

Luis Manuel Cuartero Oliveros

Autoeficacia musical y variables  
relacionadas en estudiantes de  
conservatorio: Adaptación de dos  
cuestionarios y estudio  
correlacional

Departamento  
Psicología y Sociología

Director/es  
CASANOVA LÓPEZ, ÓSCAR  
ZARZA ALZUGARAY, FRANCISCO JAVIER  
OREJUDO HERNÁNDEZ, SANTOS

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



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

AUTOEFICACIA MUSICAL Y VARIABLES  
RELACIONADAS EN ESTUDIANTES DE  
CONSERVATORIO: ADAPTACIÓN DE DOS  
CUESTIONARIOS Y ESTUDIO CORRELACIONAL

Autor

Luis Manuel Cuartero Oliveros

Director/es

CASANOVA LÓPEZ, ÓSCAR  
ZARZA ALZUGARAY, FRANCISCO JAVIER  
OREJUDO HERNÁNDEZ, SANTOS

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Psicología y Sociología

2018







# Tesis Doctoral

**Autoeficacia musical y variables relacionadas  
en estudiantes de conservatorio:  
Adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional**

Self-efficacy and related variables  
among conservatory students:  
Adaptation of two questionnaires and correlational study

**Luis Manuel Cuartero Oliveros**

Directores:

Santos Orejudo Hernández

Óscar Casanova López

Francisco Javier Zarza Alzugaray

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

2018





## *Agradecimientos*

Esta Tesis Doctoral supone la culminación de un proceso duro y difícil a la vez que apasionante. Compaginar tu vida personal, hobbies y trabajo con la investigación no ha sido fácil, pero ha merecido la pena. Esto podría significar el final de un camino, porque así lo es, sin embargo, cada vez estoy más convencido de que solamente se trata de un paso más en mi desarrollo personal y profesional.

No hay sueños baratos, todo requiere cierta cantidad de esfuerzo y dedicación, pero sobre todo de apoyo; apoyo en los momentos buenos para compartir los logros, aunque sobre todo en los momentos menos buenos para ayudarte a superarlos. Es ahí donde uno se da cuenta de lo afortunado que es estar rodeado de gente tan maravillosa. Todavía me pregunto qué habré hecho yo para merecerlos y sobre todo si estoy a su altura.

En primer lugar, debo mencionar a mis padres porque son ellos los responsables de todos mis logros. Mamá por su disponibilidad, saber y atención y, Papá por su ejemplo, en silencio, de buena persona, detallista y trabajador. Esta familia la completa el pequeño, mi hermano, que es el mejor espejo que uno puede tener: soñador, ambicioso, luchador y ganador. Gracias.

Todos mis amigos, que no son pocos, también tienen su pequeña parte de esto. Por aguantar mis “chapas” o escucharme y por entender mis ausencias en determinados momentos. Gracias, en especial a la “rueda”.

En este sentido, es imprescindible nombrar a tres personas que sembraron en mí la semilla de un futuro investigador. Profesores y directores que se han convertido en grandes amigos y ejemplo a seguir. Gracias a Óscar, por su atención y consejos sabios; metódico, dedicado, talentoso y perfeccionista. Gracias a Santos por su confianza infinita en mí, por llevarme de la mano hasta aquí y como no por su gran dominio de la materia. Qué decir de Javier, disposición experta, constante y desinteresada que me ha permitido avanzar a pasos gigantes, consejero y apoyo emocional en muchas ocasiones. Gracias.

Pero, sin duda alguna, hay una persona sin la que nada de esto hubiera sido posible, Pilar o Cucu, como prefieras. Cada día me demuestras que siempre hay motivos para seguir luchando, me animas, me ayudas, me das confianza, me escuchas y me comprendes. Siento los malos momentos que pueda haberte hecho pasar porque no te lo mereces. Soy quien soy por ti, versión mejorada de Luisma. Desde que nos conocimos me di cuenta de que contigo a

mi lado soy capaz, somos capaces, de lograr cualquier reto que nos propongamos. Gracias mi vida.

A todos y cada uno de vosotros y, a aquellos que pese a no nombrar habéis estado, estáis o estaréis ahí, gracias. Soy la persona más afortunada del mundo.

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
1_AEF_APREN	Ítem 1 Autoeficacia para el aprendizaje...
1_AEF_INTER	Ítem 1 Autoeficacia para la interpretación...
1_AS_AMI...	Ítem 1 Apoyo social de amigos...
1_AS_PA...	Ítem 1 Apoyo social padres...
1_AS_PRO_1	Ítem 1 Apoyo social profesores...
1 Doc.	Al menos 1 de los padres docente
1 Mús.	Al menos 1 de los padres músico
1 Mús. y Doc.	Al menos 1 de los padres músico y docente
1 toca	Al menos 1 de los padres toca
ad-hoc	Instrumento diseñado para un determinado trabajo
AE_COG	Ansiedad escénica cogniciones
AE_CON	Ansiedad escénica contexto
AE_INDE	Ansiedad escénica indefensión
AFE	Autoeficacia
AEF_APREN	Autoeficacia para el aprendizaje
AEF_INTER	Autoeficacia para la interpretación
AEF_TOTAL	Sumatorio ítems autoeficacia musical
Afi.	Aficionado
Alto	Estudiantes Perfil de exposición alto
AMEB	Australian Music Examinations Board
AMOS	Programa informático para modelado de ecuaciones estructurales
ANCOVA	Análisis de covarianza
ANOVA	Análisis de varianza
APA	American Psychological Association
AS	Apoyo social
AS_AMI	Apoyo social de amigos
AS_AMI_1	Apoyo social de amigos factor 1
AS_AMI_2	Apoyo social de amigos factor 2
AS_PA	Apoyo social de padres
AS_PRO	Apoyo social de profesores
Bajo	Estudiantes Perfil de exposición bajo
C. Fro.	Cuerda frotada
C. Pul.	Cuerda Pulsada
CAMU	Cuestionario de autoconcepto musical
Can.	Canto
CCL	Competencia en comunicación lingüística
CD	Competencia digital
CEC	Conciencia y expresiones culturales
CK-MPA	Cox and Kenardy MPA Scale
CMCT	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
CPAA	Competencia para aprender a aprender
CPM AL	Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz

CPM EL	Conservatorio Profesional de Música de Elche
CPM PAM	Conservatorio Profesional de Música de Pamplona
CPM ZGZ	Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza
CSC	Competencias sociales y cívicas
CSMA	Conservatorio Superior de Música de Aragón
CSMN	Conservatorio Superior de Música de Navarra
DeSeCo	Proyecto de Definición y Selección de Competencias
DT	Desviación típica
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEMM	Enseñanzas Musicales
EEPP	Enseñanzas Profesionales
EESS	Enseñanzas Superiores
Ensem_Conser	Actuaciones ensemble en el conservatorio
Ensem_Fuera	Actuaciones ensemble fuera del conservatorio
EQS	Programa informático para modelado de ecuaciones estructurales
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
et al.	y otros
ex-post-facto	Posterior al hecho
Gran_Conser	Actuaciones en grandes agrupaciones en el conservatorio
Gran_Fuera	Actuaciones en grandes agrupaciones fuera del conservatorio
H	Hombre
IBM	Corporación informática International Business Machines
IMP	Investigating Musical Performance
KMPAI	Kenny Music Performance Anxiety Inventory
LISREL	Programa informático para modelado de ecuaciones estructurales
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
M	Mujer
MLG	Modelos Lineales Generales
Mo./ Tra.	Instrumentos Modernos y Tradicionales
MPLUS	Programa informático para análisis factorial exploratorio y confirmatorio
MPSES	Musical Performance Self-Efficacy Scale
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
Nº Act.	Número de actuaciones
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
Orq.	Instrumentos orquestales
PAQ	Performance Anxiety Questionnaire
Perc.	Percusión
RSSRL	Rating Student Self-Regulated Learning: A Teacher Scale
s. f.	Sin fecha
SELF	Self-Efficacy for Learning Form
SEMA	Self-Esteem of Musical Ability
SEMS	Self-Efficacy for Musical Studies Scale
SESIM	Self-Efficacy Scale for Instrumental music
SESMI	Self-Efficacy Scale for Music Improvisation

SGSES	Specific General Self-Efficacy Scale
SIE	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
Sin iden.	Estudiantes sin asignar a ningún clúster de perfil de exposición pública
Sol.	Instrumentos solistas
Solo_Conser	Actuaciones a solo en el conservatorio
Solo_Fuera	Actuaciones a solo fuera del conservatorio
SPSS	Programa informático Statistical Package for the Social Sciences
SRLIS	Self-Regulated Learning Interview Schedule
STAI	Spielberger State-Trait Anxiety Inventory
Te.	Tecla
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
TLRP	Teaching and Learning Research Programme
V. Ma.	Viento madera
V. Me.	Viento metal
vs.	versus



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Medias obtenidas en la valoración de los traductores</i> .....	148
Tabla 2 <i>Tabla de contingencia sexo según nivel educativo</i> .....	156
Tabla 3 <i>Tabla de contingencia familia instrumental según nivel educativo y sexo</i> .....	158
Tabla 4 <i>Tabla de contingencia tipo de instrumento según nivel educativo y sexo</i> .....	159
Tabla 5 <i>Tabla de contingencia edad de comienzo según sexo</i> .....	161
Tabla 6 <i>Tabla de contingencia edad de comienzo según nivel educativo y sexo</i> .....	161
Tabla 7 <i>Tabla de contingencia edad según nivel educativo y sexo</i> .....	162
Tabla 8 <i>Distribución muestral relación de los padres con la música</i> .....	163
Tabla 9 <i>Tabla de contingencia relación de los padres con la música según nivel educativo</i>	164
Tabla 10 <i>Distribución muestral actuaciones durante el último curso</i> .....	165
Tabla 11 <i>Distribución muestral perfil de exposición pública según variables que la conforman</i> .....	166
Tabla 12 <i>Tabla de contingencia perfil de exposición pública según nivel educativo</i> .....	167
Tabla 13 <i>Tabla de contingencia perfil de exposición pública según nivel educativo y tipo de instrumento</i> .....	169
Tabla 14 <i>Tabla de contingencia perfil de exposición pública según sexo y tipo de instrumento</i> .....	169
Tabla 15 <i>Descriptivos de los ítems de autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación</i> .....	173
Tabla 16 <i>Consistencia interna de autoeficacia musical</i> .....	174
Tabla 17 <i>Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de autoeficacia musical</i> .....	175
Tabla 18 <i>Comparación de modelos de autoeficacia musical</i> .....	176
Tabla 19 <i>Invarianza configural según nivel educativo (modelo análisis factorial confirmatorio con ajustes de varianza error)</i> .....	177
Tabla 20 <i>Descriptivos de los ítems de apoyo social de padres, profesores y amigos</i> .....	180
Tabla 21 <i>Consistencia interna de apoyo social</i> .....	181
Tabla 22 <i>Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de apoyo social</i> .....	183
Tabla 23 <i>Comparación de modelos de apoyo social</i> .....	184
Tabla 24 <i>Invarianza configural según nivel educativo (modelo análisis factorial confirmatorio con ajustes de varianza error)</i> .....	186
Tabla 25 <i>ANOVA autoeficacia para la interpretación según nivel educativo</i> .....	191
Tabla 26 <i>ANOVA autoeficacia para la interpretación según sexo</i> .....	191

Tabla 27 <i>Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según familia instrumental y nivel educativo</i> .....	192
Tabla 28 <i>ANOVA autoeficacia para la interpretación según edad de comienzo</i> .....	193
Tabla 29 <i>ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según edad</i> ....	194
Tabla 30 <i>ANOVA autoeficacia para la interpretación según relación de los padres con la música</i> .....	195
Tabla 31 <i>Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para el aprendizaje según relación de los padres con la música y tipo de instrumento</i> .....	196
Tabla 32 <i>ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según perfil de exposición pública</i> .....	198
Tabla 33 <i>ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar</i> .....	198
Tabla 34 <i>Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar</i> .....	199
Tabla 35 <i>Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según lateralidad manual y nivel educativo</i> .....	200
Tabla 36 <i>ANOVA apoyo social de padres, profesores y amigos 1 según nivel educativo</i> .....	202
Tabla 37 <i>ANOVA apoyo social de profesores y amigos 2 según sexo</i> .....	203
Tabla 38 <i>ANOVA apoyo social de padres según familia instrumental</i> .....	203
Tabla 39 <i>ANOVA apoyo social de padres según tipo de instrumento</i> .....	204
Tabla 40 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según tipo de instrumento y edad de comienzo</i> .....	205
Tabla 41 <i>ANOVA apoyo social de padres según edad de comienzo</i> .....	206
Tabla 42 <i>ANOVA apoyo social de padres, profesores y amigos 1 según edad</i> .....	207
Tabla 43 <i>ANOVA apoyo social de padres, amigos 1 y amigos 2 según relación padres con la música</i> .....	208
Tabla 44 <i>ANOVA apoyo social de profesores y amigos 2 según perfil de exposición pública</i> .....	209
Tabla 45 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según perfil de exposición pública y sexo</i> .....	210
Tabla 46 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según perfil de exposición pública y edad de comienzo</i> .....	211
Tabla 47 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 2 según perfil de exposición pública y edad de comienzo</i> .....	212



Tabla 48 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar</i> .....	215
Tabla 49 <i>ANOVA apoyo social de amigos 1 según improvisar</i> .....	216
Tabla 50 <i>ANOVA apoyo social de padres y amigos 1 según realizar actividad musical con familiar</i> .....	216
Tabla 51 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 2 según improvisar y nivel educativo</i> .....	217
Tabla 52 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 1 según improvisar y sexo</i> .....	218
Tabla 53 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según lateralidad manual y tipo de instrumento</i> .....	220
Tabla 54 <i>Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según lateralidad manual y tipo de instrumento</i> .....	221
Tabla 55 <i>Correlaciones autoeficacia musical</i> .....	225
Tabla 56 <i>Correlaciones apoyo social</i> .....	226
Tabla 57 <i>Correlaciones variables psicológicas</i> .....	226
Tabla 58 <i>Correlaciones según nivel educativo</i> .....	229
Tabla 59 <i>Correlaciones según sexo</i> .....	230
Tabla 60 <i>Correlaciones según tipo de instrumento</i> .....	231
Tabla 61 <i>Pesos de regresión. Modelo inicial</i> .....	233
Tabla 62 <i>Correlaciones. Modelo inicial</i> .....	234
Tabla 63 <i>Pesos de regresión. Modelo final</i> .....	236
Tabla 64 <i>Correlaciones. Modelo final</i> .....	237
Tabla 65 <i>Varianza explicada</i> .....	237
Tabla 66 <i>Pesos de regresión. Modelo invarianza factorial según nivel educativo</i> .....	239
Tabla 67 <i>Correlaciones. Modelo de invarianza factorial según nivel educativo</i> .....	240
Tabla 68 <i>Varianza explicada. Modelo invarianza factorial según nivel educativo</i> .....	240
Tabla 69 <i>Pesos de regresión. Modelo de invarianza factorial según sexo</i> .....	242
Tabla 70 <i>Correlaciones. Modelo de invarianza factorial según sexo</i> .....	243
Tabla 71 <i>Varianza explicada. Modelo invarianza factorial según sexo</i> .....	243
Tabla 72 <i>Pesos de regresión. Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento</i> .....	245
Tabla 73 <i>Correlaciones. Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento</i> .....	246
Tabla 74 <i>Varianza explicada. Modelo de invarianza factorial según tipo de instrumento</i> ...	246



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> Distribución muestral según nivel educativo y centro .....	138
<i>Gráfico 2</i> Distribución muestral familia instrumental según nivel educativo y sexo .....	157
<i>Gráfico 3</i> Distribución muestral tipo de instrumento según nivel educativo y sexo .....	159
<i>Gráfico 4</i> Distribución muestral edad de comienzo según nivel educativo y sexo.....	160
<i>Gráfico 5</i> Distribución muestral edad según nivel educativo y sexo .....	162
<i>Gráfico 6</i> Distribución muestral relación de los padres con la música según nivel educativo y sexo.....	163
<i>Gráfico 7</i> Distribución muestral perfil de exposición pública según nivel educativo y sexo	167
<i>Gráfico 8</i> Distribución muestral improvisar según nivel educativo y sexo .....	170
<i>Gráfico 9</i> Distribución muestral realizar actividad musical con familiar según nivel educativo y sexo.....	170
<i>Gráfico 10</i> Distribución muestral lateralidad manual según nivel educativo y sexo.....	170
<i>Gráfico 11</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P autoeficacia para el aprendizaje ....	178
<i>Gráfico 12</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P autoeficacia para la interpretación	178
<i>Gráfico 13</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de padres .....	186
<i>Gráfico 14</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de profesores .....	187
<i>Gráfico 15</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de amigos 1 .....	187
<i>Gráfico 16</i> Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de amigos 2 .....	187
<i>Gráfico 17</i> Autoeficacia para la interpretación según familia instrumental y nivel educativo .....	193
<i>Gráfico 18</i> Autoeficacia para el aprendizaje según relación de los padres con la música y tipo de instrumento .....	197
<i>Gráfico 19</i> autoeficacia para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar y sexo.....	200
<i>Gráfico 20</i> Autoeficacia para la interpretación según lateralidad manual y nivel educativo.	201
<i>Gráfico 21</i> Apoyo social de profesores según tipo de instrumento y edad de comienzo.....	205
<i>Gráfico 22</i> Apoyo social de padres según perfil de exposición pública y sexo.....	210
<i>Gráfico 23</i> Apoyo social de padres según perfil de exposición pública y edad de comienzo	213
<i>Gráfico 24</i> Apoyo social de amigos 2 según perfil de exposición pública y edad de comienzo .....	214
<i>Gráfico 25</i> Apoyo social de profesores según perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar .....	215
<i>Gráfico 26</i> Apoyo social de amigos 2 según improvisar y nivel educativo.....	218

<i>Gráfico 27</i> Apoyo social de amigos 1 según improvisar y sexo .....	219
<i>Gráfico 28</i> Apoyo social de padres según lateralidad manual y tipo de instrumento .....	220
<i>Gráfico 29</i> Apoyo social de profesores según lateralidad manual y tipo de instrumento .....	222

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Relación entre variables. Elaboración propia, basado en González et al. (2017) ...	122
<i>Figura 2</i> Modelo inicial .....	235
<i>Figura 3</i> Modelo final .....	238
<i>Figura 4</i> Modelo invarianza factorial según nivel educativo.....	241
<i>Figura 5</i> Modelo invarianza factorial según sexo.....	244
<i>Figura 6</i> Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento .....	247



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>I. Introducción</b> .....	<b>25</b>
<b>II. Justificación</b> .....	<b>32</b>
<b>PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>41</b>
<b>1. ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA</b> .....	<b>43</b>
<b>1.1 Enseñanzas Profesionales de Música</b> .....	<b>44</b>
<b>1.2 Enseñanzas Superiores de Música</b> .....	<b>48</b>
<b>2. AUTOEFICACIA</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1 Antecedentes</b> .....	<b>51</b>
<b>2.2 Teoría Social Cognitiva</b> .....	<b>53</b>
<b>2.3 Autoeficacia</b> .....	<b>56</b>
2.3.1 Definición .....	56
2.3.2 Procesos activados por la autoeficacia.....	58
2.3.2.1 Procesos cognitivos.....	58
2.3.2.2 Procesos motivacionales .....	59
2.3.2.3. Procesos afectivos.....	60
2.3.2.4 Procesos de selección.....	60
2.3.3 Autoeficacia vs. Constructos relacionados .....	62
2.3.4 Fuentes de información de la autoeficacia.....	67
2.3.5 Autoeficacia para la autorregulación .....	69
<b>2.4 Autoeficacia en educación</b> .....	<b>70</b>
<b>2.5 Autoeficacia musical</b> .....	<b>80</b>
2.5.1 Introducción .....	80
2.5.2 Investigaciones sobre autoeficacia musical .....	81
<b>2.6 Escalas de autoeficacia</b> .....	<b>90</b>
2.6.1 General Musical Self-Efficacy Scale .....	90
2.6.1.1 Adaptación Self-Efficacy for Music Learning.....	92
2.6.2 Music Performance Self-efficacy Scale.....	92
2.6.3 Self-Efficacy Scale of Musical Individual Performance .....	93
2.6.4 Self-Efficacy for Musical Studies Scale .....	94
<b>2.7 En resumen, a modo de estado de la cuestión</b> .....	<b>95</b>
<b>3. VARIABLES RELACIONADAS</b> .....	<b>100</b>

<b>3.1 Apoyo social</b> .....	<b>100</b>
3.1.1 Definición .....	101
3.1.2 Tipos de apoyo social .....	102
3.1.3 Agentes sociales.....	103
3.1.4 Etapas del desarrollo y apoyo social.....	106
3.1.5 Apoyo social en educación .....	107
3.1.6 Apoyo social en música .....	110
3.1.7 Escalas de apoyo social.....	113
3.1.7.1 Social Support Scale .....	113
3.1.7.2 Scale of Social Support of Students of Music Schools.....	114
<b>3.2 Ansiedad Escénica</b> .....	<b>116</b>
3.2.1 Definición .....	116
3.2.2 Modelo de ansiedad escénica. Teoría de Barlow.....	117
3.2.3 Ansiedad escénica y autoeficacia musical .....	118
3.2.4 Escalas de ansiedad escénica .....	123
3.2.4.1 Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI) .....	123
<b>3.3 Otras variables</b> .....	<b>125</b>
<b>PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....	<b>133</b>
<b>4. MÉTODO</b> .....	<b>135</b>
<b>4.1 Objetivos e hipótesis</b> .....	<b>136</b>
<b>4.2 Participantes</b> .....	<b>138</b>
<b>4.3 Variables e instrumentos</b> .....	<b>141</b>
4.3.1 Variables .....	141
4.3.1.1 Variables sociodemográficas .....	141
4.3.1.2 Variables pedagógicas .....	142
4.3.1.3 Variables familiares .....	143
4.3.1.4 Variables psicológicas .....	144
4.3.2 Instrumentos.....	144
4.3.2.1 General Musical Self-efficacy Scale.....	145
4.3.2.2 Social Support Scale .....	145
4.3.2.3 Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI) .....	145
<b>4.4 Procedimiento</b> .....	<b>147</b>
4.4.1 Proceso de traducción inversa de las escalas .....	147



4.4.2 Estudio preliminar.....	148
4.4.3 Recogida de datos del estudio empírico.....	149
4.4.4 Procedimiento estadístico .....	150
4.4.4.1 Análisis descriptivo.....	151
4.4.4.2 Adaptación y validación de instrumentos.....	151
4.4.4.3 Comparación entre variables.....	152
4.4.4.4 Relaciones entre variables.....	153
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>155</b>
<b>5.1 Análisis descriptivo de la muestra: variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares.....</b>	<b>155</b>
5.1.1 Familia instrumental .....	156
5.1.2 Tipo de Instrumento.....	158
5.1.3 Edad de comienzo .....	159
5.1.4 Edad .....	161
5.1.5 Relación de padres y madres con la música.....	162
5.1.5.1 Relación de padres y madres con la música (2 niveles).....	164
5.1.6 Perfil de exposición pública.....	164
5.1.6.1 Perfil de exposición pública y tipo de instrumento.....	168
5.1.7 Otras variables .....	169
5.1.8 Resumen análisis descriptivo de la muestra.....	170
<b>5.2 Adaptación y validación de instrumentos: autoeficacia musical y apoyo social .....</b>	<b>172</b>
5.2.1 <i>General Musical Self-efficacy Scale</i> de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) .....	172
5.2.1.1 Análisis descriptivo de ítems .....	172
5.2.1.2 Análisis factorial exploratorio.....	174
5.2.1.3 Análisis factorial confirmatorio .....	175
5.2.1.4 Análisis de la validez convergente o validez de constructo.....	176
5.2.1.5 Estabilidad temporal .....	176
5.2.1.6 Invarianza factorial .....	176
5.2.1.7 Histograma con curva normal y gráfico P-P.....	177
5.2.2 <i>Social Support Scale</i> de Ryan et al. (2000).....	178
5.2.2.1 Análisis descriptivo de ítems .....	179

5.2.2.2	Análisis factorial exploratorio.....	181
5.2.2.3	Análisis factorial confirmatorio .....	183
5.2.2.4	Análisis de la validez convergente o validez de constructo.....	184
5.2.2.5	Estabilidad temporal .....	185
5.2.2.6	Invarianza factorial .....	185
5.2.2.7	Histograma con curva normal y gráfico P-P.....	186
5.2.3	Resumen adaptación y validación de instrumentos .....	187
<b>5.3</b>	<b>Comparación entre variables: autoeficacia musical y apoyo social .....</b>	<b>190</b>
5.3.1	Autoeficacia musical.....	190
5.3.1.1	Nivel educativo .....	190
5.3.1.2	Sexo .....	191
5.3.1.3	Instrumento .....	191
5.3.1.4	Edad de comienzo .....	193
5.3.1.5	Edad .....	194
5.3.1.6	Relación de los padres con la música .....	195
5.3.1.7	Clúster perfil de exposición pública .....	197
5.3.1.8	Otras variables .....	198
5.3.2	Apoyo social .....	201
5.3.2.1	Nivel educativo .....	202
5.3.2.2	Sexo .....	202
5.3.2.3	Instrumento .....	203
5.3.2.4	Edad de comienzo .....	206
5.3.2.5	Edad .....	206
5.3.2.6	Relación de los padres con la música .....	207
5.3.2.7	Clúster perfil de exposición pública .....	208
5.3.2.8	Otras variables .....	216
5.3.3	Resumen comparación entre variables.....	222
5.3.1.1	Autoeficacia musical para el aprendizaje .....	222
5.3.1.2	Autoeficacia musical para la interpretación.....	222
5.3.1.3	Apoyo social de padres .....	223
5.3.1.4	Apoyo social de profesores.....	223
5.3.1.5	Apoyo social de amigos 1 .....	224
5.3.1.6	Apoyo social de amigos 2.....	224

<b>5.4 Relación entre variables: autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica</b> .....	<b>225</b>
5.4.1 Correlaciones .....	225
5.4.1.1 Correlaciones autoeficacia musical.....	225
5.4.1.2 Correlaciones apoyo social .....	225
5.4.1.4 Correlaciones variables psicológicas .....	226
5.4.1.5 Correlaciones según nivel educativo, sexo y tipo de instrumento .....	227
5.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales .....	232
5.4.2.1 Modelo general .....	232
5.4.2.2 Modelo invarianza factorial según nivel educativo .....	238
5.4.2.3 Modelo invarianza factorial según sexo .....	241
5.4.2.4 Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento.....	244
5.4.3 Resumen relación entre variables .....	247
5.4.3.1 Resumen correlaciones .....	247
5.4.3.2 Resumen modelos de ecuaciones estructurales.....	248
<b>6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>250</b>
<b>6.1 Análisis descriptivo</b> .....	<b>252</b>
<b>6.2 Adaptación y validación de instrumentos</b> .....	<b>255</b>
6.2.1 Autoeficacia musical.....	255
6.2.2 Apoyo social .....	256
<b>6.3 Comparación entre variables</b> .....	<b>259</b>
6.3.1 Nivel educativo .....	259
6.3.2 Sexo .....	259
6.3.3. Instrumento .....	260
6.3.4 Edad comienzo y edad .....	261
6.3.5 Relación padres-música .....	263
6.3.6 Perfil de exposición pública.....	264
6.3.7 Otras variables .....	265
<b>6.4 Relaciones entre variables</b> .....	<b>267</b>
6.4.1 Correlaciones .....	267
6.4.1.1 Correlaciones en muestras separadas.....	269
6.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales .....	270
6.4.2.1 Modelo general .....	270

6.4.2.2 Modelo invarianza factorial según nivel educativo .....	272
6.4.2.3 Modelo invarianza factorial según sexo .....	273
6.4.2.4 Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento.....	273
6.5 Síntesis de los resultados/ Resultados MACRO/ Resumen de conclusiones	275

<b>PARTE III: CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>277</b>
<b>7. CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>279</b>
<b>REFERENCIAS CITADAS.....</b>	<b>285</b>
<b>REFERENCIAS CITADAS.....</b>	<b>287</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>315</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>319</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>323</b>

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

*El objetivo principal de todo sistema educativo no es otro sino trasladar al individuo la responsabilidad de guiar su propia educación (Gardner)*

### I. Introducción

Este aparentemente nuevo y fresco alegato por la “autoeducación” parece haber sido aceptado de forma general más de cincuenta años después de su publicación en *Self-Renewal: The Individual and the Innovative Society* (Gardner, 1963). Esta propuesta alejada de los métodos de enseñanza tradicional adopta una renovada visión de la enseñanza situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; proporcionando una respuesta integral a las necesidades que la sociedad actual demanda.

En este mismo sentido, Bandura (1997) afirma que el objetivo principal de la educación formal no debería ser otro sino equipar a los estudiantes con las herramientas intelectuales, las creencias de eficacia y los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismos en las diferentes actividades que acontecen a lo largo de sus vidas. Sin embargo, debido al lento y complicado proceso que conlleva contrastar, aceptar y trasladar estos innovadores planteamientos a la realidad educativa, todavía es necesario continuar trabajando en esta línea, aportando evidencia que permita determinar las necesidades generales y específicas del alumnado; el objetivo es, en definitiva, proporcionar las herramientas necesarias para alcanzar algo que se aproxime a la anteriormente mencionada “autoeducación”.

El trabajo que se presenta a continuación surge bajo la premisa de mejorar la formación musical, empresa nada sencilla teniendo en cuenta el alto grado de cualificación profesional musical-interpretativa con el que finalizan su formación musical los estudiantes españoles en estos momentos. Prueba de ello son el gran número de músicos de nuestro país que obtienen plaza en orquestas sinfónicas a lo largo y ancho del planeta. Sin embargo, el propósito de mejorar la formación musical va más allá. Se trata de contribuir en el proceso de determinar los factores que proporcionen a los estudiantes una formación artística de calidad que garantice su cualificación profesional, musical y personal. En definitiva, de dotar a dichos estudiantes con las herramientas necesarias que les permitan adaptarse a la sociedad actual cambiante, garantizando un aprendizaje a lo largo de la vida que les ayude a afrontar con

garantías de éxito todas aquellas metas que se propongan.

En este sentido, es imprescindible tener en cuenta las características de la sociedad actual. Hoy en día el mundo cambia a un ritmo vertiginoso, es obvio (Freire, 2015). Según la llamada *Knowledge Doubling Curve* (Curva de duplicación del conocimiento) del estadounidense Fuller, en 1900 la humanidad duplicaba su conocimiento cada 100 años. Actualmente esto sucede cada dos años; pero con la llegada de lo que se conoce como el “Internet de las cosas” (tendencia a conectar todos los objetos a la red) el mundo duplicará toda la información que posee cada 11 horas. El fácil acceso y la velocidad de propagación de la información son las características más representativas de la sociedad actual, sociedad que afronta grandes desafíos como, por ejemplo, el tipo de relación a establecer con el conocimiento o qué capacidades deberemos desarrollar para establecer un vínculo eficiente con él.

Evidentemente, esta sociedad demanda una nueva jerarquización del sistema de valores en el que el “saber”, tan relevante históricamente, cede terreno frente a la capacidad de adaptación. Esto es un hecho, algo con lo que hay que convivir. Se trata, en definitiva, de una nueva realidad que demanda un desarrollo social y personal flexible, capaz de convivir y aceptar la incertidumbre, de aprender a aprender y, finalmente, capaz de “salir de la zona de confort”.

Resuena como un eco la cita de Darwin (1859): “adaptarse o morir”; y con ella la necesidad de innovar entendida no solamente como la creación de algo nuevo, sino también como la combinación de elementos o aspectos ya existentes, pero de una forma distinta a como se había hecho hasta entonces.

En el mundo laboral el término “competencia” ha sustituido ya al de “cualificación” y el “saber”, tan relevante históricamente, cede terreno frente a la capacidad de adaptación; se produce así una modificación del pensamiento que va desde un enfoque más instrumentalista en el que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto determinado (Álvarez, Pérez y Suarez, 2008).

Estas nuevas propuestas son rápidamente trasladadas al contexto educativo creándose, entre otros, el proyecto *Definición y Selección de Competencias, 1996-2006* (DeSeCo) que define competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” señalando que “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros

componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2005).

Paralelamente, las “paradójicamente” denominadas “nuevas metodologías educativas”, caracterizadas por situar al alumno como centro del proceso de enseñanza, parecen haber alcanzado su apogeo bien entrado el siglo XXI. Pese a la capacidad de transmisión de información casi inmediata que caracteriza la sociedad actual, estas “nuevas metodologías” fundamentadas en las diferentes teorías de aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo o conectivismo, entre otros) y desarrolladas durante la primera mitad del siglo XX, han necesitado varias décadas para justificar su relevancia y ocupar el lugar que les corresponde en la legislación educativa española.

Tal y como se ha dicho anteriormente, paradójicamente, no es hasta la década de los 90 cuando las instituciones españolas, imitando las decisiones educativas tomadas a nivel europeo, deciden generalizar y regularizar el sistema educativo dando un fuerte impulso a la educación musical; un enfoque más pedagógico.

Mucho más recientemente, la legislación educativa española ha desarrollado y matizado las concepciones de la educación al ritmo de la evolución de los tiempos, siendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), de 2006, aquella que integra en su concepto de currículo un elemento nuevo: las competencias básicas. Posteriormente, y tras una revisión de la precedente norma, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) especifica siete competencias clave definitivas. Estas competencias van más allá del saber: “Saber”, “Saber hacer” y “Saber ser”.

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Competencia para aprender a aprender (CPAA).
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).

Esta propuesta trata de ofrecer al alumnado las herramientas necesarias que garanticen un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a

vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996). Este modelo educativo responde a las demandas de la sociedad del siglo XXI; un modelo para personas capaces de desenvolverse en contextos cambiantes y de resolver problemas de forma reflexiva y planificada.

Concretamente y debido a su esencia diferencial para con el resto de las disciplinas, las enseñanzas musicales, consideradas de régimen especial, han quedado al margen de estas nuevas propuestas legislativas. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores que conducen al logro musical; de investigar teniendo en cuenta la especificidad de estos estudios para, a partir de ahí estar en disposición de proporcionar una enseñanza de calidad que se adapte a las demandas actuales, ajustándose a su vez a los avances metodológicos introducidos en el resto de las enseñanzas.

John Thompson, Shinichi Suzuki, John Williamns o Eta Cohen son algunos de los principales impulsores de esas denominadas nuevas metodologías en el contexto de la educación musical temprana, sistemas metodológicos innovadores que garantizan el desarrollo integral del alumno; metodologías activas que tienen como característica común llegar al conocimiento teórico a partir de la experimentación y de la práctica musical, superando el carácter exclusivamente técnico y mecánico de la enseñanza tradicional (Hemsy de Gainza, 2004).

La esencia de las enseñanzas musicales, cuya finalidad es el ejercicio profesional, pone de manifiesto la necesidad de incluir los avances metodológicos propuestos a nivel europeo. Es decir, introducir el modelo educativo por competencias que permita al alumnado de estas enseñanzas alcanzar un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de destrezas instrumentales y emocionales, y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical. Pese a ello, solamente las enseñanzas superiores han adaptado sus planes de estudio al marco europeo incluyendo una serie de competencias específicas que han de alcanzarse al finalizar dicha etapa educativa.

Las enseñanzas profesionales, por el contrario, no han recibido el mismo trato; hoy en día no se han incluido dichas competencias en su currículo. A pesar de ello, éstas aparecen explícitamente entre sus objetivos enfatizando la relevancia de la competencia aprender a aprender. Estas enseñanzas demandan una dedicación especial caracterizada por el alto número de horas de estudio individual, así como por la implicación socioemocional necesaria para alcanzar la maestría musical. Además, la interpretación en público en la que se integran todas las capacidades adquiridas, parte fundamental de las enseñanzas musicales, requiere una



percepción de autoeficacia y confianza en uno mismo importante.

De entre las siete competencias clave citadas anteriormente, desde un punto de vista más personal, destaca la competencia *aprender a aprender*. Fundamental en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida en diferentes contextos; esta competencia supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. La competencia aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje desarrollando mayor autonomía y eficacia. Además, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

En este sentido, se considera necesario establecer una conexión directa entre competencia y eficacia, puesto que este último término, o alguno de sus sinónimos, aparece expresamente en la mayoría de las definiciones del primero. Competencia: “capacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinado” (Eurydice, 2002). Esta conexión justifica el estudio de la autoeficacia, constructo psicológico que debe ser entendido como la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular (Bandura, 1986). La autoeficacia es parte fundamental de la competencia *aprender a aprender* y factor clave en la consecución del logro en cualquier tipo de actividad. Por ello, y pese a que no existe una jerarquía establecida, se considera *aprender a aprender* la competencia más transcendental, especialmente en el contexto de las enseñanzas musicales.

Cada una de las otras seis competencias se ocupa de diferentes campos: matemáticas, ciencia y tecnología, comunicación lingüística, digital, etc. Sin embargo, ¿de qué serviría ser competente en cualquiera de estos campos si no se dispone de una percepción de autoeficacia y confianza en uno mismo que permita desarrollar con éxito diferentes tareas?

La inclusión del apoyo social en este estudio responde a su posible influencia en la autoeficacia ya que, según Bandura (1977), las expectativas de autoeficacia pueden ser desarrolladas a partir de cuatro fuentes de influencia: logros de ejecución, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico. Padres, profesores y amigos son capaces de mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyendo al desarrollo de las propias percepciones de eficacia y consecuentemente en el logro musical.

El apoyo social, entendido como la presencia o ausencia relativa de recursos de apoyo psicológico provenientes de otras personas significativas (Caplan, Cobb, French, Van Harrison y Pinneau, 1975), es un constructo psicológico clave en el desarrollo de la habilidad musical (Lehmann y Kristensen, 2014), siendo a su vez un posible nexo entre autoeficacia y

logro musical. De forma más o menos consciente, padres, profesores y amigos, entre otros, pueden influir a través de los cuatro tipos de apoyo social (Véase apartado 3.1.2 Tipos de apoyo social) en el desarrollo de las percepciones de capacidad de cada individuo y en definitiva en el logro (Prieto, s. f.). Programar actividades que supongan un reto, interesantes y motivadoras pero accesibles, compartir experiencias propias o animar en todo momento al alumno, hijo o compañero son ejemplos concretos de cómo el apoyo social puede mediar en las percepciones de autoeficacia.

Tras este breve recorrido a través de competencias clave, es preciso reflexionar sobre lo que podría ser considerado como la “máxima” de estas enseñanzas: la interpretación musical en público. Para qué si no, se estudia un instrumento musical. Evidentemente es en dicha interpretación musical pública en la que se conjugan, combinan, coordinan, y por qué no, armonizan cada una de las habilidades adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical y en el desarrollo personal. Por este motivo, dada su relevancia en el contexto musical (Taborsky, 2007), su posible influencia sobre las percepciones de autoeficacia (Bandura, 1997; González, Blanco y Pino, 2017; McCormick y McPherson, 2003), sobre la toma de decisiones (Dalia, 2004) y en definitiva sobre el logro musical (Zarza, Casanova y Robles, 2016a), también se ha decidido incluir en este trabajo el constructo psicológico ansiedad escénica; constructo que de forma general amenaza y condiciona el resultado de la interpretación musical en público.

En definitiva, el propósito de este trabajo de investigación es contribuir a mejorar la formación musical española. Para ello, se intenta profundizar en aspectos que permitan conocer en profundidad orientaciones, condiciones, particularidades y perspectivas concretas que, tras su análisis y reflexión, conlleven a poder proponer pautas para el avance del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de música. Autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica son constructos psicológicos susceptibles de ser estudiados en este contexto debido a su capacidad explicativa sobre el logro musical (McCormick y McPherson, 2003). Alguno de los resultados obtenidos en un estudio preliminar (Cuartero, 2016), subrayan la necesidad de replicar y profundizar los análisis realizados con una muestra mayor y más representativa de la población de estudiantes de música españoles. La continuidad de este trabajo con la línea de investigación pedagógica musical así como la introducción de las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares que se presentan a continuación (Véase apartado 3.3) justifican científicamente esta Tesis Doctoral dirigida a la población de estudiantes de conservatorio de música españoles; un contexto específico en el que el

constructo psicológico autoeficacia musical sobre el que se ha diseñado este trabajo no se ha analizado en profundidad hasta el momento. Colaborar en el desarrollo de las enseñanzas musicales en España es una obligación para este doctorando, y la investigación que aquí se realiza puede ayudar a ello.

Como quedará reflejado más pormenorizadamente en posteriores páginas, en esta investigación se plantean como objetivos: adaptar y validar al castellano las escalas *General Musical Self-efficacy Scale* (Ritchie y Williamon, 2007, 2011a) y *Social Support Scale* (Ryan, Boulton, O'Neill y Sloboda, 2000); comparar los niveles de autoeficacia musical y apoyo social; analizar las relaciones entre variables desde la perspectiva del modelo teórico de Bandura (1977); y comparar el modelo resultante en función del nivel educativo. Con todo ello se pretenden obtener evidencias y valiosa información que ayuden en la mejora de la enseñanza-aprendizaje musical.

Esta Tesis Doctoral se ha realizado siguiendo las recomendaciones del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza y se estructura de la siguiente manera. En una primera parte, tras la introducción y justificación, la fundamentación teórica se divide en tres apartados diferenciados: enseñanza musical en España, autoeficacia musical y variables relacionadas (apoyo social, ansiedad escénica y otras variables). A continuación, la segunda parte se dedica al estudio empírico y está de la misma forma desglosada en: método, resultados, y discusión de los resultados y conclusiones. Concretamente, el apartado de resultados incluye un minucioso análisis de la muestra, la adaptación y validación de los instrumentos de autoeficacia musical y apoyo social, así como la comparación y el estudio de las relaciones entre todas las variables introducidas en el diseño de investigación. Tras esta segunda parte que analiza y sintetiza el grueso de la investigación, se expondrán las consideraciones finales y líneas abiertas de investigación en lo que se ha denominado parte tercera. Finalmente, se pueden encontrar las referencias bibliográficas citadas y el apartado de anexos en el que se ha incluido, entre otros, el dossier de cuestionarios utilizado como instrumento de recogida de datos.

## II. Justificación

La influencia de creencias y sentimientos personales acerca de las propias capacidades para llevar a cabo acciones concretas es, entre otras, una de las cuestiones a las que la psicología ha tratado dar respuesta a lo largo de la historia (Gecas, 1989). Por ello, es posible afirmar que la autoeficacia ha acompañado al ser humano durante un gran periodo de tiempo. Sin embargo, no será hasta el abandono del determinismo ambiental, propio del conductismo, cuando surja dentro del marco de la denominada segunda revolución cognitiva, un modelo de comportamiento humano en el que destacan las creencias autorreferentes; un nuevo paradigma que sitúa los procesos internos del sujeto como aspectos dinámicos del ser humano. Evitando el determinismo personal, propio de algunas teorías humanistas, este nuevo enfoque se caracteriza por el determinismo recíproco que consiste en la interacción de factores personales, comportamentales y ambientales (Velásquez, 2012). Los individuos son, desde esta perspectiva, vistos como proactivos y autorreguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas (Valiante, 2000).

En este contexto, la autoeficacia emerge como pilar fundamental de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977); denominada Teoría Social Cognitiva por el mismo autor años más tarde (Bandura, 1987) dada su preocupación por la comprensión de los fenómenos psicológicos, más allá del aprendizaje (Olaz, 2001).

Determinar los factores que influyen en la consecución del logro es un asunto de interés general que se ha convertido en objetivo principal de numerosas investigaciones en el campo pedagógico (Zimmerman, 2000). La esencia diferencial de las enseñanzas musicales para con el resto de las especialidades demanda un análisis específico y contextualizado que incluya los avances obtenidos al respecto en el campo de la psicopedagogía (Gabrielsson, 2003; Hallam, 1998; McCormick y McPherson, 2003; Ritchie y Williamon, 2011a; Vera, 2000). A pesar de que durante las últimas décadas la ansiedad escénica, entre otros, se ha postulado como un factor determinante en la consecución del logro musical (Zarza et al., 2016a), la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977) propone considerar la autoeficacia como un elemento esencial para alcanzar dicho éxito, suscitando gran interés en el contexto de la investigación educativa.

Dicho éxito debe ser entendido como la consecución de determinadas metas; un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que conduce a emprender conductas específicas (Prieto, s. f.). Sin embargo, conocer dichas metas o el mejor medio para

alcanzarlas, no es suficiente, la percepción acerca de la propia eficacia se alza como requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Bandura, 1977). No basta con ser capaz, hay que juzgarse capaz (Blanco, Martínez, Zueck y Gastelúm, 2011).

La autoeficacia ocupa un lugar destacado entre los diferentes tipos de pensamiento autorreferente y se define como los juicios de las personas acerca de sus propias capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento (Bandura, 1986). Debe ser entendida como el elemento que media entre las habilidades objetivas de cada sujeto, su ejecución y sus consecuencias (Bandura, 1977). En otras palabras, la autoeficacia es la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras (Bandura, 1977) y ejerce una profunda influencia en la forma de pensar, de comportarse y de sentir de cada individuo determinando, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Carbonero y Merino, 2008).

Es importante discernir entre la capacidad real y el proceso metacognitivo basado en la propia creencia; dos situaciones diferentes pero recíprocas, que se retroalimentan. Un funcionamiento competente requiere un equilibrio sistemático entre ambas (Gálvez, Chia y Valdez, 2005). Las percepciones personales acerca de su capacidad para interpretar una pieza musical determinarán en buena medida su desempeño. A su vez, el desempeño real que se obtenga en dicha interpretación afectará positiva o negativamente a sus creencias de autoeficacia. Por ello, las percepciones de autoeficacia infieren de forma inmanente no solamente en la elección de actividades y conductas, sino también en el esfuerzo invertido en las mismas, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales (Tejada, 2005).

Un funcionamiento competente requiere tanto precisión en las autopercepciones de eficacia, como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar, así como de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá. (Olaz, 2001, p. 23)

Para una mejor comprensión del significado de este constructo, es necesario señalar la diferencia existente, desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva, entre expectativas de resultado y expectativas de autoeficacia. Las primeras hacen referencia a la valoración personal de si una conducta concreta producirá el resultado deseado. En cambio, las expectativas de eficacia dependen de la creencia propia de que poseemos la capacidad necesaria para obtener un objetivo determinado. Asumiendo las expectativas de resultado como condición *sine qua non*, las expectativas de autoeficacia sobre las que se ha diseñado

este trabajo de investigación son las responsables de mediar en la motivación, la elección de actividades, el esfuerzo o la persistencia, entre otras, permitiendo concluir con éxito una determinada acción (Zimmerman, 2000).

La especificidad es el rasgo diferencial de la autoeficacia para con otros constructos cercanos como el autoconcepto (Bandura, 1986). Las creencias de autoeficacia responden a preguntas del tipo “puedo”, mientras que el autoconcepto se evalúa por medio de preguntas del tipo “soy” o “siento” (Olaz, 2001). En esta misma línea, Berry y West (1993) añaden que la autoeficacia es dinámica y maleable, cualidades que la sitúan entre los constructos psicológicos más estudiados durante las últimas décadas en el campo de la educación (Pajares, 1996).

Ambos constructos psicológicos contribuyen a la motivación y al logro académico (Bandura, 1987; Schunk y Pajares, 2001). Sin embargo, las investigaciones realizadas al respecto consideran que, dada su especificidad, la autoeficacia demuestra mayor poder predictivo en relación con el logro académico (McPherson y McCormick, 2000, 2006; Pajares y Valiante, 1999).

En términos académicos, la autoeficacia, alude a las percepciones de los estudiantes acerca de sus habilidades para concluir una determinada tarea con éxito (Yacizi, Seyis y Altun, 2011). Usher y Pajares (2006) identificaron una relación positiva entre la autoeficacia académica y calificación de lectura, y López y Lent (1992) encontraron resultados similares en matemáticas (Zelenak, 2011).

Según Jinks y Lorschach (2003) la relación entre autoeficacia y logro aparece como resultado de la influencia de la autoeficacia en la motivación, en el aprendizaje o en la perseverancia, entre otras (Pajares, 1997; Schunk, 1991). Es importante subrayar la necesidad de poseer percepciones ligeramente más altas que las habilidades reales para la realización óptima de una determinada tarea (Pintrich y Schunk, 1996).

Los estudios más relevantes al respecto en el contexto musical corresponden a McCormick y McPherson (2003). Según los autores citados, en un contexto de exámenes y/o actuaciones musicales, la autoeficacia y la actuación real muestran una fuerte relación siendo ésta un buen predictor de la actuación pública. La autoeficacia presenta, además, una importancia real en las actividades que requieren actuaciones públicas (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000), especialmente cuando éstas se producen en contextos en los que tanto las personas que actúan como las actuaciones en sí mismas están sometidas a procesos de

evaluación externa.

Evidentemente, no sería acertado considerar la autoeficacia como aquella variable capaz de solucionar y corregir todos los problemas. Concretamente, podría decirse que, en el proceso de alcanzar el éxito musical, la autoeficacia, entendida como el elemento que media entre las habilidades objetivas de cada individuo, su ejecución y sus consecuencias, es considerada un factor clave. Sin embargo, características personales o habilidades musicales, entre otras, no deben ser obviadas dada su influencia en la consecución de dicho logro (Freeman, 1991).

Tal y como se dijo anteriormente, las percepciones de autoeficacia influyen, no solamente en el logro sino también en la decisión de emprender determinadas acciones, así como de mantenerse en ellas. Estas percepciones se tornan mucho más complejas, si cabe, cuando la acción a llevar a cabo incluye algún tipo de actuación en público; un hecho propio de las enseñanzas artísticas cuyo fin es el ejercicio profesional, contemplando en su currículo la interpretación en público entre sus objetivos generales (Zimmerman, 2002).

Estas enseñanzas demandan una serie de competencias complejas que pueden ser influidas por las percepciones de autoeficacia. El aprendizaje autorregulado, el esfuerzo físico, mental y emocional necesario para el estudio de un instrumento o la capacidad de interpretación en público son factores necesarios, pero no garantizan alcanzar el éxito musical (McPherson y McCormick, 2000, 2006).

Las fuentes de información de la autoeficacia a través de las cuales se desarrollan las propias percepciones de capacidad y a las que se les dedica un apartado más adelante (experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico), justifican la inclusión del constructo psicológico apoyo social en este trabajo. En otras palabras, las cuatro fuentes de información de la autoeficacia pueden ser consideradas el nexo entre ambos constructos: autoeficacia y apoyo social percibido. Los diferentes agentes sociales (padres, profesores o iguales) son, de una u otra forma, capaces de intervenir en la consecución del logro musical a través su capacidad de mediar sobre dichas fuentes de información.

Además, el constructo psicológico apoyo social ha contrastado teórica y empíricamente su relevancia e influencia sobre el logro musical (Lehmann y Kristensen, 2014; Prieto, s. f.). Se podría definir como la presencia o ausencia relativa de recursos de apoyo psicológico provenientes de otras personas significativas (Caplan et al., 1975). Se trata de un factor esencial en música tanto a nivel aficionado como profesional; la duración en años, el número

de horas de estudio individual, el nivel de exigencia o la obligación de mostrar las habilidades musicales en público son algunos de los motivos por los que dicho apoyo social se torna tan imprescindible en la carrera musical.

Por su parte, y como se ha mencionado anteriormente, otro constructo psicológico considerado en esta investigación es la ansiedad escénica. Según la teoría de Barlow (2000), tras la ansiedad escénica actúan tres factores: vulnerabilidad genética, vulnerabilidad psicológica general o indefensión y vulnerabilidad específica. Autores como Kenny, Davis y Oates (2004) operativizan la anteriormente citada teoría y, siguiendo este modelo, Zarza (2014) completa el proceso de validación al castellano del *Kenny Performance Anxiety Inventory* o KMPAI; escala que será utilizada en esta investigación permitiendo evaluar los niveles de ansiedad escénica de la muestra de este trabajo, así como completar el proceso de validación de los instrumentos de autoeficacia musical y apoyo social.

Por todo lo expuesto hasta el momento y dado el escaso número de investigaciones desarrolladas en esta línea en el contexto musical español, se considera necesario analizar y estudiar las posibles relaciones entre los constructos psicológicos autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica, así como la posible influencia de otras variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares. Este trabajo se ha diseñado siguiendo la metodología cuantitativa, modalidad selectiva. Concretamente se trata de un diseño *ex post facto* prospectivo que cuenta con una muestra final de  $n = 668$  (Véase apartado 4.2 participantes). Esta muestra, representativa de la población de estudiantes españoles de conservatorio de música, garantiza la validez de los resultados que se presentan a continuación y sirve, además, para llevar a cabo los procedimientos estadísticos necesarios que permitan a su vez establecer posibles relaciones entre las variables objeto de estudio. Previamente se ha traducido, adaptado y validado al castellano la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamson (2007, 2011a) y la *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000). Para analizar la ansiedad escénica se ha utilizado el KMPAI, validada en su versión española por Zarza, Orejudo, Casanova y Mazas (2016b).

Al igual que ocurre con el constructo psicológico ansiedad escénica, la autoeficacia, específica para cada tarea, puede incluir características extrínsecas, intrínsecas y cognitivas. Este estudio pretende, por lo tanto, analizar las posibles relaciones entre ellas entendiendo como características intrínsecas el sexo, la edad o el instrumento, entre otras. Para analizar las características extrínsecas, se ha utilizado un detallado cuestionario que incluye preguntas relacionadas con el grado de experiencia en interpretaciones en público. El análisis de las



características cognitivas excede los objetivos de este estudio, pero deben tenerse en cuenta en posteriores análisis dada su posible influencia (González et al., 2017; Katsochi, 2008; Zarza, 2014). Entre estas últimas se incluyen las diferentes inteligencias, estilo cognitivo, habilidades metacognitivas, estilo atribucional, creencias sobre habilidad y aprendizaje, así como sus expectativas.

En resumen, el trabajo que se presenta a continuación surge de las demandas de la sociedad actual en la que parece que ya no es suficiente con “valer” sino que hay que “creérselo”. En este contexto donde prima la cualificación y la competencia, la autoeficacia emerge como factor clave, permitiendo alcanzar objetivos personales; permitiendo ir más allá. Esta investigación se fundamenta en la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977) y pretende aportar evidencia en el campo de la educación musical española; ámbito en el que la mayor parte de la literatura se ha centrado, hasta ahora, en el análisis de la ansiedad escénica.

Las creencias de autoeficacia, específicas para cada tarea, son el prerrequisito para alcanzar un determinado objetivo y afectan a la productividad individual a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Rozalen, 2009). Dichas percepciones de autoeficacia se “alimentan” de experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico (Bandura, 1977); fuentes de información sobre las que el apoyo social parece ejercer su influencia a través de sus diferentes agentes: padres, profesores o amigos. Las percepciones de autoeficacia son, además, capaces de mediar en las reacciones de estrés o ansiedad ya que más allá de su intensidad lo que importa es cómo éstas se perciben o interpretan (Bandura, 1977).

En definitiva, a partir de los resultados obtenidos en otros campos que se presentan a continuación, se considera necesario disponer de instrumentos válidos que permitan analizar los constructos psicológicos autoeficacia musical y apoyo social en el contexto de la educación musical española. Solamente de esta forma será posible profundizar en el conocimiento de los factores que intervienen en la consecución del logro musical, entre los que destaca la ansiedad escénica, sin olvidar las características personales u otras variables sociodemográficas, pedagógicas o familiares cuya relevancia ha sido constatada teórica y empíricamente.

En este sentido, intentando ser lo más coherentes con la teoría y con los resultados de investigaciones previas en el contexto musical, se ha decidido analizar en profundidad las posibles diferencias en función de las variables nivel educativo (enseñanzas profesionales vs.

enseñanzas superiores), sexo (hombres vs. mujeres) y tipo de instrumento (solistas vs. orquestales) planteándose definitivamente los siguientes objetivos de investigación:

- 1.- Adaptar y validar al castellano las escalas *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000).
- 2.- Comparar los niveles de autoeficacia musical y apoyo social entre los grupos definidos por las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares introducidas en el diseño de investigación.
- 3a.- Analizar de forma independiente y conjunta las relaciones entre variables sociodemográficas, pedagógicas, familiares y psicológicas introducidas en el diseño de investigación desde la perspectiva del modelo teórico de Bandura (1977).
- 3b.- Comparar el modelo resultante de análisis previos en función del nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), sexo (hombres vs. mujeres) y tipo de instrumento (solistas vs. orquestales).

Debido al gran número de variables introducidas en el diseño de este estudio, se ha decidido plantear las hipótesis de forma abierta y genérica.

- 1.- El proceso de adaptación y validación de los cuestionarios de autoeficacia musical y apoyo social proporcionará instrumentos válidos y fiables para el estudio de la población española.
- 2.- Se espera encontrar diferencias en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social percibido entre estudiantes de conservatorio que forman la muestra.
- 3a.- Se espera encontrar relación entre variables sociodemográficas, pedagógicas, familiares, autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica en estudiantes de conservatorio.
- 3b.- Se espera encontrar diferencias en el modelo resultante de los análisis previos en función del nivel educativo, del sexo y del tipo de instrumento.

Tal y como se ha dicho anteriormente, desde una perspectiva cuantitativa y siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo propio de la metodología selectiva, se pretenden contrastar la hipótesis de investigación anteriormente presentadas una vez que el fenómeno ya ha tenido lugar. Concretamente y siguiendo las indicaciones de Pardo y Ruiz (2005) en este trabajo se utilizarán aquellos procedimientos estadísticos propios de la traducción, adaptación y validación de instrumentos.

En la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, queda justificada la pertinencia de esta investigación, dejando abierta una línea de trabajo que contemple algún tipo de intervención pedagógico-musical que aporte mayor conocimiento de los constructos psicológicos analizados. Toda investigación será poca para contribuir a conseguir mejores músicos en el sistema educativo español.

Retomando las ideas iniciales y siguiendo a Bandura (1994), este doctorando está convencido de la necesidad de un sólido sentido de autoeficacia que permita mantener el esfuerzo, dedicación y motivación necesaria para adaptarse a las dificultades a las que hay que enfrentarse a lo largo de la vida; un sentido de eficacia que proporcione una visión optimista sobre las propias percepciones de eficacia y que, de esta forma, permita alcanzar el éxito profesional y personal. Es este sentido optimista de autoeficacia el que, a lo largo de la historia, ha convertido a personas comunes y corrientes en grandes genios, permitiéndoles continuar luchando por sus sueños y superar las dificultades que se encontraban en su camino; para finalmente, alcanzar aquellos objetivos que se antojaban imposibles en el momento en el que tomaron la decisión de cumplirlos.

*Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad (Einstein)*



## **PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



# 1. ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA

*Para mí, el contexto es la clave, de eso viene la comprensión del todo (Noland)*

Mejorar la formación musical puede parecer un propósito demasiado ambicioso; aspiración que carece de sentido sin una delimitación previa del contexto concreto sobre el que se pretenden extraer unas conclusiones determinadas.

He aquí, por consiguiente, un análisis del marco para el que ha sido diseñado este trabajo de investigación, una contextualización cuya intención no es otra sino presentar las características fundamentales de las enseñanzas musicales en los conservatorios de música en España. Se trata, en definitiva, de mostrar de la forma más representativa posible la esencia de estas enseñanzas; de proporcionar un escenario determinado e ilustrativo que permita al lector valorar la especificidad de este trabajo.

Tal y como indica la LOE en su artículo 45, “las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (Jefatura del Estado, 2006, p. 17175); obviamente, en este caso, se hará referencia solamente a la música. Se trata de unas enseñanzas regladas, es decir, que conducen a la obtención de un título con validez académica; consideradas a su vez enseñanzas de régimen especial. Estas disciplinas se dividen en: elementales, profesionales y superiores.

Evidentemente, es posible cursar estudios musicales en escuelas específicas al margen de las citadas enseñanzas. En este caso, se trata de estudios con organización y estructura diferentes, sin límite de edad y que no conducen a la obtención de títulos con validez académica o profesional.

Debido a que la población objeto de estudio con la que se cuenta en este trabajo de investigación se reduce a estudiantes de música de conservatorios profesionales y superiores de España, siendo además de entre los musicales los estudios regulados a nivel nacional<sup>1</sup>, no

---

<sup>1</sup> En España los estudios musicales tanto profesionales como superiores están regulados siguiendo tres niveles distintos de concreción curricular; el primero es normativa Nacional, el segundo Autonómica y el tercero corresponde al centro que imparte las enseñanzas. Conforme se va pasando por los diferentes niveles de concreción curricular los aspectos generales se precisan.

procede dedicar espacio en este apartado a las enseñanzas elementales; la regulación de estas últimas enseñanzas no tiene un marco general estatal, encargándose de ello directamente cada Comunidad Autónoma.

Se presentan a continuación las características más representativas de las enseñanzas para las que se ha diseñado esta investigación. Antes hay que indicar que en España existen 23 conservatorios superiores de música y más de 150 conservatorios profesionales<sup>2</sup>.

### 1.1 Enseñanzas Profesionales de Música

El propósito de este trabajo de investigación, mejorar la formación musical, se justifica desde la propia finalidad de las enseñanzas profesionales de música. Fundamentadas en el estudio de una especialidad instrumental o vocal, estas enseñanzas, como ya se ha mencionado, tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad que garantice su cualificación profesional. Según el Real Decreto 1577/2006, dicha finalidad se ordena en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Estos estudios profesionales están diseñados en un único grado de seis cursos académicos; su organización compete a las Administraciones autonómicas, quienes a partir del currículo propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia tienen cierto límite para decidir, por ejemplo, qué especialidades se ofertan, complementar la formación con otras asignaturas, incrementar tiempos y/o potenciar distintos perfiles de cada especialidad en los dos últimos cursos. Es decir, a partir del marco establecido a nivel estatal que regula los aspectos básicos, cada Comunidad Autónoma tiene también margen de concreción curricular particular<sup>3</sup>.

---

La propia concreción curricular establece diferencias entre los distintos instrumentos musicales, debiendo cursar obligatoriamente unas u otras asignaturas. Así encontramos que en España, por ejemplo en las enseñanzas superiores, el acordeón, el piano o la guitarra cursarán como asignaturas *Agrupaciones camerísticas* y *Música de cámara* mientras que la trompa, el clarinete o el violín cursarán las asignaturas *Agrupaciones camerísticas*, *Música de cámara* y *Orquesta / banda*. De esta manera, en el caso específico español, las asignaturas concretas que se deben cursar permiten poder identificar instrumentos con una mayor proyección hacia la práctica musical de pequeño grupo o solista, sin director, o hacia la práctica musical de gran grupo u orquestal, con director.

<sup>2</sup> Estos números contrastan con el resto de Europa donde por norma general hay menos conservatorios superiores. En Francia, por ejemplo, solamente existen 2 conservatorios superiores.

<sup>3</sup> En Aragón con la Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por



Las percepciones de autoeficacia se vuelven cada vez más relevantes en estas enseñanzas en las que la carga lectiva (número de horas de clase) y el grado de exigencia de estas aumenta progresivamente con el paso de los cursos; de manera gradual se demanda una mayor dedicación, mejor organización y desarrollo de las capacidades musicales y psicológicas que permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos y concluir con éxito esta etapa<sup>4</sup>.

El acceso a las enseñanzas profesionales de música se lleva a cabo siempre mediante una prueba específica. Pudiendo acceder al primero de los cursos, o a cada uno de los que las conforman siempre y cuando el aspirante demuestre poseer los conocimientos necesarios para acceder a un determinado curso. Al igual que ocurre con la organización, las Administraciones educativas (Comunidades Autónomas) tienen la competencia para establecer las pruebas de acceso en las que se valorará la madurez, aptitudes y conocimientos de acuerdo con los objetivos de estas enseñanzas<sup>5</sup>.

De forma general y siguiendo el criterio de edad idónea propuesto (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2007) para el acceso a las enseñanzas elementales (7 a 11 años, excepto para las especialidades de contrabajo, fagot, trombón y tuba, que se amplía a 14 años), el comienzo de las enseñanzas profesionales se realiza con 11 o 12 años y coincide con el inicio de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata, por lo tanto, de un

---

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.

En Navarra mediante el Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

En Valencia por el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

<sup>4</sup> Se puede comprobar, por ejemplo, en el currículo de las enseñanzas profesionales de música de la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden de 3 de mayo de 2007), que puntualiza y precisa el 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.

<sup>5</sup> Por ejemplo, la normativa que las regula en Aragón es la Orden de 11 de abril de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la convocatoria de acceso y admisión de alumnos en las enseñanzas elementales y en las enseñanzas profesionales de Música y Danza. Cada curso escolar aparece la correspondiente convocatoria; para el curso 2018-2019 es la Orden de 26 de abril de 2018, por la que se establece la organización, desarrollo y calendario de las pruebas de acceso a las enseñanzas elementales y a las enseñanzas profesionales de Música y Danza para el curso académico 2018-2019.

periodo de 6 años (desde los 12 a los 18 años) que se corresponde con la denominada adolescencia; etapa de transición entre niño y adulto que se caracteriza por una serie de cambios fisiológicos, cognitivos y afectivos que imprescindiblemente deben ser considerados en todo trabajo de investigación al respecto.

Las enseñanzas profesionales de música ofertan, dependiendo de cada centro, las siguientes especialidades instrumentales: acordeón, arpa, bajo eléctrico, cante flamenco, canto, clarinete, clave, contrabajo, dulzaina, flabiol i tamborí, fagot, flauta de pico, flauta travesera, gaita, guitarra, guitarra eléctrica, guitarra flamenca, instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, tenora, tiple o tible, trombón, trompa, trompeta, tuba, txistu, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. La superación de las enseñanzas profesionales de música conduce a la obtención del Título de Técnico de las enseñanzas profesionales de música de la especialidad instrumental cursada.

Tal y como indica Dalia (2008) en su libro *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*, el desarrollo de una actividad profesional proporciona unas características y actitudes personales determinadas. En este sentido, es posible considerar la especialidad instrumental como una de las características más representativas de un músico; característica capaz de explicar distintas facetas de la personalidad como la extraversión o el neuroticismo (Lemos de Ciuffardi, 2000). Por este motivo, se ha considerado conveniente introducir y analizar la posible influencia de la especialidad instrumental sobre los niveles de autoeficacia musical.

La normativa vigente plantea una serie de objetivos generales y específicos a alcanzar al finalizar las enseñanzas profesionales de música; objetivos entre los que destacan aquellos relacionados con la percepción de capacidad propia. Se citan a continuación los objetivos denominados específicos, recogidos en el Real Decreto 1577/2006, de las enseñanzas profesionales de música que desde un punto de vista personal se considera están relacionados con el constructo psicológico de autoeficacia.

- d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno tanto a nivel individual como en relación con el grupo, teniendo la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.

- g) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- h) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.
- i) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación.
- l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

## 1.2 Enseñanzas Superiores de Música

Las enseñanzas artísticas superiores son enseñanzas enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior, siendo su finalidad, según el Real Decreto 631/2010, la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina (Ministerio de Educación, 2010). Dicha finalidad, comparada con las enseñanzas profesionales, puede ser interpretada como un mayor grado de profundización. Este hecho permite, de la misma forma, fundamentar la conexión con el propósito de este estudio, mejorar la formación musical.

El perfil de este titulado en Música corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Música y a la correspondiente especialidad. Tal y como se verá a continuación (Véase apartado 2.5 Autoeficacia musical), la autoeficacia musical, definida en términos de percepción de propia capacidad influye en la motivación, en la elección de actividades o en la persistencia, entre otras (Zimmerman, 2000); la autoeficacia musical se postula como un factor determinante en el proceso de alcanzar el logro musical (McCormick y McPherson, 2003).

Aunque las enseñanzas artísticas superiores, según el Real Decreto 1614/2009 por el que se establece la ordenación de estas enseñanzas, se estructuran académicamente en tres niveles: Título Superior, enseñanzas artísticas de Máster y estudios de Doctorado (Ministerio de Educación, 2009), solamente hay una desarrollada regulación específica del primero de estos niveles<sup>6</sup>. Por su parte, y de la misma forma que ha ocurrido anteriormente con las enseñanzas profesionales, aquí se presentan exclusivamente las características fundamentales de las enseñanzas superiores.

---

<sup>6</sup> Diferentes sentencias del Tribunal Supremo anularon la posibilidad de utilizar el término “Grado” a estos estudios si se realizan en los conservatorios superiores de música, no siendo así si las enseñanzas se imparten en la universidad; un título de graduado solamente lo pueden expedir las universidades. Los conservatorios superiores de música, aunque impartan titulaciones a todos los efectos equivalentes a grados, no son centros universitarios y se rigen por una normativa no universitaria, generándose paradojas de muy diversa índole.

En este sentido, es necesario subrayar la diferencia de España respecto de lo que ocurre en la mayor parte de los países europeos, donde estas enseñanzas sí se imparten en la universidad.

Estas enseñanzas tienen una duración de 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno con un total de 240 créditos ECTS<sup>7</sup> y suelen coincidir con edades comprendidas entre 18 y 22 años; adolescencia tardía o inicio de la adultez. Se trata de una etapa y unas enseñanzas caracterizadas por una gran competencia profesional que demandan involucración y dedicación casi absoluta. Según Bandura (1994) las percepciones de autoeficacia determinan la elección de actividades, el esfuerzo, la perseverancia e incluso la confianza en uno mismo durante el desarrollo de estas y ante la aparición de posibles dificultades. La probable influencia del apoyo social, a través de las fuentes de información de la autoeficacia (Bandura, 1977), sobre las percepciones de autoeficacia y sobre el logro musical (Gruber, Lehtinen, Palonen y Degner, 2008) pone de manifiesto la relevancia de ambos constructos psicológicos en el contexto de la formación musical.

Al finalizar esta etapa los estudiantes obtendrán el Título Superior de Música de la especialidad correspondiente. Para acceder a las enseñanzas superiores de música es necesario estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años<sup>8</sup>; asimismo, superar una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas<sup>9</sup> en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas superiores de música.

A diferencia de lo que ocurre en las enseñanzas profesionales, en las enseñanzas superiores las especialidades se dividen en: composición, dirección, interpretación, musicología, pedagogía, producción y gestión, sonología y flamenco<sup>10</sup>. La asignatura de

---

<sup>7</sup> Unidad de medida que reflejan los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo de diferente tipo realizado por el estudiante.

<sup>8</sup> Sin embargo, los mayores de 18 años que no cumplan los requisitos académicos anteriores podrán acceder directamente mediante la superación de una prueba específica de madurez.

<sup>9</sup> En Aragón se regula mediante la Orden de 15 de abril de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la admisión y acceso a las enseñanzas artísticas superiores y se establecen criterios complementarios para el proceso de matriculación.

Para el curso 2018-2019 la convocatoria se encuentra en la Orden de 26 de abril de 2018, por la que se regula la admisión y acceso a las enseñanzas artísticas superiores y se establecen criterios complementarios para el proceso de matriculación.

<sup>10</sup> Véase el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta última especialidad, flamenco, es creada con posterioridad a todas las anteriores.

instrumento principal posee la mayor carga en ECTS, centraliza y define el desarrollo de las capacidades artísticas del estudiante. Por este motivo, y pese a la división de “perfiles” que plantea la norma, se considera necesario valorar también las posibles diferencias entre especialidades instrumentales en este nivel educativo.

La normativa vigente plantea una serie de competencias transversales y generales que deben poseer los estudiantes al finalizar las enseñanzas superiores de música; competencias entre las que destacan aquellas relacionadas con la percepción de capacidad propia y por ende con la autoeficacia musical. Se citan a continuación las competencias transversales que contempla el currículo (Real Decreto 631/2010) de las enseñanzas superiores de música relacionadas con los objetivos de este trabajo de investigación:

- Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional (Ministerio de Educación, 2010).

Todo lo expuesto anteriormente deja latente las diferencias fundamentales existentes entre enseñanzas profesionales y superiores de música. Más allá de la finalidad de cada uno de estos niveles educativos, sería posible afirmar que el acceso a las citadas enseñanzas superiores constituye un firme propósito de dedicación profesional a la música; una decisión profunda que ejerce una gran influencia en el curso de la vida de cada persona. Se trata, en definitiva, de un cambio de etapa que presenta unas características propias susceptibles de ser consideradas de forma independiente; características que marcan la diferencia entre los grupos definidos por el nivel educativo y que permitirán extraer conclusiones más específicas, precisas y contextualizadas.

---

La especialidad de interpretación es la más numerosa en cuanto a estudiantes matriculados ya que engloba a todos los instrumentos musicales.

## 2. AUTOEFICACIA

*Tanto si crees que puedes hacer algo  
como si no, tienes razón (Ford)*

### 2.1 Antecedentes

El constructo psicológico autoeficacia no es algo nuevo. Sin embargo, el reciente interés por los fenómenos del “yo” lo han convertido en un tema principal para la investigación en psicología social. La autoeficacia ha estado siempre presente de una u otra forma; inmersa en preocupaciones filosóficas tan perennes como el determinismo y el indeterminismo, el voluntarismo y la intencionalidad, el libre albedrío y la causalidad, así como en otras cuestiones de la agilidad humana. Estas cuestiones son particularmente importantes para las ciencias sociales, en las que han servido a menudo como ejes para diferenciar perspectivas teóricas competitivas y a veces antagónicas; por ejemplo: “humanismo” frente a “positivismo” (Gecas, 1989).

La autoeficacia alude a un tipo de pensamiento autorreferente que consiste en evaluaciones personales acerca de la efectividad, competencia y actividad causal. Tal y como se verá más adelante, es imprescindible matizar su significado. Sin ignorar perspectivas filosóficas y teóricas más amplias, este trabajo se centrará en la investigación psicológica social contemporánea y la teoría de la autoeficacia del psicólogo Albert Bandura.

Aunque pueda parecer obvio, el registro histórico confirma el gran potencial de la autoeficacia. Vinculada positivamente, de forma individual y colectiva, a diferentes contextos o áreas como la salud física y psicológica, la creatividad, la flexibilidad cognitiva, la habilidad en la resolución de problemas o la autoestima entre otras, la autoeficacia proporciona innumerables posibilidades en el ámbito de la educación (Gecas 1989). A pesar de ello, se considera necesario subrayar cierto relativismo cultural en este sentido. La “bondad” de la autoeficacia, citada anteriormente, es congruente con el énfasis occidental sobre la autosuficiencia, el individualismo, la libertad, el dominio y el logro personal, valores no tan centrales en otras culturas caracterizadas por un *ethos* más comunal y menos individualista (Gecas, 1989).

Recientemente, la autoeficacia se ha postulado como uno de los factores más determinantes en la consecución del logro en diferentes áreas. Las percepciones de

## Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio

autoeficacia han demostrado su influencia sobre la motivación, la elección de actividades, el esfuerzo o la persistencia, entre otras (Zimmerman, 2000). Concretamente, McCormick y McPherson (2003) presentan evidencia de la relación entre autoeficacia y rendimiento musical subrayando la necesidad de prestar mayor atención a dichas percepciones de capacidad; más relevantes, si cabe, en una sociedad en la que tanto prima la competencia.



## 2.2 Teoría Social Cognitiva

El psicólogo ucraniano-canadiense Albert Bandura introdujo el término autoeficacia en 1977 para incorporarlo posteriormente a su teoría, en la que presentaba dicho constructo psicológico como el determinante principal del comportamiento humano. Identificada en un primer momento como Teoría del Aprendizaje Social, es el propio autor quien posteriormente decide cambiar esta denominación por la de Teoría Social Cognitiva, nombre al parecer más adecuado para una teoría preocupada en todo momento por la comprensión de fenómenos psicológicos; por aquello de que va mucho más allá del aprendizaje (Garrido, 1987). A diferencia de otras teorías, Bandura propone una forma nueva de concebir el aprendizaje: la adquisición de conocimiento a través del procesamiento cognitivo de la información. Además, la consideración del origen social de dichos pensamientos y acciones humanas, así como el reconocimiento de la contribución de los procesos de pensamiento a la motivación, la emoción y la conducta humana explican el porqué de la nueva denominación de esta teoría; Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987).

La propuesta de Bandura abandona la causalidad lineal, aceptada por diferentes paradigmas, para estudiar al ser humano en toda su complejidad. De esta forma, la Teoría Social Cognitiva se opone al determinismo ambiental unidireccional en el que la conducta es regulada por estímulos externos actuales, así como por la estimulación ambiental del pasado. Estos modelos consideran el entorno como una fuerza autónoma capaz de determinar, organizar y controlar la conducta humana de forma automática. Un ejemplo extremo de esta postura podría ser el conductismo de Skinner (1953) en el que el entorno es considerado el elemento determinante. No obstante, la Teoría Social Cognitiva se opone también a toda forma de determinismo personal unidireccional en el que el comportamiento humano viene determinado por las predisposiciones individuales como rasgos, instintos, motivaciones o creencias, entre otras. Estas posturas, que van desde el psicoanálisis hasta el cognitivismo, subestiman el papel determinante de los factores ambientales sobre la conducta humana (Olaz, 2001).

Según Bandura (1987), a lo largo de la historia se han dado tres modelos diferentes acerca del carácter interactivo de los factores que determinan la conducta humana. El primero de ellos o concepción unidireccional considera a individuos y situaciones como entidades independientes que se combinan para producir dicha conducta. Por su parte, un segundo

enfoque reconoce la influencia bidireccional persona-ambiente, pero mantiene todavía una visión unidireccional con respecto a la conducta.

El tercer enfoque, propuesto por la Teoría Social Cognitiva, se basa en la causalidad recíproca en la que conducta, factores cognitivos, personales y ambientales operan de forma interactiva. El ser humano crea, modifica o destruye el entorno, hechos que afectan a su vez a su conducta y a la naturaleza de su vida futura (Bandura, 1987). Este modelo podría denominarse determinismo recíproco triádico.

Esta perspectiva sociocognitiva abandona la concepción de un ser humano gobernado por fuerzas internas o controlado por estímulos externos para considerar su propio funcionamiento a través de un modelo en el que procesos cognitivos, comportamiento y entorno mantienen una causalidad recíproca en la que la autoeficacia es el elemento moderador (Olaz, 2001).

Pese a que este no es el lugar adecuado para profundizar sobre esta teoría, se considera necesario diferenciar dos tipos de expectativas que regulan la motivación y la acción humana: expectativas de resultado y expectativas de autoeficacia.

Tomando la definición de expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta (Bandura, 1986), las expectativas de resultado hacen referencia a la valoración personal de si una conducta concreta producirá el resultado deseado. En cambio, las expectativas de eficacia dependen de la creencia propia de que poseemos la capacidad necesaria para obtener un objetivo determinado. Por ejemplo, plantearse hacer media hora de ejercicio diario para mejorar el estado físico sería una expectativa de resultado, mientras que considerar nuestra capacidad para realizar esa media hora diaria de ejercicio y así mejorar nuestro estado físico sería una expectativa de autoeficacia.

Entendido como el conjunto de procesos internos y reacciones de autoevaluación, este denominado “auto-sistema” por Bandura permite autorregular la conducta humana. Este sistema provee los mecanismos necesarios para percibir, regular y evaluar la conducta por medio de cinco capacidades básicas, siendo el resultado de dicha conducta la interacción entre auto-sistema e influencias externas (Pajares, 1996).

En primer lugar, la capacidad simbolizadora. Esta extraordinaria capacidad permite representar cognitivamente un entorno dado y ensayar simbólicamente soluciones a posibles problemas que pudieran aparecer, generar nuevos cursos de acción, otorgar significado, forma y continuidad a las experiencias vividas, así como anticipar cognitivamente acontecimientos

futuros. En otras palabras, esta capacidad dota al ser humano de un poderoso medio de adaptación al entorno y cambio, una gran flexibilidad que trasciende la propia experiencia sensorial.

En segundo lugar, la capacidad de previsión permite regular los propios actos convirtiendo las consecuencias probables en motivadores cognitivos eficaces. Esta previsión facilita establecer metas y retos incluso cuando las condiciones no sean idóneas.

La capacidad vicaria permite, en tercer lugar, aprender mediante la observación. La adquisición de habilidades complejas sin tener que recurrir al método ensayo-error ocupa un lugar destacado en la Teoría Social Cognitiva defendiendo, a diferencia de teorías anteriores, la posibilidad de aprender sin la necesidad de emitir conductas y su posterior juicio de valor.

Por último, la capacidad autorreguladora y la capacidad de autorreflexión manifiestan la relación real entre conducta humana, criterios internos y reacciones autoevaluadoras. En este proceso los factores ambientales también juegan un papel importante afectando a cada uno de los componentes de este auto-sistema. En definitiva, el ser humano utiliza criterios internos para evaluar sus actuaciones, criterios que influyen en la conducta posterior; el individuo regula su propia acción. La capacidad de autorreflexión, por su parte, otorga la posibilidad de analizar experiencias y reflexionar sobre ellas alcanzando de esta forma un conocimiento genérico tanto del mundo interno como externo. Esta capacidad ofrece al individuo observar sus ideas, actuar o predecir acontecimientos a partir de ellas y juzgar su adecuación a partir de los resultados modificándolas en caso de que sea considerado necesario.

## 2.3 Autoeficacia

La gente hace contribuciones causales sobre su propio funcionamiento psicológico a través de mecanismos de agencia personal. Entre estos mecanismos ninguno es más central y persuasivo que las percepciones de autoeficacia. A menos que la gente crea que es capaz de producir los efectos deseados a través de sus acciones, no hay incentivo para realizarlas. Por lo tanto, las percepciones de autoeficacia son el fundamento básico de sus acciones. La gente se guía por sus creencias de eficacia personal (Bandura, 1997, citado en Artino, 2012).

Una adecuada interpretación de esta cita pone de manifiesto que, poseer habilidades y/o conocimiento para llevar a cabo una determinada tarea, no es suficiente, siendo también necesario tener la convicción sobre la propia capacidad para concluir dicha tarea satisfactoriamente tanto en contextos naturales como en situaciones desafiantes. Un funcionamiento efectivo requiere, por lo tanto, habilidades y percepciones de autoeficacia, dos componentes que se incrementan paralelamente en cada individuo durante su desarrollo personal y profesional; dos componentes que actúan de forma recíproca.

### 2.3.1 Definición

Desde la publicación de *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* (Bandura, 1977) el constructo psicológico autoeficacia se ha convertido en uno de los tipos de pensamiento autorreferente más estudiados en psicología. Este constructo, acuñado por Albert Bandura, recibe tal atención dada su influencia sobre la conducta humana, la motivación y, en consecuencia, sobre el logro.

La autoeficacia debe ser entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras (Bandura, 1977). El constructo psicológico denominado autoeficacia es el elemento que media entre habilidades objetivas, su ejecución y sus consecuencias. En otras palabras, la autoeficacia se define como los juicios de las personas sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1986). Los individuos poseen niveles altos de autoeficacia cuando se consideran a sí mismos capaces de llevar a cabo una acción determinada en un contexto específico con garantías de éxito. Tal y como se dijo anteriormente, estas percepciones de autoeficacia afectan a la forma de relacionarse con los eventos que acontecen, a la forma de sentir y de pensar y, a la conducta y motivación humana (Bandura, 1994).

El proceso de conceptualización del constructo psicológico autoeficacia exige subrayar dos aspectos esenciales. Por un lado, la autoeficacia es una creencia en la propia capacidad y como tal, no tiene por qué coincidir necesariamente con la capacidad real de la persona en un dominio específico. Por el otro, dichos juicios de eficacia hacen referencia a un objetivo determinado; reflejando, de esta forma, la naturaleza específica de la autoeficacia, característica diferencial para con otros constructos cercanos más globales como el autoconcepto, por ejemplo. La investigación sugiere que la mayoría de las personas normalmente sobreestima sus capacidades académicas (Bandura, 1997; Pajares, 1996). En este sentido, Bandura (1986) argumenta que las percepciones de autoeficacia más útiles son aquellas que ligeramente exceden las capacidades reales intensificando ligeramente el esfuerzo y la perseverancia en momentos difíciles.

Un rendimiento adecuado requiere tanto de la existencia de habilidades como de la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas, siendo la falta de dichas creencias de autoeficacia la causa de no obtener un rendimiento adecuado (Rozalen, 2009). Tal y como indica Bandura (1997) es difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas sobre la propia capacidad.

La autoeficacia se centra, por lo tanto, en las capacidades de rendimiento más que en las cualidades personales como las características físicas o psicológicas propias. Las creencias de autoeficacia son multidimensionales. Por ejemplo, las percepciones de autoeficacia para la realización de un examen de historia pueden diferir sobre las percepciones de autoeficacia para un examen de biología. Dichas percepciones son sensibles al contexto, estudiar en un espacio en silencio frente a otro ruidoso. Además, dependen de un criterio de dominio del rendimiento; más allá de juzgarse a uno mismo a través de la comparación, los estudiantes valoran su propia capacidad en la resolución de una tarea dada. Finalmente, los juicios de autoeficacia se refieren específicamente al funcionamiento futuro y se evalúan antes que los estudiantes realicen las actividades relevantes. Esta propiedad antecedente sitúa los juicios de autoeficacia como precursores o principal causa de la motivación académica (Zimmerman, 2000).

La autoeficacia no es un constructo psicológico global sino más bien específico. Su esencia dinámica y maleable lo que lo ha convertido en objeto de investigación psicopedagógica durante las últimas décadas.

En resumen, esta autopercepción denominada autoeficacia es un elemento clave en el desarrollo de la competencia humana ya que, ocupando un rol mediacional, actúa a modo de filtro entre habilidades, logros anteriores y la subsiguiente conducta (Zeldin, 2000). Ejerce una profunda influencia en la forma de sentir, de pensar, de comportarse de cada individuo determinando, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Carbonero y Merino, 2008).

### **2.3.2 Procesos activados por la autoeficacia**

De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, las creencias de autoeficacia son el prerrequisito para iniciar las acciones encaminadas hacia el logro de un determinado objetivo o meta. Por ello, las creencias de autoeficacia afectan a la productividad de las personas regulando su comportamiento mediante cuatro procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Rozalen, 2009).

#### **2.3.2.1 Procesos cognitivos**

Una de las funciones más importantes del pensamiento es su capacidad para predecir eventos y desarrollar formas de control sobre aquellos juicios que pueden afectar de una u otra forma a nuestras vidas (Bandura, 1994). Estas habilidades requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información recibida, información que contiene normalmente muchas ambigüedades. El proceso de construir, predecir y regular la conducta personal se basa en los conocimientos previos y como consecuencia en la estimación que cada persona hace de ellos.

La autoeficacia influye, por lo tanto, en la elección de actividades. Según Bandura (1986) cada individuo se marca unos determinados objetivos en función de sus estimaciones personales acerca de sus propias capacidades. Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las que se consideran altamente eficaces y, en consecuencia, evitar y/o anular aquellas conductas o acciones que juzgan como imposibles de alcanzar (Olaz, 2001). Una mayor percepción de autoeficacia contribuirá al establecimiento de objetivos más desafiantes, así como a un esfuerzo firme hasta alcanzar dichos compromisos.

Niveles de autoeficacia percibida altos permiten visualizar los diferentes escenarios de manera positiva promoviendo el desarrollo de actividades, el incremento de conductas a dominar y a experimentar. Esto produce a su vez un aumento del número de competencias y del grado de productividad personal (Bandura, 1999). Las personas inconformistas logran un mayor nivel de ejecución gracias a su pensamiento analítico. Por el contrario, las personas que dudan de su eficacia visualizan los diferentes escenarios como fracasos y/o amenazas e

intentan evitar determinadas conductas y entornos que les podrían ser útiles en un futuro (Rozalen, 2009); estas personas se podrían describir como conformistas, temerosas y con pocas aspiraciones.

Las percepciones de autoeficacia son sensibles a la información que se va adquiriendo y, aunque estén fuertemente arraigadas, es posible modificarlas (Bandura, 1986).

### ***2.3.2.2 Procesos motivacionales***

Entendiendo motivación como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona, son numerosas investigaciones las que ponen de manifiesto la necesidad de poseer un sentido optimista de eficacia personal para alcanzar el logro en determinadas situaciones. Tal y como se dijo anteriormente, los juicios de autoeficacia más útiles son aquellos que exceden ligeramente las propias capacidades. Dichos juicios permiten emprender tareas de una forma realista, tareas que constituyen un reto y por lo tanto proporcionan la motivación necesaria para el desarrollo progresivo de las propias capacidades (Bandura, 1999). Evidentemente, poseer un cierto grado de habilidades es también necesario.

Altas percepciones de autoeficacia con un nivel de habilidad muy inferior a las que se cree dominar producirán una disminución de credibilidad y/o fracasos a largo plazo. Por el contrario, el sujeto con baja autoeficacia, pero con grandes habilidades, huirá o evitará ciertas conductas dado su desconfianza en sus propias posibilidades.

La autoeficacia determina, de esta forma, la cantidad de esfuerzo y perseverancia frente a las dificultades. La motivación hace referencia, además, al establecimiento de metas. Mayores percepciones de autoeficacia producirán mayor esfuerzo y persistencia frente a una determinada actividad (Bandura, 1999). Es importante subrayar la relación existente entre estos dos primeros procesos, cognitivos y motivacionales ya que, mayor perseverancia asociada a creencias de eficacia fuertes conducen a un mayor rendimiento, el cual, a su vez, conduce a un mayor sentido de eficacia personal. Por su parte, las creencias de autoeficacia débiles limitan el potencial personal para fortalecer dichas percepciones (Olaz, 2001).

Según Bandura (1986), la inseguridad crea un impulso para aprender, pero no favorece el uso adecuado de las habilidades previamente adquiridas. Una autoevaluación negativa sobre el logro en una tarea determinada proporcionará cierta inseguridad que en última instancia puede influir en la motivación llegando a incrementar el grado de persistencia en

dicha tarea hasta su consecución. En este caso concreto las percepciones de autoeficacia son elevadas, de lo contrario, el abandono sería la consecuencia más posible.

Por último, otra característica de las creencias de autoeficacia es su influencia sobre las atribuciones causales (Alden, 1986; Grove, 1993). Las personas que perciben un nivel elevado de autoeficacia atribuyen sus fracasos a un esfuerzo insuficiente o a condiciones externas adversas, mientras que las personas que se consideran ineficaces atribuyen su fracaso a su escasa habilidad o dominio de la conducta a desarrollar.

Bandura (1999, 2001) defiende que la percepción de autoeficacia contribuye a la motivación al determinar las metas que cada persona establece como oportunas, la cantidad de esfuerzo que invertirá, el tiempo que perseverará ante situaciones problemáticas y, por último, su resistencia al fracaso. Los logros deberán estar directamente orientados hacia la experiencia subjetiva de mejora de la propia ejecución o dominio de la tarea, y no hacia la comparación social.

#### ***2.3.2.3. Procesos afectivos***

La influencia sobre patrones de pensamiento y reacciones emocionales es otra de las formas mediante la que las percepciones de autoeficacia afectan al comportamiento humano. La autoeficacia afecta a la forma de percibir el estrés y/o la depresión en circunstancias difíciles, así como el nivel de motivación. Es decir, la autoeficacia percibida posee un lugar central en el ejercicio del control de la ansiedad.

Un alto nivel de autoeficacia brinda mayor confianza y serenidad en el afrontamiento de tareas desafiantes. Por el contrario, las personas con niveles bajos de autoeficacia suelen considerar las actividades a realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, generando, como consecuencia, un alto grado de estrés y ansiedad, así como pensamientos negativos acerca de su posible desempeño (Olaz, 2001). Se podría decir que la principal fuente de dicho estrés o ansiedad no es la frecuencia de los pensamientos negativos, sino más bien la imposibilidad de bloquearlos.

#### ***2.3.2.4 Procesos de selección***

Las percepciones de autoeficacia permiten no solo predecir sino producir el propio futuro (Bandura, 1999). Hasta ahora, la discusión se había centrado en los procesos activados por la eficacia; procesos que permiten crear ambientes favorables y ejercer cierto control sobre los acontecimientos cotidianos. Sin embargo y como indica Albert Bandura, es imprescindible recordar que el ser humano es producto de su interacción con el entorno y, por



lo tanto, sus propias percepciones de autoeficacia son las responsables de dar forma a su vida influyendo en el tipo de actividades en las que toma parte (Bandura, 1994).

Aquellas personas que se consideran eficaces se proponen retos, desarrollan un interés intrínseco, intensifican sus esfuerzos cuando es necesario, experimentan menor grado de estrés ante tareas difíciles y presentan mayor interés por actividades nuevas (Olaz, 2001). Por el contrario, las personas con bajas creencias de autoeficacia evitan tareas y situaciones difíciles que consideran exceden sus capacidades, disminuyendo, en consecuencia, sus aspiraciones y generando pensamientos negativos. Estas personas centran su atención en sus deficiencias, obstáculos y resultados adversos, reduciendo al mínimo sus esfuerzos y abandonando rápidamente. Además, estas personas necesitan mucho tiempo para recuperar su sentido de eficacia tras un posible fracaso (Rozalen, 2009).

Las elecciones tomadas a lo largo de la vida permiten cultivar diferentes competencias, intereses y redes sociales que, en definitiva, determinan el curso de vida. Por ello es preciso subrayar la posible influencia social sobre el comportamiento humano y en consecuencia sobre el propio desarrollo personal. Esto se debe al hecho de que dichas influencias sociales que operan en entornos concretos continúan promoviendo ciertas competencias, valores e intereses mucho después de que el determinante decisional de eficacia haya dado su efecto inaugural (Bandura, 1994).

La decisión de dedicarse profesionalmente a la música no es sino un ejemplo de la influencia de las percepciones de autoeficacia. Es decir, mayor nivel de autoeficacia musical percibida, mayor probabilidad de elegir esta opción como salida profesional.

En resumen, un fuerte sentido de eficacia mejora el logro y el bienestar personal. Las personas con gran seguridad en sus capacidades abordan tareas difíciles como retos a conseguir en lugar de como amenazas a evitar. Esta perspectiva fomenta una motivación intrínseca, una profunda absorción en actividades e impulsa el establecimiento de objetivos desafiantes, así como la capacidad de mantener un fuerte compromiso con ellos (Bandura, 1994). Las personas con niveles altos de autoeficacia recuperan rápidamente su sentido de la eficacia tras un posible fracaso o contratiempo ya que atribuyen dicho fracaso a un esfuerzo insuficiente, a conocimientos deficientes y/o a habilidades que son capaces de adquirir. Estas personas abordan situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas produciendo logros personales, reduciendo el estrés y, por ende, mejorando a su vez sus percepciones de autoeficacia (Bandura, 1994).

En cambio, las personas que dudan de sus capacidades se alejan de tareas difíciles considerándolas amenazas personales. Tienen aspiraciones bajas y compromiso débil con las metas que se proponen y se centran en sus deficiencias personales, en los obstáculos y en todo tipo de resultados adversos en lugar de concentrarse en cómo alcanzar con éxito el objetivo propuesto. Estas personas rápidamente cesan en sus esfuerzos, renuncian ante la mínima dificultad y necesitan más tiempo para recuperar su sentido de la eficacia después de un fracaso (Bandura, 1994).

### 2.3.3 Autoeficacia vs. Constructos relacionados

Las creencias de autoeficacia difieren conceptual y psicométricamente de otros constructos psicológicos relacionados con el pensamiento autorreferente como las expectativas de resultado, introducidas anteriormente, el autoconcepto o el control percibido (Bandura, 1987).

Las **expectativas de resultado** se refieren a la creencia de que a un determinado comportamiento le seguirán unas consecuencias determinadas. En cambio, las expectativas de eficacia hacen referencia a la creencia sobre la capacidad propia necesaria para realizar dicho comportamiento al que le seguirán determinadas consecuencias. El campo de la salud proporciona un marco ilustrativo en la distinción de expectativas de resultado y expectativas de autoeficacia. La gente continúa fumando pese a conocer los riesgos asociados al consumo de tabaco, por ejemplo. Poseer expectativas de eficacia altas es, por lo tanto, condición necesaria para emprender determinadas conductas.

La distinción conceptual que establece Bandura (1986) entre ambos constructos es analizada por Shell, Murphy y Brunning (1989) en actividades de lectura y escritura. De forma conjunta, ambos constructos son capaces de predecir el 32% de la varianza en el rendimiento académico, siendo la autoeficacia exclusivamente la única variable capaz de explicar casi la totalidad de toda la varianza. Estos resultados muestran la validez discriminante de las percepciones de autoeficacia y confirman la mayor influencia de estas percepciones sobre la motivación.

**Autoeficacia y autoconcepto** deben ser diferenciados tanto en especificidad como en contenido (Schunk y Pajares, 2001) ya que, mientras el autoconcepto hace referencia a percepciones de competencia en general, la autoeficacia se ocupa de creencias personales sobre capacidad en tareas específicas; un músico puede tener un gran autoconcepto relativo a su calidad en general, pero quizás no piensa lo mismo respecto a su habilidad para improvisar.

La autoeficacia no debe ser considerada un rasgo global u holístico como el autoconcepto, sino más bien un constructo propio de tareas o situaciones específicas (Bandura, 1986). Un individuo, por ejemplo, puede tener una percepción alta de autoeficacia para tocar un instrumento y baja para jugar al tenis. En esta misma línea, Berry y West (1993) añaden que la autoeficacia es un constructo psicológico dinámico, cualidad que la ha convertido en un tema de gran interés en el ámbito de la investigación educativa (Pajares, 1996).

Ambos constructos psicológicos, autoconcepto y autoeficacia, contribuyen a la motivación (Bandura, 1987; Shunk y Pajares, 2001), sin embargo, las investigaciones realizadas al respecto confirman el mayor poder predictivo de la autoeficacia sobre el logro académico (Pajares y Valiante, 1999; McPherson y McCormick, 2000, 2006). Pajares y Miller (1994) confirman el mayor poder predictivo de la autoeficacia frente al autoconcepto sobre el rendimiento académico en el área de matemáticas, demostrado de esta forma la validez discriminativa de las percepciones de autoeficacia.

Recientemente, en el contexto musical español, Zubeldia, Díaz y Goñi (2018) realizan un estudio cuyo objetivo consiste en analizar las diferencias de género y edad respecto al autoconcepto general y musical. Los resultados confirman que la adolescencia es un periodo crítico con un descenso generalizado y significativo del autoconcepto general, sin embargo, esto no ocurre con el autoconcepto musical donde sus dimensiones más relevantes (tocar, leer y habilidad musical general) ascienden, aunque no de forma significativa.

En resumen, el autoconcepto es medido generalmente en un nivel de dominio y responde a preguntas del tipo “soy” o “siento”. Por su parte, las creencias de autoeficacia son medidas como tareas específicas respondiendo a preguntas del tipo “puedo” (Olaz, 2001).

La investigación de Rotter (1966) pone sobre la mesa otro constructo estrechamente asociado a la autoeficacia, **el control percibido o locus de control**. El control percibido hace referencia a las expectativas generales sobre si determinados resultados obtenidos están controlados por el comportamiento propio o por fuerzas externas; un locus de control interno debería apoyar cursos de acción autodirigidos, mientras que un locus de control externo debería desalentarlos (Zimmerman, 2000). En este sentido, la medida del locus de control no es ni específica de tareas ni de dominio en el contenido de sus elementos, sino que se refiere a creencias generales sobre la internalidad o la externalidad de la causalidad.

Bandura (1986) cuestionó el valor de las creencias de control general debido a la posible influencia de la ansiedad en un determinado contexto. Smith (1989) encontró que el locus de las medidas de control no predecía mejoras en el rendimiento académico o reducciones en la ansiedad en estudiantes altamente ansiosos que se sometieron a un programa intensivo de entrenamiento de habilidades de afrontamiento, sin embargo, las percepciones de autoeficacia sí.

Según Shindler (1998), la **autoestima** podría ser descrita como un conjunto de autocreencias inconscientes formadas a lo largo de la vida. Autocreencias que reflejan la propia percepción de habilidad o de atracción, así como el proceso de atribución de la causalidad a todo aquello que acontece en el propio entorno. La autoestima es un constructo más global que la autoeficacia y hace referencia a los sentimientos personales, hacia cuánto se quiere a uno mismo. Influenciada por los diferentes agentes sociales (padres, maestros, compañeros o amigos) estos sentimientos se centran en aspectos especialmente sociales y académicos.

Las últimas cuatro décadas de investigación han demostrado una relación clara entre los niveles de autoestima y el rendimiento académico (Baukston y Zhou, 2002; Schmidt y Padilla, 2003). Es importante señalar la dirección de esta relación en la que el rendimiento académico exitoso parece mejorar la autoestima de las personas.

Con el término **atribución causal** se hace referencia a las creencias personales sobre las causas de su éxito o fracaso; atribuciones producidas por impulsos emocionales y motivacionales propios. La teoría de la atribución trató de explicar la diferencia en los niveles de motivación entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, a través de las atribuciones de los estudiantes en el contexto académicas (Weiner, 1972).

De forma general, los estudiantes tienden a atribuir su éxito o fracaso a su capacidad, esfuerzo, contexto de la situación, dificultad de la tarea o, a la suerte. Estas atribuciones causales se consideran internas o externas, estables e inestables. Por lo tanto, las atribuciones causales de habilidad y esfuerzo se consideran internas-estables e internas-inestables respectivamente, mientras que la dificultad de la tarea se considera externa-estable, y la suerte externa-inestable.

En el trabajo de Zubeldia et al. (2018) las atribuciones causales más frecuentes son las internas (esfuerzo y habilidad). En el intento de explicar sus éxitos, las chicas obtienen puntuaciones medias más altas en la atribución al esfuerzo mientras que los chicos lo hacen

en la atribución habilidad. Por su parte, la atribución causal habilidad para explicar los fracasos obtiene una media baja.

Con el término **percepciones de competencia** se alude a la propia evaluación (informada por comentarios de padres, amigos y maestros) de cuán bueno se es en una actividad en particular. Los valores están asociados con los niveles de interés, importancia y utilidad que las personas asignan a estas actividades.

Las teorías modernas (Eccles et al., 1983) relacionan logro, rendimiento, persistencia y elección con las creencias de las personas relacionadas con la expectativa y el valor de la tarea. Las creencias de competencia influyen en el comportamiento de las personas, tanto en situaciones generales como específicas (Eccles et al., 1983). Los resultados obtenidos en diferentes trabajos sugirieron la asociación positiva entre las percepciones personales de competencia y las calificaciones, así como una asociación recíproca entre dichas creencias y el rendimiento académico (Valentine, Dubois y Cooper, 2004). En este sentido, las creencias de competencia y los valores subjetivos varían según el dominio y son distintos incluso en los primeros años escolares (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993; Wigfield, 1994). Estas creencias actúan como un tipo de fuerza vital que influye en la elección de los niños para perseguir o evitar situaciones de competencia y para persistir frente a los desafíos (Elliot y Dweck, 2005).

Concretamente, la **educación musical** ha mostrado gran interés por el estudio de los diferentes tipos de autoconfianza presentados anteriormente intentando explicar las posibles causas que influyen en el rendimiento. Sin embargo, dada su “cercanía”, se ha considerado necesario conceptualizar adecuadamente cada uno de ellos para, a continuación, presentar algunas de las investigaciones más relevantes al respecto.

La influencia del **autoconcepto sobre el logro musical** ha sido demostrada por una serie de estudios (Austin, 1990; Covington, 1983). Raynor (1983) afirma que los estudiantes motivados por actividades musicales tienen un autoconcepto más positivo y exhiben un desempeño de tareas exitoso. Klinedinst (1991) señala la influencia del autoconcepto sobre la involucración musical.

Según Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el autoconcepto es construcción jerárquica y multidimensional capaz de facilitar u obstaculizar el desarrollo de las habilidades musicales de los estudiantes. El autoconcepto musical de los estudiantes continúa desarrollándose y podría cambiar con cada nueva experiencia musical que encuentren, afectando sus logros

musicales y su interpretación (Reynolds, 1992). Los resultados obtenidos por Zubeldia et al. (2018) muestran una diferencia favorable al género femenino en el autoconcepto musical, aunque hay que matizar que únicamente en las dimensiones cantar, leer música y moverse con la música, mientras que los hombres puntúan más en tocar y en componer.

Varios estudios han demostrado la influencia positiva de la **autoestima sobre la actitud** de los niños en la enseñanza musical en la escuela primaria (Michel y Farrell, 1973; Michel y Martin, 1970). VanderArk (1989), utilizando un modelo propio, descubrió que los tipos especiales de actividades musicales como el canto en solitario, la participación en concursos, la escucha de música y la interpretación de música parecían producir actitudes positivas y autoestima. Estos trabajos consideran que el objetivo principal de los profesores de música no debería ser otro sino aplicar prácticas de enseñanza que promuevan la autoestima con el fin de producir estudiantes más exitosos, trabajadores, capaces de asumir mayores riesgos y de autodirigir su aprendizaje.

De forma general, se ha encontrado que los estudiantes de música suelen **atribuir su propio éxito o fracaso** a causas internas y estables (capacidad o esfuerzo) mucho más que causas externas o inestables (Asmus, 1986; Legette, 1998). Estas atribuciones son sensibles al grado y al género (Asmus, 1986).

De forma similar, los resultados revelan diferencias de género y grado en cuanto a las **percepciones de competencia**. Utilizando metodologías cualitativas, se ha confirmado que las chicas consideran la música como una de las materias escolares más importantes, y ambos sexos expresaron actitudes negativas hacia la música (Eccles et al., 1993). Según Yoon (1997) las percepciones de competencia y los valores de tarea de los niños de escuela primaria son fuertes predictores de la elección, la práctica y valor parental percibido.

En resumen, y como se ha constatado en los párrafos precedentes, las medidas de autoeficacia son conceptualmente distintivas de los constructos cercanos como las expectativas de resultado, autoconcepto o control percibido; también tienen validez discriminante para predecir la participación en diversas actividades musicales, el rendimiento y el logro. Por ello, se hace necesario tener en cuenta cada una de sus características específicas con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje efectivas, y ayudar a los estudiantes en la participación, persistencia e involucración musical.

### 2.3.4 Fuentes de información de la autoeficacia

La autoeficacia es considerada un constructo psicológico dinámico y maleable que puede ser desarrollado desde la infancia a través de diferentes formas de influencia (Pajares, 1996). Según Bandura (1977), las expectativas de autoeficacia pueden ser desarrolladas a partir de cuatro fuentes de influencia: logros de ejecución, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico.

La forma más efectiva de desarrollar una fuerte sensación de autoeficacia percibida es mediante la observación y vivencia de éxitos pasados, es decir, a través de **experiencias previas o logros de ejecución** (Bandura, 2002). Para ello, es necesario tener en cuenta el grado de dificultad de la tarea, el esfuerzo o el contexto. Según Bandura (2002) las experiencias previas construyen una robusta creencia y confianza personal, sin duda alguna. De forma general, los éxitos repetidos en la consecución de determinados objetivos o metas permiten construir creencias robustas sobre la propia capacidad. Los fallos, por el contrario, debilitan dichas creencias especialmente si ocurren antes de haber establecido unas percepciones de autoeficacia firmes (Rozalen, 2009). Una fuerte percepción de autoeficacia requiere experiencias positivas en la superación de obstáculos a través de un esfuerzo perseverante ya que aquellas personas que han experimentado exclusivamente éxitos “fáciles”, esperan obtener resultados rápidos y se desaniman fácilmente.

Pese a su esencia dinámica y maleable, modificar las percepciones de autoeficacia no es un proceso sencillo y depende en gran medida de la naturaleza y firmeza de las creencias preexistentes (Olaz, 2001). Las personas con un fuerte sentido de eficacia personal recuperan su confianza rápidamente después de un fracaso atribuyéndolo a un esfuerzo o habilidad insuficiente. Por el contrario, las personas con un débil sentido de eficacia personal suelen atribuir sus fracasos a una falta de habilidades, atribuidas erróneamente como innatas, permanentes e inmodificables, considerándose a sí mismos incapaces de adquirirlas. En este caso, el fracaso es solo otra demostración de su incapacidad (Olaz, 2001).

Las **experiencias vicarias** o experiencias indirectas son la segunda forma más poderosa para mejorar la autoeficacia. Observar o imaginar personas con características similares a uno mismo esforzándose y actuando con éxito en determinadas situaciones puede conducir a un incremento de la autoeficacia percibida (Bandura, 1986). De la misma forma, observar fallos ajenos, a pesar del esfuerzo, reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia socavando sus esfuerzos. El aprendizaje vicario tiene mayor influencia si la experiencia

previa del individuo es escasa y depende en gran medida del grado de similitud percibida entre la persona y el modelo. Cuanto mayor es dicha similitud, más persuasivos son los éxitos y fracasos de los modelos. Por norma general, las personas buscan modelos competentes, modelos que transmiten conocimiento y muestran a los observadores habilidades y estrategias efectivas para gestionar las demandas ambientales. Se trata, en definitiva, de autoconvencerse de que, si otro lo ha conseguido, uno mismo con un esfuerzo similar también lo puede lograr (Bandura, 2002).

La **persuasión verbal** es el tercer modo de fortalecer la creencia personal en la capacidad de alcanzar con éxito una tarea determinada, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de autoeficacia y solamente necesitan un poco más de confianza (Bandura, 2002). Se utiliza como estrategia cognitiva para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desea (Bandura, 1986). La persuasión verbal aumenta la cantidad de esfuerzo y la perseverancia en la consecución de determinadas metas, sin embargo, estas técnicas dependen en gran medida de la credibilidad del responsable de llevar a cabo dicha persuasión y solamente serán efectivas cuando las valoraciones estén dentro de los límites de la realidad (Olaz, 2001). Un uso adecuado de esta fuente de información va más allá de la mera transmisión de evaluaciones positivas; evitar situaciones prematuras donde es probable el fallo es otro aspecto importante en este sentido (Bandura, 1994). La persuasión verbal no debe confundirse con el simple elogio (Pajares, 1997).

El **estado fisiológico** es el cuarto y último factor capaz de mejorar las percepciones de autoeficacia. En el juicio de las capacidades personales también influyen, en parte, el estado somático y emocional. Las reacciones al estrés y la tensión suelen ser interpretadas como signos de vulnerabilidad a un bajo rendimiento. Por ejemplo, un aumento del ritmo cardiaco o la sudoración excesiva en actividades de interpretación musical suelen ser juzgadas como signos de debilidad. Realmente, no es la intensidad de dichas reacciones emocionales y físicas lo que importa, sino cómo se perciben e interpretan. Las personas con un alto sentido de eficacia probablemente perciben su estado de excitación como un estímulo facilitador del desempeño. Por su parte, aquellos que dudan sobre su propia capacidad consideran dicha excitación como un factor debilitador en el proceso de alcanzar un determinado objetivo (Bandura, 2002). El punto óptimo de activación a partir del que el rendimiento decrece es diferente para cada persona y para cada tarea (Rozalen, 2009).



Favorecer un estado físico apropiado reduce el estrés y los estados emocionales negativos, factores que están inversamente relacionados con la autoeficacia percibida. Además, es importante señalar que esta fuente de información depende fundamentalmente de la intensidad de la situación, así como de la forma de percibirla o interpretarla (Bandura, 2002).

Por último, es imprescindible aclarar que la importancia y el grado de significatividad de las creencias de autoeficacia radican en su procesamiento cognitivo, independientemente de la fuente de información que incremente o disminuya dichas creencias (Bandura, 2002; Zelenak, 2011).

### **2.3.5 Autoeficacia para la autorregulación**

La autorregulación es definida conceptualmente como acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman, 2000). Existe una dimensión intrínsecamente motivacional en el aprendizaje autorregulado puesto que el mismo incluye la iniciativa personal y la perseverancia (Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). La eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión (*self-monitoring*), uso de estrategias (*strategy use*), autoevaluación y autorreacciones (*self-reactions*). Bandura (1997) advierte que “una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos autorregulatorios” (p. 231). La autoeficacia auto-regulatoria tiene influencia positiva sobre el compromiso de los estudiantes en sus tareas y, en consecuencia, sobre el logro académico.

## 2.4 Autoeficacia en educación

Hablar de autoeficacia en educación implica llevar a cabo un ejercicio de reflexión y síntesis sobre todo lo expuesto hasta el momento. La propuesta cognitivo social de la que se ha hablado anteriormente difiere de visiones puramente conductuales o enfoques exclusivamente cognitivos. Esta propuesta es menos parsimoniosa porque incluye procesos del “yo” (auto) y más restrictiva dado que no se centra en los fenómenos mentales a menos que se manifiesten abiertamente de alguna forma durante el funcionamiento social y conductual (Zimmerman, 1989).

La autoeficacia en educación, o autoeficacia académica, hace referencia a las percepciones de los estudiantes acerca de sus habilidades para desarrollar una determinada tarea satisfactoriamente (Yacizi et al., 2011). Concretamente, estas percepciones incluyen la capacidad para regular su propio aprendizaje y dominar las diferentes áreas que operan sobre su rendimiento (Bandura, 1995). Esta conceptualización permite apreciar la importancia de las percepciones de autoeficacia en la motivación y sobre todo en el aprendizaje, constituyendo un de los factores más relevantes en la consecución del logro académico.

Desde hace varias décadas, los investigadores han reconocido que las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades académicas juegan un papel esencial en su motivación para lograrlo. Sin embargo, dichas percepciones resultaban inicialmente difíciles de medir de una manera científicamente válida. A finales de la década de los setenta varios investigadores comienzan a evaluar dichas creencias de una manera más específica centrándose en la autoeficacia y, en 1977, Bandura presenta su teoría de la autoeficacia; teoría que proporciona las directrices necesarias para medir dichas percepciones en diferentes dominios de funcionamiento.

A partir de los trabajos presentados por Bandura y sus colegas durante las dos últimas décadas del siglo XX, se ha producido una gran cantidad de literatura al respecto. Se dispone de un gran número de investigaciones que tratan de determinar la influencia de las percepciones de autoeficacia sobre la motivación académica, sobre la capacidad de autorregulación y sobre el rendimiento, así como su relación con el logro.

Según Zimmerman (2000), las creencias de autoeficacia han demostrado validez convergente influyendo en la motivación académica, la elección de actividades, el nivel de esfuerzo, la persistencia, la capacidad de autorregulación y las reacciones emocionales. Los

estudiantes autoeficaces participan más, trabajan más duro, persisten por más tiempo y tienen menos reacciones emocionales adversas cuando encuentran dificultades (Bandura, 1997).

La relación entre autoeficacia y logro viene determinada por la influencia de la autoeficacia en la motivación y el aprendizaje, en la perseverancia, en los objetivos, así como en el uso de estrategias cognitivas, afectivas, metacognitivas y autorregulatorias que se realizan (Jinks y Lorsbach, 2003; Pajares, 1997; Schunk, 1991). El nivel óptimo para que la autoeficacia funcione correctamente en una tarea determinada exige poseer percepciones ligeramente superiores a las habilidades reales necesarias para la realización de dicha tarea (Pintrich y Schunk, 1996). Se presentan a continuación algunos de los trabajos más representativos al respecto.

Los psicólogos educativos han mostrado un creciente interés en explorar los procesos cognitivos de los estudiantes durante su aprendizaje en el aula (Corno y Mandinach, 1983; Peterson, Swing, Braverman y Buss, 1982; Winne, 1985). Concretamente, la autoeficacia para el aprendizaje juega un papel clave en la motivación del alumnado.

En 1999 Pajares y Graham llevan a cabo un estudio cuyo objetivo pasa por determinar la influencia de diversas variables motivacionales sobre el rendimiento matemático específico, así como explorar si estas variables cambian durante el primer año de escuela. La autoeficacia específica es la única variable de motivación capaz de predecir el rendimiento tanto al inicio como al final del año. No se encuentran diferencias en ansiedad, autoconcepto o la autoeficacia para la autorregulación entre las dos medidas. Sin embargo, al final del año los estudiantes describen las matemáticas como menos valiosas y declaran un menor esfuerzo y persistencia. Los estudiantes dotados poseen creencias más sólidas sobre el autoconcepto en matemáticas, y manifiestan creencias de autoeficacia más precisas que los estudiantes de educación regular. No se encuentran diferencias significativas de género en ninguno de los constructos analizados.

Bandura y Schunk (1981) subrayan la capacidad predictiva de las creencias de autoeficacia sobre la elección de participar o no en problemas de resta aritmética. Un mayor sentido de autoeficacia influye positivamente en la elección de las actividades. Según Zimmerman y Kitsantas (1997, 1999) la autoeficacia está altamente correlacionada con el interés intrínseco de los estudiantes en una tarea de aprendizaje motor, así como en una tarea de revisión de la escritura. Además, las medidas de autoeficacia se correlacionan significativamente con la elección de los estudiantes de especialización en la universidad, el

éxito en el trabajo del curso y la perseverancia (Hackett y Betz, 1989; Lent, Brown y Larking, 1984).

Las creencias de autoeficacia son capaces de predecir el esfuerzo de los estudiantes. Schunk y sus colegas encontraron que la autoeficacia percibida para el aprendizaje se correlaciona positivamente con la tasa de solución de problemas aritméticos (Schunk y Hanson, 1985; Schunk, Hanson y Cox, 1987). Salomon (1984) descubre la correlación positiva significativa entre la autoeficacia, el esfuerzo mental autoevaluado y el rendimiento durante el aprendizaje de los estudiantes en tareas relacionadas con la lecto-escritura.

La autoeficacia influye en la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes de forma directa e indirecta a través de la persistencia (Schunk, 1991). El efecto directo indica que la autoeficacia percibida influye en los métodos de aprendizaje de los estudiantes, así como en sus procesos motivacionales. Estos resultados validan la función mediadora que tiene la autoeficacia para motivar la persistencia y el rendimiento académico. En una revisión meta analítica de casi 70 estudios, Multon, Brown y Lent (1991) encontraron un tamaño de efecto positivo significativo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes sobre la persistencia y la motivación.

Las creencias de autoeficacia permiten regular y moderar los esfuerzos de los estudiantes siendo para ello necesario conocer exactamente las tareas que se pretenden conseguir (Bandura, 1997). Sin embargo, existen en la vida cotidiana numerosas tareas que se realizan sin presentar un esquema previo debido a que son consideradas poco complejas.

Asimismo, es posible encontrar diferentes escenarios que pueden desencadenar en percepciones de incompetencia relacionadas con la complejidad de la tarea a desarrollar. Es necesario valorar la posibilidad de que sea el propio estudiante quien distorsione su percepción de la realidad debido la existencia de procesos cognitivos adversos pasados (Bandura, 1997; Stajkovic y Luthans, 1998).

Las creencias de los estudiantes sobre su eficacia para manejar las demandas de tareas académicas también pueden influir en el estado emocional al disminuir el estrés, la ansiedad y la depresión (Bandura, 1997). Pajares y Kranzler (1995) han estudiado la relación entre la autoeficacia y las reacciones de ansiedad en el área de matemáticas. A pesar de su correlación negativa, solamente la autoeficacia fue capaz de predecir el rendimiento matemático cuando ambas variables se compararon de forma conjunta. Por lo tanto, existe evidencia sobre la mayor capacidad predictiva de la autoeficacia, frente a la ansiedad, sobre el rendimiento.

Siegel, Galassi y Ware (1985) confirman esta relación en el contexto de las matemáticas. En este estudio, las creencias de eficacia representan más del 13% de la varianza de las calificaciones finales en matemáticas, mientras que la ansiedad específica no demuestra ser un predictor significativo. Estos estudios proporcionan una clara evidencia de la validez discriminatoria y predictiva de las medidas de autoeficacia reivindicando la necesidad de fomentar una sensación positiva de eficacia personal en lugar de simplemente disminuir la ansiedad escénica.

Las creencias de autoeficacia también proporcionan un sentido de agencia para motivar el aprendizaje a través del uso de procesos de autorregulación tales como el establecimiento de metas, el autocontrol, la autoevaluación y el uso de estrategias (Zimmerman, 2000). Los estudiantes que se consideran más capaces adoptan objetivos más desafiantes (Zimmerman et al., 1992). Las calificaciones previas y las medidas generales de capacidad se consideran predictores ejemplares del rendimiento, sin embargo, las percepciones de autoeficacia y el establecimiento de objetivos aumentan significativamente la predictibilidad de estas medidas.

Los efectos de las creencias de eficacia en el autocontrol de los estudiantes se han estudiado en el aprendizaje conceptual (Bouffard-Bouchard, Parent y Larivee, 1991). Los estudiantes eficaces, frente a los ineficaces de igual capacidad, son más persistentes, menos propensos a rechazar prematuramente las hipótesis correctas, mejores en la resolución de problemas conceptuales y más capaces de supervisar su tiempo de trabajo. Las creencias de autoeficacia también influyen en las normas de autoevaluación que los estudiantes utilizan para juzgar los resultados de su autocontrol. Zimmerman y Bandura (1994) concluyen que la autoeficacia para escribir es capaz de predecir de forma significativa la calidad de la escritura, así como su fijación de objetivos y el dominio de esta tarea. Las creencias de autoeficacia también motivan el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Una mayor motivación y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes autoeficaces produce un mayor rendimiento académico. Multon et al. (1991) presentan evidencia sobre esta relación en la que la autoeficacia representa aproximadamente el 14% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes en una variedad de muestras, diseños experimentales y criterio medidas. Esto representa una prueba más de la validez convergente de las creencias de autoeficacia.

Desde finales de los ochenta, Zimmerman y Martínez-Pons han llevado a cabo una serie de trabajos de campo con el fin de analizar los procesos de autorregulación que intervienen en

el aprendizaje académico. Previamente, procesos como la planificación, formulación de metas, autosupervisión, autoevaluación, autorrecompensa o autocastigo entre otros, ya habían sido estudiados en otras áreas como la salud mental, salud física o deportes (Zimmerman, Kistantas y Campillo, 2005). Utilizando una entrevista estructurada denominada *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS) se obtienen 14 categorías de autorregulación (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986): 1) autoevaluación, 2) organización y transformación, 3) planificación y formulación de metas, 4) búsqueda de información, 5) supervisión y toma de registros, 6) estructuración del ambiente, 7) autoconsecuencias, 8) repaso y memorización, 9) pedir ayuda a los compañeros, 10) profesores y 11) padres de familia, 12) revisión de exámenes, 13) apuntes y 14) textos. Como era de esperar, los estudiantes de alto rendimiento utilizan con mayor frecuencia dichas estrategias de autorregulación. Finalmente, los resultados obtenidos permiten confirmar la capacidad de predicción de dichas estrategias sobre la puntuación en exámenes estandarizados, así como la validez de la entrevista estructurada diseñada durante este trabajo. En este mismo sentido, la *Rating Student Self-Regulated Learning: A Teacher Scale* (RSSRL) permite contrastar la validez de contenido (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988).

Pintrich y Degroot (1990) utilizan el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) para medir la autorregulación académica y obtienen correlaciones positivas significativas entre autoeficacia académica general y el uso de estrategias cognitivas y autorregulatorias. En este trabajo, la autoeficacia correlaciona también con las notas finales, el trabajo de clase, los deberes y con ensayos e informes escritos.

En un estudio evolutivo de la autorregulación académica con estudiantes de quinto, octavo y undécimo curso, con estudiantes de altas capacidades y estudiantes “normales” Zimmerman y Martínez-Pons (1990) evalúan la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y las creencias de autoeficacia académica. Los resultados demuestran que los estudiantes de octavo y undécimo grado utilizan más estrategias autorregulatorias esenciales que los estudiantes de quinto grado; aunque las diferencias entre los estudiantes de octavo y undécimo grado no son estadísticamente significativas. En general, los estudiantes de alta capacidad intelectual usan estrategias de aprendizaje autorregulado más frecuentemente que sus compañeros y poseen percepciones de autoeficacia (verbal y matemática) más altas, que además incrementan en los grados superiores. Tal como se había predicho, el talento de los estudiantes está positivamente correlacionado con ambas formas de eficacia académica. Finalmente, estos resultados indican que la percepción de los

estudiantes de su eficacia verbal y matemática se relacionaba con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Zimmerman et al. (1992) emplean una escala de 11 ítems denominada *Self-Efficacy for Self-Regulated Learning* y la *Self-Efficacy for Academic Achievement* en un estudio cuyos resultados confirman la capacidad predictiva de la autoeficacia para el aprendizaje autorregulatorio sobre la autoeficacia para el rendimiento académico, y ésta a su vez sobre las calificaciones que los estudiantes se fijaron como objetivo y las notas reales que finalmente obtuvieron. Utilizando unas escalas similares y con una muestra de estudiantes universitarios, Zimmerman y Bandura (1994) obtienen los mismos resultados en tareas relacionadas con la redacción.

Kitsantas y Zimmerman (2003) diseñan el *Self-Efficacy for Learning Form (SELF)*, un inventario más complejo para analizar las creencias de eficacia para el aprendizaje en otras áreas académicas. Los análisis estadísticos oportunos para validar esta escala confirman un grado de confiabilidad óptima en su versión final de 57 ítems ( $\alpha$  de Cronbach = 0.99) y apoyaron los resultados obtenidos por estos autores en trabajos previos, es decir, la influencia positiva de las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje sobre el rendimiento académico.

Por todo ello, la autoeficacia para el aprendizaje, creencia motivacional clave vinculada conceptual y empíricamente con las creencias autorregulatorias, posee un valor especial en la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje debido a su capacidad mediadora entre el compromiso y el logro académico (Zimmerman et al., 2005). Estos y otros estudios similares recomiendan el uso de medidas de autorregulación académica y de motivación para apoyar la enseñanza de estrategias con estudiantes de bajo rendimiento académico.

En 1982, Schunk lleva a cabo un estudio experimental en el que analiza los efectos del feedback (retroalimentación atribucional) sobre las percepciones de autoeficacia y el logro académico en el área de matemáticas en niños. Los resultados, consistentes con el modelo propuesto por Bandura (1981), proporcionan evidencia de que el feedback sobre logros pasados promueve la participación, el esfuerzo, el desarrollo de habilidades y las percepciones de autoeficacia. El rendimiento pasado proporciona información auténtica para juzgar la capacidad personal y sugerir que el esfuerzo produjo un determinado logro, valida aún más la eficacia personal. Por el contrario, el impacto de implorar a un niño para que intente más arduamente no solo depende de la credibilidad del persuasor, sino que también puede socavar

las percepciones de eficacia; dado que este tipo de comentarios es más ambiguo, puede implicar que el esfuerzo es necesario porque el niño no tiene capacidad.

En este sentido, es importante subrayar la complejidad del feedback. Mientras que las estructuras de creencias causales están dominadas por el esfuerzo hasta alrededor de los 12 años, las atribuciones a habilidades se vuelven más importantes durante la juventud para explicar el logro. Además, la dificultad de la tarea es otro factor que valorar. El desarrollo de las percepciones de eficacia no tendría lugar si una persona tiene que esforzarse mucho para tener éxito en una tarea que parecía fácil. Por último, el feedback contiene un elemento de refuerzo social. Determinados niños deducen aprobación al recibir feedback positivo sobre su trabajo, mientras otros a los que se les dice que deben esforzarse más pueden inferir que no están trabajando tan bien como se debería. Evidentemente, estos resultados ponen de manifiesto la importancia del feedback entre los diferentes agentes sociales en el propósito de mejorar el aprendizaje y el logro académico.

En 1983, Schunk investiga los efectos del automonitoreo del progreso sobre el logro y las percepciones de autoeficacia en el área de matemáticas. Observar el propio progreso en una tarea de aprendizaje cognitivo, produce un mayor sentido de eficacia. Los resultados confirman que tanto el monitoreo propio como el externo influyen de forma significativamente positiva en las percepciones de eficacia, de habilidad y en la persistencia. Las dos condiciones de monitoreo del progreso no difirieron significativamente entre ellas.

El monitoreo del progreso en el contexto del desarrollo de competencias es, por lo tanto, altamente efectivo en la promoción de percepciones de eficacia y logros y, además, no depende del agente de dicho monitoreo. Poner atención en el trabajo completado proporciona unos indicadores objetivos de progreso aumentando de esta forma las percepciones de autoeficacia, la participación en tareas similares futuras y, en definitiva, el logro. El profesorado debe instruir al alumnado sobre cómo monitorear su progreso, hecho que permitirá desarrollar un sentido de responsabilidad general que conduzca a dominar el aprendizaje cognitivo. En este sentido, la investigación futura debe examinar si la grabación promueve resultados de logro más allá de los efectos debidos a la revisión ya que los niños pequeños tienden a tener marcos de referencia de corta duración y pueden no estar siempre al tanto de lo que han logrado.

Tras citar algunos de los trabajos de referencia a partir de los que se han desarrollado la mayor parte de las investigaciones sobre autoeficacia hasta el momento, se ha decidido incluir



una serie de estudios más actuales que confirman la relevancia y el interés de este constructo psicológico en el contexto educativo.

Las características de la sociedad actual, en la que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta fundamental, demandan analizar los niveles de autoeficacia para el uso de dichas herramientas y/o recursos. En este sentido, Martínez y Herrera (2014) analizan las propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para el uso de las TIC obteniendo resultados que confirman la validez de dicha escala.

Por su parte, Cummings y Vieta (2012) analizan la influencia de la formación a través de plataformas online sobre las percepciones de autoeficacia de los estudiantes de educación secundaria. Los resultados confirman que independientemente de los niveles altos de percepción de propia capacidad, el rendimiento académico no correlaciona con la autoeficacia siendo una posible explicación la mayor dificultad, confirmada por los estudiantes, de la formación online.

Con una muestra de 766 estudiantes de universidad pública de México, Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013) analizan los diferentes factores susceptibles de influir en el aprendizaje autorregulado entre los que destaca la autoeficacia. Las metas y las estrategias de aprendizaje o los problemas de concentración son algunos de los factores que correlacionan significativamente con las percepciones de eficacia personal y, por lo tanto, susceptibles de ser valorados en el estudio de este constructo psicológico.

Becerra-González y Reidl (2015) analizan, en un proyecto en dos fases y con una muestra de 1453 estudiantes mejicanos, las posibles diferencias en motivación, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar según determinadas variables sociodemográficas (sexo, edad, condición laboral y escolaridad de los padres). Los resultados ponen de manifiesto que únicamente las variables cognitivas y motivacionales son capaces de explicar el rendimiento escolar, concluyendo la relevancia de desarrollar modelos que integren variables académicas, cognitivas y motivacionales.

La conexión autoeficacia-elección de carrera profesional, quizás menos tratada hasta el momento, pero imprescindible de mencionar, ocupa el trabajo de Blanco (2009) quien hace una profunda revisión de los trabajos de investigación realizados al respecto entre 1995 y 2006. Esta revisión concluye que autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y objetivos

o metas académico-profesionales son responsables de la elección de la carrera profesional sugiriendo además líneas de trabajo futuro en el área de la orientación académico-profesional.

Por último, otra de las posibles líneas de investigación de este constructo y que excede los objetivos de este trabajo sería la autoeficacia del profesorado. En este sentido, con una muestra de 3422 profesores Gil Flores (2016) analiza los niveles de autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias. Los resultados confirman una percepción de propia capacidad mayor para la enseñanza frente al hecho de conseguir una mayor implicación del alumnado. A partir de los resultados obtenidos, se formulan algunas propuestas para la mejora de la autoeficacia docente en el profesorado de ciencias.

En resumen, la autopercepción de la eficacia de los estudiantes se distingue de otros constructos motivacionales relacionados debido a su especificidad y su estrecha correspondencia con el rendimiento académico. Estas creencias cognitivas difieren conceptual y psicométricamente de las medidas de autoconfianza de los rasgos debido a su sensibilidad a las variaciones en la experiencia, la tarea y el contexto. Dos décadas de investigación han establecido claramente la validez de la autoeficacia como un predictor de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Aunque la autoeficacia se correlaciona con otros constructos cercanos, también ha demostrado validez discriminante por su predicción única cuando se incluye en análisis de regresión múltiple. Ha demostrado validez convergente en la predicción de diversas formas de motivación como las elecciones de actividad, el esfuerzo, la persistencia y las reacciones emocionales de los estudiantes. Finalmente, la autoeficacia, como variable mediadora, ha demostrado ser sensible a las mejoras en los métodos de aprendizaje de los estudiantes (especialmente aquellos que implican mayor autorregulación) y a la consecución del logro académico. Esta evidencia, demostrada empíricamente, confirma la histórica convicción de la relevancia de las autoconfianzas académicas sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Los juicios sobre las capacidades personales varían dependiendo del peso que se les da a diferentes factores como la habilidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido, la cantidad de ayuda externa, las circunstancias situacionales bajo las cuales ocurre el rendimiento, el patrón temporal de éxitos y fracasos o las normas evaluativas contra qué actuaciones se evalúan. Por todo ello, y llevando estas consideraciones a la práctica, un sistema en el cual los estudiantes persigan objetivos alcanzables y monitoreen periódicamente su progreso hacia esos objetivos debería resultar altamente efectivo para cultivar habilidades y validar el sentido de eficacia para aplicarlas.

Tal y como indica Schunk (1991) es importante añadir los instrumentos diseñados para evaluar las percepciones de autoeficacia en diferentes contextos a los artículos en los que se presentan las propiedades psicométricas de dichos instrumentos, de forma que sirvan y se puedan utilizar en investigaciones futuras.

Pocas personas ajenas a la educación son plenamente conscientes de la responsabilidad de un maestro. Además de conocimiento y experiencia en su área, un maestro debe supervisar, educar y motivar a sus estudiantes. El docente es responsable del tono, del ritmo del aula y del ambiente. Para ser eficaz, un maestro debe aprender habilidades de instrucción y de gestión desarrolladas a través de la capacitación en teoría y práctica educativa y mejoradas por años de experiencia con los estudiantes. Además, debe incorporar en su enseñanza estrategias innovadoras que tienen su base tanto en teoría como en investigación. A través de este proceso constante de innovación y aplicación, moldean y capacitan a los estudiantes para ayudarles a conseguir sus objetivos (Schulze y Schulze, s. f.).

## 2.5 Autoeficacia musical

### 2.5.1 Introducción

La importancia y relevancia de las percepciones de autoeficacia se hace más evidente, si cabe, en el contexto pedagógico-musical. Estudiar un instrumento musical presenta retos especiales ya que se trata de un aprendizaje eminentemente autorregulado; el estudiante se organiza de acuerdo con las demandas que recibe, debiendo crear sus mecanismos y rutas para elegir cuándo y cómo lleva a cabo su estudio (Bandura, 1997). El constante esfuerzo físico, mental y emocional necesario para desarrollar la capacidad musical, cuyos progresos no suelen ser inmediatos o aparentes, requieren una resistencia y persistencia que incluso los estudiantes con altas capacidades no siempre poseen (McPherson y McCormick, 2006; Zarza, 2014). Además, la realización de un trabajo sistemático y organizado adecuadamente no garantiza llevar a cabo una actuación pública de forma satisfactoria y por lo tanto cumplir uno de los objetivos generales de las enseñanzas musicales en el que se engloban todas las competencias adquiridas a lo largo de la larga carrera musical (McPherson y McCormick, 2000, 2006).

En definitiva, en el contexto musical, las habilidades cognitivas, la capacidad memorística, los recursos de comportamiento, el procesamiento de la información, la persistencia y el esfuerzo físico son características imprescindibles para concluir con éxito una determinada tarea (Zarza, 2014; Zelenak, 2011). Sin embargo, la autoeficacia emerge como el factor clave que activa los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección necesarios para alcanzar dicho logro (Bandura, 1997).

En este sentido y para determinar específicamente la relevancia de la autoeficacia, Bandura (1997, 2002) indica la necesidad de examinar y tener en cuenta la complejidad de la tarea a realizar. Los músicos toman decisiones complejas acerca de la música que estudian e interpretan basándose en las experiencias personales, en las creencias acerca de la naturaleza de la tarea en particular y de manera muy importante en las creencias acerca de la propia capacidad para lograr dicha tarea (Ritchie y Williamon, 2011a). Según Hallam (1998), los estudiantes con bajas percepciones de autoeficacia musical tienden a abandonar los estudios musicales y realizar otras actividades entendidas como placenteras.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho hasta el momento, no sería adecuado considerar la autoeficacia musical como la variable determinante que corrige todos los problemas de los estudiantes. No existe un factor único y exclusivo capaz de resolver todas las dificultades que

se encuentran los músicos. Se trata pues de tratar de determinar aquellos elementos que, por pequeña que sea su aportación, permitan alcanzar el logro musical.

### **2.5.2 Investigaciones sobre autoeficacia musical**

Aunque incluso hoy en día no es sencillo encontrar investigaciones sobre la influencia de pensamientos autorreferentes sobre el logro musical, esta ha sido una cuestión a la que se ha tratado de dar respuesta de una u otra forma a lo largo de la historia. Ya en la década de los setenta Greenberg (1970) atribuye el bajo rendimiento de cantantes, así como la incapacidad para afinar correctamente a algún tipo de bloqueo emocional o psicológico. En aquel momento, la mayor parte de la investigación argumentaba este hecho a la carencia de habilidad musical o a la falta de práctica. Sin embargo, Greenberg hipotetiza sobre la posible influencia del autoconcepto sobre el rendimiento musical: un elemento relevante para tener en cuenta en la consecución del logro musical.

Svengalis (1978) encuentra correlación positiva entre autoconcepto y participación musical en chicos ( $r = .390 - .740$ ). Estos resultados son contrastados de forma moderada por Austin y Vispoel en 1998 ( $r = .500$ ;  $p < .010$ ). Más recientemente, Randles (2011) descubre una correlación negativa entre autoconcepto musical y curso, es decir, la percepción de los alumnos sobre su capacidad musical disminuye con el paso de los cursos.

La autoestima, definida por Hendricks (2009) como la evaluación emocional dependiente de la propia valía musical, es otro tipo de autopercepción. En 1979, Schmidt desarrolló la *Self-Esteem of Muscial Ability* (SEMA), escala con la que encontró correlación positiva entre autoestima musical, participación en programas educativos y éxito musical: mayor éxito en programas musicales, mayores percepciones de autoestima. Randles (2010) utilizó esta misma escala y confirmó la estabilidad relativa de la autoestima encontrando además una mayor influencia de actividades de composición musical frente a la realización de otras actividades fuera del colegio como tocar en agrupaciones, la implicación paternal o escuchar música.

En este contexto, es imprescindible mencionar a McCormick y McPherson (1999, 2000, 2003, 2006). Preocupados desde un primer momento por los factores que influyen en el logro interpretativo-musical, estos autores reivindican la necesidad de replicar los estudios que analizan los procesos de mediación cognitiva en el ámbito musical.

En 1999 McPherson y McCormick exploran la interacción entre componentes autorreguladores y motivacionales, y la cantidad/contenido de la práctica instrumental. La

muestra, formada por 190 pianistas, completó un cuestionario *ad-hoc* justo antes de realizar un examen de interpretación musical. Los resultados indican relación entre la cantidad de práctica, la dificultad del repertorio y el nivel de ansiedad. Un análisis más exhaustivo revela un patrón consistente formado por tres componentes de la práctica musical. Aquellos sujetos que reportan mayor cantidad de práctica en actividades informales/creativas, repertorio y trabajo técnico tienden a comprometerse más conscientemente mientras practicaban y expresaron mayor interés intrínseco en el aprendizaje instrumental. Estos hallazgos proporcionan evidencia de la influencia de ciertos tipos de compromiso cognitivo en la consecución de una práctica musical eficiente.

Un año más tarde, McPherson y McCormick (2000) llevan a cabo un estudio con una muestra formada por 349 músicos de entre de 9 y 18 años de edad ( $\bar{x} = 12.81$ ;  $DT = 2.32$ ). Siguiendo su línea principal de investigación, en este trabajo pretenden aclarar en qué grado atribuciones internas y externas son capaces de explicar el rendimiento en un examen de interpretación musical. Los resultados muestran que la habilidad para interpretar con solvencia no sólo requiere habilidades técnicas y expresivas, sino que también demanda el empleo de una variedad de recursos motivacionales. Se sugiere, de esta forma, que las percepciones de capacidad de los estudiantes son tan importantes como el tiempo que dedican a la práctica de su instrumento. De estos resultados se desprende que las percepciones de autoeficacia son el mayor predictor de la interpretación musical en un examen o una audición pública.

La autoeficacia se convierte de esta forma en un elemento esencial en los trabajos de McCormick y McPherson. Evidentemente, sería ingenuo sugerir que existen relaciones lineales entre las variables examinadas hasta el momento y el logro musical. Percepciones de autoeficacia, atribuciones de resultados y capacidad real, entre otras, interactúan conjuntamente para mantener una motivación positiva y un deseo intrínseco para continuar mejorando. Debido a la escasa investigación llevada a cabo hasta el momento en este contexto, así como las altas demandas que reciben los estudiantes de música, McCormick y McPherson presentan *The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis* (2003) y *Self-efficacy and music performance* (2006).

Ambos estudios investigan los procesos de mediación cognitiva en el contexto de un examen de interpretación musical. En el primero de estos estudios (2003) la muestra era de 332 músicos de entre 9 y 18 años de edad ( $\bar{x} = 12.81$ ;  $DT = 2.32$ ) que se presentaban al

Trinity College, sistema de exámenes de música en el que los candidatos deben interpretar una serie de obras y ejercicios técnicos delante de un examinador profesional responsable de calificar el rendimiento musical. En 2006, la muestra estaba formada por 446 estudiantes de música que completaron el AMEB, un sistema de evaluación de la capacidad general musical altamente considerado en Australia.

El primero de estos trabajos (McCormick y McPherson, 2003), consistente con los resultados obtenidos en otros contextos académicos, presenta evidencia de la influencia de las percepciones de autoeficacia sobre el rendimiento musical. Dichas percepciones de autoeficacia parecen ser más necesarias en el contexto musical donde a diferencia de otras especialidades académicas, la interpretación ocurre en tiempo real, sin posibilidad de volver atrás.

Tres años más tarde y valorando pequeñas consideraciones como, por ejemplo, el perfeccionamiento de los instrumentos de recogida de datos, McPherson y McCormick (2006) replican y amplían los resultados obtenidos anteriormente. De nuevo, los resultados manifiestan la capacidad de la autoeficacia para predecir el logro interpretativo-musical.

En resumen, McPherson y McCormick sugieren la necesidad de prestar mayor atención a las percepciones de autoeficacia y sus posibles influencias en unas enseñanzas musicales caracterizadas por la necesidad de altos niveles de autorregulación y disciplina mental, en el estudio diario y durante muchos años. Alcanzar la maestría musical no es tarea sencilla y clarificar los tipos de autoconfianza relacionados con la interpretación musical permitirá entender cómo los grandes músicos desarrollan la seguridad en sí mismos necesaria para abordar y gestionar tareas desafiantes y, por lo tanto, hacer un buen uso de sus capacidades (Bandura, 1997).

Nielsen en 2004 lleva a cabo un estudio que investiga la influencia de las percepciones de autoeficacia sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes de música. La muestra estaba formada por estudiantes de primer año de un centro noruego de educación musical superior con edades comprendidas entre 18 y 43 años. De forma general, los estudiantes aplican estrategias cognitivas y metacognitivas en mayor medida que otro tipo de recursos. Los estudiantes con altas percepciones de autoeficacia tienen más probabilidades de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje en comparación con el resto. No se encontraron diferencias significativas entre especialidades instrumentales o el programa de estudios, pero sí existían ligeras diferencias en los niveles de autoeficacia entre

chicos y chicas. El efecto de interacción entre el género y el programa de estudios en la autoeficacia fue también significativo.

Tal y como indica Hendricks (2009), el talento es maleable, se puede desarrollar y por ello el papel de los profesores en la motivación de los estudiantes es vital. Las personas con un alto sentido de autoeficacia tienen una fuerte creencia en su propia capacidad y es más probable que persistan frente a obstáculos mientras trabajan para alcanzar niveles más altos de rendimiento.

Los trabajos de Hendricks que se presentan a continuación (2009, 2014), se llevan a cabo en el contexto de un encuentro de orquesta intensivo de tres días en Estados Unidos. Ambos estudios recogen datos de forma cualitativa y cuantitativa centrándose en analizar las fuentes de autoeficacia y otras posibles influencias contextuales e intrapersonales sobre los cambios en la competencia musical. Coherente con las aportaciones de Bandura (1997), la experiencia personal se alza como la fuente de autoeficacia más influyente seguida de la persuasión verbal, experiencias vicarias y estado fisiológico. Se encontraron diferencias en los niveles de autoeficacia entre género, puesto en la orquesta, especialidad instrumental y el número de compañeros de la misma escuela en la orquesta. Hendricks (2009) sugiere que, en este contexto, las percepciones de autoeficacia están más asociadas con la habilidad para impresionar a otros que con la habilidad de interpretar expresivamente.

Utilizando el mismo procedimiento y con una muestra de 157 estudiantes de música (Hendricks, 2014) se confirma que las percepciones de autoeficacia, en menor medida para las chicas, mejoran con el tiempo. Se confirman de esta forma los resultados de Nielsen (2004) y Wehr-Flowers (2006) quienes encontraron niveles de autoeficacia inferiores entre las chicas estudiantes de música. Sin embargo, la edad o el contexto competitivo, entre otras, pueden ser responsables de estas conclusiones ya que en el estudio de Ritchie y Williamon (2011a) las estudiantes de música en primaria manifestaron mayores niveles de autoeficacia. Por último, las relaciones sociales establecidas durante el estudio estuvieron relacionadas con las percepciones de autoeficacia, mejorando de forma paralela. Las diferencias en las percepciones de autoeficacia entre hombres y mujeres, los cambios de dichas percepciones con el tiempo, así como la influencia del apoyo social en un contexto de interpretación musical en grupo son de nuevo contrastados por Hendricks, Smith y Legutki (2016).

Ritchie y Williamon (2007, 2011a) diseñan, teniendo en cuenta la especificidad del constructo psicológico autoeficacia, su *General Musical Self-efficacy Scale*. Esta escala, que



se presentará posteriormente, incluye (según los datos analizados) por primera vez dos subescalas que diferencian entre autoeficacia musical para el aprendizaje y para la interpretación. Los resultados del estudio piloto (Ritchie y Williamon, 2007) y de la posterior validación de este instrumento (*Measuring distinct types of musical self-efficacy*) (Ritchie y Williamon, 2011a) reflejan correlaciones entre los factores aprendizaje e interpretación con la autoeficacia general, las habilidades musicales, el nivel de perseverancia y la habilidad para manejar la ansiedad escénica. El análisis realizado en 2011 con una muestra ( $n = 250$ ) de estudiantes de universidad y de conservatorio indica correlación positiva entre los factores aprendizaje e interpretación de la variable autoeficacia ( $r = .570$ ;  $p < .010$ ) así como un mayor nivel de autoeficacia para el aprendizaje ( $\bar{x} = 79.84$ ;  $DT = 11.92$ ) que para la interpretación ( $\bar{x} = 76.84$ ;  $DT = 12.31$ ). No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, los estudiantes de conservatorio puntuaron más alto que los estudiantes de universidad en autoeficacia para el aprendizaje musical, reflejando la diferencia entre los planes de estudios de ambas instituciones. Las puntuaciones inferiores de toda la muestra en autoeficacia para la interpretación pueden deberse a la menor cotidianeidad de estas actividades, así como a la influencia de otras variables como la ansiedad escénica con la que correlaciona negativamente. Estos resultados confirman la especificidad de las percepciones de autoeficacia y la necesidad de disponer de instrumentos válidos para estudiarlas de una forma más precisa.

En 2011 Ritchie y Williamon (2011b), con una muestra de estudiantes de primaria ( $n = 404$ ) de entre 7 y 9 años ( $\bar{x} = 8.10$ ;  $DT = 0.40$ ), presentan evidencia de la influencia positiva de la asistencia a clases de música fuera del colegio sobre las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje musical. Este resultado es coherente y confirma que las experiencias personales son la fuente de influencia con mayor poder de predicción sobre las percepciones de autoeficacia (Bandura, 1977, 1986).

A diferencia de estudios anteriores (Hendricks, 2009; Nielsen, 2004), en este caso, las chicas puntuaron más alto que los chicos. No obstante, estas diferencias parecen disiparse con el paso del tiempo, no encontrándose diferencias en autoeficacia para el aprendizaje musical en poblaciones de mayor edad (Ritchie y Williamon, 2011b; Welch et al., 2008c). El tiempo dedicado a la práctica, otras actividades extraescolares como bailar o practicar deportes individuales y la lectura son variables que correlacionaron positivamente con la autoeficacia para el aprendizaje y que deberían considerarse en futuras investigaciones.

Un año más tarde, en 2012, Ritchie y Williamon exploraron la relación entre autoeficacia para la interpretación y la calidad de esta evaluada por profesores especialistas en dos estudios paralelos. Con una muestra de estudiantes de universidad ( $n = 125$ ), el primero de estos estudios sitúa a la autoeficacia para la interpretación como el único factor capaz de predecir el rendimiento real contando con 10% de la varianza de las calificaciones de los examinadores. De esta forma se descarta la influencia real del tiempo de práctica realizado la semana previa. Este resultado, coincidente con Williamon y Valentine (2000) suscita cierta controversia con Ericsson, Krampe y Tesch-Roemer (1993) y puede deberse a la diferente conceptualización de la variable tiempo de práctica; impacto de la práctica inmediata frente a la experiencia a largo plazo.

El segundo de estos estudios se llevó a cabo con 30 estudiantes voluntarios de conservatorio. Las medidas de evaluación, por parte de profesorado experto, y autoevaluación de la interpretación musical incluidas en este estudio correlacionaron significativamente ( $r = .450$ ;  $p < .050$ ). Además, las percepciones de autoeficacia de los estudiantes correlacionaron con las calificaciones de los evaluadores ( $r = .420$ ;  $p < .050$ ) y con las propias autoevaluaciones ( $r = 0.50$ ;  $p < 0.01$ ). En este caso, la medida de la práctica se realizó tal y como indica Ericsson et al. (1993); multiplicando 40 semanas anuales lectivas por la cantidad de práctica semanal. De esta forma el tiempo de práctica sí correlacionó con la calificación de los evaluadores ( $r = .400$ ;  $p < .050$ ). Sin embargo, la dificultad para operativizar esta variable dificulta la posibilidad de extraer conclusiones válidas. Finalmente, y al igual que en el primer estudio, el factor autoeficacia para la interpretación fue el único capaz de predecir el rendimiento real con un 17% de la varianza, casi el doble que con la muestra de estudiantes de música universitarios. Estos resultados sugieren que la autoeficacia para la interpretación adquiere mayor relevancia sobre el rendimiento real en músicos más “experimentados” o “habilitados” como pueden ser los estudiantes de conservatorio.

Ritchie y Williamon (2013) continúan analizando la influencia de las percepciones de autoeficacia en el contexto musical. Siguiendo a McPherson y Renwick (2001, 2011), este estudio explora, con una muestra de 174 estudiantes de educación musical superior, las conductas de aprendizaje auto-regulado y la interacción entre procesos, habilidades y creencias. El cuestionario de aprendizaje auto-regulado de Zimmerman y Martínez-Pons (1988) adaptado al contexto musical y formado por 10 ítems, revela una estructura de tres factores: procesos de reflexión y creación, mejora a través de la práctica y elementos externos. Las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje correlacionaron exclusivamente con el

primero de estos factores ( $r = .280$ ;  $p < .010$ ) formado a su vez por 3 ítems: evaluación del progreso ( $r = .300$ ;  $p < .010$ ), reorganización de material ( $r = .170$ ;  $p < .050$ ) y proposición de metas a corto plazo ( $r = .180$ ;  $p < .050$ ). Estos resultados son coherentes con la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 2002).

Davison (2006), preocupado por la influencia de las percepciones de autoeficacia y el método de enseñanza sobre el logro musical en tareas relacionadas con la improvisación jazz, diseñó, siguiendo las indicaciones de Bandura (2006), la *Self-Efficacy Scale for Music Improvisation* (SESMI) y la *Self-Efficacy Scale for Instrumental music* (SESIM) que contaban con 14 y 15 ítems respectivamente en su versión final. Los 76 estudiantes de entre 6° y 8° curso fueron asignados a uno de los dos métodos de enseñanza a analizar: auditivo o notación tradicional. No se encontraron diferencias significativas en el logro de la improvisación con relación al método de enseñanza utilizado. Los resultados demostraron que, tras la aplicación de un programa, independientemente de cuál, se producía un aumento significativo en las percepciones de autoeficacia para la improvisación y para la interpretación.

En 2010, Watson lleva a cabo un trabajo similar con los mismos objetivos. Los 62 estudiantes universitarios que participaron en este estudio fueron asignados a uno de los dos métodos de enseñanza anteriormente presentados y recibieron tres sesiones de 70 minutos durante 4 días. La prueba de improvisación previa y posterior a la administración del programa, evaluada por expertos, sirvió para evaluar el logro mientras que la autoeficacia se midió con una escala construida *ad-hoc*. Los resultados indicaron interacción positiva ( $p < .050$ ) entre la medida pre-post y el método de enseñanza obteniendo mejores resultados con la enseñanza auditiva. Por su parte, la autoeficacia para la improvisación jazz aumentó significativamente ( $p < .001$ ) después de aplicación del programa; sin embargo, no hubo diferencias significativas para la autoeficacia en relación con el método de enseñanza utilizado en cada uno de los grupos.

Previamente, Wehr-Flowers (2007) intentó construir una escala de autoeficacia específica para el jazz, pero sus intentos fueron en vano dado que fue incapaz de obtener resultados que convergieran con el modelo propuesto por Bandura. Esto demuestra la necesidad y dificultad de diseñar un instrumento válido y capaz de reflejar la especificidad de la interpretación musical; una actividad única y diferente que requiere la coordinación de una gran variedad de habilidades.

En 2015 Miksza lleva a cabo un estudio en el que analiza el efecto de métodos de enseñanza basados en el aprendizaje autorregulado sobre el logro y la autoeficacia musical en instrumentistas de viento. El estudio siguió un diseño experimental con medidas pre-post y asignación aleatoria de individuos a los grupos de tratamiento (estrategias de autorregulación como concentración, planificación, autoevaluación, descanso o actividad reflexiva) y control (estrategias de prácticas como ralentización, repetición, etc.). La muestra, formada por 28 estudiantes de música de especialidades de viento, recibieron instrucción durante cinco días mediante vídeos. Los resultados finales indican un efecto positivo y prometedor del programa de enseñanza basado en autorregulación sobre el logro y las percepciones de autoeficacia.

Burgos, Kochar y Maxfield (2016) dan un paso más llevando a cabo un estudio cuyo objetivo pasaba por evaluar los efectos de un programa de entrenamiento de piano sobre la autoeficacia general, la autoeficacia musical y el estrés fisiológico en adultos mayores. Una muestra ( $n = 17$ ) de entre 60 y 85 años con poca o ninguna formación musical previa participaron en un diseño experimental en el que se tomaron medidas de autoeficacia y cortisol en tres momentos diferentes: pre, pre sin tratamiento y post tratamiento. Los resultados del ANOVA de medidas repetidas, tras administrar un programa de 30 horas, revelan una mejoría en las percepciones de autoeficacia musical post tratamiento ( $F = 11.5$ ;  $p < .001$ ;  $d = .790$ ). Por su parte, no se encontraron cambios significativos en la autoeficacia general o los niveles de cortisol, lo que sugiere que es posible mejorar las percepciones de autoeficacia musical, específica, mediante programas a corto plazo; sin embargo, estos programas pueden no ser suficientes para transferirlo a la autoeficacia general.

Zelenak (2010), cuya escala de autoeficacia musical se presentará más adelante, subraya la necesidad de disponer instrumentos específicos que permitan analizar el constructo autoeficacia, para a partir de los resultados obtenidos tomar las decisiones pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo las indicaciones que dicta en el anterior estudio Zelenak (2011) presenta su tesis doctoral tan solo un año más tarde: *Self-Efficacy in Music Performance: Measuring the Sources Among Secondary School Music Students* (Zelenak, 2011). El propósito principal de este trabajo no es otro sino profundizar en el conocimiento de la autoeficacia musical en estudiantes de secundaria. Para ello, en primer lugar, lleva a cabo el proceso de validación de su escala de autoeficacia *Musical Performance Self-Efficacy Scale* (MPSES). Los resultados obtenidos muestran coherencia con el modelo propuesto por Bandura (1977) siendo las experiencias propias la fuente de información con mayor capacidad de predicción, seguida de

la persuasión verbal, el estado fisiológico y las experiencias vicarias. La escala MPSES fue testeada con una muestra de estudiantes de nivel medio y superior sin encontrar diferencias significativas en el valor atribuido a cada una de las fuentes de información de autoeficacia entre los grupos definidos por ensembles (viento, coro y cuerda), nivel (medio y superior) o la interacción entre ambos. Por su parte, los datos subrayan que la aptitud musical puede predecir una mejora en las percepciones de autoeficacia.

En definitiva, la escala MPSES resultó ser un instrumento válido y fiable para medir la autoeficacia para la interpretación musical. La validez de constructo fue confirmada por expertos. La efectividad de la respuesta fue establecida examinando la relación entre las percepciones de autoeficacia y las puntuaciones de los profesores. Los análisis revelan que esta escala se ajusta al modelo de Bandura. Se obtuvo también validez discriminante y convergente al analizar las relaciones con otras variables. La escala posee buena consistencia interna y estabilidad temporal.

## 2.6 Escalas de autoeficacia

Se presentan a continuación las escalas de autoeficacia musical más representativas de entre aquellas a las que se ha tenido acceso. La *General Musical Self-efficacy Scale* (Richtie y Williamon, 2007, 2011a) ha sido la escala seleccionada para su traducción, adaptación y validación al castellano. El resto, pese a estar diseñadas para el contexto musical, no contemplan la especificidad y coherencia teórica que sí hace la escala de Ritchie y Williamon (2007, 2011a); autores que diferencian entre autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación.

### 2.6.1 General Musical Self-Efficacy Scale

La *General Musical Self-efficacy Scale* diseñada por Richtie y Williamon (2007, 2011a) fue construida a partir de la previamente validada *Specific General Self-Efficacy Scale* de Sherer et al. (1982)<sup>11</sup>. Tal y como indican sus autores, solamente se realizaron pequeños cambios en determinadas palabras para adaptarla al contexto musical. Por ejemplo “*Cuando hago planes, estoy seguro de que van a funcionar*” pasó a ser “*Cuando planeo una actividad musical, estoy seguro de que la puedo completar satisfactoriamente*”.

Esta nueva escala de autoeficacia musical se diseñó teniendo en cuenta los avances en la investigación y siguiendo las indicaciones de Bandura (2001) para la construcción de escalas de autoeficacia. Por ello se diseñaron dos subescalas: autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación. Los 17 ítems de la escala original de Sherer et al. (1982) fueron divididos y adaptados a cada una de estas tareas específicas dando como resultado dos nuevas escalas de 11 ítems cada una. La palabra “*try*” de la escala original de Sherer et al. (1982) fue cambiada por “*work*” o “*practice*” ya que la idea de intentar, en lugar de simplemente hacer, no se

---

<sup>11</sup> La *Specific General Self-Efficacy Scale* o SGSES (Sherer et al., 1982) fue diseñada para medir las expectativas de dominio personal; expectativas que de acuerdo con la teoría de la autoeficacia son los principales determinantes del cambio de comportamiento. Estas expectativas de autoeficacia son el resultado de experiencias pasadas y de atribuir el éxito a la habilidad o al azar.

Un análisis factorial dividió los 23 ítems que forman la escala general en dos sub-escalas: autoeficacia general ó SGSES (17 ítems) y autoeficacia social (6 ítems). La confirmación de varias relaciones conceptuales predichas entre las subescalas de autoeficacia y otras medidas de personalidad (es decir, locus de control, control personal, deseabilidad social, fuerza de ego, competencia interpersonal y autoestima) proporcionaron evidencia de validez de constructo. Las relaciones positivas entre la SGSES y el éxito profesional, educativo y militar establecen la validez del criterio.

consideró adecuada para representar una imagen precisa de las creencias en las propias capacidades.

Con el propósito de contextualizar y hacer más específica la medida de este constructo, se añadió un enunciado previo instando a los encuestados a recordar una actuación reciente. De esta forma se hace posible imaginar una situación similar próxima y responder con ello en mente. Este enunciado incluye además una autoevaluación de dicha actuación a la que se hizo mención anteriormente.

Se trata de una escala tipo Likert de 7 puntos que va desde 1 (total desacuerdo) hasta el 7 (total acuerdo). Esta característica es la única recomendación que no siguen los autores de la nueva escala ya que Bandura (2001) propone utilizar un formato de respuesta de 0-10. Por último, 6 de los 11 ítems de cada subescala están codificados a la inversa:

- Aprendizaje: 2, 4, 5, 8, 10 y 11.
- Interpretación: 2, 3, 4, 6, 7 y 8.

Tras un estudio piloto en 2007, Ritchie y Williamon publican *Measuring distinct types of musical self-efficacy* (2011a). Esta investigación se centra en el proceso de validación de la *General Musical Self-efficacy Scale*. Con una muestra de 250 estudiantes de música de conservatorio y universidad (edad media = 22.62; DT = 5.547), ambas subescalas, autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para la interpretación obtienen índices de fiabilidad robustos ( $\alpha$  Cronbach = .820 y .780 respectivamente). En el proceso de análisis de fiabilidad se decidió eliminar los ítems 10 y 11 de la subescala autoeficacia para la interpretación.

Finalmente, las subescalas de autoeficacia musical para el aprendizaje y para la interpretación confirmaron su fiabilidad formadas por 11 y 9 ítems respectivamente. La estabilidad temporal de estos cuestionarios se estableció a través de la ausencia de diferencias significativas en las puntuaciones de la prueba test-retest ( $n = 51$ ) realizado en un período de dos a cuatro semanas (autoeficacia para el aprendizaje:  $t(49) = -1.20$ ;  $p = .230$ ; autoeficacia para la interpretación:  $t(50) = -0.72$ ;  $p = .480$ ).

Los estudiantes de conservatorio puntuaron más alto en autoeficacia para el aprendizaje que los universitarios, mientras que no hubo diferencias significativas entre ellos en la autoeficacia para la ejecución musical. Esto podría atribuirse al hecho de que los estudiantes de conservatorio pasan muchas horas practicando y están más acostumbrados al aprendizaje musical específico que los estudiantes universitarios, que generalmente siguen un plan de

estudios académico más amplio. Además, en el conservatorio se imparte mucha enseñanza uno a uno y grupal en torno a las experiencias de maestría y modelado, que son precisamente sobre lo que se basan las creencias de autoeficacia (Bandura, Adams y Beyer, 1977).

#### ***2.6.1.1 Adaptación Self-Efficacy for Music Learning***

El cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje musical de Ritchie y Williamon (2011a) fue adaptado (Ritchie y Williamon, 2011b) y probado con 404 niños de escuela primaria (edad media = 8.22; DT = 0.43), obteniendo un sólido alfa de Cronbach (0.870) y confirmando, al igual que la versión original, un único factor subyacente en cada escala. Los resultados de la test-retest mostraron la estabilidad temporal en un período de 9 meses. Los resultados obtenidos reflejan el mismo patrón que la escala original con una solución de dos factores y valores 5.00 y 1.53 que representan los ítems redactados en positivo y negativo respectivamente. En este caso se decidió redactar menos ítems en negativo que en la escala original.

Los resultados de este estudio confirman que los factores socioeconómicos no afectan a las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje. Las chicas reportan mayores niveles de autoeficacia que los chicos; sin embargo, estas diferencias parecen desaparecer con el tiempo (Ritchie y Williamon, 2011b). Tal y como se esperaba, los estudiantes que asistían a clases regulares de música, así como aquellos que escuchaban música, puntuaron más alto en autoeficacia. Las correlaciones encontradas respecto a actividades como danza u otros deportes ponen de manifiesto la relación con el aprendizaje musical. Leer también fue una de las actividades que influyó en las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje.

#### **2.6.2 Music Performance Self-efficacy Scale**

La *Music Performance Self-efficacy Scale* (MPSES) fue diseñada (Zelenak, 2010) para medir las cuatro fuentes de autoeficacia (experiencias propias, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico) de Bandura (1977) en el contexto de la interpretación musical. Tras un trabajo exhaustivo a partir de escalas de autoeficacia de diferentes campos educativos se desarrolló la escala final que consta de 24 ítems: 7 para experiencias personales, 5 para experiencias vicarias, 6 para persuasión verbal y social, y 5 relacionados con el estado fisiológico. El ítem restante estaba pensado para comprobar la exactitud de los participantes en sus respuestas. El autor, siguiendo las recomendaciones de Bandura (2001) se decidió por un tipo escala tipo Likert de 0-100 en bloques de 10 que va desde 1 (total desacuerdo) hasta el 7 (total acuerdo).



El proceso de validación de esta escala se llevó a cabo con 293 estudiantes de secundaria y obtuvo un índice de consistencia interna excelente ( $\alpha$  de Cronbach = .970) mostrando además correlación fuerte entre ítem y el total de la escala. Los resultados del análisis factorial confirmatorio proporcionaron evidencia de un buen ajuste entre los datos y el modelo teórico de Bandura, confirmando la contribución de las cuatro fuentes de información sobre la autoeficacia en el contexto musical.

En este estudio se encontraron diferencias significativas en autoeficacia percibida entre estudiantes y no estudiantes de música, así como una correlación positiva entre las calificaciones y las percepciones de autoeficacia ( $r = .440$ ), evidencia que permite garantizar la validez de constructo.

Los resultados obtenidos en este estudio piloto y en su posterior tesis doctoral: *Measuring the Sources Among Secondary School Music Students* (Zelenak, 2011) sugieren que la MPSES es un instrumento válido y fiable para el análisis de la autoeficacia en el contexto musical en estudiantes de secundaria. Sin embargo, los resultados obtenidos en la tesis, con una muestra mayor y más representativa de la población objeto de estudio no alcanzan los índices del estudio piloto:  $\alpha$  de Cronbach = .880, correlación con calificaciones-autoeficacia ( $r = .420$ ).

### **2.6.3 Self-Efficacy Scale of Musical Individual Performance**

Tras revisar la literatura en el campo musical, Ekinci (2013) decidió desarrollar una escala de autoeficacia musical. El diseño inicial de esta escala Likert de 5 puntos (Nunca, Rara vez, No estoy seguro, A veces, Siempre) y 17 ítems fue avalado por expertos. Además, esta versión inicial fue leída por 34 estudiantes para verificar su comprensibilidad. Tras ello, el proceso de validación de dicha escala se llevó a cabo con una muestra de 230 estudiantes de música turcos. Un análisis de componentes principales junto con el análisis factorial exploratorio confirmó la necesidad de eliminar 3 ítems y la posibilidad de reducir a dos factores: capaces de explicar el 50.163% de la variabilidad: “*performance experience*” (10 ítems) y “*performance self-confidence*” (4 ítems). El coeficiente del alfa de Cronbach ( $\alpha = .880$ ) demuestra una muy buena consistencia interna, garantizando la fiabilidad de la escala.

#### **2.6.4 Self-Efficacy for Musical Studies Scale**

Pearson (2003) presenta su escala de autoeficacia musical *Self-Efficacy for Musical Studies Scale* (SEMS) siguiendo a Schraw (1998) quien describe cuatro áreas de habilidades particularmente pertinentes que se necesitan para mejorar el rendimiento: uso de la estrategia, planificación, monitoreo y evaluación.

Utilizó una muestra formada por 150 estudiantes de música de secundaria de entre 14 y 18 años. Compuesta inicialmente por 24 ítems con un formato de respuesta tipo Likert 1-5, esta escala se divide en cuatro subescalas: estrategia ( $\alpha = 0.53$ ), planificación ( $\alpha = .730$ ), monitorización ( $\alpha = .720$  y evaluación ( $\alpha = .730$ ). La escala general obtiene un índice de consistencia interna muy bueno ( $\alpha$  de Cronbach = .880). La revisión de expertos realizada con el propósito de analizar la relevancia de la escala confirmó la necesidad de revisar los ítems 13, 14, 19 y 22 pertenecientes a las subescalas de monitorización y evaluación.

Con el fin de confirmar la estructura en cuatro factores, se llevó a cabo un análisis de componentes principales obteniendo cinco componentes que contaban con aproximadamente el 51% de la varianza (26.91%, 6.94%, 6.23%, 5.81% y 5.34%). Se puede concluir que la estructura empírica no coincide con la estructura hipotética propuesta por el investigador y debe ser revisada.

## 2.7 En resumen, a modo de estado de la cuestión

Llegados a este punto, se considera necesario hacer una breve síntesis cuyo propósito no es otro sino mostrar una panorámica de la situación actual de la investigación sobre autoeficacia musical. Se presenta a continuación lo que se podría denominar el estado de la cuestión.

La necesidad de llevar a cabo trabajos de este tipo, trabajos que profundicen en el conocimiento del constructo psicológico autoeficacia musical en un momento histórico-social y en un contexto musical particular en el que la competencia se postula como una característica esencial, ha quedado argumentada en la introducción y justificación de esta Tesis Doctoral. Hoy más que nunca, no basta con ser capaz, hay que juzgarse capaz (Blanco et al., 2011).

Pese a que la autoeficacia ha estado presente de una u otra forma desde los orígenes del ser humano, no será hasta los años 70 cuando, de la mano de Albert Bandura y su Teoría del Aprendizaje Social o Teoría Social Cognitiva (1977), aparezca un nuevo enfoque basado en la interacción dinámica de factores personales, comportamentales y ambientales; un modelo de comportamiento humano en el que la autoeficacia emerge como pilar fundamental (Velásquez, 2012).

El gran interés que ha suscitado el constructo psicológico autoeficacia se fundamenta en su conexión directa con el logro. El propio Bandura (1977) propone considerar la autoeficacia como un elemento esencial en la consecución de dicho logro y la define como los juicios de las personas acerca de sus propias capacidades para alcanzar determinados niveles de rendimiento (Bandura, 1986). La influencia de la autoeficacia sobre el logro se produce a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección; procesos que afectan a la productividad de las personas y que están íntimamente relacionados con la motivación, la elección de actividades, el esfuerzo o la persistencia, entre otras (Zimmerman, 2000).

Las creencias de autoeficacia difieren conceptual y psicométricamente de otros constructos psicológicos relacionados como las expectativas de resultado, el autoconcepto o el control percibido (Bandura, 1987). En este sentido, el dinamismo y la especificidad que caracteriza a la autoeficacia subraya la necesidad de llevar a cabo un análisis concreto en cada contexto.

Por todo ello, no es de extrañar que a partir de los años 80 se haya producido una importante cantidad de literatura al respecto en el contexto educativo constatando empíricamente la conexión autoeficacia-logro.

Sin embargo, la investigación psicopedagógica musical no cuenta con tanto bagaje, menos aún en el contexto español. Tratada en ocasiones como “autoconcepto musical”, la autoeficacia musical ha resultado influir positivamente en el rendimiento de cantantes (Greenberg, 1970), en la participación musical (Svengalis, 1978), en las estrategias de aprendizaje (Nielsen, 2004), en la persistencia y en la motivación (Hendricks, 2009, 2014) o en el logro musical (McCormick y McPherson, 2000, 2003, 2006).

Más allá de los trabajos de McCormick y McPherson (2003, 2006), Ritchie y Williamon (2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013) son probablemente los autores más destacados en el análisis de la autoeficacia musical. Su *General Musical Self-efficacy Scale* fue diseñada teniendo en cuenta la especificidad de la autoeficacia musical y contempla dos subescalas diferenciadas: aprendizaje e interpretación musical.

Por su parte, Davison (2006) y Watson (2010) en el contexto de la improvisación musical, y Miksza (2015) y Burgos et al. (2016) en el contexto de la formación musical clásica, llevan a cabo estudios experimentales en los que un programa determinado de entrenamiento permite mejorar las percepciones de autoeficacia musical. Pese a no haber tenido acceso a los citados programas, se constata empíricamente la esencia dinámica y maleable de la autoeficacia.

Todos estos trabajos han confirmado la influencia de la autoeficacia musical sobre el logro, sin embargo, poco se ha investigado sobre los posibles factores capaces de explicar los niveles de autoeficacia en músicos. Tal y como ha demostrado la investigación psicopedagógica musical, otros factores personales, cognitivos o contextuales deben ser valorados en la consecución del citado logro de forma independiente o a través de su mediación en las propias percepciones de capacidad. A continuación, el apartado 3. Variables relacionadas (apoyo social, ansiedad escénica y otras variables) presenta diferentes factores que permitirán completar el proceso de validación de las escalas de autoeficacia musical y apoyo social.

El proceso de recopilación de información para el desarrollo del marco teórico de este trabajo ha permitido tener acceso a diferentes escalas y/o cuestionarios de autoeficacia musical, ninguno en castellano. Entre estas escalas destaca por su coherencia teórica y buenas

propiedades psicométricas la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a).

Habiendo quedado constatada la influencia de la autoeficacia sobre el logro musical, el objetivo principal de este trabajo (objetivo 1) es adaptar y validar al castellano las escalas *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000). Además, se analizan las posibles relaciones de otras variables con la autoeficacia musical (objetivos 2, 3a y 3b).

La *Music Performance Self-efficacy Scale* de Zelenak (2010) ha sido otra posible alternativa. Sin embargo, esta escala se ocupa de medir las cuatro fuentes de información de la autoeficacia (experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico) que propone Bandura (1977), motivo por el que no fue seleccionada. Sin embargo, estas cuatro fuentes de información pueden ser consideradas el nexo entre autoeficacia y apoyo social siendo padres, profesores y amigos, entre otros, quienes de forma más o menos consciente pueden influir en el desarrollo de las percepciones de capacidad de cada individuo y, en definitiva, en el logro (Prieto, s. f.).

El apoyo social, de forma independiente, también ha demostrado su influencia sobre el logro (Bloom, 1985) y concretamente sobre el logro musical (Lehmann y Kristensen, 2014). Los diferentes tipos de apoyo social (emocional, instrumental, informativo y evaluativo) que propone el modelo de Sek y Brzezińska (2008) son posibles formas de influencia de los agentes sociales (padres, profesores y amigos) sobre los niveles de autoeficacia musical.

Proponer metas progresivas en dificultad para evitar experiencias de fracaso (experiencias propias), participar como un igual en diferentes actividades (experiencias vicarias), utilizar un vocabulario y una predisposición positiva que mejore la motivación (persuasión verbal) o mediar en la percepción de las respuestas físicas y/ o emocionales de estrés (estado fisiológico) son algunas de estas posibles formas de influencia. Alcanzar la maestría en cualquier disciplina es difícil, pero concretamente en el ámbito musical esto se torna incluso más complicado siendo necesario adquirir una serie de competencias complejas relacionadas con el aprendizaje autónomo y con la interpretación en público. Este es el motivo por el cual se ha decidido analizar la relación entre los constructos autoeficacia musical y apoyo social.

De la misma forma que ha ocurrido con la autoeficacia, la *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000) ha sido seleccionada para su adaptación y validación por tratarse de la escala contextualizada más adecuada a los objetivos de este trabajo.

Tal y como indican Moore, Burland y Davidson (2003), padres, profesores y amigos son, de una u otra forma, relevantes en las diferentes etapas del desarrollo del estudiante. Por lo tanto, promover las creencias de autoeficacia mediante las cuatro fuentes de influencia resulta muy útil para conseguir lograr ese punto óptimo de percepción subjetiva de la propia competencia que permitirá obtener mejores resultados a aquellos estudiantes que se juzgen capaces. Las creencias de autoeficacia son tanto una causa como una consecuencia de los éxitos; cada uno de los agentes sociales puede contribuir no solo a la adecuada percepción del logro, relacionándolo con conductas internas, específicas y controlables, sino también de los fracasos, convirtiéndolos en experiencias de fracaso controlado, fortaleciendo de esta forma las percepciones de autoeficacia (Rozalen, 2009).

La conexión con la cuarta fuente de influencia de la autoeficacia (estado fisiológico) así como la gran cantidad de literatura al respecto en el contexto musical justifican la inclusión de la variable ansiedad escénica en este trabajo. Sin ser un objetivo principal, se analiza la posible relación entre ambos constructos, autoeficacia musical y ansiedad escénica, tratando de determinar si unas percepciones de autoeficacia musical altas son capaces de mediar en la consecución del logro mediante la disminución de los niveles de ansiedad. Según Bandura (2002), no es la intensidad de las reacciones emocionales y/o físicas lo que importa, sino más bien cómo se perciben e interpretan. Sinden (1999), McQuade (2009) o Stevanovic (2014), entre otros, han constatado empíricamente la capacidad explicativa de la autoeficacia musical sobre la ansiedad escénica.

En este sentido, el trabajo de González et al. (2017) desarrollado en el contexto español puede ser considerado como referencia ya que contrasta un modelo en el que la autoeficacia precede la ansiedad escénica, que, a su vez, precede la estimulación previa a una actuación capaz de mejorar el rendimiento.

Finalmente, el proyecto *Investigating Musical Performance* o IMP (Welch et al., 2008a, 2008b) presenta aquellos factores capaces de influir en el aprendizaje, la interpretación y el logro musical. A partir de este y otros trabajos que se presentan a continuación se ha decidido incluir una serie de variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares que permitan profundizar en el conocimiento de los constructos psicológicos autoeficacia musical y apoyo

social. El nivel educativo, el sexo, el instrumento musical, la edad de comienzo o la edad que se tiene son algunas de estas variables.

La realidad es que no se dispone hoy en día de instrumentos en castellano válidos para analizar los niveles de autoeficacia musical y apoyo social en estudiantes de conservatorio. Debido a la contrastada influencia de ambos constructos sobre el logro musical, se considera imprescindible analizar tanto su posible relación como su conexión con otro tipo de variables. Evidentemente, un trabajo como este no puede abarcar todas las posibilidades y debe centrarse en objetivos concretos; adaptar y validar al castellano las escalas de autoeficacia musical y apoyo social. Solamente de esta forma, presentando evidencia sobre los aspectos que determinan la consecución del logro musical, será posible mejorar la formación musical de los estudiantes de conservatorio españoles, propósito a partir del cual se ha diseñado esta Tesis Doctoral.

### 3. VARIABLES RELACIONADAS

Tras el análisis del constructo psicológico autoeficacia sobre el que se centra este trabajo, intentando profundizar en el conocimiento de éste, es conveniente introducir algunas de las posibles variables relacionadas. Concretamente, se presentan a continuación los constructos apoyo social y ansiedad escénica; constructos que, pese a su posible influencia sobre la motivación, el rendimiento o el logro musical no han sido analizados de forma conjunta con la autoeficacia musical en el contexto español.

#### 3.1 Apoyo social

*El niño que alcanzó la maestría, no era el que había sido considerado el más talentoso (Bloom)*

Esta cita de Benjamin Bloom (1985) revela que, más allá de rasgos personales o habilidades musicales, la influencia de otros factores contextuales se torna indispensable en el proceso de alcanzar el éxito en cualquier disciplina. Lehmann y Kristensen (2014) utilizan el término *Persons in the Shadow* (Gruber et al., 2008), personas en la sombra, para referirse a los diferentes agentes sociales que de una u otra forma influyen en el desarrollo de la habilidad musical. Nada ocurre porque sí, todo tiene una explicación y en el proceso de alcanzar la maestría no existe la “suerte”. Aquellos que alcanzan el éxito en un determinado campo tienen un contexto social particular, ideal (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012). Tal y como indica Bloom (1985, citado en Sosniak, 2006) en su proyecto con jóvenes talentosos buscábamos niños excepcionales y descubrimos condiciones excepcionales.

Tradicionalmente, el estudio de los factores relacionados con el logro académico se había centrado en el análisis de variables cognitivas. Sin embargo, durante las últimas décadas, otros factores relacionados con el entorno de los estudiantes, con el papel desempeñado por sus padres o con la percepción que tienen los estudiantes del apoyo social, han recibido mayor atención por parte de la investigación sobre el rendimiento académico. Por lo tanto, identificar y describir un modelo que permita predecir la influencia de las percepciones de apoyo social sobre la autoeficacia y, en definitiva, sobre el rendimiento académico permitirá mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de música.



### 3.1.1 Definición

Popularmente utilizado de forma genérica e intuitiva, resulta difícil encontrar una definición que suscite cierto consenso. Se presentan a continuación algunas propuestas al respecto.

El apoyo social debe ser considerado como la presencia o ausencia relativa de recursos de apoyo psicológico provenientes de otras personas significativas (Caplan et al., 1975). En otras palabras, el grado en el que las necesidades sociales básicas se satisfacen a través de la interacción con los otros (Thoits, 1982). Cobb (1976) define este constructo como la información que permite a las personas creer que se preocupan de ellos, que los quieren, que son estimados y valorados, y que pertenecen a una red de comunicación y obligaciones mutuas. Aquellas transacciones interpersonales que implican la expresión de afecto positivo, la afirmación o respaldo de los valores y creencias de la persona y/o la provisión de ayuda o asistencia también podría ser una definición válida de apoyo social (Kahn y Antonucci, 1980). Por su parte, House (1981) caracteriza el apoyo social como la disponibilidad de ayuda proveniente de otras personas.

Shumaker y Brownell (1984) definen el apoyo social como un intercambio de recursos entre al menos dos individuos y percibido por el proveedor o el receptor como destinado a mejorar el bienestar del receptor.

Además, el apoyo social generalmente se define como la existencia o disponibilidad de personas en las que podemos confiar. Personas que nos hacen saber que les importan, valoran y aman (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983).

Teniendo en cuenta la subjetividad que rodea al constructo apoyo social, en este trabajo se analizarán las percepciones propias del apoyo social, es decir, el apoyo social percibido; una construcción diferente del apoyo social ofrecido o recibido que se torna más importante, si cabe, durante la adolescencia<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> La adolescencia temprana, caracterizada por la confluencia de desafíos biológicos, psicológicos y sociales, es un período ideal para estudiar el efecto del apoyo social sobre el rendimiento ya que dicho periodo suele ir acompañado de una disminución de la motivación académica y del aumento de emociones negativas (Roeser y Eccles, 1998). Además, los jóvenes suelen percibir a sus padres y profesores como menos comprensivos, mientras que su percepción del apoyo mutuo llega al máximo (Furman y Buhrmester, 1992).

La adolescencia, la edad del renacimiento (Rousseau, 1973), entre los 14 y los 20 años (Creu, 2009), representa un momento esencial en el desarrollo psíquico humano. Para hacer frente a los múltiples cambios y

Tal y como indican Pérez y Martín (1995) el apoyo social puede ser considerado a partir de cuatro perspectivas o aproximaciones complementarias; niveles de análisis y precondition del siguiente nivel. El nivel más básico en la conceptualización del apoyo social es aquel que lo aborda como integración social centrándose en el número y la fuerza de las asociaciones. El segundo nivel añade la calidad a dichas relaciones, independientemente de la cantidad. Una relación de calidad contribuye a satisfacer las necesidades de afiliación y afecto proporcionando un sentimiento de identidad y pertenencia. Un tercer nivel es el apoyo social como ayuda percibida, la percepción de disponer alguien en quien confiar y pedir apoyo. Dicha percepción puede reducir el estrés en situaciones difíciles. El último nivel consiste en la actualización de tales conductas de apoyo; es decir, hace referencia a las conductas reales (Pérez y Martín, 1995).

### **3.1.2 Tipos de apoyo social**

Creech (2009) aporta un modelo teórico único con relación a la actitud de los padres en la educación musical de sus hijos, teniendo en cuenta tres tipos de apoyo social: apoyo conductual, apoyo cognitivo-intelectual y apoyo personal. El primero hace referencia a un tipo de apoyo en el que los padres desempeñan un papel similar al de profesor, pero en casa, es decir, ayuda en el estudio o en la organización de éste, por ejemplo. El apoyo intelectual o cognitivo consiste en la planificación de todo tipo de actividades que permitan estimular y desarrollar las habilidades musicales como asistir a conciertos, escuchar grabaciones o participar en actividades musicales extracurriculares. Por último, el apoyo personal hace referencia a la ayuda en el establecimiento de metas y expectativas, así como la comprensión y motivación del niño en relación con los logros cosechados. Este modelo, interesante desde un sentido cognitivo y adecuado para su aplicación en la educación artística, permite que el niño se sienta seguro proporcionándole el tan necesario apoyo emocional y creando lazos afectivos entre padres e hijos.

---

transformaciones característicos de esta etapa (de los cuales: la incesante búsqueda de la identidad propia, el desarrollo de una autoimagen coherente, el logro de la independencia y la autonomía, el estrago y la reorganización de la estructura de la personalidad) (Creu, 2001); los adolescentes deben tener confianza en su competencia y capacidad para ocuparse de nuevas tareas, la confianza que los determina a asumir los desafíos de la vida, evitar dificultades, establecer emocionantes, metas de vida, involucrarse profundamente y comprometerse plenamente en la actividad, para reedificar sus fuerzas internas rápidamente después de fallos y para reducir el estrés y la vulnerabilidad (Negovan, 2010).

Nogaj y Ossowski (2015) llevan a cabo una investigación siguiendo las premisas teóricas del modelo de apoyo social de Sek y Brzezińska (2008). Este trabajo, coincidente con la propuesta de Pérez y Martín (1995), diferencia cuatro dimensiones del apoyo social: apoyo emocional, apoyo instrumental, apoyo informativo y apoyo evaluativo.

El apoyo emocional incluye la empatía, el cuidado, el amor o la confianza y es considerado uno de los tipos de apoyo más importantes (Pérez y Martín, 1995). El apoyo emocional consiste en la transferencia de emociones positivas, reflejando una comprensión de la situación, aportando una sensación de seguridad real y de alivio en momentos de tensión.

Como su propio nombre indica, se ofrece apoyo instrumental cuando se produce asesoramiento constructivo. Este apoyo se proporciona al emitir conductas que directamente ayudan a quien lo necesita. Resulta evidente que todo acto puramente instrumental tiene también consecuencias psicológicas (Pérez y Martín, 1995). La información que se ofrece a otras personas para que estas puedan usarla ante situaciones problemáticas se denomina apoyo informativo (Pérez y Martín, 1995). Este apoyo consiste en un intercambio de información, asesoramiento y consejos que facilitan una mejor comprensión de la situación, teniendo en cuenta la situación personal y el propio problema, así como la retroalimentación relativa a la eficiencia de la adopción de medidas correctivas y compartir la propia experiencia (Nogaj y Ossowski, 2015). Se diferencia del apoyo instrumental en que la información no es en sí misma la solución, considerándose un tipo de apoyo intermedio en el que el receptor es quien debe ayudarse a sí mismo.

Por último, el apoyo evaluativo, al igual que el apoyo informativo, sólo implica la transmisión de información, y no el afecto que se transmite en el apoyo emocional. Este apoyo consiste en informar a la persona que recibe el apoyo sobre sus grandes habilidades y capacidades; información relevante para la autoevaluación y para la comparación social. Esta información puede ser implícita o explícitamente evaluativa (Pérez y Martín, 1995).

Independientemente del modelo, la interacción es condición fundamental para la prestación del citado apoyo. Por ello, es esencial encontrar personas capaces de proveer dicho apoyo, personas denominadas agentes sociales y que se presentan a continuación.

### **3.1.3 Agentes sociales**

La mayoría de las investigaciones sobre apoyo social percibido aceptan un modelo multidimensional en el que se diferencia entre el apoyo percibido de la familia, los amigos y “otros significativos”, como, por ejemplo, maestros o compañeros de clase (Zimet, Dahlem,

Zimet y Farley, 1988). Lehmann y Kristensen (2014) proponen considerar a padres, profesores e iguales como los tres agentes sociales más representativos en el contexto musical. Sin embargo, es posible encontrar estudios que distinguen entre compañeros de música y amigos en el grupo de iguales, valorando incluso el posible apoyo percibido de hermanos (Nogaj y Ossowski, 2015).

Los padres son, posiblemente, el agente social más determinante en el logro musical (Lehmann y Kristensen, 2014). Aunque todavía es necesario precisar los aspectos que determinan el éxito musical en la infancia y su relación con el resto de los agentes sociales (profesores e iguales), es posible afirmar que dicho logro está relacionado con padres que introducen a sus hijos en la música (Bloom, 1985), así como con el apoyo instrumental y emocional que se les proporciona (Freeman, 1991). Los padres estrictos que consideran esta opción la mejor para la educación de sus hijos, inhiben el aprendizaje de estos mientras los padres “razonables o consecuentes” facilitan respeto y comunicación (Freeman, 1991).

Los profesores son una influencia clara como modelos (Freeman, 1991) siendo el entusiasmo, el esfuerzo o la sensibilidad características fundamentales de la relación profesor-alumno. Según Hallam (2008), un maestro debe de crear un ambiente agradable de trabajo que proporcione las condiciones necesarias para mejorar el rendimiento, así como proporcionar las herramientas necesarias para reducir la posible aparición de ansiedad escénica. Tal y como se verá a continuación, Bloom (1985) revela tres fases importantes en esta relación:

- Primera etapa: Profesores generosos y entusiastas. El fin es pasarlo bien.
- Segunda etapa: Profesores críticos constructivos. El fin es aprender habilidades.
- Tercera etapa: Relación Co-experto- No Amigo. El fin es dedicación total.

Por último, los iguales (compañeros o amigos) con quienes se comparten todo tipo de experiencias y emociones suelen ser tomados como modelos pudiendo constituir una influencia positiva que se vuelve más evidente durante la juventud (Kinderman, 1993). Esta relación se intensifica durante la adolescencia, periodo muy importante en el desarrollo de la identidad personal y como miembro de un grupo.

Moore et al. (2003) llevan a cabo una investigación al respecto en el contexto musical. Estos autores pretenden determinar el grado de influencia de los agentes sociales en edades tempranas por un lado y los factores necesarios para llegar a ser músico profesional por el otro.

Los datos obtenidos muestran que la edad de comenzar a practicar música, la implicación de los padres y la simpatía del profesor son factores capaces de diferenciar los alumnos que abandonan la música de los que continúan. Sin embargo, estos factores no discriminan entre músicos competentes y exitosos, siendo necesario incluir en el análisis otras variables como la cantidad de horas de práctica o el tipo de profesor durante etapas posteriores en el desarrollo del músico.

En este mismo estudio, Moore et al. (2003) confirman la influencia de la edad de comienzo sobre el éxito. Sin embargo, al contrario de lo esperado, el grupo de músicos profesionales dedica menos horas de práctica hasta el cuarto año de formación. Pese a que la implicación de los padres no parece ser un aspecto determinante, los músicos profesionales confirman haber disfrutado del apoyo materno en casa durante los primeros años. Los músicos exitosos confirman haber tenido profesores más exigentes, haber dedicado mayor tiempo a la improvisación, así como realizar mayor cantidad conciertos. No se encuentran diferencias entre grupos en motivación, expectativa de profesores o aspiraciones personales.

Aunque estos datos no permiten desarrollar un modelo que pueda predecir el éxito musical en la infancia, los resultados obtenidos por Moore et al. (2003) confirman la importancia de los factores sociales, descritos anteriormente por Manturzevska (1990), en el progreso de los músicos en cada etapa del desarrollo personal.

- Padres: Se considera necesario el apoyo en la edad temprana; durante la infancia es importante pero no crítico. No es necesario tener padres músicos, siendo mejor no proveer apoyo a ser demasiado estrictos. El factor predictivo del éxito musical es el hecho de tener apoyo materno en casa durante los primeros acercamientos a la música y en la infancia.
- Profesores: Rol cambiante sería lo más positivo. En la primera etapa un profesor amigo y simpático volviéndose más exigente a lo largo del desarrollo personal del músico.
- Compañeros y Amigos: Muy importantes durante la juventud, los compañeros tomados como modelos, así como las actividades grupales no competitivas se consideran muy importantes en el éxito musical.

El apoyo de padres y profesores es importante en la confianza y motivación. Por ello un aprendizaje musical más divertido y gratificante relacionado con la improvisación sería lo más recomendable. Además, es imprescindible tener en cuenta otros factores que se detallan a continuación (Moore et al., 2003):

- **Práctica y Motivación:** El estudio muestra que la cantidad de práctica influye positivamente en el éxito musical, a pesar de que en los años 2-4 los alumnos más exitosos dedicaban menos horas de estudio personal. La motivación depende del apoyo obtenido por padres, profesores y compañeros.
- **Práctica y Fatiga:** Es importante aumentar el tiempo de práctica progresivamente para mantener motivación y evitar cansancio.

### **3.1.4 Etapas del desarrollo y apoyo social**

Las necesidades personales cambiantes, así como las diferentes formas de percibir el apoyo social ofrecido a lo largo del desarrollo humano, subrayan la importancia de establecer un modelo que se ajuste a la realidad del apoyo social percibido. Este es el objetivo de Bloom (1985) quien a través de una investigación en la que participaron 24 jóvenes talentosos de diferentes campos (pianistas, escultores, nadadores olímpicos, tenistas, matemáticos o neurólogos, entre otros) establece un patrón de influencia positiva del apoyo social dividido en tres etapas.

- **Etapas:** Etapa 1: En esta primera etapa el campo seduce y persuade al niño. Éste se siente atraído y comienza a involucrarse y a experimentar; a descubrir a través del juego. Su motivación es externa y trabaja a cambio de felicitación, atención, aplauso o aprobación. Dependiendo de la familia y el niño, esta etapa puede durar hasta el colegio o el instituto.

Concretamente, los niños que formaron parte del estudio eran el centro de la vida familiar y al menos uno de sus padres estaba en casa siempre con ellos. Los mejores profesores de esta etapa son descritos como buenos, comprensivos, cálidos y cariñosos. No necesariamente líderes en su campo, destacaban por su capacidad para proporcionar apoyo positivo y alcanzar los objetivos a través del juego.

Los padres, cuya influencia es enorme en esta etapa, se caracterizan por confiar en las posibilidades de sus hijos, por enseñarles y por transmitirles la necesidad de trabajar duro y hacer las cosas lo mejor posible. Estos padres no deben restringir los intereses de sus hijos, sino más bien ayudarles a ser felices. “Sé tú mismo”, “saca lo máximo de tus habilidades” son algunos de los consejos más valorados por los niños en esta etapa.

- **Etapas:** Etapa 2: Durante la segunda etapa, los niños deben dominar las técnicas, habilidades y estrategias propias de cada campo. Comienzan a moverse por motivaciones intrínsecas y el trabajo va más allá de algo obligado. Dependiendo de cada caso particular, esta

etapa puede comenzar entre los 9 años y el instituto. Aunque el aprendizaje empiece en esta segunda etapa, se considera un tanto difícil adquirir la maestría sin haber pasado por la primera etapa en la que un campo determinado ha logrado cautivar al niño.

Los padres son conscientes del cambio a esta segunda etapa mediante el paso de lo que podría denominarse juego al entrenamiento más estricto. Su apoyo se vuelve menos práctico dejando paso a los profesores, descritos como duros, estrictos y exigentes a partir de este momento. Generalmente más dotados que en la etapa anterior, estos profesores marcan los estándares de precisión y esfuerzo haciendo de cada campo algo interesante, excitante y desafiante.

- Etapa 3: La tercera etapa se caracteriza por la búsqueda de la maestría. En este momento se va más allá de las reglas, se desarrolla un estilo propio y se pretende alcanzar una visión holística. El aprendizaje se vuelve algo más personal, algo que merece la pena. Esta etapa suele comenzar en la universidad y precisa de un trabajo previo sin el que no se podrá alcanzar la citada maestría. La motivación y el aprendizaje son intrínsecos y permiten dedicar largos periodos de tiempo al trabajo personal. Ya no se obtienen recompensas de forma tan fácil y se está constantemente “criticado” hasta llegar al punto de competir contra otros iguales.

Los padres pasan a un segundo plano en esta etapa ocupándose casi exclusivamente de proporcionar ayuda económica y cierto apoyo emocional y afectivo en los momentos difíciles. Por su parte, los mejores profesores de esta tercera etapa son la élite en cada campo, apasionados y comprometidos; estos profesores exigen de una forma extraordinaria a sus alumnos.

### **3.1.5 Apoyo social en educación**

La investigación sobre el apoyo social ha demostrado que éste es un factor capaz de predecir varios resultados positivos en niños y adolescentes. Según Dollete, Steese, Phillips y Matthews (2004) los adolescentes que tienen interacciones positivas con los compañeros en el contexto de las actividades extracurriculares informan un mayor compromiso y motivación hacia estas actividades. Además, estas actividades reducen la angustia psicológica que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, los adolescentes cuyas actividades no incluyen relaciones de pares fuertes o los adolescentes cuyas actividades están separadas de sus grupos de pares muestran niveles más bajos de compromiso y motivación hacia su talento y actividades deportivas.

En un estudio transversal, Holahan, Valentier y Moos (1995) encontraron que los estudiantes de primer año con niveles más altos de apoyo parental percibido estaban mejor “ajustados” y menos angustiados que aquellos que percibían menor apoyo parental. Por su parte, Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russel (1994) examinaron el apoyo social percibido de padres y compañeros en un estudio longitudinal controlando la aptitud académica. De acuerdo con investigaciones previas, el apoyo social fue un factor de protección relevante que ayudó a los estudiantes a hacer la transición a la universidad. Estos estudios respaldan el argumento general de que el apoyo familiar contribuye al alto rendimiento académico.

Ahmed, Minnaert, van de Werf y Kuyper (2008) van un paso más allá al afirmar que a pesar del creciente cuerpo de evidencia sobre la asociación entre la percepción de apoyo social y el rendimiento académico, los mecanismos a través de los cuales dicho apoyo ejerce su influencia rara vez han sido examinados. De forma general, se sugiere que el apoyo social influye en el logro académico de forma indirecta, a través de mecanismos motivacionales y afectivos (Dubow, Tisak, Causey y Hryshko, 1991; Eccles, 2007; Wentzel, 1998). Es decir, la presencia o ausencia de apoyo social puede precipitar experiencias afectivas positivas o negativas (disfrute vs. ansiedad), así como creencias motivacionales adaptativas o desadaptativas relacionadas con el yo y la tarea (creencias de autocompetencia vs. valor subjetivo), siendo estas consecuencias directas las que a su vez pueden influir en el logro.

En este sentido, Ahmed et al. (2008) se propusieron examinar las vías motivacionales y afectivas a través de las cuales el apoyo social puede influir en el logro de los adolescentes en el contexto de la enseñanza de matemáticas. Los resultados obtenidos, consistentes con hallazgos previos, revelaron que aquellos estudiantes que describen a sus padres, profesores y compañeros como personas de apoyo parecen tener una mayor motivación adaptativa y cualidades emocionales. Estos estudiantes se sienten menos ansiosos, disfrutan y se interesan más por las matemáticas, lo que a su vez influye en su rendimiento y en el logro.

En 2013 Adler-Constantinescu, Besu y Negovan, con una muestra ( $n = 240$ ) de adolescentes de entre 15 y 20 años ( $\bar{x} = 17.46$ ;  $DT = 1.94$ ), llevan a cabo una investigación cuyo objetivo principal consiste en explorar la relación entre el apoyo social percibido (con sus tres dimensiones) y la autoeficacia percibida durante la adolescencia. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de la investigación, es decir, la autoeficacia percibida está asociada positivamente con el apoyo social percibido. Además, dicha autoeficacia percibida se correlaciona con el apoyo social percibido de otros significativos y de la familia al



comienzo de la adolescencia, mientras que al final de este período, la autoeficacia percibida se correlaciona con el apoyo social de otros significativos y de amigos.

En este mismo trabajo (Adler-Constantinescu et al., 2013) los estudiantes universitarios confirman mayor confianza en sí mismos que los estudiantes de secundaria y perciben más intensamente el apoyo social de la familia y de amigos. Sin embargo, estas diferencias no se dan en el factor apoyo social percibido de otras personas significativas, lo que puede explicarse por el hecho de que la muestra se encuentra en los años de transición entre dos niveles educativos.

Numerosos estudios abordan la asociación entre apoyo social y percepción de competencia obteniendo evidencia de la relación existente entre ambos constructos psicológicos. El apoyo parental percibido se ha relacionado positivamente con la competencia e interés percibidos en la escuela (Wentzel, 1998). Del mismo modo, el apoyo percibido de los compañeros y profesores se ha asociado con el autoconcepto (Covington y Dray, 2002; Wentzel, 1994). En resumen, el apoyo social percibido por cada uno de los tres agentes sociales influye en los procesos motivacionales de los estudiantes.

De forma general, la presencia de relaciones de apoyo social está asociada con experiencias afectivas como el placer o la ansiedad. Es decir, el apoyo social percibido por los tres agentes sociales conduciría a la experimentación de emociones positivas. Por contra, la retirada de tales relaciones se relaciona con la experiencia de emociones negativas (Roeser, Eccles y Sameroff, 2000). En este sentido, Wentzel (1998) obtuvo correlaciones negativas significativas entre el apoyo social y la angustia psicológica. Otros estudios que buscaron determinar las relaciones entre el apoyo docente percibido y los resultados afectivos de la escolaridad encontraron que el apoyo docente se correlaciona positivamente con el disfrute y negativamente con la ansiedad (Ma y Kishor, 1997).

Tal y como indican Rosenfeld, Richman y Bowen (2000) e independientemente de la forma de su forma de influencia, el apoyo social percibido de compañeros, padres y maestros correlaciona positivamente con las calificaciones obtenidas. Un estudio similar realizado por Dubow et al. (1991) entre estudiantes de clase media baja de varios grupos étnicos mostró resultados similares. En este caso, el apoyo social percibido por los tres agentes sociales (familia, profesores y compañeros) predijo el logro académico obtenido dos años más tarde. Los resultados obtenidos por de Levitt, Guacci y Levitt (1994), consistentes con investigaciones similares, ponen de manifiesto la correlación positiva entre el apoyo social

percibido y el logro académico, independientemente de la condición socioeconómica o etnia de la muestra.

Sivandani, Koohbanani y Vahidi (2013) llevaron a cabo un estudio que pone de manifiesto la posible influencia cultural sobre los constructos apoyo social percibido y logro académico. Los resultados obtenidos con una muestra representativa de estudiantes de Irán revelaron la existencia de una asociación positiva y significativa entre dicho logro y el componente autorregulación en autoeficacia. De acuerdo con sus hallazgos, el apoyo social no resultó ser un predictor significativo del logro académico.

### **3.1.6 Apoyo social en música**

De todo lo anterior se desprende la relevancia del apoyo social percibido; uno de los factores clave capaces de predecir el logro musical dado que supone una fuerte fuente de comprensión y seguridad esencial para todo individuo (Lehmann y Kristensen, 2014).

Tal y como se viene diciendo, las metas más importantes de un maestro de música están relacionadas con la interpretación en público, uno de los objetivos generales de las enseñanzas musicales que se encuentra, además, íntimamente ligado al logro musical. La relación estudiante-profesor de instrumento tiene un carácter único; es el resultado de un contacto frecuente, regular y personal, lo que proporciona al estudiante una sensación de seguridad, confianza y comprensión (Lehmann y Kristensen, 2014). Este apoyo debe contemplar capacidad para reducir la ansiedad escénica, capacidad de crear un ambiente agradable y capacidad de proporcionar las condiciones necesarias para una correcta evolución y desarrollo del estudiante (Hallam, 2008). Los compañeros constituyen otro grupo social que se vuelve más importante durante la adolescencia cuando se estabiliza la identidad y la personalidad, dando forma a la autoestima y determinando las normas de comportamiento y la competencia social (Obuchowska, 2000). La importancia de este apoyo radica en el hecho de que los compañeros de música experimentan dificultades similares relacionadas con su preparación o sus audiciones y conciertos. El tipo de apoyo percibido en este contexto no siempre facilita la formación de amistades sinceras y cercanas, pudiendo aparecer comportamientos que expresen la rivalidad. Sin embargo, la investigación provee resultados que indican lo contrario, dejando la rivalidad aislada y primando el apoyo (Lehmann, Sloboda y Woody, 2007). Además, las amistades más estrechas y un apoyo más fuerte se establecen entre personas de diferentes especialidades instrumentales, reduciendo el sentido de la competencia (Crozier, 1997).

Tras definir, profundizar en el significado, así como presentar los diferentes tipos de apoyo social y los agentes sociales que participan en este constructo multidimensional, se realizará un breve repaso de las investigaciones que han tratado de determinar la influencia del apoyo social percibido sobre el logro musical.

Debido a la duración en años y las horas de práctica individual que supone la adquisición de la habilidad musical, Freeman (1991) defiende que los músicos que alcanzan dicho éxito, además de ciertas habilidades musicales, poseen unas determinadas características personales y una capacidad especial para concentrarse en una tarea y mantener la motivación. Pese a ello no es menos cierto que en este proceso intervienen también factores sociales (Davidson, Howe y Sloboda, 1997; Lehmann y Kristensen, 2014).

Asimismo, el número de horas de práctica o estudio (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996), la cantidad de conciertos o las actividades en grupo (Moore et al., 2003) parecen ser factores que influyen en dicho éxito musical durante la juventud o madurez. Sin embargo, un acercamiento temprano a la música, el apoyo maternal durante los primeros años o unos primeros profesores cercanos y simpáticos, entre otros, son considerados factores determinantes (Moore et al., 2003).

En 1996, Davidson, Howe, Moore y Sloboda llevaron a cabo un estudio con 257 familias de estudiantes de música siendo su objetivo principal investigar la influencia de apoyo familiar sobre el desarrollo de la habilidad musical. Los resultados confirmaron que los niños más exitosos tenían padres más involucrados en las lecciones y en la práctica durante las primeras etapas de aprendizaje. Dicha participación paterna generalmente estaba relacionada con la escucha de música, en lugar de con la interpretación y tendía a aumentar durante el período de aprendizaje del niño. Los niños que no pudieron continuar con las lecciones tuvieron padres que estaban menos interesados en la música y que no aumentaron su grado de participación con el tiempo. Además, los niños altamente exitosos tenían hermanos que se percibían como una influencia positiva.

Según Ryan et al. (2000) el apoyo social percibido está relacionado también con el hecho de continuar la formación musical. Los estudiantes que tocan un instrumento perciben mayor apoyo social de todos los agentes sociales que aquellos que por diferentes motivos lo han dejado o incluso que nunca practicaron música. Esto podría indicar que dicho apoyo es el resultado de la necesidad de implicación de los agentes sociales al llevar a cabo actividades musicales. Sin embargo, el hecho de que los alumnos que lo dejaron todavía reporten niveles

más altos de apoyo social percibido por parte de los padres que aquellos que nunca habían tocado un instrumento, sugiere que hay algo más que el propio apoyo, sino la valoración de dicha práctica musical en el contexto sociocultural.

Un estudio llevado a cabo por Schivitsa (2007) examinó las influencias del apoyo social de padres sobre la motivación en la enseñanza musical. El análisis de los datos mostró que los estudiantes cuyos padres participaron en actividades musicales y apoyaron a sus hijos desarrollaron un mejor autoconcepto musical y por lo tanto se sintieron más cómodos en actividades musicales, valorando más la música y obteniendo una mayor motivación para participar en actividades musicales en el futuro.

Previamente, esta misma autora (Schivitsa, 2002) llevó a cabo un estudio con 114 estudiantes universitarios para evaluar las influencias del apoyo de los padres en la música, cantidad de experiencia coral previa, autoeficacia, integración formal e integración informal en las intenciones de los estudiantes. Las intenciones musicales se correlacionaron significativamente con la cantidad de experiencia coral previa de los estudiantes. El apoyo de los padres y la autoeficacia predijeron la integración formal. La autoeficacia y la integración formal predecían la integración informal. La autoeficacia fue influenciada por el apoyo de los padres y la experiencia coral previa. El apoyo de los padres y la cantidad de experiencia coral previa se correlacionaron significativamente. Las conclusiones sugieren que el apoyo de los padres en la música, la profesionalización y la amabilidad de los maestros motivaron a los estudiantes a permanecer en el programa de música coral.

En 2015, Nogaj y Ossowski llevan a cabo un trabajo en el que se pone de manifiesto que los estudiantes de escuelas de música reciben el mayor apoyo de sus profesores de música y padres, siendo menor la percepción de apoyo de sus compañeros de la escuela de música y de los hermanos. La gran mayoría de los estudiantes confirman que su profesor principal o profesor de instrumento es la mejor fuente de apoyo. Este resultado tiene implicaciones directas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; la actitud del profesor puede determinar el enfoque de los estudiantes y su motivación para el logro.

Además, según Nogaj y Ossowski (2015), el nivel de logro musical es significativamente diferente entre estudiantes con distinto nivel de apoyo social percibido, siendo el apoyo del profesor aquel que presenta mayor capacidad explicativa. Esto se debe al mayor contacto entre profesor de instrumento y estudiante e incluye acciones como mostrar comprensión, proporcionar instrucción específica y/o ayuda profesional.

Más allá de los límites y consideraciones sobre los procedimientos y métodos utilizados en los trabajos anteriormente presentados, los resultados obtenidos contribuyen al conocimiento de los factores que influyen en la adquisición del logro académico. Estos resultados proporcionan, además, la información necesaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del conocimiento de la relación entre autoeficacia musical y apoyo social percibido.

A modo de resumen, la idea sostenida por la literatura especializada es que el desarrollo y la consolidación de la autoeficacia percibida se logra en relación con el apoyo social percibido (Schunk y Meece, 2005). Se establece de alguna manera una conexión indirecta entre apoyo social y logro musical en la que la autoeficacia musical emerge como un constructo psicológico clave siendo la infancia y la adolescencia los periodos que requieren mayor apoyo social por parte de los diferentes agentes presentados anteriormente (Eccles y Roeser, 2003).

### **3.1.7 Escalas de apoyo social**

Una vez constatada la importancia del apoyo social en general, y en la enseñanza musical en particular, se presentan a continuación dos de las escalas de apoyo social en música preseleccionadas para su traducción, adaptación y validación al castellano. Finalmente, los objetivos de este trabajo, así como el difícil acceso a la *Scale of Social Support of Students of Music Schools* (Gluska, 2011), cuya versión original es en polaco, determinaron la selección de la *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000).

#### **3.1.7.1 Social Support Scale**

Los investigadores Ryan, Boulton, O'Neill y Sloboda presentaron en la edición del año 2000 de la *International Conference on Music Perception and Cognition* su escala de apoyo social. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación longitudinal sobre los factores sociales y motivacionales que influyen en la involucración y el logro musical.

Este proyecto se llevó a cabo a lo largo de un año y en él participaron 1209 alumnos, pertenecientes a treinta y cinco escuelas norteamericanas, de entre los 10 y 11 años. Estos alumnos completaron un cuestionario en el que se incluyeron 3 subescalas para medir el apoyo social percibido por el niño por parte de padres, profesores y amigos. Cada una de estas subescalas tipo Likert de 7 puntos, que van desde 1 (no mucho) hasta el 7 (mucho) comenzaba con la frase “Teniendo en cuenta que tocas un instrumento, ¿En qué grado consideras que tus padres/profesores/amigos...”.

La subescala de padres formada por 12 ítems presentaba un coeficiente de fiabilidad interna excelente ( $\alpha$  Cronbach = 0.9096), y un análisis de los componentes principales usando rotación *varimax* confirmó la existencia de un único factor capaz de explicar el 50% de la varianza.

Por su parte, la subescala de profesores también obtenía un único factor capaz de explicar el 54% de la varianza. Al igual que con los padres, esta subescala formada por 9 ítems presentó una muy buena consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach = 0.8928).

Finalmente, la subescala de amigos de 10 ítems obtuvo una buena consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach = 0.8689), y de la misma forma que ocurrió con las anteriores, el análisis de componentes principales confirmó un único factor que contaba con el 46% de la varianza.

En este estudio las chicas puntúan más alto en apoyo social percibido por cada uno de los tres agentes sociales (padres, profesores y amigos) que los chicos; este resultado es coherente con investigaciones previas y respalda la idea de que aquellos que perciben mayor apoyo social, se involucran más y por ende es posible que alcancen mayor nivel de logro.

### ***3.1.7.2 Scale of Social Support of Students of Music Schools***

Utilizada por Nogaj y Ossowsky (2015) en *Social Support as a Mediator for Musical Achievement* se presenta *Scale of Social Support of Students of Music Schools* (Gluska, 2011). De difícil acceso por su idioma original (polaco), esta escala tiene en consideración la especificidad del aprendizaje en el contexto musical y está diseñada a partir del modelo de apoyo social de Sek y Brzezińska (2008) que diferencia cuatro dimensiones del apoyo social: apoyo emocional, instrumental, informativo y evaluativo.

El estudio piloto, llevado a cabo con una muestra de 60 estudiantes de enseñanzas superiores obtuvo un modelo final de 16 ítems, 4 para cada tipo de apoyo. De acuerdo con la literatura actual y las observaciones realizadas se incluyeron en el cuestionario 5 diferentes agentes sociales: padres, hermanos, profesores de instrumento, resto de profesores y amigos. Cada una de estas subescalas estaba diseñada en formato tipo Likert de 4 puntos desde 1 (desacuerdo total) hasta el 4 (acuerdo total).

La fiabilidad de la escala total es excelente ( $\alpha$  Cronbach = 0.95) obteniendo valores aceptables en cada una de las subescalas por separado ( $\alpha$  Cronbach entre 0.70-0.90). Además, la correlación subescala-total obtuvo valores aceptables (0.79-0.88). Los resultados de la correlación para los cuatro tipos de apoyo variaron de 0.79 a 0.88, y los resultados de la

correlación, teniendo en cuenta las cinco fuentes de apoyo social de 0.72 a 0.80 (Gluska, 2011).

### **3.2 Ansiedad Escénica**

*La autoeficacia percibida para ejercer control sobre amenazas potenciales juega un papel central en la excitación de la ansiedad (Bandura)*

La percepción de capacidad para llevar a cabo una tarea concreta se relaciona con la percepción subjetiva de ansiedad hasta llegar a afectar tanto a las cogniciones como a las conductas de un individuo. De esta forma, la disminución de la confianza en la propia capacidad provoca pensamientos contraproducentes y debilitadores, sensación de angustia y aumento del estrés (Bandura, 1982). Las personas que creen que pueden ejercer control sobre amenazas potenciales no se involucran en pensamientos aprensivos y no se perturban por ellas. Sin embargo, aquellos que creen que no pueden manejar dichos eventos amenazantes susceptibles de ocurrir experimentan altos niveles de ansiedad (Bandura, 1988). Es decir, la autoeficacia puede ser considerada como precursora significativa de la ansiedad escénica (Jerusalem y Schwarzer, 1992).

Evidentemente, hablar de ansiedad escénica en música podría ocupar una tesis exclusiva y no se encuentra entre los objetivos de este trabajo. Sin embargo, su influencia sobre el rendimiento (Dalia, 2004; Salmon, 1990) y su relación con la autoeficacia musical (Bandura, 1977; González et al., 2017) brindan una oportunidad excepcional para analizar ambas variables de forma conjunta. La ansiedad escénica es, además, uno de los mayores problemas que afectan a los músicos, estudiantes y profesionales; problema que puede conducir incluso al abandono de la carrera musical (Dalia, 2004).

#### **3.2.1 Definición**

Popularmente reconocida como los nervios previos a una actuación, la ansiedad escénica es uno de los constructos psicológicos más recurrentes en las investigaciones psicológicas en música. Tal y como se ha dicho anteriormente, la ansiedad escénica, más allá de reducir la calidad interpretativa, puede ser considerada como un factor determinante o que subyace detrás del abandono de numerosas carreras musicales (Yoshie, Kudo, Murakoshi y Ohtsuki, 2009).

Salmon (1990) define la ansiedad como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas, en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de



éste. La ansiedad escénica se describe como una experiencia de aprehensión ansiosa y persistente en la actuación musical frente a un público, que se manifiesta a través de respuestas afectivas, cognitivas, somáticas y conductuales (Kenny, Fortune y Ackerman, 2013; Osborne, Kenny y Holsomback, 2005). De forma general, se está de acuerdo en que la ansiedad escénica se caracteriza por un temor evidente y perceptible de aparecer frente a una audiencia (American Psychiatric Association, 1994).

Sin profundizar entre las posibles diferencias conceptuales entre miedo y ansiedad escénica, en este trabajo se hará referencia a la ansiedad escénica; reacción emocional evocada en una respuesta individual que ha sido provocada por una situación percibida, de algún modo, como amenazante por el individuo (Kenny et al., 2004).

Pese a la dificultad que acarrea encontrar una definición única, existe cierto consenso en diferenciar tres componentes de la citada ansiedad escénica: cognitivo, fisiológico y conductual (Osborne et al., 2005). Es decir, tal y como indican Zarza et al. (2016a) es posible experimentar lapsos de memoria, pensamientos negativos acerca de una determinada actuación o incapacidad para razonar adecuadamente (dificultades cognitivas). La sudoración, el temblor de manos o voz, la sequedad de la boca o el pulso acelerado son consideradas respuestas fisiológicas de ansiedad escénica. Por último, el componente conductual está relacionado con el psicológicamente denominado “escape” o evitación de determinadas situaciones percibidas como amenazantes. Estos tres componentes de la ansiedad escénica (cognitivo, fisiológico y conductual) producen, de forma independiente o conjunta, un deterioro del rendimiento en actividades relacionadas con la interpretación musical en público.

Sin embargo y a pesar de su influencia negativa empíricamente contrastada sobre el rendimiento musical, investigadores como Kenny, Fortune y Ackermann (2009) admiten que cierto grado de ansiedad permite alcanzar un estado de activación fisiológica previa necesaria para lograr una buena interpretación en público.

### **3.2.2 Modelo de ansiedad escénica. Teoría de Barlow**

Entre las diferentes propuestas o modelos teóricos de la ansiedad escénica se ha optado por seguir el modelo teórico de Barlow (2000); modelo adaptado al contexto musical posteriormente por Kenny et al. (2004). Este modelo diferencia entre factores contextuales específicos, factores biológicos y factores ambientales generales, siendo su interacción con

otras variables individuales la responsable de desarrollar, en mayor o menor medida, interpretaciones catastróficas de la realidad (Zarza, 2014).

Barlow (2000) considera que la ansiedad está formada por un conjunto de vulnerabilidades definido como “triple vulnerabilidad” y dividido en “vulnerabilidad biológica”, “vulnerabilidad psicológica general” y “vulnerabilidad psicológica específica” ante la ansiedad y sus trastornos. Este modelo, divide el estado de indefensión que describe la psicología en dos vulnerabilidades, la biológica y la psicológica general constituyendo el punto de partida de la indefensión a partir del cual Barlow construye su modelo. Sin embargo, aunque puede ser suficiente para ocasionar trastornos de ansiedad la existencia de ambas vulnerabilidades (biológica y psicológica general), parece ser necesaria una tercera herramienta de vulnerabilidades, la psicológica específica, para el desarrollo de trastornos de ansiedad más específicos; esta tercera herramienta se desarrolla a partir de la interacción entre las dos anteriores (Barlow, 2000).

En un contexto musical, Kenny (2009a, 2009b) reajusta posteriormente el modelo de Barlow (2000) explicando la ansiedad a partir de tres factores diferentes: el contexto de las relaciones tempranas como primero; la vulnerabilidad psicológica, el segundo factor; y las preocupaciones relativas a la propia actuación como tercero.

### **3.2.3 Ansiedad escénica y autoeficacia musical**

El rendimiento musical se ve afectado por diferentes variables como el nivel de preparación previa o la experiencia del intérprete; sin embargo, la investigación en psicología musical subraya la mayor relevancia de las percepciones de autoeficacia o la ansiedad escénica sobre dicho logro (Papageorgi, Creech y Welch, 2013).

Siguiendo a Papageorgi, Hallam y Welch (2007), la ansiedad escénica es un problema crítico que depende de la interacción de múltiples variables ambientales e individuales, entre las que se encuentra la autoeficacia. Según Hendricks (2014), la autoeficacia es quizás el constructo psicológico más influyente en la motivación personal y, siguiendo el marco teórico propuesto por Bandura (1994), es posible afirmar que la autoeficacia ejerce control sobre eventos amenazantes desempeñando un papel central en la activación de la ansiedad.

Se presentan a continuación algunas de las investigaciones más representativas al respecto; trabajos sobre los que se fundamenta la inclusión de la ansiedad escénica en el posterior análisis de los factores susceptibles de influir o ser influenciados por las percepciones de autoeficacia sobre las que se ha diseñado esta investigación.

Sinden (1999), con una muestra ( $n = 138$ ) de estudiantes universitarios de música, pone de manifiesto que la baja autoeficacia general, la baja autoestima, las dimensiones de perfeccionismo (gran preocupación por los errores, grandes dudas sobre las acciones y bajos estándares personales) y adherirse a un estilo emocional de afrontamiento son predictores significativos de la ansiedad escénica. Concretamente, los hombres se adherieron más a un estilo separado de afrontamiento, mientras que las mujeres que informaron haber experimentado una mayor ansiedad escénica reportaron haber experimentado mayores expectativas y críticas de los padres. Estos hallazgos son consistentes con los resultados obtenidos en otras áreas.

Liston, Frost y Mohr (2003) llevan a cabo un estudio cuyo objetivo era identificar las variables predictoras de la ansiedad escénica. Con una muestra de 118 estudiantes de pregrado y postgrado australianos, e introduciendo en el análisis aquellas variables que previamente habían demostrado su influencia sobre el rendimiento musical, se obtienen dos factores capaces de predecir la ansiedad escénica: catastrofismo, como factor principal, y eficacia personal. Estos hallazgos sugieren que la relación entre ansiedad escénica y otras variables como el perfeccionismo, el género o la ansiedad rasgo pueden ser explicadas en términos de cogniciones catastróficas y eficacia personal.

En 2009, McQuade analizó las relaciones entre ansiedad escénica, perfeccionismo, optimismo y autoeficacia. La muestra estaba formada por 139 estudiantes de pregrado de artes escénicas (teatro, música, teatro musical o danza). Tras corroborar las relaciones significativas y negativas entre ansiedad escénica y el resto de las variables, el análisis de regresión múltiple confirmó que perfeccionismo, optimismo y autoeficacia eran capaces de predecir la ansiedad escénica. Estos hallazgos subrayan la importancia de comprender cómo factores intrapersonales pueden influir en las experiencias de ansiedad escénica de los estudiantes.

En 2013, Cleary presenta un análisis de las posibles relaciones entre ansiedad escénica y otras variables como el género, la práctica, la autoestima, la autoeficacia musical, la crítica percibida, el perfeccionismo negativo de la música o el rendimiento. Tras llevar a cabo el proceso de validación de diferentes instrumentos, los resultados ( $n = 304$ ) indicaron que los hombres se ven más afectados por las críticas recibidas de la familia y practicaron más que las mujeres. La autoeficacia musical reveló una asociación directa positiva con el rendimiento, mientras que la ansiedad escénica mostró una asociación directa negativa con el rendimiento. Se encontró una relación directa positiva entre el perfeccionismo negativo musical y la ansiedad escénica, mientras que se demostró una relación negativa entre el perfeccionismo

negativo musical y la autoestima. Se apreció una asociación positiva entre la autoestima y la autoestima de la música, que a su vez tuvo una asociación directa negativa con la ansiedad escénica. Estos resultados tienen implicaciones tanto para estudiantes como para padres y profesores de música, manifestando además la necesidad de cambios en el diseño curricular de la educación musical.

Según Stevanovic (2014), la ansiedad escénica es un aspecto “descuidado” en Europa del Este. Es por ello por lo que decidió analizar la relación entre ansiedad escénica, autoestima, autoeficacia y rendimiento entre los estudiantes de música de las universidades estadounidenses, checas y balcánicas ( $n = 53$ ). Los resultados obtenidos sugieren que la baja autoestima y la baja autoeficacia general son predictores significativos de la ansiedad escénica. Por su parte, las mujeres informaron niveles de ansiedad significativamente más altos que los hombres. De forma general, los estudiantes consideraron que una preparación insuficiente, la falta de experiencia y la baja confianza son las principales causas de la ansiedad escénica. Sin embargo, los estudiantes checos y balcánicos reivindican experiencias negativas en el sistema educativo, llegando a culpar a sus profesores de los niveles de ansiedad escénica y falta de confianza.

Diane (2014) lleva a cabo un programa de automodelado basado en el *Feed-Forward* o prealimentación. Siguiendo el modelo de autoeficacia propuesto por Bandura (1977), el presente estudio utilizó videos que mostraban un nivel de ejecución superior al del estudiante; videos que aumentarían la autoeficacia, disminuirían la ansiedad y mejorarían el rendimiento en aquellos músicos adolescentes que previamente habían manifestado ansiedad escénica. A la muestra formada por doce músicos de cuerda, de entre 13 y 18 años, se le aplicó una intervención basada en la proyección de dichos videos. Los resultados confirmaron un aumento significativo de la autoeficacia, pero no se observaron cambios en los niveles de ansiedad o rendimiento. Finalmente se concluye que el uso de este tipo de procedimientos puede ser una herramienta efectiva para aumentar la autoeficacia; sin embargo, para disminuir la ansiedad escénica es necesaria una experiencia propia previa.

Osborne, Greene e Immel (2014), convencidos de la influencia de que un fuerte sentido de competencia en habilidades musicales y de que el control sobre el bienestar físico y psicológico aumentan la capacidad para exceder su nivel de rendimiento promedio y lograr un rendimiento óptimo o máximo, llevan a cabo un estudio en el que se pone a prueba un programa de entrenamiento en habilidades psicológicas que incluye métodos de canalización de la energía, desarrollo de la confianza, mejora de la auto-conversación, memorización

musical, visualización, etc. Para ello, utilizaron un diseño pre-post con una muestra (n = 31) de estudiantes de conservatorio de música australianos. Es evidente que, en cierto modo, los músicos muestran un aumento significativo de su frecuencia cardíaca y tensión física previo a un concierto. Esto puede tener un efecto perjudicial en su rendimiento dependiendo de si estos síntomas son interpretados como facilitadores o debilitadores para su desempeño. Las medidas pre y post demuestran que los estudiantes pueden reducir significativamente la ansiedad escénica y mejorar significativamente su rendimiento. Es decir, los resultados apoyan la inclusión de este tipo de programas.

Centrándose en la ansiedad escénica percibida por niños (edades de 8-12 años) y adolescentes (edades de 13 a 17) en el contexto musical, Dempsey (2015) sugiere que existe relación significativa y positiva entre ansiedad escénica y edad.

Con una muestra de músicos húngaros (n = 100) de edades comprendidas entre 15-35 años, Dobos y Piko (2017) analizan los posibles factores de riesgo y protección de la ansiedad escénica. Para este estudio utilizaron el KMPAI (Kenny et al., 2004); los resultados confirman un mayor nivel de estrés y ansiedad escénica en mujeres. Concretamente, estos niveles de estrés aumentan cuando se trata de realizar una interpretación pública a “solo”, así como cuando se comprueba un menor nivel de autoestima. Finalmente, el análisis de regresión múltiple indica que el género y el estrés percibido son factores de riesgo significativos, mientras que la autoestima y la autoeficacia son factores de protección. Estos resultados revelan que los jóvenes músicos necesitan más apoyo de sus padres, maestros y profesionales de la salud. Es decir, en términos de prevención, es necesario fortalecer los factores de protección citados anteriormente y reconocer la ansiedad escénica desde sus primeras manifestaciones.

Recientemente, en el contexto musical español se han llevado a cabo algunas investigaciones realmente relevantes al respecto. Orejudo, Zarza, Casanova, Rodríguez y Mazas (2017) presentan un estudio cuyo objetivo es analizar la ansiedad escénica sobre la base de la teoría de la ansiedad de Barlow (2000). Para ello analizan las posibles relaciones con constructos psicológicos personales como el optimismo disposicional, la autoeficacia general, y la sensibilidad a la recompensa y el castigo. Con una muestra (n = 434) de estudiantes de música de diferentes conservatorios superiores españoles, los resultados revelan que varios de estos constructos ejercen su efecto a través del factor indefensión (factor central en la Teoría de Barlow) y que también ejercen una serie adicional de efectos directos sobre la ansiedad escénica. Las variables incluidas en el análisis, citadas anteriormente,

representan el 45.6% de la varianza de la ansiedad escénica en hombres y el 52.1% en mujeres.

González et al., (2017), con una muestra de músicos españoles (n = 270), analizan las relaciones entre ansiedad escénica, autoeficacia musical, estimulación previa y autoevaluación. A diferencia de Orejudo et al. (2017) y siguiendo las indicaciones de Bandura (1977), en este estudio se ha utilizado una escala de autoeficacia específica para la interpretación musical. Concretamente se utilizaron tres ítems de la escala de autoeficacia musical para la interpretación de Ritchie y Williamon (2011a).

González et al. (2017) basándose en las propuestas de Pekrun y Linnenbrink (2012) y Zeidner (2014) contrastan un modelo en el que la autoeficacia precede la ansiedad escénica, que, a su vez, precede la estimulación previa a una actuación. Dicha estimulación, *boost* en inglés, debe ser entendida como aquel estado positivo de extra-atención física y mental capaz de mejorar el rendimiento musical (Simoens, Puttonen y Tervaniemi, 2015). Tal y como muestra la figura 1, las relaciones entre las variables incluidas en el diseño de investigación (autoeficacia, ansiedad escénica, estimulación y logro musical) fueron equivalentes para los cuatro grupos de mujeres, hombres, estudiantes y profesionales. En cuanto a las principales diferencias, el estudio mostró que los artistas obtuvieron los valores más altos en autoeficacia, estimulación y rendimiento. Los estudiantes superaron a los maestros y músicos profesionales en ansiedad escénica y las mujeres fueron la submuestra más ansiosa.

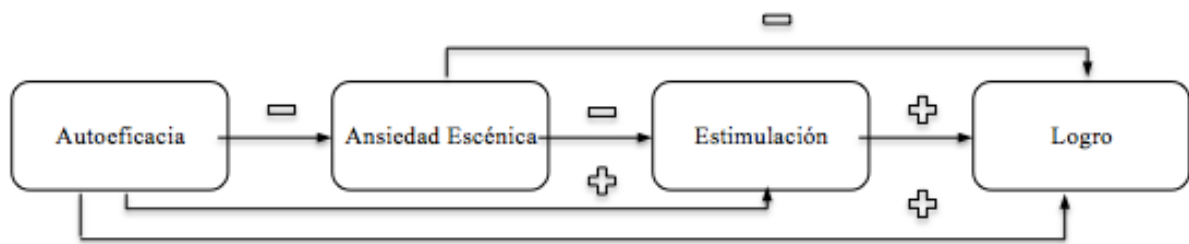


Figura 1 Relación entre variables. Elaboración propia, basado en González et al. (2017)

Los resultados de estas y otras investigaciones ponen de manifiesto la relación entre autoeficacia musical, ansiedad escénica y logro musical justificando la inclusión de estas variables en un análisis más exhaustivo que permita arrojar mayor evidencia sobre el propósito de este trabajo: mejorar la formación musical, proporcionando un aprendizaje de calidad que evite las dificultades propias de la enseñanza musical. La relación entre estas

variables otorgará a los diferentes agentes sociales las herramientas necesarias para promover percepciones de autoeficacia positivas y disminuir los niveles de ansiedad escénica.

### **3.2.4 Escalas de ansiedad escénica**

Probablemente, en el contexto de la formación musical en el que se desarrolla este trabajo, el constructo psicológico ansiedad escénica es aquel que cuenta con mayor número de cuestionarios y/o escalas para ser evaluado. Entre dichos cuestionarios destacan por su uso y relevancia el *Spielberger State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) de Spielberger (1983), la *Cox and Kenardy MPA Scale* (CK-MPA) de Cox y Kenardy (1993) y el *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (KMPAI) de (Kenny et al., 2004).

El STAI (Spielberger, 1983) es un inventario psicológico basado en una escala Likert de 4 puntos, consta de 40 ítems y evalúa tanto la ansiedad estado como la ansiedad rasgo. Puntuaciones más altas indican mayores niveles de ansiedad; se puede encontrar en doce idiomas. A partir de este inventario el propio autor desarrolló otros cuestionarios más específicos como, por ejemplo, el *State-Trait Anger Expression Inventory* (STAXI) o el *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC).

El CK-MPA (Cox y Kenardy, 1993) es otro de los instrumentos diseñados para medir la ansiedad escénica en música. Este cuestionario está formado por 20 ítems que abordan aspectos cognitivos (10 ítems) y fisiológicos (10 ítems) relacionados con la interpretación musical en tres contextos diferentes: ensayo, ante público como miembro de un grupo o ante público como solista. Se trata de una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos.

Tras valorar las diferentes posibilidades, su accesibilidad y siguiendo los objetivos propuestos para este trabajo de investigación, se ha considerado más oportuno utilizar la versión española del KMPAI de Zarza et al. (2016b) que se presenta a continuación.

#### **3.2.4.1 Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI)**

Entre los diferentes instrumentos diseñados para evaluar la ansiedad escénica, el KMPAI (Kenny et al., 2004) es posiblemente el más utilizado, traducido y adaptado a diferentes contextos culturales. Siguiendo el modelo teórico presentado anteriormente (Barlow, 2000) el KMPAI consta de 26 ítems medidos en una escala Likert de 7 puntos agrupados en tres factores (Kenny 2009a, 2009b).

- Factor 1: vulnerabilidad biológica o interacciones tempranas (ítems: 5, 9, 19, 21, 24).
- Factor 2: vulnerabilidad psicológica general o indefensión (ítems: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 23).

- Factor 3: vulnerabilidad psicológica específica o ansiedad (ítems: 7, 12, 13, 14, 20, 22, 25, 26).

Este inventario obtuvo un índice de fiabilidad interna muy bueno ( $\alpha$  de Cronbach = 0.940) presentando además una adecuada validez de criterio y correlaciones significativas positivas con el *Spielberger State-Trait Anxiety Inventory* (STAI) de Spielberger (1983) y con la *Cox and Kenardy MPA Scale* (CK-MPA) de Cox y Kenardy (1993).

Pese a la posterior revisión de este inventario y su propuesta en una versión ampliada con 40 ítems (KMPAI-R), Zarza et al. (2016b) decidieron traducir, adaptar y validar al castellano la versión original; versión que cuenta con gran aceptación por parte de la comunidad investigadora internacional.

La versión española del KMPAI de Zarza et al. (2016b) presenta una buena consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0.866) y propiedades psicométricas similares al modelo original. Tras realizar los análisis correspondientes, se obtiene un modelo de tres factores (cogniciones, indefensión y contexto familiar) coherente con Barlow (2000) y Kenny et al. (2004). El factor cogniciones hace referencia al miedo escénico, anteriormente denominado vulnerabilidad psicológica específica, y está formado por los ítems 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22 y 25. Por su parte, el factor indefensión está asociado a la vulnerabilidad psicológica general del modelo de Barlow (2000) y le corresponden los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 21, 23 y 26. Finalmente, el tercer factor o contexto de relaciones tempranas deriva de un ajuste de los modelos anteriormente citados y está formado por los ítems 9, 19 y 24. Los coeficientes de fiabilidad de cada uno de estos factores son: cogniciones ( $\alpha$  de Cronbach = 0.868), indefensión ( $\alpha$  de Cronbach = 0.786) y contexto de relaciones tempranas ( $\alpha$  de Cronbach = 0.568).



### 3.3 Otras variables

*Para ver claro, basta con cambiar la dirección de la mirada (Saint-Exupéry)*

Estas palabras del autor del libro *El principito* subrayan la necesidad de valorar e incluir otras variables en el análisis del constructo psicológico autoeficacia musical. Por ello y siguiendo los objetivos de este trabajo, se presentan a continuación una serie de variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares; variables que, teórica y empíricamente fundamentadas, permitirán consumir el proceso de validación de las escalas *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000) y, en definitiva, profundizar en el conocimiento de los constructos psicológicos autoeficacia musical y apoyo social. La inclusión de las variables que se presentan a continuación añade, por una parte, un matiz teórico a este trabajo, pero por otra, también consideraciones específicas musicales, fundamentando los niveles de autoeficacia musical y/o apoyo social, así como su desarrollo, evolución o progreso relacionándolos con el logro musical; en este sentido, la información que pueden aportar con su análisis se considera pertinente y relevante.

El proyecto *Investigating Musical Performance* o IMP (Welch et al., 2008a, 2008b), enmarcado dentro del programa *Teaching and Learning Research Programme* o TLRP<sup>13</sup> podría ser considerado un referente en la investigación pedagógico-musical. Se trata de una serie de trabajos que, con una muestra de músicos (estudiantes y profesionales) de Reino Unido procedentes de diferentes géneros musicales (música clásica, música popular, música jazz y música tradicional escocesa), se centra en analizar los factores capaces de influir en el aprendizaje, la interpretación y el logro musical.

Antes de mencionar algunos de los resultados más representativos de este proyecto, vinculados a su vez con los objetivos de este trabajo, es necesario subrayar que no se ha tenido acceso a demasiada bibliografía que justifique la introducción de alguna de las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares en el estudio de la autoeficacia

---

<sup>13</sup> El Programa de Investigación de Enseñanza y Aprendizaje (TLRP) ha sido la mayor inversión del Reino Unido en investigación educativa de los últimos tiempos. Llevado a cabo entre 2000 y 2011 con alrededor de 70 proyectos y más de 700 investigadores que trabajaron en colaboración con las administraciones educativas con el firme propósito de garantizar la relevancia y la aplicación de sus hallazgos.

musical. Sin embargo, la cercanía de dicho constructo psicológico con la ansiedad escénica (Bandura, 1988; González et al., 2017; Jerusalem y Schwarzer, 1992) y su más que contrastada influencia sobre el logro musical (Dalia, 2004; Papageorgi et al., 2013; Salmon, 1990) permite obtener la fundamentación y justificación necesaria para su valoración y análisis.

Se presentan a continuación los hallazgos más representativos del *Investigating Musical Performance* (Welch et al., 2008a, 2008b).

- Las mujeres reportan índices de autorregulación para el aprendizaje significativamente más altos que los hombres.
- La percepción de capacidad personal varía dependiendo del tipo de música que se interpreta siendo los músicos clásicos quienes presentan mayores niveles de autoeficacia para la interpretación.
- Género (hombre-mujer) y tipo de música (clásica, jazz, popular o tradicional) influyen de forma independiente sobre los aspectos psicológicos y sobre la actitud hacia el aprendizaje
- Los músicos clásicos suelen comenzar su formación a una edad más temprana y perciben mayor apoyo de sus padres y profesores. El resto de los músicos de la muestra tienden a comenzar su formación un poco más mayor y generalmente perciben mayor apoyo de compañeros.
- La autoeficacia para la interpretación aumenta con la edad y la experiencia. Los músicos profesionales se consideran más capaces que los estudiantes.
- La práctica es un factor muy relevante en el desarrollo musical. Sin embargo, el tipo de actividad a realizar varía entre los diferentes géneros musicales. Los músicos clásicos otorgan mayor importancia a actividades más “serias” como tomar lecciones, actuar a solo o a la visualización mental. El resto de los músicos de la muestra realizan actividades relacionadas con la organización o la adquisición de conocimiento musical general, así como hacer y escuchar música para divertirse.
- Los músicos clásicos se preocupan más por los aspectos técnicos y analíticos mientras que los músicos no clásicos defienden la mayor relevancia de la memorización y de la improvisación.

- Los músicos clásicos otorgan mayor relevancia a la docencia y las interpretaciones a solo, mientras que el resto de la muestra prefiere hacer y escuchar música por diversión.
- La ansiedad escénica es una experiencia común entre todos los músicos, especialmente en actuaciones a solo o en pequeños grupos. Las mujeres que interpretan música clásica informan niveles de ansiedad más altos; nivel que suele ser incluso mayor justo antes de una actuación y que se reduce drásticamente una vez que comienza. La citada ansiedad escénica influye, de forma general, negativa y significativamente sobre el rendimiento musical.
- Los músicos suelen experimentar niveles más altos de ansiedad en contextos donde se sienten más expuestos: actuaciones individuales vs. grupos pequeños, independientemente de su género musical. La diferencia en la ansiedad escénica entre mujeres y hombres fue mayor en el grupo con más experiencia que en el grupo de estudiantes.

Tal y como se ha dicho en el apartado dedicado a contextualizar las enseñanzas musicales en España y debido a su finalidad, organización y currículo particular, el **nivel educativo** (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores) es una de las variables pedagógicas capaz de influir en las medidas de autoeficacia musical. Pese a ello, no se ha encontrado bibliografía que contemple la particularidad organizativa de las enseñanzas musicales en el contexto español; no se han encontrado trabajos que comparen las posibles diferencias entre enseñanzas profesionales y superiores sobre la autoeficacia musical.

Los trabajos de Ritchie y Williamon (2011a, 2013) y Ryan (2004, 2005) justifican la valoración y el análisis de las diferencias en las medidas de autoeficacia musical entre estudiantes de música de diferentes niveles. Los estudiantes de conservatorio puntúan más alto que los universitarios en los dos factores de autoeficacia (aprendizaje e interpretación). Estos resultados pueden atribuirse al mayor número de horas de práctica instrumental, formación específica e individual y acceso más vinculado a la interpretación que caracteriza a los estudiantes de conservatorio frente a los estudiantes de universidad cuyo plan de estudios es más amplio y diverso pudiendo optar por especializarse en otras áreas relacionadas con la música.

El **sexo** es, posiblemente, la variable sociodemográfica más analizada en el contexto de la investigación psicopedagógica musical. Debido al gran número de investigaciones que han puesto de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres en relación con constructos

psicológicos cercanos como la ansiedad escénica (Orejudo et al., 2017; Papageorgi et al., 2007) o incluso sobre la propia autoeficacia musical (Hendricks, 2009, 2014; Hendricks et al., 2016; Nielsen, 2004; Wher-Flowres, 2006) es imprescindible incluir dicha variable sociodemográfica en el diseño de este trabajo.

Según Lemos de Ciuffardi (2000), la **especialidad instrumental** es una de las características más representativas de un músico. El citado autor, con una muestra (n = 222) de músicos profesionales y estudiantes de música avanzados obtiene relación significativa entre **familia instrumental** (cuerdas, viento metal y viento madera) y distintas facetas de personalidad. De forma general, los instrumentistas de viento metal dedican mayor tiempo a actividades musicales en conjunto (banda u orquesta) y son más extrovertidos que los pianistas cuya esencia es más “solística”. Los guitarristas destacan por considerarse especialmente vulnerables, hecho que puede estar relacionado con el timbre y volumen de su instrumento. Los instrumentistas de cuerda suelen ser los más responsables debido al valor que le otorgan a la estética. Por último, la elección de instrumento podría deberse a la asociación entre timbre y registro de voz (flauta o clarinete y voz femenina).

Kaspersen y Gøtestam (2002) señalan diferencias en los niveles de ansiedad según el **tipo de instrumento** y el estilo musical siendo pianistas e intérpretes de cuerda quienes exhiben mayores niveles de ansiedad. Los intérpretes de jazz mostraron niveles más bajos en comparación con los músicos clásicos. Estudios posteriores (Fehm y Schmidt 2006; Nicholson, Cody y Beck, 2015) han confirmado mayor nivel de ansiedad en situaciones individuales que en el rendimiento grupal.

En este sentido, Casanova, Zarza y Orejudo (2018) analizan las diferencias en ansiedad escénica según el tipo de instrumento (solistas vs. orquestales) y el curso académico. Con una muestra (n = 476) formada por estudiantes de enseñanzas superiores, los resultados revelan que el grupo formado por instrumentistas solistas (nivel de exposición mayor) puntúa significativamente más alto en ansiedad escénica. Dichos niveles de ansiedad escénica aumentan durante los cuatro cursos que contemplan las enseñanzas superiores de música en la muestra de solistas, pero permanecen invariables en los estudiantes de instrumentos orquestales.

Por todo ello, se considera indispensable analizar las diferencias en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social entre los grupos definidos por la variable especialidad instrumental y sus posibles agrupaciones (familia instrumental y tipo de instrumento).

Tal y como indica la Orden de 11 de abril de 2013 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, por la que se regula la convocatoria de admisión de alumnos en las enseñanzas elementales, la edad idónea para acceder a estudios elementales de música es de 7 a 11 años, ampliándose hasta los 14 años en las especialidades de contrabajo, fagot, trombón y tuba.

Pese a que la **edad de inicio** de la formación musical suele variar ampliamente, la mayoría de los niños comienzan a aprender un instrumento antes de los 12 años y casi un 50% de ellos lo hace antes de los 7 (Nagel, 1993). En este sentido, Lehmann y Kristensen (2014) manifiestan que la adquisición de ciertas habilidades técnicamente exigentes como tocar un instrumento musical requiere una iniciación temprana.

De acuerdo con esto, Zarza, Orejudo, Casanova y Aparicio (2018) examinan la influencia de la edad de comienzo de la educación formal musical sobre la ansiedad musical. Con dos muestras separadas de estudiantes de enseñanzas musicales superiores ( $n = 437$ ) y estudiantes de escuela de música ( $n = 209$ ) y cuestionarios diferentes KMPAI (Versión en castellano del *Kenny Music Performance Anxiety Index*) y PAQ (*Performance Anxiety Questionnaire*) confirman su hipótesis de investigación. La edad de comienzo de la educación formal musical influye significativamente en los niveles de ansiedad escénica. Aquellos estudiantes que comenzaron su formación con 7 años o más jóvenes reportan menores niveles de ansiedad escénica que aquellos que comienzan entre los 9 y 10 años. Los estudiantes que indican haber comenzado a los 8 años, presentan un perfil similar, pero este hallazgo no se replica en la muestra de estudiantes universitarios. Finalmente, el grupo de quienes comenzaron a los 11 años o más muestra un perfil similar al de aquellos que comenzaron a los 7 o antes, solo que en este caso no se encuentran diferencias significativas entre niños y niñas.

La **edad** es un factor relevante en los niveles de ansiedad escénica en estudiantes de música (Ryan 2004, 2005). Los trabajos de Ryan (2004, 2005) se centran en analizar los niveles de ansiedad escénica en estudiantes de entre 3 y 11 años, confirmando que durante la infancia también se producen reacciones de estrés previo y durante la interpretación en público. Además, las diferencias por género, pequeñas, solamente resultaron aparentes en los cursos superiores. En este sentido, Boucher y Ryan (2011) llevan a cabo un estudio con estudiantes de música de 3 y 4 años de edad ( $n = 66$ ) concluyendo que la ansiedad escénica es un problema no solamente entre los adultos sino también entre los niños. Como ocurre con muestras de superior edad, una mayor familiarización con la interpretación en público reduce las respuestas ansiosas; hallazgo con importantes implicaciones pedagógicas. Según

Papageorgi et al. (2007) la vulnerabilidad a la ansiedad escénica está influenciada por la edad, siendo la adolescencia un período particularmente problemático.

Recientemente, Zubeldia et al. (2018), tras adaptar y validar el *cuestionario de autoconcepto musical CAMU* (Zubeldia, Goñi y Díaz, 2017), analizan las diferencias asociadas al género y la edad en las múltiples dimensiones del autoconcepto, las atribuciones causales y la ansiedad rasgo. Con una muestra formada por 1126 alumnos de conservatorios profesionales y superiores de diferentes comunidades autónomas españolas, los resultados muestran diferencias significativas en la mayoría de las variables tanto entre los grupos de edad como entre los géneros. La adolescencia emerge como un periodo crítico con relación al autoconcepto general; asimismo, se aprecian diferencias desfavorables en las mujeres tanto en la ansiedad rasgo como en las atribuciones causales menos adaptativas. Sin embargo, en varias dimensiones del autoconcepto musical los resultados no muestran la misma tendencia, pudiendo estar en estos casos ejerciendo un efecto protector en el autoconcepto general del alumnado adolescente y en las mujeres.

La cercanía de los constructos autoconcepto general y musical con la autoeficacia musical sobre la que se construye este trabajo de investigación, junto con la escasez de bibliografía específica desarrollada al respecto, subraya la relevancia de incluir la variable edad en el diseño de este estudio.

Las nuevas metodologías educativas subrayan la necesidad programar actividades relacionadas con la creatividad; actividades que fomenten una formación adaptada a las necesidades de la sociedad moderna y que permitan al estudiante alcanzar una formación integral. Esto, unido a que la muestra contiene dos centros (Conservatorios Profesional y Superior de Pamplona) que imparten enseñanzas de música popular y música moderna, en los que improvisar es una práctica más cotidiana, manifiesta la necesidad de incluir la variable **improvisar** (sí vs. no) en el diseño de este trabajo.

Una determinada **relación de los padres con la música**, teóricamente considerada como otra forma de analizar el apoyo social, no es condición necesaria para alcanzar el éxito; sin embargo, las biografías de grandes músicos muestran que la mayoría de ellos ha disfrutado de un entorno familiar particular (Lehmann y Kristensen, 2014). Dicho entorno, caracterizado por disponibilidad continua y comprensión, puede contribuir a mantener y motivar las actividades de aprendizaje necesarias y esenciales para el desarrollo de la habilidad musical. Pese a las posibles limitaciones, existe evidencia más que suficiente de que

los individuos musicalmente sobresalientes tienden a tener un entorno familiar especial (Howe y Sloboda, 1991a, 1991b; Manturzevska, 1986).

Davidson, Howe, Moore y Sloboda (2010) llevan a cabo un estudio (n = 257) cuyo propósito principal es analizar el papel de la familia en el desarrollo de la habilidad musical. Los resultados confirman que los niños más exitosos tenían padres que se habían involucrado de una u otra forma en las lecciones y la práctica musical (tocar juntos, escuchar música, etc.) en las primeras etapas de aprendizaje. Por el contrario, los niños que abandonaron su formación musical se caracterizaban por tener padres menos interesados en la música. De forma general, los niños que alcanzaron el éxito musical tenían padres que participaban en sus clases de música y en su práctica de forma directa. Dichos padres, pese a que no poseían altos niveles de habilidad musical, apoyaban más que dirigían su evolución musical. Por último, los músicos que alcanzaron el éxito no tenían un hermano que ya lo hubiera hecho. En definitiva, los niños más capaces musicalmente tenían un mayor nivel de apoyo familiar.

De estas conclusiones se desprende, también, la relevancia de **realizar actividades musicales con un familiar** (padre, madre o hermanos, principalmente). Las anteriores conclusiones justifican la introducción y el análisis de ambas variables familiares (relación de los padres con la música y realizar actividades musicales con un familiar); variables susceptibles de ser consideradas un tipo de apoyo social, y cuyo fin no es otro sino el de recopilar información sobre dicho apoyo a través de diferentes formas.

Según Bandura (1977) las expectativas de autoeficacia pueden ser desarrolladas a través de cuatro fuentes de influencia: logros de ejecución, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico, siendo la más efectiva de ellas la observación o vivencia de éxitos pasados, es decir, las experiencias previa o logros de ejecución (Bandura, 2002). En otras palabras, la interpretación musical en público o **exposición pública** es uno de los factores más relevantes en la percepción de propia capacidad. Este supuesto teórico es contrastado por Zelenak (2011) quien en el proceso de validación de la *Music Performance Self-Efficacy Scale* (MPSES) confirma que las experiencias propias obtienen la mayor capacidad de predicción de los niveles de autoeficacia musical.

En este sentido, Papageorgi et al. (2007) sugiere que la razón por la que los músicos más experimentados parecen sufrir menores niveles de ansiedad escénica es la frecuencia con la que se han enfrentado a situaciones estresantes. Es decir, estos músicos perciben los síntomas de la ansiedad escénica como algo normal e incluso positivo que les permite

alcanzar un estado de activación óptimo previo a la interpretación. Por su parte, los músicos menos experimentados perciben dichas señales de ansiedad como amenazas que, de forma general, influyen negativamente en su rendimiento. Dalia (2004) propone la “exposición progresiva” y la “terapia cognitiva” como dos métodos con resultados contrastados para superar los problemas relacionados con la ansiedad escénica y las percepciones de capacidad propia.

Por todo lo anterior, se ha decidido incluir un minucioso análisis del perfil de exposición pública de la muestra; estudio que permitirá, en posteriores trabajos, analizar la capacidad de los citados programas de intervención sobre los niveles de autoeficacia musical y ansiedad escénica.

Finalmente, se incluye la variable lateralidad manual (diestro, zurdo y ambidiestro). No se tiene constancia de la influencia de esta variable sobre los constructos objeto de estudio. Sin embargo, y a modo exploratorio, pareció interesante analizar su capacidad explicativa.

Tal y como se ha dicho anteriormente la autoeficacia puede ser considerada un elemento clave en la consecución del logro musical (Bandura, 1977). No obstante, en el proceso de alcanzar dicho éxito no deben ser obviadas, entre otras, habilidades musicales o características personales (Freeman, 1991; Kemp, 1982); variables cuyo análisis permitirá profundizar en el conocimiento de los constructos psicológicos autoeficacia musical y apoyo social, así como completar el proceso de validación de los instrumentos anteriormente citados.



## **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**



## 4. MÉTODO

La investigación científica debe ser considerada una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales (Kerlinger, 1984). Sin embargo, el concepto de investigación educativa, como parte integrante de las ciencias sociales, ha ido cambiando a lo largo del tiempo dando lugar a diferentes concepciones que imposibilitan un acuerdo general al respecto. Desde los enfoques empírico-críticos hasta los interpretativo-críticos, cada uno de los paradigmas ofrece unas ventajas que deben ser valoradas (Cook y Reichardt, 1995). Siguiendo a Díaz (2006), la habilidad que se demanda a todo investigador no es otra sino elegir la herramienta más adecuada en cada momento para encontrar las mejores respuestas a los interrogantes planteados.

Según Cohen y Manion (1990), la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos e implican acciones tales como describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar con métodos rigurosos. Dicha rigurosidad en los procedimientos es la principal distinción entre investigación educativa y “sabiduría popular”. Se trata, en definitiva, de una exploración experta, sistemática, exacta, lógica y objetiva que utiliza los instrumentos necesarios para el acopio de datos de una forma precisa (Best, 1967).

Enmarcada dentro de las metodologías cuantitativas (Bisquerra, 2000), la modalidad selectiva utilizada en este trabajo se sitúa entre la modalidad experimental y la observacional caracterizándose por un grado medio de control interno (Anguera, 1990). La característica fundamental de dicha metodología selectiva es el estudio de los fenómenos sin intervención del investigador en los que los sujetos son seleccionados por poseer determinados valores de las variables de estudio a partir de las que poder examinar las posibles relaciones existentes entre ellas (Fontes, García, Garriba, Pérez-Llantada y Sarriá, 2001).

Concretamente se ha seguido un diseño *ex post facto* prospectivo. En este tipo de estudios el investigador se plantea la validación de la hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido (Bisquerra, 2000). Este diseño permite, aumentando considerablemente el tamaño de la muestra, analizar un mayor número de variables independientes mejorando la validez externa (Fontes et al., 2001). El hecho de medir en primer lugar la variable independiente otorga, además, mayor validez interna. En este tipo de trabajos la encuestación es uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados, y pese a su posible “rigidez”, permite

colocar a todos los entrevistados en la misma posición psicológica facilitando, además, la tabulación y comparación de sus respuestas (Stoetzel y Girard, 1973).

#### **4.1 Objetivos e hipótesis**

Los capítulos anteriores, dedicados a la introducción y contextualización teórica de los constructos psicológicos objeto de estudio, han permitido constatar la influencia de la autoeficacia sobre la conducta, la motivación y el logro en diferentes contextos. Es por ello por lo que se considera imprescindible continuar trabajando en esta línea y analizar los niveles de autoeficacia musical en estudiantes de música de conservatorio. Para llevar a cabo este proceso en el que se establezcan, además, los posibles factores o variables que influyen y determinan dichos niveles de autoeficacia musical, es necesario disponer de los instrumentos adecuados, adaptados y validados al castellano. Se considera que un mayor conocimiento y reflexión sobre todas las variables que pueden influir en la consecución del logro musical redundará en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito musical, proporcionando una fundamentación teórica coherente con las demandas de la sociedad actual.

Pese haber sido presentados anteriormente (Véase apartado II. Justificación), se considera necesario recordar los objetivos que se pretenden alcanzar en este trabajo de investigación.

- 1.- Adaptar y validar al castellano las escalas General Musical Self-efficacy Scale de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y Social Support Scale (Ryan et al., 2000).
- 2.- Comparar los niveles de autoeficacia musical y apoyo social entre los grupos definidos por las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares introducidas en el diseño de investigación.
- 3a.- Analizar de forma independiente y conjunta las relaciones entre variables sociodemográficas, pedagógicas, familiares y psicológicas introducidas en el diseño de investigación desde la perspectiva del modelo teórico de Bandura (1977).
- 3b.- Comparar el modelo resultante de análisis previos en función del nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), sexo (hombres vs. mujeres) y tipo de instrumento (solistas vs. orquestales).

Debido al gran número de variables introducidas en el diseño de este estudio, se ha decidido plantear las hipótesis de forma abierta y genérica.

- 1.- El proceso de adaptación y validación de los cuestionarios de autoeficacia musical y apoyo social proporcionará instrumentos válidos y fiables para el estudio de la población española.
- 2.- Se espera encontrar diferencias en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social percibido entre estudiantes de conservatorio que forman la muestra.
- 3a.- Se espera encontrar relación entre variables sociodemográficas, pedagógicas, familiares, autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica en estudiantes de conservatorio.
- 3b.- Se espera encontrar diferencias en el modelo resultante de los análisis previos en función del nivel educativo, del sexo y del tipo de instrumento.

## 4.2 Participantes

La muestra de este trabajo de investigación está compuesta por 668 estudiantes procedentes de 6 conservatorios de música españoles, de los cuales el 47.1% son hombres ( $n = 307$ ) y el 52.9% mujeres ( $n = 345$ ). Según su nivel educativo, el 70.8% de estos estudiantes cursa enseñanzas profesionales ( $n = 473$ ) y el 29.2% restante enseñanzas superiores ( $n = 195$ ). Concretamente el 24.1% de la muestra corresponde al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza ( $n = 161$ ), el 22.8% al Conservatorio Profesional de Música de Pamplona ( $n = 152$ ), el 14.1% al Conservatorio Profesional de Música de Elche ( $n = 94$ ), el 9.9% al Conservatorio Profesional de Música de Huesca ( $n = 66$ ), el 20.5% al Conservatorio Superior de Música de Aragón ( $n = 137$ ) y el 8.7% al Conservatorio Superior de Música de Navarra ( $n = 58$ ). Estos estudiantes presentan edades comprendidas entre 11 y 61 años, con una media de 18.13 años ( $DT = 5.471$ ).

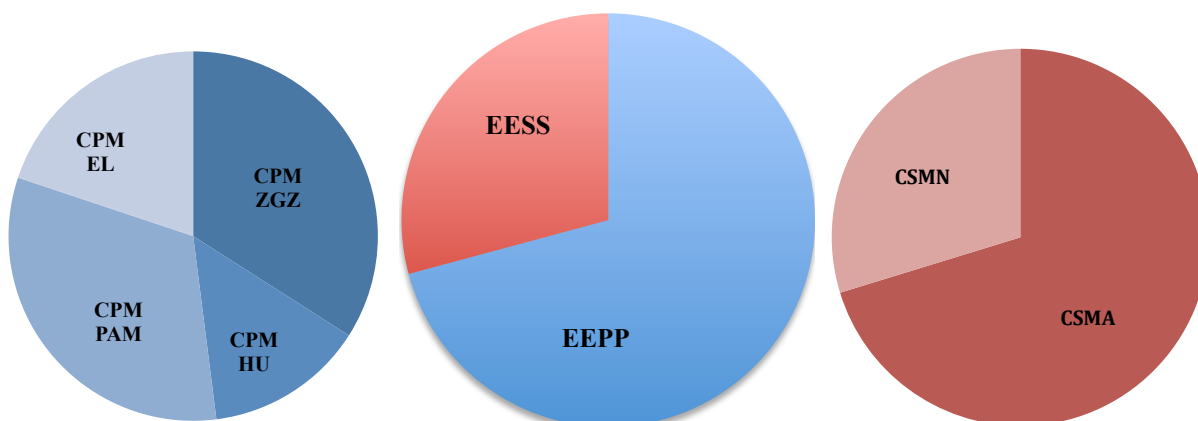


Gráfico 1 Distribución muestral según nivel educativo y centro

El 9.9% de la muestra corresponde a alumnos de primer curso de EEPP ( $n = 65$ ), un 9.9% son alumnos de segundo curso de EEPP ( $n = 65$ ), un 7.5% corresponde a alumnos de tercero de EEPP ( $n = 49$ ), un 19.4% de los estudiantes cursan cuarto de EEPP ( $n = 127$ ), un 13.5% son alumnos de quinto de EEPP ( $n = 88$ ) y un 10.1% estudia sexto curso de EEPP ( $n = 66$ ). Por su parte, el 12.2% de la muestra cursa primero de EESS ( $n = 80$ ), un 7.3% corresponde a alumnos de segundo de EESS ( $n = 48$ ), un 7.8% cursa tercero de EESS ( $n = 51$ ) y un 2.3% de los estudiantes cursan cuarto de EESS ( $n = 15$ ).

De acuerdo a su especialidad musical, la muestra se divide en: 17 acordeones, 3 arpas, 2 bajos eléctricos, 2 bandurrias, 3 baterías jazz, 4 bombardinos, 12 cantantes, 50 clarinetes, 3 claves, 1 compositor, 6 contrabajos, 2 directores de orquesta, 11 fagotes, 12 flautas de pico, 40 flautas traveseras, 52 guitarras, 3 guitarras eléctricas, 3 instrumentos de púa, 24 oboes, 8

órganos, 29 percusiones, 85 pianos, 31 saxofones, 24 trombones, 24 trompas, 43 trompetas, 4 tubas, 4 txistus, 41 violas, 2 violas da gamba, 71 violines y 51 violonchelos.

Una segunda recogida de datos en el Conservatorio Profesional de Música Huesca y en el Conservatorio Superior de Música de Aragón ( $n = 75$ ) ha permitido completar el proceso de adaptación de los instrumentos de autoeficacia musical y apoyo social anteriormente mencionados; proceso que requiere, entre otros procedimientos, analizar su fiabilidad a través de la estabilidad temporal. El cálculo del coeficiente de correlación de Pearson ha proporcionado la información necesaria para analizar la relación entre las medidas test-retest (coeficiente de fiabilidad test-retest). Este procedimiento fue posible gracias a la identificación de los estudiantes a través de un código formado por las dos primeras letras de su nombre y sus dos apellidos.

Tal y como se ha dicho anteriormente, esta submuestra está formada por 75 estudiantes de los cuales el 42.5% son hombres ( $n = 32$ ) y el 57.5% mujeres ( $n = 43$ ). Según su nivel educativo y centro, el 48% ( $n = 36$ ) son estudiantes del Conservatorio Profesional de Música Huesca y el 52% ( $n = 39$ ) del Conservatorio Superior de Música de Aragón. Estos estudiantes presentan edades comprendidas entre 13 y 39 años, con una media de 19.41 años ( $DT = 4.722$ ). El 12% de la muestra corresponde a alumnos de tercero de EEPP ( $n = 9$ ), un 10.7% de estudiantes cursan cuarto de EEPP ( $n = 8$ ), un 14.7% son alumnos de quinto de EEPP ( $n = 11$ ) y un 10.7% estudia sexto curso de EEPP ( $n = 8$ ). Por su parte, el 22.7% de la muestra cursa primero de EESS ( $n = 17$ ), un 18.7% corresponde a alumnos de segundo de EESS ( $n = 14$ ), un 6.7% cursa tercero de EESS ( $n = 5$ ) y un 4% de los estudiantes cursan cuarto de EESS ( $n = 3$ ). De acuerdo con su especialidad musical, la muestra se divide en: 2 acordeones, 2 clarinetes, 1 composición, 3 fagotes, 4 flautas traveseras, 9 guitarras, 2 oboes, 16 pianos, 5 saxofones, 1 trompa, 9 trompetas, 3 violas, 10 violines y 8 violonchelos.

Previamente, el Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz sirvió como centro para realizar un estudio preliminar (Cuartero, 2016). Dicho estudio se llevó a cabo con una muestra más pequeña ( $n = 61$ ) de estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 21 años ( $\bar{x} = 15.98$ ;  $DT = 1.628$ ) de los cuales el 65.6% ( $n = 40$ ) son hombres y el 34.4% ( $n = 21$ ) mujeres. El 24.6% de dicha muestra corresponde a estudiantes de tercer curso ( $n = 15$ ) y el 23% son estudiantes de cuarto curso ( $n = 14$ ). Los cursos quinto y sexto contienen el mismo número de estudiantes representando el 26.2% de la muestra en cada uno de los casos ( $n = 16$ ).

## Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio

En relación con el instrumento musical, esta muestra se divide en: 6 clarinetes, 1 contrabajo, 2 fagotes, 5 flautas traveseras, 4 guitarras, 2 oboes, 13 pianos, 3 saxofones, 4 trombones, 1 trompa, 6 trompetas, 3 violas, 5 violines y 6 violonchelos.

Este estudio preliminar (Cuartero, 2016) obtuvo resultados susceptibles de ser replicados con una muestra más grande y representativa que permitiera, a su vez, obtener conclusiones más generales. Se incluye más adelante un apartado específico (Véase apartado 4.4.2 Estudio preliminar) que presenta las conclusiones más relevantes obtenidas en el citado estudio.



### 4.3 Variables e instrumentos

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un dossier de cuestionarios, modalidad *pen and paper*, diseñado *ad-hoc* y formado por la adaptación al castellano de la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y la *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000). Además de estos dos cuestionarios se introdujo la versión española del cuestionario de ansiedad escénica KMPAI de Zarza et al. (2016b). Previamente, los alumnos encuestados debían responder una batería de preguntas acordes a las variables sociodemográficas y pedagógicas (Véase Anexo II). Se citan a continuación, sin entrar en detalle, las variables recogidas en este trabajo de investigación. Estas variables, cuya inclusión ha sido previamente justificada en el apartado Marco teórico, serán analizadas en profundidad en el siguiente apartado (Véase apartado 5.1 Análisis descriptivo de la muestra).

#### 4.3.1 Variables

##### 4.3.1.1 Variables sociodemográficas

La introducción de variables sociodemográficas es un hecho más que cotidiano en el diseño de este tipo de investigaciones psicopedagógicas. Su inclusión permite analizar en profundidad los constructos psicológicos objeto de estudio, así como contrastar los resultados obtenidos en investigaciones previas.

Con el fin de garantizar el anonimato y tras identificarse mediante un código formado por las dos primeras letras de su nombre y sus dos apellidos (por ejemplo, para Javier Pérez Galindo: JA PE GA), los encuestados debían indicar a través de preguntas abiertas su edad, sexo (hombre-mujer) y lateralidad manual (diestro-zurdo-ambidiestro). Dicho código permitió identificar a la submuestra ( $n = 75$ ) que formó parte de una segunda recogida de datos, medidas pre-post, cuyo objetivo era analizar la estabilidad temporal de autoeficacia musical y apoyo social. Esta segunda recogida tuvo lugar en el Conservatorio Profesional de Música de Huesca y en el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

La variable edad ha sido recodificada mediante el procedimiento “agrupación visual” del paquete estadístico SPSS 22.0; procedimiento que ha permitido crear una nueva variable categórica basada en la agrupación de valores contiguos que contiene 4 niveles: estudiantes menores de 16 años, estudiantes de entre 16 y 17 años, estudiantes de entre 18 y 20 años y estudiantes mayores de 20 años.

#### ***4.3.1.2 Variables pedagógicas***

Los resultados obtenidos en el estudio preliminar (Cuartero, 2016), así como su influencia contrastada empíricamente sobre la autoeficacia, justifican la introducción de las variables pedagógicas que se presentan a continuación.

A través de preguntas abiertas, los estudiantes debían indicar su especialidad instrumental, la edad de comienzo de práctica instrumental formal (escuelas de música, conservatorio, clases particulares, etc.) y el curso en el que se encontraban en el momento de completar el cuestionario.

Tal y como se verá en el apartado dedicado al análisis descriptivo de la muestra e intentando crear grupos homogéneos de estudiantes al respecto, las diferentes especialidades instrumentales han sido reagrupadas en dos nuevas variables denominadas familia instrumental y tipo de instrumento. La variable “familia” agrupa los instrumentos según su forma de producir el sonido mientras que la variable “tipo” diferencia los instrumentos según el *rol* que adquieren, de forma general, por su naturaleza. Se presentan a continuación la forma en la que han quedado definidas cada una de estas dos reagrupaciones de la variable especialidad instrumental:

- Familia instrumental: canto, tecla (acordeón, clave, órgano y piano), cuerda frotada (contrabajo, viola, viola da gamba, violín y violoncello), cuerda pulsada (arpa, guitarra, guitarra barroca e instrumentos de púa), viento madera (clarinete, fagot, flauta de pico, flauta travesera, oboe y saxofón), viento metal (bombardino, trombón, trompa, trompeta y tuba), percusión, moderna/tradicional (bajo eléctrico, bandurria, batería jazz, guitarra eléctrica y txistu) y otros (composición y dirección orquesta).
- Tipo de instrumento: instrumentos solistas (acordeón, arpa, canto, guitarra, órgano, piano y txistu), instrumentos orquestales (bandurria, bombardino, clarinete, contrabajo, fagot, flauta de pico, flauta travesera, guitarra barroca, instrumentos de púa, percusión, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, viola, viola da gamba, violín y violoncello) y otros (bajo eléctrico, batería jazz, clave, guitarra eléctrica, composición y dirección de orquesta).

La edad de comienzo ha sido redefinida en 3 grupos (menores 7 años, entre 7 y 8 años y mayores de 8) siguiendo la Orden de 11 de abril de 2013 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, por la que se regula la convocatoria de admisión de alumnos en las enseñanzas elementales. En dicha Orden se indica que la edad idónea para

acceder a estudios elementales de música es de 7 a 11 años, ampliándose hasta los 14 años en las especialidades de contrabajo, fagot, trombón y tuba.

La variable curso propone una agrupación diferente que integra unas características curriculares propias; propiedades susceptibles de ser valoradas y analizar así la posible influencia del progreso en estas enseñanzas sobre las percepciones de autoeficacia musical y apoyo social.

Con el propósito de obtener un “perfil de exposición pública” y analizar la gran variabilidad de posibilidades que se dan al respecto en el contexto interpretativo-musical, se introdujo una batería de preguntas relacionadas con el número de actuaciones realizadas durante el último curso lectivo en diferentes formaciones (a “solo”, como miembro de un ensemble/agrupación pequeña, o como miembro de una agrupación grande) tanto en actividades programadas por el conservatorio como en actividades realizadas fuera del centro educativo. Estas preguntas están diseñadas en un formato de respuesta de tres niveles: 0, 1-3 y +3 actuaciones. Más adelante (Véase apartado 5.1 Análisis descriptivo de la muestra) se presenta una recodificación de esta variable que ha permitido operativizar los datos recogidos. Se ha creado una nueva variable denominada clúster perfil de exposición pública formada por 2 grupos homogéneos y diferentes entre sí (perfil de exposición pública bajo y perfil de exposición pública alto). La inclusión de esta variable viene determinada por uno de los objetivos principales de las enseñanzas musicales: la interpretación en público; objetivo íntimamente relacionado con las variables autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica introducidas en el diseño de este trabajo.

Finalmente, mediante preguntas dicotómicas (si-no), se solicitaba información relativa al tipo de actividad musical realizada fuera del conservatorio, así como si se llevaban a cabo tareas relacionadas con la improvisación en dichas agrupaciones. De forma general, la música clásica propone cierto grado de precisión y rigurosidad técnica, musical e interpretativa que en ocasiones puede mermar las percepciones de autoeficacia; realizar actividades relacionadas con la improvisación parece influir positivamente en dichas percepciones por el simple hecho de proporcionar respuestas abiertas en el discurso musical. Aunque esta información se solicitaba en el cuestionario, definitivamente en este estudio no se ha analizado esta variable.

#### ***4.3.1.3 Variables familiares***

Siguiendo a Lehmann y Kristensen (2014) se propone un grupo específico de variables, independientemente de su naturaleza, relacionadas con el contexto del estudiante de música;

preguntas que informen sobre aquellas “personas en la sombra” capaces de influir en el desarrollo de la habilidad musical. Denominadas variables familiares, estas preguntas incluyen información relativa al apoyo percibido por el estudiante por parte de padres, profesores y amigos. Este apoyo es medido mediante la *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000).

Mediante preguntas cerradas se solicitó información acerca de la relación de padres y madres de los estudiantes con la música estableciendo cinco niveles diferenciados para cada uno de ellos: aficionados (escuchan música y van a conciertos de todo tipo de vez en cuando), amateur (tocan un instrumento o han tocado como hobby), músicos, docentes y músicos-docentes. En este mismo sentido y a través de una pregunta dicotómica (si-no) se introdujo una variable encargada de evaluar el hecho de llevar a cabo o no, cualquier tipo de actividad musical con un familiar.

De la misma forma que ha ocurrido con la variable perfil de exposición pública, la variable relación de padres y madres con la música ha sido operativizada mediante la creación de una nueva variable que contempla cinco grupos diferenciados: padres y madres aficionados, al menos 1 toca un instrumento, al menos 1 es músico, al menos 1 es docente, y al menos 1 es músico y docente.

#### **4.3.1.4 Variables psicológicas**

La autoeficacia musical y la ansiedad escénica, junto con el apoyo social previamente incluido entre las variables familiares, forman parte de las variables psicológicas. Siguiendo el marco teórico presentado anteriormente, ambos constructos son medidos mediante cuestionarios específicos que se presentan a continuación. Concretamente se diferencian los siguientes factores: por un lado, autoeficacia musical para el aprendizaje y para la interpretación, y cogniciones, indefensión y contexto por el otro.

#### **4.3.2 Instrumentos**

Tras una profunda revisión bibliográfica y un análisis exhaustivo de los no muchos instrumentos diseñados hasta el momento para analizar los constructos psicológicos autoeficacia y apoyo social en el contexto musical e intentando ser lo más congruentes con la teoría, se decidió proceder a la traducción, adaptación y validación de la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y de la *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000). Las versiones originales en inglés de estas escalas han obtenido previamente buenas propiedades psicométricas en el contexto pedagógico-musical para las

que fueron diseñadas. Por su parte, la disponibilidad y accesibilidad a la versión en castellano del KMPAI de Zarza et al (2016b), permitió evaluar la ansiedad escénica con un instrumento traducido, adaptado y validado para el contexto musical en el que se lleva a cabo este trabajo.

#### **4.3.2.1 General Musical Self-efficacy Scale**

La *General Musical Self-efficacy Scale* fue diseñada por Ritchie y Williamon (2007, 2011a) a partir de la *Specific General Self-Efficacy Scale* (SGSES) de Sherer et al. (1982). Los 17 ítems de la citada escala fueron redactados y adaptados al contexto musical. Dada la especificidad del constructo autoeficacia, se desarrollaron dos subescalas separadas tipo Likert con 7 niveles de respuesta (1 Total desacuerdo - 7 Total acuerdo) y 11 ítems cada una.

- Autoeficacia para el aprendizaje: ítems 1-11 ( $\alpha$  de Cronbach = .820).
- Autoeficacia para la interpretación: ítems 1-11 ( $\alpha$  de Cronbach = .780).

#### **4.3.2.2 Social Support Scale**

La *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000), diseñada para evaluar el nivel de apoyo social percibido por estudiantes de música, está formada por escalas independientes para cada uno de los agentes sociales: padres, profesores y amigos con 12, 9 y 10 ítems respectivamente. Se trata de una escala tipo Likert de 7 niveles de respuesta (1 No mucho - 7 Mucho) que presenta buenos índices de consistencia interna.

- Apoyo social de padres: ítems 1-12 ( $\alpha$  de Cronbach = .910).
- Apoyo social de profesores: ítems 1-9 ( $\alpha$  de Cronbach = .893).
- Apoyo social de amigos: ítems 1-10 ( $\alpha$  de Cronbach = .867).

#### **4.3.2.3 Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI)**

La versión española del KMPAI de Zarza et al (2016b) está formada por 24 ítems (los ítems 2 y 8 fueron eliminados en el procedimiento confirmatorio) medidos con una escala tipo Likert de 7 puntos en la que mayores puntuaciones indican mayores niveles de ansiedad. Estos 24 ítems son agrupados en 3 subescalas o factores: cogniciones, indefensión y contexto.

Tras el análisis llevado a cabo, los autores anteriormente citados descartaron los ítems 2 y 8 agrupando el resto de los ítems de la siguiente forma:

- Cogniciones: ítems 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22 y 25 ( $\alpha$  de Cronbach = 0.868).
- Indefensión: ítems 1, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 21, 23 y 26 ( $\alpha$  de Cronbach = 0.786).

## Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio

- Contexto: ítems 9, 19 y 24 ( $\alpha$  de Cronbach = 0.568).

## 4.4 Procedimiento

### 4.4.1 Proceso de traducción inversa de las escalas

El proceso de traducción, adaptación y validación de ambas escalas se ha realizado siguiendo las indicaciones de Carretero y Pérez (2005) y Ramada, Serra y Declós (2013) quienes subrayan la necesidad de seguir un proceso sistematizado.

Inicialmente se realizó un proceso de traducción directa por parte del investigador, garantizando la equivalencia conceptual, semántica y de contenido entre cada una de las escalas originales y su versión española. Posteriormente se solicitó una traducción inversa a dos expertos traductores: un músico americano bilingüe y una psicóloga inglesa experta en traducción. El contenido y la codificación de los ítems de ambas escalas (autoeficacia musical y apoyo social) puede ser consultado en el Anexo I.

Tras proporcionar la primera traducción al castellano, se llevó a cabo el proceso de traducción inversa que consistió en la “re-traducción” al inglés de dicha primera versión en castellano para su posterior valoración. Los traductores anteriormente citados valoraron en una escala del 1-10 (Totalmente desacuerdo - Totalmente acuerdo) el grado de similitud entre ambas versiones: original y la “re-traducida”. La tabla 1 muestra la media de dichas valoraciones para cada ítem de los factores de autoeficacia (aprendizaje e interpretación) y apoyo social (padres, profesores y amigos). El contenido íntegro de cada ítem puede ser consultado en el Anexo I. Tal y como se puede observar en la tabla 1, ambos profesionales manifestaron un alto grado de satisfacción/similitud entre versiones; este resultado reivindica un proceso de traducción inversa satisfactorio. A excepción de los ítems 8 y 11 de autoeficacia para la interpretación, el resto obtiene puntuaciones muy altas. La baja valoración de estos dos ítems se debe a una dificultad de traducción semántica inglés-castellano; para corregirlo, se introdujo un matiz aclaratorio que no estaba incluido en la versión original. Finalmente, y teniendo en cuenta las aportaciones de ambos traductores profesionales, se obtiene la versión definitiva de cada escala realizando ligeros cambios semánticos: *confío-estoy seguro, los pasajes-las partes, capaz de preparar la actuación yo solo-capaz de hacer una buena actuación, prefieren que toques tu instrumento a otras actividades extraescolares-actividades/carrera, chicos-amigos o molabas-molas*. Tras obtener esta versión final traducida al castellano, dicha escala fue sometida a los procedimientos analíticos encargados de determinar, en última instancia, la adecuación y validez de la versión española.

Tabla 1

*Medias obtenidas en la valoración de los traductores*

Ítems	AEF_APREN	AEF_INTER	AS_PA	AS_PRO	AS_AMI
<b>INTRO</b>	10	10	10	10	10
<b>Ítem 1</b>	8	9	9	9	8
<b>Ítem 2</b>	9.5	6.5	9.5	9.5	9
<b>Ítem 3</b>	9	6.5	10	9.5	7.5
<b>Ítem 4</b>	10	7	9	9	a b
<b>Ítem 5</b>	9.5	9	7.5	8	8
<b>Ítem 6</b>	8.5	9	9.5	9.5	9
<b>Ítem 7</b>	7.5	a b	9	9.5	9
<b>Ítem 8</b>	8	3	9.5	8	9
<b>Ítem 9</b>	8.5	9	6	10	8.5
<b>Ítem 10</b>	9a	9	9.5	X	8
<b>Ítem 11</b>	8a	4.5	9.5	X	X
<b>Ítem 12</b>	X	X	6	X	X

a Traductor 1 no valora

b Traductor 2 no valora

X no existen estos ítems en este cuestionario

#### 4.4.2 Estudio preliminar

El estudio preliminar (Cuartero, 2016), llevado a cabo con una muestra ( $n = 61$ ) de estudiantes de enseñanzas profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz, supuso el primer paso en la traducción, adaptación y validación al castellano de los instrumentos de autoeficacia musical y apoyo social presentados anteriormente; instrumentos que obtuvieron unas propiedades psicométricas iguales o incluso mejores que sus respectivas versiones originales. Manteniendo la estructura factorial original, los factores aprendizaje e interpretación de autoeficacia musical obtuvieron valores de consistencia interna muy buenos ( $\alpha$  de Cronbach = .813; .824 respectivamente). Asimismo, cada uno de los tres factores de apoyo social (padres, profesores y amigos) presentaron valores similares a la versión original ( $\alpha$  de Cronbach = .808; .883; .824 respectivamente).

Coherente con la teoría (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000) y como parte del proceso de validación, los resultados obtenidos en esta investigación constataron que los estudiantes encuestados se juzgan más eficaces para el aprendizaje que para la interpretación, subrayando la influencia de los constructos autoeficacia musical y ansiedad escénica sobre las tareas que se desarrollan normalmente en público.



El estudio de las relaciones entre variables psicológicas reveló la correlación significativa entre diferentes factores de la autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica; correlación negativa exclusivamente en aquellos análisis que incluían alguno de los factores de ansiedad escénica.

Según estos resultados obtenidos en este estudio preliminar, las percepciones de autoeficacia son susceptibles de mejorar con el tiempo, la madurez, el apoyo paterno y la familiarización con el desarrollo de actividades relacionadas con la interpretación en público.

Un análisis de regresión lineal permitió crear un modelo explicativo para cada uno de los factores de autoeficacia musical. Apoyo social de amigos, perfil de exposición, cuerda pulsada e indefensión de ansiedad escénica explicaron un 62.5% de la variabilidad del factor aprendizaje. Por su parte, el 44.8% de la variabilidad del factor interpretación fue explicado por cogniciones de ansiedad escénica y apoyo social del profesor.

Tal y como se ha dicho anteriormente, los datos obtenidos en este estudio preliminar animaron a seguir trabajando en esta línea, con muestras más grandes y representativas que permitiesen desarrollar teorías más completas.

#### **4.4.3 Recogida de datos del estudio empírico**

Siguiendo las consideraciones finales del estudio preliminar presentado con anterioridad (Cuartero, 2016), este trabajo ha sido diseñado para la población de estudiantes de música, tanto de enseñanzas profesionales como de enseñanzas superiores; este hecho permitirá comparar ambos grupos profundizando en el conocimiento de los factores que conducen al logro musical.

Tal y como se ha señalado, el criterio seguido en la selección de la muestra ha sido el de disponibilidad. Inicialmente se contactó con diferentes conservatorios de la geografía española, tanto profesionales como superiores, escogidos por la accesibilidad por parte del investigador; accedieron a participar en la investigación solamente una parte de los contactados. Los centros de los que se recibió el visto bueno para su participación fueron: Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza, Conservatorio Profesional de Música de Pamplona, Conservatorio Profesional de Música de Elche (Alicante), Conservatorio Profesional de Música de Huesca, Conservatorio Superior de Música de Aragón y Conservatorio Superior de Música de Navarra.

Previamente al acceso a la muestra y la recogida de datos, se entregó a todos y cada uno de los estudiantes de cada centro un documento de autorización remitido desde la Universidad

de Zaragoza (Véase Anexo III) en la que se les comentaba brevemente la investigación que se estaba llevando a cabo y si estarían dispuestos a participar en la misma.

Posteriormente y teniendo en cuenta las características de cada centro se programó el proceso de recogida de datos. Este proceso se llevó a cabo durante el primer semestre de 2017 en clases colectivas como Orquesta, Banda, Música de Cámara u otras asignaturas teóricas en las que se encontrase todo el alumnado de cada centro. En los conservatorios ubicados en Zaragoza y Huesca fue el propio investigador el encargado de acceder a la muestra. En los Conservatorios de Pamplona y Elche, se nombraron personas colaboradoras encargadas de ello a las que se les proporcionó unas directrices sencillas y claras que evitaran dudas o posibles problemas durante este proceso.

Es imprescindible resaltar en este apartado la buena predisposición de todos los centros anteriormente mencionados, permitiendo al investigador paralizar las clases para que el alumnado respondiese al dossier de cuestionarios planteado y de este modo solucionar las posibles dudas que surgieran, asegurándose la mejor y más fiable respuesta.

El tamaño final ( $n = 668$ ) y características de la muestra presentadas anteriormente (Véase apartado 4.2 Participantes) garantizan la representatividad de esta, permitiendo generalizar los resultados obtenidos.

#### **4.4.4 Procedimiento estadístico**

El análisis estadístico realizado a partir de los datos recogidos en este trabajo de investigación se ha llevado a cabo mediante los programas informáticos IBM SPSS en su versión 22.0, IBM SPSS AMOS 20 y MPLUS. El SPSS es uno de los programas más versátiles y utilizados en análisis estadístico de datos cuantitativos tal y como muestran la mayor parte de las investigaciones consultadas. Por su parte, el IBM SPSS AMOS permite realizar análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales y causales. Finalmente, el programa MPLUS ha servido para realizar pruebas robustas a partir de aquellos datos que no se ajustaban exactamente a los parámetros de normalidad y homocedastidad.

Con el fin de lograr una mejor comprensión de los datos obtenidos en la investigación que a continuación se van a ir exponiendo, se ha creído conveniente llevar a cabo una breve explicación de los diferentes procesos estadísticos utilizados en los posteriores capítulos.

#### ***4.4.4.1 Análisis descriptivo***

En primer lugar, siguiendo las recomendaciones de Pardo y Ruiz (2005), se han realizado análisis descriptivos de todas las variables introducidas en el diseño de este estudio: variables sociodemográficas, variables pedagógicas, variables familiares y variables de corte psicológico. En el apartado de análisis descriptivo de la muestra se pueden observar las relaciones encontradas entre las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares; análisis realizado mediante el estadístico Chi-cuadrado de Pearson que ha permitido constatar posibles sesgos muestrales. Siguiendo los objetivos propuestos para este trabajo, dichas relaciones se han analizado en las muestras diferenciadas por nivel educativo, sexo y tipo de instrumento.

En este primer apartado de resultados, se ha realizado un análisis de conglomerados o análisis clúster; una técnica multivariante que permite agrupar variables en función de su parecido o similitud (Pardo y Ruiz, 2005). Tal y como se verá más adelante, esta técnica ha hecho posible clasificar la muestra en subgrupos significativamente diferentes y mutuamente excluyentes operativizando los datos recogidos y creando una nueva variable denominada perfil de exposición pública.

#### ***4.4.4.2 Adaptación y validación de instrumentos***

En segundo lugar, siguiendo los procedimientos habituales, se ha procedido a adaptar las escalas de autoeficacia musical y apoyo social. Es decir, se han realizado los siguientes análisis: análisis descriptivo de ítems, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio, análisis de estabilidad temporal y análisis de invarianza factorial.

El análisis descriptivo de los ítems muestra los valores de la media, la desviación típica, la correlación elemento-total y los índices de asimetría y curtosis. A continuación, se han incluido los índices de la consistencia interna con el alfa de Cronbach, así como las posibilidades de mejora de dichos índices mediante la supresión de alguno de los ítems.

Para obtener la validez factorial, se han realizado los correspondientes procedimientos o técnicas de reducción de datos que permiten encontrar agrupaciones homogéneas de variables a partir de un gran número de estas. Se ha realizado un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio en dos submuestras independientes ( $n = 336$  y  $n = 332$ ). La primera submuestra, en la que se ha realizado el análisis factorial exploratorio, ha resuelto la cuestión inicial relativa al número de factores analizando el gráfico de sedimentación y el análisis paralelo, para posteriormente extraer la matriz factorial mediante la aplicación del

método de mínimos cuadrados no ponderados y rotación oblicua. El análisis factorial confirmatorio realizado con la segunda submuestra ha precisado el uso del programa MPLUS que, tal y como se ha dicho anteriormente, permite utilizar el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud robusto; procedimiento al que no le afecta el incumplimiento de los supuestos de normalidad multivariante.

Para realizar el análisis de estabilidad temporal de las medidas de cada uno de los factores de autoeficacia musical y apoyo social se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson o coeficiente de fiabilidad test-retest.

Finalmente, tal y como se ha mencionado, se ha realizado el estudio de invarianza factorial, y siguiendo las recomendaciones de Byrne (2012), se ha establecido el modelo en cada uno de los grupos para, a continuación, proceder al ajuste conjunto. Los niveles de invarianza considerados, siguiendo a Elosúa (2005), se han referido tanto a la invarianza configural, como métrica y estricta.

#### ***4.4.4.3 Comparación entre variables***

En tercer lugar, a partir de las relaciones entre variables, se han realizado los procedimientos necesarios para analizar la validez de las escalas objeto de estudio. Las pruebas de comparación de medias ANOVA, ANCOVA y MLG (Modelos Lineales Generales) han permitido explicar el comportamiento de una variable dependiente o criterio a partir de una o más variables independientes o explicativas. Aquellas variables con más de dos grupos requieren la realización de pruebas post-hoc que indiquen entre qué grupos se dan dichas diferencias de medias. Estos análisis se han llevado a cabo a través de las correcciones Sidak y Games-Howell (asumiendo o no varianzas iguales).

En este mismo sentido y para calcular el tamaño de los efectos que presentan determinados factores fijos en una determinada variable dependiente, se ha utilizado estadístico  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ). Siguiendo los criterios de Cohen y Manion (1990) y Ellis (2010), 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 de  $\eta^2$  mayores o iguales que .140.

#### ***4.4.4.4 Relaciones entre variables***

En cuarto lugar, el estudio de las relaciones bivariadas entre variables de corte cuantitativo se ha realizado mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. Los índices de este coeficiente van desde -1 (correlación negativa perfecta) hasta +1 (correlación positiva perfecta). El valor 0 indica la ausencia de correlación siendo los siguientes índices de correlación considerados como: muy bajos (.010-.019), bajos (.200-.390), moderados (.400-.690), altos (.700-.890) y muy altos (.900-.990).

En este sentido y de forma coherente con los objetivos de este trabajo (Véase apartado 4.1 Objetivos e hipótesis), se ha incluido un análisis de la significación de las correlaciones entre las variables autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica en muestras separadas por nivel educativo, sexo y tipo de instrumento. Para ello, se ha utilizado el recurso proporcionado por la web VassarStats (Lowry, s. f.).

Por último y a partir de los resultados obtenidos anteriormente, los modelos de ecuaciones estructurales han permitido analizar con mayor precisión las posibles relaciones entre diferentes variables independientes o explicativas a partir de un determinado marco teórico, permitiendo estimar el efecto o capacidad explicativa sobre la variable dependiente. Estos procedimientos estadísticos (modelos de ecuaciones estructurales) permiten incluir errores de medida resultando más flexibles y menos restrictivos que los modelos de regresión (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

El gran aporte de este tipo de tratamiento estadístico de datos está basado en la posibilidad de analizar tanto la dirección como el modo en que se relacionan las distintas variables incluidas en los modelos de forma general y específica. Esto permite parametrizar de forma simultánea la influencia de las variables endógenas entre ellas mismas o sobre las variables exógenas. Es por ello por lo que a estos modelos se les suele denominar como “confirmatorios”. Para este tipo de análisis existen programas informáticos específicos como LISREL, EQS o el empleado en este trabajo: AMOS (Arbuckle, 1997; Bentler, 1985; Jöreskog, 1973).

Para construir este modelo se han tenido en cuenta los resultados previos a este procedimiento, así como el marco teórico propuesto por Bandura (1977) en el que, independientemente de la intensidad de las reacciones físicas y/o emocionales como la ansiedad escénica, lo que realmente importa es cómo se perciben dichas reacciones. De esta manera, se incluyen como variables endógenas aquellas sobre las que se pretende analizar la

influencia del resto, y como variables exógenas aquellas que de forma directa o indirecta son capaces de explicar la varianza de las variables endógenas (Ruiz et al., 2010).

En el modelo que se presenta a continuación (Véase apartado 5.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales) se han introducido las siguientes variables:

- Variables endógenas: autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para la interpretación, ansiedad escénica contexto, ansiedad escénica cogniciones y ansiedad escénica indefensión. Esta última variable actúa también como mediadora.
- Variables exógenas: apoyo social de padres, apoyo social de profesores, apoyo social de amigos 1, apoyo social de amigos 2, nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), sexo (hombres vs. mujeres), tipo de instrumento (solistas vs. orquestales), actuaciones a solo durante el último año (0, 1-3, +3) y relación de los padres con la música (aficionados-músicos).

## 5. RESULTADOS

Se exponen a continuación los resultados obtenidos durante el desarrollo de este trabajo de investigación; resultados que, siguiendo los objetivos e hipótesis propuestas, han sido estructurados de la siguiente forma. En primer lugar, el análisis descriptivo permitirá analizar detalladamente las características y distribución de la muestra. En segundo lugar y como parte fundamental del estudio, se procede a la adaptación y validación de las escalas de autoeficacia musical y apoyo social anteriormente presentadas. En tercer lugar, se incluyen los resultados correspondientes a la comparación de las medidas de los citados constructos psicológicos en función de las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares. El último apartado se dedica al análisis de las relaciones entre todas las variables introducidas en el diseño de esta investigación. Al final de cada uno de estos cuatro apartados, y con el propósito de sintetizar la gran cantidad de análisis realizados, se incluye un pequeño resumen de los resultados más relevantes.

### **5.1 Análisis descriptivo de la muestra: variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares**

Tras la presentación de la muestra final de este trabajo de investigación (Véase apartado 4.2 Participantes), se incluye a continuación un análisis de sus características descriptivas. Siguiendo los objetivos propuestos en este trabajo, se analizan las relaciones entre variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares, así como la posible influencia del nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores) y del sexo (hombres vs. mujeres) sobre dichas relaciones. Previamente se ha constatado que no existen diferencias en la distribución de las variables nivel y sexo ( $\chi^2 = .638$ ;  $p = .425$ ). La tabla 2 muestra la distribución de la muestra según estas variables.

Tal y como se ha dicho anteriormente, la muestra está compuesta por 668 estudiantes procedentes de 6 conservatorios de música españoles, de los cuales el 47.1% son hombres ( $n = 307$ ) y el 52.9% mujeres ( $n = 345$ ). Por nivel educativo, el 70.8% de estos estudiantes cursa enseñanzas profesionales ( $n = 473$ ) y el 29.2% restante enseñanzas superiores ( $n = 195$ ).

Tabla 2

*Tabla de contingencia sexo según nivel educativo*

Nivel_Educativo	Hombre	Mujer	Total
<b>EEPP</b>	211	247	458
	68.7%	71.6%	70.2%
<b>EESS</b>	96	98	194
	31.3%	28.4%	29.8%
<b>Total</b>	307	345	652

### 5.1.1 Familia instrumental

Ante el gran número de especialidades instrumentales que conforman la muestra e intentando operativizar al máximo, se ha decidido reagrupar estas especialidades por familias instrumentales. El gráfico 2 muestra, siguiendo este criterio, la distribución final de esta variable que se divide en: canto (n = 12; 1.8%), tecla (n = 113; 16.9%), cuerda frotada (n = 171; 25.6%), cuerda pulsada (n = 58; 8.7%), viento madera (n = 168; 25.2%), viento metal (n = 99; 14.8%), percusión (n = 29; 4.3%), moderna/tradicional (n = 14; 2.1%) y otros (n = 3; 0.4%). El gráfico 2 presenta, además, la distribución de las familias instrumentales por nivel educativo y sexo.

Un primer análisis de la relación entre familia instrumental y nivel educativo indica que ambas variables están relacionadas ( $\chi^2 = 24.589$ ;  $p = .002$ ;  $\phi = .192$ ). Sin embargo, los resultados obtenidos en este análisis (4 casillas, 22.2%, han esperado un recuento menor que 5) sugieren excluir, en este y en posteriores análisis, las categorías moderna/tradicional y otros, evitando de esta forma un posible sesgo. Las especialidades instrumentales como txistu, bandurria, bajo eléctrico o jazz, denominadas *moderna y tradicional*, se imparten exclusivamente en los conservatorios de Pamplona (profesional y superior) y por ello cuentan con un menor número de estudiantes. Por su parte, la categoría *otros* agrupa especialidades “teóricas” como dirección o composición propias de enseñanzas superiores. Excluyendo estas dos categorías no se ha encontrado relación entre las variables familia instrumental y nivel educativo ( $\chi^2 = 4.927$ ;  $p = .553$ ).

Manteniendo fuera del análisis las categorías anteriormente citadas, sí se ha encontrado relación entre las variables familia instrumental y sexo ( $\chi^2 = 91.911$ ;  $p = .000$ ). Los estadísticos Phi y V de Cramer permiten cuantificar el grado de asociación entre estas variables situándolo en valores moderados ( $\phi = .381$ ;  $p = .000$ ). Además, esta relación se



mantiene al filtrar estas variables por el nivel educativo, tanto en enseñanzas profesionales ( $\chi^2 = 74.530$ ;  $p = .000$ ) como en enseñanzas superiores ( $\chi^2 = 24.753$ ;  $p = .000$ ). El grado de asociación en este supuesto presenta niveles similares a los de la muestra completa: Phi y V de Cramer = .406 y .370 respectivamente.

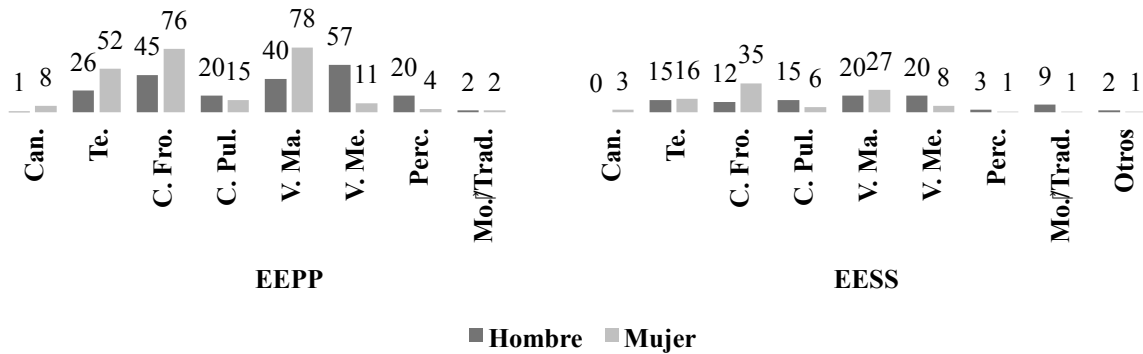


Gráfico 2 Distribución muestral familia instrumental según nivel educativo y sexo

Tal y como se puede observar en la tabla 3 y a tenor de los valores del residuo corregido, en enseñanzas profesionales hay significativamente más hombres en viento metal (83.3% vs. 16.7%). Por su parte, hay significativamente más mujeres en las familias instrumentales tecla (66.7% vs. 33.3%), cuerda frotada (62.8% vs. 37.2%) y viento madera (66.1% vs. 33.9%). Las diferencias entre hombre y mujeres no son significativas entre los instrumentistas de cuerda pulsada en enseñanzas profesionales.

En enseñanzas superiores, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres en viento metal (71.4% vs. 28.6%), aunque significativas, se reducen, mientras que en cuerda frotada se observa un incremento porcentual de mujeres respecto a la submuestra de enseñanzas profesionales (74.5% vs. 62.8%). Por último, en enseñanzas superiores, hay significativamente más hombres que tocan instrumentos de cuerda pulsada (71.4% vs. 28.6%).

Las familias instrumentales de canto y percusión no han sido analizadas debido a que en ambos casos el tamaño de la muestra no permite obtener conclusiones fiables; en enseñanzas profesionales 2 (11.1%) casillas han esperado un recuento mejor que 5 y en enseñanzas superiores 4 (25%).

Tabla 3

Tabla de contingencia familia instrumental según nivel educativo y sexo

Nivel_Educativo	Sexo	Can.	Te.	C. Fro.	C. Pul.	V. Ma.	V. Me.	Perc.	Total
EEPP	Hombre	1 11.1%	26 33.3%	45 37.2%	20 57.1%	40 33.9%	57 83.8%	20 83.3%	209 46.1%
	Mujer	8 88.9%	52 66.7%	76 62.8%	15 42.9%	78 66.1%	11 16.2%	4 16.7%	244 53.9%
	Total	9	78	121	35	118	68	24	453
EESS	Hombre	0 0%	15 48.4%	12 25.5%	15 71.4%	20 42.6%	20 71.4%	3 75%	85 47%
	Mujer	3 100%	16 51.6%	35 74.5%	6 28.6%	27 57.4%	8 28.6%	1 25%	96 53%
	Total	3	31	47	21	47	28	4	181

### 5.1.2 Tipo de instrumento

Considerar el *rol interpretativo* que adquiere cada instrumento de forma general por su naturaleza es otra posible agrupación de las especialidades instrumentales anteriormente presentadas. Tal y como muestra el gráfico 3, de esta forma se diferencia entre “instrumentos solistas” (n = 181; 27.1%), “instrumentos orquestales” (n = 472; 70.8%) y “otros” (n = 14, 2.1%). De la misma forma que se ha hecho anteriormente, estos resultados se presentan por nivel educativo y sexo.

El análisis inicial de la relación entre el tipo de instrumento y el nivel educativo pone de manifiesto la relación entre ambas variables ( $\chi^2 = 18.634$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .167$ ). Sin embargo, debido a que el 16.7% de las casillas han esperado un recuento menor que 5 se ha decidido eliminar de este y posteriores análisis la categoría “otros” entre las que se encuentran especialidades instrumentales propias de algunos centros de la muestra. Finalmente, el estadístico Chi cuadrado de Pearson ( $\chi^2 = 1.850$ ;  $\rho = .174$ ) revela que no existe relación entre estas variables. De la misma forma, no se encuentra relación entre el tipo de instrumento y el sexo ( $\chi^2 = 1.009$ ;  $\rho = .315$ ).

No obstante, al filtrar la muestra por nivel educativo, se observa relación entre las variables tipo de instrumento y sexo exclusivamente en la submuestra de enseñanzas profesionales ( $\chi^2 = 4.509$ ;  $\rho = .034$ ;  $\phi = .100$ ). Estos datos permiten afirmar que ambas variables presentan un nivel de asociación bajo.



Gráfico 3 Distribución muestral tipo de instrumento según nivel educativo y sexo

Tal y como se puede apreciar en la tabla 4, en enseñanzas profesionales hay significativamente más mujeres que tocan instrumentos solistas que hombres (62.2% vs. 37.8%).

Tabla 4

Tabla de contingencia tipo de instrumento según nivel educativo y sexo

Nivel_Educativo	Sexo	Solista	Orquestal	Total
EEPP	Hombre	45	165	210
		37.8%	49.1%	46.2%
	Mujer	74	171	245
		62.2%	50.9%	53.8%
Total		119	336	455

### 5.1.3 Edad de comienzo

Respecto a la edad para comenzar educación musical-interpretativa formal, la muestra presenta una media de 7.45 años (DT = 3.792). La edad mínima de comienzo de los estudios musicales es 3 años, mientras que la máxima es 53. Siguiendo la propuesta de “edad idónea” citada anteriormente (pp. 130), se ha decidido dividir la muestra en tres grupos de edad de comienzo lo más homogéneos posibles. El gráfico 4 muestra la distribución final por nivel educativo y sexo en la que el primer grupo está formado por estudiantes menores de 7 años (n = 240; 37%), el segundo grupo corresponde a estudiantes de entre 7 y 8 años (n = 297; 45.8%) y el tercer grupo a los estudiantes mayores de 8 años (n = 112; 17.3%).

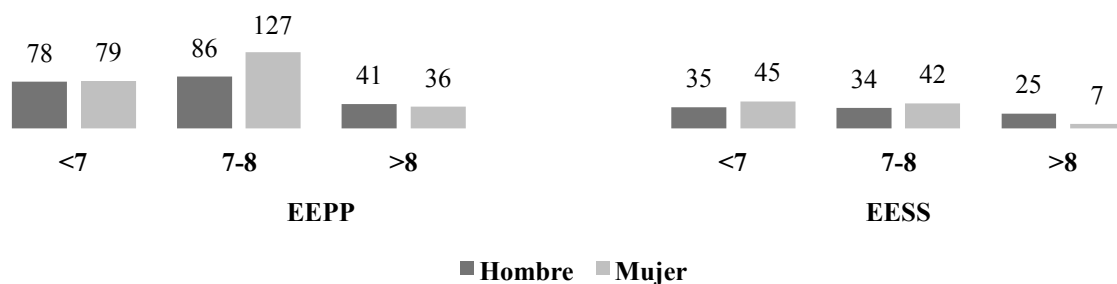


Gráfico 4 Distribución muestral edad de comienzo según nivel educativo y sexo

Con el fin de lograr una mejor comprensión de la distribución interna de estos grupos se presenta, a continuación, la distribución de cada uno de ellos:

- Entre los menores de 7 años el 23.7% comenzaron su formación musical con 3 y 4 años, el 28.3% con 5 años y el 47.9% con 6.
- El 57.2% comenzó su formación musical a los 7 años y el 42.8% a los 8.
- Entre los mayores de 8 años, el 31.3% comenzó con 9 años, el 21.4% con 10 años, el 11.6% con 11 años, el 9.8% con 12 y el 26.3% con edades comprendidas entre los 13 y los 53 años.

El estadístico Chi cuadrado de Pearson pone de manifiesto que no existe relación entre las variables edad de comienzo y nivel educativo ( $\chi^2 = 4.303$ ;  $p = .116$ ). Sin embargo, sí existe relación de esta variable con el sexo ( $\chi^2 = 11.555$ ;  $p = .003$ ). Los estadísticos Phi y V de Cramer permiten cuantificar el grado de asociación entre estas variables situándolo en valores bajos ( $\phi = .135$ ;  $p = .003$ ). Según los datos que incluye la tabla 5, y a tenor de los valores del residuo corregido, es posible afirmar que hay significativamente más hombres que comienzan su formación musical mayores de 8 años (60.6% vs. 39.4%). Sin embargo, en el grupo denominado “edad idónea” (7-8 años) hay significativamente más mujeres (58.5% vs. 41.5%). Estas diferencias se reducen hasta no ser significativas entre los estudiantes que comienzan con menos de 7 años (47.7% vs. 52.3%).

Tabla 5

*Tabla de contingencia edad de comienzo según sexo*

Sexo	<7	7-8	>8	Total
<b>Hombre</b>	113	120	66	299
	47.7%	41.5%	60.6%	47.1%
<b>Mujer</b>	124	169	43	336
	52.3%	58.5%	39.4%	52.9%
<b>Total</b>	237	289	109	635

Tal y como muestra la tabla 6, filtrando por nivel educativo solamente se encuentra relación entre edad de comienzo y sexo en la submuestra de enseñanzas superiores ( $\chi^2 = 12.217$ ;  $p = .002$ ) con un nivel de asociación aceptable ( $\phi = .255$ ;  $p = .002$ ). Es decir, en enseñanzas superiores, hay significativamente más hombres que comenzaron su formación musical con más de 8 años (78.1% vs. 21.9%).

Tabla 6

*Tabla de contingencia edad de comienzo según nivel educativo y sexo*

Nivel_Educativo	Sexo	<7	7-8	>8	Total
<b>EES</b>	<b>Hombre</b>	35	34	25	94
		43.8%	44.7%	78.1%	50%
	<b>Mujer</b>	45	42	7	94
		56.3%	55.3%	21.9%	50%
<b>Total</b>		80	76	32	188

### 5.1.4 Edad

Los estudiantes de la muestra presentan edades comprendidas entre 11 y 61 años, con una media de 18.13 años (DT = 5.471); estudiantes que, siguiendo el procedimiento “agrupación visual”, han sido asignados a cuatro niveles o grupos de edad: menores de 16 años (n = 204; 30.5%), estudiantes de entre 16 y 17 años (n = 142; 21.3%), estudiantes de entre 18 y 20 años (n = 196; 29.3%) y estudiantes mayores de 20 años (n = 126; 18.9%). Tal y como se puede apreciar en el gráfico 5, en la submuestra de enseñanzas superiores no hay estudiantes menores de 16 años y tan sólo 3 casos de entre 16 y 17. El currículo de enseñanzas superiores permite, excepcionalmente, el acceso de estudiantes menores de 18 años siempre que superen la prueba de acceso ordinaria, así como una prueba de

conocimientos generales de nivel de bachiller. Es decir, no tiene sentido analizar la relación entre la edad y el nivel educativo. Sin embargo, sí se ha encontrado relación entre las variables edad y sexo ( $\chi^2 = 16.183$ ;  $\rho = .001$ ;  $\phi = .158$ ). El siguiente gráfico presenta la distribución muestral de la edad según el nivel educativo y el sexo.



Gráfico 5 Distribución muestral edad según nivel educativo y sexo

Por todo lo anterior, y analizando independientemente las submuestras de nivel educativo, el estadístico Chi cuadrado de Pearson pone de manifiesto la independencia de las variables edad y sexo ( $\chi^2 = 7.185$ ;  $\rho = .066$ ) en enseñanzas profesionales. Por su parte, en la submuestra de enseñanzas superiores, eliminando las categorías <16 y 16-17 años, sí se ha encontrado relación entre las variables edad y sexo con un índice de asociación bajo ( $\chi^2 = 8.878$ ;  $\rho = .003$ ;  $\phi = .216$ ). Estos resultados indican (Véase tabla 7) que en enseñanzas superiores hay significativamente más mujeres entre 18 y 20 años (59.8% vs. 40.2%), y más hombres mayores de 20 años (61.9% vs. 38.1%).

Tabla 7

Tabla de contingencia edad según nivel educativo y sexo

Nivel_Educativo	Sexo	18-20	>20	Total
EES	Hombre	43	52	95
		40.2%	61.9%	49.7%
	Mujer	64	32	96
		59.8%	38.1%	50.3%
<b>Total</b>		107	84	191

### 5.1.5 Relación de padres y madres con la música

Tal y como se ha mencionado, el diseño del dossier de cuestionarios contempla un minucioso análisis de la relación de padres y madres con la música. Este análisis muestra que hay más padres que tocan instrumentos, bien de forma aficionada o bien profesionalmente;

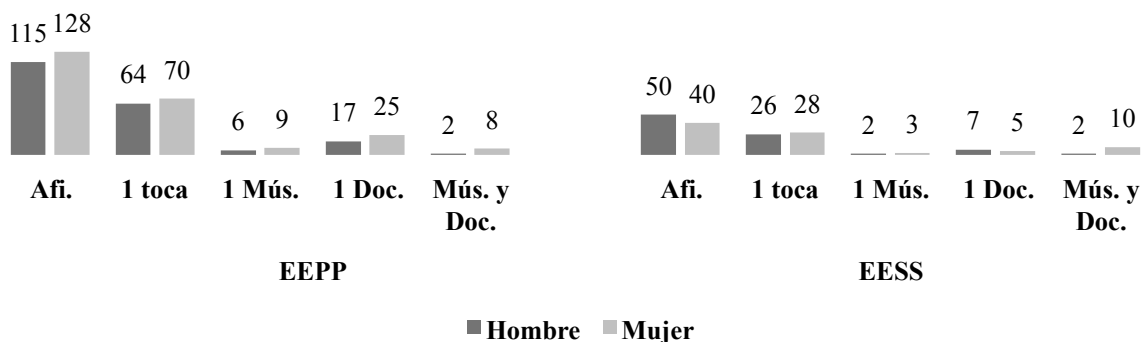
mientras que hay más madres que se dedican a la docencia o se consideran aficionadas a la música (Véase tabla 8).

Tabla 8

*Distribución muestral relación de los padres con la música*

Relación_Padres_Música	Padre	Madre
<b>Aficionado/a</b>	427 66%	472 73.4%
<b>Amateur</b>	156 24.1%	109 17%
<b>Músico/a</b>	24 3.7%	12 1.9%
<b>Docente</b>	23 3.6%	41 6.4%
<b>Músico/a y Docente</b>	17 2.6%	9 1.4%
<b>Total</b>	647	643

Tras un análisis inicial de esta variable se pone de manifiesto la necesidad de operativizar estos datos mediante una reagrupación que contempla el hecho de que al menos uno de los padres pertenezca a un grupo determinado y proporcione de esta forma un tipo diferente de relación con el estudiante. El gráfico 6 muestra la distribución final que queda dividida de la siguiente forma: padres/madres aficionados a la música (n = 341; 53.9%), al menos el padre o la madre tocan un instrumento musical (n = 194; 30.6%), al menos uno de ellos es músico profesional (n = 21; 3.3%), al menos uno es docente (n = 54; 8.5%) y, por último, aquellos alumnos cuyo padre o madre es músico profesional y docente (n = 23; 3.6%).



*Gráfico 6* Distribución muestral relación de los padres con la música según nivel educativo y sexo

El estadístico Chi cuadrado de Pearson revela que las variables relación de los padres con la música y sexo no están relacionadas ( $\chi^2 = 8.786$ ;  $p = .067$ ). Sin embargo, sí se obtiene relación significativa, índice bajo, con la variable nivel educativo ( $\chi^2 = 10.838$ ;  $p = .028$ ;  $\phi = .131$ ). Concretamente, y según los valores del residuo corregido (Véase tabla 9), hay significativamente más estudiantes en enseñanzas superiores con al menos uno de sus padres músico y docente (56.5% vs. 43.5%). Los porcentajes de la tabla 9 muestran una tendencia clara; la afición paternal por la música parece ser un claro indicador para cursar enseñanzas profesionales; sin embargo, la relación de los padres con la música y la docencia podría influir en la continuidad de la formación musical en enseñanzas superiores.

Tabla 9

*Tabla de contingencia relación de los padres con la música según nivel educativo*

Nivel_Educativo	Aficionados	1 toca	1 Mús.	1 Doc.	1 Mús. y Doc.	Total
EPPP	251	140	16	42	10	459
	73.6%	72.2%	76.2%	77.8%	43.5%	72.5%
EESS	90	54	5	12	13	174
	26.4%	27.8%	23.8%	22.2%	56.5%	27.5%
<b>Total</b>	341	194	21	54	23	633

#### **5.1.5.1 Relación de padres y madres con la música (2 niveles)**

La recodificación de la variable relación de los padres con la música (aficionados, al menos uno toca un instrumento, al menos uno de ellos es músico profesional, al menos uno es docente y al menos uno es músico profesional y docente) presentada anteriormente, brinda la oportunidad de analizar en profundidad la singularidad de cada caso en particular. Sin embargo y debido al reducido número de padres y madres categorizados como músicos profesionales, docentes o ambos, en posteriores análisis (Véase apartado 5.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales) se ha utilizado una recodificación más general de esta variable que discrimina exclusivamente entre aficionados a la música ( $n = 341$ ; 51%) y músicos ( $n = 292$ ; 43.8%), ya sean estos últimos amateur (66.4%), profesionales (7.2%), docentes (18.5%) o músicos y docentes (7.9%).

#### **5.1.6 Perfil de exposición pública**

Como se ha dicho anteriormente (Véase apartado 4.3 Variables e instrumentos) el diseño de este cuestionario contiene un análisis genérico del número de actuaciones (0, 1-3, +3) realizadas durante el último curso como solista, como miembro de un *ensemble* o



formando parte de una agrupación grande, dentro y fuera del conservatorio. Tal y como se puede apreciar en la tabla 10, los datos muestran una tendencia a realizar más actuaciones como solista en el conservatorio o como miembro de grandes agrupaciones fuera del conservatorio. De forma general, las mayores frecuencias observadas aparecen en el rango 1-3 actuaciones reflejando la dinámica de audición por trimestre que, adecuada o no, se ha instaurado en los planes de estudio de las enseñanzas musicales. La muestra confirma realizar más actuaciones a solo en el conservatorio que en otros espacios. En este sentido, es necesario subrayar que, filtrando conservatorio vs. fuera, la diferencia entre actuaciones a solo, ensemble y grandes agrupaciones experimenta un cambio de sentido de más actuaciones a solo en el conservatorio a más actuaciones en grandes agrupaciones fuera: 32.3% vs. 17.7% a solo, 23.8% vs. 24% como miembro de un *ensemble* y, 22.8% vs. 30.2% como miembro de una agrupación. Este dato refleja la falta de oportunidades para interpretar en público en diferentes agrupaciones en el conservatorio, y la mayor posibilidad de tocar con banda, orquesta u otras agrupaciones fuera del conservatorio.

Tabla 10

*Distribución muestral actuaciones durante el último curso*

Nº Act.	Solo_Conser	Solo_Fuera	Ensem_Conser	Ensem_Fuera	Gran_Conser	Gran_Fuera
<b>0</b>	10.6%	38.6%	18.3%	33.8%	26.0%	30.4%
<b>1-3</b>	55.4%	35.8%	54.0%	32.6%	47.0%	27.4%
<b>&gt; 3</b>	32.3%	17.7%	23.8%	24.0%	22.8%	30.2%
<b>Total</b>	98.4%	92.1%	96.1%	90.4%	95.8%	88.0%
<b>Sistema</b>	1.6%	7.9%	3.9%	9.6%	4.2%	12.0%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ante la gran variabilidad de los datos obtenidos en relación con el número de conciertos realizados durante el último curso, se ha creído conveniente llevar a cabo una reagrupación de casos mediante el procedimiento conglomerados de K medias. Este procedimiento ha permitido crear una variable nueva denominada perfil de exposición pública, variable que permitirá operativizar estas medidas en posteriores análisis.

Esta variable presenta dos niveles o conglomerados homogéneos y heterogéneos entre sí, y un tercer grupo denominado casos sin identificar. El primer nivel o perfil de exposición bajo ( $n = 293$ ; 43.9%) aglutina a aquellos estudiantes que participan exclusivamente en las actividades “obligatorias” del conservatorio; es decir, prácticamente no realizan actividades musicales en público más allá de las audiciones trimestrales características de estas

enseñanzas. El nivel dos o nivel alto (n = 248; 37.1%) se caracteriza por agrupar a los estudiantes que realizan más actividades fuera del centro, sobre todo en ensembles y grandes agrupaciones. El 19% restante (n = 127) se trata de un grupo heterogéneo de estudiantes o casos sin identificar que no han podido ser asignados a ninguno de los 2 conglomerados propuestos. En este procedimiento solo han sido necesarias 6 iteraciones con una distancia mínima entre los centros iniciales de 4.899. La distancia entre clústeres finales es 1.973.

Tabla 11

*Distribución muestral perfil de exposición pública según variables que la conforman*

Tipo Act.	N° Act.	Sin identificar		Bajo		Alto		Total		V de Cramer	
		n	%	n	%	n	%	n	%	Valor	Aprox. Sig
Solo Conser	0	7	6%	50	17.1%	14	5.6%	71	10.8%	.245	.000
	1-3	78	67.2%	187	63.8%	105	42.3%	370	56.3%		
	>3	31	26.7%	56	19.1%	129	52%	216	32.9%		
	<b>Total</b>	116	100%	293	100%	248	100%	657	100%		
Solo Fuera	0	29	39.2%	165	56.3%	64	25.8%	258	42%	.253	.000
	1-3	29	39.2%	108	36.9%	102	41.1%	239	38.9%		
	>3	16	21.6%	20	6.8%	82	33.1%	118	19.2%		
	<b>Total</b>	74	100%	293	100%	248	100%	615	100%		
Ensem Conser	0	20	19.8%	79	27%	23	9.3%	122	19%	.296	.000
	1-3	68	67.3%	184	62.8%	109	44%	361	56.2%		
	>3	13	12.9%	30	10.2%	116	46.8%	159	24.8%		
	<b>Total</b>	101	100%	293	100%	248	100%	642	100%		
Ensem Fuera	0	24	38.1%	168	57.3%	34	13.7%	226	37.4%	.382	.000
	1-3	26	41.3%	107	36.5%	85	34.3%	218	36.1%		
	>3	13	20.6%	18	6.1%	129	52%	160	26.5%		
	<b>Total</b>	63	100%	293	100%	248	100%	604	100%		
Gran Conser	0	22	22.2%	140	47.8%	12	4.8%	174	27.2%	.411	.000
	1-3	58	58.6%	143	48.8%	113	45.6%	314	49.1%		
	>3	19	19.2%	10	3.4%	123	49.6%	152	23.8%		
	<b>Total</b>	99	100%	293	100%	248	100%	640	100%		
Gran Fuera	0	11	23.4%	183	62.5%	9	3.6%	203	34.5%	.499	.000
	1-3	16	34%	96	32.8%	71	28.6%	183	31.1%		
	>3	20	42.6%	14	4.8%	168	67.7%	202	34.4%		
	<b>Total</b>	47	100%	293	100%	248	100%	588	100%		

La tabla 11 muestra el número de casos y el tamaño porcentual de cada una de las variables que conforman este clúster respecto al nivel asignado. El estadístico V de Cramer cuantifica dicha relación que va desde valores moderados en las actuaciones a solo hasta

valores altos en las actuaciones fuera del conservatorio. Estos datos se presentan por nivel educativo y sexo en el gráfico 7.

El estadístico Chi cuadrado de Pearson indica que no existe relación entre las variables perfil de exposición pública y sexo ( $\chi^2 = 5.919$ ;  $p = .052$ ). En cambio, las variables perfil de exposición pública y nivel educativo sí están relacionadas ( $\chi^2 = 19.592$ ;  $p = .000$ ). A pesar de ello, el estadístico Phi indica que se trata de un grado de asociación bajo ( $\phi = .171$ ).

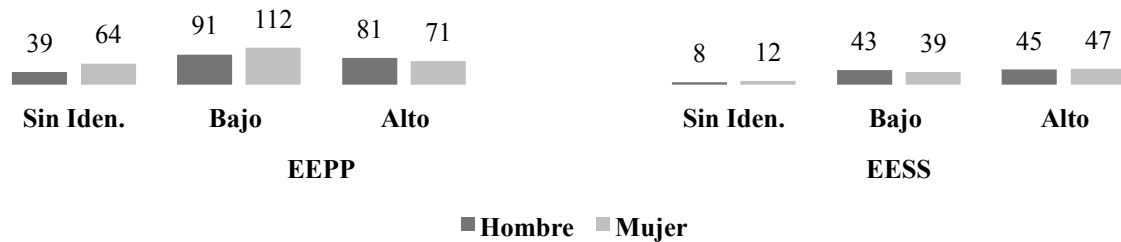


Gráfico 7 Distribución muestral perfil de exposición pública según nivel educativo y sexo

Tal y como muestra la tabla 12 y a tenor del residuo corregido es posible afirmar que, en enseñanzas superiores, hay significativamente más estudiantes con un perfil de exposición pública alto (47.7% vs. 32.8%) mientras que en enseñanzas profesionales hay significativamente más estudiantes del grupo denominado sin identificar (22.6% vs. 10.3%) o grupo sin una característica concreta que lo defina.

Tabla 12

Tabla de contingencia perfil de exposición pública según nivel educativo

Nivel_Educativo	Sin identificar	Bajo	Alto	Total
<b>EPPP</b>	107	211	155	473
	22.6%	44.6%	32.8%	
<b>EESS</b>	20	82	93	195
	10.3%	42.1%	47.7%	
<b>Total</b>	127	293	248	668
	19%	43.9%	37.1%	100%

Filtrando por nivel educativo, se encuentran relaciones entre perfil de exposición pública y sexo exclusivamente en la muestra de enseñanzas profesionales ( $\chi^2 = 6.106$ ;  $p = .047$ ;  $\phi = .115$ ). Pese a que el grado de relación es bajo, es posible afirmar que, entre los estudiantes de enseñanzas profesionales, en el nivel alto de perfil de exposición pública hay más hombres de los esperados.

### ***5.1.6.1 Perfil de exposición pública y tipo de instrumento***

Intentando profundizar al máximo en el conocimiento de la muestra de este trabajo de investigación, se ha decidido analizar la posible influencia entre las variables perfil de exposición pública (casos sin identificar vs. bajo vs. alto) y tipo de instrumento (solistas vs. orquestales).

El estadístico Chi cuadrado de Pearson confirma la relación entre el perfil de exposición y el tipo de instrumento ( $\chi^2 = 65.883$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .318$ ) con un grado de asociación moderado. A tenor del valor de los residuos corregidos, es posible afirmar que hay significativamente más instrumentistas solistas en el grupo de perfil de exposición bajo y más orquestales en el alto. Estos datos son coherentes con las características de cada uno de los clústeres de perfil de exposición pública (alto y bajo) en los que las variables “ensemble” y “grandes agrupaciones”, propias de instrumentos orquestales, han demostrado mayor capacidad explicativa. No se encuentran diferencias significativas entre instrumentistas solistas y orquestales en los denominados casos sin identificar.

Tal y como muestra la tabla 13, los resultados anteriores se ratifican al dividir la muestra por nivel educativo: enseñanzas profesionales ( $\chi^2 = 29.976$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .253$ ) y enseñanzas superiores ( $\chi^2 = 44.599$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .492$ ). De forma general es posible afirmar que los instrumentistas categorizados como orquestales se sitúan en el perfil de exposición alto en cada una de las submuestras por nivel (39.3% vs. 37.9% vs. 22.8% en EEPP y 65.9% vs. 25.4% vs. 8.7% en EESS). Asimismo, los instrumentistas solistas se sitúan en el perfil de exposición bajo (64.2% vs. 20.3% vs. 15.4% en EEPP y 72.4% vs. 13.8% vs. 13.8% en EESS).

Siendo coherentes con el resto de los análisis realizados hasta el momento, la tabla 14 incluye los resultados obtenidos al dividir la muestra por sexo: hombres ( $\chi^2 = 37.156$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .354$ ) y mujeres ( $\chi^2 = 30.280$ ;  $\rho = .000$ ;  $\phi = .298$ ). Se confirman los resultados anteriores en los que hay más instrumentistas solistas en el perfil de exposición pública bajo y más orquestales en el alto. Sin embargo, las diferencias porcentuales se reducen entre las mujeres.

Tabla 13

*Tabla de contingencia perfil de exposición pública según nivel educativo y tipo de instrumento*

Nivel_Educativo	Instrumento_Tipo	Sin Identificar	Bajo	Alto	Total
EPPP	Solista	25 20.3%	79 64.2%	19 15.4%	123
	Orquestal	79 22.8%	131 37.9%	136 39.3%	346
	<b>Total</b>	104 22.2%	210 44.8%	155 33%	469
EESS	Solista	8 13.8%	42 72.4%	8 13.8%	58
	Orquestal	11 8.7%	32 25.4%	83 65.9%	126
	<b>Total</b>	19 10.3%	74 40.2%	91 49.5%	184

Tabla 14

*Tabla de contingencia perfil de exposición pública según sexo y tipo de instrumento*

Sexo	Instrumento_Tipo	Sin identificar	Bajo	Alto	Total
Hombre	Solista	8 10.5%	55 72.4%	13 17.1%	76
	Orquestal	37 16.8%	72 32.7%	111 50.5%	220
	<b>Total</b>	45 15.2%	127 42.9%	124 41.9%	296
Mujer	Solista	25 25%	62 62%	13 13%	100
	Orquestal	49 20.2%	88 36.4%	105 43.4%	242
	<b>Total</b>	74 21.6%	150 43.9%	118 34.5%	342

### 5.1.7 Otras variables

Finalmente, cabe destacar que el 72.1% (n = 470) de los estudiantes encuestados afirma no improvisar con ninguna de las agrupaciones con las que toca habitualmente. El restante 27.9% (n = 182) reconoce que al menos improvisa en alguna ocasión con estas agrupaciones (gráfico 8). Además, el 30.6% de los alumnos (n = 204) realizan alguna de las actividades mencionadas anteriormente con familiares frente al 69.4% (n = 463) que no comparte sus

actividades musicales con familiares (gráfico 9). El 91.3% de la muestra son diestros (n = 595), el 8.1 % son zurdos (n = 53) y el 0.6% restante afirman ser ambidiestros (n = 4) (gráfico 10).

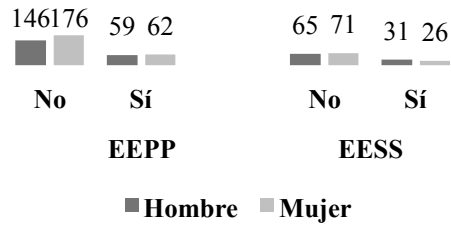


Gráfico 8 Distribución muestral improvisar según nivel educativo y sexo

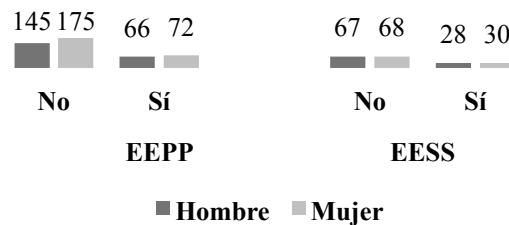


Gráfico 9 Distribución muestral realizar actividad musical con familiar según nivel educativo y sexo

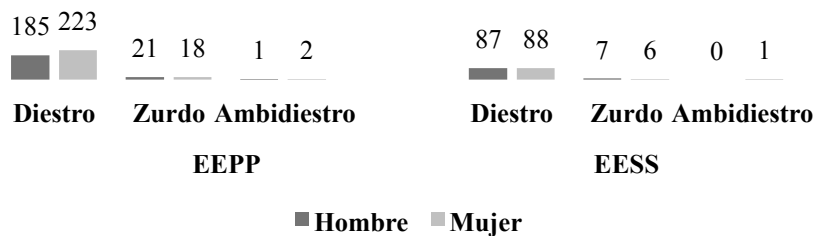


Gráfico 10 Distribución muestral lateralidad manual según nivel educativo y sexo

Tras realizar los análisis oportunos no se han encontrado relaciones entre las variables anteriormente presentadas y sexo o nivel educativo.

### 5.1.8 Resumen análisis descriptivo de la muestra

Tal y como se ha indicado anteriormente, se incluye a continuación, a modo de síntesis, un pequeño resumen del apartado 5.1 Análisis descriptivo de la muestra. Concretamente se hace mención a las relaciones entre variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares.

En enseñanzas profesionales hay más hombres que tocan instrumentos de viento metal y más mujeres que tocan instrumentos de tecla, cuerda frotada o viento madera. Por su parte, en enseñanzas superiores, hay más hombres estudiando instrumentos de viento metal y cuerda pulsada.

Las variables tipo de instrumento (solistas vs. orquestales) y sexo solamente están relacionadas en la muestra de enseñanzas profesionales, donde hay más mujeres que tocan instrumentos solistas.

La mayor parte de los hombres de la muestra comienzan su formación musical formal con más de 8 años de edad, mientras que las mujeres lo hacen en mayor medida en la denominada “edad idónea” (7-8 años). Probablemente, este resultado se refleja en la relación de las variables edad y sexo en enseñanzas superiores ya que en este caso hay más mujeres entre 18-20 años de edad y más hombres mayores de 20.

La relación de los padres con la música está relacionada con el nivel educativo. En enseñanzas superiores hay más estudiantes con al menos uno de sus padres músico, o músico y docente.

Por último, el perfil de exposición pública está relacionado con el nivel educativo. En enseñanzas superiores hay más estudiantes en el perfil de exposición alta, mientras que en enseñanzas profesionales el mayor número de estudiantes se encuentra entre los casos sin identificar. Asimismo, el perfil de exposición alta cuenta con mayor número de instrumentistas orquestales, mientras los instrumentistas solistas pertenecen al perfil de exposición bajo.

## 5.2 Adaptación y validación de instrumentos: autoeficacia musical y apoyo social

A continuación, y como objetivo principal de este estudio se realizan las pruebas necesarias para analizar de la validez y fiabilidad de los instrumentos *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000). Con este propósito se sigue el método habitual de validación de medidas, es decir, el análisis individual de ítems de acuerdo con el enfoque clásico de la teoría de pruebas (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011) y las técnicas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio (Brown, 2006). Para ello, se han establecido dos submuestras aleatoriamente independientes: análisis factorial exploratorio ( $n = 336$ ) y análisis factorial confirmatorio ( $n = 332$ ). El apartado 4.4.4 Procedimiento estadístico incluye una descripción más detallada de los procedimientos que se llevan a cabo a continuación.

### 5.2.1 *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a)

Como se ha indicado con anterioridad, y a modo de recordatorio, la *General Musical Self-efficacy Scale* fue diseñada por Ritchie y Williamon (2007, 2011a). Dada la especificidad del constructo autoeficacia, se desarrollaron dos subescalas separadas, con formato tipo Likert con 7 niveles de respuesta (1 Total desacuerdo - 7 Total acuerdo) y 11 ítems cada una; escalas que obtienen índices de consistencia interna.

- Autoeficacia para el aprendizaje: ítems 1-11 ( $\alpha$  de Cronbach = .820).
- Autoeficacia para la interpretación: ítems 1-11 ( $\alpha$  de Cronbach = .780).

#### 5.2.1.1 *Análisis descriptivo de ítems*

Un primer análisis de los ítems referidos a autoeficacia para el aprendizaje muestra valores medios-altos ( $\bar{x} = 4.92-6.17$ ) para todos ellos. De la misma forma, los ítems de la escala de autoeficacia musical para la interpretación presentan valores de media altos ( $\bar{x} = 4.45-5.81$ ) aunque menores que en el caso anterior. En ambos casos, ningún ítem presenta valores muy distantes del resto.

La respuesta media general de los ítems del factor aprendizaje ( $\bar{x} = 5.577$ ; DT .382) y de los ítems del factor interpretación de autoeficacia musical ( $\bar{x} = 5.132$ ; DT = 1.280) es superior a la media teórica de los ítems del cuestionario ( $\bar{x} = 4$ ).

Tal y como muestra la tabla 15 todos los ítems, excepto el ítem 9 de aprendizaje y los ítems 3 y 10 de interpretación, presentan una buena correlación con el total de la escala ( $> .300$ ), obteniendo valores superiores a .500 en algunos de los casos, demostrando de esta



forma la fuerza y dirección existente entre la totalidad de la escala y la particularidad de cada uno de los ítems.

Tabla 15

*Descriptivos de los ítems de autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación*

Ítems	N	Media	DT	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
<b>1_AEF_APREN</b>	628	5.64	1.133	.347	.217	.736
<b>2_AEF_APREN</b>	628	5.28	1.798	.365	.201	.737
<b>3_AEF_APREN</b>	628	5.74	1.249	.448	.268	.724
<b>4_AEF_APREN</b>	628	5.34	1.554	.443	.248	.723
<b>5_AEF_APREN</b>	628	6.17	1.376	.420	.277	.727
<b>6_AEF_APREN</b>	628	5.51	1.185	.533	.388	.716
<b>7_AEF_APREN</b>	628	5.20	1.350	.353	.228	.735
<b>8_AEF_APREN</b>	628	5.86	1.427	.464	.341	.721
<b>9_AEF_APREN</b>	628	4.92	1.674	.108	.070	.773
<b>10_AEF_APREN</b>	628	6.10	1.280	.557	.439	.711
<b>11_AEF_APREN</b>	628	5.59	1.504	.450	.302	.722
<b>1_AEF_INTER</b>	632	5.47	1.379	.518	.482	.717
<b>2_AEF_INTER</b>	632	4.58	1.633	.342	.199	.738
<b>3_AEF_INTER</b>	632	5.32	1.709	.285	.218	.746
<b>4_AEF_INTER</b>	632	5.00	1.931	.336	.195	.741
<b>5_AEF_INTER</b>	632	4.81	1.651	.427	.386	.726
<b>6_AEF_INTER</b>	632	5.51	1.586	.411	.236	.728
<b>7_AEF_INTER</b>	632	4.45	1.835	.521	.372	.712
<b>8_AEF_INTER</b>	632	5.33	1.521	.563	.398	.709
<b>9_AEF_INTER</b>	632	5.14	1.403	.488	.463	.720
<b>10_AEF_INTER</b>	632	5.03	1.667	.064	.086	.773
<b>11_AEF_INTER</b>	632	5.81	1.173	.549	.463	.718

La tabla 16 presenta los resultados de consistencia interna de las dos subescalas de autoeficacia musical, para la muestra total y para cada uno de los niveles educativos. Tal y como se puede apreciar, dichos valores de consistencia interna son superiores en la submuestra de enseñanzas profesionales en el cuestionario inicial. La supresión de un ítem en cada una de estas subescalas mejoraría la fiabilidad de estas. Concretamente se trata del ítem 9 de aprendizaje y el ítem 10 de interpretación. Previamente, la menor correlación elemento-total (ítem 9 aprendizaje  $r = .108$ ; ítem 10 interpretación  $r = .064$ ) ha señalado estos ítems como susceptibles de ser eliminados.

Tabla 16

*Consistencia interna de autoeficacia musical*

Escala	Cuestionario inicial				Cuestionario revisado			
	N° ítems	Total	EEPP	EESS	N° ítems	Total	EEPP	EESS
AEF_APREN	11	.749	.778	.680	10	.773	.792	.734
						Sin ítem 9		
AEF_INTER	11	.749	.759	.721	10	.773	.773	.780
						Sin ítem 10		

**5.2.1.2 Análisis factorial exploratorio**

La primera cuestión que tratar pasa por establecer el número de factores a incluir en el modelo exploratorio. En este sentido, los resultados varían ligeramente al incluir los 22 ítems originales de la escala o únicamente los 20 resultantes del análisis de fiabilidad. De esta forma, con 22 ítems, el análisis paralelo determina que serían necesarios tres factores para explicar la varianza común. Sin embargo, con 20 ítems, dos factores serían suficientes. La escasa relación de los ítems 9 de aprendizaje y 10 de interpretación se manifiesta al comprobar cómo son ambos los únicos que saturan en el tercer factor. Por ello, tal y como muestra en la tabla 17, el análisis factorial exploratorio avala la bidimensionalidad de la escala. No obstante, es necesario subrayar que estos dos factores únicamente explican el 34.47% de la varianza de los 20 ítems. La estructura factorial resultante tiende a agrupar en un factor la mayor parte de los ítems de interpretación, en la que también saturan ítems de aprendizaje que tienen un menor índice de comunalidad.

Tabla 17

*Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de autoeficacia musical*

Ítems	Comunalidades		Análisis Factorial Exploratorio			Análisis Factorial Confirmatorio	
	Inicial	Extracción	1	2	3	Ítem	$\beta$
<b>1_AEF_APREN</b>	.474	.398	.564			<b>Factor 1</b>	
<b>2_AEF_APREN</b>	.216	.176		.407		<b>1_AEF_APREN</b>	.448
<b>3_AEF_APREN</b>	.306	.189				<b>2_AEF_APREN</b>	.425
<b>4_AEF_APREN</b>	.347	.281		.429		<b>3_AEF_APREN</b>	.428
<b>5_AEF_APREN</b>	.341	.328		.549		<b>4_AEF_APREN</b>	.473
<b>6_AEF_APREN</b>	.413	.350	.493			<b>5_AEF_APREN</b>	.588
<b>7_AEF_APREN</b>	.257	.172				<b>6_AEF_APREN</b>	.536
<b>8_AEF_APREN</b>	.381	.461		.671		<b>7_AEF_APREN</b>	.360
<b>9_AEF_APREN</b>	.533	.639			.791	<b>8_AEF_APREN</b>	.548
<b>10_AEF_APREN</b>	.460	.496		.694		<b>10_AEF_APREN</b>	.632
<b>11_AEF_APREN</b>	.326	.313		.464		<b>11_AEF_APREN</b>	.510
<b>1_AEF_INTER</b>	.552	.577	.754			<b>Factor 2</b>	
<b>2_AEF_INTER</b>	.302	.263		.410		<b>1_AEF_INTER</b>	.511
<b>3_AEF_INTER</b>	.296	.228		.454		<b>2_AEF_INTER</b>	.469
<b>4_AEF_INTER</b>	.312	.279		.438		<b>3_AEF_INTER</b>	.391
<b>5_AEF_INTER</b>	.482	.402	.631			<b>4_AEF_INTER</b>	.559
<b>6_AEF_INTER</b>	.434	.355		.501		<b>5_AEF_INTER</b>	.549
<b>7_AEF_INTER</b>	.472	.452	.537			<b>6_AEF_INTER</b>	.580
<b>8_AEF_INTER</b>	.473	.402	.478			<b>7_AEF_INTER</b>	.637
<b>9_AEF_INTER</b>	.480	.378	.610			<b>8_AEF_INTER</b>	.656
<b>10_AEF_INTER</b>	.526	.660			.812	<b>9_AEF_INTER</b>	.456
<b>11_AEF_INTER</b>	.462	.524	.700			<b>11_AEF_INTER</b>	.546

**5.2.1.3 Análisis factorial confirmatorio**

Teniendo en cuenta el resultado no concluyente del análisis factorial exploratorio anterior, se ha procedido a la realización del análisis factorial confirmatorio ( $n = 332$ ) correspondiente, ajustándose el modelo de dos factores. En este modelo se ha planteado la correspondencia de cada ítem con su factor teórico, obteniendo como resultado un ajuste moderado. Todos los coeficientes de regresión son estadísticamente distintos de cero y presentan valores entre .30 y .60, confirmando la comunalidad de la escala.

Se ha comprobado también la idoneidad de suprimir los dos ítems que en análisis anteriores habían resultado menos fiables y válidos (ítem 9 de autoeficacia para el aprendizaje e ítem 10 de autoeficacia para la interpretación). Ambos ítems presentan pesos de regresión

muy bajos, inferiores a .30. Tal y como muestra la tabla 18, el ajuste del modelo confirmatorio mejora significativamente en el denominado modelo final (20 ítems).

Además, en dicho modelo, los índices de modificación sugieren considerar varias correlaciones entre las varianzas error de algunos ítems. De esta forma, incorporando tres correlaciones entre las varianzas error (6\_AEF\_APREN y 7\_AEF\_APREN; 8\_AEF\_APREN y 10\_AEF\_APREN; 5\_AEF\_INTER y 9\_AEF\_INTER), el ajuste del modelo se incrementa notablemente ( $\Delta\chi^2 = 78.797$ ,  $DF = 27$ ;  $\rho < .001$ ).

Tabla 18

*Comparación de modelos de autoeficacia musical*

Modelo	$\chi^2$	DF	Sig.	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	Akaike
Inicial (22 ítems)	460.434	139	< .001	3.38	.072	.765	.736	23335.688
Final (20 ítems)	381.637	166	< .001	2.29	.062	.826	.801	23244.605

**5.2.1.4 Análisis de la validez convergente o validez de constructo**

La validez convergente o validez de constructo es analizada en profundidad en los siguientes apartados (Véase apartado 5.3 Comparación entre variables y 5.4 Relación entre variables). Los análisis ANOVA de un factor o MLG por un lado, y las correlaciones bivariadas y los modelos de ecuaciones estructurales por el otro, permiten contrastar la citada validez convergente.

**5.2.1.5 Estabilidad temporal**

El análisis de estabilidad temporal ha sido posible gracias a la segunda recogida de datos realizada con cuatro meses de separación, *medida test-retest*, en los Conservatorios Profesional de Huesca y Superior de Zaragoza (n = 75).

Los dos factores resultantes del proceso de adaptación obtienen unos índices aceptables, con una correlación entre ambos momentos temporales de  $r = .513$  para la escala de autoeficacia para el aprendizaje, y  $r = .539$  para la escala de autoeficacia para la interpretación.

**5.2.1.6 Invarianza factorial**

Con el propósito de establecer la invarianza factorial entre los dos niveles educativos (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), y siguiendo a Byrne (2012), primero se procede a ajustar el modelo de manera independiente en cada uno de los dos grupos. Los

resultados se exponen en la tabla 19. Un primer dato relevante de este análisis es que el modelo mantiene únicamente las tres varianzas entre errores del modelo global en el subgrupo de estudiantes de enseñanzas profesionales; lógico teniendo en cuenta el mayor tamaño de este grupo. Tras esto, se han testado modelos para los tres niveles de invarianza analizados, configural, métrica y estricta. Tal y como muestra el ajuste de los modelos, se puede asumir la varianza configural, es decir, en ambas muestras los ítems se distribuyen en los mismos factores; pero no avalan los datos que los pesos factoriales sean los mismos en los dos grupos, ya que en el modelo que mejor ajusta, se asume únicamente invarianza métrica parcial, pero no completa; habría tres ítems que no llegarían a tener los mismos pesos de regresión. En concreto, se trata de los ítems 1 y 4 de autoeficacia para el aprendizaje y el ítem 5 de autoeficacia para la interpretación. En estos ítems, las estimaciones muestran menor peso de regresión en los ítems 1 de aprendizaje y 5 de interpretación en las submuestra de enseñanzas profesionales frente a la submuestra de enseñanzas superiores ( $\beta_{1\_AEF\_APREN} = .217$  vs.  $\beta_{1\_AEF\_APREN} = .518$ ;  $\beta_{5\_AEF\_INTER} = .123$  vs.  $\beta_{5\_AEF\_INTER} = .517$ ); situación que se invierte en el ítem 4 de aprendizaje, donde son los estudiantes de enseñanzas superiores los que tienen menor relación con el resto ( $\beta_{4\_AEF\_APREN} = .399$ ) que en el profesional ( $\beta_{4\_AEF\_APREN} = .601$ ).

Tabla 19

*Invarianza configural según nivel educativo (modelo análisis factorial confirmatorio con ajustes de varianza error)*

Modelo	$\chi^2$	DF	Sig.	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	Akaike
<b>Profesional (3 varianzas error)</b>	487.877	166	.000	2.939	.066	.812	.785	31552.453
<b>Superior</b>	457.927	169	.000	2.710	.095	.647	.603	12585.139
<b>Invarianza configural</b>	1035.869	335	.000	3.092	.084	.740	.705	40162.139
<b>Invarianza Métrica</b>	1067.454	353	.000	3.024	.083	.735	.714	40177.553
<b>Métrica parcial (3 ítems)</b>	1038.084	349	.000	2.974	.082	.744	.721	40148.655
<b>Estricta</b>	1268.833	373	.000	3.402	.090	.667	.661	40364.400

### 5.2.1.7 Histograma con curva normal y gráfico P-P

Como se puede apreciar en los gráficos 11 y 12, los factores aprendizaje (10 ítems;  $\bar{x} = 56.49$ ; DT = 8.022) e interpretación (10 ítems;  $\bar{x} = 51.48$ ; DT = 9.192) presentan medias altas; dato que refleja el grado de percepción de las propias capacidades de los estudiantes tanto para el aprendizaje como para la interpretación musical. Las citadas medias, superiores a la media teórica del instrumento (10 ítems;  $\bar{x} = 40$ ), y la distribución de las puntuaciones, presenta una pequeña asimetría derecha, con puntuaciones altas en ambos factores. Desde la

perspectiva de la normalidad, lógicamente, los estadísticos señalan que esta distribución no sigue la pauta de curva normal (Shapiro-Wilk  $\rho = .000$ ) e índices de curtosis y asimetría entre su error típico ( $> \pm 1,96$ ).

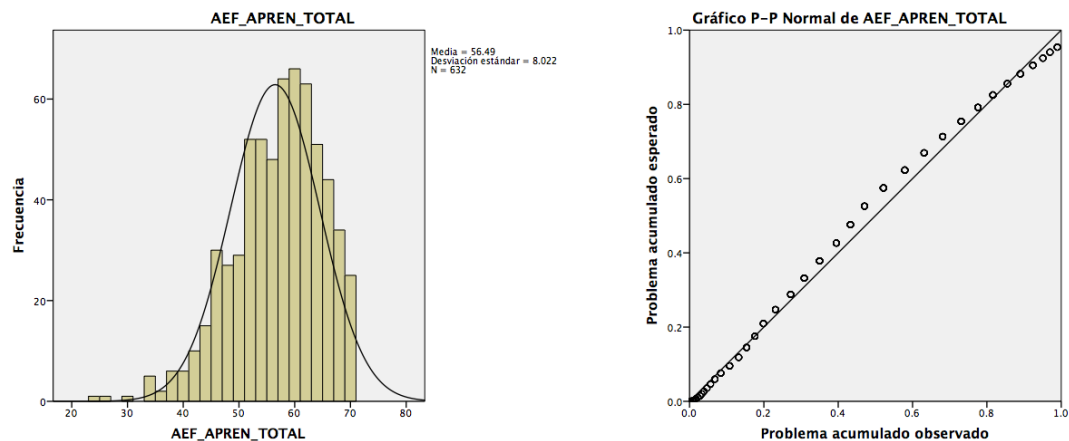


Gráfico 11 Histograma con curva normal y gráfico P-P autoeficacia para el aprendizaje

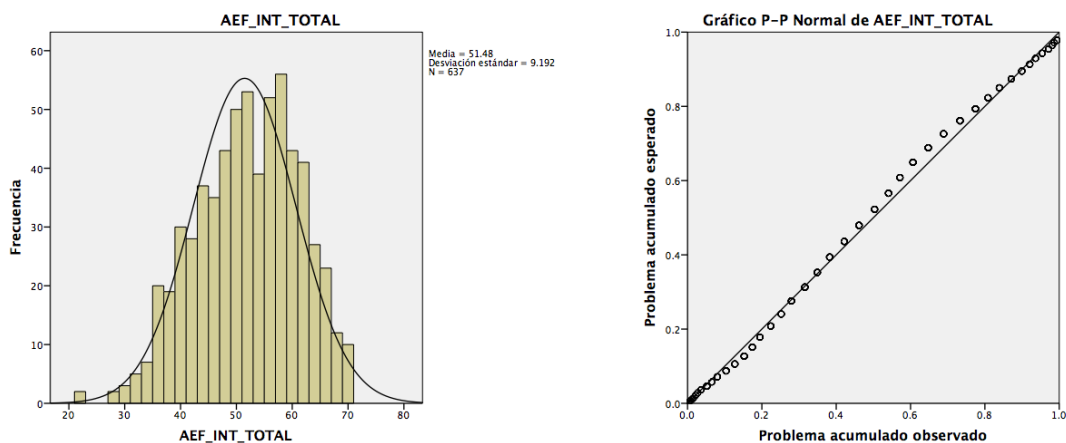


Gráfico 12 Histograma con curva normal y gráfico P-P autoeficacia para la interpretación

### 5.2.2 Social Support Scale de Ryan et al. (2000)

A modo de recordatorio, y como se ha dicho anteriormente, la *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) fue diseñada para evaluar el nivel de apoyo social percibido por estudiantes de música y está formada por escalas independientes que, en su versión original, presenta buenos índices de consistencia interna.

- Apoyo social de padres: ítems 1-12 ( $\alpha$  de Cronbach = .910).
- Apoyo social de profesores: ítems 1-9 ( $\alpha$  de Cronbach = .893).
- Apoyo social de amigos: ítems 1-10 ( $\alpha$  de Cronbach = .867).

### ***5.2.2.1 Análisis descriptivo de ítems***

Un primer análisis de los ítems referidos al apoyo social de padres muestra valores medios-altos ( $\bar{x} = 5.53-6.64$ ) para todos ellos, excepto para los ítems 2 y 5 ( $\bar{x} = 3.49$  y  $\bar{x} = 3.97$ , respectivamente). Los ítems de la escala de apoyo social del profesor presentan valores de media altos ( $\bar{x} = 4.86-6.41$ ) aunque menores que en el caso anterior. Ningún ítem presenta valores muy distantes del resto. Finalmente, los valores de los ítems de la escala de apoyo social de amigos presentan un patrón similar al del apoyo social de padres; valores medio-altos ( $\bar{x} = 4.34-5.70$ ), salvo los ítems 2 y 3 que se alejan de esta tendencia ( $\bar{x} = 2.62$  y  $\bar{x} = 3.64$ , respectivamente).

La respuesta media general de los ítems de padres ( $\bar{x} = 5.079$ ; DT = 1,098), profesores ( $\bar{x} = 5.513$ ; DT = 1.836) y amigos ( $\bar{x} = 4.660$ ; DT = 1.829) es superior a la media teórica de los ítems del cuestionario ( $\bar{x} = 4$ ).

Tal y como muestra la tabla 20, de forma general, todos los ítems presentan una buena correlación con el total de la escala ( $> .300$ ), obteniendo valores superiores a  $.500$  en muchos de los casos, demostrando de esta forma la fuerza y dirección existente entre la totalidad de la escala y la particularidad de cada uno de los ítems.

Tabla 20

*Descriptivos de los ítems de apoyo social de padres, profesores y amigos*

Ítems	N	Media	DT	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1_AS_PA	636	6.48	1.001	.609	.471	.820
2_AS_PA	636	3.49	2.352	.350	.148	.849
3_AS_PA	636	6.64	.882	.377	.184	.832
4_AS_PA	636	5.53	1.691	.524	.333	.821
5_AS_PA	636	3.97	1.897	.356	.162	.839
6_AS_PA	636	6.03	1.104	.578	.387	.820
7_AS_PA	636	5.83	1.493	.386	.209	.832
8_AS_PA	636	6.29	1.117	.599	.441	.819
9_AS_PA	636	6.17	1.282	.656	.513	.813
10_AS_PA	636	6.34	1.146	.691	.564	.812
11_AS_PA	636	5.63	1.668	.566	.397	.817
12_AS_PA	636	6.10	1.429	.731	.613	.805
1_AS_PRO	641	5.11	1.325	.637	.460	.849
2_AS_PRO	641	5.27	1.257	.576	.496	.855
3_AS_PRO	641	6.41	.996	.569	.386	.857
4_AS_PRO	641	5.26	1.587	.540	.393	.858
5_AS_PRO	641	6.06	1.263	.531	.328	.858
6_AS_PRO	641	5.71	1.537	.671	.551	.845
7_AS_PRO	641	5.34	1.605	.671	.514	.845
8_AS_PRO	641	5.60	1.651	.672	.504	.845
9_AS_PRO	641	4.86	1.819	.583	.401	.856
1_AS_AMI	614	5.21	1.505	.649	.492	.841
2_AS_AMI	614	2.62	1.956	.345	.228	.865
3_AS_AMI	614	3.64	1.784	.446	.272	.856
4_AS_AMI	614	5.70	1.336	.523	.364	.850
5_AS_AMI	614	4.36	1.935	.533	.461	.849
6_AS_AMI	614	4.34	1.962	.593	.507	.844
7_AS_AMI	614	4.98	1.965	.676	.712	.836
8_AS_AMI	614	5.19	1.969	.658	.812	.837
9_AS_AMI	614	5.30	1.828	.686	.817	.835
10_AS_AMI	614	5.26	1.803	.614	.412	.842

La tabla 21 muestra los resultados de consistencia interna de cada una de las subescalas de apoyo social. Siguiendo los objetivos de este trabajo, estos datos se presentan de forma separada: muestra total y muestra dividida por nivel educativo.

La subescala de apoyo social de padres presenta una buena consistencia interna inicial ( $\alpha$  de Cronbach = .836) que mejora con la eliminación de los ítems 2, 3 y 5 ( $\alpha$  de Cronbach =



.849). De éstos, destacan el ítem 3 por su media mucho más alta que el resto y una menor varianza, y el ítem 2 cuya media es mucho más baja. Los valores medios-altos de los ítems de esta subescala ponen de manifiesto la buena percepción de apoyo social paterno de los estudiantes de conservatorio de la muestra.

La subescala de apoyo social del profesorado presenta una buena consistencia interna inicial ( $\alpha$  de Cronbach = .866) cuyo índice no mejora con la eliminación de ningún ítem. De la misma forma que ocurre con la subescala anterior, los estudiantes de conservatorio perciben un alto apoyo por parte del profesor.

La subescala de apoyo social de amigos presenta una consistencia interna inicial alta ( $\alpha$  de Cronbach = .859); consistencia que mejora con la eliminación del ítem 2. Este ítem, similar en contenido al ítem 2 de la subescala de padres, presenta valor medio bajo ( $\bar{x}$  = 2.62). Algo parecido ocurre con el ítem 3 ( $\bar{x}$  = 3.64). Finalmente, la supresión de ambos ítems, de manera sucesiva, mejora la consistencia interna alcanzando un valor final de  $\alpha$  de Cronbach = .868.

Tabla 21

*Consistencia interna de apoyo social*

Escala	Versión inicial			Versión revisada				
	Nº ítems	Total	EPPP	EESS	Nº ítems	Total	EPPP	EESS
AS_PA	12	.836	.829	.843	11	.849	.840	.866
							Sin ítems 2, 3 y 5	
AS_PRO	9	.866	.869	.867	9	.866	.869	.867
							No hay ítems problemáticos	
					9	.866	.879	.862
AS_AMI	10	.859	.855	.870			Sin ítem 2	
					8	.868	.864	.886
							Sin ítems 2 y 3	
AS_AMI_1	X	X	X	X	5	.785	.770	.819
AS_AMI_2	X	X	X	X	3	.935	.934	.938

**5.2.2.2 Análisis factorial exploratorio**

El siguiente paso en el proceso de validación del instrumento pasa por analizar la estructura factorial.

La primera cuestión para tratar pasa por establecer el número de factores a incluir en el modelo exploratorio. Así, con 31 ítems, el análisis paralelo determina la necesidad de cinco

factores para explicar la varianza común de los mismos; 5 factores que explican un 50.66% de la varianza total. El análisis de las comunalidades señala a cuatro factores del apoyo social de padres con valores inferiores a .30 (ítems 2, 3, 5 y 7) y a dos de amigos (ítems 2 y 3). Estos ítems, salvo el 7 de familia, son los mismos que ya habían sido señalados como problemáticos en el anterior análisis de fiabilidad.

Tal y como muestra en la tabla 22, la matriz rotada de los mismos señala una buena distribución de los ítems según escalas, de tal manera que el factor 1 agrupa a los ítems de apoyo social de padres, en el que dos ítems (2 y 7) saturan por debajo de .40. El factor 2 agrupa a los ítems de profesorado, y los factores 3 y 4 a los ítems de apoyo social de amigos. Un quinto factor agrupa a tres ítems de apoyo social de profesorado, pero con pesos factoriales más bajos que en el caso del factor 2. Por todo lo anterior, el análisis factorial exploratorio reproduce una estructura factorial coherente con el modelo teórico, salvo en el caso del apoyo social de amigos que genera una división en dos factores, aunque ambos son los que presentan una mayor correlación ( $r = .407$ ).

Tabla 22

*Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de apoyo social*

Ítems	Comunalidades		Análisis Factorial Exploratorio					Análisis Factorial Confirmatorio	
	Inicial	Extracción	1	2	3	4	5	Ítem	$\beta$
1_AS_PA	.612	.562	.725					<b>Factor 1</b>	
2_AS_PA	.324	.170						1_AS_PA	.603
3_AS_PA	.377	.250	.494					4_AS_PA	.610
4_AS_PA	.524	.307	.538					6_AS_PA	.598
5_AS_PA	.298	.202	.418					7_AS_PA	.494
6_AS_PA	.604	.603	.683				-.511	8_AS_PA	.731
7_AS_PA	.277	.182						9_AS_PA	.633
8_AS_PA	.587	.456	.649					10_AS_PA	.741
9_AS_PA	.668	.666	.811					11_AS_PA	.588
10_AS_PA	.681	.701	.827					12_AS_PA	.753
11_AS_PA	.556	.486	.684					<b>Factor 2</b>	
12_AS_PA	.718	.740	.849					1_AS_PRO	.614
1_AS_PRO	.560	.547			.690			2_AS_PRO	.581
2_AS_PRO	.610	.677	.413		.570		-.669	3_AS_PRO	.515
3_AS_PRO	.555	.563			.641		-.469	4_AS_PRO	.583
4_AS_PRO	.604	.453			.528		-.490	5_AS_PRO	.545
5_AS_PRO	.408	.373			.551			6_AS_PRO	.754
6_AS_PRO	.640	.700			.821			7_AS_PRO	.746
7_AS_PRO	.626	.654			.795			8_AS_PRO	.712
8_AS_PRO	.568	.597			.763			9_AS_PRO	.574
9_AS_PRO	.399	.385			.611			<b>Factor 3</b>	
1_AS_AMI	.537	.505				.694		1_AS_AMI	.720
2_AS_AMI	.411	.213				.416		4_AS_AMI	.657
3_AS_AMI	.320	.270				.490		5_AS_AMI	.622
4_AS_AMI	.460	.391				.530		6_AS_AMI	.627
5_AS_AMI	.542	.598				.753		10_AS_AMI	.585
6_AS_AMI	.556	.603				.772		<b>Factor 4</b>	
7_AS_AMI	.726	.747			-.853	.455		7_AS_AMI	.847
8_AS_AMI	.803	.850			-.921			8_AS_AMI	.913
9_AS_AMI	.791	.866			-.929			9_AS_AMI	.902
10_AS_AMI	.452	.386			-.467	.557			

**5.2.2.3 Análisis factorial confirmatorio**

El análisis factorial confirmatorio, llevado a cabo con la segunda submuestra, ha permitido comparar el modelo teórico de tres factores con el modelo de 4 factores derivado del análisis factorial exploratorio. Dicho análisis factorial confirmatorio se ha realizado tanto para la versión inicial del cuestionario (31 ítems) como para la versión revisada derivada del

análisis de fiabilidad (26 ítems). La tabla 23 recoge los resultados del proceso de comparación.

Los cuatro modelos presentan ajustes aceptables considerando el índice de Chi-cuadrado normado ( $\chi^2$ ) o la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA). Sin embargo, no alcanzan niveles tan buenos en índices de ajuste como Tucker-Lewis (TLI) o el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI).

La comparación entre modelos pone de manifiesto el mejor ajuste del modelo de 4 factores, frente al modelo de 3, tanto en la versión inicial como en la revisada. En el primer caso (31 ítems), se denota un incremento en los indicadores de Chi-cuadrado ( $\Delta\chi^2 = 222$ ; DF = 3;  $p < .001$ ), el índice AIC (32471.110 vs 32208.242) o la comparación de CFI (.796 vs .722). Algo parecido ocurre con la comparación de la versión revisada (26 ítems), en el que la versión de cuatro factores ajusta mejor que la de tres ( $\Delta\chi^2 = 154$ ; D. F. = 3;  $p < .001$ ).

El modelo de 4 factores ofrece, por tanto, mejor ajuste siendo además coherente entre los análisis exploratorio y confirmatorio. El análisis del contenido de los ítems revela un pequeño matiz adicional, ya que 3 de los 4 ítems que agrupa el cuarto factor tienen contenidos ligeramente distintos al resto; suponen básicamente conductas de apoyo ante los amigos en situaciones de burlas por tocar un instrumento musical, mientras que el resto suponen un apoyo directo a las conductas de la práctica musical.

Tabla 23

*Comparación de modelos de apoyo social*

Modelo	$\chi^2$	DF	Sig.	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	Akaike
<b>3 factores (31 ítems)</b>	1255.273	431	.000	2.91	.079	.722	.700	32471.110
<b>3 factores (26 ítems)</b>	822.092	296	.000	2.77	.076	.790	.770	26284.038
<b>4 factores (31 ítems)</b>	1033.483	428	.000	2.41	.068	.796	.778	32208.242
<b>4 factores (26 ítems)</b>	668.323	293	.000	2.28	.065	.850	.834	26094.124

**5.2.2.4 Análisis de la validez convergente o validez de constructo**

De la misma forma que ocurre con la autoeficacia musical, la validez convergente o validez de constructo es analizada en profundidad en los siguientes apartados (Véase apartado 5.3 Comparación entre variables y 5.4 Relación entre variables). Los análisis ANOVA de un factor o MLG por un lado, y las correlaciones bivariadas y los modelos de ecuaciones estructurales por el otro permiten contrastar la citada validez convergente.

### 5.2.2.5 Estabilidad temporal

El análisis de estabilidad temporal ha sido posible gracias a la segunda recogida de datos realizada con cuatro meses de separación, *medida test-retest*, en los Conservatorios Profesional de Huesca y Superior de Zaragoza (n = 75).

Las cuatro subescalas de apoyo social resultantes del proceso de adaptación obtienen unos índices aceptables, con una correlación entre ambos momentos temporales de  $r = .799$  para la escala de apoyo social de padres, de  $r = .691$  para la escala de profesores, de  $r = .685$  para la escala de apoyo de amigos 1, y de  $r = .555$  para la escala de amigos 2.

### 5.2.2.6 Invarianza factorial

Siguiendo el procedimiento ya expuesto anteriormente para la escala de autoeficacia musical, se ha ajustado el modelo de cuatro escalas con la depuración de ítems comentada en cada una de las muestras en las que se ha aplicado el análisis de invarianza, en estudiantes de enseñanzas profesionales y superiores. En esta ocasión, se han mejorado los ajustes del modelo de la muestra total con la inclusión de dos correlaciones de errores de los ítems c5 y c6 (apoyo social de amigos ítems 5 y 6) y de b2 y b4 (apoyo social de profesores ítems 2 y 4) en la muestra de estudiantes de enseñanzas profesionales, y de los ítems a1 y a10 (apoyo social de padres ítems 1 y 10) en enseñanzas superiores. Los indicadores de cada grupo, así como de la comparación de modelos con los distintos tipos de invarianza se recogen en la tabla 24.

Tras esto, se han testado los modelos para los tres niveles de invarianza analizados: configural, métrica y estricta. Como se puede ver en los resultados de ajuste de modelos (tabla 24), es posible asumir la varianza configural, es decir, en ambas muestras los ítems se distribuyen en los mismos factores; pero los datos no avalan que los pesos factoriales sean los mismos en los dos grupos, ya que en el modelo que mejor se ajusta, se asume únicamente invarianza métrica parcial, pero no completa; hay tres ítems que no alcanzan los mismos pesos de regresión. En concreto, se trata del ítem 1 de apoyo social de padres ( $\beta_{EEPP} = .590$  ;  $\beta_{EESS} = .220$ ) que muestra una menor relación con el resto en la muestra de estudiantes de enseñanzas superiores, y de los ítems 5 ( $\beta_{EEPP} = .321$ ;  $\beta_{EESS} = .726$ ) y 6 ( $\beta_{EEPP} = .406$ ;  $\beta_{EESS} = .734$ ) de apoyo social de amigos que, en sentido contrario, muestran mayor relación con el resto de los ítems en la muestra de enseñanzas superiores.

Tabla 24

*Invarianza configural según nivel educativo (modelo análisis factorial confirmatorio con ajustes de varianza error)*

Modelo	$\chi^2$	DF	Sig.	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	Akaike
Profesional (c5 on c6; b2 on b4)	669.525	291	.000	2.299	.056	.882	.868	37042.670
Superior (a1 on a10)	506.697	292	.000	1.735	.066	.869	.854	13796.519
Configural	1183.876	583	.000	2.031	.059	.877	.863	50839.190
Métrica	1245.493	605	.000	2.059	.060	.869	.859	50889.547
Métrica parcial (A1, c5 y c6)	1206.073	602	.000	2.003	.059	.876	.867	50846.394
Estricta	1436.441	631	.000	2.276	.066	.835	.830	51066.932

### 5.2.2.7 Histograma con curva normal y gráfico P-P

Los gráficos 13, 14, 15 y 16 muestran, tal y como ha ocurrido anteriormente, las medias de los factores padres final (9 ítems;  $\bar{x} = 54,37$ ; DT = 8.363) y profesores final (9 ítems;  $\bar{x} = 49.61$ ; DT = 9.189) presentan medias altas. Sin embargo, los factores amigos 1 final (5 ítems;  $\bar{x} = 24.92$ ; DT = 6.458) y amigos 2 final (3 ítems;  $\bar{x} = 15.47$ ; DT = 5.395) presentan medias similares a la media teórica de la escala. Estos datos subrayan el mayor apoyo percibido por parte de padres y profesores. Las citadas medias, así como la distribución de las puntuaciones de cada factor, presentan una pequeña asimetría derecha, con puntuaciones altas. Desde la perspectiva de la normalidad, lógicamente, los estadísticos señalan que esta distribución no sigue la pauta de curva normal (Shapiro-Wilk  $\rho = .000$ ) e índices de curtosis y asimetría entre su error típico ( $> \pm 1,96$ ).

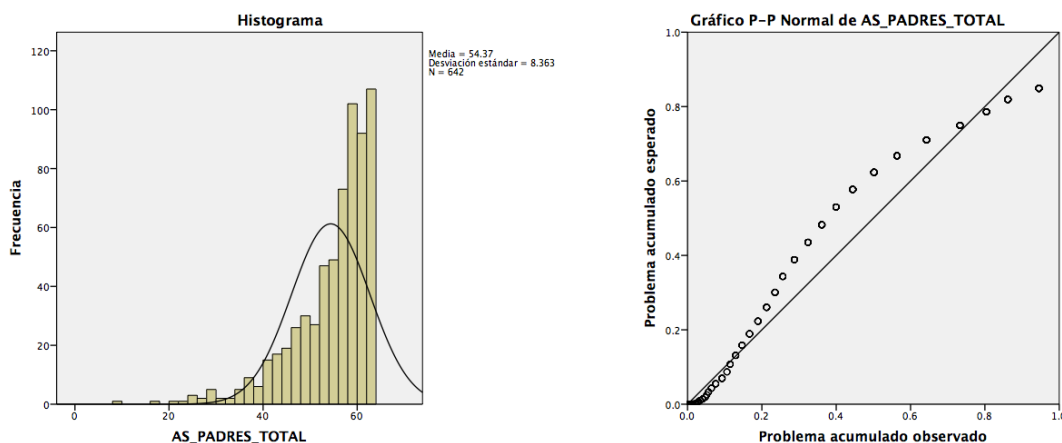


Gráfico 13 Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de padres

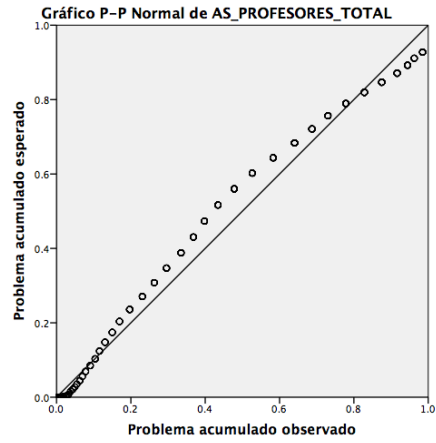
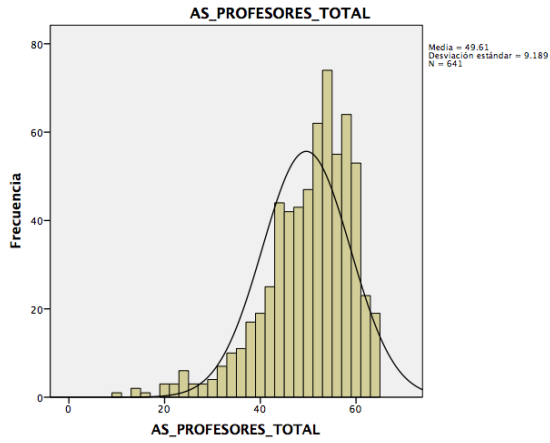


Gráfico 14 Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de profesores

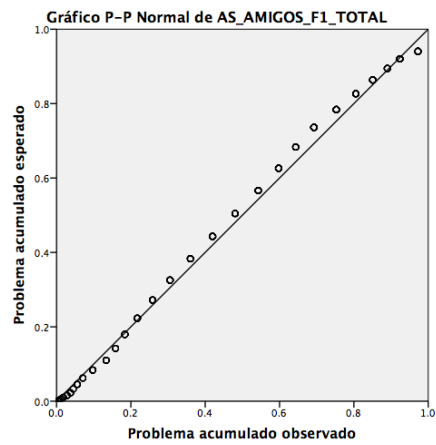
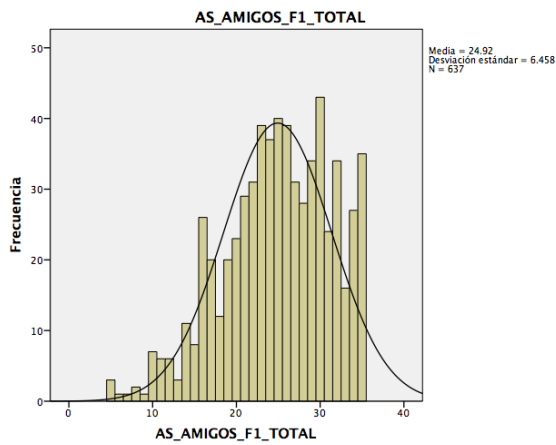


Gráfico 15 Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de amigos 1

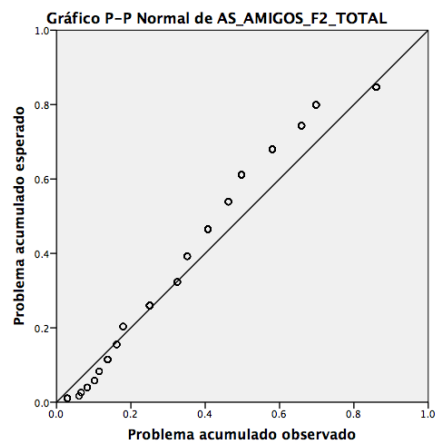
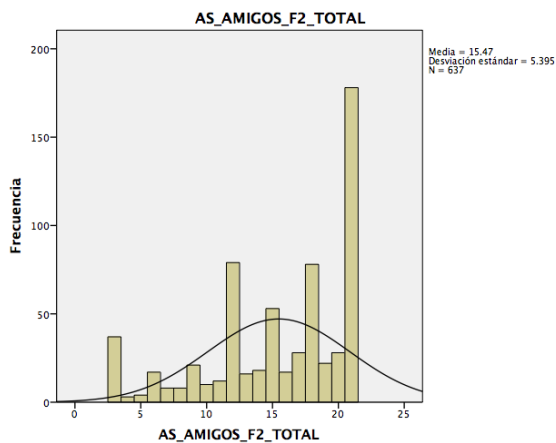


Gráfico 16 Histograma con curva normal y gráfico P-P apoyo social de amigos 2

### 5.2.3 Resumen adaptación y validación de instrumentos

Como se viene realizando, se incluye a continuación a modo de síntesis, un pequeño resumen del apartado 5.2 Adaptación y validación de instrumentos.

En primer lugar, a excepción de algunos casos susceptibles de ser eliminados, todos los ítems de autoeficacia musical y apoyo social presentan valores medios-altos, por encima de la media teórica del instrumento.

El factor aprendizaje de autoeficacia musical presenta un  $\alpha$  de Cronbach inicial = .749 que mejora hasta  $\alpha$  de Cronbach = .773 con la eliminación del ítem 9. Esto mismo ocurre con el factor interpretación siendo el ítem 10 el que se ha eliminado ( $\alpha$  de Cronbach inicial = .749;  $\alpha$  de Cronbach final = .773).

El análisis factorial exploratorio y el consiguiente análisis factorial confirmatorio revelan una estructura coherente con el modelo teórico de dos factores con 20 ítems.

- Autoeficacia para el aprendizaje: 1\_AEF\_APREN, 2\_AEF\_APREN, 3\_AEF\_APREN, 4\_AEF\_APREN, 5\_AEF\_APREN, 6\_AEF\_APREN, 7\_AEF\_APREN, 8\_AEF\_APREN, 10\_AEF\_APREN, 11\_AEF\_APREN.
- Autoeficacia para la interpretación: 1\_AEF\_INTER, 2\_AEF\_INTER, 3\_AEF\_INTER, 4\_AEF\_INTER, 5\_AEF\_INTER, 6\_AEF\_INTER, 7\_AEF\_INTER, 8\_AEF\_INTER, 9\_AEF\_INTER, 11\_AEF\_INTER.

El análisis de estabilidad temporal obtiene índices aceptables en ambos factores de autoeficacia musical: aprendizaje ( $r = .513$ ) e interpretación ( $r = .539$ ).

Los factores de apoyo social presentan índices de consistencia interna que, a excepción del factor profesores ( $\alpha$  de Cronbach final = .866), mejoran al eliminar determinados ítems. El factor padres, tras eliminar los ítems 2, 3 y 5, obtiene un  $\alpha$  de Cronbach = .849 ( $\alpha$  de Cronbach inicial = .836). Por su parte, el factor amigos requiere la eliminación de los ítems 2 y 3 mejorando su consistencia interna hasta  $\alpha$  de Cronbach final = .868 ( $\alpha$  de Cronbach inicial = .859).

El análisis factorial exploratorio y el consiguiente análisis factorial confirmatorio revelan una estructura “nueva” de cuatro factores y 26 ítems:

- Apoyo social padres: 1\_AS\_PA, 4\_AS\_PA, 6\_AS\_PA, 7\_AS\_PA, 8\_AS\_PA, 9\_AS\_PA, 10\_AS\_PA, 11\_AS\_PA, 12\_AS\_PA.
- Apoyo social de profesores: 1\_AS\_PRO, 2\_AS\_PRO, 3\_AS\_PRO, 4\_AS\_PRO, 5\_AS\_PRO, 6\_AS\_PRO, 7\_AS\_PRO, 8\_AS\_PRO, 9\_AS\_PRO.
- Apoyo social de amigos 1: 1\_AS\_AMI, 4\_AS\_AMI, 5\_AS\_AMI, 6\_AS\_AMI, 10\_AS\_AMI.



- Apoyo social de amigos 2: 7\_AS\_AMI, 8\_AS\_AMI, 9\_AS\_AMI.

El análisis de estabilidad temporal obtiene índices aceptables, superiores a los de la escala de autoeficacia musical, en los cuatro factores de apoyo social: padres ( $r = .799$ ), profesores ( $r = .691$ ), amigos 1 ( $r = .685$ ) y amigos 2 ( $r = .555$ ).

### **5.3 Comparación entre variables: autoeficacia musical y apoyo social**

Siguiendo los objetivos de este trabajo de investigación (objetivo 2), a continuación, se analiza la influencia de las variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares presentadas anteriormente (Véase apartado 5.1 Análisis descriptivo) sobre los constructos psicológicos autoeficacia musical y apoyo social.

En primer lugar, a través de un análisis de varianza o ANOVA de un factor, se analizan las posibles relaciones entre variables desde un punto de vista bivariado. En segundo lugar y con el propósito de analizar la capacidad explicativa de un conjunto de variables sobre cada uno de los factores de autoeficacia musical y apoyo social, se hacen necesarias las consiguientes pruebas estadísticas, identificadas como modelos lineales generales (MLG) o ANOVA de dos factores. Se incluyen exclusivamente, en cada apartado, los resultados significativos al respecto.

#### **5.3.1 Autoeficacia musical**

Coherente con el modelo teórico propuesto por Bandura (1977) y siguiendo la solución factorial (Véase apartado 5.2 Adaptación y validación de instrumentos) resultante del proceso de adaptación de la escala de autoeficacia de Ritchie y Williamon (2007, 2011a), se presentan a continuación los valores medios observados en cada uno los 2 factores de autoeficacia (aprendizaje e interpretación) a partir de una o más variables independientes o explicativas.

##### **5.3.1.1 Nivel educativo**

Un análisis de varianza demuestra que solamente el factor interpretación de autoeficacia musical presenta medias diferentes en los grupos definidos por el nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores). La comparación de medias se ha realizado mediante el procedimiento ANOVA ya que el estadístico de Levene ha permitido asumir varianzas iguales (Levene = 1.791;  $p = .181$ ). Tal y como se aprecia en la tabla 25, los estudiantes de enseñanzas superiores puntúan significativamente más alto que sus compañeros de enseñanzas profesionales en autoeficacia para la interpretación. El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 1.1% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación viene explicada por el nivel educativo.

Tabla 25

*ANOVA autoeficacia para la interpretación según nivel educativo*

Factor	Nivel_Educativo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
	<b>EEPP</b>	451	50.85	9.391			
<b>AEF_INTER</b>	<b>EESS</b>	186	52.99	8.523	7.245	.007	.011
	<b>Total</b>	637	51.48	9.192			

### 5.3.1.2 Sexo

Al dividir la muestra por sexo, únicamente se han encontrado diferencias de medias significativas en el factor autoeficacia para la interpretación (Levene = 3.571;  $p = .059$ ). Concretamente, las mujeres presentan puntuaciones menores que los hombres en autoeficacia para la interpretación (Véase tabla 26). El tamaño del efecto del sexo sobre el factor autoeficacia para la interpretación es de un 2.3%.

Tabla 26

*ANOVA autoeficacia para la interpretación según sexo*

Factor	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
	<b>Hombre</b>	293	53.01	8.709			
<b>AEF_INTER</b>	<b>Mujer</b>	328	50.23	9.391	14.473	.000	.023
	<b>Total</b>	621	51.54	9.174			

### 5.3.1.3 Instrumento

Los grupos formados por cada una de las dos agrupaciones de esta variable (familia instrumental y tipo de instrumento) no presentan diferencias de medias significativas en ninguno de los dos factores de autoeficacia musical.

- Familia instrumental y nivel educativo

Pese a los resultados anteriores, el efecto de la interacción entre las variables familia instrumental y nivel educativo sí es significativo sobre las medias de autoeficacia para la interpretación ( $F = 2.727$ ;  $p = .013$ ;  $\eta^2 = .026$ ). Es decir, las diferencias en dicho factor entre las distintas familias instrumentales no son las mismas en enseñanzas profesionales y superiores (Véase tabla 27). Tal y como se ha indicado en el apartado 5.1.1 Familia instrumental, el bajo número de estudiantes de percusión y canto puede ser responsable de que ambas especialidades no alcancen la significación estadística.

Tabla 27

*Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según familia instrumental y nivel educativo*

<b>Instrumento_Familia</b>	<b>Nivel_Educativo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
<b>Canto</b>	<b>EPP</b>	9	50.44	13.305			
	<b>EES</b>	3	53.67	7.572	.281	.596	.000
	<b>Total</b>	12	51.25	11.887			
<b>Tecla</b>	<b>EE.PP</b>	76	49.91	8.274			
	<b>EES</b>	31	53.26	9.245	2.970	.085	.005
	<b>Total</b>	107	50.88	8.658			
<b>Cuerda Frotada</b>	<b>EPP</b>	117	51.26	8.571			
	<b>EES</b>	46	50.07	8.442	.563	.453	.001
	<b>Total</b>	163	50.92	8.526			
<b>Cuerda Pulsada</b>	<b>EPP</b>	37	48.81	9.030			
	<b>EES</b>	20	55.20	7.288	6.369	.012	.010
	<b>Total</b>	57	51.05	8.939			
<b>V. Madera</b>	<b>EPP</b>	115	49.67	10.633			
	<b>EES</b>	45	54.71	9.472	9.880	.002	.016
	<b>Total</b>	160	51.09	10.539			
<b>V. Metal</b>	<b>EPP</b>	69	53.06	8.497			
	<b>EES</b>	26	53.81	6.106	.128	.721	.000
	<b>Total</b>	95	53.26	7.890			
<b>Percusión</b>	<b>EPP</b>	24	53.37	10.970			
	<b>EES</b>	3	43.00	8.888	3.450	.064	.006
	<b>Total</b>	27	52.22	11.116			

El valor  $R^2 = .045$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (familia instrumental, nivel educativo y su intersección) explican el 4.5% de la varianza de la autoeficacia para la interpretación. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que la familia instrumental explica un 1.1% de la varianza del factor interpretación de autoeficacia musical, mientras que el nivel educativo explica un .1%. La interacción entre ambas variables explica el 2.6% de la varianza total de dicho factor.

El gráfico 17 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la familia instrumental y nivel educativo revelando que, a excepción de los instrumentistas de cuerda frotada y percusión, los estudiantes de enseñanzas superiores puntúan más alto que los de enseñanzas profesionales en autoeficacia para la interpretación. Sin embargo, esta diferencia es significativa exclusivamente entre los estudiantes de cuerda pulsada ( $F = 6.369$ ;  $p = .012$ ) y viento madera ( $F = 9.880$ ;  $p = .002$ ).

El contraste univariado referente a la familia instrumental revela que el nivel educativo explica el .5% de la varianza del factor interpretación de los instrumentistas de tecla, el .1% de los de cuerda frotada, el 1% de los de cuerda pulsada, el 1.6% de los de viento madera y el .6% de los de percusión. Los grupos formados por los cantantes e instrumentistas de viento metal no son capaces de explicar la varianza de dicho factor.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

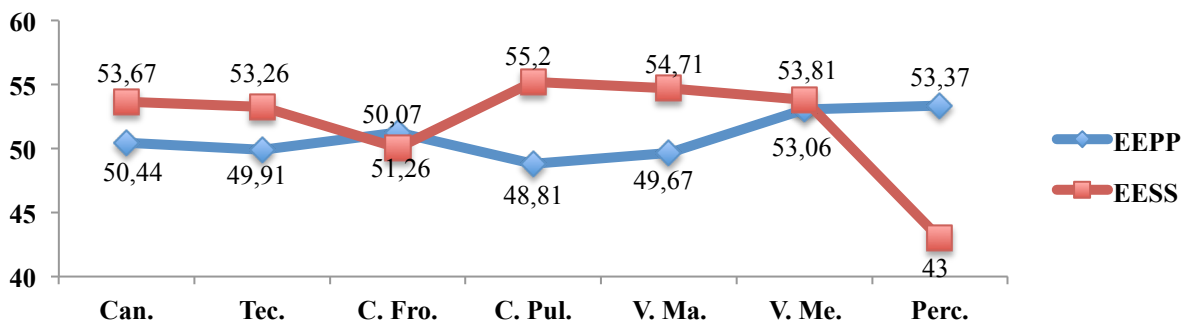


Gráfico 17 Autoeficacia para la interpretación según familia instrumental y nivel educativo

Las comparaciones por pares entre los diferentes grupos de nivel educativo no presentan diferencias significativas en autoeficacia para la interpretación entre familias instrumentales.

#### 5.3.1.4 Edad de comienzo

Los grupos definidos por la variable edad de comienzo (<7, 7-8 y >8) manifiestan diferencias de medias significativas solamente en el factor interpretación de autoeficacia musical. Asumiendo homogeneidad de varianzas (Levene = 1.020;  $\rho = .361$ ) los resultados obtenidos ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que comenzaron su formación musical formal antes de los 7 años puntúan significativamente más alto que el resto en autoeficacia para la interpretación (Véase tabla 28). El 1.5% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación viene explicada por la edad de comienzo.

Tabla 28

ANOVA autoeficacia para la interpretación según edad de comienzo

Factor	Edad_Comienzo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AEF_INTER	<7	234	52.94	8.882	4.788	.009	.015
	7-8	278	50.71	9.074			
	>8	125	50.44	9.731			
	<b>Total</b>		637	51.48	9.192		

Las pruebas realizadas post-hoc mediante la corrección Sidak permiten confirmar que las diferencias de puntuación en autoeficacia para la interpretación se encuentran entre los estudiantes menores de 7 años y los de 7-8 por un lado, y entre los menores de 7 años y los mayores de 8 por el otro.

### 5.3.1.5 Edad

Un análisis de varianza demuestra que tanto la autoeficacia musical para el aprendizaje como para la interpretación presentan medias diferentes en los grupos definidos por la edad (<16, 16-17, 18-20 y >20). La tabla 29 indica, asumiendo homogeneidad de varianzas en ambos factores (aprendizaje Levene = .339;  $\rho = .797$  e interpretación Levene = 1.281;  $\rho = .280$ ), que los estudiantes menores de 16 años y los mayores de 20 presentan medias superiores al resto en los dos factores de autoeficacia musical. Los estudiantes de 16-17 años son los que menos puntúan en ambos factores. Es necesario subrayar que cada grupo de edad presenta percepciones más altas de autoeficacia para el aprendizaje que para la interpretación. El 1.6% de la varianza del factor autoeficacia para el aprendizaje viene explicada por la edad, valor que se reduce ligeramente hasta el 1.4% en el caso de la autoeficacia para la interpretación.

Tabla 29

*ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según edad*

Factor	Edad	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AEF_APREN	<16	180	57.33	8.272	3.456	.016	.016
	16-17	142	54.73	7.609			
	18-20	190	56.44	7.910			
	>20	120	57.37	8.048			
	<b>Total</b>	632	56.49	8.022			
AEF_INTER	<16	192	52.18	9.818	3.100	.026	.014
	16-17	135	49.50	8.503			
	18-20	188	51.44	9.064			
	>20	122	52.61	8.857			
	<b>Total</b>	637	51.48	9.192			

La corrección Sidak permite confirmar que las diferencias de medias significativas en la autoeficacia para el aprendizaje se encuentran entre los estudiantes de 16-17 años y los menores de 16 años, por un lado, y entre los de 16-17 años y los mayores de 20 por el otro. El factor autoeficacia para la interpretación obtiene diferencias de medias significativas exclusivamente entre los estudiantes de 16-17 años y los mayores de 20.

### 5.3.1.6 Relación de los padres con la música

Los grupos formados por la recodificación de esta variable presentan diferencias de medias significativas solamente en el factor autoeficacia para la interpretación (Levene = .670;  $\rho = .613$ ). Según los resultados obtenidos (Véase tabla 30), los grupos con al menos uno de los padres músico (músico y músico-docente) puntúan más alto que el resto en autoeficacia para la interpretación. El 1.7% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación viene explicada por la variable relación de los padres con la música.

Tabla 30

*ANOVA autoeficacia para la interpretación según relación de los padres con la música*

Factor	Relación_Padres_Música	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AEF_INTER	<b>Aficionados</b>	324	50.45	9.329	2.511	.041	.017
	<b>1 toca</b>	187	52.52	8.937			
	<b>1 Mús</b>	19	53.42	8.289			
	<b>1 Doc</b>	51	52.51	9.692			
	<b>1 Mús y Doc</b>	22	54.27	7.291			
	<b>Total</b>	603	51.50	9.191			

Pese a ser significativas, las pruebas post-hoc realizadas mediante la corrección Sidak no han sido capaces de hallar entre qué grupos de la variable relación de los padres con la música se encuentran las diferencias de medias del factor interpretación de autoeficacia musical.

- Relación de los padres con la música y tipo de instrumento

El efecto de la interacción de las variables relación de los padres con la música y tipo de instrumento es significativo sobre las medias del factor aprendizaje de autoeficacia musical ( $F = 3.131$ ;  $\rho = .015$ ;  $\eta^2 = .021$ ). Es decir, las diferencias en autoeficacia para el aprendizaje entre los grupos definidos por la variable relación de los padres con la música no son las mismas en los estudiantes de instrumentos solistas y orquestales (Véase tabla 31).

Tabla 31

*Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para el aprendizaje según relación de los padres con la música y tipo de instrumento*

Relación_Padres_Música	Instrumento_Tipo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Aficionados	Solista	93	56.37	7.342	.012	.911	.000
	Orquestal	222	56.26	7.694			
	Total	315	56.29	7.581			
Al menos 1 toca	Solista	53	55.30	8.076	2.767	.097	.005
	Orquestal	127	57.46	8.437			
	Total	180	56.82	8.368			
Al menos 1 Mús.	Solista	4	61.50	5.196	1.500	.221	.003
	Orquestal	14	56.00	11.655			
	Total	18	57.22	10.686			
Al menos 1 Doc.	Solista	6	57.00	1.673	.053	.818	.000
	Orquestal	44	56.20	8.279			
	Total	50	56.30	7.778			
Al menos 1 Mús. y Doc.	Solista	6	49.33	10.386	9.668	.002	.017
	Orquestal	16	61.13	4.703			
	Total	22	57.91	8.389			

El valor  $R^2 = .026$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (relación de los padres con la música, tipo de instrumento y su intersección) explican el 2.6% de la varianza de la autoeficacia para el aprendizaje. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que la relación de los padres con la música explica un .3% de la varianza del factor aprendizaje de autoeficacia musical, mientras que el tipo de instrumento explica un .2%. La interacción entre ambas variables explica el 2.1% de la varianza total de dicho factor.

El gráfico 18 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la relación de los padres con la música y el tipo de instrumento, revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes con al menos uno de sus padres músico y docente ( $F = 9.668$ ;  $\rho = .002$ ).

El contraste univariado referente a relación de los padres con la música muestra que el tipo de instrumento explica el .5% de la varianza del factor aprendizaje de los estudiantes que al menos uno de sus padres toca un instrumento, el .3% de los estudiantes con al menos uno de los padres músico y el 1.7% de aquellos estudiantes con la menos uno de los padres músico y docente. Los grupos formados por padres aficionados y al menos uno de ellos docente no son capaces de explicar nada de la varianza de dicho factor.



Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

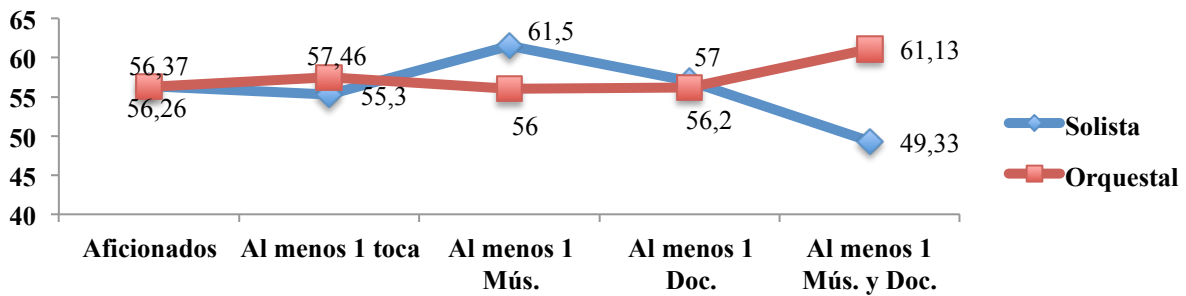


Gráfico 18 Autoeficacia para el aprendizaje según relación de los padres con la música y tipo de instrumento

Las comparaciones por pares entre los diferentes grupos de tipo de instrumento no revelan diferencias significativas entre los grupos formados por relación de los padres con la música.

### 5.3.1.7 Clúster perfil de exposición pública

Los grupos formados por la variable clúster perfil de exposición pública presentan diferencias de medias significativas en los dos factores de autoeficacia musical. Los resultados obtenidos (factor aprendizaje Levene = .437;  $\rho = .646$  y factor interpretación Levene = .413;  $\rho = .662$ ) indican que los estudiantes con un perfil de exposición alto presentan puntuaciones mayores que aquellos que se encuentran en el perfil de exposición bajo en ambos factores de autoeficacia, siendo dichas medias superiores, a su vez, a las de los casos sin identificar (Véase tabla 32). El 1.9% de la varianza del factor autoeficacia para el aprendizaje viene explicada por el clúster perfil de exposición pública mientras que dicha variable explica el 1.3% de la varianza del factor interpretación.

Las comparaciones post-hoc confirman que las diferencias de medias significativas en ambos factores de autoeficacia musical se encuentran entre los estudiantes del grupo de casos sin identificar y los estudiantes que forman el grupo de perfil de exposición pública alto.

Tabla 32

*ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según perfil de exposición pública*

Factor	Perfil_Exposición	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AEF_APREN	Sin identificar	116	54.71	8.570	6.015	.003	.019
	Bajo	279	56.17	7.844			
	Alto	237	57.73	7.782			
	Total	632	56.49	8.022			
AEF_INTER	Sin Identificar	117	49.43	9.058	4.022	.018	.013
	Bajo	277	51.59	8.898			
	Alto	243	52.33	9.467			
	Total	637	51.48	9.192			

### 5.3.1.8 Otras variables

Entre las anteriormente denominadas “otras variables” (improvisar, lateralidad manual y realizar actividad con un familiar), únicamente se obtienen diferencias de medias significativas entre los grupos formados por la variable realizar alguna actividad musical con un familiar. Asumiendo homogeneidad de varianza en ambos factores (aprendizaje Levene = .545;  $\rho = .461$  e interpretación Levene = 2.921;  $\rho = .088$ ), es posible afirmar que los estudiantes que realizan alguna actividad musical con un familiar puntúan significativamente más alto en los dos factores de autoeficacia musical, obteniendo, a su vez, valores mayores en el factor aprendizaje (Véase tabla 33). El cálculo de  $\eta^2$  indica el tamaño del efecto del hecho de realizar una actividad musical con un familiar sobre la autoeficacia para el aprendizaje (2.8%) y sobre la autoeficacia para la interpretación (1.1%).

Tabla 33

*ANOVA autoeficacia para el aprendizaje y para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar*

Factor	Familiar	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AEF_APREN	Si	191	58.50	7.470	17.854	.000	.028
	No	440	55.60	8.109			
	Total	631	56.48	8.027			
AEF_INTER	Si	195	52.95	8.864	7.375	.007	.011
	No	441	50.82	9.277			
	Total	636	51.47	9.198			

- Realizar actividad musical con familiar y sexo

El efecto de la interacción de las variables realizar actividad musical con un familiar y sexo es significativo solamente sobre las medias del factor interpretación de autoeficacia musical ( $F = 4.617$ ;  $\rho = .032$ ;  $\eta^2 = .007$ ). Es decir, las diferencias en autoeficacia para la interpretación entre los grupos definidos por la variable realizar actividad musical con un familiar no son las mismas en hombres y mujeres (Véase tabla 34).

Tabla 34

*Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar y sexo*

Actividad_Familiar	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
No	Hombre	201	52.91	8.636	18.732	.000	.003
	Mujer	232	49.15	9.378			
	Total	433	50.89	9.224			
Si	Hombre	91	53.23	8.957	.077	.781	.000
	Mujer	96	52.86	8.936			
	Total	187	53.04	8.924			

El valor  $R^2 = .041$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (realizar actividad musical con un familiar, sexo y su intersección) explican el 4.1% de la varianza de la autoeficacia para la interpretación. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que realizar una actividad musical con un familiar explica un 1.1% de dicha varianza y el sexo explica otro 1.1%. La interacción entre ambas variables explica el .7% de la varianza de dicho factor.

El gráfico 19 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a realizar actividad musical con un familiar y sexo revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes que confirman no realizar actividades musicales con familiares ( $F = 18.732$ ;  $\rho = .000$ ), siendo los hombres los que puntúan más alto en autoeficacia para la interpretación.

El contraste univariado referente a la variable realizar actividades musicales con un familiar muestra que el sexo explica el .3% de la varianza del factor interpretación de los estudiantes que no realizan estas actividades en familia. El hecho de realizar actividades musicales con familiares no tiene capacidad explicativa sobre la varianza del factor interpretación. Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

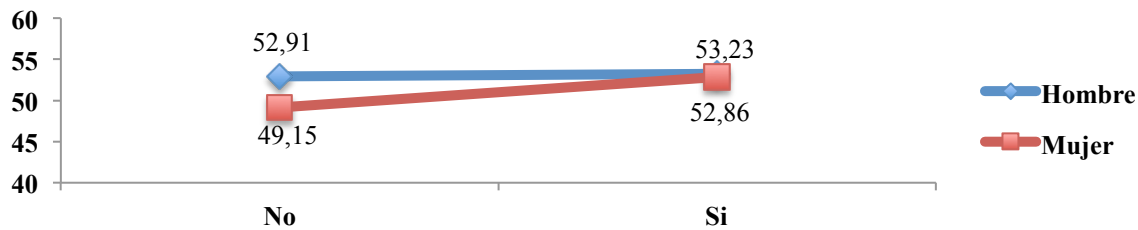


Gráfico 19 autoeficacia para la interpretación según realizar actividad musical con un familiar y sexo

Las comparaciones por pares por la variable sexo revelan diferencias significativas exclusivamente entre mujeres ( $F = 11.555$ ;  $p = .001$ ;  $\eta^2 = .018$ ) siendo aquellas que realizan actividades musicales con familiares las que puntúan más alto en autoeficacia para la interpretación.

- Lateralidad manual y nivel educativo

El efecto de la interacción de las variables lateralidad manual y nivel educativo es significativo sobre las medias del factor interpretación de autoeficacia musical ( $F = 10.024$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .016$ ). Es decir, las diferencias en autoeficacia para la interpretación entre los grupos definidos por la variable lateralidad manual no son las mismas en los estudiantes de enseñanzas profesionales y superiores (Véase tabla 35).

Tabla 35

*Descriptivos y comparación por pares autoeficacia para la interpretación según lateralidad manual y nivel educativo*

Lateralidad_Manual	Nivel_Educativo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Diestro	EPPP	400	50.42	9.403	13.232	.000	.021
	EESS	167	53.47	8.590			
	Total	567	51.32	9.269			
Zurdo	EPPP	39	54.95	8.953	5.054	.025	.008
	EESS	13	48.38	6.764			
	Total	52	53.31	8.873			

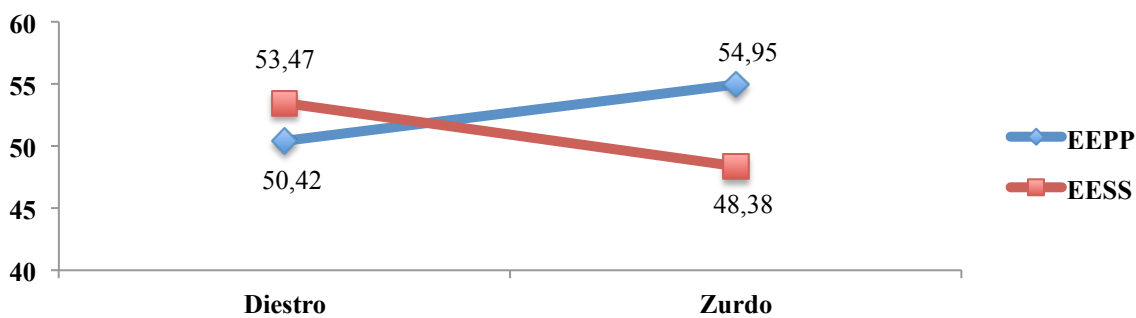
El valor  $R^2 = .032$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (lateralidad manual, nivel educativo y su intersección) explican el 3.2% de la varianza de la autoeficacia para la interpretación. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que a pesar de que la lateralidad de forma independiente no tiene capacidad explica sobre la varianza del factor interpretación de autoeficacia musical, el nivel educativo explica

el .2% de dicha varianza. La interacción entre ambas variables explica el 1.6% de la varianza total del factor interpretación.

El gráfico 20 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la lateralidad manual y nivel educativo revelando diferencias significativas entre estudiantes diestros ( $F = 13.232$ ;  $\rho = .000$ ) y zurdos ( $F = 5.054$ ;  $\rho = .025$ ), siendo los estudiantes zurdos de enseñanzas profesionales y los diestros de enseñanzas superiores los que puntúan significativamente más alto en autoeficacia para la interpretación.

El contraste univariado referente a la lateralidad manual indica que el nivel educativo explica el 2.1% de la varianza del factor interpretación de los estudiantes diestros y el .8% de los zurdos.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.



*Gráfico 20* Autoeficacia para la interpretación según lateralidad manual y nivel educativo

Las comparaciones por pares entre los diferentes grupos de nivel educativo revelan diferencias significativas en las medias de autoeficacia para la interpretación exclusivamente entre estudiantes de enseñanzas profesionales ( $F = 8.777$ ;  $\rho = .003$ ;  $\eta^2 = .014$ ), siendo los estudiantes zurdos los que puntúan más alto en dicho factor.

### 5.3.2 Apoyo social

El proceso de adaptación realizado en el apartado anterior (Véase apartado 5.2 adaptación de instrumentos) ha generado una solución de 4 factores para el constructo psicológico apoyo social: apoyo social de profesores, apoyo social de padres, apoyo social de amigos 1 y apoyo social amigos 2. Se presentan a continuación los valores medios observados en cada uno estos 4 factores de apoyo social a partir de una o más variables independientes o explicativas.

### 5.3.2.1 Nivel educativo

Un análisis de varianza demuestra que los factores apoyo social padres, profesores y amigos 1 presentan diferencias de medias significativas en los grupos definidos por el nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores). La comparación de medias se ha realizado mediante el procedimiento ANOVA para los factores padres (Levene = .000;  $\rho = .996$ ) y amigos 1 (Levene = .007;  $\rho = .934$ ), y mediante Brown-Forsythe para el factor apoyo social del profesor (Levene = 8.866;  $\rho = .003$ ).

Tal y como muestra la tabla 36, los estudiantes de enseñanzas superiores puntúan significativamente más alto que sus compañeros de enseñanzas profesionales en los tres factores citados anteriormente. El cálculo de  $\eta^2$  indica que el .8% de la varianza del factor padres, el 1.8% de la varianza del factor profesores y el 3.1% de la varianza del factor amigos 1 viene explicada por el nivel educativo.

Tabla 36

*ANOVA apoyo social de padres, profesores y amigos 1 según nivel educativo*

Factor	Nivel_Educativo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PA	EPPP	454	53.88	8.425	5.316	.021	.008
	EESS	188	55.55	8.114			
	Total	642	54.37	8.363			
AS_PRO	EPPP	451	48.81	9.457	13.246*	.000	.018
	EESS	190	51.52	8.234			
	Total	641	49.61	9.189			
AS_AMI_1	EPPP	454	24.20	6.393	20.136	.000	.031
	EESS	183	26.70	6.286			
	Total	637	24.92	6.458			

\*Brown-Forsythe

### 5.3.2.2 Sexo

Al dividir la muestra por sexo, únicamente se han encontrado diferencias de medias significativas en los factores profesores (Levene = 9.403;  $\rho = .002$ ) y amigos 2 (Levene = 2.280;  $\rho = .132$ ). Las mujeres presentan puntuaciones menores que los hombres en apoyo social del profesor, mientras que obtienen mayores puntuaciones en apoyo social de amigos 2 (Véase tabla 37). El cálculo de  $\eta^2$  sitúa el tamaño del efecto del sexo sobre la varianza del factor profesores en un 1.9%. Este valor asciende hasta el 3.1 % para el factor amigos 2 de apoyo social.

Tabla 37

ANOVA apoyo social de profesores y amigos 2 según sexo

Factor	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PRO	Hombre	296	50.95	8.002	12.122*	.001	.019
	Mujer	330	48.44	10.008			
	Total	626	49.63	9.193			
AS_AMI_2	Hombre	292	14.50	5.467	19.707	.000	.031
	Mujer	330	16.39	5.132			
	Total	622	15.50	5.371			

\* Brown-Forsythe

### 5.3.2.3 Instrumento

Los grupos formados por cada una de las dos agrupaciones de esta variable (familia instrumental y tipo de instrumento) únicamente presentan diferencias de medias significativas en el factor padres de apoyo social (instrumento familia Levene = 9.533;  $p = .000$  y tipo de instrumento Levene = 12.059;  $p = .001$ ).

Tal y como muestra la tabla 38, en la agrupación por familia instrumental, los percusionistas perciben mayor apoyo paterno seguidos de los instrumentistas de viento madera y cuerda. Los cantantes obtienen la puntuación más baja en el factor apoyo social de padres. El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 4.8% de la varianza del factor padres viene explicada por la familia instrumental.

Tabla 38

ANOVA apoyo social de padres según familia instrumental

Factor	Instrumento_Familia	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PA	Canto	12	43.42	18.880	3.200*	.013	.048
	Tecla	106	53.37	9.053			
	Cuerda Frotada	163	55.02	7.179			
	Cuerda Pulsada	56	52.80	8.482			
	V. Madera	163	55.44	7.552			
	V. Metal	96	54.21	8.204			
	Percusión	29	56.41	5.011			
	Total	625	54.37	8.324			

\* Brown-Forsythe

Pese a ser significativas, las pruebas post-hoc realizadas mediante la corrección Sidak no han sido capaces de hallar entre qué grupos de la variable familia instrumental se encuentran las diferencias de medias apoyo social de padres.

Como se muestra la tabla 39, en la agrupación denominada tipo de instrumento, los estudiantes que tocan un instrumento orquestal puntúan más alto en apoyo social paterno que los instrumentistas solistas. El valor de  $\eta^2$  sitúa en un 1.6% la varianza de dicho factor explicada por el tipo de instrumento.

Tabla 39

*ANOVA apoyo social de padres según tipo de instrumento*

Factor	Instrumento_Tipo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
	<b>Solista</b>	169	52.72	10.056			
<b>AS_PA</b>	<b>Orquestal</b>	438	55.06	7.388	7.572*	.006	.016
	<b>Total</b>	607	54.41	8.276			

\*Brown-Forsythe

- Tipo de instrumento y edad de comienzo

Pese a no haber analizado la edad de comienzo todavía en este apartado (5.3 Comparación entre variables), se incluye en este momento siguiendo los objetivos de este trabajo y dada su influencia sobre la variable tipo de instrumento. El efecto de la interacción de las variables tipo de instrumento y edad de comienzo es significativo sobre las medias del factor profesores de apoyo social ( $F = 4.052$ ;  $p = .018$ ;  $\eta^2 = .013$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de profesores entre los grupos definidos por la variable tipo de instrumento no son las mismas entre los estudiantes de los diferentes grupos de edad de comienzo (Véase tabla 40).

El valor  $R^2 = .013$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (tipo de instrumento, edad de comienzo y su intersección) explican el 1.3% de la varianza del apoyo social de profesores. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que el instrumento tipo explica el .1% de la varianza del factor profesores de apoyo social y la edad de comienzo el .2%. La interacción entre ambas variables explica el 1.3% de la varianza total de dicho factor.



Tabla 40

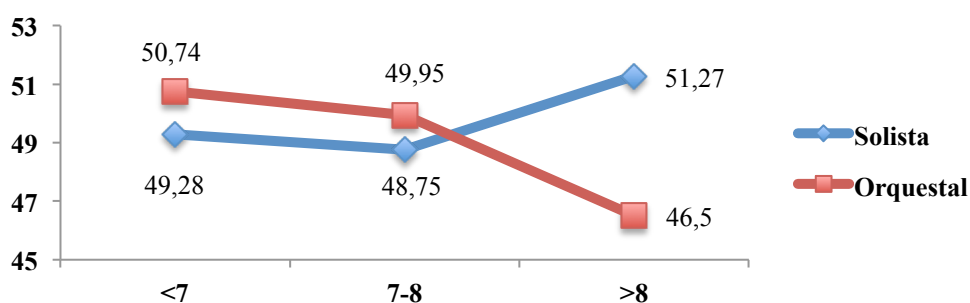
*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según tipo de instrumento y edad de comienzo*

Intrumento_Tipo	Edad_Comienzo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Solista	<7	64	49.28	9.457	.867	.421	.003
	7-8	72	48.75	10.181			
	>8	33	51.27	7.341			
	<b>Total</b>	169	49.44	9.407			
Orquestal	<7	164	50.74	9.613	5.484	.004	.018
	7-8	207	49.95	8.919			
	>8	72	46.50	8.502			
	<b>Total</b>	443	49.68	9.212			

El gráfico 21 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la variable tipo de instrumento y edad de comienzo, revelando diferencias significativas exclusivamente entre los instrumentistas orquestales ( $F = 5.484$ ;  $p = .004$ ). Los instrumentistas orquestales mayores de 8 años puntúan significativamente más bajo en apoyo social de padres que el resto.

El contraste univariado referente al tipo de instrumento indica que la edad de comienzo explica el .3% de la varianza del factor profesores de los instrumentistas solistas y el 1.8% de los orquestales.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.



*Gráfico 21 Apoyo social de profesores según tipo de instrumento y edad de comienzo*

De la misma forma, las comparaciones por pares por edad de comienzo revelan diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes que comenzaron su formación con más de 8 años ( $F = 6.089$ ;  $p = .014$ ;  $\eta^2 = .010$ ), siendo los solistas los que puntúan más alto en apoyo social del profesor.

### 5.3.2.4 Edad de comienzo

Los grupos definidos por la variable edad de comienzo presentan diferencias de medias significativas únicamente en el factor padres de apoyo social (Levene = 3.990;  $\rho = .019$ ). Los resultados obtenidos mediante el estadístico Brown-Forsythe ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que comenzaron su formación musical formal antes de los 7 años puntúan significativamente más alto que el resto de sus compañeros en apoyo social de padres (Véase tabla 41). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.1% de la varianza del factor padres viene explicada por la edad de comienzo.

Tabla 41

*ANOVA apoyo social de padres según edad de comienzo*

Factor	Edad_Comienzo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PA	<7	237	55.64	7.469	6.439*	.002	.021
	7-8	283	54.23	8.385			
	>8	122	52.22	9.486			
	<b>Total</b>	642	54.37	8.363			

\*Brown-Forsythe

El método Games-Howell permite confirmar que las diferencias de puntuación en apoyo social de padres se encuentran entre los estudiantes menores de 7 años y los mayores de 8.

### 5.3.2.5 Edad

Los grupos definidos por la variable edad presentan diferencias de medias significativas en los factores padres (Levene = 11.997;  $\rho = .000$ ), profesores (Levene = 1.183; .315) y amigos 1 (Levene = 3.258;  $\rho = .021$ ) de apoyo social. Tal y como se aprecia en la tabla 42, los estudiantes menores de 16 años presentan mayores medias en apoyo social de padres y profesores, siendo los estudiantes de entre 16-17 años los que puntúan más bajo. En cambio, en el factor amigos 1 son los estudiantes de entre 18-20 años los que puntúan más alto. El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 2.3% de la varianza del factor padres viene explicada por la edad. Este valor aumenta ligeramente hasta el 2.6% en el caso del apoyo del profesor llegando a alcanzar el 3.7% en el apoyo social de amigos 1.

Las pruebas post-hoc realizadas mediante la corrección Sidak para el factor profesores y mediante Games-Howell para los factores padres y amigos 1, permiten confirmar que las diferencias de medias significativas en el factor padres se encuentran entre los menores de 16

años y el resto de los grupos (16-17, 18-20 y mayores de 20 años). El factor profesor obtiene medias significativamente diferentes entre los estudiantes de 16-17 años y el resto de los grupos (menores de 16, 18-20 y, mayores de 20 años). Por último, las diferencias de medias significativas en el factor amigos 1 se dan entre los menores de 16 años y los de 18-20, entre los menores de 16 y los mayores de 20 años, entre los de 16-17 años y los de 18-20, y entre los de 16-17 años y los mayores de 20 años.

Tabla 42

*ANOVA apoyo social de padres, profesores y amigos 1 según edad*

Factor	Edad	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PA	<16	192	56.20	6.092	4679*	.003	.023
	16-17	138	53.72	7.560			
	18-20	189	53.96	9.282			
	>20	123	52.86	10.206			
	<b>Total</b>	642	54.37	8.363			
AS_PRO	<16	187	50.53	8.084	5.664	.001	.026
	16-17	140	46.83	9.952			
	18-20	191	50.45	9.160			
	>20	123	50.09	9.398			
	<b>Total</b>	641	49.61	9.189			
AS_AMI_1	<16	193	24.01	6.962	8468*	.001	.037
	16-17	139	23.43	5.851			
	18-20	185	25.96	6.550			
	>20	120	26.53	5.514			
	<b>Total</b>	637	24.92	6.458			

\*Brown-Forsythe

### 5.3.2.6 Relación de los padres con la música

Los grupos formados por la variable relación de los padres con la música presentan diferencias de medias significativas en los factores padres, amigos 1 y amigos 2 de apoyo social. A partir de los datos de Levene para el factor padres (Levene = 6.377;  $\rho = .000$ ), amigos 1 (Levene=2.360;  $\rho=.052$ ) y amigos 2 (Levene = 3.729;  $\rho = .005$ ) es posible afirmar que los grupos con al menos uno de los padres músico (músico y músico-docente) puntúan más alto que el resto (Véase tabla 43). El cálculo de  $\eta^2$  indica que el 5.2% de la varianza del factor apoyo social de padres, el 2.8% de la varianza del apoyo social de amigos 1 y el 1.4% de la varianza del apoyo social de amigos 2 viene explicada por la variable relación de los padres con la música.

Tabla 43

ANOVA apoyo social de padres, amigos 1 y amigos 2 según relación padres con la música

Factor	Relación_Padres_Música	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PA	Aficionados	327	53.11	8.893	1.2346*	.000	.052
	1 toca	187	55.73	6.776			
	1 Mús.	19	57.95	6.646			
	1 Doc.	54	57.07	5.792			
	1 Mús. y Doc.	22	59.55	4.954			
	Total	609	54.65	8.056			
AS_AMI_1	Aficionados	326	24.51	6.370	4.360	.002	.028
	1 toca	187	25.25	6.453			
	1 Mús.	19	24.95	5.622			
	1 Doc.	51	24.10	7.352			
	1 Mús. y Doc.	21	30.29	3.823			
	Total	604	24.92	6.466			
AS_AMI_2	Aficionados	328	15.26	5.389	2.515*	.043	.014
	1 toca	188	15.86	5.247			
	1 Mús.	19	17.47	2.932			
	1 Doc.	48	14.71	6.257			
	1 Mús. y Doc.	21	17.71	4.776			
	Total	604	15.56	5.363			

\*Brown-Forsythe

Los resultados obtenidos a partir de las pruebas post-hoc permiten confirmar que las diferencias de medias significativas del factor padres se encuentran entre el grupo de aficionados y el resto de las agrupaciones, por un lado, y entre los músicos-docentes y aquellos que solamente tocan un instrumento como hobby por otro. Por su parte, las diferencias de medias significativas en el factor amigos 2 se encuentran exclusivamente entre los grupos formados por aficionados y músicos. Finalmente, el análisis post-hoc del factor amigos 1 confirma diferencias entre los padres músicos-docentes y los aficionados, los que tocan un instrumento y los únicamente docentes.

### 5.3.2.7 Clúster perfil de exposición pública

Los grupos formados por la variable clúster perfil de exposición pública presentan diferencias de medias significativas en los factores profesores (Levene = 9.724;  $\rho = .000$ ) y amigos 2 de apoyo social (Levene = .047;  $\rho = .954$ ). Los resultados obtenidos indican que los estudiantes con un perfil de exposición alto presentan puntuaciones superiores en apoyo social del profesor. Sin embargo, en apoyo social de amigos 2 son los casos sin identificar los que muestran medias más altas (Véase tabla 44). El 2.2% de la varianza del factor apoyo

social de padres viene explicada por el clúster perfil de exposición pública, mientras que dicha variable explica el 1% de la varianza del factor amigos 2.

Tabla 44

*ANOVA apoyo social de profesores y amigos 2 según perfil de exposición pública*

Factor	Perfil_Exposición_Pública	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
AS_PRO	Sin identificar	116	47.06	11.735	6.095*	.003	.022
	Bajo	283	49.51	8.397			
	Alto	242	50.96	8.430			
	Total	641	49.61	9.189			
AS_AMI_2	Sin Identificar	118	16.47	5.247	3.244	.040	.010
	Bajo	280	14.98	5.445			
	Alto	239	15.56	5.357			
	Total	637	15.47	5.395			

\*Brown-Forsythe

Las comparaciones post-hoc confirman que las diferencias de medias significativas se dan entre los casos sin identificar y el perfil alto en apoyo social del profesor, y entre los casos sin identificar y el perfil bajo en amigos 2.

- Clúster perfil de exposición pública y sexo

El efecto de la interacción de las variables clúster perfil de exposición pública y sexo es significativo sobre las medias del factor padres de apoyo social ( $F = 4.011$ ;  $p = .019$ ;  $\eta^2 = .013$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de padres entre los grupos definidos por la variable clúster perfil de exposición pública no son las mismas en hombres y mujeres (Véase tabla 45).

El valor  $R^2 = .012$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (clúster perfil de exposición pública, sexo y su intersección) explican el 1.2% de la varianza del apoyo social de padres. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que el clúster explica un .6% de la varianza del factor padres, y el sexo explica el .1%. La interacción entre ambas variables explica el 1.3% de la varianza total de dicho factor.

Tabla 45

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según perfil de exposición pública y sexo*

Perfil_Exposición_Pública	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Sin identificar	Hombre	44	54.68	7.489	2.232	.136	.004
	Mujer	73	52.32	9.538			
	Total	117	53.21	8.864			
Bajo	Hombre	128	52.90	8.956	4.588	.033	.007
	Mujer	147	55.05	7.036			
	Total	275	54.05	8.045			
Alto	Hombre	123	55.73	7.146	1.215	.271	.002
	Mujer	113	54.54	9.561			
	Total	236	55.16	8.392			

El gráfico 22 muestra las comparaciones por pares en lo relativo al clúster perfil de exposición pública y sexo, revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes con un nivel bajo de exposición pública ( $F = 4.588$ ;  $\rho = .033$ ), siendo las mujeres las que puntúan más alto en apoyo social de padres.

El contraste univariado referente al clúster indica que el sexo explica el .4% de la varianza del factor apoyo social de padres de los estudiantes sin identificar, el .7% de los estudiantes con un perfil bajo de exposición pública y el .2% de los estudiantes con un perfil alto.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

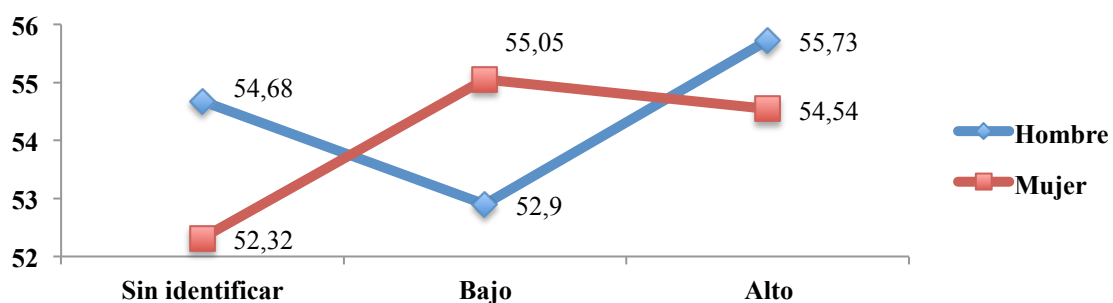


Gráfico 22 Apoyo social de padres según perfil de exposición pública y sexo

Las comparaciones por pares por sexo revelan diferencias significativas exclusivamente entre los hombres ( $F = 3.697$ ;  $p = .025$ ;  $\eta^2 = .012$ ), siendo los estudiantes de perfil bajo de exposición pública los que puntúan menos en apoyo social de padres.

▪ Clúster perfil de exposición pública y edad de comienzo

El efecto de la interacción de las variables clúster perfil de exposición pública y edad de comienzo es significativo sobre las medias del factor padres ( $F = 2.416$ ;  $p = .048$ ;  $\eta^2 = .015$ ) y amigos 2 de apoyo social ( $F = 4.411$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .028$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de padres y amigos 2 entre los grupos definidos por la variable clúster perfil de exposición pública no son las mismas en los estudiantes menores de 7 años, los de 7-8 años y los mayores de 8 (Véase tabla 46 y tabla 47).

El valor  $R^2 = .029$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (clúster perfil de exposición pública, edad de comienzo y su intersección) explican el 2.9% de la varianza del apoyo social de padres y del factor amigos 2. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que este clúster explica un 1.2% de la varianza del factor padres y la edad de comienzo explica el 2.2%. La interacción entre ambas variables explica el 1.5% de la varianza total de padres de apoyo social. Por su parte, el .2% de la varianza del factor amigos 2 viene explicada por el clúster, el 1.3% por la edad de comienzo y el 2.8% por la interacción de dichas variables.

Tabla 46

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según perfil de exposición pública y edad de comienzo*

Perfil_Exposición_Pública	Edad_Comienzo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Sin identificar	<7	45	53.76	7.685	4.386	.013	.014
	7-8	57	54.75	7.730			
	>8	16	48.00	13.372			
	<b>Total</b>	118	53.46	8.869			
Bajo	<7	105	54.97	8.326	.712	.491	.002
	7-8	123	53.77	7.524			
	>8	46	53.76	7.569			
	<b>Total</b>	274	54.23	7.841			
Alto	<7	86	57.56	5.660	5.869	.003	.019
	7-8	103	54.50	9.665			
	>8	44	52.84	8.223			
	<b>Total</b>	233	55.31	8.286			

Tabla 47

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 2 según perfil de exposición pública y edad de comienzo*

Perfil_Exposición_Pública	Edad_Comienzo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Sin identificar	<7	42	15.17	5.721	9.298	.000	.030
	7-8	56	18.54	3.485			
	>8	17	12.94	6.046			
	<b>Total</b>	115	16.48	5.229			
Bajo	<7	102	15.47	5.420	.558	.573	.002
	7-8	126	14.73	5.583			
	>8	45	14.96	5.300			
	<b>Total</b>	273	15.04	5.468			
Alto	<7	85	15.98	5.501	.293	.746	.001
	7-8	103	15.51	5.412			
	>8	44	15.30	4.643			
	<b>Total</b>	232	15.64	5.294			

El gráfico 23 muestra las comparaciones por pares en lo relativo al clúster perfil de exposición pública y edad de comienzo del factor padres revelando diferencias significativas entre los estudiantes mayores de 8 años y el resto de los estudiantes agrupados en la categoría de casos sin identificar ( $F = 4.386$ ;  $p = .013$ ), y entre los estudiantes menores de 7 años y el resto del grupo de nivel alto de exposición pública ( $F = 5.869$ ;  $p = .003$ ). Los estudiantes de la denominada “edad idónea” (7-8 años de edad) son los que puntúan más alto en apoyo social de padres dentro del grupo de estudiantes sin identificar. Entre los estudiantes de perfil alto de exposición pública, aquellos que comenzaron con menos de 7 años son los que puntúan más alto en apoyo social de padres.

El contraste univariado referente al clúster muestra que la edad de comienzo explica el 1.4% de la varianza del factor apoyo social de padres de los estudiantes sin identificar, el .2% de los estudiantes con un perfil bajo de exposición pública y el 1.9% de los estudiantes con un perfil alto.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.



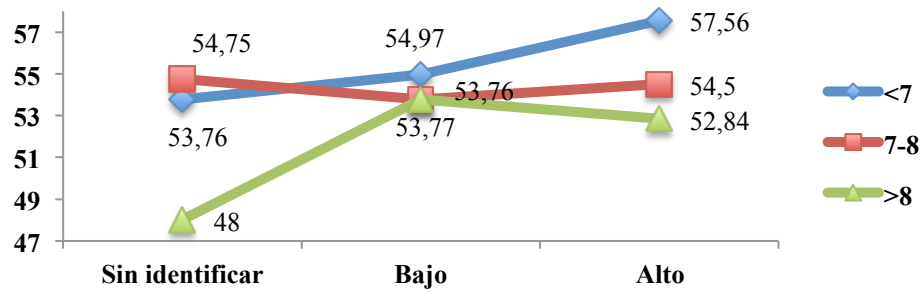


Gráfico 23 Apoyo social de padres según perfil de exposición pública y edad de comienzo

Las comparaciones por pares por edad de comienzo revelan diferencias significativas en apoyo social de padres entre los menores de 7 años ( $F = 3.977$ ;  $\rho = .019$ ;  $\eta^2 = .013$ ), siendo los estudiantes de perfil alto de exposición pública los que presentan mayores medias en apoyo social paterno seguidos por los del perfil bajo y por los casos sin identificar. Las diferencias significativas se encuentran entre los casos sin identificar y los estudiantes con un perfil de exposición alto.

Estas comparaciones por pares también indican diferencias significativas en apoyo social de padres entre los mayores de 8 años ( $F = 3.061$ ;  $\rho = .048$ ;  $\eta^2 = .010$ ), siendo los estudiantes del perfil bajo de exposición los que puntúan más alto en apoyo social paterno seguidos por los de perfil alto y por los casos sin identificar. Las diferencias significativas se encuentran entre los casos sin identificar y los estudiantes con un perfil de exposición bajo.

El gráfico 24 muestra las comparaciones por pares en lo relativo al clúster perfil de exposición pública y edad de comienzo del factor amigos 2, revelando diferencias significativas entre los estudiantes de 7-8 años y el resto de los estudiantes agrupados en la categoría casos sin identificar ( $F = 9.298$ ;  $\rho = .000$ ). Los estudiantes de la denominada “edad idónea” puntúan más alto en apoyo social de amigos 2 que el resto dentro del grupo de estudiantes denominado casos sin identificar.

El contraste univariado referente al clúster perfil de exposición pública muestra que la edad de comienzo explica el 3% de la varianza del factor apoyo social de amigos 2 de los estudiantes sin identificar, el .2% de los estudiantes con un perfil bajo de exposición pública y el .1% de los estudiantes con un perfil alto.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

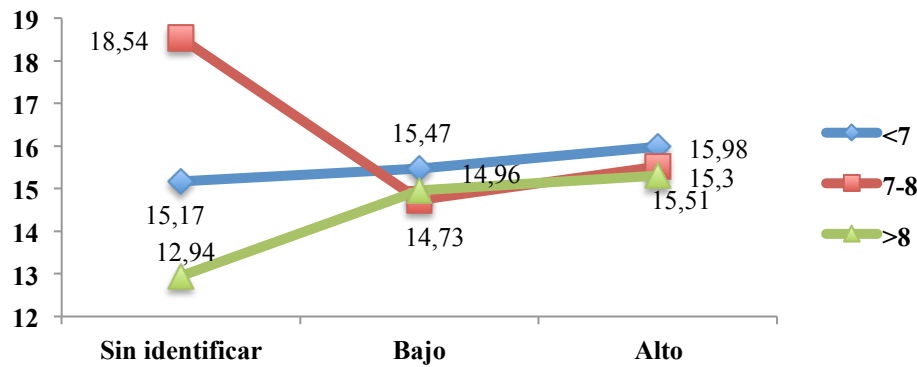


Gráfico 24 Apoyo social de amigos 2 según perfil de exposición pública y edad de comienzo

Las comparaciones por pares por edad de comienzo revelan diferencias significativas en apoyo social de amigos 2 exclusivamente entre los estudiantes de la denominada edad idónea ( $F = 10.176$ ;  $p = .000$ ;  $\eta^2 = .032$ ), siendo los casos sin identificar los que puntúan más alto en este factor. Las diferencias significativas se encuentran entre los casos sin identificar y los estudiantes de perfil bajo, por un lado, y entre los casos sin identificar y los estudiantes de perfil alto por el otro.

- Clúster perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar

El efecto de la interacción de las variables clúster perfil de exposición pública y realizar una actividad musical con un familiar es significativo sobre las medias del factor profesores de apoyo social ( $F = 5.750$ ;  $p = .003$ ;  $\eta^2 = .018$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de profesores entre los grupos definidos por la variable clúster perfil de exposición pública no son iguales entre aquellos estudiantes que comparten actividades musicales con familiares y los que no (Véase tabla 48).

El valor  $R^2 = .033$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (clúster perfil de exposición pública, realizar actividad musical con familiar y su intersección) explican el 3.3% de la varianza del apoyo social de profesores. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que el clúster explica un .7% de la varianza del factor padres, y realizar actividad con familiar explica el .1%. La interacción entre ambas variables explica el 1.8% de la varianza total de dicho factor.

Tabla 48

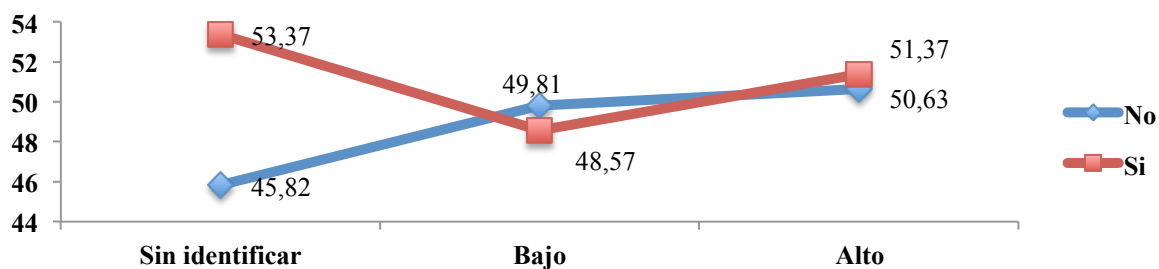
*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar*

Perfil_Exposición_Pública	Actividad_Familiar	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
Sin identificar	No	97	45.82	12.011	11.060	.001	.017
	Si	19	53.37	7.755			
	<b>Total</b>	116	47.06	11.735			
Bajo	No	213	49.81	8.302	.984	.322	.002
	Si	69	48.57	8.737			
	<b>Total</b>	282	49.50	8.412			
Alto	No	134	50.63	8.648	.404	.525	.001
	Si	108	51.37	8.172			
	<b>Total</b>	242	50.96	8.430			

El gráfico 25 muestra las comparaciones por pares en lo relativo al clúster perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar, revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes denominados casos sin identificar ( $F = 11.060$ ;  $p = .001$ ), siendo aquellos que comparten dichas actividades con familiares los que puntúan más alto en apoyo social de profesores.

El contraste univariado referente al clúster indica que el realizar actividad musical con un familiar explica el 1.7% de la varianza del factor apoyo social de profesores de los estudiantes denominados casos sin identificar, el .2% de los estudiantes con un perfil bajo de exposición pública y el .1% de los estudiantes con un perfil alto.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.



*Gráfico 25 Apoyo social de profesores según perfil de exposición pública y realizar actividad musical con familiar*

Las comparaciones por pares por realizar actividad con familiar revelan diferencias significativas entre aquellos estudiantes que no realizan actividades con familiares ( $F = 8.908$ ;

$\rho = .000$ ;  $\eta^2 = .027$ ), siendo los casos sin identificar los que puntúan más bajo en apoyo social del profesor. Las diferencias se encuentran entre los casos sin identificar y el resto.

### 5.3.2.8 Otras variables

Solamente los grupos formados por las variables improvisar (si-no) y realizar actividad musical con un familiar (si-no) obtienen diferencias de medias significativas en alguno de los factores de apoyo social. Este análisis se ha llevado a cabo mediante un ANOVA para el factor amigos 1 en ambas variables: improvisar (Levene = 2.776;  $\rho = .096$ ) y actividad musical con familiar (Levene = 1.260;  $\rho = .262$ ). Por su parte, el análisis de medias del factor padres en la variable realizar actividad musical con familiar se ha llevado a cabo mediante Brown-Forsythe (Levene = 4.572;  $\rho = .033$ ). Tal y como muestran las tablas 49 y 50, los estudiantes que improvisan puntúan significativamente más alto en apoyo social de amigos 1 que aquellos que no lo hacen.

Tabla 49

*ANOVA apoyo social de amigos 1 según improvisar*

Factor	Improvisar	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
	Si	176	15.76	5.352			
AS_AMI_1	No	445	15.36	5.354	4.075	.044	.007
	<b>Total</b>	621	15.47	5.352			

Tabla 50

*ANOVA apoyo social de padres y amigos 1 según realizar actividad musical con familiar*

Factor	Familiar	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
	Si	197	55.70	7.571			
AS_PA	No	444	53.78	8.643	8.038*	.005	.011
	<b>Total</b>	641	54.37	8.370			
	Si	194	25.80	6.133			
AS_AMI_1	No	442	24.52	6.565	5.345	.021	.008
	<b>Total</b>	636	24.91	6.458			

\*Brown-Forsythe

De la misma forma, los estudiantes que realizan algún tipo de actividad musical con un familiar confirman percibir mayor apoyo de padres y amigos 1. El cálculo de  $\eta^2$  indica que la variable improvisar es capaz de explicar el .7% de la varianza del apoyo de amigos. Por su

parte, 1.1% de la varianza del factor padres y del .8% del factor amigos 1 viene explicada por la variable realizar actividad musical con un familiar.

- Improvisar y nivel educativo

El efecto de la interacción de las variables improvisar y nivel educativo es significativo sobre las medias del factor amigos 2 de apoyo social ( $F = 4.195$ ;  $\rho = .041$ ;  $\eta^2 = .007$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de amigos 2 entre los grupos definidos por la variable improvisar no son las mismas entre estudiantes de enseñanzas profesionales y superiores (Véase tabla 51).

Tabla 51

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 2 según improvisar y nivel educativo*

Improvisar	Nivel_Educativo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
No	EPP	320	15.22	5.412	.766	.382	.001
	EES	125	15.71	5.205			
	<b>Total</b>	445	15.36	5.354			
Si	EPP	121	16.26	5.357	3.510	.061	.006
	EES	55	14.64	5.215			
	<b>Total</b>	176	15.76	5.352			

El valor  $R^2 = .008$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (improvisar, nivel educativo y su intersección) explican el .8% de la varianza del apoyo social de amigos 2. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que el nivel educativo explica el .2% de la varianza del factor amigos 2 de apoyo social, e improvisar no tiene capacidad explicativa de forma individual. La interacción entre ambas variables explica el .7% de la varianza total de dicho factor.

A pesar de ello, tal y como se puede apreciar en el gráfico 26 las comparaciones por pares en lo relativo a la variable improvisar y nivel educativo no revelan diferencias significativas entre los estudiantes que improvisan ( $F = 3.510$ ;  $\rho = .061$ ) y los que no ( $F = .766$ ;  $\rho = .382$ ).

El contraste univariado referente a improvisar muestra que el nivel educativo explica el .1% de la varianza del factor amigos 2 de los estudiantes que no improvisan y el .6% de los estudiantes que si lo hacen.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

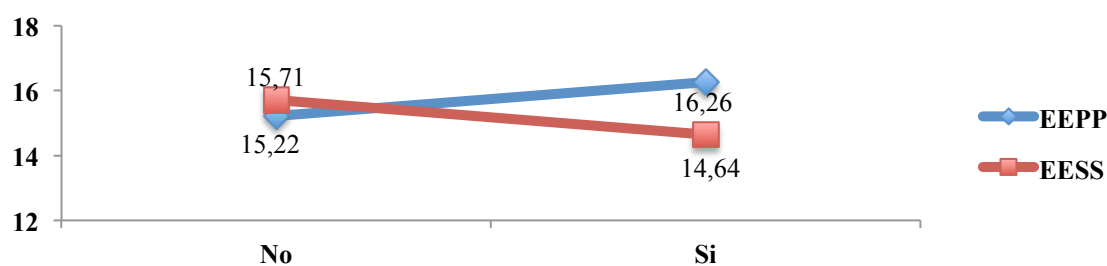


Gráfico 26 Apoyo social de amigos 2 según improvisar y nivel educativo

De la misma forma, las comparaciones por pares por nivel educativo no revelan diferencias significativas entre los estudiantes de enseñanzas profesionales ( $F = 3.363$ ;  $\rho = .067$ ;  $\eta^2 = .005$ ) ni en enseñanzas superiores ( $F = 1.548$ ;  $\rho = .214$ ;  $\eta^2 = .003$ ).

▪ Improvisar y sexo

El efecto de la interacción de las variables improvisar y sexo es significativo sobre las medias del factor amigos 1 de apoyo social ( $F = 5.536$ ;  $\rho = .019$ ;  $\eta^2 = .009$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de amigos 1 entre los grupos definidos por la variable improvisar no son las mismas en hombres y mujeres (Véase tabla 52).

Tabla 52

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de amigos 1 según improvisar y sexo*

Improvisar	Sexo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
No	Hombre	205	23.81	6.621	6.242	.013	.010
	Mujer	235	25.33	6.457			
	Total	440	24.62	6.570			
Si	Hombre	83	26.39	5.872	1.489	.223	.002
	Mujer	85	25.19	5.860			
	Total	168	25.78	5.879			

El valor  $R^2 = .019$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (improvisar, sexo y su intersección) explican el 1.9% de la varianza del apoyo social de amigos 1. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que improvisar explica un .7% de la varianza de amigos, y el sexo no tiene capacidad explicativa de forma individual. La interacción entre ambas variables explica el .9% de la varianza total de dicho factor.

El gráfico 27 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la variable improvisar y sexo revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes que no improvisan ( $F = 6.242$ ;  $\rho = .013$ ), siendo las mujeres las que puntúan más alto en apoyo social de amigos 1.

El contraste univariado referente a improvisar muestra que el sexo explica el 1% de la varianza del factor amigos 1 de los estudiantes que no improvisan y el .2% de los estudiantes que si lo hacen.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

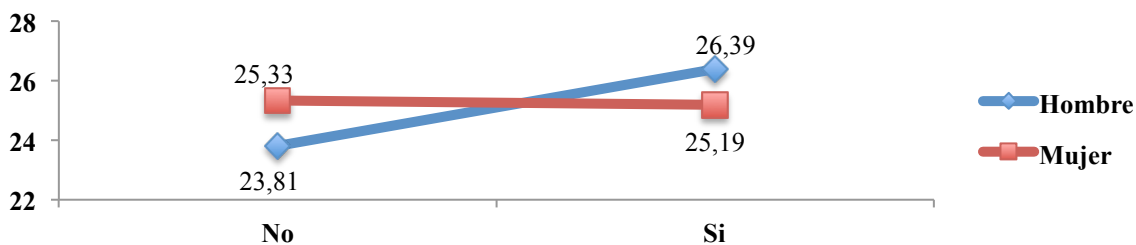


Gráfico 27 Apoyo social de amigos 1 según improvisar y sexo

Las comparaciones por pares por sexo revelan diferencias significativas exclusivamente entre los hombres ( $F = 9.698$ ;  $\rho = .002$ ;  $\eta^2 = 0.16$ ), siendo los estudiantes que improvisan los que puntúan más alto en apoyo social de amigos 1.

- Lateralidad manual y tipo de instrumento

El efecto de la interacción de las variables lateralidad manual y tipo de instrumento es significativo sobre las medias del factor padres de apoyo social ( $F = 9.579$ ;  $\rho = .002$ ;  $\eta^2 = .016$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de padres entre los grupos definidos por la variable lateralidad manual no son las mismas en instrumentistas solistas y orquestales (Véase tabla 53).

El valor  $R^2 = .026$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (lateralidad manual, tipo de instrumento y su intersección) explican el 2.6% de la varianza del apoyo social de padres. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que la lateralidad manual explica un 1% de la varianza del apoyo social de padres, y el tipo de instrumento el 2.8%. La interacción entre ambas variables explica el 1.6% de la varianza total de dicho factor.

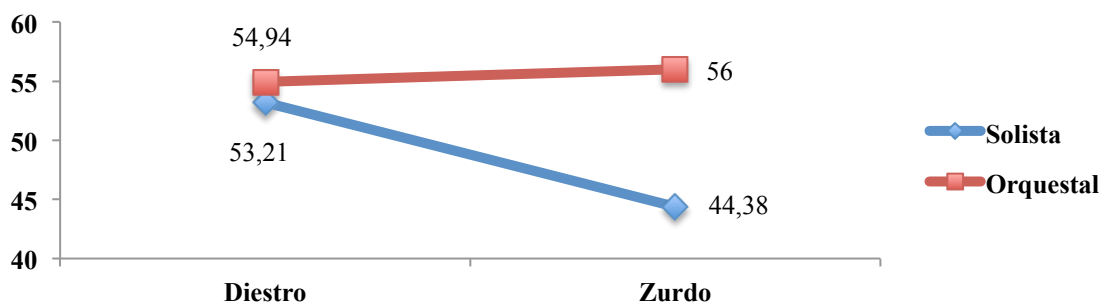
Tabla 53

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de padres según lateralidad manual y tipo de instrumento*

Lateralidad_Manual	Instrumento_Tipo	N	Media	DT.	F	Sig.	$\eta^2$
Diestro	Solista	157	53.21	9.734	5.268	.022	.009
	Orquestal	406	54.94	7.495			
	Total	563	54.46	8.209			
Zurdo	Solista	8	44.38	7.539	14.012	.000	.023
	Orquestal	41	56.00	5.753			
	Total	49	54.10	7.397			

El gráfico 28 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la variable lateralidad manual y tipo de instrumento, revelando diferencias significativas entre los estudiantes diestros ( $F = 5.268$ ;  $\rho = .022$ ) y entre los estudiantes zurdos ( $F = 14.012$ ;  $\rho = .000$ ), siendo los instrumentistas orquestales, diestros y zurdos, los que puntúan más altos en apoyo social de padres.

El contraste univariado referente a lateralidad manual indica que el tipo de instrumento explica el .9% de la varianza del factor padres de los estudiantes diestros y el 2.3% de los estudiantes zurdos. Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.



*Gráfico 28 Apoyo social de padres según lateralidad manual y tipo de instrumento*

Las comparaciones por pares por tipo de instrumento revelan diferencias significativas exclusivamente entre los instrumentos solistas ( $F = 9.204$ ;  $\rho = .003$ ;  $\eta^2 = 0.15$ ), siendo los estudiantes diestros los que puntúan más alto en apoyo social paterno.

- Lateralidad manual y tipo de instrumento

El efecto de la interacción de las variables lateralidad manual y tipo de instrumento es significativo sobre las medias del factor profesores de apoyo social ( $F = 8.128$ ;  $\rho = .004$ ;  $\eta^2 = .013$ ). Es decir, las diferencias en apoyo social de profesores entre los grupos definidos por la



variable lateralidad manual no son las mismas en instrumentistas solistas y orquestales (Véase tabla 54).

Tabla 54

*Descriptivos y comparación por pares apoyo social de profesores según lateralidad manual y tipo de instrumento*

Lateralidad_Manual	Instrumento_Tipo	N	Media	DT	F	Sig.	$\eta^2$
<b>Diestro</b>	<b>Solista</b>	158	49.96	9.007	.351	.554	.001
	<b>Orquestal</b>	403	49.45	9.413			
	<b>Total</b>	561	49.60	9.295			
<b>Zurdo</b>	<b>Solista</b>	7	41.71	12.698	7.779	.005	.013
	<b>Orquestal</b>	42	52.17	6.525			
	<b>Total</b>	49	50.67	8.378			

El valor  $R^2 = .014$  indica que la suma de los tres efectos incluidos en este modelo (lateralidad manual, tipo de instrumento y su intersección) explican el 1.4% de la varianza del apoyo social de profesores. Concretamente y a partir de los valores de  $\eta^2$  es posible inferir que la lateralidad manual explica un .3% de la varianza de profesores, y el tipo de instrumento el 1.1%. La interacción entre ambas variables explica el 1.3% de la varianza total de dicho factor.

El gráfico 29 muestra las comparaciones por pares en lo relativo a la variable lateralidad manual y tipo de instrumento, revelando diferencias significativas exclusivamente entre los estudiantes zurdos ( $F = 7.779$ ;  $p = .005$ ), siendo los instrumentos orquestales los que puntúan más alto en apoyo social de profesores.

El contraste univariado referente a lateralidad manual muestra que el tipo de instrumento explica el .1% de la varianza del factor profesores de los estudiantes diestros y el 1.3% de los estudiantes zurdos.

Todo lo anterior se aprecia de mejor forma en el siguiente gráfico.

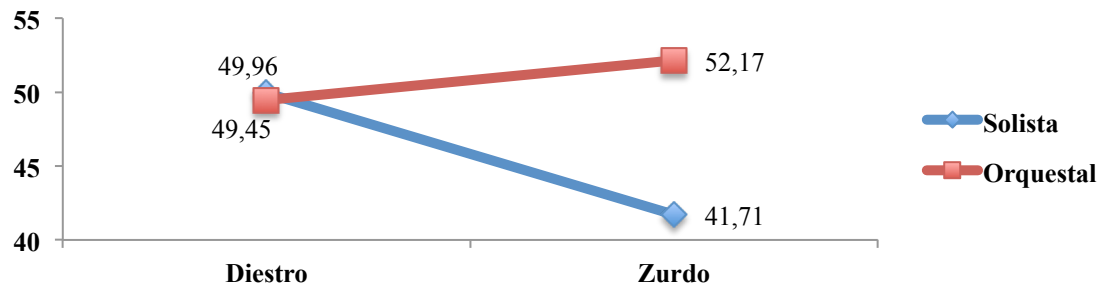


Gráfico 29 Apoyo social de profesores según lateralidad manual y tipo de instrumento

Las comparaciones por pares por tipo de instrumento revelan diferencias significativas exclusivamente entre los instrumentos solistas ( $F = 5.411$ ;  $\rho = .020$ ;  $\eta^2 = .009$ ), siendo los estudiantes diestros los que puntúan más alto en apoyo social del profesor.

### 5.3.3 Resumen comparación entre variables

Tal y como se ha indicado anteriormente se incluye a continuación, a modo de síntesis, un pequeño resumen del apartado 5.3 Comparación entre variables. Concretamente se presentan aquellas variables o conjuntos de variables cuyos grupos presentan medias significativamente diferentes en cada uno de los factores de autoeficacia musical y apoyo social.

#### 5.3.1.1 Autoeficacia musical para el aprendizaje

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor aprendizaje de autoeficacia musical:

- Estudiantes menores de 16 años de edad y los mayores de 20.
- Estudiantes del perfil alto de exposición pública.
- Estudiantes que realizan actividades musicales con un familiar.
- Estudiantes que tocan un instrumento orquestal y que a su vez uno de sus padres es al menos músico o músico y docente.

#### 5.3.1.2 Autoeficacia musical para la interpretación

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor interpretación de autoeficacia musical:

- Estudiantes de enseñanzas superiores.
- Hombres.

- Estudiantes que comenzaron su formación musical formal con menos de 7 años de edad.
- Estudiantes menores de 16 años de edad y mayores de 20.
- Estudiantes con al menos uno de sus padres músico o músico y docente.
- Estudiantes del perfil alto de exposición pública.
- Estudiantes que realizan actividades musicales con un familiar. Además, entre los estudiantes que no realizan actividades musicales con familiares, son los hombres los que puntúan más alto en este factor.
- Estudiantes de cuerda pulsada de enseñanzas superiores.
- Estudiantes zurdos de enseñanzas profesionales y estudiantes diestros de enseñanzas superiores.

#### ***5.3.1.3 Apoyo social de padres***

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor padres de apoyo social:

- Estudiantes de enseñanzas superiores.
- Instrumentistas de percusión, viento madera y cuerda frotada.
- Instrumentistas orquestales.
- Estudiantes que comenzaron su formación musical formal con menos de 7 años de edad.
- Estudiantes con menos de 16 años de edad.
- Estudiantes con al menos uno de sus padres músico o músico y docente.
- Estudiantes que realizan actividades musicales con un familiar
- Mujeres con un nivel bajo de exposición pública.
- Estudiantes que comenzaron su formación musical formal con menos de 7 años de edad y se encuentran en el perfil alto de exposición pública.
- Instrumentistas orquestales y zurdos.

#### ***5.3.1.4 Apoyo social de profesores***

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor profesores de apoyo social:

- Estudiantes de enseñanzas superiores.

- Hombres.
- Estudiantes con menos de 16 años de edad.
- Estudiantes con un perfil alto de exposición pública.
- Estudiantes que realizan alguna actividad musical con un familiar y se encuentran entre los casos sin identificar del perfil de exposición pública.
- Instrumentistas orquestales que comenzaron su formación musical formal con más de 8 años de edad.
- Instrumentistas orquestales zurdos.

#### ***5.3.1.5 Apoyo social de amigos 1***

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor amigos 1 de apoyo social:

- Estudiantes de enseñanzas superiores.
- Estudiantes entre 18-20 años de edad.
- Estudiantes con al menos uno de sus padres músico o músico y docente.
- Estudiantes que improvisan.
- Estudiantes que realizan alguna actividad musical con un familiar.
- Mujeres que no improvisan.

#### ***5.3.1.6 Apoyo social de amigos 2***

Estos son los grupos que puntúan significativamente más alto en el factor amigos 2 de apoyo social:

- Mujeres.
- Estudiantes con al menos uno de sus padres músico o músico y docente.
- Estudiantes denominados casos sin identificar en referencia a su perfil de exposición pública.

## 5.4 Relación entre variables: autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica

### 5.4.1 Correlaciones

Este apartado, continuando con el estudio de las relaciones entre variables desde un punto de vista bivariado, se dedica al análisis de las relaciones entre las variables psicológicas introducidas en este trabajo de investigación. Concretamente se analizarán, de forma independiente y conjunta, las correlaciones entre cada uno de los factores de las variables autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica. Además, siguiendo los objetivos de esta investigación, dicho análisis incluye el de las correlaciones en muestras separadas por nivel educativo, sexo y tipo de instrumento. Previamente se analizan las correlaciones entre los factores y el total de cada constructo.

#### 5.4.1.1 Correlaciones autoeficacia musical

La tabla 55 muestra los resultados de este análisis que desprende la correlación significativa positiva moderada entre los factores aprendizaje e interpretación ( $r = .645$ ). Estos factores presentan una correlación significativa positiva alta con el total de autoeficacia musical ( $r = .894$  y  $r = .919$  respectivamente). Esta relación es coherente con la esencia e influencia propia de cada una de estas dos subescalas consideradas específicas desde un punto de vista teórico.

Tabla 55

#### *Correlaciones autoeficacia musical*

Factor	AEF_APREN	AEF_INTER
AEF_APREN	1	
AEF_INTER	.645**	1
AEF_TOTAL	.894**	.919**

#### 5.4.1.2 Correlaciones apoyo social

Tal y como muestra la tabla 56, todos los factores de apoyo social correlacionan de forma significativa positiva entre sí con índices bajos, anticipando su posible influencia independiente sobre cada uno de los factores de autoeficacia musical o ansiedad escénica. Por su parte, la correlación entre cada uno de estos factores y el total de apoyo social obtiene valores moderados que van desde  $r = .562$  del factor amigos 2 hasta  $r = .737$  del factor padres, pasando por  $r = .663$  y  $r = .686$  de los factores amigos 1 y profesores. Estos resultados ponen de manifiesto que el apoyo social podría estar más relacionado con la propia percepción del

apoyo recibido que con el agente social que lo ofrece. Otra posible hipótesis sería la independencia del apoyo social percibido por parte de padres y profesores.

Tabla 56

*Correlaciones apoyo social*

Factor	AS_PA	AS_PRO	AS_AMI_1	AS_AMI_2
AS_PA	1			
AS_PRO	.334**	1		
AS_AMI_1	.308**	.169**	1	
AS_AMI_2	.197**	.104**	.525**	1
AS_TOTAL	.737**	.686**	.663**	.562**

**5.4.1.4 Correlaciones variables psicológicas**

La tabla 57 presenta las correlaciones que mantienen cada uno de los factores de las variables psicológicas objeto de estudio. Tal y como se ha dicho antes, son especialmente relevantes las correlaciones observadas entre los factores aprendizaje e interpretación de la variable autoeficacia ( $r = .645$ ), y entre los factores indefensión y cogniciones de ansiedad escénica ( $r = .571$ ). A su vez, estos mismos factores obtienen correlaciones significativas negativas entre ellos que van desde valores altos en el caso de la correlación interpretación-cogniciones ( $r = -.685$ ), hasta valores bajos en aprendizaje-indefensión ( $r = -.307$ ). Las correlaciones entre interpretación-indefensión ( $r = -.437$ ) y aprendizaje-cogniciones ( $r = -.448$ ) pueden considerarse como moderadas.

Tabla 57

*Correlaciones variables psicológicas*

Factor	AEF APREN	AEF INTER	AS PA	AS PRO	AS AMI_1	AS AMI_2	AE CON	AE INDE	AE COG
AEF APREN	1								
AEF INT	.645**	1							
AS_PA	.286**	.306**	1						
AS_PRO	.352**	.315**	.334**	1					
AS_AMI_1	.143**	.125**	.308**	.169**	1				
AS_AMI_2	.086*	.012	.197**	.104**	.525**	1			
AE_CON	-.160**	-.100*	-.276**	-.082*	-.086*	-.165**	1		
AE_INDE	-.307**	-.437**	-.183**	-.148**	-.080	.008	.149**	1	
AE_COG	-.448**	-.685**	-.219**	-.265**	-.049	.083*	.061	.571**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Cabe destacar la correlación significativa entre el apoyo percibido por parte de los profesores y los factores aprendizaje ( $r = .352$ ) e interpretación ( $r = .315$ ). Sin embargo, y a

pesar de ser significativa, la correlación entre factores de apoyo social y ansiedad escénica no alcanza valores moderados.

Tras el análisis previo, es necesario subrayar el hecho de obtener índices de correlación más altos entre los factores indefensión y cogniciones de ansiedad escénica, y autoeficacia para la interpretación que entre los mismos factores de ansiedad escénica y autoeficacia musical para el aprendizaje.

#### ***5.4.1.5 Correlaciones según nivel educativo, sexo y tipo de instrumento***

Por último, se presenta un minucioso análisis de las correlaciones entre variables de corte psicológico dividiendo la muestra por nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), por sexo (hombres vs. mujeres) y por tipo de instrumento (solistas vs. orquestales)

- Nivel educativo

Tal y como muestra la tabla 58, estos análisis han permitido constatar que al dividir la muestra por nivel educativo no se obtienen diferencias significativas en las correlaciones entre los factores de las variables psicológicas autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica.

Pese a no obtener diferencias significativas en las correlaciones entre las variables de corte psicológico al dividir la muestra por nivel educativo, es posible afirmar que los índices de correlación de la autoeficacia musical para el aprendizaje con cada uno de los factores de apoyo social presentan valores mayores en la submuestra de enseñanzas profesionales. Esto mismo ocurre, a excepción del factor amigos 2, en el caso de la correlación del factor interpretación de autoeficacia musical.

En este sentido, cabe destacar que el índice de correlación negativa entre autoeficacia para el aprendizaje y el factor cogniciones de ansiedad escénica muestra valores superiores en los estudiantes de enseñanzas profesionales. Sin embargo, es en la submuestra de enseñanzas superiores en la que el índice de correlación negativa entre autoeficacia para la interpretación y cogniciones alcanza niveles más altos.

Los índices de correlación entre los factores de apoyo social y ansiedad escénica no aportan mucha más información al dividir la muestra por nivel educativo, sin embargo, es necesario señalar el cambio de signo de la correlación entre amigos 2 y cogniciones

(correlación positiva) que alcanza valores más altos en la submuestra de enseñanzas superiores.

- Sexo

La tabla 59 presenta los valores de correlación entre autoeficacia para el aprendizaje y apoyo social de padres ( $r_{\text{Hombre}} = .209$ ;  $r_{\text{Mujer}} = .370$ ;  $z = -2.240$ ;  $\rho$  two-tailed = .025), autoeficacia para la interpretación y apoyo social de padres ( $r_{\text{Hombre}} = .227$ ;  $r_{\text{Mujer}} = .371$ ;  $z = -2.010$ ;  $\rho$  two-tailed = .044), autoeficacia para la interpretación e indefensión ( $r_{\text{Hombre}} = -.359$ ;  $r_{\text{Mujer}} = -.486$ ;  $z = 1.970$ ;  $\rho$  two-tailed = .049) y apoyo social de padres y contexto ( $r_{\text{Hombre}} = -.218$ ;  $r_{\text{Mujer}} = -.384$ ;  $z = 2.320$ ;  $\rho$  two-tailed = .020), siendo significativamente más altos en la submuestra de mujeres.

Más allá de las diferencias significativas presentadas, al dividir la muestra por sexo, es necesario subrayar el mayor índice de correlación entre apoyo social del profesor y autoeficacia para el aprendizaje en las mujeres, y dicho apoyo social del profesor y autoeficacia para la interpretación en los hombres. En la submuestra de mujeres los índices de correlación entre cada uno de los factores de autoeficacia y apoyo social son más altos, a excepción de la correlación entre interpretación y profesor en la que la submuestra de hombres presenta valores mayores.

- Tipo de instrumento

La tabla 60 refleja que al dividir la muestra por tipo de instrumento se obtienen diferencias significativas en los índices de correlación entre autoeficacia para el aprendizaje y apoyo social de padres ( $r_{\text{Solista}} = .166$ ;  $r_{\text{Orquestal}} = .355$ ;  $z = -2.310$ ;  $\rho$  two-tailed = .021), apoyo social de padres y cogniciones ( $r_{\text{Solista}} = -.098$ ;  $r_{\text{Orquestal}} = -.278$ ;  $z = 2.130$ ;  $\rho$  two-tailed = .033) y apoyo social de padres y contexto ( $r_{\text{Solista}} = -.392$ ;  $r_{\text{Orquestal}} = -.222$ ;  $z = -2.140$ ;  $\rho$  two-tailed = .032), siendo los dos primeros casos significativamente más altos en la submuestra de instrumentos orquestales.

En este sentido y a pesar de no alcanzar diferencias significativas, la submuestra de instrumentistas orquestales presenta mayores índices de correlación entre las variables autoeficacia para el aprendizaje y apoyo social de amigos (factor 1 y 2), entre autoeficacia para la interpretación y apoyo social de padres, y entre apoyo social de profesores y de amigos (factor 2).



Tabla 58

*Correlaciones según nivel educativo*

Factor	AEF_APPREN EPPP	AEF_APPREN EESS	AEF_INTER EPPP	AEF_INTER EESS	AS_PAD EPPP	AS_PAD EESS	AS_PRO EPPP	AS_PRO EESS	AS_AMI_1 EPPP	AS_AMI_1 EESS	AS_AMI_2 EPPP	AS_AMI_2 EESS	AE_CON EPPP	AE_CON EESS	AE_INDE EPPP	AE_INDE EESS	AE_COG EPPP	AE_COG EESS
AEF_APPREN	1	1																
AEF_INTER	.663**	.586**	1	1														
AS_PA	.307**	.214**	.332**	.205**	1	1												
AS_PRO	.363**	.301**	.314**	.265**	.303**	.391**	1	1										
AS_AMI_1	.148**	.101	.141**	.016	.294**	.303**	.136**	.187*	1	1								
AS_AMI_2	.095*	.059	.050	-.101	.183**	.246**	.093	.149*	1	1								
AE_CON	-.165**	-.180*	-.132**	-.078	-.293**	-.300**	-.073	-.186*	-.122*	-.100	1	1						
AE_INDE	-.305**	-.332**	-.454**	-.431**	-.179**	-.224**	-.161**	-.161*	-.103*	-.090	-.149**	-.211**	1	1				
AE_COG	-.470**	-.383**	-.675**	-.706**	-.216**	-.217**	-.267**	-.244**	-.069	.032	.041	.204**	.102*	-.010	.584**	.567**	1	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel .010 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel .050 (2 colas).

Tabla 59

*Correlaciones según sexo*

Factor	AEF_APPREN		AEF_INTER		AS_PAD		AS_PRO		AS_AMI_1		AS_AMI_2		AE_CON		AE_INDE		AE_COG		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
AEF_APPREN	1	1																	
AEF_INTER	.671**	.637**	1	1															
AS_PA	.209**	.370**	.227**	.371**	1	1													
AS_PRO	.300**	.401**	.319**	.282**	.350**	.339**	1	1											
AS_AMI_1	.061	.212**	.049	.197**	.314**	.299**	.231**	.122*	1	1									
AS_AMI_2	.010	.142*	-.049	.106	.218**	.184**	.107	.133*	.542**	.509**	1	1							
AE_CON	-.136*	-.160**	-.078	-.150**	-.218**	-.384**	-.109	-.090	.011	-.178**	-.170**	-.112*	1	1					
AE_INDE	-.297**	-.323**	-.359**	-.486**	-.133*	-.221**	-.071	-.179**	.002	-.166**	.026	-.056	.112	.216**	1	1			
AE_COG	-.469**	-.468**	-.669**	-.673**	-.203**	-.241**	-.249**	-.237**	.008	-.120*	.107	-.018	.107	.095	.524**	.590**	1	1	

\*\* La correlación es significativa en el nivel .010 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel .050 (2 colas).

Tabla 60

*Correlaciones según tipo de instrumento*

Factor	AEF_APPREN		AEF_INTER		AS_PA		AS_PRO		AS_AMI_1		AS_AMI_2		AE_CON		AE_INDE		AE_COG		
	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	Sol.	Org.	
AEF_APPREN	1	1																	
AEF_INTER	.642**	.646**	1	1															
AS_PA	.166*	.355**	.223**	.350**	1	1													
AS_PRO	.383**	.343**	.333**	.302**	.280**	.298**	1	1											
AS_AMI_1	.104	.169**	.100	.130**	.334**	.298**	.117	.180**	1	1									
AS_AMI_2	.035	.104*	-.092	.052	.176*	.196**	.004	.147**	.517**	.548**	1	1							
AE_CON	-.072	-.186**	-.089	-.091	-.392**	-.222**	-.099	-.070	-.109	-.088	-.113	-.187**	1	1					
AE_INDE	-.324**	-.295**	-.455**	-.431**	-.195*	-.167**	-.232**	-.114*	-.141	-.057	.020	.011	.156*	.140**	1	1			
AE_COG	-.435**	-.450**	-.689**	-.689**	-.098	-.278**	-.258**	-.265**	-.028	-.055	.148	.060	.076	.057	.602**	.556**	1	1	

\*\* La correlación es significativa en el nivel .010 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel .050 (2 colas).

#### **5.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales**

A partir de los resultados anteriores y con el fin de profundizar en el conocimiento del constructo psicológico autoeficacia musical, se presenta el siguiente modelo que pretende contrastar la hipótesis de investigación 3b, es decir, pretende analizar la capacidad explicativa de las variables anteriormente presentadas sobre los niveles de autoeficacia musical.

Los modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM) son, en este sentido, los más apropiados para el estudio de dichas relaciones entre variables ya que permiten estimar “el efecto y las relaciones entre múltiples variables” (Ruiz et al., 2010. p. 34). Para llevar a cabo este análisis se ha utilizado el programa informático AMOS.

El hecho de tener una muestra con un elevado número de casos perdidos (>10%) pone de manifiesto la necesidad de ajustar el tamaño muestral a aquellos sujetos que completaron el dossier de cuestionarios en su mayor medida. La muestra final para los modelos de ecuaciones estructurales que se incluyen a continuación queda reducida a  $n = 540$ .

##### ***5.4.2.1 Modelo general***

El modelo inicial que se incluye a continuación (tabla 61), realizado a partir del marco teórico y teniendo en cuenta los resultados obtenidos hasta el momento, presenta relaciones entre variables cuyos valores de regresión no significativos señalan la necesidad de eliminar de dicho modelo aquellas relaciones que, a pesar de su justificada introducción, no resultan significativas en esta muestra. Es decir, este modelo ha de ser revisado, eliminando progresivamente aquellas relaciones con índices más alejados de la significatividad hasta obtener determinados grados de libertad que permitan, en definitiva, ajustar este modelo hasta que alcance, tal y como indican Ruiz et al. (2010), criterios de referencia adecuados en los estadísticos de bondad de ajuste que se presentan a continuación:  $CMIN/DF < 2.5$  (Chi cuadrado / grados de libertad),  $CFI > .900$  (Índice de bondad de ajuste comparativo) y  $RMSEA < .080$  (Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación).

Tabla 61

*Pesos de regresión. Modelo inicial*

Variable Criterio		Variable Explicativa	Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.
AEF_APREN	<---	Actuaciones_Solo	.124	***
AEF_APREN	<---	AS_AMI_1	.034	.446
AEF_APREN	<---	AS_AMI_2	.046	.300
AEF_APREN	<---	AS_PA	.157	***
AEF_APREN	<---	AS_PRO	.170	***
AEF_APREN	<---	Instrumento_Tipo	.007	.845
AEF_APREN	<---	AE_COG	-.340	***
AEF_APREN	<---	AE_CON	-.054	.171
AEF_APREN	<---	AE_INDE	-.084	.066
AEF_APREN	<---	Nivel_Educativo	-.028	.469
AEF_APREN	<---	Relación_Padres_Música	-.068	.074
AEF_APREN	<---	Sexo	.109	.006
AEF_INTER	<---	Actuaciones_Solo	.019	.527
AEF_INTER	<---	AEF_APREN	.350	***
AEF_INTER	<---	AS_AMI_1	-.005	.893
AEF_INTER	<---	AS_AMI_2	.020	.556
AEF_INTER	<---	AS_PA	.130	***
AEF_INTER	<---	AS_PRO	-.033	.319
AEF_INTER	<---	Instrumento_Tipo	-.021	.481
AEF_INTER	<---	AE_COG	-.461	***
AEF_INTER	<---	AE_CON	.019	.533
AEF_INTER	<---	AE_INDE	-.044	.221
AEF_INTER	<---	Nivel_Educativo	.038	.218
AEF_INTER	<---	Relación_Padres_Música	.010	.727
AEF_INTER	<---	Sexo	-.025	.428
AE_COG	<---	Actuaciones_Solo	-.018	.607
AE_COG	<---	AS_AMI_1	.001	.978
AE_COG	<---	AS_AMI_2	.088	.033
AE_COG	<---	AS_PA	-.063	.126
AE_COG	<---	AS_PRO	-.131	***
AE_COG	<---	Instrumento_Tipo	-.013	.705
AE_COG	<---	AE_CON	-.002	.966
AE_COG	<---	AE_INDE	.505	***
AE_COG	<---	Nivel_Educativo	-.090	.013
AE_COG	<---	Relación_Padres_Música	-.089	.012
AE_COG	<---	Sexo	.171	***
AE_INDE	<---	Actuaciones_Solo	-.002	.955
AE_INDE	<---	AS_AMI_1	-.114	.026
AE_INDE	<---	AS_AMI_2	.071	.154
AE_INDE	<---	AS_PA	-.114	.022
AE_INDE	<---	AS_PRO	-.095	.041
AE_INDE	<---	Instrumento_Tipo	-.010	.808

Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio

AE_INDE	<---	AE_CON	.114	.011
AE_INDE	<---	Nivel_Educativo	.168	***
AE_INDE	<---	Relación_Padres_Música	-.075	.080
AE_INDE	<---	Sexo	.132	.003

\*\*\* Sig. < .001

Por su parte, en el modelo inicial es necesario controlar una serie de relaciones entre las variables exógenas (tabla 62). Tal y como ha ocurrido anteriormente, algunas de estas relaciones no son significativas y deben ser eliminadas progresivamente.

Tabla 62

*Correlaciones. Modelo inicial*

Variable exógena		Variable exógena	Correlaciones	Sig.
Actuaciones_Solo	<-->	AS_AMI_1	.083	.064
Actuaciones_Solo	<-->	Instrumento_Tipo	.037	.403
Actuaciones_Solo	<-->	Nivel_Educativo	.049	.272
Actuaciones_Solo	<-->	Relación_Padres_Música	.003	.951
Actuaciones_Solo	<-->	Sexo	-.077	.083
AS_AMI_2	<-->	Actuaciones_Solo	-.026	.555
AS_AMI_2	<-->	AS_AMI_1	.492	***
AS_AMI_2	<-->	Instrumento_Tipo	.122	.007
AS_AMI_2	<-->	Nivel_Educativo	-.028	.525
AS_AMI_2	<-->	Relación_Padres_Música	.030	.506
AS_AMI_2	<-->	Sexo	.192	***
AS_PA	<-->	Actuaciones_Solo	.079	.079
AS_PA	<-->	AS_AMI_1	.292	***
AS_PA	<-->	AS_AMI_2	.127	.005
AS_PA	<-->	AS_PRO	.371	***
AS_PA	<-->	Instrumento_Tipo	.143	.002
AS_PA	<-->	AE_CON	-.277	***
AS_PA	<-->	Nivel_Educativo	.110	.014
AS_PA	<-->	Relación_Padres_Música	.194	***
AS_PA	<-->	Sexo	.023	.610
AS_PRO	<-->	Actuaciones_Solo	.147	.001
AS_PRO	<-->	AS_AMI_1	.135	.003
AS_PRO	<-->	AS_AMI_2	.079	.078
AS_PRO	<-->	Instrumento_Tipo	.027	.541
AS_PRO	<-->	AE_CON	-.102	.023
AS_PRO	<-->	Nivel_Educativo	.108	.016
AS_PRO	<-->	Relación_Padres_Música	.025	.576
AS_PRO	<-->	Sexo	-.135	.003
Instrumento_Tipo	<-->	AS_AMI_1	.037	.409
Instrumento_Tipo	<-->	Relación_Padres_Música	.055	.215

AE_CON	<-->	Actuaciones_Solo	.017	.709
AE_CON	<-->	AS_AMI_1	-.069	.121
AE_CON	<-->	AS_AMI_2	-.104	.020
AE_CON	<-->	Instrumento_Tipo	-.036	.425
AE_CON	<-->	Nivel_Educativo	.120	.008
AE_CON	<-->	Relación_Padres_Música	-.082	.068
AE_CON	<-->	Sexo	-.140	.002
Nivel_Educativo	<-->	AS_AMI_1	.160	***
Nivel_Educativo	<-->	Instrumento_Tipo	-.040	.375
Nivel_Educativo	<-->	Relación_Padres_Música	.029	.513
Relación_Padres_Música	<-->	AS_AMI_1	.052	.243
Sexo	<-->	AS_AMI_1	.066	.138
Sexo	<-->	Instrumento_Tipo	-.021	.636
Sexo	<-->	Nivel_Educativo	-.028	.533
Sexo	<-->	Relación_Padres_Música	.059	.188

\*\*\* Sig. < .001

La figura 2 muestra la representación gráfica del modelo inicial.

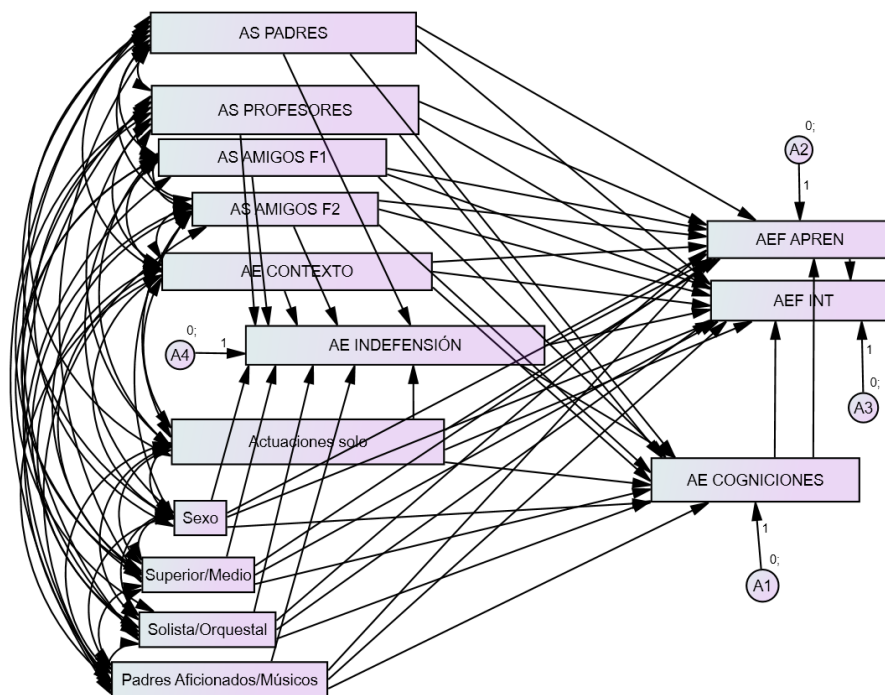


Figura 2 Modelo inicial

Tras eliminar paso por paso aquellas relaciones cuyos valores de regresión no son significativos, el modelo final presenta un buen ajuste. El índice CMIN/DF arroja un valor de 1.935; por su parte, el CFI es igual a .960 y el RMSEA es .043.

Tal y como muestra la tabla 63, los coeficientes de regresión que relacionan las diferentes variables entre sí en el modelo final presentan, a excepción de dos casos, valores superiores a .100 destacando aquellas relaciones con índices mayores a .300. Concretamente dichas relaciones se dan entre los factores indefensión y cogniciones de ansiedad escénica ( $\beta = .516$ ;  $\rho < .001$ ) y los factores aprendizaje e interpretación de autoeficacia musical ( $\beta = .344$ ;  $\rho < .001$ ). Además, el factor cogniciones está relacionado negativa y significativamente con ambos factores de autoeficacia musical: aprendizaje ( $\beta = -.320$ ;  $\rho < .001$ ) e interpretación ( $\beta = -.491$ ;  $\rho < .001$ ).

Tabla 63

*Pesos de regresión. Modelo final*

Variable Criterio		Variable Explicativa	Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.
AEF_APREN	<---	Acutuaciones_Solo	.125	***
AEF_APREN	<---	AS_PA	.173	***
AEF_APREN	<---	AS_PRO	.182	***
AEF_APREN	<---	AE_COG	-.320	***
AEF_APREN	<---	AE_INDE	-.105	.020
AEF_APREN	<---	Sexo	.124	.002
AEF_INTER	<---	AEF_APREN	.344	***
AEF_INTER	<---	AS_PA	.124	***
AEF_INTER	<---	AE_COG	-.491	***
AE_COG	<---	AS_AMI_2	.082	.021
AE_COG	<---	AS_PRO	-.156	***
AE_COG	<---	AE_INDE	.516	***
AE_COG	<---	Nivel_Educativo	-.098	.006
AE_COG	<---	Relación_Padres_Música	-.100	.004
AE_COG	<---	Sexo	.171	***
AE_INDE	<---	AS_PA	-.188	***
AE_INDE	<---	AE_CON	.116	.008
AE_INDE	<---	Nivel_Educativo	.146	***
AE_INDE	<---	Sexo	.149	***

\*\*\* Sig. < .001

Como se puede apreciar en la tabla 64, los índices de correlación entre variables exógenas del modelo final presentan valores bajos ( $r = .100-.200$ ), destacando entre ellos la correlación positiva del apoyo social del profesor y de los padres ( $r = .361$ ).



Tabla 64

*Correlaciones. Modelo final*

Variable exógena		Variable exógena	Correlaciones	Sig.
AS_AMI_2	<-->	AE_CON	-.097	.028
AS_AMI_2	<-->	Sexo	.200	***
AS_PA	<-->	Nivel_Educativo	.148	***
AS_PRO	<-->	AS_PA	.361	***
AS_PRO	<-->	Nivel_Educativo	.118	.007
AS_PRO	<-->	Sexo	-.146	***
Instrumento_Tipo	<-->	AS_AMI_2	.112	.010
Instrumento_Tipo	<-->	AS_PA	.120	.003
AE_CON	<-->	Nivel_Educativo	.153	***
AE_CON	<-->	Sexo	-.137	.002
Relación_Padres_Música	<-->	AS_PA	.172	***

\*\*\* Sig. &lt; .001

La asociación de variables planteada en el modelo final (tabla 65) explica el 56.2% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación, el 29% del factor aprendizaje, el 39% de cogniciones y el 8.4% de indefensión. La siguiente tabla muestra cómo a pesar del necesario ajuste del modelo inicial, no se ha producido una disminución relevante en la capacidad explicativa del modelo.

Tabla 65

*Varianza explicada*

Factor	Modelo Inicial	Modelo Final
AE_INDE	.115	.084
AE_COG	.404	.390
AEF_APREN	.328	.290
AEF_INTER	.580	.562

La figura 3 muestra a continuación la representación gráfica del modelo final.

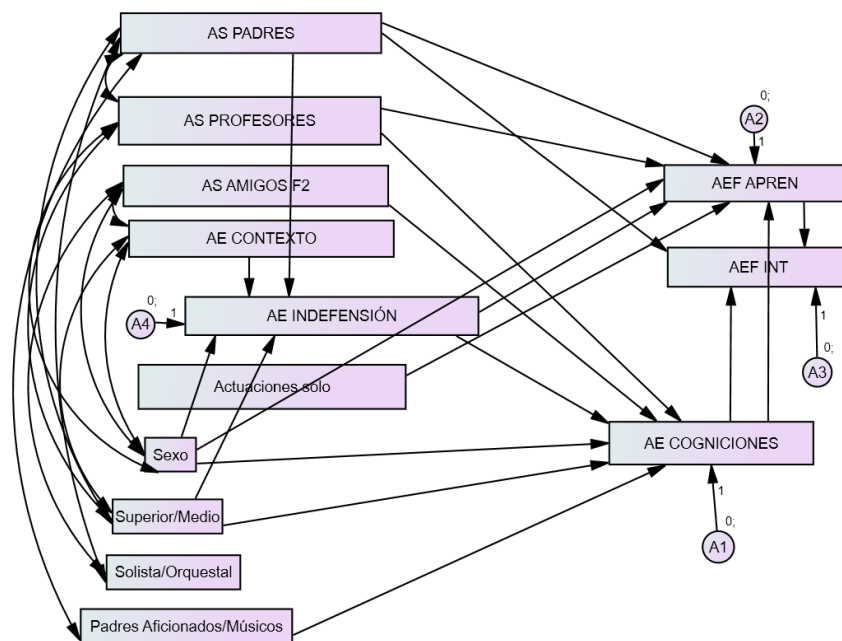


Figura 3 Modelo final

#### 5.4.2.2 Modelo invarianza factorial según nivel educativo

El modelo de invarianza factorial por nivel educativo presenta un buen ajuste, siendo su índice CMIN/DF igual a 1.275, el CFI es igual a .987 y el RMSEA .023.

Al analizar el ajuste del modelo general en función del nivel educativo (enseñanzas profesionales-enseñanzas superiores) las relaciones entre algunas de las variables que se presentan a continuación dejan de ser significativas. Concretamente, en la submuestra de enseñanzas profesionales desaparece la influencia de indefensión sobre la autoeficacia para el aprendizaje. Por su parte, en la submuestra de enseñanzas superiores aquellas relaciones que no son significativas son: contexto y apoyo de profesores sobre indefensión, y apoyo social de padres sobre los factores aprendizaje e interpretación de autoeficacia.

En la tabla 66 se puede observar cómo los pesos de regresión varían en cada una de las submuestras. El apoyo social de padres tiene mayor capacidad explicativa sobre el factor indefensión en los estudiantes de enseñanzas superiores ( $\beta_{EES} = -.242$  vs.  $\beta_{EPP} = -.132$ ), al igual que ocurre con el sexo sobre cogniciones ( $\beta_{EES} = .264$  vs.  $\beta_{EPP} = .162$ ), o sobre aprendizaje ( $\beta_{EES} = .223$  vs.  $\beta_{EPP} = .097$ ). De la misma forma, entre los estudiantes de enseñanzas superiores, el factor cogniciones tiene mayor influencia sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación ( $\beta_{EES} = -.593$  vs.  $\beta_{EPP} = -.457$ ). Sin embargo, el factor

aprendizaje de autoeficacia musical recibe mayor influencia de cogniciones en la submuestra de enseñanzas profesionales ( $\beta_{EEPP} = -.384$  vs.  $\beta_{EESS} = -.259$ ). Entre estos estudiantes, profesional frente a superior, el factor indefensión presenta mayor capacidad explicativa sobre el factor cogniciones ( $\beta_{EEPP} = .530$  vs.  $\beta_{EESS} = .453$ ). El resto de las relaciones no presentan diferencias relevantes entre los estudiantes de cada una de las submuestras de nivel educativo.

Tabla 66

*Pesos de regresión. Modelo invarianza factorial según nivel educativo*

Variable Criterio	Variable Explicativa	EEPP		EESS	
		Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.	Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.
AEF_APREN <---	Actuaciones_Solo	.108	.015	.152	.035
AEF_APREN <---	AS_PA	.202	***	.000	
AEF_APREN <---	AS_PRO	.196	***	.207	.005
AEF_APREN <---	AE_COG	-.384	***	-.259	.004
AEF_APREN <---	AE_INDE	.000		-.221	.009
AEF_APREN <---	Sexo	.097	.033	.223	.004
AEF_INTER <---	AEF_APREN	.360	***	.338	***
AEF_INTER <---	AS_PA	.137	***	.000	
AEF_INTER <---	AE_COG	-.457	***	-.593	***
AE_COG <---	AS_PRO	-.147	***	-.135	.042
AE_COG <---	AE_INDE	.530	***	.453	***
AE_COG <---	Relación_Padres_Música	-.089	.031	-.138	.035
AE_COG <---	Sexo	.162	***	.264	***
AE_INDE <---	AS_PA	-.132	.017	-.242	.003
AE_INDE <---	AS_PRO	-.108	.044	.000	
AE_INDE <---	AE_CON	.150	.005	.000	
AE_INDE <---	Sexo	.132	.011	.161	.044

\*\*\* Sig. < .001

De la misma forma, se señalan aquellas relaciones entre variables exógenas que dejan de ser significativas al dividir la muestra por nivel educativo (tabla 67). Solamente se han encontrado relaciones no significativas en la submuestra de enseñanzas superiores; sexo-ansiedad escénica contexto, y apoyo social de profesores-actuaciones a solo. Este modelo presenta índices de correlación muy bajos entre los que destaca la correlación entre apoyo social de padres y profesores, siendo superior en la submuestra de enseñanzas superiores ( $r_{EEPP} = .290$  vs.  $r_{EESS} = .452$ ). Es necesario señalar también la mayor influencia de los factores contexto de ansiedad escénica y apoyo social de padres en los estudiantes de enseñanzas profesionales ( $r_{EEPP} = -.265$  vs.  $r_{EESS} = -.160$ ) o la mayor influencia entre apoyo

social de padres y relación de los padres con la música en la submuestra de enseñanzas superiores ( $r_{\text{EPP}} = .129$  vs.  $r_{\text{EES}} = .260$ ).

Tabla 67

*Correlaciones. Modelo invarianza factorial según nivel educativo*

Variable exógena		Variable exógena	EPP		EES	
			Correlación	Sig.	Correlación	Sig.
Actuaciones_Solo	<-->	AS_PRO	.135	.007	.000	
AS_PA	<-->	AS_PRO	.290	***	.452	***
AS_PA	<-->	AE_CON	-.265	***	-.160	.027
AS_PRO	<-->	Sexo	-.130	.009	-.150	.045
AE_CON	<-->	Sexo	-.148	.004	.000	
Relación_Padres_Música	<-->	AS_PA	.129	.009	.260	***

\*\*\* Sig. < .001

La varianza explicada fruto de la asociación de variables planteada en este modelo de invarianza (tabla 68) es prácticamente la misma en ambas submuestras para el factor indefensión (8.5% vs. 8.4%), obteniendo ligeramente mayor capacidad explicativa en la submuestra de enseñanzas profesionales en las variables cogniciones (39.1% vs. 38.6%) y autoeficacia para el aprendizaje (31.9% vs. 25.8%). Dicha capacidad explicativa es mayor en la submuestra de enseñanzas superiores en el caso de la autoeficacia para la interpretación (55.5% vs. 60.5%).

Tabla 68

*Varianza explicada. Modelo invarianza factorial según nivel educativo*

Factor	EPP	EES
AE_INDE	.085	.084
AE_COG	.391	.386
AEF_APREN	.319	.258
AEF_INTER	.555	.605

Se incluye a continuación la representación gráfica del modelo de invarianza factorial según el nivel educativo (figura 4).

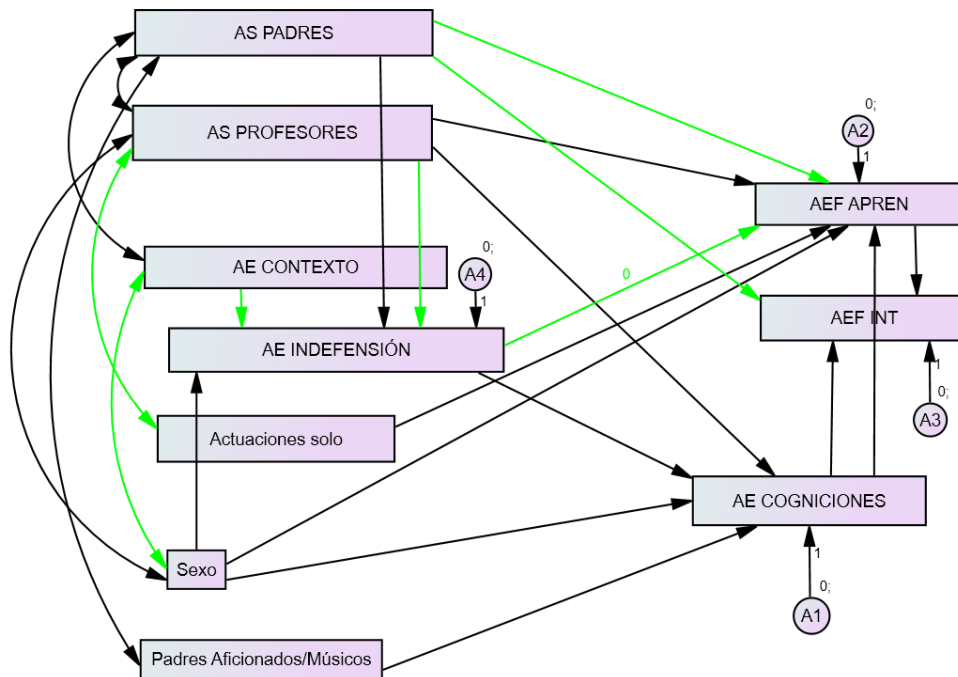


Figura 4 Modelo invarianza factorial según nivel educativo

#### 5.4.2.3 Modelo invarianza factorial según sexo

El modelo de invarianza factorial por sexo presenta un buen ajuste siendo su índice CMIN/DF igual a 1.220, el CFI es igual a .981 y el RMSEA .021.

Se puede apreciar en la tabla 69 cómo al dividir la muestra por sexo (hombres-mujeres) las relaciones entre algunas de las variables dejan de ser significativas. Concretamente, en la submuestra de hombres desaparece la influencia de contexto sobre indefensión de ansiedad escénica, las actuaciones a solo, el apoyo social de padres y amigos 2 sobre la autoeficacia para el aprendizaje, y la indefensión sobre la autoeficacia para el aprendizaje. Por su parte, en la submuestra de mujeres aquellas relaciones que no son significativas son: relación de los padres con la música, nivel educativo y apoyo social de amigos 2 sobre cogniciones de ansiedad escénica, relación de los padres con la música e indefensión sobre autoeficacia para el aprendizaje, y nivel educativo sobre autoeficacia para la interpretación.

En este sentido se ponen de manifiesto diferentes pesos de regresión entre estas variables en cada una de las submuestras. La capacidad explicativa del apoyo social de padres sobre el factor indefensión de ansiedad escénica ( $\beta_{\text{Hombre}} = -.162$  vs.  $\beta_{\text{Mujer}} = -.213$ ) o del

citado factor indefensión sobre cogniciones es mayor en la submuestra de mujeres ( $\beta_{\text{Hombre}} = .490$  vs.  $\beta_{\text{Mujer}} = .567$ ). Sin embargo, entre los hombres, es mayor la influencia entre: apoyo social del profesor-cogniciones ( $\beta_{\text{Hombre}} = -.199$  vs.  $\beta_{\text{Mujer}} = -.138$ ), autoeficacia para el aprendizaje-autoeficacia para la interpretación ( $\beta_{\text{Hombre}} = .379$  vs.  $\beta_{\text{Mujer}} = .332$ ) y cogniciones-autoeficacia para la interpretación ( $\beta_{\text{Hombre}} = -.468$  vs.  $\beta_{\text{Mujer}} = -.402$ ).

Tabla 69

*Pesos de regresión. Modelo invarianza factorial según sexo*

Variable Criterio		Variable Explicativa	Hombre		Mujer	
			Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.	Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.
AEF_APREN	<---	Actuaciones_Solo	.000		.157	.001
AEF_APREN	<---	AS_AMI_2	.000		.106	.026
AEF_APREN	<---	AS_PA	.000		.285	***
AEF_APREN	<---	AS_PRO	.152	.010	.191	***
AEF_APREN	<---	AE_COG	-.355	***	-.334	***
AEF_APREN	<---	AE_INDE	-.138	.036	.000	
AEF_APREN	<---	Relación_Padres_Música	-.124	.033	.000	
AEF_INTER	<---	AEF_APREN	.379	***	.332	***
AEF_INTER	<---	AS_PA	.126	.004	.111	.015
AEF_INTER	<---	AE_COG	-.468	***	-.402	***
AEF_INTER	<---	AE_INDE	.000		-.124	.014
AEF_INTER	<---	Nivel_Educativo	.097	.024	.000	
AE_COG	<---	AS_AMI_2	.141	.009	.000	
AE_COG	<---	AS_PRO	-.199	***	-.138	.005
AE_COG	<---	AE_INDE	.490	***	.567	***
AE_COG	<---	Nivel_Educativo	-.116	.034	.000	
AE_COG	<---	Relación_Padres_Música	-.144	.008	.000	
AE_INDE	<---	AS_PA	-.162	.012	-.213	***
AE_INDE	<---	AE_CON	.000		.153	.013
AE_INDE	<---	Nivel_Educativo	.144	.026	.155	.007

\*\*\* Sig. < .001

En este sentido, se considera necesario señalar aquellas relaciones entre variables exógenas que dejan de ser significativas al dividir la muestra por sexo (tabla 70). En la submuestra de hombres solamente correlacionan las variables contexto y apoyo social de profesores, y apoyo social de padres y profesores. En la submuestra de mujeres no se dan relaciones que pierdan significatividad respecto al modelo general. De forma general, los índices de correlación entre estas variables son muy bajos a excepción de entre apoyo social de padres y profesores ( $r_{\text{Hombre}} = .338$  vs.  $r_{\text{Mujer}} = .386$ ) que presenta valores ligeramente

superiores en ambas submuestras. En este sentido, la relación entre las variables contexto y apoyo social de padres es mayor en la submuestra de mujeres ( $r_{\text{Hombre}} = -.150$  vs.  $r_{\text{Mujer}} = -.364$ ).

Tabla 70

*Correlaciones. Modelo invarianza factorial según sexo*

Variable exógena		Variable exógena	Hombre Correlación	Sig.	Mujer Correlación	Sig.
Actuaciones_Solo	<-->	AS_PRO	.000		.118	.036
AS_PA	<-->	AE_CON	-.150	.018	-.364	***
AS_PRO	<-->	AS_PA	.338	***	.380	***
AS_PRO	<-->	AE_CON	.000		-.147	.014
Instrumento_Tipo	<-->	AS_AMI_2	.000		.160	.009
Instrumento_Tipo	<-->	AS_PA	.000		.101	.047
AE_CON	<-->	Nivel_Educativo	.000		.163	.004
Relación_Padres_Música	<-->	AS_PA	.000		.222	***

\*\*\* Sig. < .001

La varianza explicada fruto de la asociación de variables planteada en este modelo de invarianza (tabla 71) tiene mayor capacidad explicativa en la submuestra de mujeres en las variables indefensión (12.4% vs. 4.7%), cogniciones (35.6% vs. 32.8%) y autoeficacia para el aprendizaje (38% vs. 24.5%). Dicha capacidad explicativa es ligeramente mayor en la submuestra de hombres en el caso de la autoeficacia para la interpretación (57.6% vs. 55.4%).

Tabla 71

*Varianza explicada. Modelo invarianza factorial según sexo*

Factor	Hombre	Mujer
AE_INDE	.047	.124
AE_COG	.328	.356
AEF_APREN	.245	.380
AEF_INTER	.576	.554

Se incluye a continuación la representación gráfica del modelo de invarianza factorial según el sexo (figura 5).

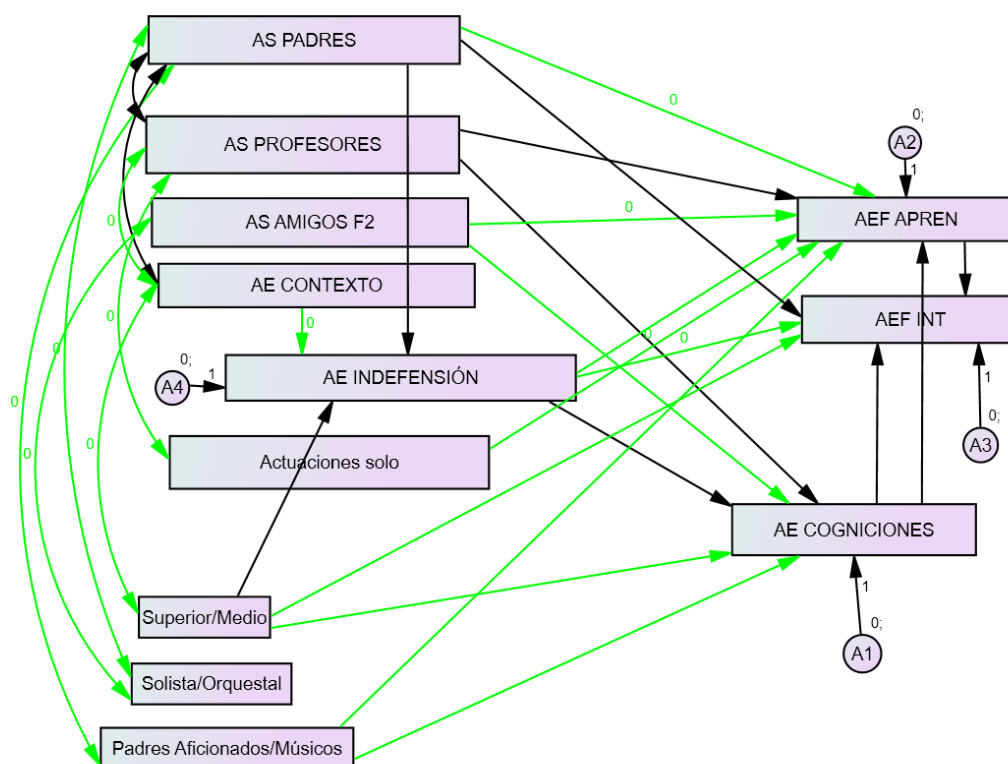


Figura 5 Modelo invarianza factorial según sexo

#### 5.4.2.4 Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento

El modelo de invarianza factorial por tipo de instrumento presenta un buen ajuste siendo su índice CMIN/DF igual a 1.228, el CFI es igual a .982 y el RMSEA .021.

Al dividir la muestra por tipo de instrumento (solista-orquestal) las relaciones entre algunas de las variables que se presentan a continuación (tabla 72) dejan de ser significativas. Concretamente, en la submuestra de instrumentos solistas desaparece la influencia de nivel educativo y apoyo paterno sobre indefensión, relación de los padres son la música, apoyo paterno y de profesores sobre cogniciones, e indefensión sobre autoeficacia para el aprendizaje. Por su parte, en la submuestra de instrumentos orquestales aquellas relaciones que no son significativas son: sexo y contexto sobre indefensión, y nivel educativo y apoyo social de amigos 2 sobre cogniciones.

Al dividir la muestra por tipo de instrumento, la submuestra de instrumentos solistas presenta mayor capacidad explicativa entre las siguientes variables: indefensión-cogniciones ( $\beta_{\text{Solista}} = .550$  vs.  $\beta_{\text{Orquestal}} = .487$ ), actuaciones a solo-autoeficacia para el aprendizaje ( $\beta_{\text{Solista}} = .183$  vs.  $\beta_{\text{Orquestal}} = .101$ ), apoyo social de padres-autoeficacia para el aprendizaje ( $\beta_{\text{Solista}} =$



.206 vs.  $\beta_{\text{Orquestal}} = .162$ ), sexo-autoeficacia para el aprendizaje ( $\beta_{\text{Solista}} = .160$  vs.  $\beta_{\text{Orquestal}} = .104$ ) y cogniciones-autoeficacia para la interpretación ( $\beta_{\text{Solista}} = -.537$  vs.  $\beta_{\text{Orquestal}} = -.470$ ).

Tabla 72

*Pesos de regresión. Modelo invarianza según tipo de instrumento*

Variable Criterio		Variable Explicativa	Solista		Orquestal	
			Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.	Coefficiente $\beta$ estandarizado	Sig.
AEF_APREN	<---	Actuaciones_Solo	.183	.013	.101	.022
AEF_APREN	<---	AS_PA	.206	.007	.162	***
AEF_APREN	<---	AS_PRO	.165	.035	.185	***
AEF_APREN	<---	AE_COG	-.343	***	-.327	***
AEF_APREN	<---	AE_INDE	.000		-.109	.037
AEF_APREN	<---	Sexo	.160	.039	.104	.024
AEF_INTER	<---	AEF_APREN	.355	***	.341	***
AEF_INTER	<---	AS_PA	.120	.036	.128	***
AEF_INTER	<---	AE_COG	-.537	***	-.470	***
AE_COG	<---	AS_AMI_2	.165	.007	.000	
AE_COG	<---	AS_PA	.000		-.105	.024
AE_COG	<---	AS_PRO	.000		-.153	***
AE_COG	<---	AE_INDE	.550	***	.487	***
AE_COG	<---	Nivel_Educativo	-.213	***	.000	
AE_COG	<---	Relación_Padres_Música	.000		-.114	.007
AE_COG	<---	Sexo	.183	.005	.188	***
AE_INDE	<---	AS_PA	.000		-.208	***
AE_INDE	<---	AE_CON	.223	.004	.000	
AE_INDE	<---	Nivel_Educativo	.000		.188	***
AE_INDE	<---	Sexo	.300	***	.000	

\*\*\* Sig. < .001

Se presentan a continuación aquellas relaciones entre variables exógenas que dejan de ser significativas al dividir la muestra por tipo de instrumento (tabla 73). En la submuestra de instrumentos solistas ha sido necesario, por no ser significativas, eliminar las relaciones entre sexo y contexto, amigos 2 y contexto, sexo y amigos 2, sexo y apoyo del profesor, y nivel educativo y apoyo del profesor. En la submuestra de enseñanzas superiores solamente se ha eliminado la relación entre actuaciones a solo y apoyo social del profesor. Tal y como ha ocurrido anteriormente, los índices de correlación de este modelo son muy bajos, destacando la correlación entre apoyo social de padres y profesores ( $r_{\text{Solista}} = .326$  vs.  $r_{\text{Orquestal}} = .349$ ).

Más allá de aquellas correlaciones, citadas anteriormente, en este modelo no se dan diferencias susceptibles de ser consideradas en las relaciones entre variables al dividir la muestra según el tipo de instrumento.

Tabla 73

*Correlaciones. Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento*

Variable exógena		Variable exógena	Solista		Orquestal	
			Correlación	Sig.	Correlación	Sig.
Actuaciones_Solo	<-->	AS_PRO	.186	.020	.000	
AS_AMI_2	<-->	AE_CON	.000		-.100	.050
AS_AMI_2	<-->	Sexo	.000		.243	***
AS_PA	<-->	AE_CON	-.305	***	-.207	***
AS_PRO	<-->	AS_PA	.326	***	.349	***
AS_PRO	<-->	Nivel_Educativo	.000		.099	.042
AS_PRO	<-->	Sexo	.000		-.172	***
AE_CON	<-->	Nivel_Educativo	.178	.027	.137	.007
AE_CON	<-->	Sexo	.000		-.144	.004
Relación_Padres_Música	<-->	AS_PA	.168	.027	.156	-.1
Relación_Padres_Música	<-->	Sexo	.000		.103	.038

\*\*\* Sig. < .001

Tal y como muestra la tabla 74, la varianza explicada fruto de la asociación de variables planteada en este modelo de invarianza presenta mayor capacidad explicativa en la submuestra de instrumentos solistas en las variables indefensión (14% vs. 7.9%) y cogniciones (46% vs. 37.3%). Dicha capacidad explicativa es mayor en la submuestra de instrumentos orquestales en el caso de la autoeficacia para el aprendizaje (24.7% vs. 30.7%) y prácticamente igual en el factor interpretación (56.9% vs. 56.2%).

Tabla 74

*Varianza explicada. Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento*

Factor	Solista	Orquestal
AE_INDE	.140	.079
AE_COG	.460	.373
AEF_APREN	.247	.307
AEF_INTER	.569	.562

Se incluye a continuación la representación gráfica del modelo de invarianza factorial según el tipo de instrumento (figura 8).

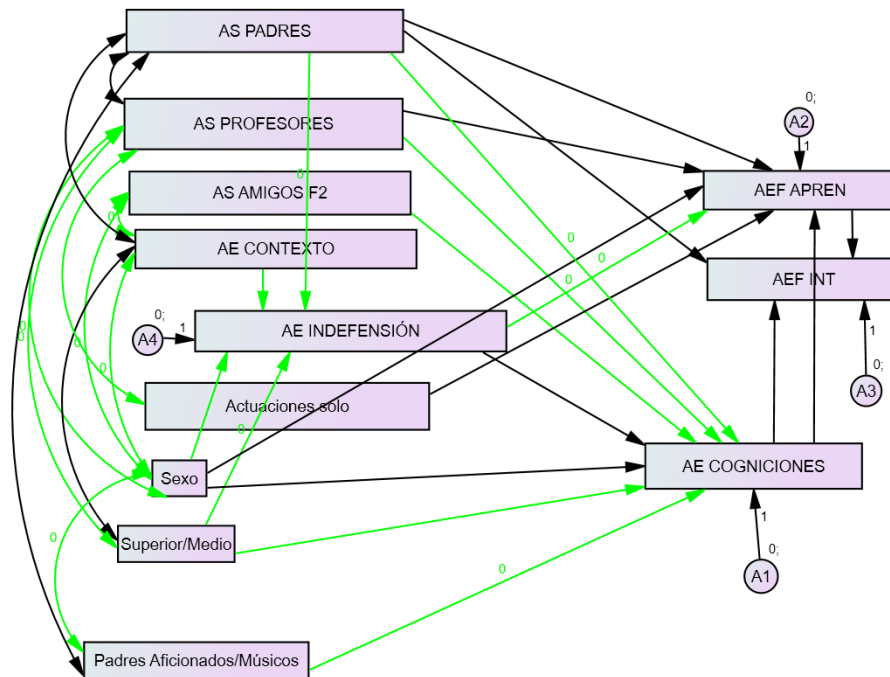


Figura 6 Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento

### 5.4.3 Resumen relación entre variables

Como se viene realizando, se incluye a continuación a modo de síntesis un pequeño resumen del apartado 5.4 Relación entre variables.

#### 5.4.3.1 Resumen correlaciones

Un primer análisis muestra el mayor índice de correlación del factor interpretación ( $r = .919$ ) frente aprendizaje ( $r = .894$ ) con el sumatorio total de autoeficacia. Algo similar, con índices menores, ocurre con el factor padres de apoyo social ( $r = .737$ ). Profesores ( $r = .686$ ), amigos 1 ( $r = .663$ ) y amigos 2 ( $r = .562$ ) presentan índices de correlación con el total ligeramente inferiores.

Estos son los factores cuyos índices de correlación obtienen índices reseñables:

- Aprendizaje e interpretación de autoeficacia musical ( $r = .645$ ).
- Indefensión y cogniciones de ansiedad escénica ( $r = .571$ ).
- Interpretación y cogniciones ( $r = -.685$ ).
- Interpretación e indefensión ( $r = -.467$ ).

- Aprendizaje y cogniciones ( $r = -.448$ ).
- Aprendizaje e indefensión ( $r = -.307$ ).
- Interpretación y profesores ( $r = .315$ ).
- Aprendizaje y profesores ( $r = .352$ ).

Un análisis de las correlaciones entre las variables psicológicas dividiendo la muestra por nivel educativo (profesional), sexo y tipo de instrumento ha permitido constatar que no se obtienen diferencias significativas en los índices de correlación entre los estudiantes de enseñanzas profesionales y superiores.

Sin embargo, al dividir la muestra por sexo los índices de correlación entre los factores aprendizaje-padres, interpretación-padres, interpretación-padres y contexto-padres son significativamente más altos en la submuestra de mujeres.

Por último, la submuestra de instrumentistas orquestales presenta índices de correlación significativamente superiores entre los factores aprendizaje-padres y cogniciones-padres. Entre los factores contexto y padres son los instrumentistas solistas aquellos que presentan índices de correlación mayores.

#### **5.4.3.2 Resumen modelos de ecuaciones estructurales**

El modelo general de ecuaciones estructurales, tras el ajuste necesario, explica el 56.2% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación y el 29% del factor aprendizaje. Dicha varianza viene explicada de forma directa por:

- Autoeficacia para la interpretación: cogniciones de ansiedad escénica ( $\beta = -.491$ ;  $\rho < .001$ ), autoeficacia para el aprendizaje ( $\beta = .344$ ;  $\rho < .001$ ) y apoyo social de padres ( $\beta = .124$ ;  $\rho < .001$ ).
- Autoeficacia para el aprendizaje: cogniciones de ansiedad escénica ( $\beta = -.320$ ;  $\rho < .001$ ), apoyo social del profesor ( $\beta = .182$ ;  $\rho < .001$ ), apoyo paterno ( $\beta = .173$ ;  $\rho < .001$ ), actuaciones a solo ( $\beta = .125$ ;  $\rho < .001$ ), sexo ( $\beta = .124$ ;  $\rho < .001$ ) e indefensión de ansiedad escénica ( $\beta = -.105$ ;  $\rho < .001$ ).

Apoyo del profesor, actuaciones a solo, sexo, nivel educativo, indefensión, contexto, amigos 2 o la relación de los padres con la música son otras variables que presentan influencia indirecta sobre las percepciones de autoeficacia.

Al dividir la muestra por nivel educativo, este modelo cambia ligeramente y obtiene mayor capacidad explicativa sobre la varianza del factor interpretación en la submuestra de enseñanzas superiores (60.5% vs. 55.5%). Esto sucede al contrario en el factor aprendizaje dónde la submuestra de enseñanzas profesionales explica un porcentaje de varianza mayor (31.9% vs. 25.8%).

Por su parte, la varianza explicada tiene mayor capacidad explicativa en la submuestra de mujeres en el factor autoeficacia para el aprendizaje (38% vs. 24.5%), siendo dicha capacidad explicativa ligeramente superior en la submuestra de hombres en el caso de la autoeficacia para la interpretación (57.6% vs. 55.4%).

Finalmente, la submuestra de instrumentistas solistas presenta una ligeramente mayor capacidad explicativa de la varianza del factor interpretación (56.9% vs. 56.2%). Sin embargo, son los instrumentistas orquestales aquellos que explican un porcentaje de varianza mayor en el factor aprendizaje (30.7% vs. 24.7%).

## 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos y presentados en los apartados anteriores han aportado evidencia empírica que permitirá, de una u otra forma, mejorar la formación de los estudiantes de conservatorio de música españoles; propósito a partir del cual se ha diseñado este trabajo de investigación. Es decir, desde una perspectiva modesta y personal, se considera que esta investigación contribuye a profundizar en el conocimiento de los factores que determinan los niveles de autoeficacia musical y por ende contribuyen a la consecución del logro musical para, a partir de ahí, desarrollar teorías más completas.

La esencia dinámica y maleable de la autoeficacia, así como su poder explicativo sobre el logro musical (Bandura, 1997; McPherson y McCormick, 2003, 2006) la sitúan entre los constructos psicológicos de mayor interés en campo de la investigación educativa (Hendricks, 2009, 2014; Orejudo, Fernández-Turrado y Briz, 2012; Zimmerman, 2000). Sin embargo, y pese a la aparente influencia del apoyo social sobre la autoeficacia a través las fuentes de información (experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico) propuestas por Bandura en 1977, no se han llevado a cabo estudios que analicen dicha relación en el ámbito musical.

La inclusión en el diseño de esta investigación de una serie de variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares ha permitido valorar las diferencias entre los grupos definidos por dichas variables en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social percibido. Además, debido a su relevancia en el contexto pedagógico-musical (Gonzalez et al., 2017; Orejudo et al., 2017; Zarza et al., 2016a), se ha considerado imprescindible valorar la posible influencia de la ansiedad escénica sobre los citados constructos.

Concretamente, se han analizado los niveles de autoeficacia musical y apoyo social en los grupos definidos por nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), por sexo (hombre vs. mujeres) y por tipo de instrumento (solistas vs. orquestales). De esta forma, tal y como se indica a continuación, se han cumplido todos los objetivos y contrastado las hipótesis de investigación.

Previamente, y para poder analizar los citados niveles de autoeficacia musical y apoyo social percibido por los estudiantes de música, ha sido necesario adaptar y validar los instrumentos *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y

*Social Support Scale* (Ryan et al., 2000); instrumentos que, seleccionados tras un riguroso análisis, tienen en cuenta la especificidad de dichos constructos en el contexto musical.

El proceso de adaptación y validación de ambos cuestionarios, autoeficacia musical y apoyo social percibido, se ha realizado siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005). Tras un estudio piloto (Cuartero, 2016) y con una muestra considerablemente grande ( $n = 668$ ), es posible confirmar que se han obtenido instrumentos fiables, válidos para la población española y teóricamente coherentes; instrumentos con propiedades psicométricas similares a su versión original. El tamaño de la muestra ha permitido realizar un minucioso análisis a partir del que se ha producido, en la escala de apoyo social, una solución factorial “nueva”, diferente a la propuesta en el proceso de adaptación y validación de los cuestionarios originales.

Las puntuaciones medio-altas, superiores a la media teórica, del cuestionario de autoeficacia proporcionan un más que prometedor punto de partida en el que una mayor media del factor autoeficacia para el aprendizaje subraya la posible influencia de otro tipo de variables sobre la autoeficacia para la interpretación.

Tal y como se ha podido comprobar, la inclusión del constructo psicológico ansiedad escénica ha permitido analizar su influencia sobre la autoeficacia musical, así como comparar los resultados obtenidos en investigaciones previas; resultados muy relevantes dada la cercanía de ambos constructos psicológicos, así como la ausencia de trabajos que analicen las diferencias en las percepciones de autoeficacia entre los grupos formados por diferentes variables sociodemográficas, personales y familiares.

Finalmente, los modelos de ecuaciones estructurales han permitido estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables, contrastando el modelo teórico de Bandura (1977) en el que las percepciones de autoeficacia se postulan como posibles responsables o mediadoras de la ansiedad escénica. Es decir, unas percepciones altas de autoeficacia musical para la interpretación permiten percibir el posible estrés o tensión propio de la actuación en público como un estímulo en vez de como una amenaza. De esta forma, se pretende contrastar el modelo de González et al. (2017) en el que la autoeficacia musical precede a la ansiedad escénica, y ésta a su vez a la estimulación previa a un concierto, determinando finalmente la consecución del logro musical.

Se presentan a continuación las conclusiones más relevantes deducidas a partir de los análisis previos; conclusiones que siguen la estructura de este trabajo que a su vez ha sido organizado según los objetivos e hipótesis de investigación.

## 6.1 Análisis descriptivo

El apartado dedicado al análisis descriptivo ha permitido conocer las características más representativas de la muestra, así como analizar los posibles sesgos.

La distribución muestral por nivel educativo, enseñanzas profesionales (n = 473; 70.8%) y enseñanzas superiores (n = 195; 29.2%), refleja la realidad de la formación musical española en la que existen 23 conservatorios superiores de música frente a los más de 150 conservatorios profesionales. En este sentido, se ha constatado que no existe sesgo muestral entre nivel educativo y sexo.

Los resultados obtenidos señalan que las variables edad de comienzo de la formación musical y el sexo están relacionadas. Concretamente, hay más mujeres de las esperadas en la denominada edad idónea (7-8 años) y más hombres que comenzaron su formación con más de 8 años. No se han encontrado diferencias de género entre los menores de 7 años. Estos resultados podrían ser explicados por la posible existencia de ciertos “estereotipos sociales”. Los padres son, normalmente y hasta alcanzar cierta edad (7-8 años), quienes deciden el tipo de actividad extraescolar que sus hijos realizan. A partir de este momento los niños, de forma general, son más propensos a realizar actividades relacionadas con el deporte para posteriormente (más de 8 años) superar los posibles prejuicios y sentirse más atraídos por la música.

Estos resultados (sexo y edad de comienzo de la formación musical formal) se reflejan en enseñanzas superiores, donde hay más hombres que mujeres que comenzaron su formación musical con más de 8 años de edad. De la misma forma, en enseñanzas superiores hay más mujeres entre 18-20 años y más hombres mayores de 20.

Tras excluir de los correspondientes análisis las familias instrumentales moderna/tradicional y otros, propias de algunos de los centros que forman la muestra de este trabajo, se ha constatado que no existe relación entre las variables familia instrumental y nivel educativo. Sin embargo, dichas familias instrumentales sí están relacionadas con el sexo con un grado de asociación mayor en la muestra de enseñanzas profesionales. Este dato confirma la “normalidad” de la muestra ya que, según Lemos de Ciuffardi (2000), la elección de



instrumento puede deberse a la relación entre el timbre de éste y el registro de voz. Sin embargo, este sesgo muestral exige tomar con cautela las conclusiones al respecto. Concretamente, en enseñanzas profesionales hay significativamente más hombres en viento metal y más mujeres en tecla, cuerda frotada y viento madera.

En enseñanzas superiores, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres en viento metal, aunque significativas, se reducen; mientras que en cuerda frotada se observa un incremento porcentual de mujeres respecto a la submuestra de enseñanzas profesionales. En este caso, enseñanzas superiores, en cuerda pulsada hay significativamente más hombres. Estos ligeros cambios pueden deberse a que más allá de los motivos fisiológicos por los que se escogió un instrumento u otro, las variables que influyen en la continuación de los estudios musicales en enseñanzas superiores son independientes.

En este sentido, se recuerda que las familias instrumentales de canto y percusión no han sido analizadas debido a que en ambos casos el tamaño de la muestra no permite obtener conclusiones fiables.

Los resultados de estudios previos sobre ansiedad escénica (Casanova et al., 2018; Fehm y Schmidt 2006; Kaspersen y Gøtestam, 2002; Nicholson, Cody y Beck, 2015) reivindican la necesidad de analizar las posibles relaciones de los grupos definidos por el tipo de instrumento (solistas vs. orquestales). En este estudio solamente se ha obtenido relación significativa entre las variables tipo de instrumento y sexo en la muestra de enseñanzas profesionales, con un mayor número de mujeres que tocan instrumentos solistas y orquestales que hombres.

Quizás una de las variables cuyos resultados suponen la apertura de un nuevo campo de investigación es la relación de los padres con la música. Más allá de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores en las que se pone de manifiesto la influencia positiva del apoyo social paterno sobre el logro musical (Bloom, 1985; Freeman, 1991; Lehmann y Kristensen, 2014; Moore et al., 2003), este trabajo confirma que tener unos padres aficionados a la música es un indicador claro para comenzar la formación musical formal y continuar en enseñanzas profesionales. Sin embargo, parece ser necesaria una relación más cercana con la música (docentes y músicos) para continuar la carrera profesional musical en enseñanzas superiores. Es decir, aquellos estudiantes con al menos uno de sus padres músico y docente tienen más probabilidades de cursar enseñanzas superiores de música. Este dato, tal y como se verá a continuación, puede ser interpretado a través de apoyo paterno teórica y prácticamente

fundamentado, así como por un entorno caracterizado por la comprensión de una profesión “especial” en cuanto a las competencias complejas a desarrollar. La variable sexo no está relacionada con la variable relación de los padres con la música.

Los resultados confirman que los estudiantes de enseñanzas superiores realizan mayor número de actividades musicales en público que los estudiantes de enseñanzas profesionales; dato que refleja las diferencias en sus currículos y la concienciación sobre la necesidad de planificar adecuadamente actividades de este tipo que, a través de la fuente de información más determinante denominada “experiencias previas” (Zelenak, 2011), permiten mejorar las percepciones de autoeficacia. Además, estos perfiles de exposición pública están relacionados con la variable sexo en enseñanzas profesionales en donde hay menos mujeres de las esperadas en el perfil de exposición pública alto. Este dato podría ser interpretado como consecuencia directa de los mayores niveles de ansiedad escénica que presentan las mujeres de la muestra; conductas de escape ante situaciones de exposición pública.

Continuando con el análisis de esta variable, el mayor número de instrumentistas solistas en el grupo de perfil de exposición bajo y más orquestales en el alto responde a las variables de entrada de cada uno de los clústeres de perfil de exposición pública (alto y bajo), en los que las variables “ensemble” y “grandes agrupaciones”, propias de instrumentos orquestales, han demostrado mayor capacidad explicativa. No se encuentran diferencias significativas entre instrumentistas solistas y orquestales en los denominados casos sin identificar.

Entre las denominadas “otras variables” (improvisar, realizar alguna actividad musical con un familiar o lateralidad manual) no se han encontrado relaciones significativas.

## 6.2 Adaptación y validación de instrumentos

Adaptar y validar al castellano la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000) constituye el principal objetivo de este trabajo (objetivo de investigación 1); objetivo alcanzado que ha permitido obtener dos instrumentos válidos y fiables para la población española, así como profundizar en el conocimiento de dos constructos psicológicos que, pese a su contrastada influencia sobre el logro musical, no han sido analizados en profundidad en este contexto.

### 6.2.1 Autoeficacia musical

Pese a la coherencia teórica con la que Ritchie y Williamon construyen la *General Musical Self-efficacy Scale* (2007, 2011a), el proceso de validación en el que presentan un análisis factorial independiente para cada una de las subescalas de autoeficacia musical (aprendizaje e interpretación), obtiene como resultado 2 factores para cada subescala cuya característica es el enunciado positivo o negativo de las percepciones de autoeficacia.

Sin entrar en valoraciones al respecto, en este trabajo se ha creído conveniente realizar dicho análisis factorial con todos los ítems (11 ítems de cada una de las dos subescalas) y, de la misma forma que ocurre con la versión original, se ha decidido eliminar aquellos ítems cuya supresión mejora la fiabilidad de la escala. Concretamente y debido a su menor correlación elemento-total, se ha eliminado el ítem 9 de la escala de aprendizaje ( $r = .108$ ) y el 10 ( $r = .064$ ) de interpretación, obteniendo como resultado final (análisis factorial confirmatorio) una solución de dos factores (10 ítems) coincidentes con las citadas subescalas. La estructura bifactorial (aprendizaje e interpretación) presenta, a pesar su baja capacidad explicativa sobre la varianza de los 20 ítems (34.7%), índices de consistencia interna buenos:

- Autoeficacia para el aprendizaje sin ítem 9:  $\alpha$  de Cronbach = .773.
- Autoeficacia para la interpretación sin ítem 10:  $\alpha$  de Cronbach = .773.

Los ítems eliminados comparten enunciado: *la perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro en su preparación* (ítem 9 de aprendizaje) y *la perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro* (ítem 10 de interpretación). Quizás el sentido “catastrófico” que induce el termino *fracasar* puede ser el motivo por el que ambos ítems no acaban de funcionar de la misma forma que el resto.

Este trabajo ha permitido analizar los niveles de autoeficacia percibida, constatando que los estudiantes encuestados se juzgan más eficaces para el aprendizaje que para la interpretación. Este dato, coherente con la teoría (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000), es un claro indicador de la influencia de otros factores como, por ejemplo, indefensión y/o cogniciones de ansiedad escénica sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación en público, pudiendo llegar a determinar la consecución del logro musical tal y como indican McCormick y McPherson (2003, 2006).

El análisis de la estabilidad temporal ( $n = 75$ ) confirma la fiabilidad de los instrumentos adaptados con valores de correlación entre medidas test-retest moderadas para ambos factores (aprendizaje  $r = .513$ ; interpretación  $r = .539$ ); índices que subrayan la maleabilidad de este constructo y, por lo tanto, la posibilidad de mejorar las percepciones de autoeficacia de los estudiantes a través de las variables relacionadas que han confirmado su influencia (Véase apartado 5.3 Validación de instrumentos).

Los resultados obtenidos en el análisis de invarianza factorial entre niveles educativos (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), confirman la estructura bifactorial resultante de los procedimientos anteriores, ya que ha sido posible asumir varianza configural. Sin embargo, tal y como era probable esperar, solamente ha sido posible asumir invarianza métrica parcial, ya que las diferencias entre las dos submuestras de estudiantes producen pesos factoriales distintos. En definitiva, estos datos confirman la estabilidad de la estructura factorial resultante.

### **6.2.2 Apoyo social**

El apoyo social percibido por cada uno de los agentes sociales (padres, profesores y amigos), tratado de forma independiente en la escala original (Ryan et al., 2000), ha sido analizado obteniendo valores de consistencia interna ligeramente inferiores a dicha versión original. Concretamente, tras eliminar los ítems 2, 3 y 5 de la subescala de padres, y los ítems 2 y 3 de la subescala de amigos, los índices de consistencia interna mejoran presentando valores finales buenos. De forma general es posible afirmar que los estudiantes de la muestra perciben apoyo social medio-alto de cada uno de estos agentes y, por ello, el contenido de los ítems eliminados quizás puede ser considerado como no apropiado o irrelevante “te ayudan a tocar tu instrumento”, “quieren que apruebes tus exámenes” o “prefieren que toques un instrumento a otras actividades”.

- Apoyo social de padres sin ítems 2, 3 y 5:  $\alpha$  de Cronbach = .849.

- Apoyo social de profesores:  $\alpha$  de Cronbach = .866.
- Apoyo social de amigos sin ítems 2 y 3:  $\alpha$  de Cronbach = .868.

De la misma forma que ha ocurrido con la escala de autoeficacia musical, los ítems eliminados en cada uno de los factores de la escala de apoyo social comparten contenido: *¿...te ayudan a tocar tu instrumento?* (ítem 2 de padres y amigos), *¿...quieren que apruebes tus exámenes?* (ítem 3 padres), *¿...prefieren que toques un instrumento a otras actividades/carrera?* (ítem 5 de padres y 3 de amigos). El primer caso contiene un enunciado un tanto confuso ya que no todos los padres y/o amigos son capaces de “ayudarte a tocar un instrumento”. Quizás debería ser redefinido por: *¿...te ayudan con las tareas del conservatorio?* En segundo lugar, el ítem 3 de padres parece que no tiene sentido; ¿qué padres no quieren que sus hijos aprueben? La eliminación del ítem 5 de padres y 3 de amigos puede deberse al hecho de que hoy en día parece que estudiar música de forma profesional no es algo “importante” o suficiente, hecho que puede verse reflejado en el pensamiento de los estudiantes.

Continuando con el proceso de validación e incluso buscando un mayor nivel de profundización que su versión original, se ha llevado a cabo un análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) no realizado hasta el momento; análisis que, incluyendo todos los ítems de las tres subescalas, ha proporcionado una solución final coherente con el modelo teórico a excepción del apoyo social de amigos en el que se ha generado una división en dos factores. En este sentido, es necesario subrayar que los ítems que finalmente conforman el factor amigos 2 (ítems 7, 8 y 9) tienen un contenido diferente al resto. Este factor aún aquellos ítems relacionados con conductas de apoyo ante situaciones de burlas generadas por la práctica musical frente al resto de ítems que suponen un apoyo directo a la citada práctica musical.

Se presenta a continuación la estructural factorial final de la escala apoyo social:

- Apoyo social de padres: ítems 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- Apoyo social de profesores: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.
- Apoyo social de amigos 1: ítems 1, 4, 5, 6 y 10.
- Apoyo social de amigos 2: ítems 7, 8 y 9.

Al igual que ha ocurrido con la escala de autoeficacia musical, el análisis de la estabilidad temporal ( $n = 75$ ) de estas cuatro subescalas confirma la fiabilidad de los

instrumentos adaptados con valores de correlación entre medidas test-retest moderadas-altas ( $r = .799$ ;  $r = .691$ ;  $r = .685$  y  $r = .555$ ).

De la misma forma que ha ocurrido con la escala de autoeficacia musical, en este caso también se confirma la estructura factorial (4 factores) resultante de los procedimientos anteriores, ya que ha sido posible asumir varianza configural. Sin embargo, tal y como era probable esperar, solamente ha sido posible asumir invarianza métrica parcial. Esto se debe a las diferencias propias de cada una de las dos submuestras de estudiantes.

### **6.3 Comparación entre variables**

Se presentan a continuación las conclusiones más relevantes deducidas a partir de las diferencias en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social explicadas por variables sociodemográficas, pedagógicas y familiares introducidas en el diseño de este trabajo. Estos resultados, relacionados con el objetivo 2 han permitido constatar la hipótesis de investigación asociada al mismo: “Se espera encontrar diferencias en los niveles de autoeficacia musical y apoyo social percibido entre estudiantes de conservatorio que forman la muestra”.

#### **6.3.1 Nivel educativo**

Los estudiantes de enseñanzas superiores perciben significativamente mayor apoyo de padres, profesores y amigos (factor 1) que sus compañeros de enseñanzas profesionales. Este dato junto con las características propias de cada uno de estos niveles educativos, así como el desarrollo personal que sucede a lo largo de la carrera musical (14 cursos), se refleja en los valores medios de los dos factores de autoeficacia; valores superiores en autoeficacia para el aprendizaje frente a autoeficacia para la interpretación. Pese a que las diferencias de medias según el nivel educativo solamente son significativas en el factor interpretación, en ambos casos los estudiantes de enseñanzas superiores se perciben más eficaces.

A partir de estos resultados y de acuerdo con el marco teórico presentado anteriormente (Bloom, 1985; Freeman, 1991; Moore et al., 2003), podría decirse que mayores niveles de apoyo social percibido por parte de padres, profesores y/o amigos (factor 1), un plan de estudios en el que aumenta considerablemente la relación horas de estudio personal-horas de clase, y el aumento progresivo de actividades relacionadas con la interpretación en público (Dalia, 2004), promueven mejores percepciones de autoeficacia. Aunque en este trabajo no sea posible confirmar que se trate de situaciones de aprendizaje o interpretación idóneas (calidad), los resultados obtenidos coherentes con investigaciones previas (Bandura, 1977; Zelenak, 2011) muestran la relevancia de las experiencias propias (cantidad), así como de las experiencias vicarias y persuasión vernal (apoyo social de padres, profesores y amigos) sobre las percepciones de autoeficacia

#### **6.3.2 Sexo**

Las mujeres de la muestra perciben significativamente menor apoyo por parte de profesores, dato que junto con la puntuación significativamente menor de autoeficacia para la interpretación confirma resultados de investigaciones previas en las que los hombres

presentan mayores niveles de autoeficacia (Hendricks, 2009, 2014; Hendricks et al., 2016; Nielsen, 2004; Wher-Flowres, 2006) o de otros trabajos en los que las mujeres perciben mayores niveles de ansiedad escénica (Orejudo et al., 2017; Papageorgi, 2007; Welch et al., 2008a, 2008b). El hecho de que no se hayan encontrado diferencias de medias significativas entre hombres y mujeres en el factor autoeficacia para el aprendizaje indica la influencia de otras variables sobre el factor interpretación; variables relacionadas con la interpretación en público que serán tratadas más adelante.

En este sentido, un análisis más exhaustivo revela que, a pesar de percibir significativamente menos apoyo por parte de profesores, las mujeres presentan mayores niveles de apoyo por parte de amigos, siendo únicamente significativas las diferencias con los hombres en el factor 2. Hombres y mujeres perciben prácticamente el mismo grado de apoyo paterno. Quizás los hombres, perciben menor apoyo por parte de sus amigos al no compartir con ellos ciertas experiencias o sentimientos.

### **6.3.3. Instrumento**

Las dos nuevas agrupaciones de la variable instrumento (familia instrumental e instrumento tipo) creadas a partir de los resultados obtenidos, no presentan diferencias de medias significativas en ninguno de los factores de autoeficacia musical. Pese a no alcanzar significatividad, los instrumentistas orquestales obtienen medias superiores a los solistas en ambos factores de autoeficacia. En este sentido, los valores más altos de autoeficacia para el aprendizaje frente a la interpretación vuelven a poner de manifiesto la posible influencia de otras variables como la ansiedad escénica sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación.

Respecto al apoyo social, solamente se han encontrado diferencias significativas entre los grupos definidos por las variables familia instrumental y tipo de instrumento en el factor apoyo social de padres. Al parecer, los instrumentistas que tocan instrumentos más populares, accesibles o comunes como percusión, viento madera, cuerda o viento metal perciben mayor apoyo por parte de sus padres. Estas familias son las que forman el grupo de instrumentos orquestales y por ello se replican los resultados anteriores. Es decir, el mayor apoyo percibido por parte de padres podría estar relacionado con el hecho de que estos instrumentos suelen tocar en grupo; característica esencial que puede producir cierto nivel de “admiración” paterna y comparación social cuya consecuencia inmediata sea el incremento de dicho apoyo.



Entre los estudiantes que comenzaron su formación musical con más de 8 años, son los instrumentistas solistas aquellos que puntúan significativamente más alto en apoyo social del profesor. Este resultado puede deberse a un currículo más personalizado con más asignaturas individuales propio de instrumentistas solistas.

#### **6.3.4 Edad comienzo y edad**

Pese a que el logro musical parece estar relacionado con una iniciación temprana (Lehmann y Kristensen, 2014), la edad de comienzo de la formación musical no ha recibido la atención que merece; no se ha tenido acceso a investigaciones que analicen su posible influencia sobre las percepciones de autoeficacia en el contexto musical. Sin embargo, los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que comenzaron su formación musical formal con menos de 7 años tienen percepciones de autoeficacia para la interpretación superiores a los estudiantes que comenzaron a la denominada “edad idónea” (7-8 años), y superiores a su vez a aquellos que comenzaron con más de 8. Estos estudiantes (menores de 7 años) perciben, además, mayor apoyo paterno que aquellos que comenzaron su formación musical con más de 8 años.

Coherente con la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977), el hecho de empezar la formación musical con menor edad provee más oportunidades para interpretar en público, algo que unido al carácter lúdico con el que se deben proponer este tipo de actividades en esa etapa, proporcionará más y mejores experiencias previas sobre las que desarrollar una fuerte percepción de autoeficacia (Zelenak, 2011); llevar a cabo actuaciones en público con carácter lúdico a determinadas edades en las todavía no se ha desarrollado por completo capacidad de razonar proporciona experiencias previas positivas sobre las que teóricamente se apoyan dichas percepciones de autoeficacia.

Además, comenzar la formación musical a una edad tan temprana requiere, de una u otra forma, una mayor implicación de los padres (preparación e involucración en las primeras lecciones musicales, atención, acompañamiento, empatía, etc.); implicación percibida en mayor grado por los estudiantes menores de 7 años a través de los diferentes tipos de apoyo social (emocional, instrumental, informativo y evaluativo) que proponen Pérez y Martín (1995). Dicho apoyo parece ejercer cierta influencia positiva sobre las percepciones de autoeficacia, ya que a pesar de no haber encontrado diferencias significativas entre los grupos de edad de comienzo en el factor aprendizaje, son los estudiantes menores de 7 años los que

puntúan más alto este factor. Es decir, la edad de comienzo de la formación musical formal influye sobre ambos factores de autoeficacia musical.

A pesar de ello, los niveles inferiores de autoeficacia para la interpretación en todos los grupos definidos por la variable edad de comienzo, reflejan la posible influencia negativa de otras variables relacionadas con las actividades que se desarrollan en público; variables entre las que destaca la ansiedad escénica. En este sentido, los resultados obtenidos por Zarza et al. (2018) confirman la validez convergente de la adaptación de la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a), siendo los estudiantes menores de 7 años los que reportan menores niveles de ansiedad escénica.

La edad, tal cual, es otra variable que valorar, ya que los estudiantes menores de 16 años y los mayores de 20 se perciben más eficaces tanto para el aprendizaje como para la interpretación musical. En este sentido, sería posible decir que los menores de 16 años todavía no son conscientes o no perciben las posibles “amenazas” a las que se tienen que ir enfrentando progresivamente con el desarrollo personal, educativo o profesional, y los mayores de 20, por su parte, han superado dichas “amenazas”. Estos resultados subrayan la influencia de la edad sobre las percepciones de autoeficacia musical, siendo los estudiantes con edades comprendidas entre 16-17 años los que presentan menores niveles de autoeficacia.

El grupo de estudiantes (16-17 años) percibe, además, menor apoyo por parte de profesores y amigos (factor 1), mientras que el apoyo por parte de padres y amigos 2 (factor que hace referencia a burlas por llevar a cabo actividades musicales) se reduce drásticamente a partir de los 16 años.

No es casualidad que los estudiantes de entre 16-17 años reporten medias más bajas en ambos factores de autoeficacia. Estos grupos se encuentren en el periodo de la adolescencia; etapa particularmente crítica que coincide, además, con una mayor carga lectiva propia de bachiller y últimos cursos de enseñanzas profesionales, así como con el reto que suponen las pruebas de acceso a enseñanzas superiores o la selectividad y la difícil toma de decisiones sobre el futuro profesional. Todo esto presenta un escenario capaz de mediar en las percepciones de eficacia de los estudiantes de música de 16-17 años; influencia previamente observada en el contexto musical en investigaciones sobre constructos cercanos como la ansiedad escénica (Papageorgi, 2007; Zubeldia et al., 2018), confirmando la validez convergente citada anteriormente. Todo ello, de forma conjunta, podría desembocar en el abandono de la carrera musical. Por este motivo y ante la falta de literatura al respecto, se

considera necesario analizar la posible relación entre autoeficacia musical, apoyo social y abandono de la carrera musical. En torno al veinte por ciento de los estudiantes de música abandonan las enseñanzas profesionales (Dalia, 2004).

Es en este contexto de “mayor vulnerabilidad” donde el apoyo social se hace más necesario, y es que, como era de esperar y acorde con Adler-Constantinescu et al. (2013), los niveles más bajos de apoyo social percibido en todos los factores por los estudiantes de la muestra coinciden con la edad crítica de 16-17 años. Seguramente no se trata de falta de apoyo, sino más bien de la falta de percepción propia de dicha etapa. A partir de entonces (18-20 años) y una vez superado este momento decisivo, los estudiantes han adquirido un bagaje interpretativo musical y un rol/estatus dentro de su círculo de familiares y amigos que les permite tener mejores percepciones de apoyo social y autoeficacia musical; valores que a pesar de no poder ser contrastados en este trabajo se supone, según McCormick y McPherson (2003, 2006), influirán positivamente en el logro musical.

### **6.3.5 Relación padres-música**

A lo largo de todo este trabajo se ha intentado mostrar la esencia de las enseñanzas musicales; enseñanzas específicas que por su complejidad requieren cierta comprensión y/o ayuda que solamente es posible proveer si se toca o ha tocado un instrumento a un nivel profesional y, por lo tanto, se han experimentado sensaciones y sentimientos similares a los del estudiante. Además, el hecho de poseer formación básica pedagógica ofrece la posibilidad de transmitir conocimientos propios de la forma más adecuada en cada momento y para cada estudiante. Indudablemente, esto se ve reflejado en la percepción de apoyo y a su vez en la propia autoeficacia.

En este sentido, los resultados obtenidos muestran que tener al menos un padre músico, o músico y docente, influye positivamente sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación, siendo estos estudiantes los que puntúan más alto en este factor.

Este resultado podría ser explicado por el mayor apoyo social percibido por aquellos estudiantes cuyos padres al menos tocan un instrumento, siendo los padres músicos o músicos y docentes aquellos que por su profesión se encuentran en mejor disposición de brindar un apoyo adecuado. Es decir, conocer los rudimentos básicos de la interpretación instrumental, así como las características del contexto musical, permiten proveer cierto apoyo paterno (Davidson et al., 1997; Lehmann y Kristensen, 2014); apoyo (emocional, instrumental,

informativo y/o evaluativo) que a su vez podría influir en el desarrollo de unas percepciones mayores de autoeficacia para la interpretación.

De la misma forma, son los estudiantes con al menos uno de sus padres músico o músico y docente quienes puntúan más alto en ambos factores de apoyo social de amigos. Este resultado podría ser explicado por el círculo de amistades en el que estos estudiantes de música suelen encontrarse junto con sus padres; entorno en el que las actividades musicales son cotidianas y fomentan el desarrollo de lazos de amistad.

En este sentido y al dividir la muestra por el tipo de instrumento (solista-orquestal), se replican resultados anteriores, siendo, entre los estudiantes con al menos un padre músico y docente, los instrumentistas orquestales los que puntúan significativamente más alto en autoeficacia para el aprendizaje. Estos resultados no pueden ser contrastados por no haber tenido acceso a literatura científica que contemple estas variables. Por este motivo, se considera necesario profundizar en el conocimiento de la posible influencia de la relación de los padres con la música sobre las percepciones de autoeficacia musical.

### **6.3.6 Perfil de exposición pública**

De acuerdo con la fundamentación teórica anteriormente presentada, los estudiantes que forman el grupo de perfil de exposición alto presentan puntuaciones superiores en ambos factores de autoeficacia musical. No es necesario decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje musical precisa de actividades de interpretación en público que, adecuadamente diseñadas y con una preparación previa correcta, proporcionen experiencias previas satisfactorias que mejoren, en definitiva, las percepciones propias de autoeficacia (Dalia, 2004; Papageorgi, 2007). Tal y como se viene observando, en este caso también son superiores las medias de autoeficacia para el aprendizaje, frente a la autoeficacia para la interpretación, en cada uno de los grupos de perfil de exposición pública.

Los grupos formados por esta variable presentan, además, diferencias de medias significativas en los factores profesores y amigos 2, siendo los estudiantes con un perfil de exposición alto los que obtienen mayores puntuaciones. Este dato refleja la posible influencia del apoyo del profesor sobre el número de actividades musicales en público realizadas. Es decir, aquellos alumnos que perciben mayor apoyo por parte del profesor tienen más oportunidades o deciden participar en mayor número de actividades musicales. En este sentido, un perfil de exposición alta puede proveer cierta aceptación social entre los amigos (factor 2); aceptación vinculada a las características de este factor relacionadas con la defensa

ante posibles burlas de compañeros por el hecho de realizar una actividad musical. Otra posible hipótesis al respecto podría ser que aquellos estudiantes que realizan más actividades en público (perfil alto de exposición pública), reciben mayor apoyo por parte de profesores y amigos 2. Sin embargo, esta última hipótesis confronta con el hecho de que normalmente las actividades musicales en público suelen ser propuestas por el profesor, siendo la primera opción la más factible.

Como consecuencia de los resultados anteriores, la interacción de las variables perfil de exposición pública y edad de comienzo pone de manifiesto que los estudiantes del perfil de exposición pública alto que comenzaron su formación musical con menos de 7 años obtienen mayores puntuaciones en apoyo social de padres. Es decir, el mayor apoyo paterno percibido es el resultado de haber sido “apuntado” a clases de música a la denominada edad idónea o antes, realizándose más actuaciones en público.

Las mujeres del perfil bajo de exposición pública puntúan más alto en apoyo social de padres, hecho que puede ser consecuencia de una mayor necesidad demandada.

### **6.3.7 Otras variables**

La variable realizar actividades musicales con familiares podría ser considerada otra forma de analizar el apoyo social de padres y/o hermanos. No es de extrañar, por lo tanto, que los estudiantes que realizan actividades musicales con familiares perciben mayor apoyo paterno y de amigos 1. Tal y como ha ocurrido con la variable relación de los padres con la música o con el apoyo social de padres, los estudiantes que realizan actividades musicales con familiares presentan medias superiores en los factores aprendizaje e interpretación de autoeficacia musical.

El hecho de compartir experiencias musicales con familiares mejora los niveles de autoeficacia musical, y en este caso concreto es necesario subrayar el incremento del factor aprendizaje, algo que no ha ocurrido con algunas de las variables mencionadas anteriormente. Es decir, estudiar o simplemente tocar con un familiar puede proveer herramientas o experiencias que influyen positivamente en la percepción de capacidad.

En este sentido y debido a la interacción de las variables realizar actividad musical con un familiar y sexo, los hombres que no realizan actividades en familia puntúan más alto en autoeficacia para la interpretación. Este dato parece reflejar que las diferencias entre hombres y mujeres en el factor interpretación de autoeficacia musical desaparecen en el supuesto de realizar actividades musicales con un familiar.

La inclusión de la variable lateralidad manual ha proporcionado resultados susceptibles de ser analizados de forma más aislada y con profundidad, ya que, en este trabajo, los estudiantes de enseñanzas profesionales zurdos y los estudiantes de enseñanzas superiores diestros puntúan más alto en autoeficacia para la interpretación. No se ha encontrado explicación a este dato y seguramente responde a una cuestión muestral.

Aquellos estudiantes que afirman improvisar, musicalmente hablando, presentan medias significativamente superiores en el factor amigos 1 de apoyo social. Este resultado puede ser explicado por el hecho de que este tipo de actividades se realizan en grupo reforzando de esta forma las relaciones interpersonales y mejorando lazos de amistad.

La interacción de las variables improvisar y sexo pone de manifiesto que, entre los estudiantes que no improvisan, las mujeres perciben mayor apoyo de amigos 1.

Por su parte, los hombres que improvisan puntúan más alto en apoyo de amigos 2, dato que contrasta con el mayor apoyo de amigos 2 percibido por la muestra de mujeres de forma independiente. En otras palabras, improvisar proporciona a los hombres mayor apoyo frente a las burlas de compañeros (factor apoyo social de amigos 2).

La interacción de las variables lateralidad manual y tipo de instrumento presenta una nueva línea de investigación. Hasta el momento no se ha tenido acceso a trabajos que valoren la lateralidad manual en la percepción de apoyo y, a pesar de que pueda deberse a otros factores, los resultados muestran que los solistas diestros puntúan más alto que los zurdos en apoyo social de padres, los zurdos orquestales y los solistas diestros puntúan más alto en apoyo social de profesores. Estos resultados no permiten obtener una conclusión clara, pero presentan otra posibilidad o línea de investigación que valore otras variables e incluso otra perspectiva de estudio.

## 6.4 Relaciones entre variables

Analizar las relaciones entre todas las variables incluidas en este trabajo, así como compararlas en función del nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores), sexo (hombres vs. mujeres) y tipo de instrumento (solistas vs. orquestales), es el objetivo final de este trabajo (objetivos 3a y 3b). Las hipótesis de investigación asociadas a dichos objetivos han sido contrastadas y se explican en detalle a continuación.

### 6.4.1 Correlaciones

El estudio de las relaciones entre variables psicológicas ha permitido abordar el objetivo de investigación 3a poniendo de manifiesto la correlación significativa entre diferentes factores de la autoeficacia musical, apoyo social y ansiedad escénica (Richie y Williamon, 2007, 2011a; Gluska, 2011; Zarza, 2014).

Más allá del marco teórico propuesto por Bandura (1986) en el que la autoeficacia debe ser considerada un constructo propio de tareas o situaciones específicas, se ha considerado relevante indicar los índices de correlación de cada factor de autoeficacia musical sobre el constructo psicológico “total”. La autoeficacia “total” (10 ítems de aprendizaje y 10 ítems de interpretación) presenta índices de correlación altos con ambos factores, siendo dicha correlación ligeramente superior con el factor interpretación ( $r = .919$ ) que con el factor aprendizaje ( $r = .894$ ).

De la misma forma y según sus índices de correlación con el “total” (apoyo social total), padres ( $r = .737$ ), profesores ( $r = .686$ ), amigos 1 ( $r = .663$ ) y amigos 2 ( $r = .562$ ) influyen, siguiendo este orden, de forma diferente, siendo padres y profesores aquellos que presentan valores mayores, o lo que es lo mismo, el apoyo de amigos, pese a influir en la percepción de apoyo total, tiene menor relevancia.

Tal y como ocurre en el proceso de validación de la escala original (Ritchie y Williamon, 2011a), ambos factores de autoeficacia correlacionan significativa y positivamente ( $r = .645$ ); poseer unas percepciones de autoeficacia altas para el aprendizaje musical es condición para lograr el objetivo de preparar adecuadamente un repertorio dado, proporcionando, a su vez, un trabajo previo de calidad que sitúe al estudiante en una disposición adecuada para ser capaz de interpretarlo en público satisfactoriamente.

El apoyo del profesor correlaciona con el factor aprendizaje ( $r = .352$ ) con un índice ligeramente superior a los padres ( $.286$ ). Este resultado puede deberse a las características de

la muestra en la que la mayor parte de los padres no son músicos ni docentes; no conocer la esencia del contexto pedagógico-musical puede ser la causa por la que los estudiantes encuentran en el profesor la figura a partir de la que desarrollar las percepciones de autoeficacia. Esto mismo ocurre con el factor interpretación; sin embargo, en este caso las diferencias en los índices de correlación se reducen a favor de los padres. Es decir, parece ser que el apoyo de padres se torna más influyente sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación. Los conciertos o audiciones públicas representan un momento clave de estas enseñanzas ya que es ahí donde se muestra el desarrollo personal y musical de cada estudiante. Se trata de una ocasión única que genera una valoración social cuyas expectativas pueden influir negativamente sobre las propias percepciones de autoeficacia a través de diferentes factores. Los padres son, consciente o inconscientemente, responsables de mediar en dichas percepciones de autoeficacia a través de los diferentes tipos de apoyo social. Dalia (2008) proporciona una serie de recomendaciones al respecto. En definitiva, parece que el apoyo de padres y profesores es independiente.

De la misma forma que ocurre en González et al. (2017), el mayor índice de correlación obtenido en estos análisis corresponde a autoeficacia para la interpretación y cogniciones de ansiedad escénica ( $r = -.685$ ); correlación negativa con un índice moderado-alto que pone de manifiesto la influencia entre ambos factores por encima del resto, confirmando la coherencia del diseño de este trabajo, así como la necesidad de analizarlos conjuntamente.

Pese a obtener niveles inferiores, los factores cogniciones de ansiedad escénica y aprendizaje de autoeficacia también correlacionan negativamente ( $r = -.448$ ). Este dato indica la relevancia de la ansiedad escénica en el contexto pedagógico-musical, así como su “permanencia” a lo largo del tiempo, siendo capaz de mediar incluso en las percepciones de autoeficacia para el aprendizaje; aprendizaje que se lleva a cabo mucho más tarde que la interpretación en público.

De la misma forma que ocurre con ambos factores de autoeficacia, cogniciones presenta mayores índices de correlación con el factor profesores ( $r = -.265$ ) que con padres ( $r = -.219$ ), mostrando la necesidad de trabajar en el aula aspectos que permitan desarrollar el control de la ansiedad escénica. El profesor, a través de diferentes técnicas (exposición progresiva, relajación, respiración, etc.), es el agente social con mayor capacidad de mediar en los niveles de ansiedad escénica, ya que las enseñanzas musicales y concretamente la especialidad instrumental se imparte de forma individual, permitiendo crear vínculos y proporcionar un apoyo más técnico que permitan reducir las percepciones de ansiedad escénica.



De forma general, ambos factores de apoyo social de amigos presentan índices de correlación con el resto muy bajos. Estos índices son ligeramente superiores entre amigos 1 y autoeficacia (aprendizaje  $r = .143$  e interpretación  $r = 125$ ), y amigos 2 y contexto ( $r = -.165$ ). Estos datos reflejan que, a pesar de presentar valores bajos, el apoyo percibido por parte de iguales (amigos 1) influye de forma positiva sobre la autoeficacia musical. Por su parte, el sentimiento de protección fruto del factor 2 de amigos también debe ser valorado, ya que produce una disminución de los niveles de ansiedad escénica a través del factor contexto de relaciones tempranas.

#### ***6.4.1.1 Correlaciones en muestras separadas***

- Nivel educativo

Al dividir la muestra por nivel educativo y pese a no obtener diferencias significativas, las correlaciones entre las variables de corte psicológico con los factores de autoeficacia musical presentan, de forma general, índices más altos en la submuestra de enseñanzas profesionales (excepto AEF\_APREN-AE\_CON; AEF\_APREN-AE\_INDE; AEF\_INTER-AS\_AMI\_2; AEF\_INTER-AE\_COG). Este dato refleja la esencia de las enseñanzas profesionales en las que la edad de los estudiantes, un centro más pequeño y familiar, o compartir experiencias musicales con amigos de toda la vida, proporcionan una percepción de apoyo social mayor. El acceso a enseñanzas superiores supone un cambio similar al acceso a la universidad donde el estudiante comienza a ser más independiente y desarrolla otro tipo de habilidades que en ocasiones lo pueden separar de tal percepción de apoyo social. Las correlaciones con valores mayores en la submuestra de enseñanzas superiores confirman y reflejan la proyección de la justificación anterior sobre la posible disminución de apoyo social que se produce con el cambio de etapa.

- Sexo

Las diferencias significativas obtenidas al dividir la muestra por sexo son coherentes con los resultados de Orejudo, Puyuelo, Fernández y Ramos (2012) y subrayan la mayor relevancia del apoyo paterno percibido por parte de las mujeres sobre ambos factores de autoeficacia musical, siendo también superior la correlación apoyo social de padres-contexto entre las mujeres. Es decir, el apoyo paterno representa un factor a valorar en la submuestra de mujeres. Además, coherente con resultados de investigaciones previas (Orejudo et al., 2017; Papageorgi, 2007), la correlación autoeficacia para la interpretación e indefensión presenta valores significativamente superiores en la submuestra de mujeres.

Por último, y aunque no son significativas, se ha considerado oportuno señalar los mayores índices de correlación entre todos los factores de autoeficacia musical y apoyo social en la muestra de mujeres, a excepción de autoeficacia para la interpretación-apoyo social del profesor que presenta un índice mayor en la submuestra de hombres. Se pone de manifiesto de nuevo la necesidad de valorar las diferencias entre hombres y mujeres en el diseño de actividades musicales relacionadas con el aprendizaje y la interpretación, así como intentar proveer un mayor grado de apoyo social a través de sus diferentes tipos.

- Tipo de instrumento

De forma similar a lo ocurrido anteriormente, al dividir la muestra por el tipo de instrumento, el apoyo social paterno vuelve a mostrar diferencias significativas en sus valores de correlación. Concretamente, los resultados reflejan la mayor influencia del apoyo social paterno sobre la autoeficacia para el aprendizaje y sobre el factor cogniciones de ansiedad escénica en la submuestra de instrumentistas orquestales. Tal y como se dijo con anterioridad, la esencia de estos instrumentos (tocar en grupo o “mayor popularidad”) pone de manifiesto la posible mayor influencia del apoyo paterno sobre dichos factores. Por el contrario, el índice de correlación entre el apoyo social de padres y contexto de ansiedad escénica alcanza valores superiores en la submuestra de instrumentistas solistas. Es decir, tal y como se ha comentado antes, y siguiendo a Dalia (2008), el apoyo social de padres está relacionado con el factor cogniciones de ansiedad escénica, relación que se hace incluso más fuerte en el caso de los instrumentistas solistas, quienes como también se ha dicho disponen de menos oportunidades de tocar en público que sus compañeros de otras especialidades.

#### **6.4.2 Modelos de ecuaciones estructurales**

Los resultados obtenidos hasta el momento han brindado la oportunidad de analizar de forma conjunta las asociaciones entre todas las variables introducidas en el diseño de investigación. Es decir, estudiar pormenorizadamente las relaciones entre dichas variables, así como estimar el tamaño del efecto de estas sobre las percepciones de autoeficacia musical.

##### ***6.4.2.1 Modelo general***

El denominado modelo general de ecuaciones estructurales, tras ser ajustado y eliminar aquellas relaciones entre variables carentes de significatividad, presenta un buen ajuste (CMIN/DF = 1.935; CFI = .960; RMSEA = .043; AIC = 204.90).

Finalmente, la asociación de variables planteada en el modelo general explica el 56.2% de la varianza del factor autoeficacia para la interpretación y el 29% del factor aprendizaje.

Esto se debe, seguramente, a la inclusión en el diseño de este trabajo de investigación, y por lo tanto en el modelo de ecuaciones estructurales, variables más relacionadas con la interpretación en público que con las técnicas o estrategias de aprendizaje para la mejora del estudio individual. Se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios que analicen los factores que proporcionan el desarrollo de aquellas capacidades relacionadas con la autoeducación a las que se ha hecho referencia en la introducción de este trabajo.

Tal y como se ha dicho, este modelo general presenta una alta capacidad explicativa del factor interpretación de autoeficacia musical. Concretamente, el 56.2% de la varianza de dicho factor viene explicado, de forma directa, por las variables cogniciones de ansiedad escénica ( $\beta = -.491$ ;  $\rho < .001$ ), autoeficacia para el aprendizaje ( $\beta = .344$ ;  $\rho < .001$ ) y apoyo social de padres ( $\beta = .124$ ;  $\rho < .001$ ). Por su parte, el 29% de la varianza del factor aprendizaje viene explicado por cogniciones de ansiedad escénica ( $\beta = -.320$ ;  $\rho < .001$ ), apoyo social del profesor ( $\beta = .182$ ;  $\rho < .001$ ), apoyo paterno ( $\beta = .173$ ;  $\rho < .001$ ), actuaciones a solo ( $\beta = .125$ ;  $\rho < .001$ ), sexo ( $\beta = .124$ ;  $\rho < .001$ ) e indefensión de ansiedad escénica ( $\beta = -.105$ ;  $\rho < .001$ ).

Estos resultados, similares a estudios previos (González et al., 2017; Orejudo et al., 2017) reflejan la mayor influencia de la ansiedad escénica (cogniciones) sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación respecto al resto de variables. Tal y como ocurre en Ritchie y Williamon (2011a, 2013), la autoeficacia para el aprendizaje muestra su capacidad explicativa sobre la autoeficacia para la interpretación. Esto mismo ocurre, con índices ligeramente inferiores, con apoyo social de padres; agente social que según estos resultados es capaz de mediar en las percepciones de autoeficacia musical tal y como indica Dalia (2004). De forma indirecta (a través de las variables autoeficacia para el aprendizaje, cogniciones e indefensión de ansiedad escénica) aparecen otras variables capaces de explicar la varianza de la autoeficacia para la interpretación. Apoyo del profesor, actuaciones a solo, sexo, nivel educativo, indefensión, contexto, amigos 2 o la relación de los padres con la música son aquellas variables que en trabajos previos ya habían anticipado su influencia sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación (Lehmann y Kristensen, 2014; Papageorgi, 2007; Ritchie y Williamon, 2011a, 2013; Welch et al., 2008a, 2008b;).

Estos datos subrayan la complejidad que supone determinar el conjunto de variables capaces de explicar los niveles autoeficacia para la interpretación a la vez que aportan evidencia empírica y constatan resultados de trabajos anteriores en este contexto. Los diferentes agentes sociales son, a través de su apoyo, responsables de una u otra forma del desarrollo de las percepciones de autoeficacia de los estudiantes; percepciones teóricamente

conectadas con el logro musical (Bloom, 1985; Moore et al., 2003). La “exposición progresiva” fundamentada en proveer experiencias positivas de interpretación en público demuestra su relevancia en este contexto a través de las fuentes de información de la autoeficacia, siendo las experiencias previas aquellas que proveen un mayor sentido de capacidad personal (Bandura 1997; Zelenak, 2011). Los diferentes factores de ansiedad escénica (contexto, indefensión y cogniciones) influyen de forma directa o indirecta sobre los niveles de autoeficacia musical a través de las fuentes de información del citado constructo psicológico, mermando las percepciones de capacidad en aquellos estudiantes que perciben las señales de estrés como signos de debilidad (Bandura, 1977). El nivel educativo, el sexo o el tipo de instrumento presentan capacidad explicativa sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación de forma indirecta, a través de los factores cogniciones, indefensión o aprendizaje, y serán analizados en los siguientes apartados.

#### ***6.4.2.2 Modelo invarianza factorial según nivel educativo***

Siguiendo los objetivos e hipótesis de investigación, se ha realizado un modelo de invarianza factorial según el nivel educativo (enseñanzas profesionales vs. enseñanzas superiores); modelo que presenta un buen ajuste (CMIN/DF = 1.275; CFI = .987; RMSEA = .023; AIC = 223.036).

Los resultados ponen de manifiesto la no influencia del apoyo paterno sobre la autoeficacia para la interpretación entre los estudiantes de enseñanzas superiores. Es decir, con la edad, se provee o percibe menos apoyo de padres y por lo tanto pierde su capacidad explicativa sobre dicho factor, siendo los profesores aquellos que presentan mayor influencia en este momento (Bloom, 1985; Moore et al., 2003). En este sentido, la capacidad explicativa del factor cogniciones sobre autoeficacia para la interpretación es mayor en los estudiantes de enseñanzas superiores, siendo el contexto de mayor exigencia profesional propio de la formación superior el posible responsable de ello. Sin embargo, la influencia de la autoeficacia para el aprendizaje sobre la interpretación es mayor en la submuestra de enseñanzas profesionales. Este último dato parece indicar que a partir de enseñanzas superiores otro tipo de factores relacionados con motivación o preparación psicológica se tornan más indispensables.

Este modelo explica el 60.5% de la varianza del factor interpretación de autoeficacia musical en la submuestra de enseñanzas superiores y el 55.5% en la submuestra de enseñanzas profesionales. El 31.9% de la varianza del factor aprendizaje de autoeficacia

musical viene explicado por este modelo en los estudiantes de enseñanzas profesionales y el 25.8% en los estudiantes de superiores.

#### ***6.4.2.3 Modelo invarianza factorial según sexo***

El modelo de invarianza factorial según el sexo (hombres vs. mujeres) presenta un buen ajuste (CMIN/DF = 1.220; CFI = .981; RMSEA = .021; AIC = 287.458).

En este caso, los resultados indican que el factor cogniciones tienen mayor influencia sobre la autoeficacia para la interpretación en los hombres, y el factor indefensión de ansiedad escénica aparece con influencia significativa solamente en la submuestra de mujeres. De forma similar a otras investigaciones (Hendricks, 2009, 2014; Orejudo et al., 2017; Papageorgi, 2007), el sexo refleja ser una variable relevante en aquellas tareas que se llevan a cabo en público. El hecho de la influencia del nivel educativo sobre la autoeficacia para la interpretación exclusivamente en las mujeres puede significar que con el progreso las mujeres se perciben menos vulnerables y por lo tanto más capaces para interpretar en público.

Sobre el factor aprendizaje, al dividir la muestra por sexo, influyen dos variables más (apoyo social de amigos 2 y relación de los padres con la música). Concretamente, los tres tipos de apoyo cuyos pesos de regresión son significativos sobre el factor aprendizaje de autoeficacia musical, presentan mayor capacidad explicativa entre las mujeres. En este sentido, las actuaciones a solo son otra variable para tener en cuenta.

Los datos extraídos de este modelo de invarianza factorial según el sexo, coherentes con trabajos anteriores (Hendricks, 2009, 2014; Hendricks et al., 2016; Nielsen, 2004), ponen de manifiesto la necesidad de proporcionar una enseñanza contextualizada y personalizada en la que se valore el hecho de ser hombre o mujer para trabajar unos u otros aspectos.

#### ***6.4.2.4 Modelo invarianza factorial según tipo de instrumento***

Siguiendo los objetivos e hipótesis de investigación, se ha realizado un modelo de invarianza factorial según el tipo de instrumento (solistas vs. orquestales); modelo que presenta un buen ajuste (CMIN/DF = 1.228, CFI = .982; RMSEA = .021; AIC = 292.871).

En este caso, la capacidad explicativa del factor cogniciones sobre la autoeficacia para la interpretación es mayor entre los instrumentistas solistas. Es decir, el hecho de tocar un instrumento con menos oportunidades de tocar en grupo y/o en público produce una mayor influencia negativa sobre las percepciones de autoeficacia para la interpretación. Este dato se refleja también en la mayor influencia de las actuaciones a solo sobre el factor aprendizaje de

autoeficacia musical en los solistas. Este resultado subraya las diferencias en función del tipo de instrumento en cuanto a oportunidades de tocar, y por tanto en el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con ello (Ciuffardi, 2000). De la misma forma, las variables cogniciones, indefensión, actuaciones a solo, sexo o aprendizaje presentan mayor capacidad explicativa en la submuestra de instrumentos orquestales.

Este modelo explica el 56.9% de la varianza del factor interpretación de autoeficacia musical en la submuestra de instrumentistas solistas y el 56.2% en la submuestra de orquestales. El 24.7% de la varianza del factor aprendizaje de autoeficacia musical viene explicado por este modelo en los estudiantes solistas, y el 30.7% en los estudiantes orquestales.

## 6.5 Síntesis de los principales resultados

Llegados a este punto, y tras realizar un comentario pormenorizado de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, es posible afirmar que se han ido cumpliendo los objetivos e hipótesis de investigación planteados en el diseño de este trabajo, concluyendo con éxito este proyecto.

El proceso de adaptación y validación de la *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y de la *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000) ha concluido satisfactoriamente, proporcionando dos instrumentos fiables (consistencia interna y estabilidad temporal) y válidos (validez de constructo) para analizar la autoeficacia musical y el apoyo social en estudiantes de música de conservatorio españoles. Para completar el proceso de validación y como parte del estudio correlacional, se han obtenido unos resultados coherentes con la investigación previa; resultados que ponen de manifiesto la influencia de una serie de variables o factores que deben ser considerados en el proceso de alcanzar el logro musical.

El apoyo social ha demostrado su influencia sobre las percepciones de autoeficacia, sin embargo, la ansiedad escénica (factor cogniciones) ha resultado ser el constructo psicológico que más correlaciona con dichas percepciones de autoeficacia. Fruto de ello es la menor media de puntuaciones de autoeficacia para la interpretación frente autoeficacia para el aprendizaje. Más allá de las posibles interpretaciones de las teorías de Barlow (ansiedad escénica) y Bandura (autoeficacia) sobre la relación causa-consecuencia de ambos constructos psicológicos, se considera necesario replicar estos análisis y continuar analizando dicha relación.

El perfil de exposición pública (nivel alto), el hecho de comenzar la formación musical formal a una edad temprana (menores de 7 años de edad), la edad (menores de 16 y mayores de 20 años de edad), la relación de los padres con la música (al menos uno de ellos músico), improvisar, compartir actividades musicales en familia o el apoyo de los diferentes agentes sociales (padres, profesores y amigos) son aquellos factores susceptibles de mejorar las percepciones de autoeficacia. Se debe prestar especial atención a los grupos formados por las variables nivel educativo, sexo, tipo de instrumento y edad, siendo de forma general los estudiantes de enseñanzas profesionales, las mujeres, los instrumentistas solistas y los adolescentes los colectivos que demandan un trato diferente.

Las conclusiones obtenidas en esta Tesis Doctoral contrastan los resultados de trabajos previos en esta línea de investigación psicopedagógica musical, subrayando la necesidad de valorar la diversidad real que caracteriza la sociedad actual. Todos los estudiantes no son iguales y deben ser tratados como únicos; los resultados de este trabajo lo demuestran.



**PARTE III: CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS  
ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN**



## 7. CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN

Intentando dar respuesta a propias experiencias personales y bajo el marco teórico que propone Bandura (1977) y su Teoría Social Cognitiva, este trabajo de investigación reivindica la relevancia del constructo psicológico autoeficacia musical en las enseñanzas musicales. Sin dejar de lado otros constructos relacionados, ansiedad escénica, por ejemplo, la autoeficacia se postula como uno de los factores más influyentes en el proceso de alcanzar el logro musical (McCormick y McPherson, 2003).

En la sociedad actual en la que competencia y eficiencia son dos de las características más demandadas a nivel profesional, resulta imprescindible llevar a cabo trabajos de investigación que analicen aquellos aspectos vinculados con las percepciones de propia capacidad (autoeficacia); aspectos íntimamente relacionados con el logro.

A lo largo de todo el marco teórico se ha podido comprobar la mayor relevancia de la autoeficacia en el contexto musical, donde la interpretación en público, en la que se integran todas las capacidades adquiridas, es el mayor objetivo. Por ello, y ante la escasez de literatura especializada al respecto, este trabajo proporciona herramientas válidas para el análisis de la autoeficacia musical y el apoyo social en un contexto concreto.

El proceso de validación de los instrumentos *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* de Ryan et al. (2000), así como el estudio y análisis de las relaciones de dichos constructos con otras variables sociodemográficas, pedagógicas, familiares y psicológicas, aportan la evidencia empírica necesaria para justificar una línea de investigación clave que permita, además, incluir los avances obtenidos en programas de mejora de la formación musical.

Tal y como se ha dicho hasta el momento, la educación musical debe ser tratada de forma específica. La duración en años, el número de horas de estudio individual, el nivel de exigencia o la obligación de mostrar las habilidades musicales en público, son algunas de las principales características que definen a estos estudios; características que, en definitiva, condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el consiguiente logro. Es cierto que el rendimiento de los estudiantes y músicos españoles puede ser considerado como satisfactorio, sin embargo, incluir los avances de la investigación psicopedagógica en la formación musical

enriquecerá, sin duda alguna, dicho proceso. Recordando a Bandura (1997), el objetivo principal de la educación formal no debería ser otro sino equipar a los estudiantes con las herramientas intelectuales, las creencias de eficacia y los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismos en las diferentes actividades que acontecen a lo largo de sus vidas.

Sin duda alguna, la ansiedad escénica es, en el contexto musical, el constructo psicológico más analizado. No obstante, y siguiendo las indicaciones de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977), cuando aparecen reacciones emocionales o físicas de estrés, no se trata de su intensidad, si no más bien de cómo se perciben. Es decir, un músico con altas percepciones de capacidad puede considerar dichas reacciones como un estímulo facilitador del desempeño. En este sentido, las percepciones de autoeficacia podrían ser consideradas como una posible “solución”, o al menos una herramienta para reducir la citada ansiedad escénica vinculada, a su vez, con la disminución de la calidad de la interpretación de la mayoría de los músicos.

La autoeficacia, específica, dinámica y maleable, es el prerrequisito para llevar a cabo las acciones necesarias que permitan alcanzar un determinado objetivo y afecta a la productividad de las personas a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Rozalen, 2009). Dichos procesos están a su vez influenciados por las fuentes de información de la autoeficacia (Bandura, 1977). Experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico son las cuatro fuentes de información susceptibles de ser alteradas por el apoyo social percibido, siendo padres, profesores y/o amigos los agentes sociales quienes de forma más o menos consciente pueden mediar en la consecución del logro musical. Ésta es, en líneas generales, la síntesis de esta Tesis Doctoral; trabajo de investigación sobre una temática a la que, desde un punto de vista personal, no se le ha dedicado hasta el momento la atención que merece.

El diseño de esta Tesis Doctoral y sus tres, en realidad cuatro, objetivos e hipótesis de investigación, han proporcionado instrumentos válidos para analizar los niveles de autoeficacia musical y apoyo social en estudiantes españoles de conservatorio de música. Más allá de los resultados obtenidos, este trabajo debe ser considerado más bien como un punto de partida de una nueva línea de investigación psicopedagógica musical. Evidentemente, la autoeficacia no es la “solución” exclusiva a todos los problemas de los estudiantes de música, pero su justificación teórica y empírica avalan su inclusión en trabajos de este tipo, debiéndose considerar un factor clave en la consecución del logro musical. En este sentido, se considera necesario analizar en profundidad la evolución de las percepciones de autoeficacia

musical a lo largo del tiempo, así como diseñar y constatar la capacidad de mejora de dichas percepciones a través de diferentes programas, prestando especial atención a los grupos que han obtenido niveles inferiores de autoeficacia musical.

La sociedad del siglo XXI, en la que las tecnologías de la información y la comunicación instauradas son algo cotidiano, propone el reto de adaptarse a un nuevo panorama donde la enseñanza “tradicional” no tiene lugar. La educación musical está cambiando. Empujados por los progresos en otros campos, así como por las propuestas europeas, los profesionales españoles de la educación musical están tomando consciencia de la relevancia de incluir dichos avances a nivel metodológico con el propósito de proporcionar una formación que, más allá del currículo, se adapte a las necesidades actuales.

Hoy en día el papel de la psicología en la educación musical es clave. Tocar un instrumento requiere unas habilidades físicas determinadas; habilidades que pueden ser adquiridas, en muchos casos, mediante la repetición. Sin embargo, la esencia de estas enseñanzas cuyo fin es la interpretación en público, requiere otro tipo de habilidades o capacidades en las que el aspecto psicológico resulta imprescindible.

Durante las últimas décadas se han realizado pequeñas modificaciones curriculares; modificaciones que en el caso de las enseñanzas superiores incluyen un modelo educativo por competencias. Sin embargo, tal y como indica Ken Robinson en una de las conferencias TED más vistas online: *How schools kill creativity?* (Robinson 2006), la educación no necesita cambios sino más bien una revolución. La evidencia que presentan todos y cada uno de los trabajos de investigación debe ser contrastada y directamente transmitida al currículo. Todavía cuesta entender cómo aspectos psicológicos tan relevantes como la ansiedad escénica son tratados de forma “optativa” en las enseñanzas musicales superiores, o cómo pasan desapercibidos en las enseñanzas profesionales.

En este sentido, existe un creciente cuerpo de profesores que, convencidos de esto, trabajan de forma individual, desde su aula, con poca formación específica, pero con mucho interés y dedicación; siguiendo unos principios metodológicos actualizados que empujan al sistema educativo hacia un nuevo modelo curricular que proporcione una nueva educación musical.

Por todo ello, es necesario seguir estudiando la autoeficacia musical y todos aquellos factores capaces de influir directa o indirectamente en la consecución del logro musical. Los aspectos y/o variables que se han tratado en este trabajo y otros muchos que no han podido ser

abordados como, por ejemplo, la motivación o el perfeccionismo. Se trata de proporcionar la evidencia necesaria que permita transmitir e instaurar dichos avances en la programación diaria de las enseñanzas musicales. Hecho más importante, si cabe, en el contexto español, en el que por diferentes causas no se ha producido una actualización real del modelo educativo.

Resulta imprescindible, por ende, realizar modificaciones en la formación del profesorado, siendo éstos los responsables directos de la educación musical; formación que hasta el momento se reduce a asignaturas “optativas” y recientemente a un máster que, por diferentes motivos, todavía no es requisito para el acceso a la docencia musical.

Quizás, debido al lento proceso que supone la actualización de las leyes educativas, la mejor forma de afrontar esta carencia es, por un lado, a través de programas y/o cursos concretos de formación del profesorado, y de actuación directa sobre el alumnado, por otro. Dichos programas experimentales deberían, tras contrastar su adecuación y funcionabilidad, ser instaurados como asignaturas optativas e incluso asignaturas obligatorias.

Antes de finalizar, es imprescindible citar una serie de limitaciones que se han encontrado a lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral; limitaciones que subrayan la necesidad de replicar trabajos de este tipo que contrasten los resultados aquí presentados permitiendo, en definitiva, profundizar en el conocimiento de los factores que conducen al logro musical.

Los objetivos e hipótesis de investigación de este trabajo han condicionado la elección del método; metodología cuantitativa que, caracterizada por el tratamiento de datos estadístico, considera la objetividad como la única forma de alcanzar el conocimiento. Sin embargo, estos resultados también deberían ser contrastados desde una perspectiva más “emic”, siguiendo un enfoque cualitativo.

Una de las limitaciones propias de los modelos selectivos es la adecuación muestral. En este caso, a pesar del tamaño de esta ( $n = 668$ ), no se ha podido realizar una aleatorización de la población para que formase parte de la muestra final. A pesar de que dicha muestra se considera representativa de la población objeto de estudio, se estima necesario replicar estos análisis con una muestra mayor y aleatoria superando esta posible limitación.

Otra limitación relacionada con la muestra podría ser el número de casos perdidos o estudiantes que, por motivos que se desconocen, no completaron el dossier de cuestionarios al completo ( $> 10\%$ ). Posiblemente, los resultados finales habrían producido mayor evidencia si se hubiera contado con la misma muestra ajustada que se ha utilizado para los modelos de

ecuaciones estructurales ( $n = 540$ ). En este sentido, es imprescindible recordar que las especialidades canto y percusión no han sido incluidas en los análisis correspondientes debido a que el número de casos en cada una de ellas no alcanzaba la significatividad. Otro aspecto susceptible de réplica y mejora sería el tamaño de la segunda recogida ( $n = 75$ ) utilizada para el análisis de la estabilidad temporal.

Las altas puntuaciones medias de cada uno de los factores de las escalas de autoeficacia musical (aprendizaje e interpretación) y apoyo social (padres, profesores, amigos 1 y amigos 2), así como su distribución, presenta una pequeña asimetría derecha que señala que dicha distribución no sigue la pauta de curva normal.

Las anteriores limitaciones relacionadas con la muestra en cuanto a tamaño, representatividad y aleatorización podrían ser solventadas en próximas investigaciones con una mayor participación de los conservatorios profesionales y superiores de música españoles, centros en los cuales revertirán los resultados obtenidos.

La no inclusión de alguna de las variables que han demostrado teórica y empíricamente su influencia sobre el logro musical como el perfeccionismo o la motivación, entre otras, responde a la necesidad de limitar el espectro de este trabajo cuyo principal objetivo (objetivo 1) era adaptar y validar los cuestionarios de autoeficacia musical y apoyo social anteriormente presentados. No obstante, una vez validados dichos instrumentos, se considera necesario llevar a cabo estudios que analicen las posibles relaciones de la autoeficacia musical con todas aquellas variables susceptibles de mediar en dichas percepciones de propia capacidad.

A pesar del exhaustivo análisis realizado en relación con el tipo y número de actividades realizadas en público, se considera necesario diseñar otro tipo de formulario que permita obtener información de forma directa, evitando llevar a cabo un proceso de recodificación o conversión de variables que en ocasiones puede reducir la especificidad de estas.

A modo de resumen de este apartado y una vez ha sido confirmada la validez de las escalas *General Musical Self-efficacy Scale* de Ritchie y Williamon (2007, 2011a) y *Social Support Scale* (Ryan et al., 2000), se considera necesario replicar trabajos de este tipo con el propósito final de mejorar la formación musical española a través de reformas en el currículo de estas enseñanzas que, por diferentes motivos que no conciernen en este momento, no han sido actualizadas a las demandas de la sociedad actual. Se trata de ofrecer una formación específica que contemple aquellos factores que han demostrado su influencia sobre el logro

musical; formación tanto para alumnos como para profesores e incluso para padres, implicando de esta forma a todos los agentes sociales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Pedagogía y psicología no pueden ser obviadas en unas enseñanzas que requieren una dedicación exclusiva. Además, el avance en la investigación implica una constante revisión y adaptación que solamente puede ser abordada a través de la formación permanente del profesorado. Ante las diferentes salidas profesionales que ofrecen estas enseñanzas, el currículo de éstas debe proporcionar formación específica y diferenciada para cada una de ellas creándose unos determinados perfiles: músico profesional, músico docente, etc.

Hoy en día es de sobra conocida la importancia de los aspectos psicológicos en el desarrollo de cualquier actividad, más todavía en aquellas actividades que se llevan a cabo en público. Sin embargo, es imprescindible que dicho conocimiento se convierta en concienciación y revierta en cambios normativos que aseguren la actualización y funcionalidad de las enseñanzas musicales, garantizando la cualificación de los futuros profesionales de la música. La autoeficacia no es la solución a todos los problemas de los músicos, pero, a tenor de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se erige como una de las variables capaces de mediar en el resto de los factores que determinan la consecución del logro musical. El análisis de los factores que influyen en las percepciones de propia capacidad y sus relaciones proporcionan, por lo tanto, una línea de investigación tan prometedora como el propio futuro de los músicos españoles.

*La investigación educativa nos da las claves de la teoría sobre la que fundamentamos nuestra práctica con un pequeño añadido: la ética, una dimensión transversal compromiso del maestro con el resto de las personas, algo que va más allá. (Sabirón)*



## **REFERENCIAS CITADAS**



## REFERENCIAS CITADAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Síntesis
- Ahmed, W., Minnaert, A., van de Werf, G., y Kuyper, H. (2008). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The Mediational Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39(1), 36-46. doi: 10.1007/s10964-008-9367-7
- Adler-Constantinescu, C., Besu, E. C., y Negovan, V. (2013). Perceived Social Support and Perceived Self-Efficacy during Adolescence. *Social and Behavioral Sciences*. 78, 275-279. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.294
- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L., (2008). *Hacia un enfoque por competencias*. Gobierno del principado de Asturias. Disponible en <http://www.educastur.es/documents/10531/40652/enfoquemail.pdf/aace1774-3220-4961-8900-5b99d5fd7334>
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Arbuckle, J. L. (1997). *Amos Users' Guide. Version 3.6*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- 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.

- Austin, J. R., y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, selfconcept, and achievement. *Psychology of Music*, 26(1), 26-45. doi:10.1177/0305735698261004
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En J. H. Flavell y L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. doi:10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revisado)*. Disponible en Frank Pajares, Emory University, Atlanta, GA, 30322.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology: An international review*, 51(2), 269-290. doi:10.1111/1464-0597.00092
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. En B. Kishner (Ed.), *Adolescence and education* (pp. 307-337). Boulder, Colorado: University of Colorado School of Education.

- Bandura, A., Adams, N., y Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A., y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. doi: 10.1037/0003-066X.55.11.1247
- Baukston, C. L., y Zhou, M. (2002). Social capital as process: the meaning and problems of a theoretical metaphor. *Sociological Inquiry*, 72(2), 285-317.
- Becerra-González, C. E., y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bentler, P. M. (1985). *Theory and implementation of EQS: A structural equations program*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Berry, J. M., y West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Best, J. W. (1967). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de educación* 350, 423-445.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. A., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
- Bloom, B. S. (1985). Generalisations about talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in Young people* (pp. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Boucher, H., y Ryan, C. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329-345. doi:10.1177/0022429410386965

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., y Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Brown, T., A., (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York. The Guilford Press.
- Bugos, J. A., Kochar, S., y Maxfield, N. (2016). Intense piano training on self-efficacy and physiological stress in aging. *Psychology of Music*, 44(3), 611-624. doi:10.1177/0305735615577250
- Byrne, B. M. (2012). *Multivariate applications series. Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. P. R., van Harrison R. V., y Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and health*. Washington, DC: National Institute of Occupational Safety and Health.
- Carbonero, M. A., y Merino, E. (2008). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Internal Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casanova, O., Zarza, F. J., y Orejudo, S. (2018). Differences in performance anxiety levels among advanced conservatory students in Spain, according to type of instrument and academic year of enrolment. *Music Education Research*, 20(3), 377-389 doi:10.1080/14613808.2018.1433145
- Cleary, T. M. (2013). *Music performance anxiety in children within the context of practical music examinations* (Tesis Doctoral). Universidad de Ulster, Ulster. Recuperada de British Library Ethos (uk.bl.ethos.646844)
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Conselleria de Educación de la Comunitat Valenciana (2007). Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas

- profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, 5606, 37.005-37.088. Disponible en <http://www.altea.es/wp-content/uploads/2017/01/curriculum-profesionales.pdf>
- Comunidad Foral de Navarra (2007). Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín oficial de Navarra*, 56, 4.938-4.958. Disponible en [http://www.navarra.es/home\\_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/56/Anuncio-0/](http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/56/Anuncio-0/)
- Cook, T., y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corno, L., y Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Covington, M. V. (1983). Musical chairs: Who drops out of music instruction and why? En K. Dean (Ed.), *Documentary report of the Ann Arbor Symposium in the application of psychology to the teaching of and learning of music: Session III motivation and creativity*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Covington, M. V., y Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: A need-based approach. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (pp. 33–56). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Cox, W., y Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49–60.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 295-306). New York: Oxford University Press.
- Creu, T. (2001). *Adolescence and its development context*. Bucarest, Rumania: Credist.
- Creu, T. (2009). *Psychology ages* (3rd ed., revised and completed). Iasi, Rumania: Polirom.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 67-83). New York: Oxford University Press.

- Cuartero, L. M. (2016). *Autoeficacia Musical y Apoyo Social en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio preliminar* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cummings, N. S., y Vieta, V. C. (2012). ¿Está la generación en línea preparada para el aprendizaje en línea? Un estudio de percepciones de auto-eficacia sobre las tecnologías on line como predictores del éxito académico en programas de formación virtual. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 135-147. doi:10.5209/rev\_RCED.2012.v23.n1.39106
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., y Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378. doi:10.1037/0022-3514.66.2.369
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Idea Books.
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*. Londres: John Murray Ed.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., y Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412. doi:10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., y Sloboda, J. A. (2010). The role of family influences in the development of musical performance. *Running head: Family Influences on Musical Development*. Disponible en <http://roar.uel.ac.uk/3537/1/parental%20influences%20paper.pdf>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., y Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 188-206). New York: Oxford University Press.
- Davison, P. D. (2006). *The Role of Self-efficacy and Modeling in Improvisation: The Effects of Aural and Aural/Notated Modeling Conditions on Intermediate Instrumental Music Students' Improvisation Achievement* (Tesis Doctoral). Universidad del Norte de



Texas, Denton. Recuperada de Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3254179).

Dempsey, E. (2015). *Music Performance Anxiety in Children and Teenagers: Effects of Perfectionism, Self-Efficacy, and Gender* (Tesis Doctoral). Universidad de Ottawa, Ottawa.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2007). 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, 8.739-8.779. Disponible en <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201253391414>

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2013). Orden de 11 de abril de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la convocatoria de acceso y admisión de alumnos en las enseñanzas elementales y en las enseñanzas profesionales de Música y Danza. *Boletín Oficial de Aragón*, 79, 9.104-9.110. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=729813003333>

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2013). Orden de 15 de abril de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la admisión y acceso a las enseñanzas artísticas superiores y se establecen criterios complementarios para el proceso de matriculación. *Boletín Oficial de Aragón*, 79, 9.111-9.132. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=729819063535>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2018). Orden ECD/793/2018, de 26 de abril por la que se modifica la Orden de 15 de abril de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la admisión y acceso a las enseñanzas artísticas superiores y se establecen criterios complementarios para el proceso de matriculación. *Boletín Oficial*

*de Aragón*, 98, 15.835-15.838. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1021002464141>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2018). Orden ECD/720/2018, de 26 de abril, por la que se establece la organización, desarrollo y calendario de las pruebas de acceso a las enseñanzas elementales y a las enseñanzas profesionales de Música y Danza para el curso académico 2018- 2019. *Boletín Oficial de Aragón*, 90, 14.842-14.854. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1018994904848>

Diane, L. (2014). *The Effects of Feedforward Self-modeling on Self-efficacy, Music Performance Anxiety, and Music Performance in Anxious Adolescent Musicians* (Tesis Doctoral). Universidad de Ottawa, Ottawa.

Diaz, M. (Coord.) (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.

Dobos, B., y Piko, B. (2017). Risk and protective factors of music performance anxiety: the role of stress, self-esteem and self-efficacy. *Bulletin of European Health Psychology Society*, 19(Supp.), 1046.

Dollete, M., Steese, S., Phillips W., y Matthews, (2004). Understanding girls' circle as an intervention on perceived social support, body image, self-efficacy, locus of control and self-esteem. *The Journal of Psychology*, 90(2), 204-215.

Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., y Hryshko, A. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599. doi:10.2307/1131133

Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization* (pp. 665-691). New York: The Guilford Press.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Francisco, CA.: W. H. Freeman.

- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. En G. R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Oxford: Blackwell Publishers.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., y Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, *64*, 830-847.
- Ekinci, H. (2013). The Validity and Reliability Study of the Self-Efficacy Scale of Musical Individual Performance. *International Journal of Humanities and Social Science*, *3*, 3.
- Elliot, A. J., y Dweck, C. S. (Ed.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, Meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elosúa, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, *17*, 356-362.
- Ericsson, K., Krampe, R., y Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363-406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Eurydice (2002): Competencias clave. Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Disponible en <http://www.eurydice.org>. Consultado el 20 de diciembre de 2016.
- Fehm, L., y Schmidt, K. (2006). Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, *20*, 98-109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011
- Fontes, S., García, C., Garriba, A. J., Pérez-Llantada, M. C., y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children grown up*. Londres: Heinemann Educational.
- Freire, A. (2015). ¿Cuánto dura el conocimiento? *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1820979-cuanto-dura-el-conocimiento>
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, *63*, 103-115. doi:10.2307/1130905
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, *31*(3), 221-272.

- Gálvez, E., Chia, N., y Valdez, J. (2005). Género, ansiedad social, autoeficacia general y autoeficacia en situaciones sociales. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 6(1), 43-54.
- Gardner, J. W. (1963). *Self-renewal: The Individual And The Innovative Society*. New York: Harper & Ro.
- Garrido, E. (1987). Prólogo. En A. Bandura (Ed.), *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316. doi:10.1146/annurev.so.15.080189.001451
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322
- Gluska, A. A. (2011). Skala wsparcia społecznego uczniów szkół muzycznych [the scale of social support of students of music schools]. En W. A. Sacher y A. Weiner (Eds.), *Badania Naukowe Nad Edukacj Artystyczn i Kulturow [Scientific Studies in Artistic and Cultural Education]* (pp. 70-92). Bielsko-ia a: Y sza zko a Administra ji.
- González, A., Blanco, P., y Pino, M. (2017). Music performance anxiety: Exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychology of Music*, First Published September 20, 2017. doi:10.1177/0305735617727822
- Greenberg, M. (1970). Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18(1), 57-64.
- Grove, J. R. (1993). Attributional correlates of cessation self-efficacy among smokers. *Addictive Behaviors*, 18, 311-320.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., y Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50, 237-258.
- Hackett, G., y Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 263-271.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of music*, 26(2), 116-132. doi:10.1177/0305735698262002

- Hallam, S. (2008). Musicality. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (pp. 93-110). New York: Oxford University Press.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81.
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event* (Tesis doctoral). Universidad de Illinois, Illinois. Recuperada de <http://hdl.handle.net/2142/85814>
- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42(3), 347-365. doi:10.1177/0305735612471238
- Hendricks, K. S., Smith, T. D., y Legutki, A. R. (2016). Competitive comparison in music: influences upon self-efficacy beliefs by gender. *Gender and Education*, 28(7), 918-934.
- Holahan, C. J., Valentiner, D. P., y Moos, R. H., (1995). Parental support, coping strategies, and psychological adjustment: An integrative model with late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 633-648.
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Howe, M. J. A., y Sloboda, J. A. (1991a). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(1), 39-52. doi:10.1017/S0265051700008056
- Howe, M. J. A., y Sloboda, J. A. (1991b). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education*, 8(1), 53-63. doi:10.1017/S0265051700008068
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17.158-17.207. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97.858-97.921. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- Jerusalem, M., y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Jinks, J., y Lorsbach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113-118.
- Jöreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system, pp. 85-112. En A. S. Goldberger y O. D. Duncan (Eds.), *Structural Equation Models in the Social Sciences*. New York: Seminar.
- Kaspersen, M., y Gøtestam, K. G. (2002). A survey of Music Performance Anxiety among Norwegian music students. *Europerean Journal of Psychiatry*, 16(2), 69-80.
- Katsochi, C. (2008). Students' self-beliefs and music instruction: A literature review. En M. M. Marin, M. Knoche, y R. Parncutt (Eds.), *Proceedings of the First International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus08)*. Graz, Austria, 14-15 November 2008, Recuperado de <http://www.uni-graz.at/muwi3www/SysMus08/>
- Kemp, A. E. (1982). The personality structure of the musician. IV. Incorporating group profiles into a comprehensive model. *Psychology of music*, 10, 3-6.
- Kenny, D. T. (2009a). Negative emotions in music making: Performance anxiety. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 425-451). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2009b). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on Performance Science* (pp. 37-41). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires.
- Kenny, D. T., Davis, P., y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi:10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kenny, D. T., Fortune, J., y Ackermann, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 487-492). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires.

- Kenny, D. T., Fortune, J., y Ackermann, B. (2013). Predictors of music performance anxiety in skilled tertiary level flute players. *Psychology of Music, 41*, 304-326.
- Kerlinger, F. (1984). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Iberoamericana.
- Khan, R. L., y Antonucci, T. (1980). Convoys over the life Course: Attachment, roles and social support. En P. B. Baltes, *Life-Span Development and Behavior*, (p. 3). Boston: Lexington Press.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peers' groups for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970-977.
- Kitsantas, A., y Zimmerman, B. J. (2003). *Impact of students' self-efficacy for learning beliefs on their self-regulated learning processes*. Trabajo presentado en Annual convention of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Klinedinst, R.E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education, 39*(3), 225-238.
- Legette, R. (1998). Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education, 46*(1), 102-111.
- Lehmann, A. C., y Kristensen, F. (2014). "Persons in the Shadow" brought to light: Parents, teachers, and mentors - how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence, 6*(1), 57-70.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., y Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford Scholarship Online. doi:10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001
- Lemos de Ciuffardi, V. N. (2000). Rasgos de personalidad asociados con la ejecución de determinados instrumentos musicales. *Interdisciplinaria, 17*(1), 1-20.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Larking, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 356-362.
- Levitt, M. J., Guacci, N., y Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 207-222. doi:10.1016/0193-3973(94)90013-2.

- Liston, M., Frost, A., y Mohr, P. (2003). The prediction of musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 120-125.
- Lopez, F. G., y Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, 41(1), 3-9.
- Lowry, R. (sin fecha). *VassarStats: Web Site for Statistical Computation*. Poughkeepsie, NY, (USA): Vassar College. Disponible en <http://vassarstats.net/>
- Ma, X., y Kishor, N. (1997). Attitude towards self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 9, 89-120. doi:10.1023/A:1024785812050.
- Manturzewska, M. (1986). Musical talent in the light of biographical research. En E. Rohlf's (Ed.), *Musikalische Begabung finden und fördern* (pp. 86-92). Regensburg, Germany: Bosse.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-139. doi:10.1177/0305735690182002
- Martínez, J. A., y Herrera, M. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de cómputo para el EXANI-II. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 68-80.
- McCormick, J., y McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51. doi:10.1177/0305735603031001322
- McQuade, C. M. (2009). *An investigation of the relationships among performance anxiety, perfectionism, optimism, and self-efficacy in student performers* (Tesis Doctoral). Universidad de Fordham, Nueva York. Recuperada de <https://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3361368>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W., y Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development & identity*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.



- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15(1), 31-39. doi:10.1177/1321103X0001500105
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. doi:10.1177/0305735606064841
- McPherson, G. E., y Renwick, J. (2001). A longitudinal study of self - regulation in children's music practice. *Music Education Research*, 3, 169-186. doi:10.1080/14613800120089232
- McPherson, G. E., y Renwick, J. (2011). Self - regulation and mastery of musical skills. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self - regulation of learning and performance* (pp. 234-248). New York: Routledge.
- Michel, D. E., y Farrell, D. M. (1973). Music and self-esteem: Disadvantaged problem boys in an all-black elementary school. *Journal of Research in Music Education*, 21, 80-84.
- Michel, D. E., y Martin, D. (1970). Music and self- esteem research with disadvantaged problem boys in an elementary school. *Journal of Music Therapy*, 7, 124-127.
- Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43(2), 219-243. doi:10.1177/0305735613500832
- Ministerio de Educación (2009). Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 259, 89.743-89.752. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2009/10/27/pdfs/BOE-A-2009-17005.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 137, 48.480-48.500. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>
- 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, 2.853-2.900. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Moore, D. G., Burland, K., y Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549. doi:10.1348/000712603322503088
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nagel, J. J. (1993). Stage fright in musicians: A psychodynamic perspective. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 57(4), 492-504.
- Negovan, V. (2010). *Learning psychology* (2<sup>nd</sup> ed., revised and completed). Iasi, Rumania: Polirom.
- Nicholson, D. R., Cody, M. W., y Beck, J. G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music* 43(3), 438-449. doi:10.1177/0305735614540018
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32, 418-431.
- Nogaj, A. A., y Ossowski, R. (2015). Social support as a mediator for musical achievement. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 300-308. doi:10.1515/ppb-2015-0036
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja [Adolescence]. En B. Harwas-Napierała y J. Trempała (Eds.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka [Psychology of human development. Characteristics of the periods of human life]* (pp. 163-201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Disponible en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>

- Orejudo, S., Fernández, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Sobre Educación*, 22, 199-217.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández, T., y Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 812-817. doi:10.1016/j.paid.2012.01.012
- Orejudo, S., Zarza, F. J., Casanova, O., Rodríguez, C., y Mazas, B. (2017). The relation of music performance anxiety (MPA) to optimism, self-efficacy and sensitivity to reward and punishment: Testing Barlow's theory of personal vulnerability on a sample of Spanish music students. *Psychology of Music* 45(4), 570-583. doi:10.1177/0305735616674791
- Osborne, M. S., Greene, D. J., e Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-being*, 4(1), 1-17.
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., y Holsomback, R. (2005): Assessment of MPA in late childhood. *International Journal of Stress Management*, 12, 312-330.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Currents directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (10, pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., y Graham, L. (1999). Self Efficacy, Motivation Constructs and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 190-198.
- Pajares, F., y Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F., y Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

- Pajares, F., y Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Papageorgi, I., Creech, A., y Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41. doi:10.1177/0305735611408995
- Papageorgi, I., Hallam, S., y Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28, 83-107. doi:10.1177/1321103X070280010207
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: McGraw Hill.
- Pearson, K. R. (2003). *Design and Development of the Self-Efficacy for Musical Studies Scale* (Tesis Doctoral). Universidad Brigham Young, Provo. Recuperada de <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/114>
- Pekrun, R., y Linnenbrink, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7\_12
- Pérez, J., y Martín, F. (1995). *El apoyo social*. NTP: 439. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Braveman, M. T., y Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, Research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pool-Cibrian, W. J., y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.
- Prieto Navarro, L. (sin fecha). *La autoeficacia en el contexto académico*. Disponible en <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>. Consultado el 10 de marzo de 2016.

- Ramada-Rodilla J. M., Serra-Pujadas. C., y Delclós-Clanchet. G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública*, 55, 57-66.
- Randles, C. (2010). The relationship of compositional experiences of high school instrumentalists to music self-concept. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184, 7-18.
- Randles, C. (2011). "What is a good musician?" An analysis of student beliefs. *Arts Education Policy Review*, 112, 1-8.
- Raynor, J. O. (1983). Step-path theory and the motivation for achievement. En *Documentary report of the Ann Arbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music: Session III, motivation and creativity* (pp. 17-22). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Reynolds, J. W. (1992). *Music education and student self- concept: A review and synthesis of literature* (Tesis Doctoral). Universidad del Sur de Florida, Florida. Recuperada de <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm>
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. En A. Williamon y D. Coimbra (Ed.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 307-312). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires.
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2011a). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328-344. doi:10.1177/0305735610374895
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2011b). Primary School Children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146-161. doi:10.1177/0022429411405214
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2012). Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 334-340. doi:10.1037/a0029619
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2013) Measuring musical self-regulation: Linking processes, skills, and beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 106-117. doi:10.11114/jets.v1i1.81

- Robinson, K. (2006). How Schools kill creativity? *TED Talks*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tQzC7ubJriE>
- Roeser, R. W., y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158. doi:10.1207/s15327795jra0801\_6
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471. doi:10.1086/499650
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., y Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226. doi:10.1023/A:1007535930286
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 148-154.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emile, or On Education / Emil sau despre educatie*. Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica.
- Rozalen, M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. *JIMCUE. IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching*. Madrid: Universidad-Empresa.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles de psicología*, 3(1), 34-45.
- Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical performance Anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103. doi:10.1177/0305735604039284
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342. doi:10.1037/1072-5245.12.4.331
- Ryan, K. J., Boulton, M. J., O'Neill, S. A., y Sloboda, J. A. (2000). *Perceived social support and children's participation in music*. Keele, Staffordshire, UK: Keele University. ICMP.

- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 1-11.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., y Sarason, B. R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Schivitsa, V. O. (2002, Spring). Influences of parental support in music, prior choral experience, self-efficacy, formal, and informal integration upon college-student persistence in music. *Journal of Integrative Psychology*, 2.
- Schivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68. doi:10.1177/1321103X07087568
- Schmitt, M. C. J. (1979). *Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability* (Tesis Doctoral). Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Recuperada de ProQuest Dissertations & Theses (AAT 8009164).
- Schmidt, J., y Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 37-46.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schulze, P. A., y Schulze, J. M. (sin fecha). *Believing is Achieving: The Implications of Self-Efficacy Research for Family and Consumer Sciences Education*. Akron: The University of Akron.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1983). Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51, 89-93.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, 207-231.

- Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 313-322.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., y Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology, 79*, 54-61.
- Schunk, D. H., y Meece, J. L. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescents. En T. Urda y F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31), San Diego, CA: Academic Press.
- Sęk, H., y Brzezińska, A. I. (2008). Podstawy pomocy psychologicznej [The basics of psychological assistance]. En J. Strelau y D. Doliński (Eds.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* [Psychology. An academic handbook], V. 2, (pp. 735-784). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., y Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*, 91-100.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., y Rogers R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Review, 51*, 663-671.
- Shindler, J. V. (1998). Creating a psychology of success in the classroom: Enhancing academic achievement by systemically promoting student self-esteem. *Transformative Classroom Management Resource Site. California State University*. Disponible en <https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Self-Esteem%20Article%2011.htm>
- Shumaker, S. A., y Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40*(4), 11-36.
- Siegel, R. G., Galassi, J. P., y Ware, W. B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude-anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 32*(4), 531-538.



- Simoens, V., Puttonen, S., y Tervaniemi, M. (2015). Are music performance anxiety and performance boost perceived as extremes of the same continuum? *Psychology of Music*, 43(2), 171-187. doi:10.1177/0305735613499200□
- Sinden, L. M. (1999). Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self- efficacy, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(3-A), 0590.
- Sivandani, A., Koohbanani, S. E., y Vahidi, T. (2013). The Relation Between Social Support and Self-efficacy with Academic Achievement and School Satisfaction among Female Junior High School Students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309. doi:10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 228-233.
- Sosniak, L. A. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich y R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 287-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Stevanovic, E. (2014). Performance Anxiety, Self-Esteem, Self-Efficacy and Attitudes Towards Performance in American, Czech and Balkan University Music Students. Trabajo presentado en la reunion anual ISME (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul), Porto Alegre, Brazil.
- Stoetzel, J., y Girard, A. (1973). *Las encuestas de opinión pública*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.

- Svengalis, I. N. (1978). *Music attitude and the preadolescent male* (Tesis Doctoral). Universidad de Iowa, Iowa. Recuperada de ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 7902953).
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 26, 15-25.
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 5(1), 117-123.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. París: Santillana / Ediciones UNESCO. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective*. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory University.
- VanderArk, S. D. (1989). Self-esteem, creativity, and music: Implications and directions for research. *Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity* (pp 105-121). Tampa, Fl.: Dept. of Music, College of Fine Arts, University of South Florida.
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto Autoeficacia. *Revista Pequéñ, 2*(2), 148-160.
- Vera, A. (2000). Introducción a la psicología de la música. En M. Betés del Toro (Coor. - Ed.), *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Watson, K. E. (2010). The Effects of Aural Versus Notated Instructional Materials on Achievement and Self-Efficacy in Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 240-259.

- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between male and female students' confidence, anxiety, and attitude toward learning jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54, 337-349.
- Wehr-Flowers, E. L. (2007). *An exploratory model of jazz self-efficacy and gender* (Tesis Doctoral). Universidad de Iowa, Iowa. Recuperada de ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3281418).
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Welch, G., Papageorgi, I., Creech, A., Himonides, E., Potter, J., Haddon, E.,... Morton, F. (Octubre, 2008a). *Investigating Musical Performance. Performance anxiety across musical genres*. 57. Póster presentado en Teaching and Learning Research Programme, Londres. Disponible en <http://www.tlrp.org/proj/Welch.html>
- Welch, G., Papageorgi, I., Creech, A., Himonides, E., Potter, J., Haddon, E.,... Morton, F. (Noviembre, 2008b). *Investigating Musical Performance. How do musicians deepen and develop their learning about performance?* 61. Póster presentado en Teaching and Learning Research Programme, Londres. Disponible en <http://www.tlrp.org/proj/Welch.html>
- Welch, G., Papageorgi, I., Haddon, L., Creech, A., Morton, F., de Bézenac, C.,... Himonides, E. (2008c). Musical genre and gender as factors in higher education learning in music. *Research Papers in Education*, 23, 203-217.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182. doi:10.1037/0022-0663.86.2.173
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Williamson, A., y Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376. doi:10.1348/000712600161871

- Winne, P. H. (1985). Cognitive processing in the classroom. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Yazici, H., Seyis, S., y Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- Yoon, K. S. (1997). *Exploring children's motivation for instrumental music*. Trabajo presentado en la reunion bienal Society for Research in Child Development in Washington, DC.
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., y Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: Effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117-126.
- Zarza, F. J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de Grado Superior de Música de España* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza. Disponible en <https://zagan.unizar.es/record/47413/files/TESIS-2016-021.pdf>.
- Zarza, F. J., Casanova, O., y Robles, J. (2016a). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 5, 16-21.
- Zarza, F. J., Orejudo, S., Casanova, O., y Aparicio, L. (2018). Music Performance Anxiety in adolescence and early adulthood: Its relation with the age of onset in musical training. *Psychology of music*, 46(1), 18-32. doi:10.1177/0305735617691592
- Zarza, F. J., Orejudo, S., Casanova, O., y Mazas, B. (2016b). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory factor analysis of the Spanish version. *Psychology of Music*, 44(3), 340-352. doi:10.1177/0305735614567932
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. En R. Pekrun y L. Linnembrink (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265-288). New York: Routledge.
- Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-efficacy Literature* (Tesis Doctoral). Universidad de Emory, Atlanta.
- Zelenak, M. S. (2010). Development and Validation of the Music Performance Self-Efficacy Scale. *MERI. Music Education Research International*, 4, 31-43.

- Zelenak, M. S. (2011). *Self-Efficacy in Music Performance: Measuring the Sources Among Secondary School Music Students* (Tesis doctoral). Universidad del Sur de Florida, Tampa. Recuperada de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3419>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-71. doi:10.1207/s15430421tip4102\_2
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, K., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B. J., y Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., y Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290. doi:10.1037/0022 - 0663.80.3.284

- Zimmerman, B. J., y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zubeldía, M., Díaz, M., y 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. doi:10.25115/psyse.v10i1.1048
- Zubeldía, M., Goñi, E., y Díaz, M. (2017). A new Spanish-language questionnaire for musical self-concept. *International Journal of Music Education*, 35(4), 565-577. doi:10.1177/0255761417689924

## **ANEXOS**





# ANEXO I

CONSTRUCTO	FACTOR	TÍTULOS	CONTENIDO
<b>AUTOEFICACIA MUSICAL</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>Ítem 1</b>	Confío en que puedo prepararme adecuadamente el repertorio para esta actuación.
		<b>Ítem 2</b>	Uno de mis problemas es que no me pongo a preparar esta actuación concreta cuando debería hacerlo (se trata de actitud; no de falta de tiempo).
		<b>Ítem 3</b>	Si en los primeros ensayos no me sale bien, sigo practicando hasta que quedo satisfecho.
		<b>Ítem 4</b>	Cuando me propongo importantes objetivos relacionados con esta actuación, casi nunca los alcanzo.
		<b>Ítem 5</b>	Es probable que renuncie a la preparación de esta actuación antes de terminarla por completo.
		<b>Ítem 6</b>	Cuando tengo alguna dificultad durante la preparación de esta actuación, soy capaz de persistir hasta superarla.
		<b>Ítem 7</b>	Cuando he decidido hacer la actuación, me centro de lleno en trabajar la música.
		<b>Ítem 8</b>	Cuando interpreto el nuevo programa de la actuación, lo dejo enseguida si no me sale bien en los primeros intentos.
		<b>Ítem 9</b>	La perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro en su preparación.
		<b>Ítem 10</b>	Con facilidad es probable que deje de preparar esta actuación.
		<b>Ítem 11</b>	No soy capaz de afrontar la mayoría de los problemas que pueden aparecer cuando preparo esta actuación.
<b>APRENDIZAJE</b>	<b>Ítem 1</b>	Estoy convencido de que puedo hacer la actuación satisfactoriamente.	
	<b>Ítem 2</b>	Me he marcado unas metas altas en esta actuación, pero difícilmente las podré conseguir.	
	<b>Ítem 3</b>	Es probable que evite o modifique los pasajes más comprometidos de la actuación.	
	<b>Ítem 4</b>	Si percibo que el contexto alrededor de esta actuación es muy estresante (público, sala, tiempo de preparación, repertorio), intento evitarla.	
	<b>Ítem 5</b>	Si ocurre algo inesperado durante la actuación, puedo controlarlo bien.	
	<b>Ítem 6</b>	Si el programa es muy difícil para mí, probablemente intente evitar la actuación.	
	<b>Ítem 7</b>	Me siento inseguro respecto a la interpretación para esta actuación.	
	<b>Ítem 8</b>	Es probable que si tengo una dificultad durante la actuación no sea capaz de superarla.	
	<b>Ítem 9</b>	Soy capaz de superar los problemas que pueden aparecer durante la actuación.	
	<b>Ítem 10</b>	La perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro.	
	<b>Ítem 11</b>	Soy capaz de hacer una buena actuación.	
<b>INTERPRETACIÓN</b>	<b>Ítem 1</b>	Estoy convencido de que puedo hacer la actuación satisfactoriamente.	
	<b>Ítem 2</b>	Me he marcado unas metas altas en esta actuación, pero difícilmente las podré conseguir.	
	<b>Ítem 3</b>	Es probable que evite o modifique los pasajes más comprometidos de la actuación.	
	<b>Ítem 4</b>	Si percibo que el contexto alrededor de esta actuación es muy estresante (público, sala, tiempo de preparación, repertorio), intento evitarla.	
	<b>Ítem 5</b>	Si ocurre algo inesperado durante la actuación, puedo controlarlo bien.	
	<b>Ítem 6</b>	Si el programa es muy difícil para mí, probablemente intente evitar la actuación.	
	<b>Ítem 7</b>	Me siento inseguro respecto a la interpretación para esta actuación.	
	<b>Ítem 8</b>	Es probable que si tengo una dificultad durante la actuación no sea capaz de superarla.	
	<b>Ítem 9</b>	Soy capaz de superar los problemas que pueden aparecer durante la actuación.	
	<b>Ítem 10</b>	La perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro.	
	<b>Ítem 11</b>	Soy capaz de hacer una buena actuación.	

CONSTRUCTO	FACTOR	TÍTULOS	CONTENIDO	
APOYO SOCIAL	PADRES	Introducción	<b>Teniendo en cuenta que tocas un instrumento, ¿En qué grado consideras que tus padres/familiares...</b>	
		Ítem 1	AS_PA_1	están contentos de que toques un instrumento?
		Ítem 2	AS_PA_2	te ayudan a tocar tu instrumento?
		Ítem 3	AS_PA_3	quieren que apruebes tus exámenes?
		Ítem 4	AS_PA_4	piensan que puedes dedicarte profesionalmente a la música?
		Ítem 5	AS_PA_5	preferen que toques un instrumento a otras actividades/ carrera?
		Ítem 6	AS_PA_6	piensan que eres bueno para tocar tu instrumento?
		Ítem 7	AS_PA_7	quieren que saques lo mejor de ti y no se preocupan si cometes fallos?
		Ítem 8	AS_PA_8	piensan que tocar un instrumento es importante para ti?
		Ítem 9	AS_PA_9	piensan que es algo útil para tu formación general?
		Ítem 10	AS_PA_10	quieren que continúes tocando tu instrumento?
		Ítem 11	AS_PA_11	te escuchan tocar tu instrumento?
	Ítem 12	AS_PA_12	te animan a tocar tu instrumento?	
	PROFESORES	Introducción		<b>¿En qué grado consideras que tu profesor de música del conservatorio...</b>
		Ítem 1	AS_PRO_1	está satisfecho con el trabajo que realizas en clase?
		Ítem 2	AS_PRO_2	piensa que eres bueno tocando tu instrumento?
		Ítem 3	AS_PRO_3	quiere que pases/apruebes tus exámenes de música?
		Ítem 4	AS_PRO_4	piensa que puedes dedicarte profesionalmente a la música?
		Ítem 5	AS_PRO_5	quiere que saques lo máximo de ti y quiere que no te preocupes de tus posibles errores?
		Ítem 6	AS_PRO_6	hace las clases de música interesantes?
		Ítem 7	AS_PRO_7	te enseña la música que te gusta?
		Ítem 8	AS_PRO_8	te motiva diciéndote aquello que esta bien?
		Ítem 9	AS_PRO_9	te ofrece frecuentemente la oportunidad de elegir las actividades musicales a realizar?
		Introducción		<b>Teniendo en cuenta que tocas un instrumento, ¿En qué grado consideras que tus amigos...</b>
		AMIGOS	Ítem 1	AS_AMI_1
	Ítem 2		AS_AMI_2	te ayudan a tocar tu instrumento?
	Ítem 3		AS_AMI_3	preferen que toques un instrumento a otras actividades/ carrera?
	Ítem 4		AS_AMI_4	piensan que eres bueno para tocar tu instrumento?
	Ítem 5		AS_AMI_5	piensan que "molas" porque tocas un instrumento?
	Ítem 6		AS_AMI_6	te aprecian por tocar un instrumento?
	Ítem 7		AS_AMI_7	intentan hacerte sentir mejor si otros amigos se burlan de ti por tocar un instrumento?
	Ítem 8		AS_AMI_8	te defienden si otros amigos se meten contigo por tocar un instrumento?
Ítem 9	AS_AMI_9		intentan animarte si otros amigos se meten contigo por tocar un instrumento?	
Ítem 10	AS_AMI_10		te animan a continuar si piensan que quieres dejar la música?	

## ANEXO II

### ENCUESTA DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Leer detenidamente cada uno de los enunciados y marcar la respuesta elegida en el recuadro correspondiente.  
No dejar ninguna cuestión sin responder.

**IDENTIFICACIÓN (2 letras NOMBRE, 2 letras APELLIDO 1, 2 letras APELLIDO 2)**

Ejemplo: José Rodríguez Pérez = JOROPE

1	INSTRUMENTO		2	EDAD		3	CURSO		4	SEXO	H	M
---	-------------	--	---	------	--	---	-------	--	---	------	---	---

5	EDAD COMIENZO MÚSICA		6	LATERALIDAD MANUAL	D	I
---	----------------------	--	---	--------------------	---	---

7	PADRE	MADRE
RELACION PADRES-MÚSICA		
AFICIONADOS (Escuchan música y van a conciertos de todo tipo de vez en cuando)	AFICIONADO	AFICIONADO
AMATEUR (Tocan instrumento o han tocado como hobby o ya no se dedican)	AMATEUR	AMATEUR
PROFESIONAL MÚSICA (Músico o Docente)	MÚS	DOC

8	CONSERVATORIO	FUERA
ACTUACIONES A "SOLO" DURANTE EL ÚLTIMO CURSO		
Nº CONCIERTOS REALIZADOS	0   1 a 3   3 ó +	0   1 a 3   3 ó +
	¿CUÁNTOS?	¿CUÁNTOS?

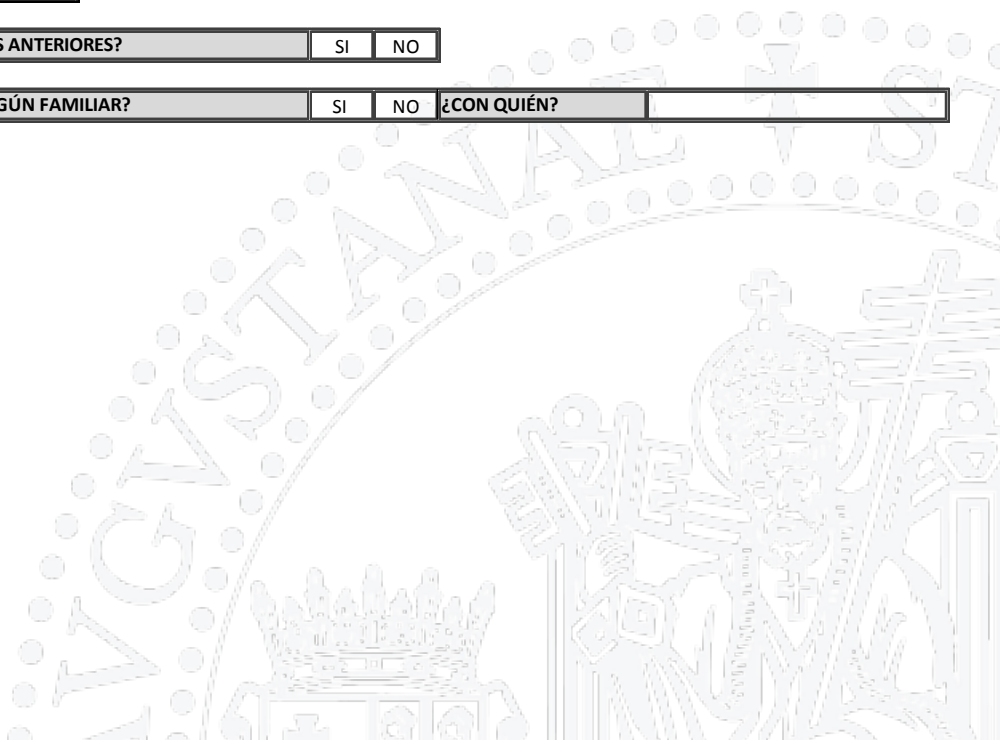
9	CONSERVATORIO	FUERA
ACTUACIONES DE ENSEMBLE DURANTE EL ÚLTIMO CURSO		
Nº CONCIERTOS REALIZADOS	0   1 a 3   3 ó +	0   1 a 3   3 ó +
	¿CUÁNTOS?	¿CUÁNTOS?

10	CONSERVATORIO	FUERA
ACTUACIONES GRANDES AGRUPACIONES DURANTE EL ÚLTIMO CURSO		
Nº CONCIERTOS REALIZADOS	0   1 a 3   3 ó +	0   1 a 3   3 ó +
	¿CUÁNTOS?	¿CUÁNTOS?

11 ACTIVIDADES MUSICALES FUERA DEL CONSERVATORIO			
BANDA	ORQUESTA	CORO	
GRUPO ROCK	COFRADÍA	CURSOS	
BATUCADA	RONDALLA	ENSEMBLES	
OTRAS ¿CUÁLES?			

12	¿IMPROVISAS CON ALGUNA DE LAS AGRUPACIONES ANTERIORES?	SI	NO
----	--	----	----

13	¿REALIZAS ALGUNA DE ESTAS ACTIVIDADES CON ALGÚN FAMILIAR?	SI	NO	¿CON QUIÉN?
----	---	----	----	-------------



## AUTOEFICACIA MUSICAL

Nos gustaría que pensaras en un actuación reciente en la que has tenido una participación importante (por ejemplo un concierto como solista de una sonata, un concierto de ensemble sobre una pieza conocida de música de cámara, un concierto que requiera improvisación sobre una melodía estándar, etc.).

Muy mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muy bien
---------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------

### PUNTÚA CÓMO FUE LA ACTUACIÓN ANTERIOR

Ahora, imagina que te han propuesto realizar una actividad similar en las próximas semanas (es decir, programa con nivel técnico y musical similar, interpretado en un contexto similar, con el mismo nivel de expectativas y demandas, etc.). Por favor, indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los siguientes enunciados, específicamente los referidos al aprendizaje y preparación para esta actuación.

	AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE MUSICAL							
	0%						100%	
1	Confío en que puedo prepararme adecuadamente el repertorio para esta actuación.	1	2	3	4	5	6	7
2	Uno de mis problemas es que no me pongo a preparar esta actuación concreta cuando debería hacerlo (se trata de actitud; no de falta de tiempo).	1	2	3	4	5	6	7
3	Si en los primeros ensayos no me sale bien, sigo practicando hasta que quedo satisfecho.	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando me propongo importantes objetivos relacionados con esta actuación, casi nunca los alcanzo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Es probable que renuncie a la preparación de esta actuación antes de terminarla por completo.	1	2	3	4	5	6	7
6	Cuando tengo alguna dificultad durante la preparación de esta actuación, soy capaz de persistir hasta superarla.	1	2	3	4	5	6	7
7	Cuando he decidido hacer la actuación, me centro de lleno en trabajar la música.	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando interpreto el nuevo programa de la actuación, lo dejo enseguida si no me sale bien en los primeros intentos.	1	2	3	4	5	6	7
9	La perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro en su preparación.	1	2	3	4	5	6	7
10	Con facilidad es probable que deje de preparar esta actuación.	1	2	3	4	5	6	7
11	No soy capaz de afrontar la mayoría de los problemas que pueden aparecer cuando preparo esta actuación.	1	2	3	4	5	6	7

AUTOEFICACIA PARA LA INTERPRETACIÓN MUSICAL								
	0%						100%	
1	Estoy convencido de que puedo hacer la actuación satisfactoriamente.	1	2	3	4	5	6	7
2	Me he marcado unas metas altas en esta actuación, pero difícilmente las podré conseguir.	1	2	3	4	5	6	7
3	Es probable que evite o modifique los pasajes más comprometidos de la actuación.	1	2	3	4	5	6	7
4	Si percibo que el contexto alrededor de esta actuación es muy estresante (público, sala, tiempo de preparación, repertorio), intento evitarla.	1	2	3	4	5	6	7
5	Si ocurre algo inesperado durante la actuación, puedo conllevarlo bien.	1	2	3	4	5	6	7
6	Si el programa es muy difícil para mí, probablemente intente evitar la actuación.	1	2	3	4	5	6	7
7	Me siento inseguro respecto a la interpretación para esta actuación.	1	2	3	4	5	6	7
8	Es probable que si tengo una dificultad durante la actuación no sea capaz de superarla.	1	2	3	4	5	6	7
9	Soy capaz de superar los problemas que pueden aparecer durante la actuación.	1	2	3	4	5	6	7
10	La perspectiva de fracasar en esta actuación me hace trabajar más duro.	1	2	3	4	5	6	7
11	Soy capaz de hacer una buena actuación.	1	2	3	4	5	6	7

## APOYO SOCIAL

Leer detenidamente cada uno de los enunciados y marcar la respuesta elegida en el recuadro correspondiente.

Elegir una sola respuesta dentro de cada apartado.

No dejar ninguna cuestión sin responder.

Teniendo en cuenta que tocas un instrumento, ¿En qué grado consideras que tus padres/familiares...		NO MUCHO							MUCHO
1	están contentos de que toques un instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
2	te ayudan a tocar tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
3	quieren que apruebes tus exámenes?	1	2	3	4	5	6	7	
4	piensan que puedes dedicarte profesionalmente a la música?	1	2	3	4	5	6	7	
5	prefieren que toques un instrumento a otras actividades / carrera?	1	2	3	4	5	6	7	
6	piensan que eres bueno para tocar tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
7	quieren que saques lo mejor de tí y no se preocupan si cometes fallos?	1	2	3	4	5	6	7	
8	piensan que tocar un instrumento es importante para tí?	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 tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
11	te escuchan tocar tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
12	te animan a tocar tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	

¿En qué grado consideras que tu profesor de música del conservatorio...		NO MUCHO							MUCHO
1	está satisfecho con el trabajo que realizas en clase?	1	2	3	4	5	6	7	
2	piensa que eres bueno tocando tu 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 puedes 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 de 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 diciendote aquello que esta 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 qué grado consideras que tus amigos...		NO MUCHO							MUCHO
1	están contentos de que toques un instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
2	te ayudan a tocar tu instrumento?	1	2	3	4	5	6	7	
3	prefieren que toques un instrumento a otras actividades / carrera?	1	2	3	4	5	6	7	
4	piensan que eres bueno para tocar tu 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 se burlan de ti por 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 si piensan que quieres dejar la música?	1	2	3	4	5	6	7	

## ANSIEDAD ESCÉNICA

Leer detenidamente cada uno de los enunciados y marcar la respuesta elegida en el recuadro correspondiente.  
Elegir una sola respuesta dentro de cada apartado (Totalmente desacuerdo a Totalmente de acuerdo).  
No dejar ninguna cuestión sin responder.

	TOTALMENTE DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	INDIFERENTE	ALGO DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	1	2	3	4	5	6	7
2	1	2	3	4	5	6	7
3	1	2	3	4	5	6	7
4	1	2	3	4	5	6	7
5	1	2	3	4	5	6	7
6	1	2	3	4	5	6	7
7	1	2	3	4	5	6	7
8	1	2	3	4	5	6	7
9	1	2	3	4	5	6	7
10	1	2	3	4	5	6	7
11	1	2	3	4	5	6	7
12	1	2	3	4	5	6	7
13	1	2	3	4	5	6	7
14	1	2	3	4	5	6	7
15	1	2	3	4	5	6	7
16	1	2	3	4	5	6	7
17	1	2	3	4	5	6	7
18	1	2	3	4	5	6	7
19	1	2	3	4	5	6	7
20	1	2	3	4	5	6	7
21	1	2	3	4	5	6	7
22	1	2	3	4	5	6	7
23	1	2	3	4	5	6	7
24	1	2	3	4	5	6	7
25	1	2	3	4	5	6	7
26	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO III

Estimado(s) padre, madre o tutor:

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza estamos realizando una investigación sobre la relación existente entre autoeficacia musical, ansiedad escénica y apoyo social en estudiantes de conservatorios de música. Concretamente, nos interesa conocer los niveles de autoeficacia para el aprendizaje e interpretación musical de alumnos de conservatorio, y estudiar la posible influencia de la ansiedad escénica y del apoyo percibido por cada uno de los diferentes agentes sociales: padres, profesores e iguales.

La accesibilidad y el contexto del CPM de Huesca 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 previamente traducidos al castellano y adaptados al contexto pedagógico-musical. Estos cuestionarios nos permitirán obtener información sobre los constructos psicológicos autoeficacia musical, ansiedad escénica y apoyo social presentados anteriormente. Una vez analizados todos los datos obtenidos, los resultados y conclusiones esperamos reviertan en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del centro.

El motivo de esta carta es presentar por un lado las directrices de esta investigación, y por otro solicitar su consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proceso de recogida de datos. Concretamente, se trata de realizar dichas encuestas en horario lectivo. Las encuestas son completamente anónimas y se dividen en datos sociodemográficos, autoeficacia musical, apoyo social, ansiedad escénica y estrategias de afrontamiento. Por supuesto, la participación es voluntaria, aunque muy importante para garantizar la validez de la investigación.

En el caso de precisar más información sobre este trabajo, quedamos a su disposición el grupo de investigación implicado en el mismo: Santos Orejudo, Óscar Casanova y Javier Zarza, profesores de la Universidad de Zaragoza, y Luis Manuel Cuartero, estudiante del programa de doctorado de dicha universidad. Así mismo, nos comprometemos a presentar en el momento y lugar que estimen pertinentes los resultados de esta investigación.

Luis Manuel Cuartero Oliveros

[percusionlm@gmail.com](mailto:percusionlm@gmail.com)

## DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza se solicita su colaboración para recoger datos con los que llevar a cabo una investigación sobre autoeficacia musical, ansiedad escénica y apoyo social en los estudiantes de conservatorio de música.

Se trata de un cuestionario anónimo que se realizará durante el tercer trimestre y para el que necesitamos su autorización.

La no entrega de este documento se entenderá como visto bueno a la participación de su hijo(a) en el proceso de recogida de datos. Por el contrario, se entenderá como NO autorización la entrega de este documento, en el plazo de 10 días, con la respuesta negativa marcada.

Sin más, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

Luis Manuel Cuartero

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Padre, madre o tutor del alumno(a)

---

- NO AUTORIZO la participación de mi hijo(a) en la investigación.
- DESEO MÁS INFORMACIÓN de la investigación.

En Alcañiz, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Fdo.: \_\_\_\_\_