job satisfaction and stress among band directors. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 319-327. <https://doi.org/10.2307/3345444>
- Hewitt, P., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W., ... & Stein, M. B. (2003). The Interpersonal Expression of Perfection: Perfectionistic Self-Presentation and Psychological Distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1303-1325. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303>
- Hombrados-Mendieta, I., & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J. M., García-Leiva, P., & Castro-Travé, M. (2012). Types of social support by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo-García, H. M. (2018). Una propuesta teóricametodológica al estudio de la evolución del autoconcepto. In L. F. Hernández, G. M. Soto & M. de J. M. Carrillo (Coord.), *Psicología educativa. Factores de influencia en los estudiantes*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. (ReDIE).
- Iborra, J. G. (2015). *El área de Música en la ESO: variables motivacionales de los estudiantes* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/47371>
- Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015). Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' Self-Concept and Academic Achievement. *SAGE Open*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>

- Infante, G., & Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-61. <http://hdl.handle.net/10810/6168>
- Jacobs, S., Izzetoglu, M., & Holtzer, R. (2023). The impact of music making on neural efficiency & dual-task walking performance in healthy older adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13825585.2023.2195615>
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.
- Jiménez, J. A. J. (1997). *Autoconciencia y autoconcepto: estructura de la personalidad e inducción experimental* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/2678>
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93(1), 21-39. <http://www.uv.es/seoane>
- Jiménez, R., Arriscado, D., Gargallo, E., & Dalmau, J. M. (2022). Hábitos y calidad de vida relacionada con la salud: diferencias entre adolescentes de entornos rurales y urbanos. *Anales de pediatría*, 96, 196-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.11.022>
- Johns, S. E. (2001). Using the comer model to educate immigrant children. *Childhood Education*, 77(5), 268-274. <https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521649>
- Jorgensen, T. D. (2017). Applying permutation tests and multivariate modification indices to configurally invariant models that need respecification. *Frontiers in Psychology*, 8, 1455. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01455>
- Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Educational Psychological Review*. 24(4), 330-358. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>

- Karademas, E. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019>
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton
- Kemp, A. (1989). The personality structure of the musician. *Psychology of Music*, 9(2), 69-75. <https://doi.org/10.1177/03057356810090010201>
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.  
<https://doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5>
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology*. Harper and Row
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Sage - McGraw-Hill.
- Kmieciak-Baran, K. (2000). *Youth and violence. Sociological and psychological mechanisms*. Polish Scientific Publishers PWN.
- Knigge, M., & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3), 191-205. <https://doi.org/10.1080/00207594.2010.529907>
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept le soi*. P.U.F.
- Lafarga, M., & Sanz, P. (1998). Habilidad musical y habilidades tonales. *Quodlibet: Revista de Especialización Musical*, 10, 102-114.  
<http://hdl.handle.net/10017/31026>

- Laireiter, A., & Baumann, U. (1992). Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses. In H. O. Veiel & U. Baumann (Ed.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 33-35). Hemisphere.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... & Basnett, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153. <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lam, S., Wong, B. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19)
- Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151-161. <http://hdl.handle.net/10481/39402>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press Company.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19(3), 355-365. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.009>
- Lemogne, C., le Bastard, G., Mayberg, H., Volle, E., Bergouignan, L., Lehé, ... Fossati, P. (2009). In search of the depressive self: Extended medial prefrontal network during self-referential processing in major depression. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4(3), 305-312. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp008>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy and mathematics specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.3.307>

- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>
- León, Y., Peralta, R., & Jaimes, J. (2017). Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de Lima Sur. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 10(2), 22-27. <https://doi.org/10.17162/rccs.v10i2.957>
- Lewis, J. R., & Sauro, J. (2009). The factor structure of the system usability scale. In M. Kurosu (Ed.), *Human centered design, HCII (2009)* (pp. 94-103). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-02806-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-642-02806-9_12)
- Lin, N. (1986). 10 - Modeling the Effects of Social Support. In N. Lin, A. Dean & W. M. Ensel (Ed.), *Social support, life events and depression* (pp. 173-209). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-450660-2.50019-7>
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. M. (1986) *Social support, life events and depression*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-450660-2.50002-1>
- Lin, N., Woelfel, M., & Light, S. (1985). The Buffering Effect of Social Support Subsequent to an Important Life Event. *Journal of Health and Social Behavior*, 26(3), 247-263. <https://doi.org/10.2307/2136756>
- López, I., González, C., San Pedro, B., & San Pedro, J. C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.002>
- López-Larrosa, S., & Periscal, C. (2022). El Conflicto entre los Padres, la Seguridad Emocional y el Autoconcepto de los Adolescentes. *Psicología Educativa*, 28(2), 185-193. <https://doi.org/10.5093/psed2021a17>
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Luna, A., Laca, F., & Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de Bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26. <https://doi.org/10.48102/pi.v19i2.225>

- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- MacIntyre, P. D, Schnare, B., & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699-715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Escuela Española.
- Machargo, J. (1992). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 63-72. <http://www.cop.es>
- Machargo, J. (2001). El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. *El Guiniguada*, 10, 71-85. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/649>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Mansilla Chacón, D., Cheuquián Soto, M., Pillancari Coronado, L., & Espinoza Pastén, L. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la Literatura Hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131. <http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-139. <https://doi.org/10.1177/0305735690182002>
- Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en Psicología*, 28, 44-62. <http://repositorio.ual.es/>



- Marín, A., & Restrepo, S. (2017). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Markus, H., Smith, J., & Moreland, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(6), 1494-1512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.6.1494>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646- 656. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). International advances in self-research. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Ed.), *International*

- advances in self research* (pp. 3-14). Information Age Publishing.  
<http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/21567>
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction, 33*, 50-66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.002>
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Redmayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: psychometric properties and a multitrait multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*(3), 270-305. <https://doi.org/10.1123/jsep.16.3.270>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal, 44*(3), 631-669. <https://doi.org/10.3102/0002831207306728>
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. L. (2014). Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. *Child Development, 85*(3), 1275-1291. <https://doi.org/10.1111/cdev.12176>
- Martín, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(5), 739-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.490874>
- Martín-López, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/501>
- Martín-Romero, N., & Sánchez-López, Á. (2021). Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria. *Apuntes de Psicología, 39*(2), 65-74. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/901>
- Martínez-Montegudo, M. C., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., & Delgado, B. (2018). La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios. In R. Roig-Vila (Eds.), *El compromiso académico y*

*social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 284-293). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/87490>

McCombs, B. L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Ed.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 379-408). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10258-014>

McCormick, K., Salcedo, J., Peck, J., & Wheeler, A. (2017). *SPSS Statistics for data analysis and visualization*. Wiley.

McInerney, D. M., Yeung, A. S., & Russell-Bowie, D. (1999). *Towards a hierarchical artistic self-concept*. AARE Annual Conference - Melbourne 1999.

McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31-39. <https://doi.org/10.1177/1321103X0001500105>

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/1321103X15600914>

Medina, D., & Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon*, 5(3), e01315. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01315>

Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>

Méndez, P., & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17(1), 59-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100006>

- Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 114-121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Merino, H., Fernández, J. F., Rivadulla, C., & Raindo, (1989). Naturaleza y contenido del autoesquema en niveles moderados de depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15(44), 255-272. <https://doi.org/10.33776/amc.v15i44.1882>
- Mertens, D. (2018). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with... quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 18, 2853-2900. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-201. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 41571-41789. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022c). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del

Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, 46047-46408.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>

Miñano, P., Gilar, R., & Castejón, J. L. (2012). Un modelo estructural de variables cognitivo-motivacionales explicativas del rendimiento académico en Lengua Española y Matemáticas. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(1), 45-54. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140512>

Molero, D., Ortega, F., Valiente, I., & Zagalaz, M. L. (2010). Estudio comparativo del auto-concepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 38-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283008>

Molinari, J. (1953). *La ejecución musical, la base de la educación musical*. Bordón.

Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315-1346.  
<https://doi.org/10.3102/0002831211419649>.

Monteagudo, M. C. M., Macià, C. G., Juan, M. V., López, R. S., Domenech, B. D., Borrajo, G. C., & Brotons, R. P. (2018). Inteligencia emocional, autoconcepto y adquisición de competencias. In R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (pp. 977-982). Instituto de Ciencias de la Educación.  
<http://hdl.handle.net/10045/89033>

Montoya Londoño, D. M., Tobón Vásquez, G. D. C., Dussan Lubert, C., Menjura Escobar, M. I., Aguirre Aldana, L., & Zuluaga Valencia, J. B. (2023). *Estilos cognitivos, autoconcepto y autorregulación*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales.  
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6273>

Moore, D. G, Burland, K., & Davidson, J.W (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.  
<https://doi.org/10.1348/000712603322503088>

- Morales, P. (2011). *Cuestionarios y escalas*. Universidad Pontificia Comillas.  
<https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/cuestionariosyescalasbreve.pdf>
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-38. <https://doi.org/10.18800/psico.200501.001>
- Moreno, M., & Hidalgo, M. (2010). Medición y predicción de la satisfacción con la vida en inmigrantes empleados en España. Diferencias según su situación administrativa. *Anales de Psicología*, 27(1), 179-185.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/113611>
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W., & Wen, Z. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915-934. <https://doi.org/10.1177/0305735615592690>
- Muñoz, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89.  
<https://hdl.handle.net/11162/224910>
- Murgui, S., García, C., García, Á., & García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897006>
- Mursell, J. L. (1967). Musical interests and aptitudes widely distributed. *The School Government Chronicle* 3057, 93.
- Musitu, G., & Cava, M. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818034005>
- Navas, L., Soriano, J. A., & Holgado, F.P. (2013). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 809-830.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293129588011>

- Navas, M. J. (2001) *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. UNED.
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relationships in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 301-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.07.002>
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. In S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas Esenciales para la Investigación educativa* (pp. 79-91). Dykinson.
- Nogaj, A. A., & Ossowski, R. (2015). Social support as a mediator for musical achievement. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 300-308. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1826>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. L. (1995). *Teoría de la Psicometría*. MacGraw Hill.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Universidade do Minho. <https://www.academia.edu/>
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10651/54806>
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., & González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710109>
- Núñez, J. C., González-Pumariega, S., & González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema* 3(7), 587-604. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72707311>
- Olarte Huamán, E. S., Calixtro Ruiz, E. J., Campos Rojas, J., & Alania Pacovilca, R. (2022). Autoconcepto musical y su relación con la inteligencia emocional, en los estudiantes de música del distrito de Lurigancho, Lima, 2022. *Paidagogo*, 4(2), 103-117. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.137>

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 1-12. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- O'Neill, S. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition* [Unpublished PhD]. Keele University.
- Orcasita, L. T., Mosquera Gil, J. A., & Carrillo González, T. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 18(2), 141-168. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a08>
- Oriola, S., Gustems, J., & Filella, G. (2018). Agrupaciones musicales juveniles: modelos funcionales para la motivación académica de los adolescentes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 11(2), 18-30. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.220577>
- Oriola, S., Gustems, J., & Navarro, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Orejudo, S., Candela, C., Casanova, O., & Cuartero, L. M. (2021). A social support scale for music students in music schools, academies, and conservatories: An adaptation into Spanish and a factorial invariance study. *Psychology of Music*, 49(6), 1589-1604. <https://doi.org/10.1177/0305735620968626>
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Kluwer Academic Publishers.
- Padilla, M. T., García, S., & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515. [https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352\\_22.html](https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352_22.html)
- Palacios, J. I. (2006): Relectura de la musicología sistemática ¿Un campo de investigación en educación musical? *Eufonía*, 38, 95-111. <http://hdl.handle.net/11162/195392>



- Palacios, J., Carbonero, M., & Martín, L. (2009). Bases para el estudio del autoconcepto en los músicos. *Itamar. Revista de Investigación Musical*, 2, 297-314. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/14044/12963>
- Palenzuela, D. L., Royo, F., Orejudo, S., & Cano, J. (2010). *Datos psicométricos del BEECESA. II*. Congreso Nacional de Psicología Positiva. Zaragoza.
- Palenzuela, D. L. (1982). *Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/11162/90170>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Palenzuela, D. L. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal versus external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9(3), 607-629. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(88\)90159-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90159-6)
- Palenzuela, D. L. (2008). *Una nueva perspectiva de las expectativas generalizadas de control: Optimismo fundado, optimismo infundado y fatalismo*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Benidorm.
- Palenzuela, D. L. (2013). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control revisada (BEEGC-R): descripción y fundamentación teórica* [Manuscrito sin publicar]. Universidad de Salamanca.
- Palenzuela, D. L. (2014). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control en el ámbito académico (BEECESA-RA24)* [Manuscrito sin publicar]. Salamanca.
- Palenzuela, D. L., Prieto, G., Almeida, L., & Barros, A. M. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BEEGC). *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 147-163. <https://hdl.handle.net/1822/3322>
- Palomo, M. P. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and*

*Educational Psychology*, 6(1), 221-228.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.737>

Pardeiro, L., & Castro Balsa, J. (2017). Inteligencia emocional, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, ext 01, 206-210. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2578>

Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. McGraw Hill.

Paricio, D., Herrera, M., Rodrigo, M. F., & Viguer, P. (2020). Association between group identification at school and positive youth development: Moderating role of rural and urban contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 1971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01971>

Pendergast, S., & Robinson, N. R. (2020). Secondary Students' Preferences for Various Learning Conditions and Music Courses: A Comparison of School Music, Out-of-School Music, and Nonmusic Participants. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 264-285. <https://doi.org/10.1177/0022429420931826>

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Pérez, J., & Martín, F. (1995). *El apoyo social. NTP: 439*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Peterson, A. D. (2011). The Impact of Neuroscience on Music Education Advocacy and Philosophy. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 206-213. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.592475>

Philippe, R. A., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Williamon, A., & von Roten, F. C. (2019). Understanding wellbeing among college music students and amateur musicians in western Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 10, 820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00820>

Pichen-Fernandez, J., & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos.

*Propósitos y Representaciones*, 10(1), 1361.

<https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>

Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C., & Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 112-123, <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Pearson Educación.

Pipa, J., & Peixoto, F. (2011a). *Adaptação da escala de autoconceito artístico para estudantes do ensino secundário*. Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Pipa, J., & Peixoto, F. (2011b). *Artistic self-concept and self-esteem among performing arts and non-performing arts highschool students*. Comunicación presentada en 2011 Self Biennial International Conference will be held at Laval University in Quebec City.

Plangger, L., Rodríguez, E., & González, C. (2018). Diferencias interculturales en el autoconcepto, dimensión estabilidad emocional, en adolescentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.57854>

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>

Pulido, E. G., Redondo, M. P., Lora, L. J., & Jiménez, L. K. (2023). Medición del Autoconcepto: Una revisión. *Psykhé*, 32(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>

Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Prentice-Hall.

- Quintero Gutiérrez, K. T., (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Cientific*, 5(16), 319-333. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319-333>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Ramos Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <http://hdl.handle.net/10810/48353>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., & Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Redondo, M. P., & Jiménez, L. K. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista Espacios*, 41(09), 17-25. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410917.html>
- Reeves, A. (2015). 'Music's a Family Thing': Cultural Socialisation and Parental Transference. *Cultural Sociology*, 9(4), 493-514. <https://doi.org/10.1177/1749975515576941>
- Reina, M. C., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. <http://hdl.handle.net/11441/30518>
- Retamero, I. (2021). Beneficios extramusicales de la música: inteligencia emocional y autoconcepto. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/>
- Revesz, G. (1953). *Einführung in die Musikpsychologie*. Francke.

- Revuelta, L., & Esnaola, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 19-31. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i1.74>
- Richmond, J. A., McLachlan, N., Ainley, M., & Osborne, M. (2016). Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, 34, 143-160. <https://doi.org/10.1177/0255761415584289>
- Rickard, N., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: a longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1, 36-47.
- Río, D. (1991). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. UNED.
- Rodríguez, D. R., & Guzmán, R. G. (2016). Evolución del autoconcepto académico en educación secundaria obligatoria. In J. L. Castejón Costa (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1758-1764). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/64081>
- Rodriguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., & Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(01), 31-43. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>
- Rodríguez-Fernández, A., Antonio-Agirre, I., Ramos-Díaz, E., & Revuelta-Revuelta, L. (2019). The role of affect-communication and rule setting in perceived family support and school adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 5-18. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.288>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/i.ijchp.2016.01.003>

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educx1.20177>
- Rojas-Jiménez, M., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2020). Asociación entre el autoconcepto y la práctica de actividad física en escolares de Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 188-199. <http://hdl.handle.net/10481/64317>
- Rosa-Rodríguez, Y., Cartagena, N. N., Peña, Y. M., Berrios, A. Q., & Osorio, N. T. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31-43. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.03>
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad* (traducción de 1973). Paidós.
- Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF01172508>
- Royo, F. (2016). *Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza. <http://zaguan.unizar.es>
- Ruismaki, H., & Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music Education (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/13502930685209841>
- Ryan, K. J., Boulton, M. J., O'Neill, S. A., & Sloboda, J. A. (2000). *Perceived social support and children's participation in music*. Keele University. ICMP.

- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación* (Vol. II). UNED.
- Sánchez, A. (2016). *Estilos de vida activa y saludable, salud física y mental, personalidad y rendimiento académico en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/129708>
- Sánchez-Aragón, R. (2020). Bienestar subjetivo: el papel de la rumia, optimismo, resiliencia y capacidad de recibir apoyo. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e–2222. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2222>
- Sanchez-Escribano, E., Gertrudix, F., & Bautista, A. (2022). Analyzing instrumental music education models: a four-dimension tool. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2041139>
- Sánchez-Hernando, B., Antón-Solanas, I., Juárez-Vela, R., Gea-Caballero, V., Carboneres-Tafaner, M. I., Ferrer-Gracia, E., ... & Gasch-Gallén, Á. (2021). Healthy lifestyle and academic performance in middle school students from the region of Aragón (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8624. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168624>
- Santana, L. E., & García, L. F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519. <http://hdl.handle.net/11162/81476>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>

- Schatt, M. D. (2023). The Music Practice Motivation Scale: An exploration of secondary instrumental music students' motivation to practice. *International Journal of Music Education*, 41(1), 157-171. <https://doi.org/10.1177/02557614221087348>
- Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self-concept and self-efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.008>
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147. <https://doi.org/10.1177/002242940505300204>
- Schmitt, M. C. J. (1979). *Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability* [Doctoral dissertation]. University of Illinois. ProQuest Dissertations Publishing. <https://about.proquest.com/en/dissertations/>
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008>
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. <https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226>
- Sęk, H., & Brzezińska, A.I. (2008). The basics of psychological assistance. In J. Strelau & D. Doliński (eds.), *Psychology. Academic textbook* (pp. 735-784). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Senín, C., Rodríguez, J. F., & Perona, S. (2014). El pensamiento referencial: aspectos psicopatológicos y del desarrollo. *Charleston, SC: Create Space Independent*



[https://fama.us.es/permalink/34CUBA\\_US/3enc2g/alma991012258919704987](https://fama.us.es/permalink/34CUBA_US/3enc2g/alma991012258919704987)

Sewasew, D., & Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.009>

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102%2F00346543046003407>

Sheashore, C. E (1938). *Psychology of music*. McGraw-Hill.

Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Lee-Baggley, D. L., & Hall, P. A. (2007). Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in personality pathology. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 477-490. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.07.026>

Siebenaler, D. J. (2006) Factors that Predict Participation in Choral Music for High-School Students. *Research and Issues in Music Education*. 4(1), 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814925.pdf>

Siegler, R., Deloache, J., & Eisenberg, N. (2006). *How children develop*. Worth Publishers.

Sijtsma, K. (2009). On the use, misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>

Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A., (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=6811699>

Soares, A. S., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00236>

- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269>
- Soriano, J. A., Navas, L., & Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41. <http://hdl.handle.net/11162/44574>
- Sosniak, L. A. (1990). The Tortoise, the Hare, and the Development of Talent. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*. (pp. 165-178). The British Psychological Society.
- Spychiger M. B. (2017). From musical experience to musical identity: Musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Ed.), *Handbook of musical identities* (pp. 267–287). Oxford University Press.
- Steenkamp, J. B., & Van Trijp, H. C. (1991). The Use of LISREL in Validating Marketing Constructs. *International Journal of Research Marketing* 8(4), 283-299. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(91\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0167-8116(91)90027-5)
- Steinmetz, H., Schmidt, P., & Schwartz, S. (2009). Testing Measurement Invariance Using Multigroup CFA: Differences Between Educational Groups in Human Values Measurement. *Quality & Quantity* 43(4), 599-616. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9143-x>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñoz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Svengalis, J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male* [Doctoral dissertation]. The University of Iowa. ProQuest Dissertations Publishing. <https://about.proquest.com/en/dissertations/>

- Tan, L. (2017). Developing 21st century competencies through the arts: a case study of a high performing secondary school band in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 472-482. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1386087>
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., & Martín-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de psicología / The UB Journal of Psychology*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Theodosiou, A., Mantis, K., & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000307>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>
- Tomas, J., & Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of selfconcept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438214>
- Tourón, J., González, L., Lizasoain Hernández, L. A., & Navarro-Asencio, E. A. (2023). *Análisis de Datos y Medida en Educación*. UNIR Editorial.
- Trumbulls, M. J., & Norris, H. (1982). Effects of Transcendental Meditation on self identity indices and personality. *British Journal of Psychology*, 73(1), 57-68. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1982.tb01790.x>
- Tubbs, S. L. (1984). *A systems approach to small group interaction* (2nd ed.). Random House.

- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.3>
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126. <http://hdl.handle.net/11162/15670>
- Van der Berg, W. P., & Mulder, B. (1976). Psychological research on the effects of the transcendental meditation technique on a number of personality variables. *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie*, 4(4), 206-218. <https://research.rug.nl/en/publications/099d2346-0803-40cf-aaa1-58f00341472a>
- Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? In F. Pio & Ø. Varkøy (Ed.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, vol. 15 (pp. 45-60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9319-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9319-3_3)
- Vasil, M., Weiss, L., & Powell, B. (2019). Popular music pedagogies: an approach to teaching 21st-century skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>
- Vassos, E., Agerbo, E., Mors, O., & Pedersen, C. (2016). Urban–rural differences in incidence rates of psychiatric disorders in Denmark. *The British Journal of Psychiatry*, 208(5), 435-440. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.161091>
- Vázquez, D. (2010). *Factores de la personalidad y constructos relacionados en una muestra de adultos con diferentes niveles educativos* [Tesis doctoral]. Universidad de León. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=909648>
- Veas, A., Castejón, J. L., Minano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Early adolescents' attitudes and academic achievement: The mediating role of academic self-concept. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(1), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.11.002>

- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <http://hdl.handle.net/11162/168123>
- Vera, A. (1993). Variables que influyen en el rendimiento musical: un estudio empírico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 15(1), 137-148. <https://psico.fcep.urv.cat/Revista/>
- Villanueva, R. (2014). *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria: análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá de Henares. <http://hdl.handle.net/10017/22645>
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033. <https://doi.org/10.1177%2F0013164493053004015>
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.1.134>
- Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 56(4), 719-735. <https://doi.org/10.1177/0013164496056004013>
- Vispoel, W. P. (2003). Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. In H. Marsh., R. Craven & D. McInerney (Ed.), *International advances in self research* (pp. 151-179). IAP.
- Wentzel, K. R. (2002). Are affective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wermuth, R. (1971). *Relationship of musical aptitude to family and student activity in music, student interest in music, socioeconomic status, and intelligence among caucasian and negro middle school students* [Unpublished PhD]. Ohio State University.

- Whittaker, T. A. (2012). Using the modification index and standardized expected parameter change for model modification. *The Journal of Experimental Education*, 80(1), 26-44. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2010.531299>
- Wing, H. D. (1968). *Test of Musical ability and appreciation. An investigation into themeasurement, distribution and development of musical capacity* (2nd. Ed.). The British Journal of Psychology, Monograph Supplements, 27(6). Cambridge University Press.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 1748-1755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749-1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2012). Mastery goal, value and self-concept: what do they predict? *Educational Research*, 54(4), 469-482. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734728>
- Yoo, H. (2021). A motivational sequence model of high school ensemble students' intentions to continue participating in music. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 167-187. <https://doi.org/10.1177/0022429420954880>
- Zahavi, D. (2000). In D. Zahavi (Ed.), *Exploring the self. philosophical and psychopathological perspectives on self-experience*. John Benjamins Publishing Company.
- Zambrano Ortega, T. J. (2022). *Ajuste escolar, autoconcepto, y estrategias y actitudes hacia el aprendizaje en secundaria y universidad* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/57149>

- Zarza Alzugaray, B. (2020). *Construcción de un instrumento de autoconcepto en la interpretación musical/instrumental en estudiantes de Secundaria de una muestra española* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Zarza-Alzugaray, F. J., García-Gil, D., Casanova, O., & Orejudo, S. (2021). A scale to measure educators' musical skills in early childhood education. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101085. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101085>
- Zhou, J., & Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 275-295. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0114-9>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Hand -book of self-regulation* (pp. 13-41). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 71-96). Information Age Publishing.
- Zubeldia, M. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de Conservatorio* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Zubeldia, M., Díaz, M., & Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 79-102. <http://hdl.handle.net/10835/5927>
- Zubeldia, M., Goñi, E., Díaz, M., & Goñi, A. (2017). A new Spanish-language questionnaire for musical self-concept. *International Journal of Music Education*, 35(4), 565-577. <https://doi.org/10.1177/0255761417689924>
- Zumbo, B., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. <http://educ.ubc.ca/faculty/zumbo/cv.htm>





ANEXOS



## Anexo I Tabla dimensiones cuestionario autoconcepto musical instrumental

Constructo	Factor	Ítem	Contenido
Autoconcepto musical instrumental	C1 = Competencia músico-instrumental	1	En general, la música se me da bien.
		8	Generalmente, entiendo musicalmente lo que interpreto.
		9	Ahora toco mejor que el curso pasado.
		13	La mayoría de las veces aprendo inconscientemente la pieza de memoria.
		15	Identifico fácilmente distintas duraciones de las figuras.
	C2 = Incompetencia músico-instrumental	2	Si tocamos a varias voces me pierdo con facilidad.
		5	Necesito fijarme en mis compañeros para poder interpretar algo nuevo.
		11	Me cuesta concentrarme mientras toco.
		14	Cuando tocamos en conjunto me pierdo fácilmente en la interpretación.
		16	Me cuesta seguir la dinámica de la clase.
	C3 = Motivación social y desarrollo personal	4	Es importante para mi desarrollo personal aprender a tocar un instrumento.
		7	Cuando termina la clase, suelo pasar horas recordando la pieza que hemos trabajado.
		10	A mi familia le gustaría verme tocar.
		12	Me emociono cuando toco bien delante de mis compañeros.
	C4 = Factor emocional	3	3. Cuando cantamos, termino la clase con mucha energía.
		6	6. Cuando tocamos, termino la clase con mucha energía.

## Anexo II Cuestionario datos sociodemográficos y pedagógicos

Lee atentamente el cuestionario y contesta a las siguientes preguntas:

1- Edad:

2- Sexo:

Hombre

Mujer

3- Curso:

4- Nombre del Centro Escolar:

5- Ciudad/Localidad:

6- En la asignatura de música, ¿cuántas horas a la semana se dedican a tocar instrumentos, cantar, percusión corporal, o actividades similares?

0 horas (o clases) semanales

1 hora (o clase) semanal

2 horas (o clases) semanales

3 horas (o clases) semanales

10- ¿Tocas algún instrumento fuera del horario escolar?

Sí

No

11- ¿Recibes algún tipo de formación musical fuera del horario escolar?

Sí

No

12- En caso de que la anterior sea afirmativa, selecciona el tipo de formación musical que recibes fuera del horario escolar

Conservatorio

Escuela de música

Profesor/a particular

Por parte de un familiar

Extraescolar

Otros

## Anexo III Cuestionario *Autoconcepto Musical Instrumental* en alumnado de Secundaria

### Instrucciones:

Piensa no solamente en lo que estás haciendo ahora respecto a formación instrumental (tocando instrumentos, cantando, haciendo percusión corporal o actividades musicales similares), sino también en lo que has realizado de manera general en los años anteriores.

Lee atentamente el cuestionario y marca el número que mejor indique tu nivel de acuerdo, siendo 1 = totalmente en desacuerdo (nada) y 7 = totalmente de acuerdo (mucho).

1- En general, la música se me da bien

1 2 3 4 5 6 7

2- Si tocamos a varias voces me pierdo con facilidad

1 2 3 4 5 6 7

3- Cuando cantamos, termino la clase con mucha energía

1 2 3 4 5 6 7

4- Es importante para mi desarrollo personal aprender a tocar un instrumento

1 2 3 4 5 6 7

5- Necesito fijarme en mis compañeros para poder interpretar algo nuevo

1 2 3 4 5 6 7

6- Cuando tocamos, termino la clase con mucha energía

1 2 3 4 5 6 7

7- Cuando termina la clase, suelo pasar horas recordando la pieza que hemos trabajado

1 2 3 4 5 6 7

8- Generalmente, entiendo musicalmente lo que interpreto

1 2 3 4 5 6 7

9- Ahora toco mejor en comparación a cómo lo hacía en los cursos pasados

1 2 3 4 5 6 7

10- A mi familia le gustaría verme tocar

1 2 3 4 5 6 7

11- Me cuesta concentrarme mientras toco

1 2 3 4 5 6 7

12- Me emociono cuando toco bien delante de mis compañeros

1 2 3 4 5 6 7

13- La mayoría de las veces aprendo inconscientemente la pieza de memoria

1 2 3 4 5 6 7

14- Cuando tocamos en conjunto me pierdo fácilmente en la interpretación

1 2 3 4 5 6 7

15- Identifico fácilmente distintas duraciones de las figuras

1 2 3 4 5 6 7

16- Me cuesta seguir la dinámica de la clase

1 2 3 4 5 6 7

## Anexo IV Cuestionario *Apoyo Social Percibido* en la formación instrumental adaptación de Cuartero (2018) a la etapa de Secundaria

### Instrucciones:

Para nosotros, también es muy importante conocer de qué manera os sentís apoyados por vuestro entorno. Piensa en cómo la familia, profesorado y amigos apoyan la formación musical que realizas. No solamente sobre formación instrumental durante este curso, sino también en lo que has realizado de manera general en los años anteriores. Por favor, responde de la forma más sincera posible. Recuerda que este cuestionario es TOTALMENTE ANÓNIMO.

Lee detenidamente cada uno de los enunciados y marca la respuesta elegida que mejor indique tu nivel de acuerdo, siendo 1 = totalmente en desacuerdo (nada) y 7 = totalmente de acuerdo (mucho).

Elige una sola respuesta dentro de cada apartado. No dejes ninguna cuestión sin responder.

Teniendo en cuenta que tocas un instrumento en la asignatura de música, en qué grado consideras que tus PADRES/FAMILIARES...

1. ¿Están contentos con que toques un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

2. ¿Te ayudan para que toques un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

3. ¿Quieren que apruebes tus exámenes de música?

1 2 3 4 5 6 7

4. ¿Piensan que podrías dedicarte profesionalmente a la música?

1 2 3 4 5 6 7

5. ¿Prefieren que toques un instrumento a otras actividades / asignaturas?

1 2 3 4 5 6 7

6. ¿Piensan que eres bueno para tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

7. ¿Quieren que saques lo mejor de ti y no se preocupan si cometes fallos cuando tocas un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

8. ¿Piensan que tocar un instrumento es importante para ti?

1 2 3 4 5 6 7

9. ¿Piensan que es algo útil para tu formación general?

1 2 3 4 5 6 7

10. ¿Quieren que continúes tocando un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

11. ¿Te escuchan tocar tu instrumento cuando tienen ocasión?

1 2 3 4 5 6 7

12. ¿Te animan a tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

En qué grado consideras que tu PROFESOR/A de música...

1. ¿Está satisfecho con el trabajo que realizas en clase?

1 2 3 4 5 6 7

2. ¿Piensa que eres bueno tocando un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

3. ¿Quiere que pases/apruebes tus exámenes de música?

1 2 3 4 5 6 7

4. ¿Piensa que podrías dedicarte profesionalmente a la música?

1 2 3 4 5 6 7

5. ¿Quiere que saques lo máximo de ti y quiere que no te preocupes por tus posibles errores?

1 2 3 4 5 6 7

6. ¿Hace las clases de música interesantes?



1 2 3 4 5 6 7

7. ¿Te enseña la música que te gusta?

1 2 3 4 5 6 7

8. ¿Te motiva diciéndote aquello que está bien?

1 2 3 4 5 6 7

9. ¿Te ofrece frecuentemente la oportunidad de elegir las actividades musicales a realizar?

1 2 3 4 5 6 7

Teniendo en cuenta que tocas un instrumento en la asignatura de música, en qué grado consideras que tus AMIGOS/AS...

1. ¿Están contentos con que toques un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

2. ¿Te ayudan a tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

3. ¿Prefieren que toques un instrumento a otras actividades / asignaturas?

1 2 3 4 5 6 7

4. ¿Piensan que eres bueno tocando un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

5. ¿Piensan que “molas” porque tocas un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

6. ¿Te aprecian por tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

7. ¿Intentan hacerte sentir mejor si otros amigos no entienden que te gusta tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

8. ¿Te defienden si otros amigos se meten contigo por tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

9. ¿Intentan animarte si otros amigos se meten contigo por tocar un instrumento?

1 2 3 4 5 6 7

10. ¿Te animan a continuar con la música cuando finalices tus estudios musicales obligatorios?

1 2 3 4 5 6 7

## Anexo V Cuestionario *Expectativas de Control Específicas de Situaciones Académicas* de David L. Palenzuela (2010)

### Instrucciones:

Por último, queremos conocer vuestra opinión sobre los resultados académicos. Piensa de qué manera te enfrentas ante el estudio de tus asignaturas y de qué forma esto se ve reflejado en los resultados de tus exámenes y tareas académicas.

El siguiente cuestionario se refiere a CUALQUIER SITUACIÓN ACADÉMICA, no solo a la asignatura de música.

Lee cada frase y selecciona un número, según estés más o menos de acuerdo con cada afirmación; desde 1 = estás totalmente en desacuerdo con la afirmación (nada), hasta 9 = estás totalmente de acuerdo (mucho).

1. Creo que siempre hay más alternativas de las que uno piensa para resolver cualquier tarea académica.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Me considero capaz de enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. Las notas que reciba al final de un curso estarán siempre en estrecha relación con lo que yo haga durante el curso.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. Cuando deseo sacar una nota determinada tiendo a pensar que lo conseguiré.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. El que yo saque buenas o malas notas depende de que me pregunten justo lo que mejor me sé.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Los profesores no son ni justos ni objetivos en cuanto a las calificaciones.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Tengo muy claro que según lo bien o mal que yo haga los exámenes así obtendré unas notas u otras.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

8. Creo que soy capaz de conseguir muchos éxitos académicos.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. En general pienso que si uno se esfuerza y estudia obtendrá buenos resultados.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. Soy optimista cuando pienso en la posibilidad de conseguir las notas que me fijo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Me veo con capacidad para comprender bien y con rapidez cualquier materia.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

12. Sacar buenas o malas notas depende de cosas como que me pregunten justo lo que más he estudiado.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

13. Siempre habrá algún modo, por muy imposible que parezca, de superar cualquier dificultad académica.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

14. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

15. Lo haga como lo haga los profesores pondrán siempre las notas que les dé la gana.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

16. Sacar buenas o malas notas es cuestión de suerte.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

17. Da lo mismo prepararse bien o no una materia, los profesores siempre irán a "pillarte".

1 2 3 4 5 6 7 8 9

18. A la hora de evaluar, los profesores tratan de forma diferente a unos y a otros.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

19. La suerte es algo decisivo en el tipo de notas que yo pueda obtener.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

20. Suelo tener altas expectativas de conseguir las notas que me propongo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

21. Cuando me quedo bloqueado en la realización de alguna tarea enseguida tiendo a pensar que ya se me ocurrirá algo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

22. El tipo de notas que yo obtenga está en función de lo capaz que yo sea de prepararme bien las asignaturas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

23. Si alguna cosa relacionada con los estudios no parece ir bien, suelo pensar que habrá algún modo de superarla.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

24. Tiendo a pensar que las cosas me irán bien en los estudios.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

## Anexo VI Carta de presentación a las familias y autorización

Estimado(s) padre, madre o tutor(a):

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre variables psicológicas generales y la aptitud ante la práctica musical/instrumental dentro del ámbito educativo obligatorio; concretamente, para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

El autoconcepto en el ámbito del aprendizaje de la música está poco o nada estudiado en España, mientras que sí que ha acaparado la atención de la comunidad científica en otros países. Resulta ser un constructo clave para explicar el rendimiento académico y el ajuste escolar. Es definido como “la percepción que una persona tiene sobre sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio, donde juegan un papel importante los refuerzos ambientales y los otros significativos”. En este sentido, encontramos relaciones significativas directamente proporcionales entre el autoconcepto académico y el éxito escolar; es decir, la autopercepción del concepto que un estudiante tiene sobre sí mismo determinará en buena medida su grado de implicación y conducta en las clases, así como los distintos grados motivacionales de cara a una mejor participación en las diferentes propuestas y actividades musicales. Existen diversas investigaciones centradas en perfiles de estudiantes de música con una clara profesionalización futura de los estudios musicales, sin embargo, el estudio del autoconcepto en las enseñanzas de música impartidas en los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España ha sido tradicionalmente olvidada. Consideramos que esta investigación puede lograr cierto avance respecto al conocimiento del autoconcepto musical y a la habilidad instrumental, teniendo ciertas repercusiones positivas en la praxis pedagógica llevada a cabo en las aulas de Secundaria.

La accesibilidad y el contexto de los centros educativos de Educación Secundaria nos brindan la oportunidad de llevar a cabo este estudio en el que la recogida de datos se llevará a cabo mediante la utilización de un dossier de cuestionarios adaptados a este contexto pedagógico; a través de un enlace online a *Formularios de Google*. Una vez analizados todos los datos obtenidos, los resultados y conclusiones esperamos reviertan en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de esta etapa educativa. Nos comprometemos a presentar en el momento y lugar que se estimen pertinentes los resultados de esta investigación

El motivo de este documento es, por un lado, presentar las directrices de esta investigación y, por otro lado, solicitar su consentimiento y colaboración para la participación de su hijo(a) en el proceso de recogida de datos. **LA PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA.**

Respecto a la recogida de datos, consiste en cumplimentar dichos cuestionarios mediante el acceso al formulario de Google correspondiente, preferiblemente de manera presencial durante una de las clases de la asignatura de música (tiempo estimado de compleción: 20-30 minutos).

**Los cuestionarios son completamente anónimos** y se dividen en datos sociodemográficos, autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo

fundado. Por supuesto, **la participación es voluntaria**, aunque muy importante para garantizar la validez de la investigación. Garantizamos en todo momento el respeto ético de la investigación. Asimismo, la primera de las cuestiones del formulario consiste en dar el consentimiento informado para que las respuestas sean consideradas a la hora de realizar la exploración de los datos. Donde, además, se informa sobre nuestra política de privacidad, en la que Universidad de Zaragoza se responsabiliza del fichero de datos en el que se va a recopilar la información obtenida a través del *formulario* de Google, la finalidad de los datos (tratamiento estadístico para la investigación) así como los destinatarios de dichos datos (los datos serán alojados en los servidores de Google, a los que únicamente tendrá acceso el presente equipo de investigación). Igualmente, al aceptar la participación en el estudio, se aceptará también la política de privacidad de Google disponible en la siguiente página web: <https://policies.google.com/privacy?hl=es>

Una vez recopilados los datos, estos se someterán a diferentes métodos estadísticos.

En el caso de precisar más información sobre este trabajo, quedamos a su disposición el grupo de investigación implicado en el mismo: Óscar Casanova ([ocasanov@unizar.es](mailto:ocasanov@unizar.es)) y Begoña Zarza ([mbza.86@gmail.com](mailto:mbza.86@gmail.com)).

Sin más, reciba un cordial saludo.

Óscar Casanova, Begoña Zarza

## DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Solicitamos la autorización de participación de su hijo(a) en esta investigación.

La no entrega de este documento se entenderá como visto bueno a la participación de su hijo(a) en el proceso de recogida anónimo de datos. Por el contrario, se entenderá como NO autorización la entrega de este documento, en el plazo de 7 días, con la respuesta negativa marcada.

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Padre, madre o tutor(a) del alumno(a)

\_\_\_\_\_

NO AUTORIZO la participación de mi hijo(a) en la investigación.

DESEO MÁS INFORMACIÓN sobre la investigación.

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Fdo.: \_\_\_\_\_



## Anexo VII Carta de presentación al profesorado

Estimada profesora / estimado profesor,

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre variables psicológicas generales y la aptitud ante la práctica musical/instrumental dentro del ámbito educativo obligatorio; concretamente, para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

De manera específica, nos interesa conocer los niveles de autoconcepto para el aprendizaje e interpretación musical del alumnado de Secundaria y estudiar la posible influencia del apoyo percibido por cada uno de los diferentes agentes sociales: padres, profesorado e iguales; asimismo, sus expectativas frente al éxito o fracaso académico en términos generales.

La accesibilidad y el contexto de los centros educativos de Secundaria nos brindan la oportunidad de llevar a cabo este estudio en el que la recogida de datos se llevará a cabo mediante la utilización de un dossier de cuestionarios adaptados a este contexto pedagógico; a través de un enlace online a *Formularios de Google*. Estos cuestionarios nos permitirán obtener información sobre los constructos psicológicos presentados anteriormente: autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado. Una vez analizados todos los datos obtenidos, los resultados y conclusiones esperamos reviertan en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de esta etapa educativa.

El motivo de esta carta es, por un lado, presentar las directrices de esta investigación y, por otro lado, solicitar su consentimiento y colaboración para la participación de su alumnado en el proceso de recogida de datos.

Respecto a la recogida de datos, consiste en cumplimentar dichos cuestionarios mediante el acceso al formulario de *Google* correspondiente, preferiblemente de manera presencial durante una de las clases de la asignatura (tiempo estimado de compleción: 20-30 minutos). Siendo conscientes de la situación sanitaria en la que estamos y las diferentes posibilidades de los centros, si no se pudiese hacer la cumplimentación de manera presencial en una de las clases de la asignatura, sería muy agradecido, al menos, que se facilitase a los estudiantes el enlace al formulario (de la manera que se crea más oportuno) para que lo hagan en el momento que puedan.

Los cuestionarios son completamente anónimos y se dividen en datos sociodemográficos, autoconcepto musical instrumental, apoyo social y optimismo fundado. Por supuesto, la participación es voluntaria, aunque muy importante para garantizar la validez de la investigación.

Garantizamos en todo momento el respeto ético de la investigación. Para la realización de esta investigación se ha solicitado el correspondiente permiso al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA). Asimismo, la primera de las cuestiones del formulario consiste en dar el consentimiento informado para que las respuestas sean consideradas a la hora de realizar la explotación de los datos.

Se adjunta para su conocimiento, en formato PDF, el dossier que debería cumplimentar el alumnado.

En el caso de precisar más información sobre este trabajo, quedamos a su disposición el grupo de investigación implicado en el mismo: Óscar Casanova ([ocasanov@unizar.es](mailto:ocasanov@unizar.es)) y Begoña Zarza ([mbza.86@gmail.com](mailto:mbza.86@gmail.com)).

En los próximos días volveremos a contactar con usted para confirmar su colaboración en esta investigación.

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

Saludos cordiales,

Óscar Casanova, Begoña Zarza

## Anexo VIII Documento de autorización alumnos

Estimado estudiante,

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la aptitud ante la práctica musical/instrumental en la asignatura de música en la etapa de Secundaria.

El autoconcepto es definido como “la percepción que una persona tiene sobre sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio, donde juegan un papel importante los refuerzos ambientales y los otros significativos”. Hasta ahora existen diversas investigaciones centradas en perfiles de estudiantes de música con una clara profesionalización futura de los estudios musicales, sin embargo, el estudio del autoconcepto en las enseñanzas de música impartidas en los centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España ha sido tradicionalmente olvidada. Consideramos que esta investigación puede lograr cierto avance respecto al conocimiento del autoconcepto musical y a la habilidad instrumental, teniendo ciertas repercusiones positivas en la praxis pedagógica llevada a cabo en las aulas de Secundaria

En este sentido, queremos conocer cómo os sentís cuando tocáis instrumentos, cantáis o hacéis percusión corporal en vuestras clases de música del instituto o colegio. Para ello, piensa en tus clases de música realizando estas actividades durante este curso o en años anteriores.

Tu opinión es muy importante y nos ayudará a conocer mejor vuestras inquietudes y actitudes frente a la práctica instrumental en el aula. La información recopilada será tratada estadísticamente.

Así, el cuestionario está dividido en cuatro partes. Una primera parte con preguntas referidas a datos sociodemográficos (edad, sexo, curso, etc.) y pedagógicos (horas de la asignatura dedicadas a la práctica instrumental, formación musical recibida, etc.). Las partes restantes, están formadas por preguntas cerradas que tienes que responder con respecto a una escala numérica. Éstas se refieren a la práctica instrumental, el apoyo social y a vuestra opinión respecto a los resultados académicos.

Ten en cuenta que las respuestas son **ANÓNIMAS** y que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Se trata de conocer tu experiencia respecto al tema que tratamos.

Rellenar el cuestionario no te llevará más de 20-30 minutos.

**EL CUESTIONARIO ES TOTALMENTE ANÓNIMO. TU PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA.**

Lee atentamente el cuestionario y contesta a todas las preguntas.

Si haces click en el botón “siguiente” estás dando tu consentimiento para que tus respuestas sean consideradas a la hora de realizar la explotación de los datos. Además, aceptas la política de privacidad detallada a continuación:

Gracias por tu colaboración y participación.

Acepto la política de privacidad de Google (<https://policies.google.com/privacy?hl=es>) y la política de privacidad específica del presente estudio.

Resumen de las políticas de privacidad:

- Política de privacidad de Google: <https://policies.google.com/privacy?hl=es>
- Política de privacidad específica del presente estudio:

RESPONSABLE: Universidad de Zaragoza.

FINALIDAD: tratamiento estadístico para la presente investigación.

LEGITIMACIÓN: Necesitas dar tu consentimiento para que podamos disponer de tus respuestas. La participación es voluntaria.

DESTINATARIOS: Tus respuestas se alojan en los servidores de Google (<https://policies.google.com/privacy?hl=es>) y se usarán por la Universidad de Zaragoza solo para el uso explicado en FINALIDAD.