



Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género

Miren ZUBELDIA¹, Maravillas DÍAZ² y Eider GOÑI²

⁽¹⁾ Conservatorio Profesional de Música Ataúlfo Argenta (España)

⁽²⁾ Universidad del País Vasco (España)

(Recibido, 30 septiembre 2017; Aceptado, 14 enero 2018)

RESUMEN: Se ha investigado poco sobre las diferencias en variables motivacionales y en autoconcepto musical del alumnado de conservatorios de música en España. El objetivo de este estudio consistió en analizar las diferencias asociadas al género y la edad en las múltiples dimensiones del autoconcepto, las atribuciones causales, y la ansiedad-rasgo. Las variables se midieron a través del Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU), el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto (AUDIM), la escala basada en el modelo bidimensional de Weiner (1974) sobre atribuciones causales y la Escala de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI). La muestra del estudio la formaban 1126 alumnos/as de conservatorios profesionales y superiores de diferentes comunidades autónomas españolas. Los resultados mostraron diferencias significativas en la mayoría de las variables tanto entre los grupos de edad como entre los dos géneros, señalando la adolescencia como un periodo crítico en relación al autoconcepto general así como 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 mostraban la misma tendencia, pudiendo estar en estos casos ejerciendo un efecto protector en el autoconcepto general del alumnado adolescente y en las mujeres. Los resultados en general amplían el conocimiento sobre el alumnado de conservatorio y subrayan la importancia de la formación y desarrollo profesional del profesorado de conservatorio en España.

Palabras clave: Alumnado de conservatorio, diferencias de género, edad, autoconcepto musical, atribuciones causales, ansiedad-rasgo, formación y desarrollo profesional.

***Self-concept, attributions and trait-anxiety in conservatory students.
Differences related to age and gender***

ABSTRACT: Little research has explored differences in motivational variables and music self-concept among conservatory students in Spain. The aim of this study was to analyse the differences related to age and gender of conservatory students in the multiple dimensions of self-concept, attributions and trait-anxiety. The variables were measured by the Music Self-concept Questionnaire (CAMU), the Multidimensional Self-concept Questionnaire (AUDIM), the Causal Attribution Scale based on Weiner's (1974) bidimensional model, and the State-Trait Anxiety Scale (STAI). The participant group was comprised of 1126 students from professional and advanced conservatories located in different autonomous regions of Spain. The results showed significant differences in most of the variables both for

different age groups and gender, highlighting adolescence as a critical period for general self-concept as well as unfavourable differences for women both in trait-anxiety and the less adaptive causal attributions. However, the results did not show the same tendency in various dimensions of music self-concept, and in these cases, music self-concept could possibly be protecting the general self-concept in adolescents and women. The findings of this study broaden our knowledge of conservatory students and highlight the importance of professional training and development among conservatory teachers.

Keywords: Conservatory students, age and gender differences, music self-concept, causal attributions, trait-anxiety.

Correspondencia: Miren Zubeldia. Profesora en Conservatorio Profesional de Música Ataúlfo Argenta, Paseo del General Dávila 77, 39006 Santander (España). Teléfono: (+34) 669037743. E-mail: mirenzubeldia@gmail.com

Introducción

El autoconcepto es una variable psicológica que repercute tanto en el rendimiento como en las emociones de las personas, de ahí su importancia en la educación. La teoría del autoconcepto más aceptada hoy día, es el modelo multidimensional y jerárquico propuesto por Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) quienes definen el autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (p. 411). Este modelo se ha convertido en la principal referencia para la investigación sobre el autoconcepto y entre sus postulados teóricos se defiende que el autoconcepto está organizado y estructurado, es multidimensional y que su estructura es jerárquica.

Las aportaciones de Shavelson y sus colaboradores en relación a la naturaleza jerárquica y multidimensional han sido confirmadas por estudios posteriores (Shavelson & Marsh, 1986). Sin embargo, no existe aún consenso sobre el número de factores que constituyen el autoconcepto ni a la relación que guardan los factores entre sí. En cuanto a la gran cantidad y variedad de instrumentos de medida multidimensionales que han proliferado, casi todos coinciden en incluir además de una dimensión general del autoconcepto, algún otro dominio como el académico, el personal (afecto, moralidad, ética, etc.), el social (relación con los padres y madres, relación con los iguales, familia, etc.) o el físico (apariencia y competencia físicas).

En las últimas décadas, se ha tratado de integrar el autoconcepto artístico por primera vez en el modelo jerárquico y multidimensional (Vispoel, 1995) propuesto por Shavelson et al., (1976). En esta incorporación el autoconcepto artístico se sitúa en el mismo nivel aunque claramente diferenciado (Vispoel, 1994, 2003) del autoconcepto académico (verbal y matemático) y de los otros autoconceptos no académicos (físico, social y moral), dimensiones que ocupan también posiciones altas en la jerarquía. El autoconcepto artístico estaría formado a su vez por cuatro dominios: musical, danza, arte dramático y artes plásticas. Sucesivas investigaciones (Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 1993a, 1995) han promovido la creación de instrumentos de medida del autoconcepto artístico y musical dirigidos a estudiantes de secundaria y universidad (Morin, Scalas, Vispoel, Marsh, & Wen, 2015; Ruismäki & Tereska, 2006; Vispoel, 1992, 1993b).

Respecto a instrumentos de medida del autoconcepto musical en lengua española, recientemente ha sido culturalmente adaptado y validado, el *Music Self-Perception Inventory* (MUSPI) de Vispoel (1993b), creando el *Cuestionario de Autoconcepto Musical* (CAMU) (Zubeldia, 2014), un instrumento con muy buenos índices psicométricos (Zubeldia, Goñi Palacios, Díaz, & Goñi Grandmontagne, 2017).

El autoconcepto y la motivación están estrechamente vinculados en cualquier proceso de aprendizaje. Por ello, no es de extrañar que en gran parte de la investigación realizada en los contextos educativos musicales ambos constructos se relacionen (West, 2013). Concretamente, varios trabajos muestran que los estudiantes con mayor autoconcepto musical están más comprometidos en actividades musicales y alcanzan mejores resultados (Schmidt, 2005).

En el campo de la educación musical, una de las teorías de la motivación más estudiadas en relación al autoconcepto ha sido la teoría atribucional (Austin & Vispoel, 1998; McPherson & McCormick, 2000) de Weiner (1974). Según este modelo, las personas en cualquier circunstancia tratan de explicarse sus éxitos y sus fracasos atribuyéndolos a distintas causas, tales como el esfuerzo, la capacidad (habilidad, inteligencia), la suerte o la dificultad de la tarea emprendida. Dependiendo del tipo de atribuciones causales que se hacen de los éxitos y fracasos, las consecuencias emocionales y conductuales serán de distinto tipo.

Las atribuciones causales mantienen relación directa con el autoconcepto musical (Asmus, 1986; Legette, 1998; McPherson & McCormick, 2000; Pintrich & Schunk, 1996; Schmidt, 2005): a mejor autoconcepto corresponde una mayor utilización de las atribuciones internas (habilidad, esfuerzo y estrategias cognitivas) para explicar los resultados musicales. Así mismo, se ha comprobado que las atribuciones influyen sobre una gran variedad de futuros comportamientos de logro, expectativas, autopercepciones, y otras respuestas emocionales (Austin & Vispoel, 1998). Además de las atribuciones internas (habilidad y esfuerzo), los estudiantes de música tienden a atribuir sus éxitos a sus relaciones sociales con pares, familiares y profesorado (Austin & Vispoel, 1998; Duke, Flowers, & Wolfe, 1997). Algunas atribuciones causales son adaptativas, mientras que otras pueden afectar negativamente en las emociones y conductas de los estudiantes, un claro ejemplo de estas atribuciones no adaptativas se produce cuando los estudiantes atribuyen sus fracasos a la falta de habilidad.

La ansiedad en la interpretación musical constituye uno de los componentes más mencionados como factor de malestar en los intérpretes musicales ya sean estudiantes, músicos aficionados o profesionales, y afecta especialmente a las personas que son propensas a la ansiedad, particularmente en situaciones de alta exposición al público, de evaluación o de competición. La teoría de la ansiedad estado-rasgo de Spielberger (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) defiende que toda definición adecuada de ansiedad debe tener en cuenta la diferenciación de la ansiedad como un estado emocional transitorio, o como un rasgo de personalidad más estable, dado que ambos conceptos son independientes. Las personas con un alto índice de ansiedad-rasgo tienden a evaluar las situaciones como amenazantes y están más predispuestas a percibir estados de ansiedad de manera más frecuente o con mayor intensidad. El presente estudio se centra en la ansiedad-rasgo que Spielberger conceptualizó como más estable a través del tiempo ya que se trata de una disposición de la personalidad o tendencia a percibir sentimientos tales como nerviosismo, angustia, tensión o preocupación.

Diferencias asociadas al género

Diversos estudios han encontrado diferencias asociadas al género en el autoconcepto musical, concretamente, investigaciones realizadas con alumnado de educación general (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Wigfield & Eccles, 1994) y con alumnado de escuelas de música (Koliadi-Tiliakou, 2007) ponen de manifiesto diferencias favorables a las mujeres tanto en el autoconcepto musical como en el interés por las actividades musicales y en la importancia concedida a la música.

En cuanto a las diferencias en las cuatro dimensiones del autoconcepto (la física, social, académica y personal) asociadas al género, tanto en el autoconcepto físico (Hayes, Crocker, & Kowalski, 1995; Ruiz de Azúa, 2007) como en el personal (Goñi, 2009), las mujeres puntúan más bajo que los hombres en casi todas las subdimensiones (Luscombe, 2001). Mientras que en el autoconcepto social (Amezcuea & Pichardo, 2000; Garaigordobil, Cruz, & Pérez, 2003) y académico (Amezcuea & Pichardo, 2000; Wilgenbusch & Merrell, 1999) los resultados no han sido tan concluyentes.

En relación a la variabilidad de las atribuciones causales asociadas al género, los estudios previos han mostrado que las mujeres citan más razones internas y estables (*habilidad*) que los hombres (Asmus, 1986) y que las puntuaciones medias de ellas son más altas en la atribución al *esfuerzo* en comparación al de los hombres (Legette, 1998). Por otro lado, las mujeres tienden a atribuir su éxito a la suerte más que a la habilidad (Bar-Tal, 1978).

Numerosos estudios muestran que las mujeres tienen unos mayores niveles de ansiedad en comparación con los hombres (LeBlanc, Jin, Obert, & Siivola, 1997). Aunque en esta investigación no se trataba de medir la ansiedad en la interpretación musical, es importante señalar que estudios previos han encontrado una fuerte asociación entre la ansiedad-rasgo y la ansiedad en la interpretación musical entre los estudiantes de música y en profesionales experimentados (Kenny, Davis, & Oates, 2004). Se sabe, que los factores que mejor predicen la ansiedad en la interpretación musical de los jóvenes músicos son el nivel de la ansiedad-rasgo, el género, y las cogniciones negativas (Osborne & Kenny, 2008). Las adolescentes mujeres obtienen puntuaciones más altas en la ansiedad en la interpretación musical en comparación a los hombres (Osborne & Kenny, 2005). Asimismo, en los niños se han encontrado patrones de respuesta diferentes a la ansiedad dependiendo del género (Leblanc et al., 1997) en el mismo sentido.

Diferencias asociadas a la edad

Parece ser que desde edades muy tempranas (5 a 7 años), los niños y niñas ya tienen la habilidad para distinguir las autopercepciones de habilidad y los intereses en las diferentes dimensiones tanto de la música como de otras materias educativas (Marsh, Craven, & Debus, 1991). Por otro lado, se producen disminuciones en el autoconcepto de la habilidad musical normalmente a partir del primer curso (Wigfield et al., 1997).

En lo que se refiere a las dimensiones del autoconcepto general, a través de la infancia se da una cada vez mayor diferenciación interna tanto de la dimensión *física* como de la *académica*, y un descenso considerable en las puntuaciones en la adolescencia con respecto a la preadolescencia que, sin embargo, se vuelven a incrementar posteriormente (Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1998; Wigfield et al., 1997). En la dimensión *personal* se han obtenido resultados divergentes en la subdimensión ético/moral (honradez) (Novo & Silva, 2003) en las

diferencias relacionadas con la edad. Estas divergencias podrían ser debidas a que algunas de las dimensiones del autoconcepto no se diferencian internamente hasta la adolescencia (Amezcuca & Pichardo, 2000). En los estudios realizados sobre el autoconcepto *social* no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad (Amezcuca & Pichardo, 2000; Garaigordobil, Cruz, & Pérez, 2003).

En cuanto a las diferencias en las atribuciones causales asociadas a la edad, durante la infancia los niños y niñas no siempre son capaces de distinguir la habilidad y el esfuerzo (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). A medida que van creciendo desarrollan su comprensión y cambian sus atribuciones aumentando la frecuencia de las razones internas y estables (*habilidad*) y disminuyendo las atribuciones internas e inestables (*esfuerzo*). Hacia los 11-12 años de edad los estudiantes se dan cuenta de que aquellos instrumentistas con menos habilidad necesitan estudiar y esforzarse más. Este giro se produce coincidiendo con la primera adolescencia, lo cual subraya la importancia de inculcar a los alumnos en estas edades las atribuciones al esfuerzo.

En relación a la ansiedad, ésta se manifiesta de diferente forma dependiendo de la edad. En la infancia y la adolescencia, los miedos son fenómenos muy comunes, presentan características evolutivas y suelen descender con la edad. Con respecto a las posibles diferencias en ansiedad en la interpretación musical asociadas a la edad, parece ser que ningún intérprete (sea niño, adolescente o músico adulto, aficionado o profesional, tanto solista como de grupo, instrumentista o cantante) está exento de poder padecerla (Kenny, 2011). Sin embargo, la ansiedad-rasgo al tratarse de un rasgo de personalidad (neuroticismo) se mantiene bastante estable a lo largo de la vida de las personas.

El objetivo de este estudio es verificar si existen diferencias significativas asociadas a la edad y el género en el autoconcepto musical (y las demás dimensiones del autoconcepto general), en las atribuciones causales y en la ansiedad-rasgo de una gran muestra de alumnado de conservatorio en España. Hasta el momento, no se había estudiado el autoconcepto musical en esta población, y no se disponía de un instrumento de medida adecuado para ello. Los resultados de este trabajo nos permitirán identificar las características de las personas que tienen un mejor y un peor autoconcepto musical, mayor o menor grado de ansiedad rasgo y realizan atribuciones causales más o menos adaptativas, ampliando de esta forma el conocimiento de las características de esta población específica en variables que influyen en la enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se discutirán las implicaciones de los resultados en la mejora de las prácticas educativas durante los periodos de formación y desarrollo profesional del profesorado de conservatorio.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 1126 sujetos, de los cuales fueron eliminados 67 por respuestas inadecuadas por deseabilidad social, respuestas al azar o patrones inconsistentes de respuestas y un número elevado de preguntas no respondidas (dichos criterios se sintetizan en la sección procedimiento y análisis). Tras la eliminación, quedaron finalmente 1059 individuos, de los cuales 814 estaban cursando estudios musicales de grado profesional y 245 cursaban estudios musicales superiores. La distribución geográfica de los centros por provincias fue la

siguiente: Alicante, Asturias, Cantabria, Castellón, Guipúzcoa, Madrid, Navarra, Palencia, Salamanca, y Zaragoza.

La edad de los participantes estaba comprendida entre los 12 y los 65 años ($M = 19.25$; $\sigma^2 = 6.39$), de los cuales 483 (47.8%) eran hombres, 528 (52.2%), mujeres, y 48 no lo especificaron.

Los sujetos participantes se distribuyeron en las siguientes categoría de edad: *pre adolescencia*, 12-14 años (20.1%); *adolescencia*, 15-17 años (34.7 %); *adolescencia tardía o juventud* 18-20 año (21.6 %); *primera juventud*, 21-24 años (12.9 %); *juventud plena*, 25-34 años (6.7 %) y; *vida adulta*, 35-65 años (4.1 %).

Tabla 1. Distribución de los participantes de la muestra total según género y edad

Categorías de edad		de 12 a 14 años	de 15 a 17 años	de 18 a 20 años	de 21 a 24 años	de 25 a 34 años	de 35 a 65 años	Total	
Género	Hombre	Recuento	80	164	101	72	38	28	483
		% de Sexo	16.6%	34.0%	20.9%	14.9%	7.9%	5.8%	100.0%
		% de Edad (agrupada)	39.4%	46.7%	46.3%	55.4%	55.9%	68.3%	47.8%
		% del total	7.9%	16.2%	10.0%	7.1%	3.8%	2.8%	47.8%
	Mujer	Recuento	123	187	117	58	30	13	528
		% de Sexo	23.3%	35.4%	22.2%	11.0%	5.7%	2.5%	100.0%
		% de Edad (agrupada)	60.6%	53.3%	53.7%	44.6%	44.1%	31.7%	52.2%
		% del total	12.2%	18.5%	11.6%	5.7%	3.0%	1.3%	52.2%
	Total	Recuento	203	351	218	130	68	41	1011
		% de Sexo	20.1%	34.7%	21.6%	12.9%	6.7%	4.1%	100.0%
	% del total	20.1%	34.7%	21.6%	12.9%	6.7%	4.1%	100.0%	

Variables e instrumentos de medida

El cuestionario Autoconcepto Multidimensional (AUDIM), de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) consta de 33 ítems que miden la percepción del sujeto en las siguientes dimensiones (compuestas por sus correspondientes subdimensiones) del yo: el *autoconcepto académico* (ocho ítems que miden las subdimensiones *letras y ciencias*), el *autoconcepto físico* (ocho ítems que miden las subdimensiones *condición, habilidad, fuerza y atractivo físico*), el *autoconcepto personal* (ocho ítems que miden las subdimensiones *honradez, emoción, autonomía y autorrealización*), y el *autoconcepto social* (cuatro ítems que miden las subdimensiones *responsabilidad y aceptación social*). El cuestionario incluye cinco ítems para medir el *autoconcepto general*. El formato es de escala tipo Likert de cinco puntos con respuestas que oscilan desde totalmente falso a totalmente verdadero. Sus índices psicométricos son aceptables con un alpha de Cronbach general de $\alpha=.84$ (el valor para la muestra actual es de $\alpha=.837$) y una validez adecuada. En el análisis factorial realizado con la presente muestra los ítems saturaban en esencia en sus correspondientes dimensiones y subdimensiones. En el Anexo

1 se ofrecen todos los cuestionarios empleados en este estudio, así como la relación de ítems que corresponde a cada una de sus dimensiones y subdimensiones.

El Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU), de Zubeldia (2014) consta de 28 ítems redactados en número proporcional en forma positiva y negativa. El formato de la prueba es el de una escala tipo Likert de seis puntos con respuestas que oscilan desde totalmente falso a totalmente verdadero, y existen dos versiones, una para adolescentes o estudiantes de secundaria (aplicado a los estudiantes de grado profesional) y otra versión para adultos o estudiantes de nivel universitario (aplicado a los estudiantes de grado superior); las opciones de respuesta van desde *totalmente falso* hasta *totalmente verdadero*. Consta de siete escalas (cada una de cuatro ítems) que miden las siguientes autopercepciones musicales: la *habilidad de cantar*, la *habilidad de tocar* un instrumento musical, la *habilidad de leer música*, la *habilidad de componer*, la *habilidad de escuchar* (identificar características de la música de oído), la *habilidad de crear movimientos de danza* para la música, y la *habilidad musical general* (ver Anexo 2). Sus índices psicométricos son aceptables, con un Alfa de Cronbach general de $\alpha=.90$ y una validez adecuada, y en el análisis factorial todos los ítems saturaron en sus correspondientes dimensiones.

Las atribuciones causales no han sido medidas por un cuestionario validado sino mediante preguntas creadas por los autores, basándose en el modelo bidimensional de Weiner 1974. Los ítems miden las causas atribucionales internas/externas y estables/inestables cuya combinación da las siguientes causas: *esfuerzo*, *suerte*, *habilidad*, y dificultad de la *tarea* tanto en relación con el éxito como con el fracaso con un total de ocho ítems. Otros dos ítems miden la atribución causal a factores ambientales, como *apoyo familiar* de los padres y madres y *apoyo del profesorado*, a la hora de explicar los éxitos obtenidos. El valor del alpha de Cronbach para la muestra actual es de $\alpha=.419$, y el análisis factorial realizado con esta muestra distingue dos dimensiones, en el anexo 3 se ofrecen los datos de los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones.

En el caso de la ansiedad-rasgo se ha empleado la subescala correspondiente a la medición del Rasgo de la *Escala de Ansiedad Estado/Rasgo* (STAI) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970). La escala en su globalidad fue adaptada por los mismos autores al español en 1982 y tiene como objetivo evaluar el nivel actual de ansiedad (subescala Estado) y la predisposición de la persona a responder al estrés (subescala Rasgo). La subescala Rasgo empleada en el estudio, de 20 ítems, identifica cómo se siente la persona habitualmente y tiene una consistencia interna de 0.84-0.87 y la validez de la escala en su globalidad muestra correlaciones con otras medidas de ansiedad, como la Escala de Ansiedad Manifiesta de Taylor y la Escala de Ansiedad de Catell (0.73-0.85). Las opciones de respuesta van desde 1=nada, 2=algo, 3=bastante y, 4=mucho. El valor del alpha de Cronbach para la muestra actual es de $\alpha=.896$ y en el análisis factorial todos los ítems saturan en la misma dimensión al pertenecer a una misma subescala del STAI (ver Anexo 4).

Procedimiento y análisis

Los cuestionarios se administraron de forma grupal en las propias aulas de los conservatorios dentro del horario lectivo. El tiempo de respuesta a toda la batería de preguntas osciló entre 10 y 20 minutos. En el dossier se decidió seguir el siguiente orden de los cuestionarios: el Cuestionario Autoconcepto Multidimensional AUDIM, el Cuestionario de

Autoconcepto Musical CAMU, la subescala Rasgo de la Escala de Ansiedad Estado/Rasgo STAI y la Escala de las Atribuciones Causales. Con el objetivo de controlar variables extrañas tales como el cansancio o el aburrimiento, se modificó la presentación y el formato de cada uno de los cuestionarios y se dispusieron para el final las escalas más cortas y sencillas. Se siguió el criterio de ciego único y se aseguró, por otro lado, el anonimato de las respuestas así como la participación totalmente voluntaria en la investigación.

Tras la recogida de los cuestionarios, se procedió a la eliminación de los sujetos que se consideró que no habían dado respuestas fiables y/o válidas. Para ello, se utilizaron dos criterios: la eliminación de sujetos con respuestas extremas y poco coherentes (outliers) y el criterio del número total de ítems respondidos, eliminando a los sujetos que dejaban sin responder un 20% de los ítems o más. Los cuestionarios no incluían la opción de respuesta no aplicable.

Para el tratamiento de los valores perdidos al azar (el 1%) se extrajo, a partir del algoritmo de maximización de expectativa y de la Cadena Markov Monte Carlo (MCMC), una puntuación aproximada a dicho ítem basada en el total de respuestas dadas por el sujeto. Dicho cálculo se realiza para cada una de las escalas y con el software LISREL.

Para comparar las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los cuestionarios entre géneros, el procedimiento seguido fue el contraste de puntuaciones de tendencia central entre las respuestas de hombres y mujeres. Al ser dos las categorías comparadas el estadístico empleado fue la prueba T para muestras independientes. En el caso de las comparaciones entre los grupos de edad o grupos instrumentales, al haber más de dos categorías se empleó al *análisis de varianza factorial* (ANOVA).

Resultados

Se presentan a continuación los resultados de las diferencias según el género, en relación a las múltiples dimensiones del autoconcepto (Tabla 2) y en relación a las atribuciones causales y ansiedad-rasgo (Tabla 3).

Tabla 2. Diferencias de puntuación en las dimensiones del autoconcepto musical (CAMU) y autoconcepto general (AUDIM) en función del género

Dimensiones	Género	N	Media	Desviación típ.	t	p
Hab. Cantar	Hombre	492	3.76	1.45	-7.734	.000***
	Mujer	540	4.42	1.27		
Hab. Tocar	Hombre	492	4.81	.87	3.884	.000***
	Mujer	540	4.59	.91		
Hab. Leer	Hombre	492	4.69	1.02	-1.981	.048*
	Mujer	540	4.81	.92		
Hab. Componer	Hombre	492	3.98	1.24	5.984	.000***
	Mujer	540	3.53	1.20		
Hab. Escuchar	Hombre	492	4.32	1.28	1.131	.258
	Mujer	540	4.23	1.28		
Hab. Moverse	Hombre	492	2.87	1.25	-9.246	.000***
	Mujer	540	3.62	1.35		
Hab. Mus. General	Hombre	492	4.93	.74	1.572	.116
	Mujer	540	4.85	.82		
Autoc. General	Hombre	492	4.18	.59	.098	.922
	Mujer	540	4.17	.63		
Físico	Hombre	492	3.55	.70	10.642	.000***
	Mujer	540	3.10	.67		
Social	Hombre	492	3.79	.56	-2.523	.012*
	Mujer	540	3.88	.52		
Personal	Hombre	492	3.75	.52	1.863	.063
	Mujer	540	3.69	.47		
Académico	Hombre	492	3.68	.66	-2.817	.005**
	Mujer	540	3.80	.66		

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

En la mayoría de las dimensiones del autoconcepto se aprecian diferencias significativas entre los dos sexos, obteniendo una media significativamente mayor las mujeres en las dimensiones *cantar*, *leer música*, *moverse con la música*, *autoconcepto social* y *académico* y los hombres en las dimensiones *tocar*, *componer* y *autoconcepto físico*.

Tabla 3. Diferencias en las puntuaciones medias de las atribuciones causales y la ansiedad rasgo según el género

Atribuciones	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	p
Esfuerzo éxito	Hombre	492	5.09	.94	-2.828	.005**
	Mujer	540	5.25	.87		
Esfuerzo fracaso	Hombre	492	4.21	1.42	-.539	.590
	Mujer	540	4.26	1.31		
Habilidad éxito	Hombre	492	4.21	1.15	2.275	.023*
	Mujer	540	4.05	1.13		
Habilidad fracaso	Hombre	492	2.24	1.15	-3.037	.002**
	Mujer	540	2.48	1.28		
Suerte éxito	Hombre	492	2.36	1.18	-.184	.855
	Mujer	540	2.37	1.15		
Suerte fracaso	Hombre	492	2.15	1.11	-2.608	.009**
	Mujer	540	2.34	1.19		
Dificultad éxito	Hombre	492	2.52	1.26	.835	.404
	Mujer	540	2.46	1.23		
Dificultad fracaso	Hombre	492	2.46	1.17	-1.162	.246
	Mujer	540	2.54	1.17		
Apoyo Padres éxito	Hombre	492	4.08	1.41	-1.038	.299
	Mujer	540	4.17	1.42		
Apoyo Profesores éxito	Hombre	492	4.13	1.34	1.769	.077
	Mujer	540	3.99	1.29		
Ansiedad-rasgo	Hombre	492	1.94	.47	-5.853	.000***
	Mujer	540	2.12	.49		

Los resultados muestran que, a la hora de explicar los éxitos, los hombres puntúan significativamente más alto en *habilidad* mientras que las mujeres lo hacen en *esfuerzo*. Sin embargo, en la puntuación media del conjunto (hombres y mujeres) el *esfuerzo* es la atribución más señalada tanto para el éxito (5.17) como el fracaso (4.24), es decir, el *esfuerzo* es la atribución causal que obtiene la puntuación media más elevada. Por otro lado, tomando la muestra en su conjunto las atribuciones *habilidad* y *suerte* para explicar los fracasos tiene una puntuación media baja (2.36 y 2.25, respectivamente), pero en la comparación entre géneros las mujeres obtienen puntuaciones medias significativamente más altas. La puntuación media en ansiedad rasgo también es significativamente más alta en las mujeres.

En la Tabla 4 se muestran los datos referentes a las diferencias asociadas a la edad en las dimensiones del autoconcepto musical.

Tabla 4. Diferencias en las puntuaciones medias de las escalas del CAMU entre todas las categorías de edad

	Categorías de edad	N	Media	Desviación típica	F	p
Cantar	de 12 a 14 años	208	4.22	1.32	3.160	.008**
	de 15 a 17 años	357	3.95	1.44		
	de 18 a 20 años	225	4.14	1.37		
	de 21 a 24 años	136	4.00	1.42		
	de 25 a 34 años	68	4.55	1.17		
	de 35 a 65 años	41	4.39	1.35		
Tocar	de 12 a 14 años	208	4.72	.80	4.525	.000***
	de 15 a 17 años	357	4.75	.91		
	de 18 a 20 años	225	4.82	.77		
	de 21 a 24 años	136	4.57	1.04		
	de 25 a 34 años	68	4.54	.87		
	de 35 a 65 años	41	4.22	1.09		
Leer	de 12 a 14 años	208	4.63	.92	4.733	.000***
	de 15 a 17 años	357	4.83	.93		
	de 18 a 20 años	225	4.88	.91		
	de 21 a 24 años	136	4.84	1.00		
	de 25 a 34 años	68	4.60	1.16		
	de 35 a 65 años	41	4.24	1.23		
Componer	de 12 a 14 años	208	3.80	1.22	.846	.517
	de 15 a 17 años	357	3.68	1.24		
	de 18 a 20 años	225	3.72	1.16		
	de 21 a 24 años	136	3.90	1.27		
	de 25 a 34 años	68	3.85	1.25		
	de 35 a 65 años	41	3.77	1.35		
Escuchar	de 12 a 14 años	208	4.16	1.29	1.957	.083
	de 15 a 17 años	357	4.17	1.36		
	de 18 a 20 años	225	4.40	1.21		
	de 21 a 24 años	136	4.39	1.23		
	de 25 a 34 años	68	4.52	1.03		
	de 35 a 65 años	41	4.31	1.32		
Movimiento	de 12 a 14 años	208	3.37	1.47	2.919	.013*
	de 15 a 17 años	357	3.05	1.35		
	de 18 a 20 años	225	3.34	1.23		
	de 21 a 24 años	136	3.36	1.27		
	de 25 a 34 años	68	3.53	1.39		
	de 35 a 65 años	41	3.22	1.32		
Hab. General	de 12 a 14 años	208	4.79	.85	2.460	.032*
	de 15 a 17 años	357	4.85	.84		
	de 18 a 20 años	225	4.99	.70		
	de 21 a 24 años	136	4.99	.74		
	de 25 a 34 años	68	4.97	.60		
	de 35 a 65 años	41	4.77	.77		

Se observa que es la categoría edad adulta (35-65 años) la que obtiene puntuaciones significativamente menores con respecto a la preadolescencia (dimensión *tocar*), la adolescencia (*tocar y leer*), la adolescencia tardía (*tocar y leer*) y primera juventud (*leer*). La excepción se produce en *habilidad de cantar* donde el grupo de edad juventud plena (25 a 34 años) obtiene una puntuación significativamente más alta que el grupo adolescente (15-17 años).

En la Tabla 5, se muestran los datos referentes a las diferencias asociadas a la edad en las dimensiones del autoconcepto general.

Tabla 5. Diferencias medias del autoconcepto general según la edad

Dimensiones	Categorías de edad	N	Media	Desviación típica	F	p
General	de 12 a 14 años	208	4.32	.60	3.670	.003**
	de 15 a 17 años	357	4.15	.59		
	de 18 a 20 años	225	4.19	.62		
	de 21 a 24 años	136	4.07	.63		
	de 25 a 34 años	68	4.09	.60		
	de 35 a 65 años	41	4.15	.53		
Físico	de 12 a 14 años	208	3.49	.69	3.646	.003**
	de 15 a 17 años	357	3.30	.76		
	de 18 a 20 años	225	3.21	.69		
	de 21 a 24 años	136	3.28	.71		
	de 25 a 34 años	68	3.22	.65		
	de 35 a 65 años	41	3.33	.69		
Social	de 12 a 14 años	208	3.95	.55	2.465	.031*
	de 15 a 17 años	357	3.82	.53		
	de 18 a 20 años	225	3.82	.51		
	de 21 a 24 años	136	3.80	.55		
	de 25 a 34 años	68	3.85	.48		
	de 35 a 65 años	41	3.74	.64		
Personal	de 12 a 14 años	208	3.83	.47	3.951	.001**
	de 15 a 17 años	357	3.73	.48		
	de 18 a 20 años	225	3.70	.55		
	de 21 a 24 años	136	3.60	.45		
	de 25 a 34 años	68	3.67	.47		
	de 35 a 65 años	41	3.75	.50		
Académico	de 12 a 14 años	208	4.02	.60	12.515	.000***
	de 15 a 17 años	357	3.78	.66		
	de 18 a 20 años	224	3.59	.64		
	de 21 a 24 años	136	3.59	.69		
	de 25 a 34 años	68	3.69	.61		
	de 35 a 65 años	41	3.53	.62		

Las dimensiones del autoconcepto general, físico, social y académico obtienen puntuaciones medias significativamente menores a partir de la adolescencia con respecto a la

preadolescencia y en el caso del autoconcepto *académico* esta diferencia se mantiene hasta la etapa adulta (35-65 años).

Concluimos, por tanto, que las diferencias más significativas se producen con respecto a la sexta categoría de edad (35-65 años) o la edad adulta en el autoconcepto musical y respecto a la preadolescencia (12-14 años) en el autoconcepto general.

En la Tabla 6, se muestran los datos referentes a las diferencias asociadas a la edad en las atribuciones causales al éxito.

Tabla 6. Diferencias en las puntuaciones medias de las atribuciones causales al éxito según la edad

Atribuciones	Categorías de edad	N	Media	Desviación típica	F	p
Esfuerzo	de 12 a 14 años	208	5.36	.873	2.924	.013*
	de 15 a 17 años	357	5.17	.914		
	de 18 a 20 años	225	5.06	.943		
	de 21 a 24 años	136	5.16	.929		
	de 25 a 34 años	68	4.99	.970		
	de 35 a 65 años	41	5.17	.704		
Habilidad	de 12 a 14 años	208	4.30	1.238	1.644	.145
	de 15 a 17 años	357	4.13	1.173		
	de 18 a 20 años	225	4.11	1.059		
	de 21 a 24 años	136	3.96	1.154		
	de 25 a 34 años	68	4.03	1.022		
	de 35 a 65 años	41	4.12	1.144		
Suerte	de 12 a 14 años	208	2.35	1.276	2.270	.046*
	de 15 a 17 años	357	2.49	1.203		
	de 18 a 20 años	225	2.32	1.063		
	de 21 a 24 años	136	2.33	1.096		
	de 25 a 34 años	68	2.10	.917		
	de 35 a 65 años	41	2.05	1.139		
Dificultad tarea	de 12 a 14 años	208	2.40	1.274	2.063	.068
	de 15 a 17 años	357	2.62	1.347		
	de 18 a 20 años	225	2.32	1.142		
	de 21 a 24 años	136	2.53	1.154		
	de 25 a 34 años	68	2.57	1.201		
	de 35 a 65 años	41	2.66	1.039		
Apoyo padres	de 12 a 14 años	208	4.48	1.393	17.010	.000***
	de 15 a 17 años	357	4.15	1.359		
	de 18 a 20 años	225	4.26	1.277		
	de 21 a 24 años	136	4.09	1.285		
	de 25 a 34 años	68	3.50	1.550		
	de 35 a 65 años	41	2.56	1.517		
Apoyo profesores	de 12 a 14 años	208	4.13	1.368	3.203	.007**
	de 15 a 17 años	357	4.01	1.324		
	de 18 a 20 años	225	4.27	1.153		
	de 21 a 24 años	136	4.02	1.250		
	de 25 a 34 años	68	3.60	1.317		
	de 35 a 65 años	41	4.22	1.557		

Los resultados muestran que tanto las puntuaciones medias de la atribución apoyo de *padres y profesorado* como del *esfuerzo* disminuyen (progresivamente en general) a medida que se sube de categoría de edad. Esta diferencia es muy evidente en el caso de *apoyo* de los *padres* desde la quinta categoría de edad (los 25 años en adelante) con respecto a los cuatro grupos de edad más jóvenes. Se observa una menor puntuación media de la atribución al esfuerzo del grupo de 18-20 años y el grupo 25-34 años en comparación con el grupo más joven. No se producen diferencias significativas por edad en la ansiedad-rasgo.

Discusión

En esta sección tratamos de comparar los resultados de las diferencias asociadas al género y a la edad con los datos de estudios previos para posteriormente ofrecer algunas conclusiones finales.

Diferencias asociadas al género

Al igual que en trabajos previos (Eccles, et al., 1993; Koliadi-Tiliakou, 2007; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Vispoel & Forte, 2000; Wigfield & Eccles, 1994), los datos de este estudio indican 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*. Los estudios previos citados arriba han analizado la dimensión habilidad musical general, además, no aportan datos de las dimensiones específicas del autoconcepto, y la mayoría se han realizado con muestras de alumnado en educación general. En sus interpretaciones a estas diferencias de género han señalado que éstas reflejaban estereotipos culturales que además se acentuaban con la edad (Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1998).

Del mismo modo, los resultados del presente estudio podrían estar reflejando el papel fundamental de la educación en la reproducción de las divisiones de género que preexisten en la sociedad, a través del reforzamiento de construcciones discursivas sobre el género, prácticas musicales y la misma música. Esta interpretación concuerda con investigaciones previas (Green, 1997; Hargreaves, Comber, & Colley, 1995) que tratan sobre las diferencias en los intereses musicales entre géneros y los estereotipos a la hora de escoger un instrumento musical (Hallam, Rogers, & Creech, 2008; Sheldon & Price, 2005; Sinsel, Dixon, & Blades-Zeller 1997). Según estos estudios, las chicas se perciben mejor a la hora de cantar, tocar música clásica y leer partituras, mientras que los chicos muestran más confianza improvisando y componiendo. A su vez, las chicas se perciben como más persistentes y mejores en el estudio de los instrumentos, escuchan un repertorio más amplio y están abiertas a un abanico más amplio de estilos musicales. Cantar, en particular se designa como una actividad femenina (Green, 1997; Hanley, 1998) y aunque las proporciones son variables según los estudios y las culturas, en la mayoría de los países las mujeres son más propensas que los hombres a estudiar un instrumento musical (Hallam et al., 2008; Sheldon & Price, 2005).

En relación a la dimensión física del autoconcepto general, nuestros resultados coinciden con estudios previos (Balaguer & Pastor, 2001; Hayes et al., 1995; Ruiz de Azúa, 2007) en que los hombres puntúan más alto que las mujeres en sus cuatro subdimensiones: *condición física*, *habilidad física*, *atractivo físico* y *fuerza física*. Sin embargo, tanto en la

dimensión *social* como en la *académica*, donde los estudios previos no habían obtenido resultados concluyentes, en nuestro caso las mujeres han puntuado significativamente más alto. Estas diferencias se producen concretamente en las subdimensiones *responsabilidad social* del autoconcepto social y *letras* del autoconcepto académico. Ello podría llevar a plantearnos si el autoconcepto académico y social se ve favorecido en las chicas cuando llevan a cabo estudios musicales reglados. Hay que señalar que el autoconcepto verbal (*letras* en nuestro estudio) es la subdimensión del autoconcepto que obtiene la correlación más alta con la habilidad musical general (Vispoel, 1994; Zubeldia et al., 2017), por otro lado algunos trabajos han hallado que la participación activa en la música repercute positivamente en el autoconcepto social (Askasibar, 2013), la cuestión sería indagar en futuros trabajos sobre la causa de las diferencias entre géneros.

En las atribuciones causales nuestros datos señalan, al igual que en estudios previos (Legette, 1998; Painsi & Parncutt, 2004), que las atribuciones más frecuentemente citadas por los estudiantes de ambos sexos son las internas (*esfuerzo y habilidad*), y que así como las chicas obtienen puntuaciones medias más altas en la atribución al *esfuerzo* (Legette, 1998), los chicos obtienen una media significativamente más alta en la atribución *habilidad* a la hora de explicar sus éxitos. El hecho de que la atribución causal *habilidad* para explicar los fracasos obtenga en la muestra total una puntuación baja (2.36), se puede interpretar como una tendencia general a realizar atribuciones causales adaptativas. Sin embargo, no se puede obviar que las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres tanto en la *habilidad* como en la *suerte* para explicar sus fracasos, mostrando un patrón menos adaptativo.

Este último dato, junto con la mayor ansiedad rasgo del sexo femenino, es algo que los educadores deben de tener muy en consideración, ya que las atribuciones causales son aprendidas y por tanto modificables. El profesorado de conservatorio debe ser conocedor de la mayor predisposición de las mujeres a la ansiedad, y debe fomentar atribuciones relacionadas con el esfuerzo, inculcando en el alumnado la importancia de la perseverancia y el esfuerzo por encima del talento o la habilidad. Cuando se favorecen atribuciones relacionadas con la habilidad, insistiendo por ejemplo en el “don” o talento natural del alumnado, se predispone a una mayor vulnerabilidad y se provoca que aquellos alumnos que no se ven a sí mismos como individuos dotados de ese talento innato muestren una menor motivación y tendencia al estudio.

Según Green (1997), a pesar de que el género femenino muestra una mayor predisposición a estudiar música, manifiesta más interés hacia las actividades musicales, suele ser más numeroso en los centros de enseñanza musical, y obtiene unos buenos niveles de autoconcepto musical en general, es llamativo que haya una menor presencia femenina en los ámbitos profesionales de la música. Atendiendo a nuestros resultados, sugerimos que entre las posibles causas de esta desigualdad podrían hallarse factores como la mayor predisposición hacia la ansiedad-rasgo (que es uno de los predictores para la ansiedad en la interpretación musical), la mayor tendencia a adoptar atribuciones causales no adaptativas, o la perpetuación de ciertos estereotipos en la educación. Pudiera ser que estos factores que estuvieran contribuyendo en el abandono prematuro de la carrera musical, produciendo consecuentemente una menor presencia femenina en los ámbitos profesionales musicales.

Diferencias asociadas a la edad

Aunque los estudios previos recogen disminuciones en el autoconcepto de la habilidad musical cuando los niños y niñas pasan de primer curso del colegio a cursos más altos (Wigfield & Eccles, 1994; Wigfield et al., 1997), no hemos podido comprobar este dato puesto que en nuestra muestra la edad mínima era de 12 años. Sin embargo, sí hemos observado una disminución de la puntuación media, aunque no significativa, entre la pre adolescencia (12-14) y la adolescencia media (15-17) en las dimensiones *habilidad de cantar, escuchar, componer y moverse*. Nuestros resultados han revelado una tendencia ascendente de las puntuaciones medias de las dimensiones del autoconcepto musical y un descenso general significativo en la sexta categoría de edad, es decir, a partir de los 35 años, que es significativo concretamente en las habilidades *leer y tocar* con respecto a los cuatro grupos de edad más jóvenes. Por otro lado, las puntuaciones medias de las tres dimensiones *tocar, leer y habilidad musical general*, reflejan también en este estudio la importancia que tienen estas tres habilidades para los estudiantes de música (Zimmerman, 2005).

En los datos del autoconcepto general, las dimensiones del autoconcepto *físico y académico* obtienen puntuaciones medias menores a partir de la adolescencia con respecto a la pre adolescencia coincidiendo con los resultados de estudios previos (Marsh, 1994; Klomsten, Skaalrik, & Espnes, 2004), aunque en nuestro caso no se produce el incremento posterior del autoconcepto académico (Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1998; Wigfield et al., 1997) y las puntuaciones medias del autoconcepto *social y general* sufren también un descenso en la adolescencia. La dimensión *personal* es la única que no desciende durante la adolescencia pero sí lo hace de forma significativa durante la juventud.

Los resultados, por tanto, señalan la adolescencia como un periodo en el que acontece un descenso generalizado y significativo de las dimensiones del autoconcepto general (*físico, social, académico y personal*), pero no del musical, donde las dimensiones más importantes (*tocar, leer y general*) ascienden, aunque no de forma significativa. Resulta llamativo que en el grupo de edad adolescencia tardía (18 a 20 años), edad que coincide precisamente con el periodo en el que se emprenden los estudios superiores de música, las atribuciones al *esfuerzo* obtienen puntuaciones medias significativamente menores con respecto al grupo más joven de la muestra. Los educadores deben reforzar en todos los periodos de edad, y especialmente en la adolescencia tardía, las atribuciones al esfuerzo (tanto para explicar los éxitos como los fracasos) y deben ser conocedores de las implicaciones que tienen las atribuciones en la autoestima y motivación del alumnado.

Los resultados sugieren que algunas de las variables de este estudio pudieran estar ejerciendo un efecto compensatorio en el bienestar psicológico del alumnado adolescente: por un lado, las dimensiones del autoconcepto musical *tocar, leer y habilidad musical general*, consideradas como las más importantes, no descienden durante la adolescencia – no olvidemos que para esta muestra el hecho de tener un buen autoconcepto musical es obviamente importante por la dedicación y el esfuerzo que invierten y por su influencia en los logros musicales (Austin & Vispoel, 1998)- y por otro lado, las atribuciones causales *apoyo de los padres* y *apoyo de los profesores* obtienen puntuaciones medias muy altas; la atribución *apoyo padres* es significativamente mayor durante las cuatro primeras categorías de edad en

comparación con los mayores de 25 años, lo cual subraya una vez más (Davidson, Howe, & Sloboda, 1995) el papel crucial que desempeñan los padres apoyando el estudio y las clases de sus hijos durante los años de infancia y adolescencia (Crozier, 1999; Siebenaler, 2006). Los datos de este estudio sugieren que, a medida que los estudiantes pasan de la adolescencia a la juventud, la importancia del apoyo de los padres disminuye siendo sustituida por la importancia del apoyo de los profesores. Finalmente, no se han encontrado diferencias significativas en la ansiedad rasgo entre los diferentes grupos de edad, lo que seguramente es debido a que se trata de un rasgo de personalidad (neuroticismo o tendencia a la ansiedad) que se distribuye en la población de forma normal y que se mantiene relativamente estable a lo largo de los años.

A modo de conclusión, los resultados de este trabajo muestran diferencias altamente significativas en las variables analizadas: el sexo y la edad. A su vez, permiten identificar las características de las personas que tienen un mejor y un peor autoconcepto musical, mayor o menor grado de ansiedad rasgo, y atribuciones causales más o menos adaptativas, aumentando nuestro conocimiento sobre el alumnado de los conservatorios, y corroborando la idea de que la formación musical y el autoconcepto sobre la habilidad musical están relacionadas (Degé, Wehrum, Stark, & Schwarzer, 2009).

En cuanto a sus implicaciones, una conclusión final nos remite a subrayar la importancia de dos itinerarios formativos diferenciados en la etapa de estudios superiores: una para el docente y otra para el intérprete. En el caso del profesorado de conservatorio, son múltiples las competencias que requiere este colectivo por su doble identidad de docente y músico. Entre los conocimientos que debe adquirir están: los conocimientos de los contextos educativos, de las metas educativas, del curriculum, de los alumnos, los conocimientos psicopedagógicos, de la materia y didácticos o pedagógicos (González-Sanmamed, 2015). Por tanto, es fundamental que el profesorado esté formado para enseñar estrategias motivacionales y estrategias de práctica instrumental a los alumnos (Hallam, 2001; Pitts, Davidson, & McPherson, 2002; Renwick & McPherson, 2002; Tripijana, 2016). Dicha formación debería entenderse como un proceso continuado en el tiempo, e incluir sólidas competencias investigadoras (González-Sanmamed, 2015; Niemi, 2015), así como tener en cuenta la doble condición de músico y docente (González-Sanmamed, 2015) de este colectivo. Existe una sólida base de conocimientos sobre la efectividad del desarrollo profesional docente (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015; Desimone y Garet, 2015) que podría en parte ser transferible a la formación continua o permanente del profesorado de conservatorio.

Referencias

- Amezcuá, J., & Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Askasibar, E., Díaz, M., & Goñi, A. (2013). *El canto coral, las habilidades sociales y el autoconcepto social en la adolescencia*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. Universidad del País Vasco.
- 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. R., & Vispoel, W. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Balaguer, I., & Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *Psicología Online*. Obtenido el 6 de Octubre de 2006 desde <http://www.psicologia-online.com>.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement related behavior. *Review of Educational Research*, 48, pp. 259-71.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society & Education* 7(3) 240-251.
- Crozier, G. (1999). Parent involvement: who wants it? *International studies in Sociology of Education*, 9, 111-130.
- Davidson, J., Howe, M., & Sloboda, J. (1995). The role of parents and teachers on the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2009). Music Training, Cognitive Abilities and Self-Concept of Ability in Children. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, 60-68
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education* 7(3) 252-263.
- Duke, R. A., Flowers, P. J., & Wolfe, D. E. (1997). Children who study piano with excellent teachers in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51-84.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed., Vol. III, pp. 1017-1095)*. New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Gonzalez-Sanmamed, M. (2015). La formación del profesorado de Música de los conservatorios: desafíos y esperanzas. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad Valenciana* (pp. 165-174) Ed.: Generalitat Valenciana.
- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Green, L. (1997). *Music, gender and education*. Cambridge University Press, New York.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.

- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal for Music Education*, 26, 7-19.
- Hanley, B. (1998). Gender in secondary music education in British Columbia. *British Journal of Music Education*, 15, 51-6.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43, 242-250.
- Hayes, S., Crocker, P., & Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P., & 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, 757-777.
- Koliadi-Tiliakou, A. (2007). The relation of music self-concept with their self-esteem of music school students. *Musical Pedagogics*, 6, 50-75.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effects of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496.
- 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.
- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1996). Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis. *Journal of educational Psychology*, 88 (3), 461-477
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The Contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, 15, 31-39.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W., & Wen, Z. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 1-20. doi: 10.1177/0305735615592690
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society & Education* 7(3), 279-294.
- Novo, R., & Silva, D. (2003). El autoconcepto de adultos mayores: Análisis de las características expresadas en una entrevista. *Ridep*, 15(1), 121-138.

- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 19*, 725-751.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, 36*(4), 447-462.
- Painsi, M., & Parncutt, R. (2004). Children's, teachers' and parents' attributions of children's musical success and failure. *Proceedings of the 8th International Conference of Music Perception and Cognition, Evanston, IL, 2004*.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pitts, S. E., Davidson, J. W., & McPherson, G. E. (2002). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. En G. Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice*. London: Routledge Falmer.
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. *British Journal of Music Education, 19*(2), 173-188.
- Ruismäki, H., & Tereska, T. (2006). Early Childhood Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal, 14* (1)113-130.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education, 53*(2), 134.
- Shavelson R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Sheldon, D. A., & Price, H. E. (2005). Sex and instrumentation distribution in an international cross-section of wind and percussion ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 163*, 43-51.
- Siebenaler, D. J. (2006) Factors that Predict Participation in Choral Music for High-School Students. *Research and issues in music education, 4*(1), 1-8 Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814925.pdf>
- Sinsel, T. J., Dixon, W. E., & Blades-Zeller, E. (1997). Psychological sex type and preferences for musical instruments in fourth and fifth graders. *Journal of Research in Music Education, 45*, 390-401.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Adaptación española. Manual*. Madrid: TEA.
- Tripiana, S. (2016). Importancia de las estrategias de práctica instrumental en la educación musical superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13*, 64-88.
- Vispoel, W. P. (1992a). *Arts Self-Perception Inventory (Adolescent Form)*. Iowa City, IA: Author
- Vispoel, W. P. (1993a). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 1023-1033

- Vispoel, W. P. (1993b). *The Music Self-Perception Inventory (Adolescent Form)*. Iowa City, IA: Author.
- Vispoel, W. P. (1994). Integrating self-perceptions of music skill into contemporary models of self-concept. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 42-57.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-Concept in Artistic Domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-145.
- Vispoel, W. P. (2003). Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. In Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (Eds.), *International Advances in Self Research* (pp. 151-179). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update* 31, 11-19.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. F., & Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Zimmerman, B. J. (2005). The effects of periodic self-recording, self-listening and self-evaluation on the motivation and music self-concept of high school instrumentalists. *Dissertation Abstracts International*, 66 (10). (UMI 3102056).
- Zubeldia, M. (2014). *El Cuestionario de Autoconcepto Musical CAMU*. (UPV-EHU).
- Zubeldia, M., Goñi, E., Díaz, M., & Goñi, A. (2017). A new Spanish-language questionnaire for musical self-concept. *International Journal of Music Education*, 35(4), 565-577.

Anexo 1.*Ítems del Cuestionario Autoconcepto Multidimensional (AUDIM)*

-
1. Me veo torpe en las actividades deportivas (FIS)
 2. Soy una persona en la que se puede confiar (PER)
 3. Soy bueno en las asignaturas de lenguaje (ACAD)
 4. Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo (SOC)
 5. Me siento a disgusto conmigo mismo/a (GEN)
 6. Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme (FIS)
 7. Me considero una persona muy nerviosa (PER)
 8. Me siento implicado/a con la sociedad (SOC)
 9. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás (PER)
 10. Me siento feliz (GEN)
 11. No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números (ACAD)
 12. No tengo demasiadas cualidades como persona (GEN)
 13. Se me dan bien las asignaturas de letras (ACAD)
 14. Me siento contento/a con mi imagen corporal (FIS)
 15. Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida (PER)
 16. Caigo bien a la gente (SOC)
 17. Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás (PER)
 18. No voy bien en las asignaturas de letras (ACAD)
 19. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad (FIS)
 20. Se me dan bien las matemáticas (ACAD)
 21. Desearía ser diferente (GEN)
 22. Sufro demasiado cuando algo me sale mal (PER)
 23. Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias (ACAD)
 24. Tengo mucha resistencia física (FIS)
 25. Colaboro para mejorar la sociedad (SOC)
 26. Soy persona de palabra (PER)
 27. Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras (ACAD)
 28. Me siento una persona afortunada (GEN)
 29. Me gusta mi cara (FIS)
 30. Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias (ACAD)
 31. Estoy orgulloso de cómo voy dirigiendo mi vida (PER)
 32. Soy fuerte físicamente (FIS)
 33. Me cuesta aprender un deporte nuevo (FIS)
-

*GEN= Autoconcepto General; FIS= Físico; SOC= Social; ACAD= Académico; PER= Personal

Anexo 2.*Ítems del Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU).*

-
1. Soy bueno/a cantando (CAN)
 2. Tocar un instrumento musical me resulta difícil (TOC)
 3. Tengo habilidad para leer música (LE)
 4. Me es difícil crear/componer música (COM)
 5. Identificar características de la música de oído es algo que se me da bien (ESC)
 6. Nunca he sido muy bueno/a creando movimientos de danza para la música (DAN)
 7. Tengo confianza en mi habilidad para la mayor parte de actividades relacionadas con la música (GEN)
 8. Nunca he sido muy bueno/a cantando (CAN)
 9. Tocar un instrumento musical me resulta fácil (TOC)
 10. Nunca he sido muy bueno/a leyendo música (LE)
 11. Soy bueno/a componiendo/creando música (COM)
 12. Me resulta difícil identificar características de la música de oído (ESC)
 13. Crear movimientos de danza para la música es algo que se me da bien (DAN)
 14. Tengo dificultades para realizar la mayor parte de las actividades relacionadas con la música (GEN)
 15. Cantar es algo que se me da bien (CAN)
 16. Tengo dificultades a la hora de tocar un instrumento musical (TOC)
 17. Soy bueno/a leyendo música (LE)
 18. Nunca he sido muy bueno componiendo/creando música (COM)
 19. Soy habilidoso/a a la hora de identificar características musicales de oído (ESC)
 20. Me resulta difícil crear movimientos de danza para la música (DAN)
 21. Se me dan bien la mayor parte de las actividades relacionadas con la música (GEN)
 22. Me resulta difícil cantar (CAN)
 23. Soy bueno/a tocando un instrumento musical (TOC)
 24. Me resulta difícil leer música (LE)
 25. Tengo habilidad para crear/componer música (COM)
 26. Nunca he sido muy bueno/a a la hora de identificar características de la música de oído (ESC)
 27. Tengo habilidad para crear movimientos de danza para la música (DAN)
 28. Nunca he sido muy bueno/a en la mayor parte de las actividades relacionadas con la música (GEN)
-

*GEN= Autoconcepto musical General; CAN= Cantar; COM= Componer; ESC= Escuchar; LE= Leer; TOC= Tocar; DAN= Danzar

Anexo 3.*Ítems de la Escala de Atribuciones Causales*

-
1. Cuando toco/canto con éxito en un concierto o en una audición es debido a mi esfuerzo (ADAP)
 2. Si toco/canto mal en un concierto o en una audición lo achaco a la mala suerte (NO-ADAP)
 3. Cuando toco/canto con éxito en un concierto o en una audición es debido a mi habilidad o talento (ADAP)
 4. Si toco/canto mal en un concierto o en una audición lo achaco a la dificultad de la obra (NO-ADAP)
 5. Cuando toco/canto con éxito en un concierto o en una audición es debido a la buena suerte (NO-ADAP)
 6. Si toco/canto mal en un concierto o en una audición lo achaco a mi falta de esfuerzo (ADAP)
 7. Cuando toco/canto con éxito en un concierto o en una audición es debido a que la obra es fácil (NO-ADAP)
 8. Si toco/canto mal en un concierto o en una audición lo achaco a mi falta de habilidad o talento (NO-ADAP)
 9. Creo que los éxitos conseguidos hasta el momento en la música se deben en gran medida al apoyo de mis padres (ADAP)
 10. Creo que los éxitos conseguidos hasta el momento en la música se deben en gran medida al apoyo de mis profesores (ADAP)
-

*ADAP= Atribución adaptativa; NO-ADAP= Atribución no adaptativa

Anexo 4.*Ítems de la Subescala Rasgo de la Escala Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*

-
1. Me preocupa cometer errores
 2. Siento ganas de llorar
 3. Me siento desgraciado/a
 4. Me cuesta tomar una decisión
 5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas
 6. Me preocupo demasiado
 7. Me encuentro molesto/a
 8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan
 9. Me preocupan las cosas del colegio/instituto
 10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer
 11. Noto que mi corazón late más rápido
 12. Aunque no lo digo, tengo miedo
 13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir
 14. Me cuesta quedarme dormido por las noches
 15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago
 16. Me preocupa lo que los/as otros/as piensen de mi
 17. Me influyen tanto los problemas, que no puedo olvidarlos durante un tiempo
 18. Me tomo las cosas demasiado en serio
 19. Encuentro muchas dificultades en mi vida
 20. Me siento menos feliz que los demás
-