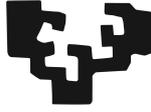


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y DIVERSIÓN EN LA ACTIVIDAD MUSICAL

Presentada por: **Laura Moreno Bonet**

Dirigida por: **Dra. Silvia Arribas Galarraga**

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICODIDACTICA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Donostia-San Sebastián, 2019



A mis padres, Sarah y Néstor

Y a mi hija, Jone

Agradecimientos

Realizar esta tesis doctoral ha supuesto recorrer un largo camino, con momentos de gran entusiasmo y otros en los que mi ánimo flaqueaba. Quiero agradecer a quienes me han acompañado en él y han contribuido a que esta experiencia haya sido, en todo momento y a pesar de las dificultades, satisfactoria y gratificante.

En primer lugar, a Silvia Arribas, mi directora de tesis. Aunque venimos de ámbitos diferentes –deporte y música- Silvia aceptó mi propuesta y me ha dado no solo la orientación necesaria, sino un ejemplo humano y profesional que me ha enseñado muchísimo. Indudablemente, sin su ayuda esta tesis no habría visto la luz. Mil gracias, Silvia, por tu confianza sin reparos, tu generosidad y tu apoyo en todo momento.

En el entorno de la UPV/EHU, quiero agradecer especialmente a la Dra. Maravillas Díaz, por brindarme su respaldo con tanta calidez, y a los miembros del grupo de investigación IKERKI, que me arroparon con su compañerismo, haciéndome sentir parte de él. En particular, a Izaskun Luis de Cos, por su inestimable ayuda, su ánimo y su ejemplo.

Mi más sincera gratitud a todos los músicos que han participado en el estudio y a las instituciones a las que pertenecen, por permitirme recabar los datos y dedicar su tiempo a contestar el cuestionario. He recibido numerosas muestras de apoyo y ánimo, que me han ayudado a trabajar con ilusión para tratar de comprender un poco mejor nuestra pasión por la música. Gracias a mis alumnos y a mis compañeros del Conservatorio Superior de Música de Navarra y del Coro Ametsa de Irun. A Juan Mari Ruiz y Miguel Sansiñena, amigos y compañeros de trabajo, por proporcionarme su experiencia como intérpretes profesionales y ayudarme a reflexionar durante nuestras largas horas de viaje a Pamplona. A mis amigos del coro, en especial a Fernando Etxepare, su director, por tantas vivencias musicales y personales que me han enriquecido disfrutando de la música y han dado origen a esta tesis.

Compaginar el estudio con la vida cotidiana supone un esfuerzo importante, difícil de sobrellevar sin el apoyo de las personas más cercanas. En este sentido, me siento muy afortunada y profundamente agradecida a mi familia y a mis amigos, a uno y otro lado del Atlántico, por caminar a mi lado en todo momento, en este recorrido y en el más largo,

estando próximos o no geográficamente. A mis amigas en Irun, Isi, Carmen, Estibaliz, Itziar e Idoia, y a las que tengo a más kilómetros de distancia pero muy cerca afectivamente, Rosi y Lía, así como a mi familia en Argentina.

A mis padres, por su inmenso amor y su ejemplo de vida. A mi amada Jone, mi principal motor y mi mayor alegría, por comprenderme y acompañarme tanto con su juvenil madurez. A mi hermano, Alejandro, a mi cuñada, Paqui, y a mis sobrinos, por su apoyo incondicional.

Gracias a todos por tanto cariño, consejos y ánimos. Os quiero *hasta la última galaxia*.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	13
ANTECEDENTES PERSONALES.....	19
INTRODUCCIÓN.....	25
I.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	31
Capítulo 1. Aproximación a la actividad musical en la etapa adulta.....	35
1.1. Naturaleza de la actividad musical.....	35
1.2. Actividad musical en el contexto social.....	39
1.2.1. Contextos de aprendizaje musical.....	43
1.2.2. Interpretación musical amateur y profesional.....	46
1.3. Práctica de Interpretación Musical (PIMU)	48
1.3.1. Características de la PIMU en el entorno formal	50
1.3.2. Características de la PIMU en el entorno no formal	54
1.4. Identidad musical en el contexto social	55
1.4.1. Concepto de Identidad Musical.....	58
1.4.2. Influencia del contexto social en la identidad musical.....	61
1.4.3. Desarrollo de la identidad musical y motivación hacia la PIMU.....	62
1.5. Actividad musical como profesión y como afición.....	75
1.5.1. Desarrollo de la PIMU como profesión.....	75
1.5.1.1. Identidad del músico profesional	84
1.5.2. Desarrollo de la PIMU como afición	86
1.5.2.1. Identidad del músico aficionado.....	92
1.6. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación.....	95
Capítulo 2. Bienestar psicológico en la práctica musical.....	99
2.1. Aspectos hedónicos y eudemónicos de la PIMU	100
2.2. Motivación intrínseca	104
5.1.1. Motivación intrínseca en relación a otras teorías sobre motivación.....	105
2.2. Motivación autodeterminada	115
2.3. Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	119
2.4. Diversión	127
2.5. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación.....	131
Capítulo 3. Escalas de medida de satisfacción, motivación y diversión: estado de la cuestión.....	135
3.2. Medición de la satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas.....	135
5.1.2. Relevancia en relación con esta investigación.....	153
3.3. Medida de la motivación	155
5.1.3. Relevancia en relación con esta investigación.....	157
3.4. Medida de la diversión	158

5.1.4. Relevancia en relación con esta investigación.....	159
3.5. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación.....	160
II.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	161
Capítulo 4. Diseño de la Investigación	165
4.2. Problemática de la investigación	165
4.3. Objetivos e hipótesis	170
5.1.5. Eje 1: adaptación de instrumentos de medida	171
5.1.6. Eje 2: perfil del practicante de PIMU.....	172
5.1.7. Eje 3: modelo psicosocial de predicción de la PIMU.....	173
4.4. Metodología y diseño.....	175
5.1.8. Contextualización del estudio.....	175
5.1.9. Variables.....	179
5.1.10. Instrumentos de medida.....	182
4.4.1.1. Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM).....	182
4.4.1.2. Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM).....	186
4.4.1.3. Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM).....	188
5.1.11. Procedimiento.....	189
4.4.1.4. Eje 1: Análisis psicométrico de las escalas adaptadas	190
4.4.1.5. Eje 2: Determinación del perfil del practicante de PIMU.....	191
4.4.1.6. Eje 3: Establecimiento del modelo predictivo	191
III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	195
Capítulo 5. Análisis de los resultados.....	199
5.2. Eje 1: Características psicométricas de los instrumentos de medida	199
5.2.1. ENPB-AM	199
5.2.2. EM-AM	202
5.2.3. ED-AM	204
5.3. Eje 2: Perfil del músico aficionado y del músico profesional	207
5.3.1. Dedicación.....	207
5.3.2. Formación musical.....	210
5.3.3. Experiencia musical	211
5.3.4. Frecuencia de práctica	213
5.3.5. Medios de expresión musical.....	215
5.3.6. Organización.....	217
5.3.7. Contexto.....	218
5.3.8. Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas.....	220
5.3.9. Motivación autodeterminada	224
5.3.10. Diversión	227
5.3.11. Disfrute en el estudio y en la interpretación	229
5.4. Eje 3: Modelo psicosocial de predicción de la Práctica de Interpretación Musical.....	232
5.4.1. Predicción de la motivación	233

5.4.2. Predicción de la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar	238
IV.-DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	243
Capítulo 6. Discusión y conclusiones	247
6.1. Eje 1: en relación a la adaptación de instrumentos de medida	247
6.1.1. En relación a la medición de la satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas.....	248
6.1.2. En relación a la medición de la motivación	250
6.1.3. En relación a la medición de la diversión.....	251
6.1.4. Conclusiones del Eje 1.....	252
6.2. Eje 2: en relación al perfil del intérprete aficionado y profesional.....	254
6.2.1. En relación a características personales y de la PIMU	254
6.2.2. En relación a la Influencia del género y de la edad	258
6.2.3. En relación a características psicosociales.....	263
6.2.4. Conclusiones del Eje 2.....	270
6.3. Eje 3: en relación al modelo de predicción de la motivación y la diversión en la PIMU	277
6.3.1. En relación a la predicción de la motivación.....	277
6.3.2. En relación a la predicción de la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar.....	280
Capítulo 7. Aportación, limitaciones y perspectivas de futuro	289
BIBLIOGRAFÍA.....	295
ANEXOS	319

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas	Pág.
Tabla 1: Contextos de aprendizaje formal, no formal e informal en adultos (adaptado de Veblen, 2012, p.246).....	44
Tabla 2: Modelo de desarrollo de los músicos profesionales a lo largo de la vida (adaptado de Manturzewska, 1990 y traducido de Brodsky, 2011, p. 4).....	76
Tabla 3: Factores que influyen en la motivación hacia la actividad musical (adaptado de Hallam, 2014, pp. 334-335).....	114
Tabla 4: Instrumentos incluidos en la revisión sistemática de escalas para medir las NPB.....	139
Tabla 5: Datos de contexto de los estudios de validación de escalas para medir NPB.....	140
Tabla 6: Estructura de los diferentes modelos de escalas de NPB.....	141
Tabla 7: Índices de fiabilidad en la medición de las NPB y correlaciones entre los tres dominios.....	144
Tabla 8: Resultados de los análisis factoriales de las escalas de medida de las NPB....	146
Tabla 9: Variables criterio e Instrumentos utilizados para validar los instrumentos de medida de las NPB.....	147
Tabla 10. Correlaciones entre las variables criterio y las NPB.....	152
Tabla 11. Resumen de los objetivos e hipótesis.....	174
Tabla 12: Agrupaciones participantes de la muestra y número de cuestionarios enviados.....	177
Tabla 13: Traducción de la BMPN del inglés al castellano.....	185
Tabla 14. Adaptación del ámbito deportivo al musical de la traducción al castellano del CRCD.....	187
Tabla 15: Adaptación del ámbito deportivo al musical de la traducción al castellano del SSI.....	189
Tabla 16: Dimensiones, variables, objetivos y procedimientos.....	193
Tabla 17: Matriz de estructura de la ENPB-AM.....	200
Tabla 18: Relación de los ítems de Satisfacción con el conjunto de su escala.....	200
Tabla 19: Índices de fiabilidad de ítems de Satisfacción de Autonomía, Competencia y Relación.....	201
Tabla 20: Relación de los ítems de Insatisfacción con el conjunto de su escala.....	202
Tabla 21: Índices de fiabilidad de ítems Insatisfacción de Autonomía, Competencia y Relación.....	202
Tabla 22: Índices de fiabilidad de los ítems de la EM-AM.....	203

Tabla 23: Estadísticos descriptivos de la ED-AM.....	204
Tabla 24: Matriz de estructura de la ED-AM (8 ítems).....	205
Tabla 25: Índices de fiabilidad de los ítems de la ED-AM.....	205
Tabla 26: Matriz de configuración de la ED-AM (7 ítems).....	206
Tabla 27: Dedicación según el género.....	208
Tabla 28: Dedicación según la edad.....	210
Tabla 29: Formación musical de músicos aficionados según el género y la edad.....	210
Tabla 30: Formación musical de músicos profesionales según el género y la edad.....	211
Tabla 31: Experiencia musical de músicos aficionados según el género y la edad.....	212
Tabla 32: Experiencia musical de músicos profesionales según el género y la edad.....	213
Tabla 33: Frecuencia de práctica de músicos aficionados según el género y la edad.....	214
Tabla 34: Frecuencia de práctica de músicos profesionales según el género y la Edad.....	214
Tabla 35: Formación musical, experiencia y frecuencia de práctica en músicos aficionados y profesionales.....	215
Tabla 36: Medios de expresión musical en función del sexo.....	216
Tabla 37: Medios de expresión musical de músicos aficionados y profesionales.....	217
Tabla 38: Organización de la PIMU en músicos aficionados y profesionales.....	218
Tabla 39: Contexto de la PIMU en músicos aficionados y profesionales.....	219
Tabla 40: Modalidad, organización y contexto de la PIMU en músicos aficionados y profesionales.....	219
Tabla 41: Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas al realizar la PIMU.....	220
Tabla 42: Satisfacción e insatisfacción de NPB según la dedicación.....	221
Tabla 43: Satisfacción e insatisfacción de NPB según el género.....	222
Tabla 44: Satisfacción e insatisfacción de NPB según la edad.....	223
Tabla 45: : Tipos de motivación al realizar la PIMU.....	224
Tabla 46: Motivación según la dedicación.....	225
Tabla 47: Motivación según el género.....	226
Tabla 48: Motivación según la edad.....	227
Tabla 49: Diversión y aburrimiento al realizar la PIMU.....	228
Tabla 50: Diversión y aburrimiento según el género.....	228
Tabla 51: Diversión y aburrimiento según la edad.....	229

Tabla 52: Disfrute al realizar la PIMU según la dedicación.....	229
Tabla 53: Disfrute según el género.....	230
Tabla 54: Disfrute al estudiar y al interpretar según la edad.....	231
Tabla 55: Características psicosociales según dedicación, género y edad.....	232
Tabla 56: Correlaciones entre las NPB y las formas de motivación en músicos aficionados.....	234
Tabla 57: Correlaciones entre las NPB y las formas de motivación en músicos profesionales.....	234
Tabla 58: Predicción de la motivación en función de las NPB en músicos aficionados.....	235
Tabla 59: Predicción de la motivación en función de las NPB en músicos profesionales.....	236
Tabla 60: Correlaciones entre los tipos de motivación y la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar.....	238
Tabla 61: Predicción de la diversión al practicar la PIMU en función de la motivación en músicos aficionados y profesionales.....	239
Tabla 62: Predicción del aburrimiento al practicar la PIMU en función de la motivación en músicos aficionados y profesionales.....	240
Tabla 63: Predicción del disfrute al estudiar en músicos aficionados y profesionales...	241

Figuras	Pág.
Figura 1: Modelo ecológico de Bronferbrenner (adaptado de Lamont, 2002, p. 42)....	56
Figura 2: Itinerario desde las experiencias musicales hacia la identidad musical y la motivación hacia la PIMU.....	67
Figura 3: Clasificación de teorías sobre motivación de Maehr, Pintrich y Linnenbrink (2002).....	107
Figura 4. Continuo interno-externo de la motivación (Traducido y adaptado de Renwick y Reeve, 2012 p. 146 y de Moreno y Martínez, 2006, p. 42).....	116
Figura 5: Secuencia motivacional que incluye factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias (Traducida y adaptada de Vallerand y Loisier, 2008, p.145).....	124
Figura 6: Proceso de identificación y selección sistemáticas de instrumentos de medida de las NPB. Adaptado de Urrútia y Bonfill (2010) y Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, The PRISMA Group (2009).....	138
Figura 7: Desarrollo de la identidad musical en el contexto social.....	166
Figura 8: Descripción de la población de estudio según sexo y edad.....	178
Figura 9: Distribución de los participantes según sexo y edad.....	178
Figura 10: Identificación como músico aficionado o profesional.....	207
Figura 11: Dedicación a la PIMU según el sexo.....	208
Figura 12: Distribución de los participantes según la edad y la dedicación.....	209
Figura 13: Formación musical.....	210
Figura 14: Experiencia practicando la PIMU.....	212
Figura 15: Frecuencia de la práctica de PIMU.....	213
Figura 16: Medios de expresión utilizados para la PIMU.....	216
Figura 17: Organización de la PIMU.....	217
Figura 18: Contexto en el que realiza la PIMU.....	218
Figura 19: Esquema guía de la discusión.....	247
Figura 20: Esquema representativo del modelo psicosocial de predicción de la PIMU.....	283

ANTECEDENTES PERSONALES

Antecedentes Personales

La elección del tema de investigación de una tesis doctoral en ocasiones refleja una inquietud relacionada con la historia personal del doctorando, y en este caso así es.

Tengo recuerdos muy tempranos de placer con la música. El primero, sentir la vibración de la voz de mi madre, al estar apoyada en su pecho, cuando me cantaba para que me durmiera. En el Jardín de Infantes, la fascinación de ver subir y bajar las teclas del piano y que de allí salieran esas canciones con las que tanto disfrutaba. Esperé con ansias cumplir 8 años, “la edad para poder empezar las clases de instrumento”, según les habían recomendado a mis padres. Con Mabel, mi primera profesora, a la que recuerdo con mucho cariño, aprendí a tocar las piecitas de *Nuestro amigo el piano*, compuestas por niños de mi edad -cosa que me parecía asombrosa- y que repetía una y otra vez.

Continué estudiando música durante toda mi infancia y adolescencia, animada pero también exigida para “aprovechar mis condiciones musicales”. Pero el romance con el piano fue languideciendo, y cuando llegó el momento de elegir una carrera universitaria, mi primera opción fue estudiar psicología. Por cuestiones políticas, la facultad de psicología de mi ciudad natal estaba cerrada y esa circunstancia me condujo a mi segunda opción, la licenciatura en educación musical, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Allí tuve la suerte de aprender de la mano de excelentes profesionales, como mi querida Violeta Hemsy de Gainza, autora de aquel primer libro de piano, y afiancé mi vocación, que no es otra que contribuir a que la música sea una oportunidad de disfrute para cualquier persona que se acerque a ella.

Al venir a vivir al País Vasco me contagié del amor que este pueblo siente por el canto coral, desde que comencé a cantar en el Coro Ametsa de Irun, mi ciudad por adopción. Además de brindarme buenos amigos, la actividad coral me permitió ampliar mi experiencia musical, al interpretar desde grandes obras sinfónico-corales a música

más humilde y también maravillosa, junto con mis compañeros, en su mayoría músicos aficionados.

Paralelamente, y desde hace más de 25 años, desarrollo mi labor profesional en la cátedra de pedagogía musical del Conservatorio Superior de Música de Navarra, compartiendo con mis alumnos y compañeros el entorno de trabajo y formación constante que supone la música como profesión.

Probablemente mi desencanto juvenil estuvo relacionado con lo que denuncia Silvia Malbrán, otra querida profesora de la UNLP, en su artículo *Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música*. Silvia parte de una premisa que comparto plenamente: *lo que no se goza, no se quiere*. Y señala que “las acciones y experiencias artísticas resultan válidas cuando generan energías positivas, encantamiento (...). Sin embargo, las metas curriculares de la educación musical no incluyen como contenido de enseñanza la emoción por el placer estético” (Malbrán, 2011, p. 57).

Mi interés por la psicología ha continuado y, a partir de mis vivencias y por mi profesión, siempre me he preguntado *¿qué nos mueve a hacer música y a dedicar tanto de nuestro tiempo y energía a esta actividad?, ¿de qué depende que nuestra pasión por la música no decaiga?*

En el módulo *Motivación y emoción en la actividad física y el deporte*, impartido por la directora de esta tesis dentro del Máster en Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), tomé contacto con la investigación sobre motivación en este ámbito. Me llamó especialmente la atención su enfoque en el bienestar psicológico en relación a la motivación, y me sorprendió que se investigaran aspectos como la diversión, algo tan importante como descuidado, en mi opinión, en los estudios de orientación socio-cognitiva dominantes en el ámbito musical. Sentí curiosidad y, como educadora musical, me sentí particularmente atraída por la posibilidad de abordar un estudio acorde con mis inquietudes personales.

Esta tesis es una forma científica de encontrar respuestas a los interrogantes que desde hace tiempo vengo formulándome. Podría añadir que busco fundamentar una

cita atribuida¹ a la gran intérprete Wanda Landowska (1879-1959), que escuchaba de pequeña, con mi madre: *Nunca practico, siempre toco*², ya que creo que apela, en su simplicidad, a aspectos fundamentales de la actividad musical que nunca se deberían olvidar.

"I never practice, I always play."
—Wanda Landowska



¹ Wikiquote (2018). Wanda Landowska. Disponible en https://en.wikiquote.org/wiki/Wanda_Landowska

² Imagen obtenida de Horvarth, J. [playinglesshurt]. (4 de agosto de 2017). "I never practice, I always play." great #pianist #cat lover #FridayFeeling via @op109 [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/playinglesshurt/status/893500447968960512>

En esta investigación se utiliza el masculino como género “no marcado” o “neutro” (R.A.E.), salvo disposición contraria específica. Por ello debe entenderse que el masculino, con referencia a toda persona física, también implica el femenino.

INTRODUCCIÓN

Introducción

“La música impregna el mundo en un grado asombroso (...). Es una de las cosas más distintivamente humanas que hace la gente”
(Davies, 2014, p. 725)

La música acompaña muchas de nuestras actividades cotidianas. La disfrutamos cuando estamos solos o acompañados, en los momentos señalados de la vida y en los más informales y recreativos. Tiene el poder de evocar sentimientos, inducir estados de ánimo y provocar emociones intensas (Gabrielsson, 2011; Vuoskoski, 2014a). Por su naturaleza no verbal, proporciona un medio para expresar emociones, intenciones y significados, atravesando barreras culturales y de edad, incluso a personas que tienen dificultades de comunicación por otros medios (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2002; 2014). Quienes han estudiado su significado y función para los individuos y los grupos sociales, definen la música como una forma básica de expresión y comunicación, universal e inherente al ser humano, y como una práctica social que favorece la cohesión y el vínculo social (Clayton, 2016; Cross, 2016; Dissanayake, 2008; Eliassen, 2014). Como comportamiento, se ha constatado que la expresión musical está presente en todas las culturas y desde las épocas más tempranas de la humanidad (Blacking, 1976; Cross, 2016; Davies, 2014).

Hoy en día, en las sociedades occidentales, la accesibilidad para el consumo de música facilita que la mayoría de los niños, jóvenes y adultos escuchen música en momentos de ocio, de estudio o trabajo, de introspección o de relación social (MacDonald et al., 2002). Sin embargo, y a pesar de la disposición natural hacia la música, la interpretación musical es una actividad que practica una proporción de población significativamente más baja (McPherson y Davidson, 2006).

Por lo general, el aprendizaje musical comienza en la niñez y en un entorno escolar especializado, como las escuelas de música y los conservatorios (McPherson, Davidson y Evans, 2015). La atracción inicial hacia la música hará que algunos niños comiencen a aprender a tocar un instrumento, pero su participación en la actividad irá descendiendo con la edad (Lamont, 2016) para dedicar su tiempo a otras actividades o, en casos

desafortunados, como consecuencia de experiencias negativas en sus estudios musicales (Evans, 2009; Legutki, 2010).

Si bien la música puede considerarse una actividad a priori atractiva, su práctica habitual plantea desafíos. Aprender a interpretar música requiere una práctica frecuente, estructurada y extendida en el tiempo para alcanzar siquiera un nivel de logro básico y para mantener el nivel técnico, una vez adquirido (McPherson, Davidson y Evans, 2015). Esta tarea puede suponer una gran exigencia física y psicológica, según el contexto en el que se desarrolle la actividad, condiciones que ponen a prueba la motivación hacia la música.

Mantener la motivación en el aprendizaje musical es un tema que suscita preocupación en el ámbito educativo, lo cual ha generado un importante cuerpo de investigación. Los estudios se han centrado en cuestiones relacionadas con el inicio y la continuación del aprendizaje musical en la infancia, en función del valor que los niños dan a la música, sus expectativas de logro, sus aspiraciones y sus metas de aprendizaje como factores determinantes para comprender la persistencia en la práctica y la calidad de la misma (Austin, Renwick y McPherson, 2006; O'Neill y McPherson, 2002; Schunk, Meece y Pintrich, 2014). Los hallazgos tienden a demostrar empíricamente conexiones entre la participación en la actividad musical y un entorno social positivo, el desarrollo de la motivación intrínseca y el uso de estrategias efectivas de aprendizaje (Evans, 2015).

No obstante, la música es una actividad estrechamente relacionada con la identidad individual y social (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2017) que sigue desarrollándose más allá de la infancia y la juventud, en contextos tanto formales como no formales de aprendizaje y práctica. En la etapa adulta, la participación en la actividad musical estará supeditada a la identidad del músico e influida por las condiciones del contexto social (O'Neill, 2017; Lamont, 2011, 2017; Pitts, 2017). Para algunos adultos, la interpretación musical será una afición, más o menos "seria" e integrada en su vida diaria (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Lamont, 2011; Pitts, 2012) o su profesión, que se desenvolverá con momentos de transición y cambios de dirección dentro del complejo mundo laboral contemporáneo (Bennett, 2013; Creech et al., 2008; Hallam, 2014; Lamont, 2011).

Los estudios sobre motivación con población adulta atienden a aspectos psicosociales más amplios de la música y la educación musical (Evans y Liu, 2018). Los aspectos emocionales influyen en gran medida en las creencias y percepciones acerca de las actividades que se emprenden, razón por la cual es ineludible prestarles atención, particularmente en el ámbito de la música, en el que “los sentimientos personales tienen un efecto poderoso en el sentido general de bienestar e identidad social” (Woody y McPherson, 2010, p. 403).

En los últimos años, la investigación viene centrado su atención en el bienestar y el funcionamiento óptimo de los músicos, sustentado por una sensación del sentido de sí mismos, el significado compartido de la actividad musical, el logro de objetivos internos y la experimentación de emociones positivas (Ascenso, Williamon y Perkins, 2017; MacDonald, Kreutz y Mitchell, 2012). Ante el esfuerzo físico, mental y emocional continuado para mantener el compromiso a largo plazo que demanda la actividad musical, se ha considerado de interés estudiar qué procesos motivacionales sustentan una práctica emocionalmente gratificante.

En esta línea, algunos estudios (por ejemplo, Bonneville-Roussy, Vallerand y Bouffard, 2013; Evans y Bonneville-Roussy, 2016; MacIntyre, Schnare, y Ross, 2017) han adoptado los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985), una macro-teoría relacionada con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de contextos sociales, que incluye en su modelo explicativo de la motivación tanto construcciones cognitivo-sociales como necesidades psicológicas, relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas y universales (Ryan y Deci, 2000). La TAD sostiene que la satisfacción de estas necesidades resulta en una motivación de mayor calidad -la motivación intrínseca y autodeterminada- caracterizada por realizar una actividad por libre elección y por el disfrute y el interés que produce, una consideración importante al examinar la participación en tareas desafiantes que requieren niveles sostenidos de esfuerzo, como la actividad musical (Stanko-Kaczmarek, 2012).

Este estudio, basándose en los postulados de la TAD, tiene como propósito indagar acerca de factores contextuales y psicosociales que afectan la motivación de músicos adultos que interpretan habitualmente, tanto en el ámbito amateur como en el

profesional. En concreto, se centrará en conocer su motivación hacia la música y el grado de satisfacción y diversión que experimentan al desarrollar la actividad musical, así como en examinar la relación entre la satisfacción, la motivación, la diversión y el disfrute al practicar música.

Los estudios basados en la TAD son aún incipientes en el ámbito musical (Evans, 2015). En una primera revisión de estudios, se constató una falta de instrumentos de medida para la investigación de sus constructos centrales en el ámbito de la música (Moreno-Bonet, Arribas-Galarraga y Díaz, 2015). Ante esta necesidad, se procedió a la búsqueda de instrumentos en otros ámbitos. Se encontraron estudios que, desde el ámbito del deporte, abordaban las variables previamente mencionadas en situaciones que mostraban cierto paralelismo entre ambas prácticas, como la necesidad de ensayar/entrenar, las competiciones/conciertos y la diversión y satisfacción que se experimentan en su desarrollo. Los instrumentos utilizados en el deporte podrían adaptarse al ámbito musical. La adaptación y el estudio de la validez y fiabilidad de dichos instrumentos constituyen el primer cometido de esta tesis (Eje 1). Su segundo cometido (Eje 2) será conocer las características personales y psicosociales que presenta el intérprete de música aficionado y profesional, así como características que adopta su práctica en nuestro entorno social. Como tercer y último cometido de la investigación (Eje 3) se plantea establecer un modelo de relación entre las variables psicosociales objeto de estudio en función de la identidad del músico.

El escrito se ha estructurado en siete capítulos. En los tres primeros se desarrolla la fundamentación teórica de la investigación y la revisión sistemática realizada para identificar instrumentos de medida acordes a los objetivos motivo de estudio. En el cuarto capítulo se detalla el diseño del estudio, estructurado en torno a tres ejes que abordan los objetivos previamente expuestos. En el capítulo cinco se exponen los resultados, siguiendo el orden de los ejes establecido. En el capítulo seis se discuten los resultados y se exponen las conclusiones de cada uno de los ejes. Finalmente, en el capítulo siete se hace referencia a las aportaciones y limitaciones del estudio, así como a las perspectivas de futuro que ha suscitado.

I.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Aproximación a la actividad musical en la etapa adulta

1. Aproximación a la actividad musical en la etapa adulta

1.1. Naturaleza de la actividad musical

“La musicalidad no es una opción, es parte del diseño humano”

(Welch, 2014, p. 251).

Los avances tecnológicos recientes han propiciado que la música esté en la actualidad más presente que en cualquier otro momento de la historia, y este hecho ha motivado un creciente cuerpo de investigación sobre los efectos de la actividad musical en una gama de variables psicológicas y fisiológicas (McDonald, Hargreaves y Miell., 2002; 2014; 2017). Algunos de esos estudios muestran que la experiencia musical se relaciona con beneficios sociales, cognitivos, de salud y educativos (Hallam, 2010) y puede tener un rol importante en un funcionamiento vital positivo tanto a nivel individual como comunitario. A pesar de que en músicos compositores e intérpretes hay numerosos casos de enfermedad mental y de conductas poco saludables, como el consumo de drogas (Dobson, 2011; Kenny, Driscoll y Ackermann, 2014), la música tiene un impacto probado en algunos aspectos del bienestar mental, razón por la que se la utiliza incluso como terapia (Rickard, 2014. Grocke, 2014). Estos aspectos positivos son de carácter tanto hedónico -por el mero placer que provoca la música- como eudemónico, por las relaciones sociales que promueve y por el significado, el compromiso y el sentimiento de logro asociados a la actividad musical (Rickard, 2014).

Como un primer paso para comprender la motivación hacia la actividad musical, se considera oportuno ahondar en su naturaleza, profundamente humana, para la cual los humanos parecen universalmente predispuestos (Dissanayake, 2008; Malloch, 1999; Malloch y Trevarthen, 2014). La música, en sus orígenes y evolución, es una actividad multimodal -auditiva, kinésica y visual-, que brinda una experiencia estética de gran impacto emocional (Ashley, 2014; Bigand, 2014; Madden, 2014). Según Ashley (2014), la actividad musical consiste en una coordinación física y temporal, y esta

experiencia corporal -que incluye gestos, movimientos y el uso de la voz- está íntimamente ligada a la comunicación de emociones, que se comparten con otras personas (Madden, 2014). El carácter emocional y comunicativo de la música se refleja en sus definiciones. Dissanayake (2008, p. 169) conceptualiza la actividad musical “como una *capacidad conductual y motivacional*: lo que se hace con sonidos cuando se “musicalizan” (sic) con la intención de provocar una emoción y establecer una comunicación”. Para Malloch y Trevarthen (2014, p. 211) la producción de música por parte de los seres humanos es “la expresión cultivada de impulsos para compartir la vitalidad y la emoción en narraciones sonoras del movimiento del cuerpo”.

Todas las personas tienen la capacidad de expresarse musicalmente y participar en actividades de creación musical (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; North y Hargreaves, 2008). A esta capacidad se la denomina *musicalidad* (Mechtild y Hanuš Papoušek, citados por Malloch y Trevarthen, 2014) y se la considera un rasgo natural y universal, con fundamento evolutivo y biológico. Los teóricos sostienen que el origen de la musicalidad se encuentra en las primeras vocalizaciones pre-verbales a través de las cuales el bebé se conecta afectivamente con el entorno del que recibe cuidados (Malloch y Trevarthen, 2014; Clark, Dibben y Pitts, 2010). La “protoconversación” que se establece entre el adulto y el niño es un acto intencionado para el que ambos están predispuestos, posiblemente por necesidades evolutivas de carácter adaptativo. El canto materno calma la excitación del bebé y llama su atención en mayor medida que la voz hablada (Trehub, 2001, 2003; Trehub y Gudmundsdottir, 2015). La madre adopta un estilo vocal especial para dirigirse al niño, que los investigadores han denominado *motherese* (Malloch y Trevarthen, 2014; Clarke et al., 2010) y que se caracteriza por un tono de voz más agudo y un contorno de alturas más definido, más lento y repetitivo y con elementos más claramente destacados, en definitiva, más “musical” que el lenguaje, y que el bebé tenderá a imitar. El balbuceo, a partir de los seis meses de vida, permitirá al niño explorar su aparato fonador y disfrutar de juegos imitativos con sonidos y gestos que constituyen la base de la conducta musical (Clarke et al., 2010). Esta comunicación constituye una interacción íntima dentro de un espacio temporal compartido, con significado afectivo y emocional, para comunicar necesidades, estados afectivos y

mentales (Gembris y Davidson, 2002) y supone una “habilidad primaria con la que las personas nacen para co-crear activamente narrativas no verbales de significado” (Malloch y Trevarthen, 2014, p. 211). Esta habilidad, a la que Malloch (1999) denominó *musicalidad comunicativa*, subyace a todas las artes temporales. Dissanayake (2008) encuentra semejanzas estructurales y funcionales entre la interacción madre-hijo y el ritual ceremonial que une temporal y emocionalmente a los miembros de un grupo, y alude a la existencia de una “propensión neuronal en la especie humana para responder, cognitiva y emocionalmente, a patrones temporales dinámicos producidos por otros humanos en contextos de afiliación” (Dissanayake, 2008, p. 169).

En efecto, los avances en la investigación en neurología ponen de manifiesto la base biológica de la actividad musical (Chanda y Levitin, 2013). Se ha observado que al experimentar una emoción intensa con la música se liberan numerosas sustancias químicas relacionadas con el placer, como la dopamina -la recompensa química del cerebro- y se activan las mismas áreas que cuando se experimenta placer con el sexo, la comida y el consumo de drogas (Blood y Zatorre, 2001). En este sentido, según Madden (2014, p. 22), la expresión *sexo, drogas y rock 'n' roll* simboliza “una tríada fundamental de la experiencia humana compartida” y subraya la importancia del poder de la música para jugar con la experiencia del placer de los humanos. La liberación de dopamina causada al experimentar placer con la música es la respuesta estética a la misma, relacionada sobre todo con la intensidad de la emoción que se experimenta, y no tanto con su signo, ya que la música puede inducir no solo emociones positivas, como la alegría y la vitalidad, sino también otras, como la tristeza o la nostalgia (Madden, 2014). El deseo y la habilidad para crear circunstancias que provocan respuestas emocionales -estéticas- son formas abstractas de placer/recompensa propias de los seres humanos y, en todo caso, este carácter hedónico es una función primordial de la música, definida como un “vehículo perfecto para la respuesta estética” (Madden, 2014, p. 24).

Por otra parte, la actividad musical no es meramente individual. Desde siempre la música se ha entendido como una forma en que las personas se comunican entre sí. Al estudiar las manifestaciones musicales en diversas culturas, los etnomusicólogos han llegado a la conclusión de que hacer música es una acción social especial e indisoluble

de la conducta humana y de otras prácticas sociales (Blacking, 1995, citado por Cross, 2016, p. 6). Algunos investigadores han sugerido que la razón principal por la cual los primeros humanos desarrollaron la música como parte de sus sociedades fue para crear un sentido de conexión entre las personas (Ashley, 2014; Clayton, 2016). Los seres humanos necesitan encontrar formas de conectarse y de apoyarse mutuamente, ya que las conexiones interpersonales facilitan la interacción y la cooperación para resolver tareas conjuntas que requieren coordinación, a la vez que se crea un sentido de identidad colectiva y de comunalidad cultural (Cross, 2016). Por ello, algunos psicólogos evolutivos sostienen que la música evolucionó debido a su poderosa capacidad para nutrir los lazos sociales entre los homínidos, promoviendo conductas adaptativas que dependen de la coordinación y la cohesión del grupo (Eliassen, 2014). La música, al ser un medio no verbal de expresión, puede reunir incluso a personas que no hablan el mismo idioma (Eliassen, 2014) y tiene la singularidad de permitir la *sincronización* entre quienes participan en la actividad musical (Cross, 2016). Sincronizarse supone actuar al mismo tiempo coordinadamente, y esta acción involucra la organización de la percepción alrededor de regularidades temporales, generalmente de manera inconsciente, sentidas por todos los participantes en la producción musical. Cross (2016) sugiere que sincronizarse puede ser en sí misma la motivación para hacer música, al tiempo que se produce una sensación de “intencionalidad compartida” (Cross, 2016, p. 8) sin un objetivo ni un significado concreto, a diferencia del lenguaje. En el mismo sentido, Ashley (2014) se refiere a un mecanismo de “arrastre” en la producción musical, en el que las conductas de dos o más personas se alinean temporalmente entre sí y en el que la coordinación interpersonal va más allá del ritmo, provocando una comunicación a través del contagio emocional y la empatía. La investigación sugiere que las personas que sincronizan sus acciones, como en las actividades musicales grupales, tienden a cooperar entre sí inmediatamente después de dichas actividades, lo que conduce a relacionar la actividad musical con las conductas pro-sociales y la promoción de vínculos sociales a lo largo de la vida (Eliassen, 2014).

La creación de un sentido de conexión interpersonal a través de gestos, movimiento y sonido no solo se produce entre los co-participantes en la producción

musical, sino que también se contagia a los oyentes. Merriam (1964, citado por Hargreaves y North, 1999) identificó la expresión emocional como la principal función psicológica de la música, y Hargreaves y North (1999) propusieron que otras dos funciones psicológicas fundamentales citadas por Merriam -el disfrute estético y el entretenimiento- están interrelacionadas y unidas a esta expresión emocional. El intérprete de música comunica sus emociones al público y éste, por su parte, atribuye emociones a la música en sí y experimenta estados emocionales que la música le induce, por lo que “la música está inextricablemente ligada a la emoción” (Ashley, 2014, p. 208). Más allá de conocer cómo se desenvuelven estos fenómenos, las evidencias conducen a afirmar que la experimentación, la expresión y la comunicación de emociones son los propósitos fundamentales de la actividad musical (Ashley, 2014; Gabrielson, 2011).

1.2. Actividad musical en el contexto social

Las formas en las que se interpreta música son producto de la evolución en relación a otros tipos de prácticas sociales. En la actualidad tiene lugar en una variedad de ocasiones y contextos, tanto formales como informales. Con respecto a la concepción del músico, se distinguen perfiles de acuerdo con el tipo de dedicación a la actividad, ya sea como profesión o como afición, si bien esta distinción se ve influida por las pautas culturales (Drummond, 1990). Dentro del ámbito profesional se diferencia al intérprete del compositor o del profesor, ocupaciones que suelen ser valoradas socialmente de manera jerárquica (Bennett, 2013) y a las que se asocian habilidades particulares (King, 2014; Gaunt y Hallam, 2016).

Aunque las concepciones culturales acerca de la actividad musical y de quienes la llevan a cabo son generalizadas, también son cuestionables, ya que se basan en la tradición más que en la realidad. Según la visión crítica de Cook (1998), la concepción actual se fundamenta en un sistema de valores obsoleto y jerárquico, derivado de la tradición de la música clásica europea del siglo XIX, que considera a la música como un objeto con valor intrínseco en sí mismo e independiente de quien la produce y del contexto social en el que tiene lugar. Aunque no representen la realidad de la actividad

musical, debe tenerse en cuenta que estas concepciones culturales tienen influencia en la participación individual.

Para ilustrar hasta qué punto los requisitos de participación en la actividad musical son una construcción cultural, independiente de las capacidades humanas innatas para la música, puede resultar útil comparar nuestra tradición musical con otra bien distinta, la del pueblo Kammu del sudeste asiático, descrita por Lundström (2012). Entre los Kammu, la habilidad musical se desarrolla por medio de la participación social a través de formas de transmisión oral de la música y la mayoría de las personas llega a tocar varios instrumentos musicales, con el fin de tomar parte en múltiples actividades de expresión musical. Un individuo que no supiera hacer música sería considerado prácticamente un “inhábil social” en esta cultura (Lundström, 2012). En claro contraste, en la cultura musical occidental, las características de los músicos han estado tradicionalmente ligadas al desarrollo de un potencial musical -que se ha considerado tradicionalmente un talento o aptitud especial e innata- por medio de un entrenamiento específico (Stewart y Williamon, 2008). La actividad musical suele asociarse a una práctica sistemática para desarrollar las destrezas interpretativas en contextos de práctica formales (Parncutt y McPherson, 2002; Hannon y Trainor, 2007, citados por Lamont, 2016) en las que solo una parte de la población participa (Clarke, Dibben y Pitts, 2010).

El potencial musical es un fenómeno complejo y multifacético. La medida en que los factores genéticos facilitan o limitan el desarrollo musical ha sido un tema ampliamente debatido, pero parece haber acuerdo en que todos los seres humanos son inherentemente musicales (Vuoskoski, 2014b). Sin embargo, el término “musicalidad”, además de hacer referencia a la capacidad de producción musical natural -el potencial musical-, se usa generalmente para describir “la sensibilidad o el talento adquirido de una persona para el desempeño o la apreciación de las formas particulares de arte musical” (Malloch y Trevarthen, 2014, p. 211). El potencial musical individual se desarrollará, por lo tanto, según las pautas culturales, en una continua interacción con el entorno. Este proceso se denomina *enculturación*, y se produce por estadios de desarrollo (Welch y Adams, 2003).

En cuanto a las posibilidades para hacer música, se afirma que hay una gran variabilidad en el potencial individual de las personas (Gaunt y Hallam, 2016). Esta variabilidad es una temática de investigación que históricamente se ha centrado en determinar cómo los “músicos” difieren de los “no músicos” (Gaunt y Hallam, 2016) y ha generado grandes controversias que aún persisten (McPherson y Hallam, 2016). Por lo tanto, aunque en general se considere que el potencial musical es un rasgo universal, se discute hasta qué punto existe la variabilidad entre individuos y el grado en que las diferencias que se observan al adquirir la habilidad musical son resultado del contexto social que facilita el aprendizaje, de factores genéticos o de una interacción entre ambos (McPherson y Hallam, 2016). Kemp y Mills (2002) observan que es común que los adultos se refieran a los niños como “musicales” -es decir, con talento musical- si entonan melodías y tienen justeza rítmica desde pequeños, pero advierten que al poner esta etiqueta confunden el potencial musical con la habilidad musical adquirida espontáneamente en los primeros años de vida por el proceso de enculturación.

En nuestro entorno socio-cultural la participación en la actividad musical se asocia a las expectativas de desempeño, desde la práctica más informal hasta la más experta ejecución instrumental (Gaunt y Hallam, 2016). El énfasis en los aspectos técnicos de la ejecución virtuosa de un instrumento ha fomentado la idea de que para considerarse un “músico” se debe mostrar un alto nivel de desarrollo de las habilidades instrumentales (y no necesariamente de las habilidades creativas) lo que ha llevado a un “concepto erróneo del dominio musical” (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012, p. 130). Esta idea está muy generalizada y, unida a la del talento innato necesario para llegar a tocar un instrumento con ciertas garantías de éxito, puede ser una razón por la que muchas personas se consideren incapaces para la música. En consecuencia, a pesar de las evidencias que apoyan la noción de que “todos somos musicales” (Hargreaves et al, 2012, p. 130) y que nos comunicamos musicalmente desde el comienzo de nuestra vida (Clarke, Dibben y Pitts, 2010; Malloch, 1999; Malloch y Trevarthen, 2014) muchas personas se consideran a sí mismas “no musicales” (Hargreaves et al, 2012).

Sin negar que existen diferencias en el potencial musical de las personas, y partiendo de la base de que éste está normalmente distribuido en la población, hay

evidencias para afirmar que hasta el músico virtuoso es producto de un entorno fértil en el que pudo desarrollar su potencial musical (Hargreaves et al., 2012). Además, la investigación ha probado que aún quienes han destacado por sus características musicales desde la infancia temprana, han tenido que trabajar intensamente para desarrollar su habilidad hasta convertirse en grandes intérpretes (Sloboda, Davidson y Howe, 1994). Estos resultados refrendan la idea de que es la inversión sostenida en la práctica y el esfuerzo por mejorar lo que lleva a alcanzar el rendimiento experto (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993). Con estos argumentos Hargreaves et al. (2012) afirman que, más allá de las diferencias individuales, todas las personas tienen capacidad para desarrollar las habilidades necesarias para tocar un instrumento musical y pueden hacerlo si tienen un entorno favorable. Más aún, la idea equivocada de la habilidad musical como talento innato especial no coincide con los resultados de estudios realizados con personas que se definían a sí mismas como “sin oído” para la música y que, con una educación musical adecuada, mejoraron notablemente sus habilidades para cantar (Welch y McPherson, 2012).

Estos resultados de investigación fundamentan la crítica hacia la concepción occidental tradicional sobre la habilidad musical y la capacidad requerida para participar en la interpretación musical, que ha sido acusada de construir una visión de la música y de los músicos limitada y excluyente. Una voz significativa de esta crítica es la de Christopher Small (1989). Desde su punto de vista, en nuestra sociedad se considera a la música como un producto de consumo en la que se valora sobre todo el virtuosismo y en la que la educación musical se limita a la enseñanza con el único objetivo de formar profesionales en un entorno competitivo, mediante un arduo entrenamiento, que amenaza la motivación y el bienestar de los músicos. Frente a esta visión, Small propuso un significado más amplio e inclusivo de la actividad musical al idear el verbo *musicking* ("haciendo música") basándose en la idea de que la música no es una abstracción, sino una actividad (Small, 1998). Este término incluye múltiples formas de actuar musicalmente en las que tiene cabida la participación musical activa, siempre en interacción con la ejecución y sin implicar ninguna valoración. Mota (2014) considera que la visión de Small de la música contribuye a una comprensión más profunda de su

sentido estético en la línea de la concepción del arte como experiencia, formulada por el filósofo y educador estadounidense John Dewey (2008). De esta forma, la actividad musical puede considerarse un “encuentro perteneciente al mundo físico y social, que se transforma a través del contexto humano donde tiene lugar y en el que cada persona puede convertirse en diferente y enriquecida a través de la interacción con un evento sonoro que se convierte en un objeto musical de su experiencia” (Mota, 2014, p. 796). Este nuevo concepto amplía la consideración del músico y de la actividad musical. Dentro de este marco, la música se presenta como una actividad esencial de la sociedad y cualquier persona que está conscientemente involucrada en una acción musical puede ser reconocida como practicante de la actividad musical, independientemente de su nivel de habilidad. Desde el punto de vista educativo, autores como Regelski (citado por Mota, 2014) reivindican una educación musical que promueva la participación musical activa como práctica social inclusiva.

1.2.1. Contextos de aprendizaje musical

Si bien hay personas que aprenden a tocar un instrumento o a cantar de manera informal y autodidacta, en general el aprendizaje musical ha estado marcado por el modo de enseñanza de la música clásica, por lo que el aprendizaje se ha centrado en las habilidades propias de este tipo de música y con la guía de un músico profesional, ya sea en una escuela de música o en clases particulares (Finnegan, 2007). Incluso los músicos populares, aunque aprenden en gran parte de manera informal, en general, cuando son profesores, adoptan los modelos clásicos y focalizan la enseñanza en la adquisición de la técnica instrumental y el aprendizaje de la notación musical (Green, 2001).

Por otra parte, la enseñanza musical se ha centrado en la infancia. A pesar de que la educación musical de personas adultas siempre ha existido, no había igual interés (Myers, 2012). Este interés ha venido creciendo en las últimas décadas, con un incremento en el número de adultos que practican la actividad musical, tanto en contextos formales como no formales de práctica. En los últimos años, el modelo de educación musical se ha ampliado hasta convertirse en un proyecto que se desarrolla a lo largo de toda la vida, en consonancia con el proceso global que acompaña los cambios

que experimenta la sociedad actual (Muñoz Galiano, 2012). En el ámbito de la música, Veblen (2012) conceptualiza en tres categorías -entorno formal, no formal e informal- (Tabla 1) los contextos en los que los adultos aprenden música en la actualidad, y señala que, en la realidad, estas modalidades suelen entrelazarse, superponerse o darse en un continuo durante el curso de la vida. Esta apreciación refrenda lo expresado por Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo (2012) acerca de la dificultad para delimitar y llegar a un consenso para definir las categorías de enseñanza-aprendizaje formal, no formal e informal.

Tabla 1. Contextos de aprendizaje formal, no formal e informal en adultos (adaptado de Veblen, 2012, p. 246)

	Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
Contexto / situación	Escuela, institución, clase	Institución u otro contexto no regulado	Contexto no oficial, casual, no regulado
Estilo de aprendizaje	Actividad planeada y secuenciada por un profesor que prepara y conduce la actividad	El proceso puede ser dirigido por un director, conductor o profesor, o puede ocurrir con la interacción grupal	El proceso ocurre por la interacción de los participantes y no está previamente secuenciado
Control	Focalizado en la enseñanza y en una metodología. El profesor planifica y guía las actividades	Focalizado en el aprendizaje. El estudiante generalmente controla el aprendizaje y suele coincidir con la propuesta del director y el grupo, pero tiene la última palabra	Focalizado en el aprendizaje, en cómo aprender desde la perspectiva del estudiante. Éste elige y controla cuándo y cómo tiene lugar el aprendizaje, intencionado o no
Intencionalidad	Focalizado en cómo tocar/cantar. Intencional	Focalizado en la práctica; intervienen los aspectos sociales y personales. Intencional o accidental	Focalizado en la actividad musical. Incidenta o accidental
Modos de transmisión	Normalmente utilizando la notación musical	Puede utilizarse la imitación y la notación, tablaturas u otros sistemas	Por "oído", tutoriales de internet, procesos inexplorados diversos

Desde el punto de vista de la enseñanza, los procesos formales, no formales e informales se pueden diferenciar en relación a su planificación, dirección hacia metas concretas y grado de flexibilidad/rigidez, es decir, por su grado de estructuración, siendo

la enseñanza formal altamente estructurada, prefijada y elaborada, con mayor peso de contenidos teóricos y con el control a cargo del docente (Asenjo et al. 2012). El aprendizaje formal musical tiene lugar en las instituciones educativas -escuelas de música y conservatorios- o en clases particulares, y está guiado por músicos docentes según un programa de aprendizaje establecido. Estas acciones involucran el desarrollo de habilidades técnicas propias de cada instrumento y el conocimiento del lenguaje y la notación musical (Parncutt y McPherson, 2002).

Los programas educativos no formales son libremente elegidos, aunque el control del proceso suele estar a cargo de un instructor; en cuanto a los contenidos, cuanto más alejada es la enseñanza no formal de la formal, éstos serán menos conceptuales e incorporarán más contenidos procedimentales y actitudinales (Asenjo et al. 2012). El aprendizaje musical no formal es frecuente en agrupaciones con fines culturales dirigidas por un músico profesional, como los coros o las bandas, en el que los componentes pueden tener conocimientos formales de música o no y el aprendizaje se produce espontáneamente al realizar la actividad de interpretación (ensayos y actuaciones). Este entorno en ocasiones se asemeja al formal, y darse entre adultos aficionados a la música que tienen una formación musical formal previa (Palmer, 2008).

Por último, el aprendizaje informal es un concepto confuso, pero la mayoría de los autores coinciden en que puede caracterizarse por el control del proceso de aprendizaje a cargo del propio aprendiz, aunque éste se apoye y guíe por agentes externos para aprender (Asenjo et al. 2012). En el ámbito musical se identifica con el músico autodidacta y adopta múltiples variantes, ya que es parte del proceso de enculturación musical espontáneo de algunas personas. Un ejemplo puede ser quien se reúne para hacer música con sus amigos o familia, participa en actividades sociales donde hay un repertorio de música propio de ese entorno social o aprende a tocar un instrumento por su cuenta. En este caso, la adquisición de habilidades y conocimientos se produce por medio de la observación y la imitación de músicos expertos, escuchando música y participando en actividades grupales en las que se aprende de compañeros más expertos, prácticas muy usuales con repertorio no clásico (Green, 2001).

Algunos autores señalan que la introducción en el contexto de enseñanza formal de prácticas de aprendizaje más diversas y no formales, difundidas fuera del entorno escolar, podrían facilitar el compromiso con los estudios formales de música (Sloboda, 2001; Green, 2001, 2006, 2008), haciéndolos más variados y atractivos, con un efecto positivo en las experiencias musicales de los estudiantes. En un estudio con 17 músicos profesionales, Coulson (2010) encontró que la enseñanza tradicional había sido conveniente para algunos de los participantes, pero había resultado excluyente en otros casos. Esta investigadora, en la línea de Green (2006) sugiere que, con independencia del estilo de la música que se interprete, la educación musical debe combinar prácticas formales y no formales de aprendizaje, así como reconocer y acreditar habilidades y talentos en una variedad de géneros, para desarrollar una actitud abierta y más acorde con el desempeño del músico en el contexto real de práctica musical actual (Coulson, 2010).

1.2.2. Interpretación musical amateur y profesional

Como referencia curiosa, Bennett (2013, p. 57) señala que “es sorprendente constatar que los diccionarios especializados en música (...) no incluyen la palabra músico” y que entre los diccionarios generales (de lengua inglesa) el músico es definido como “quien tiene la habilidad de tocar instrumentos”, o “persona que toca un instrumento musical, especialmente de forma profesional” o incluso una definición que completa la anterior agregando “o que está dotada para la música” (*The Oxford Reference Dictionary*). Por su parte, la Real Academia Española (2017) aporta una definición de músico-a menos precisa pero similar: “persona que conoce el arte de la música o lo ejerce, especialmente como instrumentista o compositor”.

Estas definiciones plasman una concepción cultural muy acentuada de la actividad musical, tanto de quien la practica como del tipo de práctica predominante. El rasgo que suele definir a un individuo como músico es haber desarrollado la habilidad de tocar algún instrumento (o cantar) para recrear un repertorio musical (O’Neill, 2012, 2017), ya que ésta es la forma más frecuente de actividad musical.

La imagen del músico se asocia tradicionalmente al instrumentista o cantante solista profesional, que interpreta un repertorio creado por compositores consagrados a lo largo de la historia, al que accede a partir de la notación musical (Sloboda, 1985, citado por McPherson, 1995a). En general, la actividad musical de este perfil de músico implica la lectura a primera vista de la partitura, seguida de un período de ensayo para alcanzar un estado de preparación adecuado y memorizar la música tal como aparece escrita, para finalmente preparar un recital individual y ofrecerlo al público.

Sin embargo, una visión más amplia y actual de la interpretación musical abarca también formas de interpretación que pueden ser practicadas como actividades recreativas. La sociedad actual es diversa y multicultural e incluye una rica variedad de estilos y géneros musicales, muchos de los cuales se practican de oído o se improvisan (McPherson, 1995b). Por otra parte, la interpretación musical puede realizarse tanto para el público como para el esparcimiento individual, de forma individual o grupal, siendo que la mayoría de estilos musicales en todo el mundo se ejecutan en grupo: desde dúos y conjuntos pequeños a orquestas sinfónicas y coros (Smith, 2014). No obstante, el trabajo en grupo es esencial aún en el caso de los intérpretes solistas, ya que ellos también están inmersos en una comunidad que comparte prácticas musicales y suelen desarrollar su actividad en un entorno colaborativo (Smith, 2014).

Desde las últimas décadas del siglo XX, en el mundo occidental, se ha visto un aumento importante de las oportunidades para hacer música dentro de entornos no formales de aprendizaje en los que participan músicos aficionados (Hallam y MacDonald, 2016). Estas formaciones musicales interpretan con frecuencia y en importantes salas de concierto el mismo repertorio académico que los músicos profesionales. Para sus integrantes, sin embargo, la interpretación de música es una actividad de esparcimiento, aun cuando ensayen regularmente varias horas por semana y compartan escenario con músicos profesionales. En este sentido, la denominada *música comunitaria* salva la brecha entre ambos tipos de músicos al reunir a músicos profesionales con músicos aficionados en escenarios formales de actuación musical (Braken, 2014).

Drummond (1990) hace referencia al origen de la palabra aficionado o amateur, que deriva de la voz latina *amare*, “amar”. Según su etimología, entonces, un aficionado es alguien que realiza la actividad porque le gusta, y “definir a una persona de esta forma implica simplemente que el amor que siente por la actividad constituye una motivación de particular importancia” (Drummond, 1990, p. 3). En el caso de los músicos, este argumento no es determinante para distinguir a aficionados de profesionales, ya que éstos últimos suelen declarar que han elegido la música como profesión por el amor que sienten hacia ella (Burland y Davidson, 2004; Creech et al. 2008) o, más aún, porque la música es su pasión (Bonneville-Roussy, Lavigne, y Vallerand, 2011).

Además, los músicos profesionales también practican la actividad de manera informal. Pero puede argumentarse que los músicos aficionados no están motivados por las recompensas financieras o la necesidad de ganarse la vida (Gaunt y Hallam, 2016), por lo que su participación en la actividad no está sujeta a responsabilidades laborales ni a la exigencia de calidad de la interpretación profesional (Drummond, 1990).

1.3. Práctica de Interpretación Musical (PIMU)

Ya sea a nivel profesional o como afición, la actividad de interpretar música requiere práctica, tanto para desarrollar y mantener las habilidades musicales, como para aprender un repertorio, preparar conciertos y ofrecerlos al público. Por esta razón, en este estudio se hará uso de la expresión *Práctica de Interpretación Musical* (PIMU). El acrónimo incluye la actividad de aprendizaje/ensayo y la interpretación frente a una audiencia, tanto en actuaciones formales como informales, públicas o en privado, como profesión o como actividad recreativa y sin distinción de estilos musicales.

Todos los músicos, cualquiera que sea su posición dentro de una comunidad de práctica, deben ensayar con otros músicos. En general, además de los ensayos grupales, necesitan practicar individualmente. Existe una considerable variación en la medida en que se lleva a cabo la práctica individual, lo que depende en parte del instrumento que se toca y la motivación para tocar (Hallam, 2014).

Para los estudiantes de música, la práctica es un medio para desarrollar y mejorar las habilidades musicales, y la experiencia adquirida dependerá de la cantidad y calidad

de la misma (Jørgensen y Hallam, 2016). Durante los años de desarrollo de la profesión musical hay una realineación del propósito de la práctica: si bien a lo largo de la trayectoria profesional siempre existirá la necesidad de aprender nuevo repertorio, la práctica tendrá el propósito de mantener las habilidades técnicas ya adquiridas para continuar trabajando en la profesión (Hallam, 2014) y será particularmente importante para revertir el deterioro causado por el proceso de envejecimiento normal (Krampe, 2006, citado por Hallam, 2014). Según Hallam (2014) varios estudios indican que la relación con la práctica en los músicos profesionales es ambivalente, de amor / odio, y la cantidad y el tipo de práctica que realizan varía según el instrumento, el género y la naturaleza del empleo que desempeñan. Por otra parte, según los objetivos en un momento determinado -como promocionarse o ganar un concurso- puede inducir una reducción o aumento en la intensidad de la práctica. Algunos músicos perciben que necesitan practicar todos los días para mantener su nivel de competencia técnica en los niveles más altos, mientras que para otros, la práctica es solo un medio que les permite la ejecución de un repertorio particular y pueden tener largos períodos de tiempo en los que no practican de forma individual, aunque se involucren en una variedad de ensayos con otros.

Parece haber una variación similar en la motivación para practicar en músicos aficionados. Mientras que algunos disfrutan de la práctica individual en casa, aprecian el desafío y el progreso que están logrando, lo encuentran empoderador y relajante e informan que sus familias disfrutan escuchando cuando practican (Cooper, 2001; Taylor y Hallam, 2008), otros prefieren limitarse a las actividades grupales de ensayo (Hallam, Creech, Varvarigou y McQueen, 2012).

Si se comparan los dos colectivos, las diferencias con respecto a la práctica son muy importantes: los instrumentistas profesionales pasan años desarrollando sus habilidades, y la cantidad de práctica acumulada acreditada en investigaciones con pianistas expertos, por ejemplo, se estima en más de diez veces mayor que la de los aficionados (Ericsson et al., 1993 citado por Clark, Lisboa y Williamon, 2014; Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996; Sosniak, 1985).

1.3.1. Características de la PIMU en el entorno formal

La práctica propia del contexto de aprendizaje musical formal tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades musicales y se considera ineludible para adquirir las competencias que requiere la interpretación musical de nivel profesional (Jørgensen y Hallam, 2016). En sentido estricto, la práctica formal o deliberada es definida como “una ejecución repetida o ejercitación sistemática con el propósito de aprender o adquirir pericia” (Cayne, 1990, citado por Barry y Hallam, 2002, p. 151). La palabra práctica es usada a veces como sinónimo de entrenamiento, aunque en general es el término con el que los músicos se refieren al ensayo sistemático (Barry y Hallam, 2002) para adquirir, desarrollar y mantener un nivel técnico, aprender nueva música, memorizarla para su interpretación, desarrollar aspectos interpretativos y preparar actuaciones. Este tipo de práctica es el realizado de forma individual; sin embargo, algunas de sus características también se aplican en el ensayo de pequeños conjuntos, coros y orquestas, en los que se ensaya grupalmente y luego cada integrante del grupo practica individualmente fuera de los ensayos.

La práctica formal suele centrarse en la técnica de un instrumento determinado y comenzar a una edad temprana, en la medida en que el crecimiento físico lo permite; los pianistas y violinistas suelen ser los más precoces, comenzando entre los tres y los ocho años de edad (Jørgensen y Hallam, 2016). En relación a la inversión de tiempo, suele incrementarse a medida que los niños se hacen mayores (Barry y Hallam, 2002). En la etapa adulta, los intérpretes jóvenes suelen practicar todos los días, pero el tiempo de práctica suele decrecer a partir de la entrada en el mundo profesional, debido a que se incrementan los ensayos y las actuaciones (Krampe, 1994, citado por Jørgensen y Hallam, 2016, p. 450).

El estudio de Sosniak (1985) reveló que músicos jóvenes considerados ya expertos a nivel internacional habían acumulado un promedio de 16 años de práctica para alcanzar ese estatus, invirtiendo un promedio de 25 horas por semana durante la adolescencia, pudiendo incrementarse hasta las 50 horas semanales. La investigación indica que son necesarias unas 10.000 horas de práctica para conseguir la maestría

musical (Aiello, 2014; Clark, Lisboa y Williamon, 2014) y que la práctica formal es el principal determinante del logro musical (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996).

En cuanto a posibles diferencias según el instrumento, Jørgensen (1997) y Lammers y Kruger (2006, citados por Jørgensen y Hallam, 2016, pp. 450-451) observaron que los instrumentistas de teclado suelen practicar más, seguidos de los de cuerda, viento madera, viento metal y la voz, debido probablemente a los requerimientos físicos de cada instrumento.

Curiosamente, se encuentran paralelismos con la práctica deportiva. En este dominio también existe una fuerte relación entre el entrenamiento continuo y el desarrollo de habilidades (Baker y Young, 2014, citados por Saies Sistiaga, 2018, p. 109) y una iniciación a edades tempranas, que depende de la modalidad (por ejemplo, los patinadores artísticos comienzan antes que los practicantes de lucha deportiva). También, al igual que en área musical, la investigación en el área deportiva indica que la cantidad de práctica no es el único factor determinante para adquirir la condición de experto (Starkes, Deakin, Allard y Hodges, citados por Saies Sistiaga, 2018, p. 109).

En relación al nivel alcanzado y a la calidad de la ejecución, si bien la frecuencia de práctica puede ser una variable para predecir el logro, no solo es importante la cantidad, sino la calidad de la práctica (Hallam, 2001). O'Neill (1997, citada por Barry y Hallam, 2002, p. 159) halló una relación positiva entre el tiempo dedicado a la práctica, el logro de los estudiantes y la calidad de su práctica. Estudios que han comparado a músicos principiantes y expertos revelan que la calidad de la práctica está relacionada con la experiencia que se adquiere con los años, principalmente por la mejora en las estrategias de práctica (Barry y Hallam, 2002). La experiencia se teoriza como "una construcción compleja de adaptaciones de mente y cuerpo a entornos de tarea" (Papageorgi, 2014, p. 303).

Las mayores diferencias entre los músicos principiantes y los expertos radica en el uso de estrategias metacognitivas (Aiello, 2014; Barry y Hallam, 2002; Clark, Lisboa y Williamon, 2014). Los músicos expertos aplican estrategias que abarcan aspectos técnicos, interpretativos, ejecutivos y de estudio, ya que al estudiar planifican,

monitorizan y evalúan su práctica dependiendo de la tarea y de las metas que pretenden alcanzar (Hallam, 2001; Barry y Hallam, 2002), establecen objetivos claros y específicos y supervisan cuidadosamente su progreso para lograrlos (Aiello, 2014). Sobre estas evidencias se apoyó Ericsson para denominar *práctica deliberada* a este tipo de práctica, propia del músico experto (Ericsson, 1997, citado por Barry y Hallam, 2002, p. 156), caracterizada por estar dirigida hacia metas concretas y demandar esfuerzo y concentración, pero también por ser más efectiva y gratificante.

Un aspecto distintivo de los músicos profesionales y los estudiantes de música efectivos es que planifican, monitorean y controlan activamente su aprendizaje, lo que implica tareas de autorregulación y organización (Araújo, 2015). La planificación incluye la formulación de objetivos a corto, medio y largo plazo, de una forma jerárquica, que afectan a la estructura y contenido de las estrategias de práctica, así como la búsqueda de los mejores caminos para alcanzar las metas planteadas (Papageorgi, 2014). A través de este proceso, los músicos auto-regulados desarrollan sus creencias acerca de su propia habilidad para alcanzar las metas que se han propuesto (Evans, 2014). Durante la fase de ejecución los músicos monitorean su progreso hacia las metas, evalúan su ejecución y ajustan sus estrategias según lo necesiten. En la fase de autorreflexión evalúan su ejecución, reflexionan sobre su progreso y planifican el siguiente ciclo de forma autónoma. Los estudiantes altamente auto-regulados son proactivos, al contrario que los estudiantes que no se autorregulan, que tienden a ser reactivos, enfatizando la fase introspectiva (Evans, 2014). Sin una sensación de metas para la siguiente fase, o información de calidad sobre su progreso en la fase de ejecución, el ciclo puede estancarse y conducir a la desmotivación (Evans, 2014).

Los músicos principiantes, a diferencia de los avanzados, tienden a realizar una práctica más mecánica, repitiendo la pieza una y otra vez con poca concentración, ya que carecen de esquemas de práctica definidos y efectivos y no tienen objetivos claros (Aiello, 2014). Se centran en decodificar la partitura con el objetivo de reproducir la pieza correctamente (Hallam, 2001) más que en tocar expresivamente. Estos factores pueden hacer que la práctica sea más aburrida. Además, el principiante es menos autónomo, porque necesita la supervisión de un profesor (McPherson y McCormick,

2006). Sin embargo, una vez que se ha logrado una cierta experiencia, el estudiante de música comienza a incorporar formas más cercanas a las del músico experto y su práctica se hace más deliberada y autónoma (Barry y Hallam, 2002).

Otro aspecto que evoluciona con la experiencia es el contenido de la práctica. La experiencia hace que los aspectos más físicos y mecánicos -como los movimientos- se automaticen, permitiendo focalizar la atención en los aspectos musicales y expresivos. La lectura también evoluciona, ya que pasa de estar focalizada en leer correctamente los signos a una decodificación comprensiva que atiende a los aspectos artísticos (Marín, Pérez-Echeverría y Hallam, 2012; Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2014). En definitiva, el propósito principal de la práctica consiste en incorporar habilidades físicas y cognitivas complejas que liberen el procesamiento cognitivo de la ejecución para poder dedicar la atención a los aspectos interpretativos. Esto redundará en una interpretación fluida y expresiva y, consecuentemente, en un mayor disfrute. La experiencia también contribuye a la mejora de la memoria: el conocimiento del lenguaje y la comprensión de la pieza en términos estructurales hace que la memoria no se apoye tanto en la mera repetición sino en la creación de una idea estructural más abstracta, un mapa cognitivo de la pieza que suelen conseguir los músicos expertos, de gran ayuda para memorizar la pieza de forma segura y eficiente (Aiello, 2014). Además, esta visión estructural guía el estudio según secciones y fragmentos determinados, atendiendo a su sentido musical (Aiello, 2014).

Otra diferencia importante entre los intérpretes expertos y los noveles consiste en la preparación previa a las actuaciones, al igual que lo que ocurre con los deportistas expertos y los noveles (Saies, Arribas-Galarraga, Cecchini, Luis-De-Cos y Otaegi, 2014). En los días anteriores a una actuación, los músicos menos experimentados siguen preocupados por la preparación de la música y el repaso de los fragmentos difíciles; los expertos, en cambio, prestan mayor atención a su estado físico y procuran comer bien y descansar, porque tienen conciencia de las exigencias físicas que demanda tocar un repertorio completo delante del público y de la necesidad de dosificar la energía durante la actuación. Además, piensan en las obras de una forma más holística, con un enfoque en el que las necesidades de la música, la mente y el cuerpo se abordan en orden para

facilitar el éxito; también dedican tiempo a sus ideas y objetivos musicales para desarrollar un enfoque mental apropiado, lo que ayuda a controlar los nervios (Clark, Lisboa y Williamon, 2014). En síntesis, con la experiencia la práctica se hace más efectiva y más rigurosa, pero a la vez es más autorregulada, absorbente y gratificante.

1.3.2. Características de la PIMU en el entorno no formal

La práctica que suelen realizar los músicos aficionados se distingue de la práctica deliberada por su organización y finalidad. Dentro del ámbito amateur las actividades son diversas, flexibles y cubren un amplio rango de estilos, formatos y aproximaciones (Hallam y MacDonald, 2016).

La denominada *música comunitaria* se ubica dentro de la práctica no formal. Esta denominación incluye formas de actividad en las que participan músicos sin formación musical formal o aquellos músicos que sí la tienen pero no se identifican como músicos profesionales (Bracken, 2014). El tipo de práctica más usual es la interpretación de música de forma grupal, en coros y conjuntos instrumentales (Hallam y MacDonald, 2016).

Una característica importante de la música comunitaria radica en su carácter integrador: es voluntaria, inclusiva, no distingue edad ni condición social y no precisa de una formación musical previa. Dentro de ella es posible la diversidad y la pluralidad, por lo que Higgins (2012) la relaciona con la hospitalidad y la bienvenida hacia cualquier participante. Los fines de la interpretación musical pueden ser diversos, incluyendo la terapia (Pavlicevic y Ansdell, 2004) o favorecer la integración social (Higgins, 2012). Además de aumentar las oportunidades para aprender música, la participación activa en la música comunitaria ofrece beneficios más allá de su valor como forma artística (MacDonald, Kreutz y Mitchell, 2012). La actividad no solo se centra en resultados musicales, sino también en los beneficios extra-musicales que puede aportar a los participantes, como fomentar la pertenencia a un grupo y la autoexpresión (Bracken, 2014; Higgins, 2012). Las razones para la participación adulta en actividades de música comunitaria pueden ser agrupadas en diversas categorías: motivaciones personales - autoexpresión, recreación, autorrealización y uso del tiempo libre-, motivaciones

musicales -amor por la música, interpretar música para uno mismo y para los demás, conocer más acerca de la música- y motivaciones sociales, como conocer gente nueva, encontrarse con amigos y desarrollar un sentido de pertenencia (Coffman, 2002; Hallam y MacDonald, 2016).

Éste último aspecto parece particularmente importante y puede explicarse por su conexión con el capital social (Einarsdottir, 2012). Bourdieu (1986/2008, citado por Einarsdottir, 2012) define el capital social como una red de relaciones más o menos institucionalizadas, de mutuo conocimiento y reconocimiento, en la que el grupo proporciona a cada miembro un cierto capital de propiedad colectiva. Este grupo puede ser socialmente instituido y garantizado por un nombre común, que otorga valores tanto internos como externos para las personas que lo componen, con normas de reciprocidad y compromiso mutuo y en el que emerge una relación de confianza y conexión. Putnam (2000, citado por Higgins, 2012) conceptualiza el capital social como un fenómeno grupal que involucra a las personas a través del trabajo conjunto en una actividad, proporcionándoles oportunidades para compartir información y recursos de la comunidad, lograr metas comunes y enriquecer con la actividad tanto el entorno social como la vida de cada participante. En un grupo en el que el capital social es importante, la actividad se realiza tanto para beneficio del grupo como para el beneficio individual; además esto se refleja en la comunidad en general, por el fomento de la cohesión social (Higgins, 2012).

1.4. Identidad musical en el contexto social

En la actualidad, el compromiso de un individuo con la actividad musical a lo largo del ciclo vital se estudia desde una perspectiva amplia, que explora el significado afectivo que puede tener la música para los individuos y los grupos sociales. Pintrich (1991, citado por O'Neill, 2002) destacó la necesidad de que los modelos socio-cognitivos desarrollados en relación a la motivación y el compromiso con la actividad musical incorporasen la identidad y los constructos de uno mismo, ya que los componentes sociales y afectivos de la motivación para participar en la música habían sido tradicionalmente examinados en menor proporción (O'Neill, 2002).

Los estudios de las últimas dos décadas han adoptado perspectivas sociológicas y socio-psicológicas a partir de la investigación empírica y han aportado resultados fructíferos sobre el significado y la función de la música en la vida diaria de las personas (Clayton, 2016). Desde una perspectiva interaccionista, Lamont (2002) y Gaunt y Hallam (2016), toman como base el modelo ecológico de Bronferbrenner (1979, citado por Gaunt y Hallam, 2016, p. 464 y por Lamont, 2002, p. 42) para describir las complejas interacciones que ocurren entre el individuo y el entorno, de influencia determinante en el desarrollo de su habilidad musical (Gaunt y Hallam, 2016) y en la construcción de su identidad musical (Lamont, 2002). Este modelo identifica tres influencias contextuales principales (Figura 1):

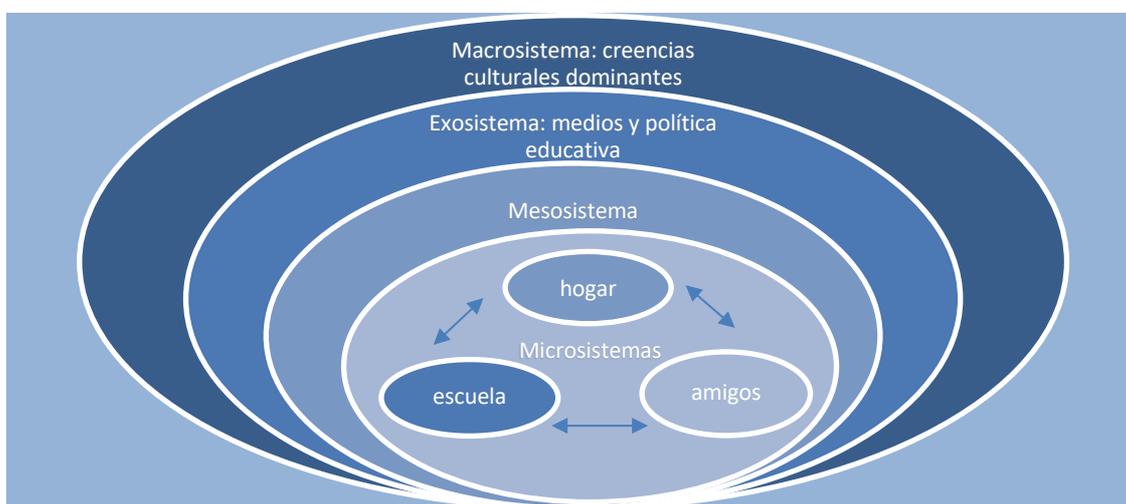


Figura 1. Modelo ecológico de Bronferbrenner (adaptado de Lamont, 2002:42)

El círculo interior pequeño representa los microsistemas en los que las personas participan directamente, como el hogar y la escuela y el entorno social de los amigos y el vecindario. Dentro de cada uno de estos microsistemas, el individuo está involucrado en procesos sociales de negociación de significado. El siguiente círculo representa el mesosistema, que refleja las relaciones entre estos microsistemas. Los niveles externos reflejan influencias más amplias de contextos en los que las personas no están directamente involucradas. Por último, el círculo más grande del macro-sistema contiene las creencias dominantes de una cultura particular, reflejadas en el sistema educativo y los medios de comunicación (exosistema) lo que a su vez influye en el curso del desarrollo individual (Lamont, 2002). En el macrosistema pueden incluirse las

creencias culturales sobre la habilidad musical, su naturaleza (innata o adquirida) así como el tipo de práctica para desarrollar la habilidad musical en los distintos contextos sociales del microsistema.

Lucy Green (1988, citada por Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2013) sostiene que la experiencia musical individual se entiende solo a la luz de los significados y estructuras sociales colectivos, de acuerdo con una determinada ideología que atribuye valores a la música. Según Green (2003) el concepto de ideología en relación a la música es útil para comprender cómo y por qué ciertos valores musicales llegan a ser aceptados y generalizados. Las ideologías musicales afectan a las prácticas musicales reales, incluidas las llevadas a cabo en la escuela, que contribuye a perpetuarlas. Los valores atribuidos a la música reflejan relaciones sociales -entre ellas los roles de género- que son legitimadas a través del sistema educativo, llegando a ser aceptados como sentido común. La educación musical ayuda a esta perpetuación, no solo de grupos sociales a gran escala formados en la sociedad en general, sino también de grupos específicamente musicales (Green, 2003). En este sentido, diversos estudios revelan que en el contexto social existe una identificación de los instrumentos musicales con lo “femenino” o “masculino” (Abeles y Porter, 1978; Harrison y O’Neill, 2000; Wych, 2012) que se manifiesta en niñas y niños desde temprana edad (Bullerjahn, Heller y Hoffmann, 2016). El arpa es paradigmática como ejemplo de instrumento “femenino”, pero también se han hallado estereotipos de género con instrumentos más frecuentes. La flauta y el violín se han relacionado habitualmente con las mujeres y los instrumentos de viento metal y la percusión, con los hombres. Estudios que han comparado la evolución de las preferencias de uno y otro sexo indican que las chicas, últimamente, están escogiendo más instrumentos que antes se consideraban “de chicos” -sobre todo de viento metal, no tanto la percusión- y se están integrando más en las bandas de música (Abeles, 2009). Sin embargo, estos resultados no son concluyentes, ya que investigaciones recientes señalan que los estereotipos continúan muy arraigados (Wrape, Dittloff y Callahan, 2016). Las asociaciones de género con determinados instrumentos limitan las posibilidades interpretativas y acarrear consecuencias negativas a nivel profesional. Si se toca un instrumento considerado más propio del otro género, pueden verse mermadas las opciones para cumplir determinados roles, como

ser seleccionado para integrar una plantilla orquestal (Bennet, 2008) o dirigir agrupaciones (Grant, 2000).

La experiencia y el desarrollo musical individual se sitúan socialmente y están modelados por el entorno, ya que la música es experimentada en diferentes contextos sociales (Lamont, 2002). La intensidad con la que el individuo se involucre en la actividad musical variará en gran medida en función de las oportunidades que le ofrezca el contexto social para desarrollar su potencial musical individual (Lehmann, Sloboda y Woody, 2007). En la línea del posicionamiento de Green, la experiencia musical individual resultará de la compleja relación entre el individuo y la música, a partir de la cual surgirá lo que la música signifique para cada persona (Green, 1988, citada por Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2013). Si bien *ser musical* forma parte de nuestro diseño humano integral (Welch y McPherson, 2012, p. 7), *sentirse músico* estará condicionado por la construcción de una identidad musical positiva. La idea de identidad musical se relaciona tanto con la construcción social de la actividad musical como con el desarrollo individual y puede ser un punto de partida válido para explicar cómo las visiones individuales pueden determinar la motivación y, subsecuentemente, la participación en la actividad (North y Hargreaves, 2008).

1.4.1. Concepto de Identidad Musical

En las últimas décadas los estudios sobre desarrollo musical han enfatizado la importancia de los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar el aprendizaje en distintos momentos de la vida, desde el nacimiento (por ejemplo, Barrett, 2011) a la adolescencia (por ejemplo, Ivaldi y O'Neill, 2008; 2010). La idea fundamental de Vigotsky de que "llegamos a ser nosotros a través de los demás" (1966, citado por Hargreaves, MacDonald y Miell 2012, p. 138) es decir, que el desarrollo individual se produce en interacción con otros significativos y con objetos, herramientas e instituciones culturales, es precursora del argumento central en el que se basaron Hargreaves, MacDonald y Miell (2002) para exponer el concepto de identidad musical.

La identidad musical consiste en la visión que el individuo tiene de sí mismo en relación con los roles y actividades musicales que existen dentro de una cultura

determinada (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2002; 2014; 2017). Para los músicos profesionales, estas identidades están definidas culturalmente a través de las instituciones; sin embargo, las identidades musicales son también relevantes para quienes no se dedican profesionalmente a la música, ya que en alguna medida todas las personas se definen en relación a su participación en la actividad musical con aseveraciones del tipo “no tengo oído para la música”, “me gusta tocar la guitarra con mis amigos”, “tengo el grado profesional de clarinete pero el músico de la familia es mi hermano” (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2016, p. 760).

La identidad musical se construye a partir de las experiencias musicales significativas en contextos socioculturales particulares, así como por la subjetividad, maduración y biografía de cada persona (Welch y McPherson, 2012). Según Hargreaves, et al. (2016, p.760) “un aspecto clave de ésta es que no se basa solo en las habilidades musicales técnicas alcanzadas por el individuo, sino que está altamente matizada por una compleja interrelación entre factores sociales, psicológicos y musicales”. Las formas en que las personas se ven a sí mismas en relación con los roles culturalmente definidos están en el corazón del concepto de identidades en la música; en el mismo, el contexto social es incorporado al desarrollo del pensamiento musical individual y según Hargreaves y Marshall (2003, p. 263) permite explicar la conducta musical “desde adentro”.

Las teorías de la construcción social sugieren que las personas no tienen una única identidad central, sino muchas, cada una de las cuales se forja en interacción con otras personas. Estas identidades pueden ser incluso contradictorias, de forma que un músico puede ser una "persona diferente" en el escenario y cuando está haciendo música de manera informal, y ser diferente de nuevo cuando se dedica a actividades no musicales. En términos de construcción social, las identidades están en continua evolución y cada interacción puede conducir a nuevas construcciones (MacDonald et al., 2002).

Por otra parte, y desde un punto de vista cognitivo, un individuo puede tener identidades musicales “posibles”, tanto positivas como negativas, las cuales son manifestaciones cognitivas de sí mismo en el futuro (Markus y Nurius, 1986, citados por Schnare, MacIntyre y Doucett, 2012) basadas en representaciones de las habilidades,

cualidades, características, rasgos y propiedades musicales que aún no se poseen y que influirán en las metas y propósitos que el individuo se esfuerce por alcanzar (Schnare, MacIntyre y Doucette, 2012; Hallam, 2016). Si la persona se considera exitosa en su actividad musical puede llegar a incluir en su auto-concepto una “identidad futura posible positiva” que le motive para plantearse objetivos a medio y largo plazo, así como ser determinante en la elección de la música como carrera profesional (Hallam, 2013, 2016). Las identidades posibles actúan como un puente entre el ser actual y el ser ideal y, según Erikson (2007, citado por Schnare et al., 2012), una característica esencial de este ser posible es la experiencia de voluntad y control para alcanzar un ser posible deseado o evitar un ser posible temido (Norman y Aron, 2003, citados por Schnare et al., 2012). En el estudio que realizaron con 204 músicos intérpretes de entre 18 y 69 años con varios niveles de pericia musical, Schnare y cols. (2012) encontraron que las “identidades posibles deseadas” de estos músicos estaban relacionadas con la mejora, la conexión social, el éxito y el placer, mientras que las “identidades temidas” se focalizaban en ser un músico mediocre, padecer enfermedades o dolencias, tener dificultades financieras o carecer de reconocimiento social.

Sin embargo, el concepto de identidad musical está ligado a lo que las personas *hacen*, esto es, a una práctica que expresa la identidad de una persona a través de sus acciones y conducta, más que a la imagen que *tienen* basada en la experiencia (Hargreaves et al, p. 761). Este enfoque aporta una concepción dinámica de uno mismo como algo que constantemente está siendo reconstruido y renegociado en relación a las experiencias, situaciones e interacciones con otras personas en la vida cotidiana. En el caso de la práctica musical, ésta es una oportunidad para construir la identidad personal y social en interacción con otras personas, en contextos intersubjetivos en los que entran en juego la empatía y la dimensión ética y social. Hargreaves y sus compañeros (2016, p.761) apelan al sentido aristotélico de la palabra práctica, caracterizada por una disposición para actuar correctamente, lo cual involucra tener en cuenta la salud, el bienestar, el respeto a los demás, el disfrute y la buena vida, en definitiva, una “ética del cuidado” de uno mismo y de los demás, que forma parte del concepto de bienestar que Aristóteles resumió con el término *eudaimonia*.

1.4.2. Influencia del contexto social en la identidad musical

A nivel del macrosistema, la influencia de la imagen tradicional del músico asociada a tocar un instrumento y a la práctica formal y sistemática hará que, aún entre quienes practiquen la actividad frecuentemente, no todos se consideren “músicos” (Clarke, Dibben y Pitts, 2010). Lamont (2002), en un estudio en el que tomaron parte alumnos de dos escuelas, observó que la clasificación de “músico” y “no músico” era efectuada por niños de escolaridad primaria. En una de las escuelas, los niños que estaban aprendiendo a tocar un instrumento fuera de las clases se reconocieron como “músicos”, mientras que los niños que no recibían estas clases específicas, aunque participaran en actividades musicales y tocaran instrumentos en la escuela, se consideraron “no músicos”, al sentirse fuera de ese grupo. En la otra escuela, en la que no había esta distinción, muchos más niños se describieron como “músicos”, porque no veían un grupo especial con mayor participación en la actividad musical. Los resultados de este estudio aportan una evidencia de la influencia que ejerce el contexto social en el desarrollo de nuestra concepción de la musicalidad y, en consecuencia, de nuestro autoconcepto e identidad musical. Esta concepción continúa en la vida adulta. Adultos que participan en actividades musicales de forma amateur, ya sea practicando independientemente o en un conjunto instrumental o coral, con frecuencia se abstienen de llamarse "músicos", especialmente si no tienen educación musical formal, aunque su desempeño se considere de alto nivel. Así, "las identidades musicales parecen ser relativamente frágiles, necesitan sustento de la actividad musical y el logro regular" y de la afirmación de la identidad musical apoyada por el reconocimiento del entorno (Clarke et al., 2010, p 165).

A nivel del microsistema, el proceso de enculturación proporcionará experiencias musicales particulares a partir de las que cada persona construirá su propia identidad musical, como oyente y como participante en esta actividad (Hargreaves, et al., 2012; MacDonald, Hargreaves y Miell, 2017). Lamentablemente, no todas las experiencias que brinda el entorno son positivas. Las concepciones generales equivocadas dentro de una comunidad con respecto a la habilidad musical suelen ser el centro de los problemas y las malas experiencias musicales, que pueden vivirse incluso dentro del sistema

educativo (Welch y McPherson, 2012). Como consecuencia de experiencias negativas asociadas a comentarios inapropiados recibidos en un momento en el que se estaban desarrollando las habilidades musicales, es probable que algunas personas desarrollen una identidad negativa en el aspecto musical y se autoexcluyan de la actividad (Ruddock y Leong, 2005; Welch y McPherson, 2012). En un estudio citado por Welch y McPherson (2012), el 72% de los adultos encuestados informaron que sus experiencias musicales tempranas -tanto positivas como negativas- habían tenido un efecto a largo plazo en su participación musical. Taylor (2011) en un estudio con 21 pianistas aficionados con una media de edad de 67 años, encontró que estos músicos no siempre tenían recuerdos positivos de haber aprendido un instrumento de teclado cuando eran niños, pero sí tenían recuerdos de experiencias positivas con la música -en su casa, en coros y festivales escolares y de la iglesia y/o con sus amigos- que habían influido en su decisión de volver a tocar un instrumento de teclado en la edad adulta. Pitts (2012) exploró los efectos a largo plazo de la educación musical en adultos aficionados a la música en diversos países, tanto en músicos que continuaban con la actividad como en otros que la habían dejado, y comprobó que una razón profunda para hacerlo se relacionaba con la confianza musical y con las expectativas que habían sido moldeadas por la escuela y la membresía en un conjunto musical en la juventud. Esta investigadora, interesada en la participación musical a lo largo de la vida, concluyó que la educación musical debe dejar oportunidades abiertas y ofrecer rutas y modelos amplios a seguir para un compromiso de por vida, articulando estas posibilidades como parte del desarrollo y mantenimiento de las identidades musicales.

1.4.3. Desarrollo de la identidad musical y motivación hacia la PIMU

En el desarrollo de la identidad musical, además de la influencia de factores externos, es importante destacar el rol de la propia voluntad y la elección individual. El modelo de Erikson (1982, citado por Evans y McPherson, 2017 y Lamont, 2017) propone que, a lo largo del ciclo vital, se dan momentos de crisis que presentan desafíos de ajuste, crecimiento y evolución, con consecuencias en la identidad musical y en el nivel de participación en la actividad musical. Como ejemplos, se pueden citar distintos

momentos de inflexión: el período de transición hacia la elección o no de la música como profesión, que se da en la adolescencia; la decisión de volver a hacer música durante la vida adulta, no siempre de la forma en que fue aprendida durante la niñez -por ejemplo, integrando bandas de música popular, probando nuevos estilos musicales, comenzando a aprender la técnica de otro instrumento- o la decisión de iniciarse en la música en la vida adulta buscando algo diferente, como alcanzar nuevas metas, encontrar nuevas oportunidades de crecimiento personal, o como medio de ayuda para superar un momento de crisis personal (Lamont, 2011; 2017). De acuerdo con esta visión, la tarea de desarrollar y mantener una identidad musical sólida es compleja y de largo aliento y, en ciertos casos, los caminos que toma pueden no ser en absoluto lineales (Lamont, 2011, 2017).

Desde la perspectiva sociocultural, la visión de sí misma y el sentido de propósito de una persona se consideran contruidos socialmente y negociados por y a través de las relaciones con otras personas (Davidson, 1999; Lamont, 2017). Según Lamont (2017, p. 177-178) “la identidad es vista como la forma de encontrar un lugar en el mundo en comparación con otras personas y de proveer un principio de fortaleza y motivación interna”. Esta aproximación se fundamenta en la fenomenología y da lugar a la noción de identidades múltiples y dependientes del contexto, que varían según los propósitos y se ajustan a los diferentes roles que se adoptan. Por lo tanto, la identidad depende en gran medida de la influencia social y es susceptible de reinterpretación (Oyserman, 2004, citado por Lamont, 2017, p. 178).

El desempeño de diferentes roles musicales irá cambiando a lo largo de la vida, en relación al desarrollo de una carrera como músico profesional o del nivel en el que el músico aficionado se involucre en la actividad musical no formal (Hargreaves et al., 2016). Desde el punto de vista evolutivo, el concepto de identidad musical subyace a las manifestaciones conductuales del desarrollo musical y está directamente relacionado con las representaciones internas de los cambios que se van produciendo en las distintas etapas de la vida (Hargreaves et al., 2016). Según Hargreaves et al. (2002, 2016) se identifican tres directrices en relación al desarrollo de la identidad y la autoestima en la literatura sobre el desarrollo evolutivo general: 1) los aspectos generales del

autoconcepto se van diferenciando con la edad; 2) parece haber un desplazamiento de los aspectos físicos y las actividades de la primera infancia hacia juicios más psicológicos, que involucran sentimientos y emociones, y 3) el autoconcepto se basa progresivamente más en comparaciones con los demás a partir de la última etapa de la infancia y durante la adolescencia.

Los resultados de investigación en la actividad musical están en la línea de los obtenidos en otras áreas, como el deporte y la actividad físico-deportiva, en las que se ha observado la influencia que ejerce el entorno social de la familia y los amigos y la percepción de autoeficacia en la predicción de la práctica que realizan los jóvenes (Luis-de Cos, 2014). Durante la infancia media y la adolescencia, las características sociales y psicológicas relacionadas con la actividad musical se vuelven progresivamente más importantes (Lamont, 2002) a medida que los niños comparan sus propios logros y actitudes con los de sus pares. Según Austin et al. (2006), los niños se sentirán inclinados a continuar aprendiendo música solo si se sienten competentes y creen que su aprendizaje es útil o importante para lo que planean hacer en el futuro. Pero su autoconcepto musical y el valor que le otorgan a la práctica musical parecen ir disminuyendo a medida que se hacen mayores (McPherson y O'Neill, 2010). En consecuencia, continúan tocando un instrumento o cantando solo quienes tienen un autoconcepto musical alto (Ritchie y Williamon, 2011), que aumentará a medida que se desarrolle la excelencia musical (Hallam, 2016).

En la adolescencia, las características psicológicas internalizadas de uno mismo alcanzan una mayor prominencia (Hart et al., 1993, citados por Lamont, 2002) e influirán en la identidad musical, con consecuencias en el compromiso con la música a largo plazo (Evans y McPherson, 2017). Erikson (1968, citado por Hargreaves et al., 2016, p. 765) sugirió que la adolescencia y los primeros años de la vida adulta constituyen una etapa crucial para el desarrollo de la identidad personal, que incluye tres procesos: *identificación* (proceso en el que se produce una identificación con características de otros significativos -individuales o grupales- y se toman algunas de sus características), *individualización* (consistente en establecer una continuidad individual a través del

tiempo y en diferentes contextos) e *integración* (organizar los nuevos elementos en un sentido continuo de identidad personal).

Marcia (1980, citado por Hargreaves et al., 2016 y Oliva, 2004) hizo operativa la teoría de Erikson al proponer dos procesos de desarrollo de la identidad: la exploración, en la que los adolescentes intentan descubrir diferentes actitudes y actividades mientras buscan su sentido de sí mismos, y el compromiso, al tomar un conjunto particular de creencias o valores. De la conjunción de ambos procesos resultan cuatro niveles o estatus de identidad, que pueden relacionarse con la elección -o no- de la actividad musical como profesión o como afición: la *identidad difusa* corresponde a los individuos que no han adoptado ningún compromiso firme en el terreno vocacional y no están explorando distintas alternativas; la *identidad hipotecada*, correspondería a jóvenes que han adoptado un compromiso, pero no como resultado de un proceso de exploración de posibilidades personal, sino por adoptar los valores y creencias de otras personas, como cuando escogen los estudios propuestos por sus padres; la *identidad en moratoria*, suele asociarse a crisis de identidad, ya que se da durante el proceso de búsqueda y experimentación y existen dificultades para tomar decisiones, y la *identidad lograda*, estado que se alcanza cuando se han analizado diferentes alternativas y se ha escogido una opción con la cual comprometerse. En el caso de la elección de la música como profesión, Davidson y Burland (2006), al preguntar a adultos sobre su período de transición adolescente, hallaron que quienes se dedicaban profesionalmente a la música recordaban tener una clara motivación y haber desarrollado estrategias de afrontamiento ante las dificultades que la actividad les planteaba, así como la utilización de la música para su autoexpresión y la construcción de su identidad; los adultos que no se dedicaban profesionalmente a la música mostraban características similares, pero aplicadas a otros dominios no musicales.

Por último, durante la etapa adulta, el proceso de desarrollo de la identidad continúa en el espacio de los quehaceres y retos del adulto: convivir, comunicarse con otros, asumir responsabilidades en la vida privada-familiar y en la pública-profesional. Los cambios en el entorno y las situaciones adversas se presentan con mayor frecuencia que en las etapas anteriores, por lo que la capacidad de adaptación y de toma de

decisiones y el uso de estrategias de afrontamiento adquieren particular importancia, no solo para sobrevivir, sino para vivir con cierta calidad de vida (Fierro, 2004). Ante los desafíos que presentan los cambios físicos y ambientales, los patrones de conducta de los adultos son mucho más variados. Hay adultos que se adaptan a las nuevas circunstancias y que afrontan los problemas de manera positiva y constructiva: personas que gozan de la vida y establecen relaciones cálidas y afectuosas, que tienen consciencia de sus logros, de sus fracasos y sus proyectos y una actitud vital activa, optimista y orientada al futuro; que se muestran competentes, bien integradas, autónomas y con una alta autoestima. Otras pueden ser todo lo contrario, en un abanico de niveles que llega hasta el desarrollo de psicopatologías (Fierro, 2004). Ante tanta variabilidad no se puede trazar un patrón típico de comportamiento ni rasgos característicos de las personas adultas, sino señalar un rasgo estructural: una complejidad, comportamental, cognitiva y afectiva mucho mayor que la de los niños (Fierro, 2004).

Durante la vida adulta siguen produciéndose procesos de maduración, desarrollo y crecimiento, determinados en parte por factores socioculturales, pero también, y más que nunca antes, por el curso de las propias acciones. Si bien algunos elementos del bienestar, de la calidad de vida y de las satisfacciones dependen de circunstancias exteriores, también hay un cierto control de todo ello en la vida adulta, por lo que el adulto es más dueño de su destino. Los adultos toman las decisiones sobre sí mismos y su comportamiento está guiado hacia la búsqueda de la felicidad. Así, “la cuestión de la satisfacción con la vida se hace crucial: cómo lograrla, cómo generarla, cuáles son las estrategias funcionales para el “disfrute de la vida”” (Fierro, 2004, p. 574).

En relación a la música, parece ser que muchos músicos aficionados dejan la actividad por tiempos prolongados en varios momentos clave, en los que reevalúan sus prioridades y actividades “extracurriculares” como la música: cuando terminan un ciclo escolar, cuando comienzan la universidad, cuando empiezan a trabajar en un nuevo puesto o cuando tienen un hijo, por ejemplo, y retoman la actividad cuando las circunstancias lo permiten (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012; Lamont, 2017). Sin embargo, también los cambios en las condiciones de vida pueden dar oportunidades tanto de recomenzar como de iniciar la actividad, aprendiendo música a la vez que sus

hijos o sus nietos, o comenzando a tocar un instrumento o cantando en un coro a partir de la jubilación (Lamont, 2011). Es probable que quienes aprendieron música de niños y dejaron la actividad en la juventud o primeros años de la vida adulta recomiencen la actividad con una nueva visión de lo que la música puede aportarles para enriquecer sus vidas. Según Lamont (2017) estos son momentos en los que se despierta la identidad musical dormida o se la encuentra, en línea de hallar el “elemento” que nos apasiona (Robinson y Aronica, 2009, citados por Lamont, 2017). Lamont señala aquí la conexión entre la noción de identidad y los principios de la psicología positiva. La investigación acerca de la pasión demuestra que tener una actividad central, internalizada dentro de la identidad de la persona, que provea de un sentido de pasión armoniosa, lleva a niveles más altos de bienestar, tanto hedónico como eudemónico (Philippe, Vallerand y Lavigne, 2009).

Por lo tanto, de la calidad de las experiencias desde el inicio del contacto con la música dependerá la construcción de una identidad musical más o menos positiva, con repercusión en la motivación y la participación en la actividad musical a lo largo del ciclo vital (Hargreaves et al., 2012; 2016; Lamont, 2017) (Figura 2).



Figura 2. *Itinerario desde las experiencias musicales hacia la identidad musical y la motivación hacia la PIMU*

La pasión por la música también puede explicar el caso de los músicos profesionales. Según Bonneville-Roussy, Lavigne, y Vallerand (2011), cuando se les pregunta a músicos que han alcanzado un nivel de excelencia musical cómo se las arreglaron para practicar sin rendirse durante los miles de horas requeridas durante muchos años, no suelen mencionar sus sacrificios sino su pasión por la música. Vallerand

y sus colegas (2003) han propuesto que el concepto de pasión por una actividad puede ayudar a explicar el alto compromiso que los artistas expertos muestran hacia su arte.

La interpretación de la música de nuestro entorno sociocultural demanda un tipo de práctica sistemática y guiada (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012) que supone una importante inversión de tiempo, esfuerzo y dedicación a lo largo de muchos años, en los que el contexto y las circunstancias del individuo cambian, influyendo en las razones para involucrarse en la actividad musical o dejar de hacerlo. La práctica musical formal suele emprenderse en la niñez, por lo que la investigación se ha centrado en los factores que afectan a la motivación en esta etapa (Maerhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002). Los estudios han analizado en profundidad las razones que incitan a los niños a iniciar el estudio de un instrumento y, más adelante, a mantener la motivación ante las dificultades del aprendizaje instrumental hasta llegar a ser un intérprete profesional (McPherson, 2000, 2005; McPherson y Davidson, 2002, 2006; O'Neill y McPherson, 2002). Los resultados indican que la variabilidad en la persistencia y la motivación hacia el aprendizaje es muy amplia y dependiente de factores personales y ambientales (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012).

La revisión realizada permite afirmar que la participación en la actividad está sustentada por la motivación. Se considera a la motivación como un constructo multifacético (Evans, 2014) y como un proceso dinámico (Austin Renwick y McPherson, 2006) que involucra el sistema del yo (*self*) (las percepciones, pensamientos, creencias y emociones del individuo), el sistema *social* (profesores, compañeros y familiares), las *acciones* (conductas motivadas, incluidas las de aprendizaje y autorregulación) y los *resultados* (aprendizaje y logro). Estos autores, a partir de una revisión de estudios sobre motivación hacia la música en la infancia, resumen que la motivación de los niños cambia a medida que se hacen mayores, y que sus creencias, valores, objetivos y estrategias hacia la actividad musical serán predictores de participación y rendimiento.

La interacción entre el individuo y el ambiente se produce en todos los niveles y tanto a corto como a largo plazo (Gaunt y Hallam, 2016). Por ejemplo, un factor de cambio que afecta a la motivación para participar en la actividad musical y, consecuentemente, en la identidad musical de niños y jóvenes, puede originarse en las

transiciones escolares, cuando se intensifica la demanda de tiempo para cumplir con los estudios o cuando se tiene que optar entre distintas actividades de tiempo libre (Lamont, 2011; 2017).

Según diferentes autores, las experiencias tempranas con la música pueden ser determinantes para comprender la motivación para participar en la actividad musical en la etapa adulta (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; MacDonald, Hargreaves y Miell, 2017; Lamont, 2017; Pitts, 2009). Por esta razón resulta de interés hacer referencia a factores internos y externos, que influyen en el desarrollo de la identidad musical y en la motivación hacia la actividad en la infancia y adolescencia.

La música en la infancia

El proceso de enculturación musical comienza en la etapa prenatal, desde el momento en el que el cerebro comienza a procesar la información sonora, unos tres meses antes del nacimiento (Parncutt, 2006; McPherson y Hallam, 2016). En la infancia temprana los padres y el entorno familiar cercano cumplirán un importante papel, a través de las interacciones con el sonido, las vocalizaciones pre-verbales y el canto de canciones (Adachi y Trehub, 2012; Clarke, Dibben y Pitts, 2010). Hacia los dos años de edad, los niños suelen improvisar melodías espontáneamente (Barret, 2011) y, si reciben buenos modelos vocales, alrededor de los 4-5 años pueden alcanzar una habilidad de cantar con justeza tonal un repertorio de canciones (Green, 1990). Los niños con un entorno musical rico aprenden a cantar en tono antes que los demás (Tafari, 2009). Esta habilidad se desarrolla a partir de la imitación de la conducta musical de los adultos del entorno y permite a los niños participar en la música socialmente, hacer música en grupo e internalizar los modelos musicales de su cultura (Tan, Pfordresher y Harré, 2010). De esta forma, la expresión musical adquiere una dimensión social, ya que es un medio para comunicarse con otros niños, al tiempo que se incorporan prácticas sociales (Welch y Adams, 2003). De la mano del desarrollo cognitivo surgirá la apreciación de lo que significa la música, a partir de las experiencias musicales informales y formales que brinde el entorno familiar y escolar, y se desarrollarán las habilidades específicas para expresarse musicalmente con la voz o a través de un instrumento musical (Welch y Adams, 2003).

La diversidad y riqueza de experiencias en el entorno familiar podrá ser una influencia importante para promover el encuentro y la motivación para iniciar y continuar estudios musicales formales (Davidson, 1999; McPherson, 2009; McPherson y Davidson, 2002, 2006), ya que el niño que ingrese al sistema escolar con una amplia gama de habilidades musicales adquiridas informalmente, tendrá más probabilidades de disfrutar y experimentar éxito en las actividades musicales en la escuela de música (Welch y Adams, 2003). En el momento en que los niños comienzan a entrar en contacto con muchos más niños de la misma edad en la escuela se produce un cambio que puede tener un impacto importante en la identidad personal y musical (Lamont, 2002). Antes de ingresar en la escuela, las identidades sociales de los niños están conformadas en gran medida por sus circunstancias familiares y en relación con otras personas dentro del microsistema del hogar, que tiende a ser un grupo relativamente restringido: padres, hermanos, parientes y amigos de la familia. Pero una vez que los niños ingresan en el sistema educativo, las comparaciones sociales se vuelven progresivamente más importantes en el proceso de construcción de sus identidades, no solo en el aspecto personal y social, sino también específicamente musical (Lamont, 2002). En esta etapa los niños perciben su nivel de competencia para expresarse musicalmente y dan un valor a la práctica musical, basándose en sus expectativas y su autopercepción de habilidad (McPherson y O'Neill, 2010). En este sentido, Zubeldia, Goñi, Díaz y Goñi (2017) subrayan la importancia de que los maestros fomenten atribuciones causales saludables entre sus alumnos, destacando el esfuerzo como la atribución más deseable, tanto para explicar las experiencias de éxito como las de fracaso, y procurando evitar que estas últimas sean atribuidas a una falta de habilidad.

Además de la interacción con los compañeros, la calidad de las experiencias con la música en la escuela primaria será importante para promover la motivación hacia la práctica musical en general y animar a aprender música de una forma más específica. En este sentido y en nuestro contexto más cercano, Cabedo-Mas y Díaz-Gómez (2012, 2013) subrayan la importancia de una práctica educativa en la escuela primaria que proporcione experiencias significativas, centradas en la participación y el disfrute, la creatividad y el desarrollo de una identidad musical personal y colectiva positivas. En

una sociedad multicultural como la actual, la práctica musical en la escuela primaria tiene que fomentar el desarrollo de la competencia musical y también la interpersonal. Las experiencias positivas no solo fomentarán la creación de conexiones intersubjetivas que conduzcan a una mejor convivencia interpersonal y social, sino también a que los niños construyan una identidad musical positiva y extiendan su vida musical dentro y fuera del aula. En la misma línea, Arriaga Sanz y Madariaga Orbea (2014) indican que el docente deberá utilizar estrategias basadas en las preferencias y capacidades musicales del alumnado, con un repertorio musical cercano a sus gustos y adecuado a su nivel de desarrollo, mediante actividades placenteras en sí mismas y en un entorno cooperativo en el que los niños se sientan competentes y puedan desarrollar su autoestima, creatividad y habilidades sociales.

La influencia del entorno también será determinante en la motivación hacia el estudio de un instrumento o el canto en el ámbito de los estudios de música especializados, que en nuestro contexto social es una actividad extra-curricular realizada por una baja proporción de niños (Arriaga Sanz y Madariaga Orbea, 2013). Este hecho concuerda con lo observado en general en las sociedades de la tradición musical occidental (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012). Aún en entornos socioculturales en los que en la escuela primaria y secundaria se desarrollan activamente programas de interpretación musical, en los que los niños integran coros y orquestas, y/o aprenden a tocar un instrumento, suelen ser actividades extraescolares. Además, como se observa en un estudio longitudinal realizado en Reino Unido, la participación va disminuyendo a medida que avanza la edad: la proporción de quienes recibían clases de música especializadas pasó del 15 al 5% entre los 10 y los 14 años (Lamont, 2002). Las demandas físicas y cognitivas impuestas en los primeros años de aprendizaje para poder tocar siquiera una pieza básica con cualquiera de la mayoría de los instrumentos musicales, puede ser una explicación de la considerable proporción de estudiantes que dejan de estudiar música (Evans, 2014; Hallam, 1998). Otras razones se relacionan con las expectativas y los logros durante el aprendizaje y con el apoyo del entorno social, particularmente el de los padres y los profesores (Davidson, Sloboda y Howe, 1995; Driscoll, 2009). Creech y Hallam (2011) estudiaron la relación entre los niños, los padres

y los profesores, encontrando que las influencias interpersonales alumno-padres y alumno-profesor representaban una poderosa influencia en las experiencias de aprendizaje del niño. Los resultados de su estudio indicaron que el placer de tocar era predicho por la relación profesor-alumno y la receptividad del apoyo de los padres. El apoyo parental fue el principal factor para explicar la variación en la motivación y parece fundamental para quienes comienzan a estudiar música, si bien su influencia va declinando en importancia a medida que se desarrolla la experiencia (Davidson et al., 1995).

Los niños tienen conciencia de que aprender a tocar un instrumento requiere esfuerzo y, al compararse con músicos profesionales, advierten su condición de principiantes en la música, por lo que es necesario que el entorno aliente su confianza y les provea de oportunidades para aprender (Pitts, 2014). En un estudio en el que participaron 163 niños de 6-7 años, junto con sus padres y profesores de música, Pitts (2012) encontró que los niños sabían que la mejora en su instrumento requeriría práctica; el estímulo y las actividades estructuradas les ayudaban a ellos y a sus maestros y padres a constatar su progreso musical, pero no tenían claro cuál podría ser su futuro como músicos. Los niños eran capaces de reconocer que aprender música es un desafío y estaban dispuestos a emprenderlo. Pitts concluyó que enseñarles música con vistas a una futura continuidad en la participación podría parecer prematura a estas edades, pero que las actitudes y ambiciones musicales de los niños rápidamente determinaban cuán críticas son estas primeras intervenciones (o su ausencia) para dar forma a las identidades musicales y aumentar las posibilidades de una participación continua, incluso en la vida adulta.

La música en la adolescencia

A partir de la adolescencia, no hay duda de que la música ocupa una parte central en la vida de la mayoría de los jóvenes, ya que a través de ella satisfacen necesidades de tipo social, emocional y cognitivo (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Según Willis (1990) los adolescentes crean y mantienen una "cultura común" con sus pares, o una subcultura musical, por compartir sus gustos musicales y adoptar formas particulares de lenguaje simbólico, presentes en la música que prefieren. Participar en actividades

musicales les permite asociarse con esa identidad cultural compartida y sus ideas y valores concomitantes, además de identificarse emocionalmente con el texto de las canciones; de esta forma no sólo forman su identidad personal sino que son capaces de “leer” a los demás, al tomar conciencia de los símbolos que comunican a las personas (Bosacki y O`Neill, 2012). Los jóvenes en general son consumidores de música y también los hay creadores de una cultura musical popular: visionan y crean videoclips, componen música y letra de canciones y forman parte de agrupaciones tocando un instrumento o cantando (Bosacki y O`Neill, 2012). La música que escuchan y producen es como una “ventana abierta” por la cual se vislumbra su realidad interna, ciertas características personales y temáticas que les preocupan en relación a su identidad, como la dependencia-independencia y la soledad-conexión, así como valores, imágenes, creencias, identificaciones y precepciones de sí mismos (Bosacki y O`Neill, 2012). La música heavy metal, por ejemplo, puede reflejar la calidad y la intensidad de estados emocionales turbulentos y también acompañarles, porque descubrir que otros también tienen esta clase de emociones y sentimientos les hace sentir que no están emocionalmente solos (Bosacki y O`Neill, 2012). Pero el repertorio y las prácticas musicales con las que se identifican los jóvenes no suelen coincidir con las del currículo de la escuela secundaria. Erickson (2012) hace referencia a estudios en distintos países que coinciden en este hecho y recuerda el imperativo de Elliot de ejercer una educación musical “subversiva” frente a los imperativos del currículo impuesto -basado en la reproducción y no en la creación y la exploración- para cumplir con la responsabilidad de los profesores de “proteger la motivación intrínseca de sus estudiantes” (Elliott, 2006 citado por Erickson, 2012, p. 141). Erickson también se inspira en las ideas de Green (2008), una de las primeras voces en afirmar que la educación formal debe integrar prácticas de aprendizaje no formal propias de la música popular. La educación musical debería animar a los jóvenes a ejercer su capacidad de elección y toma de decisiones y ser flexible y abierta para incluir en el aula su mundo fuera de la escuela. Si ésta no conecta con las expectativas personales del adolescente puede alejarle de la actividad musical, tal como evidenciaron los resultados del estudio que Gouzouasis, Henrey y Belliveau (2008) realizaron en Reino Unido, en el que la mayoría de los estudiantes adolescentes atribuían su falta de interés en continuar con la música a esta causa. El

currículo debería dar cabida a los intereses individuales y a la vez ayudar a conectar las identidades en una comunidad más amplia (Erickson, 2012).

Tanto la autorrealización como la socialización a través de la música pueden ser factores importantes de motivación intrínseca hacia la actividad musical de los jóvenes, y hay estudios que ponen de manifiesto que éstos son conscientes de los beneficios que les aporta la práctica de la actividad musical. A partir de las reflexiones escritas por 1155 estudiantes de música estadounidenses, Campbell, Connell y Beegle (2007) observaron que los estudiantes relacionan su actividad musical con la formación de su identidad individual (identificándose como instrumentista, vocalista, oyente, etc.) y colectiva (al sentirse componente de una banda, coro, orquesta), así como con múltiples beneficios: emocionales (disfrute, autoexpresión, liberación y control de emociones); beneficios para la vida en general (formación del carácter y desarrollo de habilidades de superación personal, así como una ayuda para evitar conductas negativas, entre las que citan el consumo de drogas y las tendencias suicidas) y beneficios sociales, como la camaradería, y la aceptación de las diferencias. Para los participantes en el estudio, la música resultó ser una necesidad vital, con presencia constante en sus vidas. Resultados en la misma línea obtuvieron Kokotsaki y Hallam (2007) al preguntar a 78 estudiantes de música sobre el impacto de la actividad musical en sus vidas. Éstos respondieron que la actividad les permitía profundizar su conocimiento y comprensión musical; además, la percibían como un acto social, en el que se sentían contribuyentes activos de un resultado grupal y por medio del cual desarrollaron un fuerte sentido de pertenencia, ganaron popularidad y se hicieron amigos de personas "de ideas afines", mejorando sus habilidades sociales y construyendo un fuerte sentido de autoestima y satisfacción; por último, valoraban la influencia de la actividad en términos de desarrollo de habilidades personales como la autoestima, la confianza en sí mismos y la motivación intrínseca.

Durante el proceso de decidir comprometerse o no con vistas al futuro que se produce en este momento, lo ideal es que el adolescente haya tenido oportunidades de explorar identidades musicales posibles y tome una decisión con respecto a la música que se alinee con sus intereses personales y su sentido de sí mismo, ya que de otra forma el proceso podría llevar a resultados negativos. Tal es el caso de adolescentes que se

comprometen con la actividad de tocar un instrumento con miras profesionales sin haber considerado antes si es su interés a largo plazo, o cuando no son conscientes de la práctica que esto demanda (Evans y McPherson, 2017). En un estudio cualitativo en el que participaron 30 jóvenes entre los 15 y los 18 años seleccionados por su alto nivel de desarrollo musical, Evans y McPherson hallaron diferentes estadios de identidad en relación a la exploración y el compromiso adquirido, de acuerdo con el modelo de Marcia anteriormente citado, y concluyeron que en este período se sufre un proceso de consecución de autonomía e independencia de los padres, así como de negociación de un lugar y un rol dentro del complejo entorno social.

1.5. Actividad musical como profesión y como afición

Una vez llegada la etapa adulta, la actividad musical adquiere características diferentes según sea practicada como un medio de vida o como una actividad de esparcimiento, por lo que ambas circunstancias deben ser descritas por separado.

1.5.1. Desarrollo de la PIMU como profesión

La formación del músico profesional se presenta como un proceso de por vida, de enculturación y adaptación a los cambios de la edad y del entorno, fuertemente influido por factores socioculturales (Manturzeweska, 1990). Parece consistir en una secuencia de etapas de desarrollo que se diferencian en la estructura de la conducta y la actividad musical, la motivación y el logro.

Los resultados del estudio de Manturzeweska (1990) a partir del análisis del contenido de las biografías de 165 músicos polacos de alto nivel, de edades comprendidas entre los 21 y 89 años, le llevaron a sugerir que la personalidad y la autoconciencia del artista se desarrolla entre los 15 y 25 años; le sigue una etapa de desarrollo de la carrera de concierto, hasta la edad de 45 años, en la que se consiguen los mayores logros artísticos, coincidiendo con la competencia psicofísica más eficiente. En este punto, muchos músicos de su estudio tomaron un papel como maestros, con actuaciones menos frecuentes; después de los 65 años, asumieron cada vez más el papel

de jurados para las competiciones y se convirtieron en autoridades musicales en una variedad de temas. Su modelo delinea una secuencia de desarrollo hasta los 75 años (Tabla 2).

Tabla 2. *Modelo de desarrollo de los músicos profesionales a lo largo de la vida (adaptado de Manturzewska, 1990 y traducido de Brodsky, 2011, p. 4)*

Estadio	Edad	Descripción
I	1-6	Desarrollo de sensibilidad emocional sensorial; expresión musical espontánea a través del juego musical
II	6-12	Instrucción sistemática en un instrumento; desarrollo musical guiado de capacidades básicas de desempeño técnico y conocimiento de la música
III	12-20	Formación y desarrollo de la personalidad artística y la competencia musical dentro de una relación maestro-alumno
IV	20-30	Entrenamiento avanzado y graduación de una academia de música o universidad; búsqueda de empleo; reunión a la comunidad profesional a través de la membresía de diversos conjuntos e instituciones musicales
V	30-45	Estabilización y expansión profesional que implica la realización de actividad y producción artística
VI	45-55	Primeros signos de fatiga física y psíquica en la superficie; primeros indicios de ineficiencia y falta de habilidad para aprender nuevo repertorio; cambio en los intereses musicales desde la orientación profesional individual a un enfoque más general en cuestiones pedagógicas
VII	55-70	Fase de enseñanza; creciente sentido de responsabilidad social dentro de la cultura musical
VIII	70-75	Retiro de la actividad profesional; asunción de funciones representativas, incluyendo ser miembro del jurado en concursos; títulos honoríficos dentro de comités cívicos, organizaciones sociopolíticas y fundaciones otorgantes

Las transiciones entre los diferentes períodos conllevan riesgos en términos de crisis emocional, que pueden ser mayores cuanto más hábil y creativo es el artista como intérprete o ejecutante; en circunstancias favorables, las transiciones se negocian sin dificultad, pero en algunas circunstancias puede provocar una crisis y un colapso (Burland y Davidson, 2004). Menger (1999) coincide en señalar la edad promedio de cese de la actividad interpretativa hacia los 45 años, y la justifica sobre la base de las posibilidades de movilidad laboral en puestos de trabajo en orquestas, de por sí escasas y que van decayendo desde los 30 o 35 años.

En opinión de Brodsky (2011) el modelo de Manturzeweska, a pesar de los años que han pasado desde su realización y de un posible sesgo cultural, supone una contribución importante dentro de un área que no ha recibido la debida atención por parte de la investigación, ya que la mayoría de los estudios relacionados con el desarrollo de la vida en la música se han centrado exclusivamente en los comienzos musicales precoces en la primera infancia o en la excelencia musical en la juventud. Sin embargo, tanto en el mundo del jazz y del rock como entre los maestros de la música clásica -Brodsky cita a Solti (80), von Karajan (85), Horowitz (86), Serkin (87), Milstein (87), Arrau (88), Stokowski (89), Toscanini (89), Rubinstein (95), Casals (96) y Horszowski (99)- existen grandes figuras que demuestran que la carrera musical puede extenderse ampliamente a lo largo de la vida. Por otra parte, en las últimas décadas la esperanza de vida ha ido en aumento, y en la profesión musical la edad de jubilación de los músicos excede a la de otras profesiones. En un estudio con 17 músicos de una prestigiosa orquesta sinfónica estadounidense se constató que, si bien la edad promedio de jubilación de la orquesta era de 66.5 años, el 42% de la muestra se había retirado mucho más allá de la edad de jubilación ($M = 73$ años, rango = 69-78, $SD = 3.06$). A pesar de que la muestra era reducida, resultó interesante observar que estos músicos habían mantenido activas sus carreras un 35% más de tiempo que la población activa estadounidense de no músicos (Smith, 1988, 1989, citado por Brodsky, 2011). Estos músicos mostraban un promedio de 41 años dedicados a la interpretación musical profesional, de los cuales aproximadamente 35 años habían sido dentro de la orquesta. Brodsky (2011) llega a la conclusión de que los músicos que tocan en la actualidad viven más tiempo, extendiendo su fase activa de interpretación de música más allá de lo que alguna vez se consideró tiempo para retirarse de la actividad profesional efectiva, y que existe una gran necesidad de prestar atención a quienes aún pueden interpretar música y no solo a aquellos que ya no pueden tocar.

Etapa de formación profesional

A pesar de que hay muchas rutas diferentes en la profesión de la música y que éstas pueden depender en gran medida del género musical, un rasgo común a todos los músicos es la búsqueda de un lugar dentro de una comunidad de práctica (Hallam,

2014). En el caso de dedicarse a estilos no clásicos, aprendidos en entornos no formales, la transición hacia la profesionalización puede ocurrir sin interrupciones, como parte de una práctica cada vez más intensa dentro de un grupo de música. En cambio, cuando la formación se lleva a cabo en una institución de educación superior, suele producirse una transición más drástica. La entrada en la etapa de estudios musicales avanzados puede conllevar una disminución temporal del autoconcepto, ya que se hacen comparaciones con otras personas musicalmente exitosas; este proceso puede verse afectado según si el contexto es crítico o comprensivo (Creech et al., 2008; Long, 2013). Según Austin, Renwick y McPherson (2006) una vez que los jóvenes estudiantes de música progresan a un nivel intermedio de aprendizaje musical, deberían ser capaces de aprovechar los logros previos para mantener la motivación y confiar en ésta, a su vez, para mejorar aún más las habilidades y garantizar el éxito continuo.

Durante los estudios de música avanzados, la percepción de la experiencia de los estudiantes está condicionada por las diferencias individuales (Papageorgi, 2014). La naturaleza de la identidad musical desarrollada dentro de la comunidad de educación superior es particularmente importante para determinar las trayectorias profesionales, ya que los estudiantes pasan por un proceso de transición donde se identifican con otros músicos de ideas afines, se afirman mutuamente y fortalecen su percepción de sí mismos como músicos (Burland y Davidson, 2004; Davidson y Burland, 2006; MacNamara, Holmes y Collins, 2006; Creech et al., 2008). Una amplia gama de eventos puede actuar como puntos de inflexión que influyen en las aspiraciones y los planes de los estudiantes (Hallam, 2014). Por ejemplo, tener éxito en una clase magistral puede respaldar las aspiraciones de ser un intérprete (Long, Hallam, Creech, Gaunt y Robertson, 2012); por otra parte, tomar conciencia del entorno ferozmente competitivo de la profesión de intérprete puede matizar algunas aspiraciones iniciales.

Según Bennett (2013), la imagen del músico está ligada a la figura del intérprete, pero esta imagen no concuerda con la realidad laboral de los músicos, ya que la profesión musical es mucho más multifacética e incluye carreras como profesor, técnico de sonido, administrador o investigador, entre otras. Pero los estudiantes de música a menudo tienen una percepción de éxito muy limitada, centrada en la interpretación. La

mayoría aspira a desarrollar una carrera como solista en lugar de integrar una orquesta o ser profesor. Estas aspiraciones parecen volverse más realistas a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios en el conservatorio, pero en algunos casos, el proceso de conocimiento de la realidad laboral y el choque con las expectativas iniciales puede tener un impacto negativo en la motivación y la autopercepción de los estudiantes (Hallam, 2014).

A pesar de que los músicos no suelen quejarse de falta de preparación durante sus estudios, es vital que las instituciones de enseñanza superior prepararen a los estudiantes ayudándoles a desarrollar sus capacidades para poder adaptarse a la vida cambiante del músico profesional actual (Long, 2013; Creech et al. 2008). Los estudiantes deben aprender a trabajar de forma independiente, administrar su práctica y rendimiento, y ocuparse de la evaluación crítica de su trabajo (Harnishmacher, 1997; Atlas et al., 2004; MacNamara, Holmes y Collins, 2008). Aquellos que desean ser intérpretes necesitan altos niveles de autoconfianza para enfrentar el entorno crítico y competitivo de la profesión musical (Creech et al., 2008, Kingsbury, 1988; MacNamara et al., 2008). Además, para mantener la motivación durante toda la vida, los músicos deben desarrollar la capacidad de recuperación. Esto generalmente se define como la facultad positiva de las personas para enfrentar el estrés y la adversidad a través de la adaptación de su comportamiento, es decir, la resiliencia (Hallam, 2014).

Entrada en la vida profesional

Un punto de transición importante es el paso de la vida de estudiante a la de profesional. Los primeros años en la profesión suelen ser una etapa desalentadora, en la que se experimentan emociones negativas como miedo y frustración, y se tienen limitaciones financieras (Creech et al., 2008). Los resultados del estudio que llevaron a cabo Creech y cols. (2008), en el que participaron 27 músicos intérpretes de distintos estilos musicales (clásico, jazz, pop y tradicional), evidenciaron que, independientemente del estilo de música interpretado, los profesionales noveles debían lidiar para encontrar un lugar en un entorno altamente competitivo, dedicar tiempo para autopromocionarse y superar dudas internas sobre sí mismos. Según este estudio, músicos que representan una variedad de géneros musicales tienen mucho en común,

compartiendo temores y obstáculos similares a lo largo del proceso de transición; además, las habilidades y cualidades de personalidad que ayudan a suavizar la transición de estudiante a profesional tampoco difieren mucho entre los géneros.

A partir de una revisión de estudios, Hallam (2014) enumera una larga serie de obstáculos para el desarrollo profesional que aluden los jóvenes cuando dejan los estudios para unirse a la profesión musical: muy pocas oportunidades para interpretar, muy pocas oportunidades de trabajo, fracaso en las audiciones, competencia profesional, falta de confianza en sí mismo, dificultades financieras, dificultades para promocionarse a sí mismos, conocimiento insuficiente del funcionamiento de la profesión musical, falta de contactos personales en el negocio de la música, carencia de habilidades de gestión del tiempo, problemas de salud, conocimiento inadecuado del repertorio, estar sobreespecializado, tener una especialización inapropiada, mala suerte e inexperiencia.

Así mismo, se ha investigado cómo los músicos afrontan estas dificultades. A partir de los resultados de un estudio cualitativo, Creech y cols. (2008) identificaron algunas características personales clave que se relacionan con el éxito de la transición de estudiante a profesional. Una de ellas es la versatilidad: los músicos más versátiles consiguieron desarrollar carreras variadas. Además, intérpretes de todos los géneros consideraron la pericia musical como la posesión de habilidades musicales globales que podrían transferirse a diferentes géneros musicales y coincidieron en la idea de que un músico ideal es musicalmente de mente abierta y capaz de interactuar con música de varios géneros. La perseverancia, las habilidades organizativas y de comunicación para tender redes con colegas y un alto nivel musical también resultaron factores que ayudaron a superar los desafíos. Estos resultados coinciden con los de los estudios realizados por MacNamara, Holmes y Collins (2006; 2008), basados en entrevistas a músicos clásicos sobre su período de transición a la vida profesional. Concluyeron que la transición exitosa depende de la voluntad, la versatilidad, la confianza en uno mismo, la planificación, la perseverancia y las habilidades interpersonales. Los desafíos fueron mitigados por una variedad de habilidades musicales, de ensayo y de promoción/organización, y también por la ayuda del entorno social musical, que brinda

apoyo moral y oportunidades de trabajo (conseguir actuaciones). Este último punto parece particularmente importante. Ser miembro de una comunidad de práctica parece contribuir en gran medida a reforzar la identidad como músico, un factor determinante tanto para negociar una transición exitosa entre los estudios y la vida laboral (Burland y Davidson, 2002, 2004; Creech et al. 2008) como en el desarrollo profesional posterior. En el caso de los músicos que trabajan por cuenta propia, con pocas oportunidades de actuación o que normalmente no pueden confiar en una estructura de trabajo de conjunto regular, estas oportunidades a veces son percibidas como una cuestión de suerte, pero suelen crearse mediante el compromiso con las redes de pares en las que los colegas se ayudan entre sí (Creech et al., 2008). También entre los músicos que tienen un puesto fijo de trabajo la pertenencia a un grupo es fundamental: en un estudio cualitativo en el que participaron 54 músicos de una orquesta sinfónica británica, los músicos consideraron su carrera orquestal como el medio esencial por el que podían socializar con personas de ideas afines y experimentar camaradería, trabajo en equipo, solidaridad y amistad (Brodsky, 2006).

Vida laboral

Los músicos forman parte del colectivo de artistas, entre los cuales la incertidumbre en relación al empleo es muy frecuente (Menger, 1999). Los datos sobre empleo de los músicos en Reino Unido, por ejemplo, indican que los músicos que solo se ganan la vida con la interpretación son una minoría (Bennett, 2013). Aunque algunos desearían dedicarse únicamente a la interpretación, lo más común es que se combine la interpretación con la enseñanza; otras ocupaciones tienen que ver con la dirección, la composición, la tecnología, los negocios o la gestión, o con quehaceres que no tienen relación con la música. Muchos músicos trabajan por cuenta propia, sin una posición fija, y en general existe una alta temporalidad (Menger, 1999; Bennett, 2013). La vida laboral de la mayoría de los músicos se caracteriza por el ensamblaje de diferentes trabajos, a tiempo parcial y / o temporales y frecuentemente superpuestos (Rogers, 2002, citado por Coulson, 2010, p. 255). Esta forma de trabajo de 'cartera' o "portfolio" tiene ventajas, por ejemplo, la libertad de elegir el propio trabajo y las horas, y una vida

laboral no rutinaria; pero la independencia y la autonomía pueden, sin embargo, ser eclipsadas por la inseguridad e ingresos fluctuantes (Coulson, 2010).

Bennett (2013), enumera varios factores que pueden llevar al abandono de la música como profesión: las responsabilidades familiares, los salarios bajos e irregulares, el trabajo esporádico, los horarios intempestivos, los períodos prolongados de viajes, el pluriempleo y las lesiones. La falta de trabajo de interpretación a menudo significa que los músicos deben realizar trabajos fuera del ámbito musical, que les alejan de la práctica continua necesaria para mantener su nivel técnico instrumental, lo que puede ser un factor negativo que les aleja de la actividad (Creech et al. 2008).

Después de haber logrado la transición a la profesión de la música, el músico necesita mantener la motivación a lo largo de su carrera y esto depende, hasta cierto punto, de la naturaleza del trabajo que emprenden, pero también de los otros roles que deben cumplir, por ejemplo, en relación con sus familias (Hallam, 2014).

El trabajo fijo en una orquesta ofrece a los músicos la perspectiva de una carrera segura y estable, en un mercado laboral que de otra manera está plagado de riesgos (Brodsky, 2006), pero por otra parte supone horarios de ensayos y actuaciones irregulares, con viajes que obligan a estar fuera de casa y sesiones nocturnas. Estos horarios intempestivos fueron vistos por los músicos entrevistados por Bennett (2013, p. 70) como “incompatibles con los crecientes compromisos familiares”. Otro testimonio recogido por Bennett reflejaba la cantidad de horas que demanda la agenda de una agrupación orquestal: “una dedicación de 24 horas a la semana a una orquesta o a un coro exige muchas horas de compromiso de práctica privada antes del estreno semanal de nuevas obras” (Bennett, 2013, p. 70). Además, la presión por la falta de tiempo para estudiar se vuelve más aguda a medida que aumentan las responsabilidades laborales y familiares (Creech et al. 2008).

La cantidad de horas invertidas tocando un instrumento musical puede tener serias consecuencias en la salud. Los músicos son susceptibles de padecer lesiones físicas, como pérdida auditiva, síndrome de sobreesfuerzo, neuropatías compresivas, distonía en manos y labios y otras dolencias neuromusculares y músculo-esqueléticas, con una probabilidad que aumenta en los períodos de formación intensa en el

conservatorio, la preparación de concursos y el trabajo continuo (Bennett, 2013). En un estudio en el que participaron 1.613 músicos españoles adultos, de todas las edades y niveles profesionales, se encontró que el 79% sufría un problema físico relacionado con su profesión, en una proporción que variaba un poco según la familia de instrumentos (el 87% de los percusionistas, el 85,5% de los de viento y el 85,1% de los de cuerda). El 90% de los músicos entre 30 y 40 años tenían problemas, así como más del 55% de los más jóvenes (Rossett i Llobet, 2004). El tipo de problemas que afectan al colectivo de músicos son lo suficientemente graves como para condicionar sus decisiones de vida y su desarrollo como músicos. De hecho, el 37,3% de los músicos que buscan ayuda debido a problemas físicos manifiestan que sus problemas afectan a su técnica musical (Rosset i Llobet, 2004). Muchos de estos problemas se establecen durante la etapa de estudiante y a veces solo se revelan en la vida posterior, y afectan a todas las formas de hacer música, desde música clásica hasta jazz y rock o folk tradicional (Rosset i Llobet, 2017).

Por otra parte, a nivel psicológico, Ambos que parece afectar en mayor medida a los músicos jóvenes (Kenny, Driscoll y Ackermann, 2012; Zarza-Alzugaray, Orejudo, Casanova y Aparicio-Moreno, 2018).

Un aspecto particular del desarrollo profesional y la vida laboral en el ámbito musical puede estar ligado a la identidad de género. Estudios sobre la profesionalización musical desde una perspectiva de género indican que, históricamente, ha habido importantes desigualdades entre ambos sexos. A pesar de que la profesión musical ha sido de las más activamente desarrolladas por las mujeres, lo ha sido en menor proporción que los hombres y con menor visibilidad, principalmente en la enseñanza en el entorno privado (Bennet, 2008). Las mujeres han sufrido segregación dentro de la profesión, y quienes han sido pioneras en roles tradicionalmente ejercidos por los hombres, como la composición, la dirección y la interpretación solística, han debido soportar la presión de romper con la imagen tradicional de la mujer música (Green, 1997), ver sesgadas sus posibilidades profesionales para acceder a un puestos relevantes (Grant, 2000), tener dificultades para participar en agrupaciones musicales junto con compañeros hombres (Bennett, 2008; Welch, 2010), o no tener las mismas

oportunidades de formación superior que ellos (Pendle, 2001). Diversos estudios han revelado que existen estereotipos de género en roles de liderazgo, como es la dirección de orquesta (Bennet, 2008) y bandas de música (Coen-Mishlan, 2015), y las mujeres que los han asumido han tenido que trabajar más arduamente para demostrar su valía y continuar en la profesión, además de tener problemas de conciliación con la vida familiar (Coen-Mishlan, 2015). Estos estereotipos se traducen en menores posibilidades de desarrollo profesional y de participación activa en la interpretación musical que tienen repercusiones en la vida laboral de las mujeres músicas profesionales.

1.5.1.1. Identidad del músico profesional

La identidad es un conjunto de creencias sobre uno mismo, una teoría personal construida a lo largo de la vida y en interacción con el entorno social (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2002). La comprensión del sentido de uno mismo proviene de experiencias que se disfrutan y en las que se experimenta eficacia, así como de los aspectos que permiten distinguirse de los demás (Evans, 2014). La profesión musical es altamente vocacional. Smilde (2009, citado por Hallam, 2014) utilizó la investigación biográfica exploratoria para examinar los desarrollos en la vida profesional de 32 músicos especializados en diferentes áreas -solistas (cuya vida profesional consistía principalmente en dar conciertos), pedagogos musicales (músicos dedicados casi exclusivamente a la enseñanza) y músicos con una carrera de cartera (combinaban diferentes roles dentro de varias áreas de la actividad musical) en diferentes etapas de la carrera. Llegó a la conclusión de que la mayoría de los músicos no conceptualizaron su trabajo como un trabajo, sino como su identidad. El proceso de construcción de la identidad como músico comenzó en la etapa de estudiante, con una dirección particular apoyada por maestros que también actuaron como modelos a seguir. Smilde (2009) observó que las identidades musicales mantenidas por los músicos en general no coincidían con el trabajo que realizaban, que se definía en términos de tiempo y fuentes de ingresos. Sus carreras se caracterizaban por la lucha, conciliando las tensiones y preocupaciones relacionadas con la empleabilidad y el deseo de permanecer fieles a sus ideales artísticos, esforzándose por alcanzar las demandas artísticas en constante

aumento y la necesidad de ser versátil dentro de una profesión que cambia rápidamente.

Esta diferenciación entre la actividad como un empleo o como la ocupación central en la vida se evidencia en los casos de abandono de la actividad musical como empleo para dedicarse a trabajos más estables fuera del sector musical. En estos casos, los músicos “mantienen sus intereses artísticos vocacionalmente y contribuyen a la plétora de organizaciones artísticas aficionadas” (Bennett, 2013, p. 68).

Los intérpretes dedican la mayor parte de sus vidas a alcanzar altos niveles de rendimiento en una actividad muy restringida, mediada por el desarrollo de habilidades cognitivas y perceptivo-motoras y por adaptaciones fisiológicas y anatómicas específicas del dominio; comienzan a una edad muy temprana, y la duración e intensidad de su capacitación sostenida excede con creces el rango de otras actividades que realizan los individuos en la población normal (Brodsky, 2011).

La pasión por la música descubierta en la niñez y el compromiso de por vida con la misma parece ser el distintivo común de los músicos profesionales, tanto de los que trabajan por cuenta propia (Creech, 2008) como los que trabajan en un puesto estable (Brodsky, 2006). El disfrute profundo y el amor por la música ayudaron a proporcionar motivación para la práctica en particular, así como el incentivo para luchar por los objetivos musicales (Burland y Davidson, 2002; Creech et al. 2008; Manturzeweska, 1990). La motivación intrínseca de la actividad musical y el apoyo socioemocional del entorno familiar, de los profesores y los colegas parecen ser los factores de mayor influencia en el desarrollo musical a lo largo de sus vidas (Manturzeweska, 1990), más que el logro de la perfección en la práctica (Burland y Davidson, 2002). Incluso en el caso de músicos especialmente talentosos, el desarrollo de una identidad como intérprete basada en el interés intrínseco por la música parece ser el factor primordial de la motivación, más que la persistencia en la práctica para lograr un alto nivel (Burland y Davidson, 2002). Este amor por la música debe acompañarse del desarrollo de estrategias de afrontamiento para abordar los momentos de crisis y transición y del apoyo de un entorno que provea experiencias positivas con otras personas (Burland y Davidson, 2002).

1.5.2. Desarrollo de la PIMU como afición

Expertos en psicología de la música reconocen que existe una agenda de desarrollo en investigación en relación al compromiso musical de los participantes en la actividad musical como aficionados (Hallam, Cross y Thaut, 2016). La población en el mundo occidental está teniendo progresivamente más tiempo para el ocio y cada vez más personas deciden dedicar parte de éste a la interpretación musical (Hallam, Creech, Varvarigou y McQueen, 2012), pero aún se conoce poco acerca de los factores que contribuyen a iniciar la actividad musical en la etapa adulta, o a retomarla, si es que se aprendió música en la infancia y/o la juventud. Además, es necesario investigar si su motivación es social, musical o una combinación de ambos factores, y cómo se sustenta esta motivación (Hallam et al., 2016).

Los músicos aficionados tienen la oportunidad de tocar para familiares y amigos, y participar en actividades musicales en eventos sociales, como las ceremonias religiosas y celebraciones. Tales oportunidades aumentan la autoestima, engendran un sentido de orgullo y conducen a sentimientos de utilidad y contribución (Cooper, 2001; Davidson, 2011; Taylor y Hallam, 2008; Hallam et al., 2010).

El interés por la actividad musical en muchos casos parece haberse desarrollado en la niñez. En el estudio que llevó a cabo Cooper (2001), de los 575 pianistas aficionados que contestaron el cuestionario, el 86% había comenzado las clases entre los 6 y los 12 años, y el 67% había continuado estudiando durante su adolescencia, con un promedio de 6 años de estudios de piano. Sin embargo, el patrón de participación cambia a lo largo de la vida, disminuyendo en los años medios e incrementándose después de la jubilación (Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Vavarigou, 2014). A veces, la práctica se ha visto interrumpida por dificultades de conciliación de la afición con estudios o con compromisos familiares, y ha sido retomada a medida que estas demandas disminuían. Las razones que se aducen para volver a involucrarse en la actividad incluyen el amor por la música, el deseo de desarrollar habilidades y responder a un desafío (Cooper, 2001; Taylor y Hallam, 2008) y una motivación de índole social, alimentada por los recuerdos de diversión y de amistad al formar parte de conjuntos musicales en la escuela (Pitts, 2012).

Algunos intérpretes aficionados consideran la música como un pasatiempo más entre otras aficiones, una vía de distracción y escape (Hallam, 2014), mientras que para otros constituye una seria actividad de ocio, que comparte muchas características con el trabajo de los músicos profesionales y en la que hacen una importante inversión de energía y tiempo (Finnegan, 1997). En estos casos la motivación para participar en la actividad musical es en gran parte intrínseca, por el amor que se siente por la música, y puede decirse que constituye un elemento clave de la identidad personal (Pitts, 2005; Taylor, 2010, 2011; Taylor y Hallam, 2008). Sin embargo, puede ser difícil conciliar un alto nivel de compromiso con las ocupaciones de la vida cotidiana, y ésta puede ser la razón más común para abandonar las actividad (Cooper, 2001).

Los cambios en la vida a veces pueden dar un ímpetu para reengancharse en la actividad musical (Taylor, 2010, 2011), mientras que, en otras ocasiones, personas que nunca han hecho música antes pueden decidir empezar de mayores, buscando sobre todo beneficios en su salud, bienestar y calidad de vida (Coffman, 2002; Gembris, 2012). Por ejemplo, en el estudio realizado por Hallam Creech, Varvarigou y McQueen (2012) participaron 398 personas de entre 43 y 93 años, de tres lugares del Reino Unido en el se ofrecían diversas actividades musicales. La mayoría de participantes eran mujeres con carreras profesionales, y la razón predominante para realizar la actividad musical era el disfrute. También fue una vía de adquirir un compromiso regular, propósito, apoyo social, desafío y disfrute para quienes habían sufrido recientemente cambios importantes en su vida, por ejemplo, un duelo o la jubilación. De ellas, algunas habían comenzado recientemente con la actividad, pero la mayoría tenía más experiencia. Se calificaron a sí mismas como de un nivel promedio en su técnica instrumental y tenían solo un nivel básico de lectura de música. También participaban en una amplia variedad de actividades no musicales y, aunque escuchaban música en casa, tendían a no practicar más allá de la clase o el ensayo.

El ensayo/aprendizaje en grupo puede ser especialmente importante para los músicos aficionados, ya que hace más llevadera la práctica deliberada necesaria para desarrollar la habilidad musical (Barry y Hallam, 2002), y, sobre todo, aporta beneficios a nivel social y afectivo. Pertenecer a una comunidad de práctica a través de lecciones

grupales y dominar el nuevo repertorio en compañía de otros facilita la mejora de la autoconfianza (Coffman y Adamek, 1999, citados por Hallam, 2014). La práctica en grupo puede ser más motivadora aún en el caso de instrumentos típicamente solistas, como el piano (Taylor, 2010, 2011).

Taylor (2011) argumenta que los músicos aficionados buscan la afirmación, la validación y la verificación de su yo musical como parte de una comunidad de práctica. Un ejemplo elocuente es el canto coral, una actividad musical colectiva en la que el disfrute personal del canto y de una atmósfera social positiva parece ser el factor de motivación fundamental (Einarsdottir y Gudmundsdottir, 2016). Cantar en un coro es una adición directa a las redes sociales y el capital social del individuo. El estudio realizado por Einarsdottir (2012) en un coro de Islandia proporciona un ejemplo para comprender cómo el canto puede promover el bienestar y la salud, el desarrollo de la competencia y el empoderamiento, la vitalidad y los recursos para construir redes sociales como una forma de brindar coherencia en la vida. Con la finalidad de conocer más específicamente los posibles beneficios del canto en grupo, Stewart y Lonsdale (2016) compararon el canto coral con otras dos actividades recreativas -cantar solo y jugar un deporte de equipo- en un estudio en el que participaron 375 personas. Los cantantes de coro y los jugadores de deporte en equipo informaron un bienestar psicológico significativamente más alto que los cantantes solistas; más aún, los cantantes de coro consideraban que sus coros eran un grupo social más coherente o "significativo" en comparación con los jugadores de equipos deportivos. Estos resultados llevaron a los autores del estudio a sugerir que la pertenencia a un grupo puede ser una influencia más importante en el bienestar psicológico experimentado por los cantantes de coro que el canto en sí mismo (Stewart y Lonsdale, 2016).

Por otra parte, el uso de la voz es la forma más natural de expresión musical; no demanda el desarrollo de una técnica instrumental ni conocimientos del lenguaje musical, ya que el repertorio se puede aprender por imitación y que, en contrapartida, parece brindar grandes beneficios. Los resultados de una investigación de Bailey y Davidson (2002) con miembros de un coro para hombres sin hogar, indicaron que el canto grupal y la interpretación aún en los niveles más amateurs de musicalidad

producían considerables beneficios emocionales, sociales y cognitivos: actuar ante una audiencia fomentó un sentido de valor personal en los participantes y les proporcionó un medio para volver a involucrarse con redes sociales más amplias; además, el canto colectivo aliviaba la depresión y mejoraba el bienestar emocional y físico. El coro resultó ser un contexto de apoyo para los hombres, en el que podían desarrollar sus habilidades sociales y lograr objetivos colectivos; en el aspecto cognitivo, cantar es una actividad mentalmente exigente, que requiere concentración para aprender el repertorio, lo que les ayudó a dirigir la atención lejos de las preocupaciones por sus problemas. En un segundo estudio, en el que compararon los efectos del canto coral de este grupo con otros dos (a) de personas marginadas que tenían poca o ninguna formación musical o experiencia de canto grupal, y (b) cantantes de clase media con bajo a alto nivel de entrenamiento musical y experiencia de canto coral, los resultados indicaron que los efectos emocionales de la participación en el canto en grupo son similares, independientemente de la capacitación o el nivel socioeconómico, aunque las expectativas sociales predominantes sobre el desempeño musical parecen ejercer una mayor influencia en los cantores de clase media, ya que se inhiben en mayor medida que los de las clases sociales más bajas (Bailey y Davidson, 2003).

En un estudio en el que participaron 1711 cantores de agrupaciones corales españolas, los resultados sobre los beneficios de la actividad coral se agruparon en seis factores relacionados con el bienestar psicológico y social y con la satisfacción con la vida: sentido de pertenencia, bienestar emocional y físico, enriquecimiento musical, autorrealización, metas colectivas y relaciones sociales (Fernández, 2013). Otro estudio con 1124 coristas de Inglaterra, Australia y Alemania obtuvieron resultados similares: los participantes estaban de acuerdo en que la actividad coral beneficiaba su bienestar personal, sobre todo por brindarles “una sensación de felicidad” (Clift y Hancox, 2010, p. 85). Aquellos que informaron un bajo bienestar psicológico en general debido a problemas de salud mental (ansiedad, depresión), graves problemas familiares o de relación con personas cercanas, dificultades físicas y situaciones de duelo reciente, afirmaron con rotundidad los efectos benéficos de la actividad, informando que les ayudaba a sentirse más alegres y mejorar su humor, focalizar la atención, controlar la

respiración y bajar el nivel de estrés y sentirse apoyados por otras personas, sobrellevando la sensación de soledad y aislamiento. Adicionalmente, este estudio encontró que los beneficios eran percibidos más intensamente por las mujeres que por los hombres. Estos resultados sobre el impacto positivo en la salud física y mental de la participación en la actividad coral concuerdan con los de otro estudio, que analizó los efectos emocionales y neuro-humorales del canto coral en 31 participantes (la mayoría mujeres) entre los 23 y los 74 años de edad, en el que se evaluaron los posibles cambios en el nivel de inmunoglobulina secretora A (sIgA) y que encontró que con el canto activo ésta se elevaba significativamente. Este resultado fue considerado como una evidencia preliminar de efectos emocionales e inmuno-genéticos positivos del canto grupal (Kreutz, Bongard, Rohrmann, Grebe, Bastian y Hodapp, 2003).

La interpretación musical tiene características que pueden hacerla atractiva para personas mayores, aunque nunca antes hayan participado en la actividad musical. La esperanza de vida ha ido aumentando progresivamente en los últimos años, llegando a alcanzar, para los nacidos en España en 2015, los 88 años para las mujeres y los 84 años para los hombres (INE, 2017). Los “nuevos mayores” actuales poseen mayor nivel de conocimientos, salud y recursos económicos y una nueva actitud ante la vida, que debe ser acompañada por un modelo de educación basado en la autorrealización y la expresión (Muñoz Galiano, 2012). No solo es importante vivir muchos años, sino tener una buena calidad de vida, basada en un *envejecimiento activo*. Este término, acuñado en los años noventa por la Organización Mundial de la Salud (OMS) involucra la calidad de vida y el bienestar físico, psíquico, afectivo, interpersonal y social de las personas adultas (Limón y Ortega, 2011). La interpretación musical, como forma de expresión artística, favorece la participación e interacción social y el uso activo de las capacidades cognitivas y físicas (Clift y Hancox, 2010). Iniciarse de mayor en la actividad provee oportunidades para el logro, el desafío y el uso de la concentración y la memoria, con un impacto positivo en la salud (Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen, 2014; Pitts, 2005). Los adultos que se inician en la actividad musical puede incrementar su sentido de control y empoderamiento, comprometerse socialmente, ejercitar su cuerpo y mente y desarrollar su creatividad (Dabback y Smith, 2012). Es por ello que la investigación

viene prestando cada vez mayor atención a los beneficios que brinda la participación musical activa a través de la implementación de proyectos enmarcados en la educación musical, la música comunitaria, la musicoterapia y el uso de la música en la medicina y en la vida cotidiana (MacDonald, 2013). Algunos estudios señalan específicamente que esta participación musical activa es fuente de bienestar físico y psicológico para personas mayores (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Creech et al., 2014; Creech, Hallam, Varvarigou, Gaunt, McQueen y Pincas, 2014; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2014).

Entre los músicos aficionados, las razones más profundas para dejar de participar en la actividad musical están ampliamente relacionadas con la confianza musical, las expectativas hacia la actividad y las oportunidades para desarrollarla (Pitts, 2016). La ansiedad de no ser "lo suficientemente bueno" con respecto a los compañeros en la escuela de música y en las actividades grupales a veces provoca un sentimiento de falta de pertenencia al grupo (Pitts, 2016). Estas sensaciones pueden variar, desde sentirse cohibido al ser escuchados por otras personas durante los ensayos, hasta una autoimpuesta jubilación, por sentir una merma de las habilidades o los problemas de salud relacionados con la edad.

Encontrar un "ajuste" musical en la vida adulta también se ve afectado por la elección del instrumento y las oportunidades para tocar. Aunque se haya desarrollado la técnica del instrumento hay múltiples factores sociales, musicales y personales involucrados en apoyar la participación continua, y las oportunidades para integrar conjuntos de adultos aficionados a menudo pueden parecer difíciles o inaccesibles (Pitts, 2016). La trayectoria musical puede fallar debido a circunstancias externas, como falta de oportunidades para integrar grupos, o por motivos internos, como sentir que no se cumplen ciertas expectativas o la falta de confianza y disfrute dentro del grupo. Según Pitts (2016) es importante un equilibrio entre lo social y la satisfacción musical personal. En su estudio a partir de entrevistas a músicos aficionados encontró que aquellos participantes que habían reflexionado explícitamente sobre lo que pretendían obtener de su participación musical en el grupo se encontraban entre los más satisfechos, lo que

sugería que explorar los objetivos de los grupos y sus miembros podría ser una herramienta para aumentar la incorporación y la retención de participantes.

Para aquellas personas que no tienen una experiencia musical previa, la actividad a veces puede parecer elitista, ya que suele vinculársela a tener conocimientos musicales; otras razones tienen que ver con la necesidad de adquirir un instrumento, el precio elevado de las clases individuales o un excesivo enfoque en la música clásica (Hallam et al., 2012). Además, en el caso de personas mayores, puede haber barreras estructurales (financieras, de ubicación, de acceso, de horario y de transporte) o de información, ya que no conocen la actividad. Para que ésta tenga éxito debe ser variada y atractiva, promoviendo un ambiente acogedor caracterizado por la confianza y el respeto, y preferentemente, en grupo, dirigidas por educadores musicales que conozcan las características del aprendizaje musical en la vida adulta (Hallam et al., 2012).

1.5.2.1. Identidad del músico aficionado

Así como la identidad del músico profesional parece seguir una evolución continua con momentos de transición, el análisis de historias de vida musicales con músicos aficionados condujo a Pitts (2016) a afirmar que éstas comienzan en diferentes circunstancias y terminarán de muchas maneras también.

En la misma línea, Lamont (2011, p. 370) describe la identidad del músico aficionado como “fragmentada, dinámica y construida” en lugar de estable, estática o genéticamente predeterminada. A partir de un estudio en el que participaron 530 músicos aficionados de todo el mundo, entre los 21 y 83 años de edad, Lamont encontró que, en primer lugar, casi el 20% de ellos tenían una identidad musical relativamente negativa, a pesar de que estaban activamente involucrados en la creación de música. No todos se calificaban como músicos, en especial si practicaban la actividad musical cantando. Para Lamont, este resultado refleja que el autoconcepto de estas personas no se explica en términos de actividades o roles profesionales, sino que tiene que ver con actitudes, creencias y valores ocultos -como asociar la imagen del músico exclusivamente a la del instrumentista- así como con la competencia percibida. La autora desafía cuatro ideas o “mitos” acerca de la participación continuada con la

música a lo largo de la vida: el mito del talento, el mito de la motivación, el mito de la oportunidad y el mito de la continuidad.

Con respecto al mito del talento, si bien muchos intérpretes aficionados informaban que lo que aprendieron en la escuela era “que la música no era para ellos” por falta de aptitud, felizmente, y de manera más positiva, habían superado las experiencias negativas tempranas para continuar siendo musicalmente activos en la vida adulta. Esto puede aplicarse también en la esfera grupal, ya que algunos grupos musicales que se crean especialmente para adultos comienzan con el concepto de "ser musical" en su periferia y, sin embargo, a medida que van desarrollando la actividad van proponiéndose metas artísticas más altas (Lamont, 2011).

En relación a la motivación, Lamont (2011) afirma que existe una considerable diversidad en las narraciones individuales de los adultos aficionados: no hay una clara progresión entre los diferentes tipos de motivación que se describen habitualmente en el caso de los adultos profesionales, que irían desde una motivación intrínseca inicial en la infancia pero fuertemente estimulada y apoyada por el entorno familiar y escolar, para continuar, en la adolescencia y la juventud, con una motivación hacia metas de logro centradas en el desarrollo de la técnica de ejecución y acompañada de estrategias de afrontamiento para sobrellevar los períodos de transición. Más bien, lo que parece haber conducido a la actividad musical como afición es tanto el gusto por la música en sí misma como la influencia de otras personas y su faceta social. Con respecto a esto, entre las razones que dan los adultos aficionados para dedicarse a la actividad musical citan el haber aprendido música en la infancia por iniciativa de sus padres, por herencia familiar, por el deseo de pasar tiempo con amigos, por impresionar a los demás y/o complacer a otros influyentes en su vida o, incluso, por el deseo de evitar otras actividades (Lamont, 2011).

Haber tenido oportunidades para involucrarse en la actividad en la infancia aparece como un factor importante, también impulsado por el hecho de que otras personas en el entorno familiar practicaran la actividad (Cooper, 2001). Sin embargo, estas oportunidades deben haber tenido una cierta continuidad para llegar a ser influyentes en el adulto, tal como se deduce de las respuestas de los músicos aficionados

cuando se les pregunta acerca del valor que dan a las habilidades aprendidas durante los años escolares. Lo más valorado es haber desarrollado una técnica instrumental, seguida de cerca de saber leer música y haber incorporado estrategias de práctica, es decir, un bagaje musical cuya adquisición requiere varios años de aprendizaje musical. Por lo tanto, la incentivación y el aprendizaje musical en la infancia no conduce necesariamente a objetivos musicales inmediatos, pero sí influye positivamente en la participación posterior.

En relación a la continuidad en la actividad Lamont (2011) encontró que la trayectoria de los músicos adultos aficionados reflejaba frecuentemente cambios de dirección y, en ocasiones, varios comienzos en falso (como probar varios instrumentos antes de elegir uno), es decir, una gran discontinuidad. Incluso, algunos adultos confesaron que necesitaron tiempo fuera de la música para superar experiencias negativas anteriores y redescubrir su amor por ella. Por otra parte, hay una proporción de adultos mayores que llegan a la música sin haber recibido ninguna educación musical formal, que descubren y desarrollan una pasión por la música a sus 70 u 80 años (Lamont, 2011; 2017).

En síntesis, algunos intérpretes aficionados tienen trayectorias musicales fuertes y continuas, que comienzan con experiencias tempranas positivas, pero muchos otros siguen caminos diversos, cambian de dirección, aprenden nuevos instrumentos y géneros, se involucran en diferentes tipos de creación de música, regresan después de períodos considerables de tiempo o llegan a la música más adelante en la vida. Por lo tanto, la estabilidad no es una característica particularmente fuerte de las biografías musicales de los adultos aficionados. Sin embargo, una vez que se (re)comienza la actividad en esta etapa, es frecuente que se continúe la participación, debido al respaldo que parece brindar la actividad musical a la autonomía y a la afirmación social (Hallam et al, 2012).

Lamont (2011, 2017) se basa en el modelo de etapas de desarrollo de la identidad de Erikson (1982, citado por Lamont, 2011, p. 381) -que abarca toda la vida y supone el paso por momentos de crisis, ajuste, crecimiento y desarrollo- así como en la idea de proceso de búsqueda y afianzamiento de la identidad que propone Marcia (2002) para

interpretar los resultados de su investigación. La autora concluye que el proceso de búsqueda de la identidad musical no termina en la adolescencia; la exploración y el desarrollo de posibles identidades musicales ocurre también en las últimas etapas del modelo de Erikson, desde la mitad de la vida en adelante. En esta etapa, sobre todo a partir de la jubilación, las personas necesitan permanecer física, social y mentalmente activas (Clift y Hancox, 2010). Muchos adultos de mediana edad descubren, a través de una combinación de motivación, oportunidad y apoyo social, un medio para la participación en la música que les proporciona una forma de ejercitar la necesidad de aportar algo al entorno, que va más allá de la propia participación personal; encuentran en la actividad musical una forma de lograr la integridad y una verdadera vocación en la música, aunque esto suceda relativamente tarde en la vida (Lamont, 2011; 2017).

Aquí hay una coincidencia importante con los músicos profesionales: la noción de identidad musical relacionada con la pasión por la música. Solo que, como apunta Lamont (2011) la construcción de la identidad del músico aficionado pone de manifiesto que no hay una evidencia particularmente clara de que la infancia sea el único momento, o el más apropiado, para descubrirla. Para algunas personas es demasiado pronto y es posible que la fase de exploración de la "identidad en moratoria" antes de comprometerse con la música pueda durar muchos años.

1.6. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación

La música es inherente a la existencia humana. Su ubicuidad sugiere un abanico de funciones relacionadas con la experiencia estética, la comunicación emocional y la cohesión social, que sustentan una poderosa atracción hacia la expresión musical. Sin embargo, la actividad musical estará condicionada por la forma en la que se desarrolla en un determinado contexto socio-cultural. Las oportunidades y experiencias de práctica musical que éste proporcione al individuo serán cruciales en la construcción más o menos positiva de su identidad musical, con consecuencias en su motivación para involucrarse en la Práctica de Interpretación Musical (PIMU).

La identidad musical se desarrolla durante toda la vida, y en la etapa adulta estará ligada al tipo de dedicación a la música. La identidad del músico profesional suele ser

resultado de un fuerte compromiso con la música desde la infancia, que atraviesa momentos de transición y se ve desafiada con dificultades a lo largo de toda la vida profesional. La identidad musical del aficionado, en cambio, no suele desarrollarse de manera lineal y puede, incluso, ser descubierta en la etapa adulta. El músico amateur suele tener una participación discontinua en la actividad musical y debe conciliar su afición con las demás ocupaciones de su vida cotidiana. Además, necesita afianzar su identidad musical de forma positiva. A pesar de las diferencias entre ambos perfiles, el amor por la música parece ser el sustento fundamental de la motivación para participar en la PIMU.

Los estudios sobre identidad musical se han realizado, en su mayoría, con diseños cualitativos, y muestran la existencia de diferencias en función de la dedicación y la identidad del músico. Uno de los propósitos de la presente tesis doctoral se centra en abordar la motivación hacia la PIMU de músicos aficionados y profesionales, que utilizando metodología cuantitativa busca establecer el perfil de estas dos identidades musicales en nuestro contexto social.

CAPÍTULO 2

Bienestar psicológico en la práctica musical

2. Bienestar psicológico en la práctica musical

Ya sea una afición o una profesión, la interpretación musical puede ser una actividad intrínsecamente gratificante por un amplio número de razones psicológicas relacionadas con el placer, el compromiso y el significado (Rickard, 2014; Lamont, 2011, 2012). Tocar un instrumento o cantar es un ejemplo de habilidad compleja, cuya adquisición y realización puede contribuir al desarrollo de la autoestima, con efectos positivos en el estado de ánimo, la calidad de vida y el compromiso con otras personas (Clarke, Dibben y Pitts, 2010; Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz y Stewart, 2010; Davidson, 2011). La interpretación musical puede ser fuente de experiencias emocionales profundas y facilitar una variedad de interacciones sociales positivas, como la pertenencia a un grupo, la colaboración y la cooperación (Gabrielson, 2011; Woody y McPherson, 2010), contribuyendo a la construcción y el mantenimiento de la identidad personal y social (Hargreaves y North, 1999). Todos estos factores se relacionan con el bienestar psicológico, un aspecto clave para comprender el compromiso con la actividad musical y el funcionamiento óptimo al practicarla (Ascenso, Williamon y Perkins, 2017; Croom, 2015).

La psicología positiva aborda el bienestar psicológico de una manera multifacética, ya que distingue y combina dos vertientes diferentes de estudio, una que se ocupa del aspecto hedónico y otra del aspecto eudemónico (Seligman, 2002, citado por Lamont, 2012; Ryan, Huta y Deci, 2008). Hedonismo y eudemonía no son aspectos contradictorios, sino que se refieren a diferentes estados de bienestar.

El bienestar hedónico se relaciona con el placer y con la felicidad, definida como la presencia de emociones positivas y la ausencia de emociones negativas (Kahneman, Diener y Schwarz, 1999, citados por Lamont, 2012). El concepto de eudemonía, por su parte, concierne al compromiso hacia algo que trasciende lo individual y a la búsqueda de significado, centrándose en las claves para vivir satisfactoriamente y en el desarrollo del potencial de los seres humanos (Ryan y Deci, 2001). Las personas con un alto nivel de vida eudemónica tienden a comportarse de forma prosocial, beneficiando tanto a la comunidad como a sí mismos (Ryan, Huta y Deci, 2008). Ambos componentes se

consideran necesarios en la búsqueda de la felicidad (Waterman, 1993, citado por Lamont, 2012). Experimentar emociones positivas, como la alegría y la satisfacción, proporciona beneficios psicológicos con efectos en la salud y la cognición, ya que contribuye a la construcción de recursos personales perdurables, tanto físicos como intelectuales, sociales y psicológicos (Fredrickson, 2001). Por otra parte, una vida plenamente vivida se asocia con la vitalidad, la intimidad, la salud y el sentido del significado. El placer y las emociones positivas son experiencias humanas fundamentales, no solo porque representan estados intrínsecamente preferidos, sino también porque pueden facilitar y apoyar otras funciones humanas (Ryan, Huta y Deci, 2008) y quien vive de forma eudemónica activa su potencial y funciona plenamente, lo cual le llevará a experimentar felicidad. Por lo tanto, el placer, el compromiso y el significado contribuyen a sentir satisfacción con la vida y se requiere un equilibrio entre ellos para alcanzar un estado de bienestar subjetivo y felicidad auténtica (Peterson, Park y Seligman, 2005).

2.1. Aspectos hedónicos y eudemónicos de la PIMU

La música es, en esencia, una experiencia estética con un fuerte componente emocional (Ashley, 2014; Bigand, 2014; Hargreaves y North, 1999; Madden, 2014), una fuente de placer hedónico para el ser humano. Su primera razón de ser reside en provocar emociones intensas, que derivan en reacciones a nivel físico similares a las producidas por otras fuentes de placer (Blood y Zatorre, 2001; Dissanayake, 2008).

Diversos estudios han analizado el poder que tiene la música para producir experiencias “pico” (Gabrielsson, Whaley y Sloboda, 2016), un término acuñado por Maslow (1999, citado por Gabrielsson et al., 2016, p. 745-746) para describir “las experiencias más maravillosas en la vida, los momentos más felices, de éxtasis y embelesamiento” en los que se siente “estar tocado” por una expresión artística. Entre las artes, la música parece tener el mayor poder como “disparador” (Laski, 1961, citado por Gabrielsson et al., 2016, p. 746) de ese tipo de sensaciones que no se pueden analizar o describir con palabras, y que incluyen perder el sentido del tiempo, del espacio y de uno mismo.

Escuchar música puede provocar sentimientos muy positivos, como una gran alegría y, al mismo tiempo, contribuir a alejar emociones negativas (Juslin, 2016). Sin embargo, las emociones que la música puede provocar no solo son positivas, sino que pueden ser también negativas o mixtas, razón por la cual Gabrielsson y Lindström-Wik prefieren referirse a experiencias emocionales *intensas* en su modelo SEM (*Strong Experiences with Music*) para abarcar más ampliamente el rango de emociones que pueden experimentarse con la música (Gabrielsson, 2011).

En el desarrollo de un músico, la audición siempre precede a interpretación. Parece ser que, si escuchar música es agradable, ser capaz de ejecutarla uno mismo puede ser una experiencia aún más poderosa (Woody y McPherson, 2010). Si bien las emociones que se experimentan al escuchar música y al producirla pueden ser muy similares, la interpretación puede provocar otro tipo de sentimientos. Entre los negativos, el nerviosismo y la ansiedad escénica (Kenny y Ackerman, 2016; Kenny, Driscoll y Ackermann, 2014), con consecuencias muy negativas de malestar psicológico; entre los positivos, el disfrute de momentos “mágicos”, con sensación de flujo y dominio, y de comunicación emocional con la audiencia. Además, recibir el aprecio del público y el reconocimiento social afirman la autoestima y la sensación de logro del músico (Gabrielsson et al., 2016).

Al interpretar música, las experiencias emocionales “pico” se producen más intensamente cuando se hace en grupo (Lamont, 2011). De los testimonios recogidos en el Proyecto SEM (Gabrielsson et al., 2016), el 68% de los participantes adultos informaron que las experiencias emocionales intensas se producían en compañía de personas conocidas, más que en solitario. En relación a la práctica musical en la infancia, Sloboda (2005) encontró que las experiencias positivas son más frecuentes en situaciones informales, que se vivencian en un contexto de relación social, como por ejemplo, cuando los niños comparten la experiencia de tocar un instrumento o cantar con la familia y los amigos, y en las que no están preocupados por el logro. Sloboda observó también que las experiencias negativas se asociaban con situaciones de nerviosismo, humillación y crítica de otras personas al hacer música y concluyó que las experiencias positivas incrementarían las posibilidades de una participación activa en la

música, mientras que las experiencias negativas tendrían el efecto contrario. Entre los adultos, esta aseveración es apoyada, por ejemplo, por el resultado de un estudio con pianistas adultos (Persson, 2001), que declararon que, además del disfrute intrínseco y la satisfacción para sí mismos que les producía hacer música, participaban en la actividad porque les permitía conectarse con otras personas y sentir que desarrollaban una identidad grupal.

En relación al aspecto eudemónico, la interpretación musical puede ser un forma de expresar talento, pasión y creatividad. Aprender a tocar un instrumento musical es una tarea inherentemente desafiante que, si se desarrolla en un entorno favorable, favorece el sentimiento de competencia y proporciona disfrute y significado (Renwick y Reeve, 2012).

La TAD toma elementos de la concepción aristotélica de la *eudaimonia* para explicar el compromiso de las personas con una actividad que consideran valiosa e integrada con su sentido del yo, es decir, con su identidad (Lamont, 2012). El proceso de aprendizaje musical es una oportunidad singular “para aprender a disfrutar de una actividad por su propio bien, simplemente por el placer y la sensación espontánea de satisfacción que provee” (Renwick y Reeve, 2012, p.142) y muy frecuentemente suscita un compromiso a lo largo de la vida. En este sentido, la relación entre el aspecto eudemónico de la actividad musical y el desarrollo de la identidad es un factor que se asocia con la motivación, el compromiso a largo plazo con la música y el buen desempeño en la interpretación (Evans y McPherson, 2015; Davidson, 2011; Lamont, 2012).

Vivir bien implica esforzarse de forma activa y explícita por lo que realmente vale la pena y tiene valor humano intrínseco, y contrasta con la búsqueda del placer alejado de las virtudes o el materialismo. La eudemonía se caracteriza por la reflexión y la razón, de modo que las actividades eudemónicas son voluntarias y pueden considerarse expresiones del yo, en lugar de productos del control externo o la ignorancia. En consecuencia, vivir de forma eudemónica implica estar activamente involucrado en algo valioso, tomar decisiones de manera reflexiva y comportarse voluntariamente hacia

finés que representan la realización del potencial del individuo en relación a sus aspiraciones personales (Ryan, Huta y Deci, 2008).

Como indica Evans (2014), cuando las personas experimentan que las actividades que realizan son congruentes con su identidad personal, aunque no sean intrínsecamente placenteras en todos sus aspectos, eligen participar en ellas libremente. Por ejemplo, a pesar de que practicar ejercicios técnicos no sea una actividad intrínsecamente interesante, si el músico comprende su valor en relación a sus objetivos y a la forma en que se ve a sí mismo, experimentará la actividad con una sensación de autonomía. En el caso de empezar a estudiar música por razones extrínsecas -por ejemplo, para compartir una actividad con amigos, o porque sus padres lo quieren- los niños tendrán que llegar a incorporar *-internalizar-* el estudio y relacionarlo con su identidad musical, ya que si el aprendizaje continúa siendo motivado externamente, es posible que su interés por la actividad decaiga y no logren persistir frente a las dificultades que ineludiblemente presenta aprender a tocar un instrumento.

Con respecto a la motivación, la TAD argumenta que la vida eudemónica se puede caracterizar en términos de cuatro conceptos motivacionales: (1) perseguir metas con valor intrínseco, incluidos el crecimiento personal, las relaciones, la contribución a la comunidad y el cuidado de la salud; (2) comportarse de manera autónoma, volitiva o consensuada; (3) ser consciente y actuar con un sentido de conciencia; y (4) comportarse de manera que se satisfagan necesidades psicológicas básicas (Ryan, Huta y Deci, 2008).

Estos supuestos llevaron a formular los conceptos clave y distintivos de la TAD con respecto a otras teorías sobre motivación: el concepto de motivación intrínseca, el concepto de motivación autodeterminada y el concepto de necesidades psicológicas básicas (NPB), desarrollados en mini-teorías particulares, pero con un fundamento meta-teórico unificador, tal como expone Ryan (citado por O'Hara, 2017):

"Estamos interesados en lo que llamaríamos una motivación de alta calidad, cuando las personas pueden participar de todo corazón en algo y realmente pueden tener su mejor experiencia y su mejor desempeño. Siempre nos han interesado los factores que facilitan o socavan esa

motivación y al investigar eso, surgió la idea de que hay algunas necesidades psicológicas realmente básicas que todos tienen, ya sea en el aula, en el lugar de trabajo o en el campo deportivo, que los ayudan a prosperar y a tener la motivación de mayor calidad. Las necesidades psicológicas son la autonomía, la competencia y la relación. Esa es la teoría en pocas palabras".

2.2. Motivación intrínseca

Etimológicamente, la palabra motivación procede del verbo latino *movere*, que significa mover. La idea de movimiento se relaciona generalmente con lo que nos hace ponernos en marcha, nos mantiene en acción y nos ayuda a completar nuestras tareas (Schunk, Meece y Pintrich, 2013). La motivación se relaciona con la energía, la dirección, la persistencia y la finalidad, es decir, con todos los aspectos de activación e intención de la conducta (Ryan y Deci, 2000).

La *motivación intrínseca* -concebida como la realización de una actividad por su interés y disfrute inherentes (Deci, 1975)- es un constructo central de la TAD y fue su primer foco de investigación, en fuerte oposición a las teorías conductistas y diferenciada de las teorías socio-cognitivas predominantes en la investigación en el ámbito de la actividad musical (Maerhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002). Se relaciona con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer de realizar una actividad sin necesidad de recibir una gratificación externa a la misma, ya que la actividad en sí constituye la gratificación y la recompensa, por el interés y el sentimiento de competencia y autorrealización que se experimenta al realizarla (Moreno y Martínez, 2006). En este sentido, puede decirse que las actividades son autotélicas, término con el que Csikszentmihalyi (1985) describió las tareas que una persona realiza por su fin en sí mismas.

Se considera a la motivación intrínseca como una propensión evolucionada, “una inclinación natural hacia la asimilación, el dominio, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo cognitivo y social y que representa

una fuente principal de disfrute y vitalidad durante toda la vida” (Ryan y Deci, 2000, p.68).

En el contexto educativo se han distinguido tres tipos de motivación intrínseca (MI): hacia el conocimiento, hacia el logro o la ejecución y hacia la estimulación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal y Vallieres, 1992).

La *MI hacia el conocimiento* tiene una larga trayectoria en la investigación educativa, y se relaciona con constructos como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad y el deseo de aprender y, en un sentido más global, con la necesidad de comprender y con la búsqueda de significado; puede definirse con el hecho de practicar una actividad por la satisfacción de explorar, comprender y aprender algo nuevo.

La *MI hacia el logro o la ejecución* se relaciona con la necesidad de sentirse competente y con el deseo de adquirir nuevas habilidades y mejorarlas (Deci, 1975). Ha sido estudiada bajo conceptos como la motivación de logro (Harter, 1981, citado por Vallerand et al., 1992). Según Vallerand y colaboradores, en la medida en que el foco de la motivación hacia la actividad esté en el proceso de alcanzar nuevos logros más que en los resultados que se obtengan, la motivación de logro puede considerarse bajo el concepto de la MI hacia el logro. Ésta puede ser definida como el hecho de involucrarse en una actividad por el placer y la satisfacción que produce intentar lograr o crear algo nuevo y superarse a uno mismo.

Por último, el tercer tipo de motivación intrínseca, la *MI hacia la estimulación*, existe cuando se busca experimentar sensaciones estimulantes: experiencias “pico” y sensación de flujo (Csikszentmihalyi, 1985), excitación, placer sensorial, experiencias estéticas y diversión (Vallerand et al., 1992).

5.1.1. Motivación intrínseca en relación a otras teorías sobre motivación

Los estudios sobre motivación hacia la música se han abordado desde distintas perspectivas teóricas (Austin, Renwick y McPherson, 2006; Evans, 2015; O’Neill y McPherson, 2002, Hallam, 2016; McPherson, Davidson y Faulkner, 2012; Sichivitsa,

2007). Debido a esta diversidad, resulta complejo reunir los resultados obtenidos de una manera comprensiva y unificada. Quienes han emprendido esta tarea (Evans, 2014; Hallam, 2006, 2016; Maerhr et al, 2002; O'Neill y McPherson, 2002; Schunk, Meece y Pintrich, 2014) coinciden en señalar que la dificultad ha radicado en definir el origen de la motivación (Hallam, 2006; 2016), a lo que podría añadirse la falta de consenso en determinar el tipo de influencia y alcance que ejerce el entorno social en la motivación individual.

Desde una perspectiva histórica, Hallam (2002) observó una dicotomía general entre estos dos grupos con respecto al origen de la motivación y señaló que podían distinguirse tres tendencias: una enfatizaba los factores individuales como origen de la motivación; otra consideraba que eran los factores del entorno los que motivaban al individuo, y una tercera que consideraba la motivación como una interacción compleja entre el individuo y el entorno, mediada por la cognición (Hallam, 2002), postura que la autora mantiene en la actualidad (Hallam, 2016).

Las primeras teorías sobre motivación se centraron en los factores internos como el origen de la conducta. Estas teorías consideraban que la motivación era resultado de reducir la pulsión derivada de satisfacer necesidades *biológicas* básicas de supervivencia -como alimentarse o refugiarse- o derivada de características personales, como la necesidad de destacarse sobre los demás (Hallam, 2002, 2016). En una segunda etapa, durante el período behaviorista que predominó en Estados Unidos en las primeras décadas del siglo XX, el foco de atención tornó hacia los factores ambientales, que podían ser manipulados y medidos para actuar sobre las conductas (Maehr et al., 2002; Hallam, 2002). Posteriormente, la revolución cognitiva en psicología orientó las teorías hacia la consideración de la cognición como factor interno determinante de la conducta, lo que dió lugar a las teorías socio-cognitivas (Maher et al. 2002). Maehr, Pintrich y Linnenbrink (2002) agruparon las teorías más influyentes dentro de dos grupos -teorías conductuales y dinámicas y teorías socio-cognitivas- (Figura 3) y, dentro de estas últimas, ubicaron la TAD en la perspectiva teórica de la motivación intrínseca (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985), en las que también incluyeron la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1985) según la cual, la sensación de flujo se produce cuando el

individuo es óptimamente desafiado al realizar una tarea, y coincide la demanda de la misma con la habilidad y el sentido de competencia de la persona, permitiendo experimentar una inmersión total en la misma.



Figura 3. Clasificación de teorías sobre motivación de Maehr, Pintrich y Linnenbrink (2002)

Motivación intrínseca y reforzamiento de la conducta

Las teorías sobre reforzamiento y condicionamiento de la conducta fueron dominantes a principios de la década de los '70, y la introducción del concepto de motivación intrínseca (Deci, 1975) supuso una fuerte reacción a las mismas. En efecto, este autor propone que hay conductas que son promovidas por el interés intrínseco que tiene realizar una actividad, sin necesidad de reforzamientos externos. En este caso, las actividades se realizan de forma espontánea y las conductas no requieren consecuencias operacionales separables de la actividad, constituyendo ésta en sí misma la principal recompensa, por el crecimiento personal y el bienestar que proporciona (Deci y Ryan, 2000). Un estudio realizado por Deci (1971) puso de manifiesto que existe una relación interactiva entre los eventos externos (recompensas y castigos) y la calidad de la motivación, y que la regulación extrínseca, aún en forma de recompensas, parece socavar -en lugar de complementar- la motivación intrínseca, con consecuencias negativas en el comportamiento. Esta afirmación ha generado grandes controversias, pero los resultados de diversos estudios posteriores (Deci Koestner y Ryan, 1999; 2001) han ido confirmando este hallazgo clave con el que la TAD derribó el pensamiento dominante de la teoría del reforzamiento de la conducta con recompensas (O'Hara, 2017).

Según observa Evans (2015) en la enseñanza musical formal abunda el uso de motivadores externos por parte de padres y profesores, por su aparente efectividad para sostener la práctica de estudio que requiere tocar un instrumento musical. Este investigador razona que, intuitivamente, puede creerse un acierto incentivar la práctica deliberada mediante recompensas, ya que produce efectos inmediatos: a los niños les agrada obtener “una estrella dorada” u otro tipo de reconocimiento cuando logran algún objetivo en concreto, como tocar bien una determinada pieza de música; además, con ello también agradan a sus padres y maestros y se destacan en el grupo de compañeros. Sin embargo, Evans invita a considerar el proceso de la motivación más ampliamente y reconocer que es poco probable que esta estrategia anime al estudiante a practicar de forma independiente, cuando no existan “estrellas doradas”. Más importante aún es el efecto negativo de esta actuación sobre la clase de motivación que es necesaria y efectiva, ya que los incentivos externos a la práctica “distraen al estudiante del valor intrínseco de la tarea” (Evans, 2015, p. 73). El énfasis en el logro inmediato a expensas del aprendizaje a largo plazo, la persistencia y el valor evita que el estudiante de música internalice un sentido de motivación para el aprendizaje musical, lo cual es nefasto para el compromiso con el estudio.

Motivación intrínseca y metas

Uno de los enfoques más influyentes en la investigación sobre motivación se orientó al estudio de la consecución de metas de aprendizaje. Este hecho se evidencia en la definición de motivación como “el proceso por el que actividades dirigidas hacia metas son instigadas y sostenidas” formulada por Schunk, Meece y Pintrich (2014, p. 5), con una clara concepción del origen de la motivación en la consecución de metas explícitas o implícitamente formuladas. La investigación dentro del ámbito musical no escapó a esta tendencia general. Sobre la base de considerar que la mayoría de las metas en la actividad musical son a largo plazo -equiparando la actividad con la práctica deliberada generalmente iniciada en la infancia y dentro de entornos formales de aprendizaje- el compromiso con la misma se pondría de manifiesto en las estrategias, creencias y emociones puestas en juego para superar las dificultades que supone alcanzar el nivel más alto posible de habilidad musical. Los estudios se centraron en el

logro de metas de aprendizaje a corto, medio y largo plazo como factor determinante de la motivación para estudiar música (Austin, Renwick y McPherson, 2006; Schunk, Meece y Pintrich, 2014). En su revisión de estudios sobre motivación hacia la música, O'Neill y McPherson (2002, p. 31) confirmaban que los mismos contribuían a “clarificar qué inicia el deseo de perseguir ciertas metas, explicar por qué hay metas más valoradas que otras y describir cómo los estudiantes varían en el grado de persistencia e intensidad para lograr sus propias metas”, además de especificar cómo los niños evalúan y atribuyen causas de éxito y fracaso en relación a la consecución de metas en diferentes contextos de logro (Weiner, 1986, citado por O'Neill y McPherson, 2002, pp. 36-37).

Según Deci y Ryan (2000) el cambio de dirección del interés de la investigación desde las necesidades básicas hacia las metas de aprendizaje supuso que el concepto de necesidades internas como origen de la conducta fuera “repudiado y reemplazado” (p. 228) por el concepto de metas para explicar el origen de la motivación. Así mismo, advirtieron que este enfoque de investigación se centra en los procesos de selección y búsqueda de objetivos -en el “qué” de los mismos- más que en su origen, es decir, el “por qué” se seleccionan y persiguen. Sin embargo, esta distinción es fundamental, ya que hay objetivos -como las calificaciones o la aprobación social, por ejemplo- que se alejan del valor básico de la tarea y socavan su interés intrínseco. En el contexto de la TAD, la diferenciación entre metas u objetivos intrínsecos y extrínsecos es fundamental, ya que hay evidencias de que el logro de objetivos extrínsecos no se vincula con la satisfacción de necesidades básicas y, por lo tanto, no suele facilitar un mayor bienestar, incluso cuando se alcanza este tipo de objetivos, y solo el logro de aspiraciones intrínsecas facilita el bienestar psicológico (Niemi, Ryan y Deci, 2006, citados por Ryan et al. 2008, p. 154).

Con respecto a la motivación para comprometerse con una actividad, Moreno y Martínez (2006, p. 44) observan que “un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta”.

Motivación intrínseca y expectativas y valores

La motivación intrínseca es un término aplicado a la conducta que se lleva a cabo sin más motivo que el disfrute de la conducta en sí misma; en otras palabras, la actividad es su propia recompensa (Deci y Ryan, 2002).

Posiblemente, la perspectiva teórica que dentro del ámbito de la música más se haya acercado a las causas internas por las que los niños se inician y persisten en el aprendizaje musical sea la de la expectativa-valor (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998, citados por O'Neill y McPherson, 2002, p. 32). Esta teoría parte del supuesto de que las personas hacen elecciones relativas a las actividades que quieren emprender de acuerdo con sus expectativas de logro en la misma, combinadas con la estimación de ésta cómo útil, interesante, difícil, y/o importante (Evans, 2014) y trata de descubrir la causa del interés por una actividad hasta el grado de considerarla importante para la vida futura (Pintrich y Schunk, 1996; Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser y Schiefele, 2015). El modelo describe cuatro componentes relevantes para atribuir valor a la práctica y que los estudiantes de música tengan expectativas altas en relación a sus estudios (Hallam, 2002). El primero, el valor hacia el logro, referido a la importancia que se dé a realizar bien la tarea, que Hallam (2016) relaciona con el autoconcepto y con la autoeficacia, ya que tocar bien en un recital, por ejemplo, será importante para quien cree que ser capaz de tocar con maestría es parte esencial de su identidad como músico; el segundo componente es la motivación intrínseca hacia la actividad, por el disfrute que la misma práctica produce; el tercero, la utilidad extrínseca que puede tener aprender música para el futuro, incluyendo una carrera profesional y el cuarto es el costo percibido -es decir, los aspectos negativos- como la cantidad de práctica necesaria para continuar progresando, que puede no compensar dejar de lado estar con amigos o hacer otras actividades para dedicar tiempo a la práctica. De esta forma, si la práctica requiere esfuerzo y no se valora la actividad musical como importante, es probable que el estudiante abandone la práctica (O'Neill y McPherson, 2002). Un estudio llevado a cabo por McPherson (2000) con 113 niños entre siete y nueve años en los primeros años de estudio del instrumento, halló que los niños de esas edades y nivel eran capaces de distinguir entre su interés por aprender a tocar un

instrumento, la importancia que daban a ser un buen músico, si serlo sería útil en relación a sus objetivos a medio y largo plazo y evaluaban el costo de la participación en términos del esfuerzo necesario para seguir progresando. Como resultado de la combinación de estos factores, la mayoría de los niños estaban intrínsecamente motivados a tocar su instrumento, pero no lo veían importante en relación a sus expectativas de futuro profesional y por esto estimaban la actividad útil durante los años escolares pero no en otras etapas de su vida futura. Para muchos no era una actividad más valorada que participar en una actividad deportiva u otro tipo de actividad extraescolar y sólo unos pocos la consideraban con una futura carrera profesional. Los resultados del estudio encontraron que estos perfiles se relacionaban con los logros nueve meses después, ya que los estudiantes que habían declarado un compromiso a largo plazo con la actividad mostraron los niveles más altos de logro y lo contrario ocurrió entre los que no tenían expectativas futuras.

En cuanto a la motivación intrínseca, el resultado relevante de este estudio fue que los estudiantes que planeaban tocar su instrumento el resto de su vida expresaban razones intrínsecas, como por ejemplo “siempre me ha gustado la música, desde que tengo recuerdos” (McPherson, 2000, citado por O’Neill y McPherson, 2002, p. 33). Este resultado se ha visto refrendado posteriormente con otro estudio longitudinal de 10 años de duración en el que tomaron parte 157 adolescentes (Evans y McPherson, 2015): quienes habían expresado una visión personal a largo plazo sobre tocar un instrumento siendo niños y realizaron una gran cantidad de práctica en los primeros 3 años, demostraron un mayor rendimiento y un mayor tiempo dedicado al aprendizaje de la música en comparación con aquellos que habían reflejado en sus respuestas una visión a corto plazo sobre su intención de dedicarse a la música. A partir de estos resultados los autores sugirieron que, si bien las estrategias de práctica y autorregulación son importantes, el sentido de futuro y una identidad personal que incluya una perspectiva a largo plazo de uno mismo como músico son factores directamente relacionados con el éxito y el sostén de la práctica de aprendizaje instrumental (Evans y McPherson, 2015; 2017).

Motivación intrínseca y aprendizaje musical formal

Puede hacerse una distinción fundamental en la consideración del interés intrínseco de la actividad musical. Si bien interpretar música puede ser en sí misma una actividad gratificante, la práctica deliberada no suele serlo (Evans, 2014). La práctica formal demanda a los músicos pasar muchas horas, a veces de aislamiento social, realizando un trabajo que puede ser considerado como un entrenamiento altamente estructurado. Requiere esfuerzo, deliberación y repetición, puliendo y refinando las habilidades de ejecución musical, por lo que -a diferencia de las prácticas de producción musical espontáneas- no es en sí misma una actividad intrínsecamente agradable (Deakin, Côte y Harvey, 2006; Evans, 2014).

El aprendizaje requiere no solo tiempo, sino calidad de práctica, ya que el razonamiento, las estrategias de resolución de problemas, la organización y la autorregulación pueden ser determinantes en la consecución de las metas deseadas, y es poco probable que un estudiante sin motivación los ponga en marcha, sobre todo cuando debe persistir frente a las dificultades que presenta el aprendizaje musical (Maehr, Pintrich y Linnenbrink, 2002). Es por ello que estos autores afirman que “motivar intrínsecamente a todos los estudiantes es una meta y un desafío para la educación” (Maehr et al., 2002, p. 350) y subrayan que el interés intrínseco por el aprendizaje es fundamental para aprender a lo largo de la vida, pero reconocen la dificultad de conseguirlo en entornos formales de enseñanza musical.

La práctica deliberada es muy exigente. El aprendizaje experto implica el establecimiento de objetivos específicos y alcanzables, el diseño y el seguimiento de las actividades de aprendizaje y la participación en el aprendizaje de manera consciente y reflexiva (Ericsson, 2002, citado por Papageorgi, 2014).

Hallam y Bautista (2012) identifican las siguientes habilidades: auditivas, cognitivas, técnicas, expresivas, de comunicación con la audiencia, creativas y evaluativas, que incluyen la autorregulación y el desarrollo de estrategias meta-cognitivas que el intérprete profesional debe desarrollar. Por su parte, Lehmann y Davidson (2002) agrupan las habilidades de los músicos en tres áreas: (1) habilidades

perceptivas, utilizadas para obtener información estructural y social, incluidas las señales no verbales intercambiadas entre los artistas y la audiencia; (2) habilidades cognitivas, como memoria, toma de decisiones y reconocimiento de patrones, y (3) habilidades motrices, que comprenden la función músculo-esquelética, cardiovascular y respiratoria, la generación y coordinación del movimiento y el control de los niveles de relajación y tensión. En consecuencia, el aprendizaje musical formal demanda un esfuerzo físico, mental y emocional continuado para mantener el compromiso a largo plazo y requiere una gran capacidad de resistencia y persistencia (McPherson, Davidson y Evans, 2015), una orientación adecuada a la tarea, en la que se integren las dificultades como parte del proceso de aprendizaje, y el planteamiento de metas realistas desde los comienzos del aprendizaje instrumental (McPherson y Davidson, 2002). Características todas ellas que pueden recordar a las atribuibles a cualquier deportista del más alto nivel competitivo (Swann, Moran y Piggott, 2015).

Este desafío ha generado la necesidad de comprender los factores relacionados con la motivación para recorrer el largo camino de la formación musical. A partir de una revisión de estudios reciente, en la que se incluyen investigaciones con población adulta, Hallam (2014) los reúne en relación a cuatro temas principales: la satisfacción de necesidades personales, el desarrollo y mantenimiento de la identidad musical positiva, la adquisición de enfoques apropiados de aprendizaje y el apoyo de padres, maestros e instituciones (ver Tabla 3).

En esta síntesis se identifican elementos tanto hedónicos como eudemónicos. En primer lugar, la satisfacción de necesidades personales, que incluye la motivación intrínseca natural -el amor por la música- relacionada con lo hedónico y lo emocional, y también con la satisfacción de logro y la autorrealización, la autonomía y la respuesta social positiva, así como la relevancia de desarrollar y mantener una identidad musical positiva, que implica tener confianza en uno mismo y experimentar autoeficacia al desarrollar la actividad musical. Estos aspectos son estudiados por la TAD en relación a la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), en particular, la satisfacción de competencia. El deseo de comprender cosas nuevas puede entenderse como motivación intrínseca hacia el conocimiento, y el deseo de mejorar y dominar

nuevas tareas y habilidades se relaciona con la motivación intrínseca hacia la ejecución. Finalmente, el reconocimiento de la influencia del entorno social en la motivación es un factor ampliamente estudiado desde la perspectiva de la TAD que, con su enfoque dialéctico-orgánico, proporciona una visión unificadora de los hallazgos de la investigación previa en el ámbito musical (Evans, 2015).

Tabla 3. Factores que influyen en la motivación hacia la actividad musical (adaptado de Hallam, 2014: 334-335)

<p><i>Satisfacción de necesidades personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amor por la música, que parece satisfacer las necesidades emocionales y hedonistas y lleva a valorar la música en sí misma (motivación intrínseca) • Cumplimiento de la necesidad de logro, curiosidad y autorrealización • Autonomía para determinar el compromiso con la música • Obtención de respuestas sociales positivas a la ejecución y rendimiento exitosos
<p><i>Desarrollo y mantenimiento de una identidad musical positiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Logro de altos estándares musicales • Adquisición y retención de un autoconcepto musical positivo • Autoeficacia en relación con la música • Confianza en uno mismo • Capacidad de recuperación frente a comentarios negativos frecuentes • Capacidad de manejar sentimientos e impulsos fuertes
<p><i>Adquisición de enfoques apropiados para aprender música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopción de objetivos de dominio (un enfoque en la mejora constante, el deseo de aprender nuevas habilidades, dominar nuevas tareas o comprender cosas nuevas) • Búsqueda de autonomía en la elección del repertorio • Adopción de estrategias de atribución apropiadas, centradas en el esfuerzo, la práctica y el uso de estrategias para explicar el éxito o el fracaso • Planteamiento de metas realistas • Posesión de una variedad de estrategias de práctica, una comprensión de cómo practicar de manera efectiva y ser capaz de manejar la práctica
<p><i>Apoyo del entorno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia, amigos y colegas • Profesores, que también actúan como modelos a imitar • Institución de enseñanza

2.2. Motivación autodeterminada

La motivación intrínseca no es el único tipo de motivación, ya que hay actividades que no se disfrutan, sino que se asumen por el proceso de socialización (Ryan y Deci, 2000). De hecho, una gran proporción de las tareas que se ejercen en el contexto social no son interesantes, pero se aceptan debido a las presiones sociales para realizar actividades y asumir una variedad de responsabilidades (Ryan, Huta y Deci, 2008). Por lo tanto, la conducta puede emanar de una motivación extrínseca, cuando la tarea se realiza no por su disfrute inherente, sino para alcanzar un resultado separable de la misma (Ryan y Deci, 2000).

La TAD difiere de otras teorías porque no considera que la motivación extrínseca sea invariablemente no autónoma (Ryan y Deci, 2000). En contrapartida, propone que existen diversas formas de regulación, en un continuo que abarca desde la falta total de intención de realizar una actividad (amotivación) hasta la motivación de más alta calidad, que se corresponde con la motivación auto-determinada (ver Figura 4). Entre estos dos extremos, existen diferentes tipos de motivación extrínseca, según cuatro tipos de regulación de la conducta. Este continuo es desarrollado por la mini-teoría de la Integración Orgánica (Deci y Ryan 1985, 2000), que postula que cada forma de motivación tiene su propia estructura y se distingue por procesos reguladores particulares (Moreno y Martínez, 2006). Por lo tanto, la motivación extrínseca puede variar en gran medida en cuanto a su autonomía relativa (Vallerand, 1997), con consecuencias en la calidad del comportamiento y el bienestar (Ryan y Deci, 2000).

Para comprender las diferencias entre los tipos de motivación se debe atender a dos conceptos del proceso de socialización: la internalización y la integración. En el proceso de socialización, cuando un individuo realiza una actividad porque otras personas intentan fomentar esta conducta en él, puede realizarla cumpliendo una orden pasivamente o realizándola activamente, lo cual refleja su grado de internalización e integración de esa conducta. La internalización se refiere a la “asimilación” de un valor o regulación, mientras que la integración significa una transformación de esa regulación en una regulación propia, es decir, que emana del sentido de sí mismo (Ryan y Deci,

2000). De esta manera las personas integran comportamientos y valores no atractivos en sí mismos y que no adoptarían espontáneamente, pero que son importantes socialmente.



Figura 4. Continuo interno-externo de la motivación (Traducido y adaptado de Renwick y Reeve, 2012 p. 146 y de Moreno y Martínez, 2006, p. 42)

La *amotivación* representa la falta de intencionalidad para actuar y es un constructo importante para comprender la conducta humana (Deci y Ryan, 1985; Vallerand, 1997). Se corresponde con la conducta no intencionada, sin propósito ni control, que ocurre cuando las personas no perciben una contingencia entre su acción y los posibles resultados de la misma (Vallerand, 1997). La actividad no es valorada y el individuo no se siente competente para realizarla y/o no espera ningún resultado de su acción. Pelletier (1998, citado por Moreno y Martínez, 2006), considera cuatro vertientes de falta de motivación, según se deriven de creencias de falta de capacidad o habilidad, de falta de confianza en la estrategia utilizada, de considerar que la tarea supone demasiado como para implicarse y esforzarse en función de la propia capacidad,

y de creencias de impotencia, cuando se percibe que el esfuerzo no tendrá trascendencia.

Siguiendo el recorrido del continuo se pueden observar cuatro tipos de motivación extrínseca, caracterizados por sendos tipos de regulación: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Deci y Ryan, 1985, 2000). En los dos primeros, la motivación es regulada externamente, debido a que conducta se realiza gracias a contingencias externas.

La *regulación externa* es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca (Moreno y Martínez, 2006) y se asemeja al típico caso de condicionamiento operante desarrollado por la teoría conductista, en el que la actividad se realiza condicionada por la obtención de recompensas o para evitar castigos. El locus de causalidad es percibido como externo y existe una alta probabilidad de dejar de realizar la actividad en ausencia de las contingencias que la incitan (Ryan y Deci, 2000).

El siguiente tipo de motivación corresponde a la *regulación introyectada*, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada (Moreno y Martínez, 2006). En ella el locus de causalidad es algo más interno, porque la persona se conduce por sentimientos internos de culpa o de necesidad de aprobación. La introyección representa una internalización parcial, en la que las regulaciones están en la persona pero no se han integrado. Estas regulaciones se asocian a expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, es decir, que involucran presión interna: el individuo ejerce presión sobre sí mismo y realiza la actividad buscando reconocimiento social o por sentimientos de culpa (Moreno y Martínez, 2006; Ryan y Deci, 2000). Este tipo de regulación está alejada de la autodeterminación, ya que la regulación consiste en internalizaciones de contingencias externas anteriores, bajo la forma de hacer la tarea porque se supone que debe hacerse (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal y Vallières, 1992). Las conductas son más propensas a mantenerse, pero sigue siendo una forma de regulación inestable, caracterizada por un conflicto interno entre la demanda del objeto y la falta de deseo de comportarse de esa manera (Ryan y Deci, 2000). En estudios realizados en el entorno escolar, este tipo de regulación ha correlacionado

positivamente con la ansiedad y el afrontamiento menos adaptativo frente a los errores (Ryan y Connell, 1989, citados por Ryan y Deci, 2000).

Los dos tipos siguientes de motivación extrínseca son más cercanos a la regulación interna:

La *regulación identificada* ocurre cuando existe un proceso por el cual la persona reconoce y acepta el valor de la conducta. Al identificar el valor de un determinado comportamiento, se acepta más completamente como propio y se internaliza como parte de la identidad. La actividad se realiza por propia elección, aunque sigue siendo instrumental, ya que no se percibe como fuente de satisfacción y disfrute espontáneos (Vallerand et al., 1992), sino como beneficiosa para uno mismo. Al estar asociada al yo, redundante en un comportamiento más autónomo, de mayor compromiso y rendimiento, más estable y con menor conflicto interno (Ryan y Deci, 2000). Estudios en el entorno escolar han hallado una relación positiva entre este tipo de regulación y el disfrute de las tareas escolares y el afrontamiento proactivo de los errores (Ryan y Connell, 1989, citados por Ryan y Deci, 2000).

La *regulación integrada* es el tipo de regulación extrínseca más cercana a la motivación intrínseca. Supone la internalización de los aspectos inherentes a la actividad que no son intrínsecamente atractivos. Es la forma más completa de internalización de la motivación extrínseca, ya que, además de identificarse con el comportamiento, se integra esa identificación con otros aspectos del yo, quien aprueba la regulación (Ryan y Deci, 2000). En este caso, la regulación está en armonía con los valores y la identidad de la persona, y la regulación -que en un principio fue externa- se ha transformado completamente en autorregulación, con el resultado de una motivación extrínseca autodeterminada. La conducta es totalmente volitiva aunque continúa siendo instrumental y no autotélica.

Estos cuatro tipos de procesos regulatorios son producto de la continua interacción del individuo con el entorno social. Se diferencian de la amotivación porque todos ellos son intencionales, y de la motivación intrínseca porque son instrumentales. En cuanto a los resultados de este proceso, las personas serán más o menos exitosas en

la integración e internalización de la regulación de una determinada actividad (Ryan y Deci, 2000).

Diversos estudios en el contexto escolar, que han examinado la relación entre estos diferentes tipos de motivación y el rendimiento y bienestar de los estudiantes, indican que el modelo propuesto por la teoría de la Integración Orgánica es considerablemente generalizable (Ryan y Deci, 2000) y se ha llegado a inferir que el “por qué” de las metas que se trazan los alumnos marca diferencias en su persistencia, rendimiento, afrontamiento positivo y bienestar (Deci y Ryan, 2000).

Por último, en el extremo derecho del continuo se encuentra el estado clásico de motivación intrínseca, es decir, la realización de la actividad por su disfrute inherente. Este modo es altamente autónomo y representa la instancia prototípica de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Según Reeve (2015) los componentes del continuo no deben interpretarse como categorías excluyentes entre sí, ya que la conducta humana es compleja y se determina por múltiples factores. Algunos comportamientos están motivados por elementos tanto intrínsecos como extrínsecos (Deci y Ryan, 2012) y muchas de las actividades que una persona emprende en el contexto social pueden originarse por una combinación de motivos externos e internos simultáneos (Deci y Ryan, 2000). En este sentido, es de interés destacar que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca integrada comparten varias características, como la flexibilidad y el compromiso volitivo. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que son diferentes, ya que la motivación intrínseca tiende a ser el mejor predictor de estar absorto en una actividad y las regulaciones identificadas e integradas tienden a ser mejores predictores de tareas exigentes que requieren disciplina (Burton, Lydon, D'Alessandro y Koestner, 2006 y Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996, citados por Deci y Ryan, 2012).

2.3. Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

La TAD no solo se interesa por identificar los tipos de motivación, sino que considera como una cuestión fundamental comprender cómo los factores ambientales

promueven u obstaculizan la regulación autónoma de comportamientos motivados extrínsecamente (Ryan y Deci, 2000). Los contextos sociales en los que operan las personas, ya sean proximales -por ejemplo, la familia o el grupo de trabajo- o distales, como son los valores culturales del macrosistema, afectan la satisfacción de necesidades esenciales para el bienestar psicológico, el tipo de motivación y la eficacia en el desempeño de una determinada actividad e influyen sobre las metas o aspiraciones, que tenderán a ser más intrínsecas o más extrínsecas (Deci y Ryan, 2012). Por este motivo, gran parte de la investigación basada en la TAD se ha centrado en estudiar las condiciones socio-contextuales que facilitan o dificultan los procesos naturales de motivación intrínseca, la autorregulación y el desarrollo psicológico saludable (Deci y Ryan, 2012; Ryan y Deci, 2000).

Las personas tenderán a internalizar e integrar los valores y regulaciones de la cultura a la que pertenecen de manera natural (Ryan y Deci, 2000). Los procesos de internalización e integración serán llevados a cabo con más o menos éxito en la medida en que el contexto social respalde la satisfacción de ciertas necesidades psicológicas. En principio, una razón primordial para internalizar comportamientos y actividades no intrínsecamente motivadoras es la necesidad de sentirse perteneciente y conectado con el entorno social. Sentir apego o conexión con otras personas significativas será una causa fundamental para internalizar las acciones que son impulsadas, modeladas o valoradas por las mismas. Por otra parte, los individuos tenderán a adoptar actividades valoradas socialmente si se sienten competentes para realizarlas, por lo que experimentar éxito en el desempeño de una actividad fomentará la motivación para involucrarse en ella. Por último, comprender el significado de la actividad y sintetizarlo en relación a otros objetivos y valores personales tendrá como resultado sentir que se realiza la actividad de manera autónoma, lo cual tiene una importancia fundamental para integrar una regulación.

Trascendiendo los postulados de la psicología positiva, la TAD ha formulado una meta-teoría organísmico-dialéctica para comprender tanto los procesos de funcionamiento óptimo que promueven el bienestar psicológico, como los no óptimos, relacionados con una mala adaptación (Deci y Vansteenkiste, 2004). Sobre la base de

hallazgos de estudios realizados en diversos ámbitos de actividad, formuló específicamente la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Deci y Vansteenkiste, 2004; Ryan, Huta y Deci, 2008; Ryan y La Guardia, 2000). Esta mini-teoría sostiene que los seres humanos necesitan satisfacer necesidades psicológicas básicas (NPB) y tienden a ello, orientando su comportamiento hacia tareas que satisfagan dichas necesidades y evitando aquellas en las que se insatisfagan o se frustren (Ryan y Deci, 2000). Estudios recientes muestran que la frustración de estas necesidades se relaciona con el malestar y la psicopatología, con consecuencias negativas en la conducta, mientras que su satisfacción fomenta la sensación de bienestar y conduce a la construcción de recursos psicológicos saludables (Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Las necesidades psicológicas básicas son innatas, universales y esenciales para la salud, el bienestar personal y el funcionamiento óptimo; constituyen un aspecto natural de los seres humanos, más allá de su identificación de género, edad, cultura o grupo de pertenencia. Estas necesidades son:

Autonomía, definida como la necesidad de sentir que se es el agente y el origen de las propias acciones. Se refiere a un sentido de elección y volición en la regulación del comportamiento y a la necesidad de sentir que las acciones que se emprenden están alineadas con el sentido de uno mismo. La autonomía supone interés e integración de valores; cuando las personas se sienten autónomas muestran un mayor control de la conducta y experimentan que ésta refleja su identidad (Moreno y Martínez, 2006). La satisfacción e insatisfacción de autonomía dependerá del grado percibido de elección personal y de libertad para ejercer o controlar el propio comportamiento (Maehr, Pintrich y Linnenbrink, 2002).

Competencia, basada en la propensión a interactuar efectivamente con el entorno y experimentar eficacia en las interacciones con el mismo; se refiere a la necesidad de sentirse efectivo y capaz al realizar una actividad en el entorno social (Evans, 2015). La satisfacción de competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción (Moreno y Martínez, 2006). La necesidad de sentirse competente involucra también experimentar que se tienen oportunidades para ejercer las propias capacidades, lo que conduce a las personas a buscar desafíos óptimos en

relación a ellas y a mantener y mejorar las habilidades que desarrollan. Por lo tanto, la satisfacción o insatisfacción de competencia estará de acuerdo a la capacidad auto-percibida para dominar una tarea y a las oportunidades que brinde el contexto social para experimentar sentimientos de eficacia al realizarla.

Relación, referida a sentirse en conexión con otras personas significativas, que son importantes para uno o que pertenecen al mismo entorno social; se refiere a sentirse aceptado, conectado y cuidado por las personas con las que se interactúa (Ryan, Huta y Deci, 2008; Evans, 2015). Al nivel colectivo, se procura lograr bienestar, seguridad y unidad de los integrantes de un grupo o comunidad (Moreno y Martínez, 2006). La satisfacción o insatisfacción de la necesidad de relación estará determinada por sentirse conectado con los demás y de cuidar y ser cuidado por ellos (Deci y Ryan, 2012).

La miniteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) considera que éstas actúan como mediadores psicológicos entre los factores ambientales y la motivación. Si los factores ambientales facilitan la satisfacción de NPB la motivación intrínseca y la internalización de la motivación extrínseca se verán favorecidas, mientras que su descuido o frustración actuarán en sentido inverso (Vallerand, 1997, 2012). A su vez, la mini-teoría de la Integración Orgánica (Deci y Ryan, 2002) postula que, en la medida que la conducta es regulada por una motivación autodeterminada, el individuo experimenta resultados óptimos, como una mayor persistencia y bienestar psicológico (Gunnell, Crocker, Mack, Wilson y Zumbo, 2014).

El apoyo de cada una de estas necesidades por parte del contexto social será una condición necesaria para el crecimiento, la integridad y el bienestar psicológico de una persona, tanto dentro de un dominio determinado como entre dominios (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y La Guardia, 2000). De la misma manera, los contextos que faciliten experiencias positivas en relación con la satisfacción de las tres NPB contribuirán al bienestar psicológico, dentro de un dominio y fomentarán las formas de motivación y compromiso con la actividad de más alta calidad y volición, con el resultado de un mejor desempeño, persistencia y creatividad en su práctica. De tal modo, el grado en el que cualquiera de estas tres necesidades se frustre al realizar una actividad en ese dominio, producirá un fuerte impacto en detrimento del bienestar (Vallerand, 1997). Por tanto,

las NPB actúan como mediadores psicológicos entre los factores ambientales y la motivación, con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales (Deci y Ryan, 1985; Ryan y La Guardia, 2000; Deci y Vansteenkiste, 2004). En relación a la motivación para involucrarse en un dominio concreto de actividad, la satisfacción de las NPB propiciará experimentar que éste es agradable y la sensación de bienestar (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2012; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 1997, 2012).

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca propuesto por Vallerand (1997; 2012), establece que las NPB constituyen los mediadores psicológicos entre los factores sociales y la motivación. Este modelo postula que la motivación opera en tres niveles: nivel global o de personalidad, nivel contextual o de dominios de vida y nivel situacional, y considera tres manifestaciones fundamentales de la motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. El nivel global se relaciona con características estables de los individuos, es decir, con una orientación general de la persona a comportarse con motivación intrínseca, controlada extrínsecamente o sin motivación. El nivel contextual se relaciona con diferentes dominios de la vida, como la actividad musical o el deporte, diferenciándose tres dominios básicos: el académico, el del ocio y el de las relaciones interpersonales. En este nivel existe mayor variación en la motivación, ya que la persona puede mostrar distintos niveles de motivación en función del dominio; incluso, pueden producirse conflictos entre dominios, por ejemplo, entre la motivación hacia un actividad de ocio y el dominio académico, con consecuencias a nivel cognitivo (concentración, memoria, capacidad de aprendizaje), afectivo (emociones positivas o negativas, interés, aburrimiento, satisfacción, insatisfacción, bienestar, ansiedad) y conductual (persistencia, intensidad y ejecución de la tarea), así como en el bienestar psicológico general (Ratelle, Senécal, Vallerand y Provencher, 2005). Por último, el nivel situacional se relaciona con el estado de la motivación del individuo al realizar una actividad concreta en un momento determinado.

En este modelo jerárquico (Vallerand, 1997, 2012; Vallerand y Loisier, 2008), la motivación en cada nivel de generalidad podría verse influenciada por los factores sociales de cada nivel y por la motivación del nivel superior en la jerarquía, siendo la motivación a nivel situacional la más susceptible de variación en función de las

condiciones del entorno y, por tanto, la más inestable. A su vez, las experiencias situacionales positivas pueden ser fundamentales para que se desarrolle un interés por la actividad y ésta sea integrada en el yo (Núñez y León, 2018), es decir, que existe una organización vertical del modelo (efectos de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba) para integrar los procesos que involucran la personalidad (Núñez y León, 2018; Vallerand y Losier, 1999).

Por otra parte, el modelo también establece una organización horizontal que refleja la dimensión de los procesos psicológicos sociales del modelo, consistente en una secuencia causal de eventos que involucran factores sociales, mediadores psicológicos (las NPB), motivación y resultados (Figura 5). Esta secuencia ocurre en cada nivel de generalidad (Vallerand, 1997; Vallerand y Loiser, 2008) y se ha visto apoyada empíricamente por diversos estudios (Vallerand, 2012).



Figura 5. Secuencia motivacional que incluye factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias (Traducida y adaptada de Vallerand y Loiser, 2008, p.145)

El nivel intermedio, es decir, el contextual, es de interés para tener en cuenta que no todas las actividades son iguales y que algunas, como las recreativas, pueden ser más intrínsecamente motivadoras que otras (Vallerand, 2012).

En el dominio de la música, la investigación sobre las necesidades psicológicas básicas ha venido desarrollándose en la última década, con un número creciente de estudios. Uno de ellos investigó la influencia de la satisfacción e insatisfacción de las NPB

en la persistencia y compromiso futuro en los estudios de música durante la infancia y la adolescencia, encontrando una relación entre la satisfacción y el compromiso con la actividad (Evans, 2009). Otro estudio realizado por Legutki (2010) halló que el apoyo a la autonomía conducía a un mayor interés, disfrute e intenciones de continuar participando en la actividad musical. Por su parte, Evans, McPherson y Davidson (2013) realizaron una investigación longitudinal que siguió a 157 jóvenes estudiantes de la banda de la escuela secundaria en Sydney (Australia), durante 10 años y observaron que a medida que los estudiantes sentían satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relación, también expresaban un mayor nivel de interés y valoración de la música en relación a sus aspiraciones personales, y la encontraban más divertida; en contrapartida, los estudiantes que abandonaron la música indicaron una experiencia menos frecuente de satisfacción. Las razones que citaron para interrumpir el aprendizaje musical estaban estrechamente relacionadas con la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas.

Una investigación en la que participaron 204 estudiantes australianos, mostró que la satisfacción de las necesidades psicológicas fue un claro mediador de la elección de la música como asignatura en la escuela secundaria (Freer y Evans, 2018). Los resultados mostraron que la satisfacción de necesidades psicológicas explicaba la intención de seguir aprendiendo música en mayor medida que el valor que los estudiantes daban a la música como materia, independientemente de su experiencia instrumental.

Gran parte de la investigación que asume el marco teórico de la TAD en educación musical se ha centrado en estudiantes de música universitarios, etapa en la que el apoyo a las necesidades psicológicas ha resultado asociado con la práctica de mejor calidad (Bonnevill-Roussy y Bouffard, 2015; Evans y Bonneville-Roussy, 2016). La satisfacción de autonomía en la práctica de estudio se ha visto asociada a una mayor capacidad para sobrellevar el estrés de los exámenes y a un mejor desempeño en ellos (Bonnevill-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard, 2017). Por su parte, la competencia percibida y la autonomía se han relacionado con las experiencias de flujo al interpretar música, lo que supone una inmersión profunda al realizar esta actividad (Valenzuela, Codina y Pestana, 2018).

En el ámbito de la educación musical, diferentes tipos de regulación de la motivación en los niños han sido asociados con comportamientos de práctica, como la regulación del esfuerzo, el monitoreo y uso de estrategias y la motivación al prepararse para los exámenes (Renwick y Reeve, 2012). En estudiantes universitarios, Bonneville-Roussy, Vallerand y Bouffard (2013) demostraron que el apoyo a la autonomía por parte de los maestros de música condujo a una pasión más armoniosa y, en última instancia, a una mayor persistencia en el aprendizaje musical, mientras que los comportamientos de control de los maestros no se vincularon a la persistencia.

En el estudio llevado a cabo por Evans y Bonneville-Roussy (2016), en el que participaron 392 estudiantes de nueve universidades de Australia y Nueva Zelanda, se examinó si la satisfacción de las necesidades y la motivación autónoma dentro de este contexto explicaba el afecto y el comportamiento específico. Utilizando modelos de ecuaciones estructurales, se encontró que la satisfacción de las necesidades psicológicas predecía la motivación autónoma. A su vez, la motivación autónoma se relacionó significativamente con la frecuencia de la práctica, la frecuencia de la práctica de calidad y la preferencia por el desafío. El modelo explicó el 6% de la varianza en la frecuencia de la práctica, el 11% de la varianza en la frecuencia de la práctica de calidad y el 9% de la varianza en la preferencia por las tareas desafiantes. En este estudio se examinó también la relación entre la satisfacción de NPB y la motivación autodeterminada con determinados estados afectivos positivos y negativos. Los estudiantes mostraron emociones positivas con mayor frecuencia cuando sus necesidades psicológicas se satisfacían y cuando estaban motivados de manera autónoma y emociones negativas con menos frecuencia. Las correlaciones resultantes mostraron que la satisfacción de las necesidades se relacionaban positiva y de forma significativa con sentirse feliz, relajado, emocionado y orgulloso y negativamente con estados afectivos negativos, como sentirse nervioso. La motivación autónoma se relacionó positivamente con sentirse feliz y emocionado y negativamente con el orgullo y con sentirse infeliz.

En otro estudio reciente, en el que participaron 162 estudiantes de conservatorio de nivel universitario (Valenzuela, Codina y Pestana, 2018), se evaluaron los efectos predictivos de la autonomía y la satisfacción de las necesidades de competencia y la

motivación autónoma y controlada sobre las variaciones de flujo. Se encontraron altos niveles de flujo, competencia percibida y autonomía, y motivación intrínseca, especialmente en los 109 participantes de la especialidad de interpretación. El resultado del análisis de regresión múltiple jerárquico indicó que la motivación autónoma de los estudiantes tuvo un efecto directo en las variaciones de flujo, mientras que la motivación controlada tuvo un efecto inverso. La competencia percibida fue el predictor más fuerte de las variaciones de flujo y también se asoció con la regulación externa, lo que indica que los motivos intrínsecos y extrínsecos juegan un papel importante en la práctica instrumental.

MacIntyre, Schnare y Ross (2017) realizaron un estudio fuera del contexto educativo, en el que participaron 188 adultos músicos, algunos de los cuales estaban estudiando música de manera formal y otros no. Sus resultados señalaron efectos positivos de la motivación intrínseca y autodeterminada en el deseo para continuar tocando, la intensidad motivacional, la disposición para tocar música y la autoestima global, lo cual no ocurría con las formas extrínsecas de regulación. Los autores del estudio sugirieron un bucle de retroalimentación -“un ciclo virtuoso de motivación para el aprendizaje y el rendimiento de la música”- (MacIntyre et al., 2017, p. 699) en el cual el deseo de aprender se alimenta de la intensidad motivacional, contribuyendo al desarrollo de la competencia percibida, lo que se refleja en el deseo creciente de aprender; el aumento en una de las variables del círculo podría causar una reacción en las otras y la retroalimentación positiva fluiría hacia el resto del ciclo.

2.4. Diversión

Numerosos estudios en el ámbito de la actividad física y el deporte aluden a la diversión como uno de los principales motivos de implicación en la práctica (por ejemplo, Arribas, 2005; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016; Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca, 2018; Moreno-Murcia, Hernández y González-Cutre, 2009; Pulido, Sanchez-Oliva, Amado, Gonzalez-Ponce y Sanchez-Miguel, 2014). Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2008). En el ámbito deportivo, la diversión se asocia a disfrutar de la actividad, ya que el disfrute es definido como "una

respuesta afectiva positiva a la experiencia deportiva que refleja sentimientos generalizados como placer, gusto y diversión" (Scanlan, Carpenter et al., 1993:6, citados por Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2007).

La motivación intrínseca a menudo se acompaña de emociones positivas, como el disfrute y la diversión, mientras que la motivación extrínseca se asocia frecuentemente con emociones negativas, como el aburrimiento y la falta de interés (Ntoumanis, 2001; Amabile, 1983; Hennessey, 2001, citados por Stanko-Kaczmarek, 2012). En el estudio de Sousa et al. (2007) se obtuvo que, dentro del modelo de compromiso deportivo, la diversión fue el predictor más potente del compromiso con la actividad en deportistas jóvenes, resultado que llevó a los autores a sugerir que la consideración del disfrute y la diversión en el deporte dentro de un contexto motivacional más amplio podría ser exitosa para promover la participación y evitar el abandono (Sousa et al, 2007).

En el ámbito musical, la motivación inicial de los niños para aprender a tocar un instrumento musical se basa principalmente en la búsqueda de emociones positivas, como indica el estudio realizado por McPherson y Davidson (2006) en el que niños de 7 y 8 años afirman que comienzan a aprender a tocar un instrumento porque les parece divertido, emocionante o agradable. Sin embargo, y a pesar del disfrute inherente de la actividad musical, en el aprendizaje musical formal la práctica en casa suele transformarse para muchos estudiantes en una tarea escolar más, cuya dedicación deben "negociar" con sus padres y sus profesores de música (Renwick y Reeve, 2012) particularmente en relación al tipo de práctica que realizan y el repertorio con el que practican, si es el elegido por ellos o no (Renwick y McPherson, 2002). De esta negociación y del éxito en el proceso de alcanzar un nivel de autorregulación de la práctica progresivamente más alto, en el que el estudiante cuente con el apoyo pero sin el control externo, puede depender que la motivación intrínseca hacia el estudio se transforme en una actividad intrínsecamente disfrutada o que, por el contrario, la motivación y el interés por la misma decaigan (McPherson y Renwick, 2011; Renwick y Reeve, 2012). En relación a este tema, cabe destacar la importancia del clima motivacional que el profesor genere, pues puede hacer que el estudiante de música vaya a clase con un sentido de curiosidad y vitalidad, por alimentar su sentido de motivación

intrínseca hacia la actividad que está realizando por voluntad propia y sin condicionamientos o, por el contrario, que su actitud sea apática o ansiosa, al no tener en cuenta estas fuentes internas de motivación o, incluso, al frustrarlas (Reeve y Renwick, 2012).

Según Swindells y de Bézenac (2014) en el ámbito de la formación de intérpretes de música clásica se enfatiza el trabajo poco gratificante y se relega la diversión y el placer para después de haber conseguido las metas, considerándolos una recompensa por el arduo trabajo realizado. Estos autores argumentan que esta concepción proviene de la dicotomización del trabajo y el juego, que considera al primero como una acción disciplinada que requiere motivación extrínseca y al segundo como una recompensa. que ha llevado a los educadores musicales “a la posición de tener que enfatizar la música como trabajo, mientras que minimizan los elementos más lúdicos para justificar que el sujeto sea digno de estudio serio” (Swindells y de Bézenac, 2014, p. 119).

Hallam y Creech (2010, citadas por Parkinson, 2014, p. 3) señalaron que el disfrute puede llevar a los estudiantes a mantener un compromiso musical de por vida, razón por la cual los objetivos de la enseñanza instrumental y vocal deben ser agradables a la vez que proporcionan desafío y estimulación intelectual. Sin embargo, y a pesar de que consideran que el éxito en el desarrollo de las habilidades instrumentales y el aprendizaje placentero no son mutuamente excluyentes, plantean la cuestión en términos de “una necesidad de mantener un equilibrio” entre la búsqueda de dominio y el disfrute (p. 89, citado por Parkinson, 2014, p. 3).

La relación entre la búsqueda de la maestría técnica y profesional y el disfrute en el aprendizaje musical suscita posturas encontradas entre los profesores de música. En un estudio cualitativo basado en entrevistas a profesores de máster en música, Parkinson (2014) encontró que había marcadas diferencias, ya que las concepciones del disfrute iban desde un medio para asegurar un compromiso sostenido con la música, hasta el objetivo final de la enseñanza instrumental y con la cual el dominio no tenía una relación axiomática. Según Parkinson, los resultados de su estudio pusieron en evidencia las tensiones que rodean el dualismo de dominio / disfrute dentro de la profesión. Algunos profesores ponían más énfasis en el disfrute, considerándolo un objetivo

holístico para sustentar el compromiso a largo plazo o de por vida con la actividad musical y reconocieron que su orientación contrastaba con sus propias experiencias como estudiantes, ya que ponían más énfasis en el disfrute de tocar que en el logro de pasar exámenes que medían el progreso. Otros profesores, en cambio, reconocían que ponían más énfasis y priorizaban el progreso que el disfrute; para algunos, el disfrute era una cuestión “pragmática” para sostener el esfuerzo continuo de los estudiantes (Parkinson, 2014, p. 10). Otro aporte de interés de este estudio fue la relación con la tradición y la innovación: algunos profesores que priorizaban el disfrute como sustento del compromiso con la música se rebelaban en contra de la priorización del progreso hacia el dominio técnico, característica de la comunidad de práctica en la que normalmente se realizan las clases individuales de música, tal como señalan Creech y Gaunt (2012).

Otro aspecto a tener en cuenta es que el objetivo último de la preparación de los músicos instrumentistas es la actuación en público. En esta situación, las emociones positivas pueden tener una gran influencia en el resultado. En un estudio cualitativo en el que participaron 29 estudiantes avanzados de interpretación (Clark, Lisboa y Williamon, 2014), los músicos relacionaron las actuaciones exitosas con un nivel de desafío alto pero alcanzable, sentimientos de preparación suficiente y mentalidades positivas, así como con la experimentación de un alto nivel de disfrute que les permitía concentrarse y estar mejor preparados para reaccionar ante posibles imprevistos. La sensación que mostraban tras la actuación era de alegría, relajación y sentido de logro. Como contrapartida, relacionaban la falta de disfrute durante la actuación con las experiencias menos exitosas y el sentimiento de querer que el momento pasara lo más rápido posible. Tras la actuación, la evaluación era negativa y, como consecuencia, las perspectivas mentales también lo eran y se relacionaban con la frustración, que les obligaba a “tener que recordar cuánto amaban el repertorio que tocaban” para poder tomar fuerzas para prepararse mejor en el futuro (Clark et al., p. 30).

Estudios en el contexto académico general en la etapa adolescente, han considerado la diversión como una medida de la satisfacción y de interés intrínseco en la escuela (Castillo, Balaguer y Duda, 2001) y sus resultados señalan una relación positiva

entre la diversión y el interés por las tareas escolares orientadas hacia la tarea; por el contrario, la orientación al ego conduce al aburrimiento y la falta de interés por las actividades académicas, sobre todo cuando los estudiantes dudan de sus propias capacidades. Finalmente, destacar que existen estudios que consideran la diversión como una consecuencia motivacional positiva y adaptativa de importancia en el estudio de la motivación de los estudiantes (Ntoumanis, 2001; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016) y el aburrimiento como una consecuencia nefasta de la desmotivación (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016).

2.5. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) se presenta como un marco teórico novedoso y unificador para el estudio de la motivación hacia la actividad musical, ya que integra algunos hallazgos importantes de la investigación previa de enfoque socio-cognitivo desarrollada en el ámbito de la música (Evans, 2015).

La revisión bibliográfica realizada induce a pensar que la vertiente hedónica de la interpretación musical puede explicar las razones primordiales para involucrarse en la Práctica de Interpretación Musical (PIMU) y la adherencia a dicha práctica. Las dificultades para mantener el compromiso con la actividad a largo plazo se apoyará en el modelo proporcionado por la TAD, que describe el continuo de grados de *internalización* de los aspectos menos atractivos pero ineludibles en una actividad exigente. Esta teoría permite observar diferentes grados de autodeterminación de la conducta, según ésta sea promovida por una motivación intrínseca, o regulada más o menos extrínsecamente.

Por otro lado, la motivación de mayor calidad -intrínseca y autodeterminada- primordial para persistir en la práctica musical y fomentar el bienestar psicológico, será resultado de las condiciones del entorno social en las que éste tenga lugar, en la medida en que favorezca la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. A su vez, la motivación intrínseca y autodeterminada puede ser predictora de sentimientos de diversión y disfrute, emociones positivas que sustenten

la práctica de calidad y el compromiso con la actividad a largo plazo. Todas estas variables constituyen un marco teórico que despierta el interés por indagar en la satisfacción e insatisfacción de estas necesidades al interpretar música de forma habitual, en el contexto de la afición y de la profesión musical, y examinar su influencia en la calidad de la motivación, la diversión y el disfrute en ambos perfiles.

CAPÍTULO 3

Escalas de medida de
satisfacción, motivación y
diversión: estado de la
cuestión

3. Escalas de medida de satisfacción, motivación y diversión: estado de la cuestión

La investigación sobre motivación y bienestar psicológico en el ámbito musical dentro del marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) es reciente (Evans, 2015), y los estudios han adoptado enfoques y perspectivas diversas (Evans y Liu, 2018). En el momento de emprender esta investigación, encontramos trabajos sobre el bienestar psicológico que la práctica musical puede aportar a personas mayores en un contexto de educación musical no formal (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013), las causas de abandono de los estudios musicales formales en niños instrumentistas (Evans, McPherson y Davidson, 2013), la incidencia del tipo de instrumento en la motivación de músicos adultos (MacIntyre y Potter, 2014) o la influencia de los profesores en la motivación de estudiantes de música (Küpers, van Dijk, van Geert y McPherson, 2014, 2015). Ante esta variedad, surgió el interrogante: ¿con qué instrumentos de medida se cuenta para la investigación de la motivación en música dentro del marco teórico de la TAD? Para responder a este interrogante se vió la necesidad de estudiar el estado de la cuestión.

3.2. Medición de la satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas

La satisfacción o frustración de las NPB han sido estudiadas en diferentes contextos -familiar, laboral, educativo o sanitario-, así como en distintas culturas (Church et al., 2013). Para realizar estos estudios se han utilizado, desde la proposición de la teoría de las NPB hasta la actualidad, una familia de escalas (*Self-Determination Theory. An Approach to Human Motivation & Personality*, n.d), que incluye la *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS. Deci y Ryan, 2000) y la *Basic Need Satisfaction at Work* (Gagné, 2003), ambas de 21 ítems, y una versión más corta, de 9 ítems, para investigar las NPB en las relaciones interpersonales.

Una vez centrado el interés en el estudio de las NPB en la Práctica de Interpretación musical (PIMU), se inició el proceso de selección del instrumento de medida. En una primera búsqueda (Moreno-Bonet, Arribas- Galarraga y Díaz Gómez, 2015), se advirtió que, en gran parte de los estudios que utilizaban la BPNS, existían diversas versiones derivadas de esta escala, e incluso se halló un meta-análisis de instrumentos utilizados dentro del ámbito de la actividad física y el deporte (Li, Wang, Pyun y Kee, 2013). En el ámbito musical, en cambio, los estudios que medían las NPB habían utilizado la BPNS (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013) o un instrumento de medida expresamente adaptado al contexto del estudio, sin aportar datos sobre su validación (Evans, McPherson y Davidson, 2013).

Con la finalidad de encontrar escalas validadas en el ámbito de la música y en castellano se realizó una búsqueda exhaustiva y sistemática (búsqueda 1) mostró un único documento que medía las NPB en música, una tesis doctoral que utilizó la BPNS en el contexto de un conservatorio profesional en España (Valencia Déniz, 2012).

La revisión de bases de datos en inglés (búsqueda 2): Web of Science, Scopus y SAGE, en todos los tipos de documento, desde 2006 a 2016, con todas las palabras clave: *scale, basic psychological needs, music, validation*, con el fin de encontrar escalas validadas para música en cualquier idioma, dio como resultado un hallazgo relevante: una adaptación a la música de la BMPN, *Balanced Measure of Psychological Needs* (Sheldon y Gunz, 2009; Sheldon y Hilpert, 2012), la *BMPN-Music* (Evans y Bonneville-Roussy, 2016). El informe no incluía el modelo completo ni contaba con un estudio de validación y, además, la escala no fue utilizada en su totalidad, ya que solo se tomaron algunos ítems, los de satisfacción.

Frente a la falta de instrumentos validados en música, la búsqueda se dirigió hacia escalas validadas en otros ámbitos, tanto en castellano como en inglés. Se realizó en cuatro bases de datos -Dialnet, Web of Science, ScienceDirect y Scopus-, en todos los tipos de documentos, desde 2006 a 2016, con las palabras clave: *escala, necesidades psicológicas básicas, validación*, para la búsqueda de informes en castellano, y *scale, basic psychological needs, validation* para la búsqueda en inglés (búsqueda 3). Se

hallaron cuatro modelos coincidentes con los objetivos de la búsqueda: la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas* (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín, 2011), adaptada de la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale*, PNSE (Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild, 2006); la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General* (González-Cutre, Sierra, Montero-Carretero, Cervelló, Esteve-Salar y Alonso-Álvarez, 2015), adaptada de la *Basic Needs Satisfaction in General Scale*, BNSG-S (Gagné, 2003); la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico* (Sánchez y Núñez, 2007) versión española de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale*, BPNES (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) y la traducción y validación en el contexto educativo de la *Échelle des Besoins Fondamentaux en Sport*, ÉBFS (Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008) de León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo (2011). También se encontró una adaptación validada de la ÉBFS en el contexto del deporte (Domínguez, Martín, Martín-Albo, Núñez y León, 2010) y otra adaptación de la PNSE, la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* (Moreno-Murcia, González-Cutre Coll, Chillón Garzón y Parra Rojas, 2008). Además, se localizaron las escalas de donde derivan estas adaptaciones al castellano y un estudio comparativo de BPNS y BMPN (Sheldon y Hilpert, 2012).

Para afianzar la búsqueda de instrumentos en castellano en informes publicados en inglés, se hizo una última búsqueda (búsqueda 4) en la base de datos ScienceDirect, con los nombres completos de las escalas halladas en la Búsqueda 3 más la palabra *Spanish*. Esta última búsqueda no dió nuevas versiones adaptadas al español, pero sirvió para garantizar que no hubo sesgo en la búsqueda y selección de los instrumentos (Urrútia y Bonfill, 2010).

Los resultados del proceso de búsqueda y selección sistemáticas se resumen en la Figura 6. La columna de la izquierda muestra una síntesis del proceso de búsqueda y selección de las escalas en el ámbito de la música (búsquedas 1 y 2) y la de la derecha, las búsquedas en los ámbitos general y deportivo (búsquedas 3 y 4).

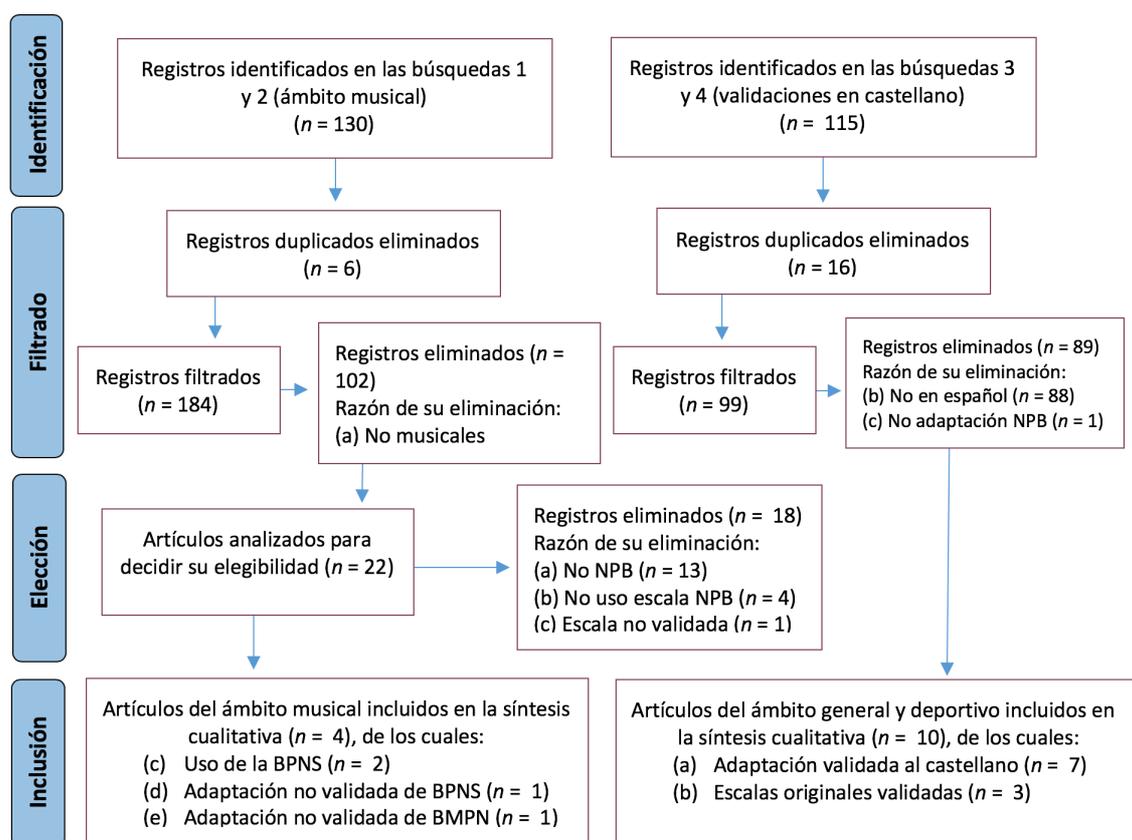


Figura 6. Proceso de identificación y selección sistemática de instrumentos de medida de las NPB. Adaptado de Urrútia y Bonfill (2010) y Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, The PRISMA Group (2009).

Una vez identificados los instrumentos en tres ámbitos -general, deportivo y musical (ver Tabla 4)- se codificaron los datos de interés extrayéndolos de los respectivos informes de validación: características del contexto de aplicación, estructura y propiedades psicométricas (Mokkink, Terwee, Patrick, Alonso, Stratford, Knol, Bouter, y de Vet, 2010).

Dado que la BPNS en inglés ha sido ampliamente utilizada, los datos para su codificación en esta revisión fueron extraídos de un estudio que la compara con otro instrumento, la BMPN (Sheldon y Hilpert, 2012).

Tabla 4. Instrumentos incluidos en la revisión sistemática de escalas para medir las NPB

	Sigla	Instrumento	Autor	Año	Idioma	Escala original
Adaptaciones al ámbito musical	Sin sigla	Adaptación de la <i>Basic Psychological Needs Scale</i>	Evans , McPherson y Davidson	2013	inglés	BPNS
	BMPN-Music	<i>Balanced Measure of Psychological Needs-Music</i>	Evans y Bonneville- Roussy	2016	inglés	BMPN
Ámbito general	BPNS	<i>Basic Psychological Needs Scale /</i>	Deci & Ryan	2000	inglés	
		<i>Basic Needs Satisfaction in General Scale</i>	Gagné	2003		
	BNSG-S					
	BMPN	<i>Balanced Measure of Psychological Needs</i>	Sheldon y Gunz Sheldon y Hilpert	2009 2012	inglés	
Adaptaciones al español ámbito deportivo y educativo	ESNPBG	<i>Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General</i>	González- Cutre et al.	2015	español	BNSG-S
		<i>Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico</i>	Sánchez y Núñez	2007	español	BPNES
		<i>Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio</i>	Moreno Murcia et al.	2008	español	PNSE
	ESNPD	<i>Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Deporte</i>	Domínguez et al.	2010	español	ÉBFS
	ESNPE	<i>Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación</i>	León et al.	2011	español	ÉBFS
		<i>Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas</i>	Moreno- Murcia et al.	2011	español	PNSE
Escalas originales	BPNES	<i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>	Vlachopoulos y Michailidou	2006	griego e inglés	
	PNSE	<i>Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale</i>	Wilson, Rogers, Rodgers y Wild	2006	inglés	
	ÉBFS	<i>Échelle des Besoins Fondamentaux en Sport</i>	Gillet, Rosnet y Vallerand	2008	francés	

Como datos de interés, se codificaron los participantes y la actividad practicada dentro del ámbito (Tabla 5).

Tabla 5. Datos de contexto de los estudios de validación de escalas para medir NPB

Referencia	Participantes	Actividad
BMPN-Music	N = 410 Estudiantes universitarios	Interpretación musical
BPNS	N = 324 Estudiantes universitarios	No específica
BMNP	N = 324 Estudiantes universitarios	No específica
Adaptación de la BPNS	N = 157 Estudiantes de escuela elemental de música N2: 104; mismos participantes 10 años después	Interpretación instrumental en banda de música
ESNPBG	N = 399, de los que 326 son practicantes de actividad física	Actividad física o no
BPNES	N = 233 Practicantes de actividad física en gimnasio	Ejercicio físico sin especificar
BPNES	N = 370 Estudiantes de escuela secundaria	Clases de educación física
ÉBPFS en contexto deportivo	N = 282 Atletas federados	Diversas especialidades deportivas
PNSE	N = 298	Deporte de competición, en modalidades individuales y grupales
ÉBPFS en contexto educativo	N = 324 Estudiantes universitarios	Estudios universitarios de 9 titulaciones diferentes
BPNES	N = 508 y N = 504 Practicantes de actividad física en gimnasio	Ejercicio físico en grupo e individual
PNSE	N = 426 y N = 581 Estudiantes universitarios	Ejercicio físico no especificado, con gran variabilidad en su práctica
ÉBFS	N = 222 y N = 236 Estudiantes universitarios de Ciencias del deporte	Deporte de competición en diversas modalidades, grupales e individuales

Todos los estudios se han efectuado con adultos, con la excepción del estudio longitudinal en el ámbito de la música a lo largo de 10 años, comenzado cuando los participantes eran niños (Evans et al., 2013). El estudio de música más reciente (Evans y Bonneville-Roussy, 2016) se centra en el contexto de estudios universitarios de música.

El siguiente paso en la revisión sistemática consistió en el análisis comparativo de la estructura interna de los modelos de escala, teniendo en cuenta su número de ítems

por factor (Autonomía, Competencia, Relación). En la Tabla 6 se presentan la cantidad de ítems totales de cada versión y su distribución, así como la inclusión de ítems inversos.

Tabla 6. Estructura de los diferentes modelos de escalas de NPB

Escala	Dimensiones	Nº ítems	Ítems por dominio e ítems inversos	Puntos escala Likert
(1) BPNS	1	21	A: 7 (-3) C: 6 (-3) R: 8 (-3)	7
(2) BMPN y BMPN-Music	3	18	A: 6 (-3) C: 6 (-3) R: 6 (-3)	5
(3) ESNPBG (Adaptación de BPNS)	3	16	A: 3 (-0) C: 6 (-3) R: 7 (-2)	7
(9) BPNES, (4) Adaptación a la actividad física y (5) Adaptación a la educación física	3	12	A: 4 (-0) C: 4 (-0) R: 4 (-0)	5
(11) ÉBPFS	3	15	A: 5 (-0) C: 5 (-3) R: 5 (-0)	7
(8) ESNPE y (6) ESNPD (Adaptación de ÉBPFS al deporte)	3	15	Transforman los ítems negativos en positivos	5 (no 7)
(10) PNSE y (7) Adaptación al deporte	3	18	A: 6 (-0) C: 6 (-0) R: 6 (-0)	6

Leyenda: A = Autonomía; C = Competencia; R = Relación

Como puede observarse, la estructura de la escala varía en número de ítems totales y para cada dominio. La escala de la que parten las demás -BPNS, de 21 ítems- presenta una estructura irregular entre las tres dimensiones o necesidades, ya que se compone de 7 ítems para Autonomía, 6 ítems para Competencia y 8 ítems para Relación, aunque sí incluye igual número de ítems (3) inversos para cada factor. La adaptación al castellano (González-Cutre et al., 2015), en línea con el estudio de Johnston y Finney (2010), propone un modelo de 16 ítems, diferente al original, con una distribución aún más irregular, ya que Autonomía pasa de 7 a 3 ítems y Relación, de 8 a 7. El modelo de 16 ítems fue analizado por Sheldon y Hilpert (2012), quienes no encontraron una mejora

en el ajuste con respecto al modelo de 21 ítems. Los demás modelos, en contraposición, incluyen igual número de ítems por factor. Los resultados de los estudios de adaptación a la actividad física y el deporte, sobre la base de estudios de calibración y de validación de las adaptaciones que presentan, han elegido mayoritariamente la opción de 3 factores, y coinciden en considerar que Competencia, Autonomía y Relación son constructos diferenciados e independientes. Por esta razón, estiman que en realidad se trata de tres subescalas, y cuidan incluir igual número de ítems para cada dimensión/subescala. A pesar de esta coincidencia importante desde el punto de vista estructural, el número de ítems varía en cada versión, pudiendo incluirse 4, 5 o 6 ítems en cada subescala, por lo que se cuenta con modelos de 12, 15 o 18 ítems.

Un aspecto relevante de cara a la dimensionalidad radica en que varios de los modelos solo miden la satisfacción de las NPB, y no su insatisfacción. Si se observa el número de ítems positivos y negativos, se ve que la BPNES y la PNSE y sus respectivas adaptaciones -modelos 9, 4, 5, 10 y 7 de la Tabla 6- no incluyen ítems inversos o negativos. Sí lo hacen la ÉBPFS (solo para Competencia) y la ESNPBG (la única escala adaptada al castellano en el ámbito general). Otro caso son las adaptaciones de la ÉBPFS al ámbito educativo (modelo 8) y al ámbito deportivo (modelo 6), que transforman los ítems negativos en positivos.

Más allá de la estructura que adopte cada modelo en cuanto a proporción en número de ítems por dominio y el equilibrio entre ítems positivos y negativos, la inclusión o no de ítems inversos o negativos es una característica importante a considerar. La BPNS (Deci y Ryan, 2000; Gagné, 2003), tanto en su versiones de 21 ítems -para ser aplicada a la vida en general y para el contexto del trabajo- como en la versión corta, de 9 ítems, cuidan incluir ítems negativos proporcionalmente, incluyendo 3 por cada factor o necesidad en la versión de 21 ítems, y 1 en la versión de 9 (Self-Determination Theory. An Approach to Human Motivation & Personality, n.d).

En relación con los ítems de la BPNS, la escala desde la cual se han desarrollado las demás, Sheldon y Hilpert (2012) hacen observaciones críticas sobre la relación entre los ítems de la BPNS y los constructos de la NPB. Señalan que algunos ítems podrían estar evaluando más de una dimensión. Por ejemplo, "Las personas toman en cuenta

mis necesidades”, codificado como un ítem de Autonomía, podría también referirse a Relación. Por otra parte, algunos ítems podrían ser ambiguos con respecto a la necesidad que pretenden medir, como es el caso de “No tengo muchas oportunidades de demostrar lo capaz que soy”, codificado como un ítem negativo de Competencia, que podría no serlo, ya que cabe la posibilidad de que quien contesta pueda sentirse competente, pero sin oportunidades de demostrarlo. Finalmente, algunos ítems no aludirían exactamente a la naturaleza del constructo que pretenden medir, ya que ítems codificados para Relación (“Me llevo bien con las personas”; “Las personas son bastante amigables conmigo”) podrían sugerir meras relaciones sociales placenteras, más que un sentimiento profundo de conexión y cercanía con los demás. Para solventar estos problemas -además de los de dimensionalidad e ítems inversos ya comentados- propusieron la BMPN como alternativa a la BPNS. Agregaron 3 ítems por dominio para medir la insatisfacción de las NPB. Estos ítems no se consideran redactados en forma inversa a los de satisfacción; son ítems redactados en forma positiva, que aluden a sentimientos específicos de insatisfacción de las NPB en relación a la falta de experiencias positivas de Autonomía, Competencia o Relación. Por el contrario, como su nombre indica, la BMPN procura un balance en estos aspectos, al incluir la misma cantidad de ítems por dominio y, en cada uno de ellos, el mismo número de ítems. Los motivos no se basan solo en cuestiones psicométricas, sino en una razón más ligada a las posibilidades de investigación que ofrece la escala, consistente en observar cómo la satisfacción o la insatisfacción de cada necesidad apuntan a resultados diferenciados (Sheldon y Hilpert, 2012). Estudios anteriores a la propuesta de la BMPN habían señalado que las necesidades psicológicas funcionan como motivos, más que como solo recompensas ante una experiencia, y que la insatisfacción de alguna de las necesidades predecía motivos para hacer cambios en la vida en pos de satisfacer dicha necesidad (Sheldon y Gunz, 2009). Lo significativo para el análisis de la escala en sí es que se halló que eran los ítems inversos los que predecían este efecto: las personas que estaban de acuerdo con ítems tales como “Me siento incompetente”, “Me siento solo” y “Me siento controlado” deseaban mayor competencia, mayor relación con los demás o mayor autonomía en sus vidas, respectivamente. En contraste, el no mostrarse de acuerdo con

ítems positivos no predecía desear más experiencias de su correspondiente necesidad, por lo que Sheldon y Hilpert sugirieron que los ítems positivos y los ítems inversos o negativos son más que oponentes psicométricos, y pueden tener diferencias sustantivas de interpretación y efectos.

En las adaptaciones de la BPNS al deporte y la actividad física -BPNES, PNSE y ÉBPFS- se hicieron estudios de calibración y de validación, y en los tres resultó una estructura factorial de 3 dimensiones, con independencia de haber encontrado correlaciones moderadas entre factores (Tabla 7).

Tabla 7. *Correlaciones entre los tres dominios*

Escala y estudio	Autonomía y Competencia	Autonomía y Relación	Competencia y Relación
BPNS Sheldon & Hilpert, 2012	No aportado	No aportado	No aportado
BMNP Sheldon & Hilpert, 2012	.54	.59	.51
BMPN-Music Evans y Bonneville-Roussy (2016)	.39*	.42*	.26*
ESNPBG González-Cutre et al., 2015	.75*	.67*	.71*
Adaptación BPNES actividad física Sánchez y Núñez, 2007	.72*	.61*	.45*
Adaptación BPNES educ.fís. Moreno Murcia et al., 2008	.57	.39	.65
ESNPD (Adaptación de ÉBPFS al deporte) Domínguez et al., 2010	.43*	.40*	.65*
Adaptación PNSE al deporte Moreno-Murcia et al., 2011	.16*	.20*	.39*
ESNPE (Adaptación de ÉBPFS a la educación) León et al., 2011	.62	.61	.56
BPNES Vlachopoulos y Michailidou, 2006	.79	.48	.55
PNSE Wilson et al., 2006	.46	.25	.10
ÉBPFS Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008	.40	.39	.45

A pesar de que la BPNS ha proporcionado hallazgos teóricos significativos, también se pueden señalar problemas de dimensionalidad (Sheldon y Hilpert, 2012). La dimensionalidad de la BPNS es un problema teórico que todavía no está del todo

resuelto, ya que algunos estudios consideran la satisfacción de las necesidades como un único constructo, mientras que otros lo consideran un constructo multidimensional con tres factores (Johnston y Finney, 2010). La TAD especifica que las tres necesidades funcionan por separado y se combinan adicionalmente en los resultados.

La BPNS es la única escala que considera una sola dimensión con tres factores. Según Vlachopoulos y Michailidou (2006), combinar los tres factores en uno no supondría un inconveniente, pero sí podría enmascarar patrones de efectos distintivos importantes con respecto a cada necesidad.

En relación a la fiabilidad, los estudios muestran que los alfa de Cronbach son aceptables en casi todos los casos, con la excepción de la dimensión de Autonomía en el caso de la *BMPN-Music*, que con un alfa de .36 está muy por debajo de un índice aceptable. En cuanto al resto, para la dimensión de Autonomía se han obtenido índices de fiabilidad entre .68 y .91; para la dimensión de Competencia, entre .72 y .91, y para Relación, entre .73 y .92. A modo de visión general, se observa que los índices obtenidos con las escalas del ámbito general son más bajos que los obtenidos en el ámbito deportivo; y en este ámbito, los índices de las adaptaciones han bajado con respecto a sus originales. Para evaluar el ajuste de los datos al modelo teórico, Hu y Bentler (1999) proponen considerar una combinación de índices de ajustes absolutos y relativos en los análisis factoriales: CFI (*Comparative Fit Index*) para evaluar el ajuste al modelo, e índices de error: RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation* (error de aproximación cuadrático), un índice que proporciona una medida de discrepancia por grado de libertad, y SRMR (*Standardized Root Mean Residual*). Revelan un buen ajuste valores de $CFI \geq .90$. Los índices de error deben ser $SRMR \leq .08$ y $RMSEA \leq .10$. Son valores óptimos un CFI a partir de .95, RMSEA a partir de .07 y SRMR a partir de .06. En este caso, todos los modelos obtienen unos índices de aceptables a buenos. A continuación se exponen los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) y los resultados de los análisis factoriales extraídos de los informes de validación de las escalas revisadas (Tabla 8).

Tabla 8. Resultados de los análisis factoriales de las escalas de medida de las NPB

Escala y estudio de donde se han tomado los datos	N	Autonomía	Competencia	Relación	CFI	SRMR	RMSEA
Ámbito general y musical							
BPNS Sheldon y Hilpert, 2012	324	.68	.75	.84	.91	.05	.06
BMPN Sheldon y Hilpert, 2012	324	.78	.79	.78	.97	.04	.03
BMPN-MUSIC Evans y Bonneville-Roussy, 2016	410	.36	.75	.74	.96	.06	.05
ESNPBG González-Cutre et al., 2015	399	.81	.72	.82	.92	.04	.04
Ámbito del deporte y la actividad física							
BPNES Vlachopoulos y Michailidou, 2006	504	.84	.81	.92	.97	.03	.05
PNSE Wilson et al., 2006	581	.91	.91	.90	.94	.07	.09
ÉBPFS Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008	236	.80	.72	.83	.95	.07	.06
Adaptaciones al castellano							
Adaptación BPNES a la actividad física. Sánchez y Núñez, 2007	233	.74	.87	.81	.95	.05	.08
Adaptación BPNES a la educación física. Moreno-Murcia et al., 2008	370	.81	.78	.84	.94	.07	.07
Adaptación ÉBPFS al deporte Domínguez et al., 2010	282	.76	.77	.85	.97	no informa	.06
Adaptación PNSE al deporte Moreno-Murcia et al., 2011	298	.69	.80	.73	.91	.08	.04
Adaptación ÉBPFS a la educación León et al., 2011	324	.75	.86	.82	.98	no informa	.07

Legenda: CFA= CFI= Comparative Fit Index; SRMR= Standardized Root Mean Residual; RMSEA= Root Mean Squared Error of Approximation.

Un aspecto importante del análisis de un instrumento de medida es la evaluación de su validez de constructo frente a una posible variable criterio. Por esta razón, interesó conocer con qué variables criterio se validaron los modelos en distintos ámbitos, con qué escalas se medían estas variables y qué resultados se obtuvieron.

De acuerdo con la TAD, las NPB son requerimientos organísmicos evolutivos hacia cierto tipo de experiencias que proporcionarán los “nutrientes psicológicos” necesarios para desarrollarse y crecer de forma saludable y óptima (Deci y Ryan, 2002). Por el

contrario, su frustración debilitará la felicidad, el crecimiento y el bienestar, por lo que las NPB pueden ser consideradas como variables predictoras del bienestar subjetivo y la motivación autodeterminada. En la validación de escalas para ser utilizadas en el ámbito general, se ha elegido bienestar subjetivo como variable criterio y para la validación de los instrumentos adaptados al ámbito del deporte y la actividad física en castellano, la variable criterio es el continuo de autodeterminación de la motivación. Un instrumento validado en castellano (ESNPBG. González-Cutre et al., 2015), que corresponde al ámbito general, ha sido comparado tanto con el bienestar subjetivo como con las diferentes formas de motivación (Tabla 9).

Tabla 9. Variables criterio e Instrumentos utilizados para validar los instrumentos de medida de las NPB

Escala y estudio	Variable relacionada	Instrumento utilizado
BPNS y BMNP Sheldon & Hilpert, 2012	Bienestar subjetivo	SWLS <i>Satisfaction With Life Scale</i> (Diener et al., 1985) y PANAS <i>Positive Affect / Negative Affect Schedule</i> (Watson et al., 1988)
ESNPBG González-Cutre et al., 2015	Bienestar subjetivo Motivación hacia la actividad física. Regulación intrínseca, integrada, introyectada, externa y desmotivación	Adaptación de la SWLS (Atienza et al., 2000) Adaptación del BREQ-3 <i>Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire</i> (González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010), con lo que se calculó el Índice de Autodeterminación (IAD)
Adaptación BPNES Moreno Murcia et al., 2008	Locus percibido de causalidad Motivación intrínseca, extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y desmotivación	Adaptación de la escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) (Moreno-Murcia et al., 2009), con lo que se calculó el Índice de Autodeterminación (IAD)
ESNPD (Adaptación de ÉBPFS al deporte) Domínguez et al., 2010	Clima motivacional orientado a la tarea Motivación intrínseca hacia conocimiento, logro y estimulación	Subescala de clima motivacional orientado a la tarea de la adaptación del PMCSQ-2 <i>Perceived Motivational Climate Scale Questionnaire-2</i> (Balaguer et al., 1997) Tres subescalas de la adaptación del SMS <i>Sport Motivation Scale</i> (Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006)
Adaptación PNSE al deporte Moreno-Murcia et al., 2011	Motivación intrínseca (MI) , extrínseca (regulación	Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (validado en el mismo estudio)

	identificada, introyectada y externa) y desmotivación	
ESNPE (Adaptación de ÉBPFS a la educación) León et al., 2011	Clima motivacional orientado a la tarea Motivación intrínseca hacia conocimiento, logro y estimulación	Adaptación de <i>Perceptions of School Goal Emphases Scales</i> (Kaplan y Maehr, 1999) 12 ítems de la Escala de Motivación Educativa (EME) (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005)
BPNES Vlachopoulos y Michailidou, 2006	Concentración, diversión-interés, locus de control Actitud e intención de continuar Frecuencia	4 ítems de la subescala de concentración de la <i>TFS Trait Flow Scale</i> (Jackson, Kimiecik, Ford y Marsh, 1998) Adaptación de la subescala de diversión-interés intrínseco del IMI <i>Intrinsic Motivation Inventory</i> (McAuley, Duncan y Tammen, 1989) Adaptación de la <i>Exercise Locus of Control Scale</i> (McCready y Long, 1985)
PNSE Wilson et al., 2006	Autonomía, competencia y relación	Adaptación de subescalas de IMI <i>Intrinsic Motivation Inventory's Perceived Competence</i> (IMI-C)/ <i>Choice</i> (IMI-PC) (Ryan, 1982) Subescala de EMI-2 <i>Exercise motivation Inventory-2</i> (Markland e Ingledew, 1997)
ÉBPFS Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008	Motivación intrínseca (MI) hacia conocimiento, logro y estimulación, y regulación identificada	Escala de Motivación en los Deportes (ÉMS <i>Échelle de Motivation dans les Sports</i> ; Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995)
BMPN-MUSIC Evans y Bonneville-Roussy (2016)	Motivación autodeterminada (Intrínseca, Identificada, Introyectada, Extrínseca) Frecuencia de práctica Calidad de práctica Preferencia por el desafío	SRQ-Music (sin validar), adaptación del <i>SRQ Self-Regulation Questionnaire</i> (Ryan y Connell's, 1989), con lo que se calculó el Índice RAI (<i>Relative Autonomy Index</i>), para cada una de las formas de motivación Ítems de cuestionario (no se utilizaron escalas)

Sheldon y Hilpert (2012) compararon la magnitud de las correlaciones de la BPNS y de la BMPN con el bienestar subjetivo, medido con una combinación de la *Positive Affect/Negative Affect Schedule*, PANAS (Watson, Tellegen y Clark, 1988) y la *Satisfaction with Life Scale*, SWLS (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) ya utilizado

por los autores en estudios anteriores (Sheldon y Bettencourt, 2002). Esta correlación fue positiva en ambos casos. Si se observan los resultados con respecto a cada una de las necesidades, la BNPS correlacionó en mayor medida con Autonomía ($\beta = .39$ $p < .01$) y la BMPN con Competencia ($\beta = .38$ $p < .01$). La adaptación al castellano para ser utilizada en cualquier contexto, ESNPBG, también fue comparada con la adaptación de la SWLS (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000), hallando altas y significativas correlaciones con los tres dominios, siendo el más alto con Competencia ($\beta = .70$ $p < .01$); además, se compararon los resultados con la motivación hacia la actividad física, que también se relacionó sobre todo con Competencia ($\beta = .40$ $p < .01$). La medición de la motivación se realizó calculando un índice, el Índice de Autodeterminación (IAD), a partir de los datos obtenidos al administrar una adaptación del BREQ-3 *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire* (González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010).

En cuanto al resto de los estudios, todos relacionan de una u otra manera las NPB con el tipo de motivación (intrínseca, extrínseca, amotivación). En el análisis de validez de la BPNES (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), se evaluó la relación de las NPB con otras siete variables: concentración, disfrute e interés, actitud hacia el ejercicio, intención de continuar, locus de control interno, locus de control externo y frecuencia semanal. Consideraron las variables concentración, actitud y locus interno y externo de control como variables cognitivas, disfrute como variable afectiva, e intención de continuar y frecuencia de participación, como variables conductuales. También en este caso encontraron que, de las tres necesidades, la de Competencia es la que correlacionó positivamente con la mayoría de las variables, por lo que la señalaron como el factor que mejor parecía predecir el mantenimiento de la actividad física. A partir de este dato se conformó la hipótesis del estudio dentro del contexto de la actividad física, por la que la percepción de progreso y la percepción de eficacia al realizar la actividad fue esperada como la variable que mejor podía predecir la motivación intrínseca. En cambio, la necesidad de Relación podría no estar tan relacionada con la motivación intrínseca en el caso de actividades practicadas individualmente (Deci y Ryan, 2000). Vlachopoulos y Michailidou advirtieron una fuerte correlación entre Autonomía y Competencia, que podría enmascarar relaciones importantes con otras variables, por lo que sugirieron

tratar de determinar las relaciones únicas entre los constructos de estas variables y las variables criterio.

En el caso de la PNSE (Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006), los resultados fueron contrastados con los obtenidos al administrar a la misma muestra otras escalas utilizadas para medir las mismas dimensiones, por lo que no tuvieron en cuenta una variable criterio distinta. Sin embargo, la medición de Autonomía, Competencia y Relación fue realizada con adaptaciones de subescalas de instrumentos para medir la motivación intrínseca.

Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón y Parra (2008) correlacionaron los resultados de la adaptación de la BPNES con el cálculo de un índice de autodeterminación, obtenido con la administración de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) en su versión en castellano, en prensa en ese momento (Moreno-Murcia, González-Cutre y Chillón, 2009). El análisis de regresión lineal reveló que la autonomía y competencia percibidas predecían positiva y significativamente ($p < .001$) la motivación autodeterminada, no siendo así en el caso de la satisfacción de la necesidad de relación. Estos resultados mostraron la validez de criterio de la versión, a pesar de la falta de relación significativa de Relación, ratificando la relación entre la percepción de Autonomía y la de Competencia con la motivación autodeterminada hallada en estudios previos que habían utilizado otros instrumentos. En un estudio posterior, Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Moreno-Pérez, Marcos y Borges (2012) llevaron a cabo otro análisis de validación de esta escala, con una muestra de adultos ($N = 279$ en el estudio 1; $N = 445$ en el estudio 2) que realizaban actividades físicas variadas en gimnasios, obteniendo resultados similares.

Paralelamente, en el caso de la ÉBPFS (Gillet, Rosnet y Vallerand, 2008), se analizó la relación de las tres necesidades con las diferentes formas de motivación autodeterminada del modelo jerárquico de Vallerand (1997). Este modelo distingue la motivación intrínseca (MI) en sus tres vertientes -hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia la estimulación-, la motivación extrínseca (ME) en cuatro formas de regulación – integrada, identificada, introyectada y externa-, y la amotivación. El modelo total de regresión dio una relación significativa con la MI ($R^2 = 0,40$, $p < .001$), en la que las tres

dimensiones se relacionaron significativamente ($p < .005$) en cada caso- y fue significativo para las tres formas de motivación intrínseca ($p < .001$) y la regulación identificada ($p < .005$), y no significativo para la regulación introyectada, la regulación externa y la amotivación. La relación con la MI hacia el conocimiento resultó $R^2 = 0,21$ ($p < .001$); de la MI hacia el logro fue $R^2 = 0,36$ ($p < .001$), y de la MI hacia la estimulación, $R^2 = 0,41$ ($p < .001$). Autonomía por sí fue el único determinante significativo ($p < .05$) de la MI hacia el conocimiento y la regulación identificada fue predicha significativamente ($p < .05$) por la percepción de Relación. En síntesis, los resultados revelaban que las NPB están relacionadas con la motivación autodeterminada (MI y ME identificada), y no se relacionan con formas no autodeterminadas de motivación ni con la falta de ella. Estos resultados, al concordar con los postulados teóricos de la TAD, otorgaron validez de constructo a este instrumento.

Otros estudios también han relacionado las NPB con el continuo de la autodeterminación para buscar evidencias externas de validez. En la validación de la adaptación de la PNSE, Moreno-Murcia, Marzo, Martínez Galindo y Conte Marín (2011) plantearon la hipótesis de que las tres NPB se relacionarían de forma positiva y significativa con la MI en sus tres vertientes, así como con las formas más autodeterminadas de la ME (regulación integrada e identificada), mientras que se relacionarían de forma negativa y significativa con las otras formas de la ME (regulación introyectada y externa), así como con la desmotivación. La hipótesis se confirmó, aunque Autonomía no correlacionó con la MI general. En lo que respecta a las correlaciones negativas, Competencia correlacionó de forma negativa y significativa con la desmotivación, mientras que Relación lo hizo con la desmotivación, la regulación introyectada y la regulación externa. Por último, para proveer validez de constructo a la versión española de la ÉBPFS en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011), se obtuvieron evidencias de validez concurrente mediante un análisis de ecuaciones estructurales en el que el clima motivacional a la tarea predecía de forma positiva las tres NPB y éstas, a su vez, la motivación intrínseca (MI). Las relaciones entre clima motivacional orientado a la tarea y las NPB fueron positivas y significativas, así como la relación entre las NPB y la MI.

Los resultados de estos estudios son consistentes con el modelo jerárquico de la motivación propuesto por Vallerand (1997), el cual establece que las NPB constituyen los mediadores psicológicos entre los factores sociales y la motivación. En la Tabla 10 se muestran los resultados obtenidos en los diferentes estudios. La mayoría de los estudios considera que Autonomía, Competencia y Relación son dimensiones diferenciadas, y aportan los resultados detallando la relación de cada una de las tres necesidades con respecto a la variable criterio.

Tabla 10. Correlaciones entre las variables criterio y las NPB

Escala y estudio	Variable relacionada	Resultados		
		Autonomía	Competencia	Relación
BPNS Sheldon & Hilpert, 2012	Bienestar subjetivo $R^2 = .444$	$\beta = .39^{**}$	$\beta = .30^{**}$	$\beta = .06$
BMNP Sheldon & Hilpert (2012)	Bienestar subjetivo $R^2 = .453^{**}$	$\beta = .22^{**}$	$\beta = .38^{**}$	$\beta = .24^{**}$
ESNPBG González-Cutre et al. (2015)	Bienestar subjetivo	$\beta = .55^{**}$	$\beta = .70^{**}$	$\beta = .41^{**}$
	Motivación hacia la actividad física. Regulación intrínseca, integrada, introyectada, externa y desmotivación	$\beta = .31^{**}$	$\beta = .40^{**}$	$\beta = .29^{**}$
Adaptación BPNES Moreno Murcia et al. (2008)	Locus percibido de causalidad, con lo que se calculó el Índice de Autodeterminación (IAD)	$\beta = .15^*$	$\beta = .40^{**}$	$\beta = .00$
ESNPD (Adaptación de ÉBPFS al deporte) Domínguez et al. (2010)	Clima motivacional orientado a la tarea	$\beta = .70^{**}$	$\beta = .80^{**}$	$\beta = .73^{**}$
	Motivación intrínseca hacia conocimiento, logro y estimulación	$\beta = .21^{**}$	$\beta = .30^{**}$	$\beta = .08^*$
Adaptación PNSE al deporte Moreno-Murcia et al. (2011)	MI	$\beta = .07$	$\beta = .40^{**}$	$\beta = .44^{**}$
	Desmotivación	$\beta = .03$	$\beta = -.22^{**}$	$\beta = -.28^{**}$
ESNPE (Adaptación de ÉBPFS a la educación) León et al. (2011)	Clima motivacional orientado a la tarea MI hacia conocimiento, logro y estimulación	$\beta = .59^{**}$ $\beta = .46^{**}$ No aporta datos por dominio		

BPNES Vlachopoulos y Michailidou (2006)	Concentración,	$\beta = .11$	$\beta = .56^*$	$\beta = .06$
	Diversión-interés,	$\beta = .25^*$	$\beta = .51^*$	$\beta = .05$
	Locus interno de control	$\beta = .01$	$\beta = .24^*$	$\beta = .04$
	Actitud	$\beta = .07$	$\beta = .40^*$	$\beta = .04$
	Intención de continuar	$\beta = .03$	$\beta = .30^*$	$\beta = .04$
	Frecuencia	$\beta = .14$	$\beta = .21^*$	$\beta = -.03$
PNSE Wilson et al. (2006)	Competencia	$\beta = .65^{**}$	$\beta = .30^{**}$	$\beta = .27^{**}$
	Autonomía	$\beta = .32^{**}$	$\beta = .23^{**}$	$\beta = .05$
	Relación	$\beta = -.01$	$\beta = .06^*$	$\beta = .48^{**}$
ÉBPFS Gillet et al. (2008)	MI hacia conocimiento, logro y	$\beta = .28^*$	$\beta = .25^*$	$\beta = .29^*$
	estimulación	$\beta = .10$	$\beta = -.13$	$\beta = -.33^*$
	Regulación identificada			
BMPN-MUSIC	Motivación autodeterminada		.53**	
Evans & Bonneville- Roussy (2016)	RAI 1 (Intrínseca)	.33**	.19**	.18**
	RAI 2 (Identificada)	.26**	.20**	.15**
	RAI 3 (Introyectada)	.26**	.19**	.10
	RAI 4 (Extrínseca)	.32**	.17**	.14**
	Frecuencia de práctica	.07	.12**	.04
	Calidad de práctica	.15**	.19**	.09
	Preferencia por el desafío	.22**	.39**	.17**

*($p < .05$) **($p < .01$)

La revisión ha incluido la *BMPN-Music* (Evans y Bonneville-Roussy, 2016), aunque esta escala no esté validada. En este estudio, el único antecedente en el ámbito musical, se hallaron correlaciones significativas y moderadas con los cuatro índices de motivación autodeterminada (RAI, *Relative Autonomy Index*) calculados, a juzgar por los resultados de la tabla correspondiente en el informe. Sin embargo, no se hace alusión a estos resultados en la discusión, que se limita al resultado del modelo que se presenta, en el que la satisfacción de las NPB fue explicada por la satisfacción de las tres necesidades, y ésta, a su vez, predijo la motivación autodeterminada (explicada por los cuatro RAI parciales). Además, la motivación autodeterminada se relacionó significativamente con la frecuencia y la calidad de la práctica, y con la preferencia por abordar una práctica futura que resultara un desafío para la competencia percibida en ese momento.

5.1.2. Relevancia en relación con esta investigación

Los datos de contexto muestran que la escala es aplicable en ámbitos diversos, profesionales y no profesionales, con o sin experiencia previa en el ámbito de la actividad que se practica, y que incluso puede administrarse a situaciones de la vida en

general, sin aludir a una actividad específica o situación en particular. En el ámbito de la música, esta adaptabilidad podría permitir aplicar la escala en contextos amplios de actividad de ejecución musical -interpretación vocal e instrumental, individual o grupal- a colectivos de músicos con diferentes grados de preparación e implicación hacia la práctica. Los estudios analizados no han encontrado diferencias significativas por sexo ni por edad -aunque no han comparado entre diferentes grupos de edad- en relación a la satisfacción de las NPB, lo que será tenido en cuenta en esta investigación.

Contar con un mismo instrumento de medida de las NPB para la diversidad de modalidades de práctica permitiría observar posibles relaciones entre las NPB y distintas variables contextuales, y analizar los resultados comparativamente. Partiendo de la premisa de que cuanto más neutra sea la escala en cuanto al ámbito, tipo de modalidad de práctica y nivel de realización de la tarea al que alude, más versátil será, y contando con solo dos escalas en el ámbito general -BPNS y BMPN- se elige ésta última para adaptar al ámbito de la música. Comparativamente, la BMPN se ajustó sustancialmente mejor que la BPNS a los parámetros fijados (Sheldon y Hilpert, 2012). Por otra parte, la BMPN es la única escala adaptada -en inglés- al ámbito de la música (Evans, McPherson y Davidson, 2013; Evans y Bonneville-Roussy, 2016).

Además, este instrumento ofrece la posibilidad de medir tanto la satisfacción como la insatisfacción de cada necesidad. Evans, McPherson y Davidson (2013) en uno de los primeros estudios sobre NPB en el ámbito musical, habían propuesto dimensiones como la "Heteronomía" (contraria de Autonomía), "Incompetencia" (contraria de Competencia) y "Sin relación" (contraria a Relación) medidas con ítems inversos como dimensiones de insatisfacción de las NPB. Pero con este procedimiento el modelo cambiaba estructuralmente provocando un desequilibrio en el número de ítems para cada dimensión y necesidad. En estudios posteriores Evans y Bonneville-Roussy (2016) utilizaron el modelo de la BMPN, que considera las tres necesidades como subescalas o factores separados que pueden ser medidos en su nivel de satisfacción/insatisfacción, para lo cual cuenta con igual número de ítems para medir la satisfacción e insatisfacción de cada necesidad.

A partir de la revisión de los estudios, se advierte la dificultad para la redacción de ítems adecuados a los constructos de la TAD, según su marco teórico, y la importancia de la distinción entre ítems positivos y negativos en la evaluación de la satisfacción y de la insatisfacción de las NPB como constructos diferenciados. Por este motivo, y a partir de la argumentación de la adecuación de los ítems de la BMPN, se opta por hacer una traducción lo más exacta posible de esta escala, con el método de traducción directa o hacia adelante (Carretero-Dios y Pérez, 2005). Al ser un instrumento que no alude a una situación determinada, la tarea de adecuación al ámbito musical se limitará a redactar un enunciado que haga alusión a la PIMU.

La revisión de informes permitió constatar la estrecha relación entre las NPB y el continuo de la autodeterminación. Los resultados indican que la satisfacción de las NPB se relaciona positivamente con las formas de motivación intrínseca y negativamente con las formas de regulación más extrínsecas. Sin embargo, entre estos estudios no hay alusión a la insatisfacción de las necesidades y su posible relación con las formas de regulación externa o con la amotivación. Por otra parte, se advierte que, al estudiar la relación de cada una de las necesidades –Autonomía, Competencia y Relación- con respecto a la motivación, los resultados varían de un estudio a otro, y no son concluyentes. Sin embargo, la satisfacción de Competencia se presenta como una dimensión muy importante, además de la Autonomía. En los estudios analizados, parece que Competencia es la necesidad que más correlaciona con la motivación intrínseca, seguida de Autonomía; Relación, en cambio, no siempre ha correlacionado significativamente. Los resultados no proporcionan una base sólida como para formular hipótesis a este respecto, pero sin duda será interesante ver si hay relaciones significativas entre la satisfacción y la insatisfacción de cada necesidad y los grados de autodeterminación de la motivación.

3.3. Medida de la motivación

A partir de la revisión sistemática de los informes de validación de las escalas de medición de las NPB, se observa que el continuo de la motivación autodeterminada ha sido la variable con la que más estrechamente se relaciona a este constructo.

Como primer paso para la elección de un instrumento, se revisaron los instrumentos utilizados en el ámbito deportivo. De la información contenida en la Tabla 10, se deduce que los instrumentos para medir la motivación autodeterminada han evolucionado desde la evaluación del locus de causalidad, a la medida del continuo de la autodeterminación, calculando en algunos casos un índice de autodeterminación para obtener una medida única del nivel de autodeterminación de la motivación (Ullrich-French y Cox, 2009). En los estudios más recientes, se ha prestado atención a la diferenciación entre las vertientes de la motivación intrínseca, los distintos grados de regulación extrínseca, y la amotivación.

Para el estudio de estos diferentes tipos de motivación, Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation dans les Sports* (EMS). Este instrumento consta de 28 ítems, estructurados en siete subescalas de cuatro ítems cada una, que miden las tres formas de MI (hacia el conocimiento, el logro o ejecución y la estimulación), tres tipos de ME (externa, introyectada, identificada) y la Amotivación. A continuación, la escala fue traducida al inglés y se la llamó *Sport Motivation Scale* (SMS. Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere y Blais, 1995) y, finalmente, fue traducida y validada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Gonzalez (2006). Según Moreno-Murcia et al. (2011), la SMS ha sido una escala ampliamente utilizada en el estudio sobre motivación en el deporte, pero se ha visto sometida a revisión y debate respecto a su validez. Por ese motivo, Lonsdale, Hodge y Rose (2008) desarrollaron un nuevo instrumento, el *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire*, (BRSQ), traducido y validado en su versión española por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín (2011), con el nombre de *Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte*. Este instrumento mide los tres tipos de motivación intrínseca, los tipos de regulación integrada, identificada, introyectada, externa, y la amotivación. De esta forma, en comparación con el SMS, mide una forma más de regulación extrínseca, la más cercana a la motivación intrínseca, que es la regulación integrada. El BRSQ ha presentado un problema de discriminación entre las dos formas de motivación extrínseca no autodeterminadas (regulación externa e introyectada) y entre las dos formas de motivación extrínseca más autodeterminadas (regulación

identificada e integrada). La regulación integrada también había sido incluido en otro instrumento validado en castellano, el *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire* (BREQ-3. González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010), utilizado recientemente en la validación de la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General* (ESNPBG. González-Cutre et al., 2015), a pesar de que, en contrapartida, este instrumento solo mide la MI en general, sin distinguir entre sus tres formas.

Del BRSQ hay dos versiones; una, de 24 ítems, que utiliza tan solo un factor general para medir la motivación intrínseca (BRSQ-6, porque tiene seis factores, uno para MI, cuatro para ME, y uno para Amotivación), mientras que la otra, compuesta por 36 ítems, evalúa los tres tipos de motivación intrínseca -hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación-, los cuatro tipos de regulación externa –integrada, identificada, introyectada y externa- y la amotivación (BRSQ-8, porque tiene ocho factores). Las dos versiones utilizan cuatro ítems en cada uno de los factores, resultando la versión larga de 36, porque además agrega cuatro ítems para medir la motivación general.

En el estudio de validación de la versión española del BRSQ, con una muestra de 298 jóvenes deportistas, la consistencia interna de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial (alpha de Cronbach), presentó los siguientes resultados: (.75) motivación intrínseca general, (.78) motivación intrínseca hacia el conocimiento, (.78) motivación intrínseca hacia la estimulación, (.80) motivación intrínseca hacia la ejecución, (.78) regulación integrada, (.68) regulación identificada, (.77) regulación introyectada, (.63) regulación externa y (.83) desmotivación (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín, 2011). Los 36 ítems se agruparon en los ocho factores, con cargas factoriales significativas ($p < .01$).

5.1.3. Relevancia en relación con esta investigación

La medición de los diferentes tipos de motivación puede ser de interés para conocer en qué medida lo que sustenta la motivación intrínseca hacia la música es conocer más acerca de la música (MI al conocimiento), experimentar emociones (MI a la estimulación) y experimentar dominio técnico- interpretativo (MI hacia la ejecución).

El cuestionario de 28 ítems (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995), ampliamente utilizado en la investigación con población adolescente, no posee el factor de regulación integrada. Deci y Ryan, autores de la TAD, consideraron que este tipo de motivación aparece en la etapa adulta (García Calvo, Sánchez Miguel, Leo Marcos, Sánchez Oliva y Amado Alonso, 2012), por lo que consideramos de interés medirlo en este estudio. Es destacable, además, que los cuatro ítems que miden la regulación identificada -hacer la actividad “Porque es parte de lo que soy”, “Porque es una oportunidad de ser quien soy”, “Porque hacer música es parte de quien soy” y “Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores”- aluden a una idea de identidad personal, en la que la actividad se alinea con un sentido del yo, y que puede ser interpretada en relación a la identidad del intérprete de música. Por estas razones se elige, el *Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte*, de Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín (2011), versión validada en castellano del modelo de 36 ítems del BRSQ, para su adaptación al ámbito musical.

3.4. Medida de la diversión

Según la TAD, la motivación intrínseca hacia una actividad va unida al placer y la gratificación que la práctica misma de la actividad produce (Deci y Ryan, 1985, 2000). Analizados los instrumentos de medida de la satisfacción e insatisfacción de las NPB y de las formas de motivación según su grado de autodeterminación, corresponde ahora analizar los instrumentos de medida de la tercera variable elegida en esta investigación: la diversión.

Tal y como ha sucedido con los constructos anteriores, tampoco se han encontrado instrumentos validados para medir la diversión en el ámbito musical, por lo que una vez más se opta por analizar el posible uso de instrumentos validados en el ámbito del deporte. En éste, un instrumento creado para medir la diversión ha sido el *Sport Satisfaction Instrument (SSI)*, desarrollado originalmente por Nicholls, Patashnick y Bobbitt Nolen (1985) para evaluar la satisfacción en contextos académicos, y posteriormente adaptada con el nombre *Intrinsic Satisfaction Classroom Scale (ISC)* por Duda y Nicholls (1992). La ISC ha sido validada en el contexto español con varias

muestras de estudiantes adolescentes y utilizada para evaluar la satisfacción en clases de educación física (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador, 2012). En castellano se cuenta con al menos tres versiones: la traducción del SSI (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997) para ser aplicada al deporte; una versión para el contexto académico (Castillo, Balaguer y Duda, 2001) y otra para la educación física en la escuela secundaria (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012). Consiste en dos subescalas: diversión, con 5 ítems, y aburrimiento, con 2 ó 3 ítems, según la versión. Duda y Nicholls (1992), Balaguer et al. (1997) y Castillo et al. (2001) demostraron la validez interna de la estructura factorial e índices de fiabilidad aceptables, desde $\alpha = 0.82$ para diversión a $\alpha = 0.71$ para aburrimiento. Baena-Extremera et al. (2012), en la versión para la educación física obtuvieron valores de análisis factorial adecuados ($\chi^2 = 38.53$, $gl = 13$, $GFI = 0.98$, $NFI = 0.98$, $NNFI = 0.99$, $CFI = 0.99$, $RMSEA = 0.31$), y un alpha de .92 para diversión y de .79 para aburrimiento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la investigación que Castillo et al. (2001) realizaron con una muestra de 967 estudiantes, el índice de fiabilidad del factor aburrimiento mejoraba de un valor inicial de .62 a .76 si se eliminaba el ítem de la escala “A menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente” quedando solo dos ítems para medir esta dimensión.

5.1.4. Relevancia en relación con esta investigación

El instrumento desarrollado para medir la diversión en el deporte, denominado *Sport Satisfaction Instrument* (SSI), utiliza la palabra satisfacción para referirse a la diversión. Al respecto, se le ha objetado que se basa en una definición unidimensional de la satisfacción, en la medida en que valora el grado en que quien contesta al cuestionario se divierte o se aburre al realizar la actividad, y que dimensiones relevantes para la satisfacción podrían estar siendo omitidas (Sicilia, Ferriz, Trigueros y González-Cutre, 2014). Sin embargo, es por esta razón, dentro de los propósitos de la investigación que nos ocupa -en la que la satisfacción se estudia en relación a las NBP- por la que

precisamente este instrumento se considera idóneo como instrumento de medida específico de la diversión/aburrimiento.

Teniendo en cuenta que la PIMU es una práctica que los adultos hacen tanto fuera como dentro de un contexto de aprendizaje formal, se opta por adaptar la versión del SSI en el deporte.

3.5. Síntesis del capítulo y relevancia para esta investigación

Como resultado de la búsqueda sistemática de escalas para medir la satisfacción e insatisfacción de necesidades psicológicas básicas, la motivación y la diversión, se constata que, en música, la investigación sobre motivación dentro del marco teórico de la TAD es incipiente y está en pleno desarrollo, ratificando lo sostenido por autores que han revisado los estudios realizados hasta el momento (Evans, McPherson y Davidson, 2013; Evans, 2015; Evans y Liu, 2018). No se han encontrado estudios específicos de validación en el ámbito musical, ni en inglés ni en castellano, razón por la cual es necesario adaptar instrumentos ya validados en otros ámbitos. En contraste con lo que sucede en el ámbito musical, en el ámbito general y en el del deporte y la actividad física para el estudio de las NPB existen varios modelos de escalas, tanto en castellano como en inglés. Estos instrumentos, cuya validez de constructo ya ha sido evaluada, son los que pueden tomarse como base para realizar una adaptación al ámbito musical. A pesar de que se han realizado en un ámbito diferente, los resultados de sus informes de validación proporcionan un marco sobre el que apoyarse para el estudio de dichas variables en el contexto musical.

II.-FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO 4

Diseño de la investigación

4. Diseño de la Investigación

En este apartado se presenta el proceso llevado a cabo para realizar el estudio empírico. A partir del planteamiento de la problemática de la investigación, se explicitan los objetivos del estudio y las hipótesis asociadas a los mismos en torno a tres ejes que la estructuran:

- 1) Adaptación de las escalas necesarias para realizar el estudio,
- 2) Delineamiento del perfil del músico aficionado y profesional y
- 3) Establecimiento de relaciones entre la satisfacción, la motivación y la diversión al interpretar música.

Seguidamente se describen las características de la muestra, el proceso de adaptación de los instrumentos de medida, el procedimiento para la administración del cuestionario y el tratamiento estadístico de los datos obtenidos en relación a los objetivos planteados.

4.2. Problemática de la investigación

La predisposición biológica hacia la música y el carácter emocional y comunicativo de la actividad musical (Blood y Zatorre, 2001; Dissanayake 2008; Clarke, Dibben y Pitts, 2010; Malloch y Trevarthen, 2014) junto con el poder de la música para provocar momentos de intensas emociones (Madden, 2014; Gabrielsson, 2011; Gabrielsson, Whaley y Sloboda, 2016) sustentan la idea de que la Práctica e Interpretación Musical (PIMU) es fuente de bienestar psicológico, por sus cualidades como vía de experimentación y comunicación de emociones y como actividad que brinda un sentido de significado personal dentro del contexto social (Lamont, 2012, 2017; Woody y McPherson, 2010). Sin embargo, la proporción de quienes interpretan música, además de escucharla, es significativamente bajo (Arriaga Sanz y Madariaga Orbea, 2014; Davidson, Faulkner y McPherson, 2009) y el abandono de los estudios de música en las sociedades occidentales aumenta a medida que avanza la edad (McPherson y O'Neill,

2010) hechos que ponen de manifiesto que la atracción natural hacia la música suele verse mermada por las formas que adopta la práctica en el entorno socio-cultural.

La motivación hacia la práctica de la interpretación musical (PIMU) se ha investigado extensamente, sobre todo desde el enfoque de las teorías socio-cognitivas (Austin, Renwick y McPherson, 2006; Hallam, 2010, 2016; Maerhr, Pintrich y Linnenbrink, 2002) y centrándose en la infancia y la adolescencia, etapas en las que comienzan y se consolidan o se abandonan los estudios formales de música. Sin embargo, la identidad como intérprete musical se desarrolla durante todo el ciclo vital, e incluso puede ser descubierta en la etapa adulta (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2012; Lamont, 2016, 2017; MacDonald, Hargreaves y Miell, 2002; 2017). En su construcción, las condiciones del contexto social en el que se realiza la actividad pueden ser determinantes para que el músico desarrolle una identidad positiva, con el consiguiente compromiso y bienestar o, por el contrario, negativa, lo que puede llevarle a abandonar la actividad (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012; North y Hargreaves, 2008) (Figura 7).

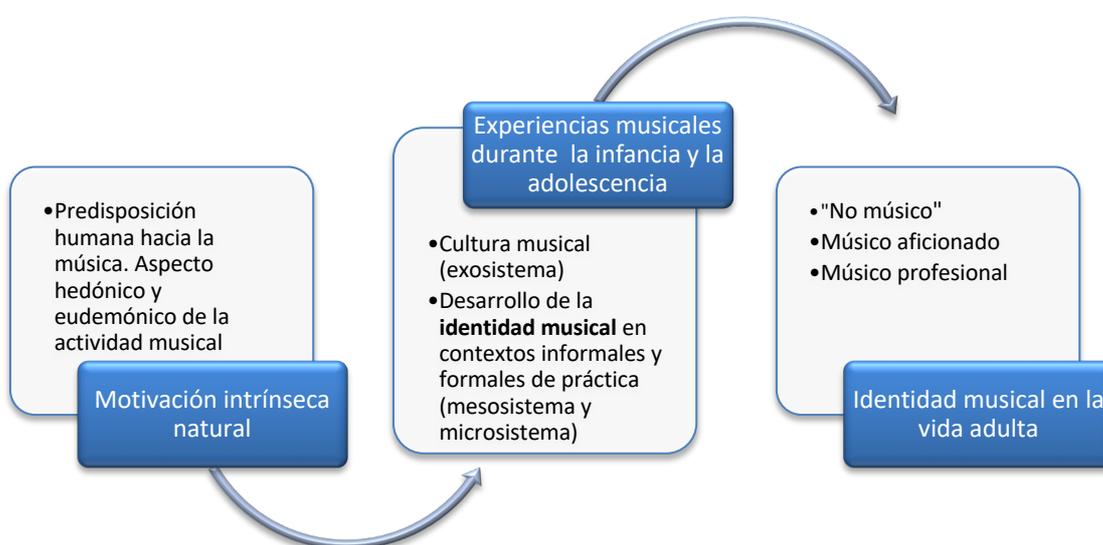


Figura 7. Desarrollo de la identidad musical en el contexto social

En la actualidad, la interpretación musical se desarrolla en múltiples contextos, tanto como una afición como una profesión, y se ha señalado la importancia de que la investigación sobre las identidades musicales tenga en cuenta esta diversidad

(Hargreaves, MacDonall y Miell, 2016). Los estudios -en su mayoría cualitativos- sobre el desarrollo de la identidad de músicos profesionales (por ejemplo, Brodsky, 2006, 2011; Burland y Davidson, 2002; Creech, Papageorgi, Davidson y Burland, 2006; Duffy et al., 2008; Manturzeweska, 1990) y aficionados (por ejemplo, Cooper, 2001; Lamont, 2011, 2017; Pitts, 2005, 2009, 2012, 2017; Taylor, 2010) muestran diferentes pautas de desarrollo que evidencian, en todos los casos, la influencia del contexto social en la construcción de la identidad musical. Los trabajos cuantitativos en esta temática son escasos y los estudios de referencia, como el de Manturzeweska (1990), necesitan ser contrastados con estudios más recientes y en el entorno cercano, atendiendo también a posibles diferencias de género. En este sentido se ha advertido la necesidad de investigar en el área y, en un momento en el que la esperanza de vida va en aumento (Hallam, Cross y Thaut, 2016).

En nuestro contexto socio-cultural existe una actividad musical amateur de gran arraigo, reflejada, por ejemplo, en la existencia de los orfeones (Bilboko Koral Elkartea-Sociedad Coral de Bilbao, 2017; Orfeón Donostiarra, 2017; Orfeón Pamplonés, 2017), que desde el siglo XIX vienen ejerciendo una influyente acción dentro del ámbito de la educación musical no formal, junto con otras numerosas agrupaciones corales (Ibarretxe Txakartegi, 2007). Por otra parte, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se crearon las escuelas de música (Agüeria Cueva, 2011; De Alba Eguiluz, 2015), que comenzaron a ofrecer clases de instrumento destinadas a aficionados de cualquier edad, lo que contribuyó a impulsar la práctica instrumental amateur. Esta apertura de la educación musical hacia el ámbito no formal concuerda con una visión más amplia de la educación en general, actualmente concebida como un proyecto vital (Muñoz Galiano, 2012). Para algunos adultos aficionados, la PIMU puede llegar a convertirse en una fuente de crecimiento personal, una actividad con la que seguir desarrollando su potencial y disfrute de la vida (Fierro, 2004; Lamont, 2011, 2012). Por ello se ve necesario ampliar el enfoque del estudio de la motivación hacia la PIMU incluyendo a los intérpretes aficionados.

En el contexto educativo formal, mantener la motivación de los estudiantes se considera un reto importante para el docente de música (Maher, Pintrich y Linnenbrick,

2002) pero, a pesar de la atención prestada al tema, según Hallam (2010, p. 239) “ha habido relativamente poca consideración de lo que motiva a los alumnos a elegir un instrumento en particular y continuar con él, a pesar de los sacrificios que se deben hacer para alcanzar niveles profesionales de competencia”. Esta afirmación, por una parte refleja sin ambages una concepción de la práctica de aprendizaje musical como dificultosa y poco agradable. Pero, por otra, también subraya la necesidad de prestar atención a la motivación que impulsa el deseo de hacer música -la *motivación intrínseca hacia la música*- tanto como a la *motivación hacia la práctica musical*, fundamental para invertir el tiempo de estudio/ensayo para desarrollar las habilidades interpretativas. Por ello resulta de interés analizar los tipos de motivación intrínseca -hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación- (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal y Vallieres, 1992), así como los tipos de regulación de la actividad según su grado de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) de intérpretes de música que practican la actividad habitualmente.

En el proceso de socialización de la actividad, la influencia del contexto social es determinante. La mini-teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Deci y Ryan, 1985; Ryan y La Guardia, 2000) considera que éstas actúan como mediadores psicológicos entre los factores ambientales y la motivación, con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y La Guardia, 2000; Deci y Vansteenkiste, 2004; Vallerand, 1997). Desde esta perspectiva, si los factores ambientales facilitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), se favorecerá la motivación intrínseca y la internalización de la motivación extrínseca, mientras que el descuido o frustración de las NPB afectarán adversamente a la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 2000, 2012). Estudios desde la perspectiva de la TAD sobre el aprendizaje musical en la infancia y en la adolescencia han identificado que la satisfacción de NPB predice la persistencia o el abandono de los estudios musicales (Evans, 2009; Evans, McPherson y Davidson, 2013; Legutki, 2010; McPherson, Davidson y Evans, 2015). Sobre esta base, resulta de interés analizar el grado de satisfacción e insatisfacción de NPB de músicos adultos aficionados y profesionales que practican la actividad habitualmente, así como su influencia en el tipo de motivación que muestran.

El bienestar psicológico del intérprete se ha estudiado en relación a experimentar ansiedad escénica (Kenny y Ackerman, 2016; Kenny, Driscoll y Ackermann, 2014), y se cuenta con estudios recientes en nuestro entorno, en el ámbito de los estudios superiores de música (Alzugaray, López y Hernández, 2016; Zarza-Alzugaray, Orejudo, Casanova y Aparicio-Moreno, 2018) pero es importante conocer también los aspectos que fomentan positivamente el bienestar de los músicos, como puede ser el disfrutar y divertirse con la actividad. A pesar del nivel de formalidad con el que se llega a interpretar música en el contexto sociocultural occidental, la actividad musical está muy ligada a la gratificación y al juego, tal como reflejan las traducciones del verbo “tocar” música en inglés “*play*” y en francés “*jouer*”. En el ámbito deportivo y de la actividad física los resultados de diversos estudios (por ejemplo, Arribas, 2005; Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca, 2018) han puesto de manifiesto la importancia de la diversión y el disfrute en la predicción de la práctica y la intención de continuar con la actividad. Los puntos en común entre la práctica deportiva y la musical llevan a preguntarse acerca del grado de diversión alcanzada por quienes interpretan música de forma habitual como afición y como profesión, así cómo indagar acerca de la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la diversión en el ámbito de la interpretación musical.

La investigación dentro del marco conceptual de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) en el ámbito de la actividad musical se ha intensificado en la última década, y en los últimos años comienza a contarse con modelos explicativos en relación a la satisfacción e insatisfacción de NPB y su relación con la motivación autodeterminada y resultados conductuales favorables, como la intención de continuar los estudios de música y los estados afectivos positivos (Bonneville-Roussy, Vallerand y Bouffard, 2013; Evans y Bonneville-Roussy, 2016; MacIntyre, Schnare y Ross, 2017; Evans y Liu, 2018). Sin embargo, el dominio musical sigue siendo un contexto relativamente inexplorado y es necesaria más investigación para comprender mejor la naturaleza de la motivación para el aprendizaje de la música, ya que es un dominio en el que “los altos niveles de desempeño exigen una motivación inmensa para realizar la

práctica que se requiere (...) y donde los resultados psicosociales son relevantes” (Evans y Liu, 2018, p. 4-5).

Los resultados obtenidos hasta el momento en el ámbito de la música son coincidentes con investigaciones conceptualmente similares en otras áreas y no es sorprendente que la sólida investigación dentro del marco de la TAD realizada en otros dominios de la vida se replique en la educación musical (Evans y Liu, 2018). Estudios en España en el contexto de la educación física en la adolescencia han examinado la secuencia del modelo jerárquico propuesto por Vallerand (1997) (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Ntoumanis, 2001; Sevil Serrano, Abarca-Sos, Clemente, Pardo y García-González, 2016), que establece relaciones causales entre la satisfacción de NPB, la calidad de la motivación, según sea ésta intrínseca, extrínseca, o que exista falta de motivación, y las consecuencias afectivas. El sentimiento de diversión puede considerarse una consecuencia motivacional adaptativa, así como el disfrute de la práctica de estudio, el aspecto menos intrínsecamente atractivo de la actividad musical, pero que suele ocupar la mayor parte del tiempo que los músicos dedican a la misma. Estas consideraciones inducen a prestar atención al análisis de las relaciones entre las variables de satisfacción e insatisfacción de NPB, motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, diversión y aburrimiento y disfrute en la PIMU.

Finalmente, el análisis de los instrumentos susceptibles de ser utilizados en el análisis de las variables de interés en este estudio muestra una carencia de instrumentos que inducen a la necesidad de buscar posibles adaptaciones al ámbito musical.

4.3. Objetivos e hipótesis

Partiendo de estas premisas, la finalidad de esta investigación consiste en *determinar el perfil de practicante de interpretación musical (PIMU) adulto, y encontrar un modelo de predicción de la PIMU.*

Asimismo, al revisar sistemáticamente los estudios sobre motivación hacia la práctica musical dentro de este marco teórico, se constató la necesidad de disponer de

escalas adaptadas para la investigación de las variables psicosociales, motivo por el cual se añade la demanda de adaptar cuestionarios para medir la satisfacción e insatisfacción de necesidades psicológicas básicas (NPB), la motivación y la diversión al practicar la PIMU.

La investigación se organiza en tres ejes, que responden a los tres objetivos de este estudio:

- Eje 1: Adaptar cuestionarios para medir la satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), la motivación y la diversión experimentada al practicar la PIMU.
- Eje 2: Establecer los perfiles del practicante de PIMU adulto aficionado y profesional.
- Eje 3: Establecer un modelo psicosocial de predicción de la PIMU de músicos aficionados y profesionales.

5.1.5. Eje 1: adaptación de instrumentos de medida

A partir del estudio de diferentes escalas expuesto en el Capítulo 3, se decidió adaptar modelos ya validados en el ámbito general y en el área del deporte y la educación física, por considerarla análoga en algunos aspectos a la de la actividad musical. En este sentido, es necesario subrayar que no se ha pretendido la creación de nuevos instrumentos, sino la evaluación de las adaptaciones realizadas.

Con respecto a la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM)*, adaptación de la *Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN)*. Sheldon y Hilpert, (2012), se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 1: *La ENPB-AM presenta dos factores (satisfacción e insatisfacción) y es fiable para medir la satisfacción y la insatisfacción de NPB en el ámbito musical.*

En relación a la *Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM)*, adaptación del *Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (CRCD)* (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez Galindo y Conte Marín, 2011), se formula la

siguiente hipótesis:

- Hipótesis 2: *La EM-AM es fiable para medir los diferentes tipos de motivación al practicar la PIMU.*

En relación a la *Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM)*, adaptación del *Sport Satisfaction Instrument (SSI)*. (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997; Baena-Extremera, Granero-Vallejos, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2012), se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 3: *La ED-AM presenta dos factores (diversión y aburrimiento) y es fiable para medir la diversión y el aburrimiento al practicar la PIMU.*

5.1.6. Eje 2: perfil del practicante de PIMU

El reto que nos planteamos en este eje es identificar características personales, psicosociales y de la práctica de intérpretes de música aficionados y profesionales. Asociada a él, se formula una primera hipótesis:

- Hipótesis 4: *Los músicos aficionados y profesionales se distinguen entre sí por su formación musical, experiencia y frecuencia de práctica, así como por las características que adopta su PIMU.*

Por otra parte, el género y la etapa de la vida pueden marcar diferencias en las características de los músicos de ambos contextos de práctica, por lo que se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 5: *El sexo y la edad influyen en ciertas características personales, de la PIMU y psicosociales de los músicos aficionados y profesionales.*

Se parte del supuesto de que, tanto en el ámbito de la afición como en el de la profesión musical, la PIMU es una actividad libremente elegida, y quienes la practican mostrarán una motivación intrínseca hacia ella. A partir del mismo, se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 6: *Los músicos aficionados y profesionales están intrínsecamente motivados hacia la PIMU y se divierten al practicarla.*

Sin embargo, el entorno social de la afición y de la profesión musical podrán influir de diferente manera sobre las variables psicosociales de los músicos, por lo que se formula la siguiente hipótesis:

- Hipótesis 7: *La satisfacción e insatisfacción de NPB y la motivación autodeterminada varían en función del perfil del músico.*

5.1.7. Eje 3: modelo psicosocial de predicción de la PIMU

Este tercer eje de la investigación se basa en el modelo de Vallerand (1997, 2012) y Vallerand y Loisier (2008) que establece una secuencia causal entre los mediadores psicológicos, los tipos de motivación y las consecuencias afectivas. Asociado a él se formulan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 8: *La satisfacción de las NPB al practicar la PIMU predice la motivación intrínseca y las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas hacia dicha actividad.*
- Hipótesis 9: *La insatisfacción de NPB al realizar la PIMU predice las formas de motivación extrínseca menos autodeterminadas y la amotivación hacia dicha actividad.*
- Hipótesis 10: *Las formas más autodeterminadas de motivación predicen positivamente la diversión y el disfrute al estudiar y negativamente el aburrimiento.*

La Tabla 11 muestra un resumen de los objetivos y las hipótesis planteadas.

Tabla 11. Resumen de los objetivos e hipótesis

Eje	Objetivos	Hipótesis
1	O.1. Adaptar cuestionarios para medir la satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), la motivación y la diversión experimentada al practicar la PIMU	<p>H.1. La ENPB-AM presenta dos factores (satisfacción e insatisfacción) y es fiable para medir la satisfacción y la insatisfacción de NPB en el ámbito musical.</p> <p>H.2. La EM-AM es fiable para medir los diferentes tipos de motivación al practicar la PIMU.</p> <p>H.3. La ED-AM presenta dos factores (diversión y aburrimiento) y es fiable para medir la diversión y el aburrimiento al practicar la PIMU.</p>
2	O.2. Establecer los perfiles del practicante de PIMU adulto aficionado y profesional.	<p>H.4: Los músicos aficionados y profesionales se distinguen entre sí por su formación musical, experiencia y frecuencia de práctica, así como por las características que adopta su PIMU.</p> <p>H.5: El sexo y la edad influyen en ciertas características personales, de la PIMU y psicosociales de los músicos aficionados y profesionales.</p> <p>H.6: Los músicos aficionados y profesionales están intrínsecamente motivados hacia la PIMU y se divierten al practicarla.</p> <p>H.7: La satisfacción e insatisfacción de NPB la motivación autodeterminada varían en función del perfil del músico.</p>
3	O.3. Establecer un modelo psicosocial de predicción de la PIMU en adultos aficionados y profesionales.	<p>H.8: La satisfacción de las NPB al practicar la PIMU predice la motivación intrínseca y las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas hacia dicha actividad.</p> <p>H.9: La insatisfacción de NPB al realizar la PIMU predice las formas de motivación extrínseca menos autodeterminadas y la amotivación hacia dicha actividad.</p> <p>H.10: Las formas más autodeterminadas de motivación predicen positivamente la diversión y el disfrute al estudiar y negativamente el aburrimiento.</p>

4.4. Metodología y diseño

Los objetivos planteados y la aceptación o rechazo de las hipótesis formuladas demandan el empleo de una metodología cuantitativa, y un diseño *ex post facto*, en el que se analizan hechos que ya han ocurrido, fuera de la influencia del investigador (Montero y León, 2002).

Para cumplir el requisito del primer objetivo -determinar el perfil de practicante de una actividad de interpretación musical (PIMU) adulto, en entorno profesional y no profesional- se procuró obtener una muestra representativa, que permitiera una estimación equilibrada de ambos grupos, según sexo, edad y tipo de dedicación. A continuación se describe cómo se ha conformado la muestra y las variables incluidas en el análisis. En el apartado dedicado a los instrumentos de medida (eje 1), se detalla el procedimiento llevado a cabo para la adaptación de las escalas que conforman el cuestionario. Por último, se informa sobre el procedimiento de análisis de datos, según los requerimientos de los objetivos formulados en los ejes 2 y 3.

5.1.8. Contextualización del estudio

Este estudio no se centra en ningún territorio específico, ya que las variables que analiza no dependen de las características de un entorno geográfico en particular. Por motivos de conveniencia y accesibilidad, los participantes habitan el territorio español y la mayoría de ellos provienen de la Comunidad Foral de Navarra y de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el cuestionario no se pregunta por la procedencia de los encuestados, por considerarlo un dato no relevante con respecto a los objetivos planteados.

No obstante, era necesario que los participantes compartieran algunas características con respecto al entorno cultural y el tipo de práctica musical que realizan. Se establecieron como requisitos de participación el ser mayor de edad, hispanohablante y realizar una actividad de interpretación musical de manera habitual. Si bien el tipo de música interpretada puede diferir en estilos y épocas, el repertorio

habitual interpretado por las agrupaciones musicales y enseñado en los centros educativos seleccionados pertenece a la cultura musical occidental.

Descripción de la población muestra del estudio

Se procuró contar con participantes que se encontraran en diferentes etapas de su vida adulta y que interpretaran música por diversos medios de expresión. Además, era necesario un equilibrio entre ambos tipos de dedicación a la música. Con esas premisas se contactó con cantores de coros amateurs (actividad no profesional, vocal), integrantes de bandas de música (actividad no profesional o semi-profesional, instrumental), estudiantes de música de grado superior (semi-profesionales, de todas las especialidades instrumentales y canto) y músicos profesionales (integrantes de orquestas, profesores de grado profesional y superior de música y egresados de conservatorio superior).

La técnica de muestreo ha sido aleatoria y estratificada en cuanto a rango de edad (en cuatro grupos) y sexo (femenino o masculino). El nivel de confianza es del 95%, con un error muestral para el total de la muestra que se sitúa alrededor de $\pm 5\%$.

Procedencia de los participantes

Los participantes encuestados proceden de diferentes agrupaciones musicales, profesionales y no profesionales, corales e instrumentales, y de centros de enseñanza musical públicos y privados, destinados tanto a la formación profesional (conservatorio de nivel profesional y superior de música) como a la educación musical no formal (escuela de música). En la Tabla 12 se pueden observar las agrupaciones y centros educativos participantes y el número de cuestionarios enviados a cada una de ellas.

Con la finalidad de proporcionar libertad y anonimato en las respuestas, no se pidió información acerca de la agrupación o centro de enseñanza de procedencia. Se recibieron 430 respuestas válidas, lo que constituye un 38,7% del total de cuestionarios enviados.

Tabla 12. Agrupaciones participantes de la muestra y número de cuestionarios enviados

Ciudad	Nombre de la agrupación	Modalidad	Dedicación	Nº
Donostia	Orquesta "Oiasso"	Instrumental	Profesional	16
Irun	Coro Ametsa	Vocal	Amateur	38
	Coro Betiko Ametsa	Vocal	Amateur	60
	Coro Bidasaldekoak	Vocal	Amateur	30
	Profesorado y alumnado de la Escuela Municipal de Música	Vocal e Instrumental	Profesional y amateur	93
	Banda de Música "Ciudad de Irún"	Instrumental	Profesional y amateur	29
	Orquesta "Luis Mariano"	Instrumental	Profesional	17
Hondarribia	Alumnado de Hondarribiko Musika eta Dantza Eskola	Vocal e Instrumental	Amateur	51
Lezo	Alumnado de Tomás Garbizu Udalaren Musika Eskola	Vocal e instrumental	Amateur	35
Pamplona	Orquesta "Sinfonietta Académica"	Instrumental	Profesional y amateur	26
	Profesorado del Conservatorio Profesional "Pablo Sarasate"	Vocal e instrumental	Profesional	59
	Profesorado del Conservatorio Superior de Música de Navarra	Vocal e instrumental	Profesional	64
	Alumnado del Conservatorio Superior de Música de Navarra	Vocal e instrumental	Semi- profesional	260
	Alumnado egresado del Conservatorio Superior de Música de Navarra	Vocal e instrumental	Profesional	169
	Profesorado y Alumnado de la ESCM Zabalza	Vocal e instrumental	Profesional Amateur	62
	Orfeón Pamplonés	Vocal	Amateur	101
Total				1.110

Sexo y edad de los participantes

De los 430 participantes, 218 son hombres (50,7%) y 212 son mujeres (49,3%). Todos ellos son adultos de 18 años o más, y se han agrupado en cuatro franjas de edad (Figura 8).



Figura 8. Descripción de la población de estudio según sexo y edad

Estos grupos de edad coinciden con momentos diferentes en lo que respecta a la vida profesional: jóvenes de 18 a 30 años, etapa en la que la mayoría son estudiantes y/o están en sus primeros años de actividad profesional, adultos de 31 a 45 años, en la etapa central de su vida profesional, adultos a partir de los 46 años, en una etapa de consolidación de su profesión y mayores de 60 años, en edad de jubilación. El grupo de jóvenes entre 18 y 30 años se compone de 140 participantes (32,6%), seguido del grupo de entre 31 y 45 años ($n= 133$, 30,9%). El grupo entre 46 y 60 años ($n= 111$) supone el 25,8% de la muestra y el de más de 60 años ($n= 46$), el 10,7% restante. Si se atiende a ambas variables socio-demográficas, la muestra está equilibrada. Así, el grupo de 18 a 30 años está constituido por 75 mujeres (53,6%) y 65 hombres (46,4%); el grupo de 31 a 45 años, por 65 mujeres (48,9%) y 68 hombres (51,1%) y, por último, el grupo de mayores de 46 años, de los que 23 participantes de cada sexo son mayores de 60 años, cuenta con 72 mujeres (45,9%) y 85 hombres (54,1%) (Figura 9).

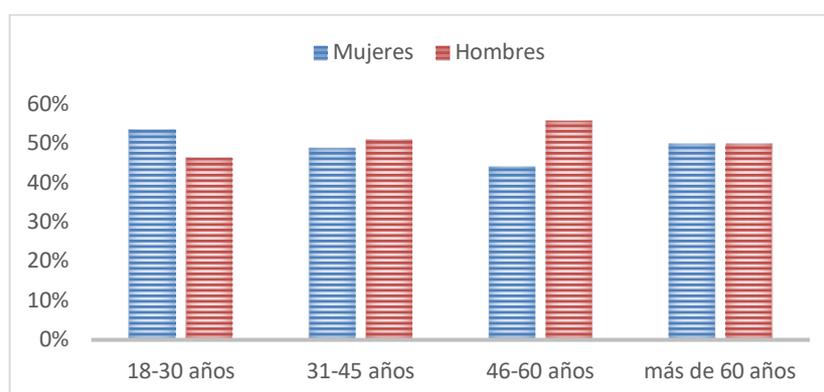


Figura 9. Distribución de los participantes según sexo y edad

5.1.9. Variables

Los aspectos a estudiar en esta investigación se organizan en torno a cuatro tipos de variables: socio-demográficas, personales, de la Práctica de Interpretación Musical (PIMU) y psicosociales.

Variables socio-demográficas

- **Sexo** (hombre y mujer)
- **Edad** (18-30 años; 31-45 años; 46–60 años, mayores de 60 años).

Variables personales relacionadas con la PIMU

- **Dedicación**

Se solicita a los participantes que se identifiquen como músicos profesionales (estudiante de grado superior, profesor, intérprete) o no. Con respecto a la dedicación no profesional, se aclara entre paréntesis que interpretar música delante de un público no implica que la actividad sea profesional.

- **Formación musical**

Esta variable informa sobre cómo se ha aprendido música. Se contempla la posibilidad de que el músico sea autodidacta, ya que quienes pertenecen a una formación coral o agrupación instrumental no formal, por ejemplo, pueden haber aprendido música de manera espontánea y no reglada, por el mero hecho de practicar la actividad con regularidad. En caso de haber recibido clases de música, se especifica el nivel de estudios al que se ha llegado: elemental/escuela de música/clases particulares, conservatorio de grado profesional (antiguo grado medio) o de grado superior.

- **Experiencia**

Esta variable atiende al número de años que el adulto encuestado lleva practicando habitualmente una PIMU. Las 5 opciones de respuesta al interrogante “¿Cuánto tiempo llevas practicando habitualmente tu actividad musical?” son: “Menos de 1 año”, “De 1 a 5 años”, “De 6 a 9 años”, “De 10 a 19 años”, “Más de 20 años”.

- **Frecuencia**

En esta variable se registra la cantidad de horas por semana que se invierten habitualmente en la PIMU, pudiendo elegir entre: “Menos de 5 horas”, “De 5 a 14 horas”, “De 15 a 24 horas” y “Más de 25 horas por semana”.

Variables relacionadas con las características de la PIMU

- **Modalidad**

Toda PIMU involucra un medio de ejecución, ya sea vocal o instrumental. Por otra parte, no es extraño encontrar personas que se expresan musicalmente a través de dos o más medios de ejecución. Por esta razón, para informar sobre esta variable, al interrogante “¿Qué modalidad practicas habitualmente?” se ha permitido contestar eligiendo más de una opción, dando la instrucción “selecciona todos los que correspondan”. La opciones de respuesta abarcan las principales familias instrumentales -cuerda, viento, percusión y teclados- y la voz.

- **Organización**

Esta variable informa sobre si la práctica se realiza de forma individual o en grupo. La PIMU abarca dos tipos de actividad -estudiar/ensayar e interpretar- y tanto una como otra pueden realizarse a solo o en compañía de otras personas. De la combinación de estas alternativas surgen las tres opciones que se dan a la pregunta “¿Cómo practicas habitualmente tu actividad musical?”: estudiar e interpretar a solo, estudiar a solo para interpretar en grupo, o ensayar e interpretar en grupo.

- **Contexto**

Con esta pregunta se pretende conocer si el resultado de la PIMU se comparte en el contexto social, o si su finalidad es solo el entretenimiento personal. Si la práctica – incluido el tiempo de estudio/ensayo- tiene como objetivo una interpretación musical para al público, se considera que la PIMU se realiza en un contexto formal. Quien interpreta habitualmente para un público también puede tocar por pasatiempo, por lo que las opciones de respuesta a la pregunta “¿Dónde realizas tu actividad musical?” son: “Contexto formal”, “Contexto informal” o “Ambos”. En el contexto formal se aclara,

entre paréntesis, que debe contestarse así si el encuestado interpreta con frecuencia delante de un público.

Variables psicosociales relacionadas con la PIMU

Estas variables atienden a percepciones y sentimientos generados por la práctica musical dentro de un entorno social. Se pregunta acerca del disfrute, satisfacción e insatisfacción de necesidades psicológicas básicas, tipo de motivación y diversión/aburrimiento al practicar la PIMU.

- **Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)**

Con respecto a esta variable interesa medir la satisfacción y la insatisfacción de cada necesidad: Autonomía, Competencia y Relación. Se utilizará la escala adaptada para tal fin, *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical* (ENPB-AM).

- **Tipo de motivación**

Se miden los tipos de Motivación Intrínseca (MI) general y hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación; las formas de motivación extrínseca (ME) más cercanas a la motivación intrínseca (regulación integrada y regulación identificada), las formas de motivación extrínseca menos autodeterminadas (regulación introyectada y regulación externa) y la amotivación. Se utilizará la escala adaptada para tal fin, *Escala de Motivación en la Actividad Musical* (EM-AM).

- **Diversión**

Se medirá este constructo, y su contrario, el aburrimiento. Se utilizará la escala adaptada para tal fin, *Escala de Diversión en la Actividad Musical* (ED-AM).

- **Disfrute al estudiar y al interpretar**

Esta variable interroga acerca de la percepción de disfrute al hacer música, en dos circunstancias distintas: estudiando/ensayando e interpretando delante del público. Se debe contestar a las preguntas “¿Disfrutas estudiando/ensayando música?” y “¿Disfrutas interpretando música delante de un público?” eligiendo en una escala de: “Siempre”, “Casi siempre”, “A veces”, “Casi nunca” o “Nunca”.

5.1.10. Instrumentos de medida

Para saber acerca de las variables psicosociales que dan título a la investigación -satisfacción, motivación y diversión- se hizo necesario un proceso de selección y adecuación de instrumentos de medida a los propósitos del estudio. Se seleccionaron tres escalas, una para cada variable. A continuación se explican las razones de elección de cada una de ellas, sus características, y en qué ha consistido su adaptación al ámbito de la práctica musical. En el proceso de adaptación se impuso el criterio de no cambiar la redacción de los ítems más de lo estrictamente necesario, para aludir al ámbito musical preservando la validez de contenido originales ya constatada por los investigadores especialistas en la TAD, creadores de las escalas y para la que no cabe cálculo alguno (Martín Arribas, 2004).

4.4.1.1. Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM)

Tal y como se ha expuesto en el Capítulo 3, las investigaciones sobre motivación en música desde el marco teórico de la TAD encontradas al momento de iniciar este estudio eran pocas y recientes. Todas se habían desarrollado en inglés y solo algunas incluían la medición de las NPB. En estos casos, se había utilizado una de las dos escalas de ámbito neutro o general, la *Basic Psychological Needs Scale* (BPNS) de Deci y Ryan (2000) o la *Balanced Measure of Psychological Needs* (BMPN) de Sheldon y Gunz (2009) y Sheldon y Hilpert (2012). Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, (2013) y Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, (2013) utilizaron la BPNS sin adaptar; Evans (2009) y Legutki (2010) adaptaron en cada caso la BPNS para las circunstancias del diseño de sus respectivas tesis, sin aportar datos de validación. Posteriormente, Evans continuó el estudio de las NPB en música utilizando una adaptación de la BMPN (*BMPN-Music*; Evans y Bonneville-Roussy, 2016), sin publicar la escala.

Al no disponer de instrumentos validados en castellano para la práctica musical, fue necesario elegir un instrumento validado en otro ámbito. La revisión sistemática de las escalas realizada fundamentó la elección de la BMPN (Sheldon y Hilpert, 2012) para tal fin. Las razones de esta elección son varias: en primer lugar, es la escala que se ha

empleado en la investigación reciente en el ámbito musical (Evans y Bonneville-Roussy, 2016). Por otra parte, los estudios comparativos de las dos escalas utilizadas en música, -BPNS y BMPN- resultaron en un mejor ajuste de la BMPN (Sheldon y Hilpert, 2012). La BMPN es una escala versátil, por ser de ámbito general y, por lo tanto, ofrece también mayores posibilidades de aplicación en contextos musicales diversos, como el de la afición y el profesional, observar posibles relaciones entre los resultados relativos a la satisfacción/insatisfacción de las NPB y las distintas variables estructurales, y analizar los resultados comparativamente. Sin embargo, la razón de mayor peso a la hora de elegir esta escala, es la posibilidad de medir tanto la satisfacción de las NPB como su insatisfacción, considerándolas constructos separados. Por esta razón, la estructura de la escala guarda un equilibrio en número de ítems para cada dimensión –satisfacción e insatisfacción- y no incluye ítems de satisfacción redactados en forma negativa. La adaptación de la BMPN en esta investigación conservará su estructura original, que incluye un total de 18 ítems -6 para cada necesidad-, de los que tres medirán su satisfacción y los otros tres, su insatisfacción. De esta manera podrán medirse cada una de las dimensiones –Autonomía, Competencia y Relación- y el nivel de satisfacción/insatisfacción de las NPB. Deberá realizarse el análisis factorial para estudiar si los ítems se agrupan en tres factores diferenciados (Autonomía, Competencia, Relación) o en un solo factor (las NPB), y si el instrumento mide la satisfacción y la insatisfacción como constructos diferenciados. Se deberá tener en cuenta que la correlación entre factores o dimensiones puede ser significativa, y que los resultados diferenciados por cada necesidad pueden dar unos índices más bajos (por ejemplo, lo sucedido con Autonomía en la *BMPN-Music*).

Se adaptó al castellano por el procedimiento de traducción hacia adelante o directa, que consiste en que un grupo de traductores traduce la escala y otro grupo juzga su equivalencia (Carretero-Dios y Meléndez, 2005). Se efectuó una primera traducción del inglés al castellano, realizada por la doctoranda y una profesora de inglés, nativa y con más de 20 años de residencia en España; posteriormente una traductora oficial de inglés de procedencia irlandesa y un profesor de inglés de procedencia estadounidense, ambos bilingües con más de 15 años de residencia en España, verificaron la equivalencia.

Para que la verificación de equivalencia de sentido entre los dos idiomas fuera ajustada a los propósitos de esta investigación, se introdujo en el documento de verificación el siguiente encabezado: *“El modelo en inglés está en tiempo verbal pasado; la traducción al castellano se ha hecho en tiempo presente, por las características que se necesitan en la investigación (interesa preguntar por sentimientos estables, más que por una experiencia puntual pasada). Se trata de verificar que **el sentido del original en inglés se mantiene en la traducción al castellano**. Son bienvenidas las observaciones y/o sugerencias de cambios (palabras o expresiones del castellano que te parezcan más ajustadas para transmitir la idea expresada en inglés). Muchas gracias por tu colaboración”*. Estas instrucciones concuerdan con las observaciones del apéndice del artículo de Sheldon y Hilpert (2012), en el que se presenta el modelo y se aclara que, para la administración de la escala, las palabras de los ítems pueden ser adaptadas para ajustarse a la situación, ya que el modelo presentado se refiere a una experiencia recientemente pasada, pero los participantes podrían puntuar sus vidas en general, su experiencia durante un periodo de tiempo reciente, o su experiencia dentro de un contexto particular, como es el caso de esta investigación.

Una vez verificada la traducción, se procedió a ajustar la validez de constructo y la adaptación al ámbito de la música. En relación a la validez, se decidió realizar un pequeño cambio en el ítem 4 del modelo: a la afirmación *“Me siento poco valorado por una o más personas importantes”* se le agregó *“para mí”*, ya que el sentido del constructo de la necesidad de Relación se refiere a personas que importan o que pertenecen al mismo entorno social (Deci y Ryan, 1985; Ryan y La Guardia, 2000), no a cualquier persona, aunque sea relevante en el contexto. Además, de esta manera se guarda la coherencia con el ítem 3 del modelo, que sí aclara esta circunstancia.

En cuanto a la adaptación de la música, la premisa fue mantener en lo posible la versión original de los ítems, por lo no se hace referencia a la práctica musical en ellos, ya que no era necesario. La adaptación corresponde al encabezado, que dice así: *“Las siguientes frases representan diferentes sentimientos que tienen las personas cuando hacen música. Por favor, responde a las siguientes afirmaciones considerando cómo te sientes cuando practicas tu actividad musical”*. Como en la versión original, se utiliza una

escala Likert de 5 puntos, en la que los encuestados tienen que puntuar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan, correspondiendo 1 a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”.

En la Tabla 13 se muestra la traducción de cada ítem. Los ítems correspondientes a insatisfacción tienen fondo gris. La escala resultante se ha denominado *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM)*.

Tabla 13. Traducción de la BMPN del inglés al castellano

BMPN	ENPB-AM
Relatedness	Relación
1. I felt a sense of contact with people who care for me, and whom I care for	Siento que me relaciono con personas que me aprecian, y a quien yo aprecio
2. I was lonely	Me siento solo
3. I felt close and connected with other people who are important to me	Me siento cercano y conectado con personas que son importantes para mí
4. I felt unappreciated by one or more important people	Me siento poco valorado por una o más personas importantes para mí
5. I felt a strong sense of intimacy with the people I spent time with	Siento una gran familiaridad con las personas con las que suelo estar
6. I had disagreements or conflicts with people I usually get along with	Tengo desacuerdos o conflictos con personas con las que habitualmente estoy
Competence	Competencia
7. I was successfully completing difficult tasks and projects	Tengo éxito al hacer tareas o proyectos difíciles
8. I experienced some kind of failure, or was unable to do well at something	Noto un cierto fracaso, o que soy incapaz de hacer ciertas cosas bien
9. I took on and mastered hard challenges	Asumo y domino grandes retos
10. I did something stupid, that made me feel incompetent	Hago algunas tonterías que me hacen sentir incompetente
11. I did well even at the hard things	Hago bien hasta las cosas más difíciles
12. I struggled doing something I should be good at	Me cuesta mucho hacer ciertas cosas que se supone que tendría que hacer bien
Autonomy	Autonomía
13. I was free to do things my own way.	Soy libre de hacer las cosas a mi manera
14. I had a lot of pressures I could do without	Me sentiría mejor sin estar sometido a tanta presión
15. My choices expressed my “true self.”	Mis elecciones expresan mi verdadero ser
16. There were people telling me what I had to do	Hay gente que me dice lo que debo hacer
17. I was really doing what interests me.	Hago lo que realmente me interesa
18. I had to do things against my will.	Tengo que hacer cosas en contra de mi voluntad

4.4.1.2. Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM)

La motivación que tienen los músicos participantes en este estudio con respecto a su PIMU, en relación con su grado de autodeterminación, es el constructo central de este estudio. Según el continuo de autodeterminación (Vallerand, 1997) de acuerdo con su regulación –interna o externa- la motivación puede ser intrínseca (MI), extrínseca (ME) o no haber motivación (Amotivación). Se eligió el *Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte –CRCDD-* (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez Galindo y Conte Marín, 2011), un instrumento utilizado en el ámbito de la educación física, versión en castellano del *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire –BRSQ-* de Lonsdale, Hodge y Rose (2008). Existe una versión corta -que mide la MI con un factor general- y otra más larga, que evalúa la MI por medio de tres factores: hacia el conocimiento (por ej., *“Por el placer que me da el conocer más acerca de este deporte”*), hacia la estimulación (por ej., *“Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”*) y hacia la ejecución (por ej., *“Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad”*). Se optó por esta última versión, que continúa con la medición de cuatro formas de regulación de la motivación extrínseca (ME): integrada (por ej., *“Porque es parte de lo que soy”*), identificada (por ej., *“Porque los beneficios del deporte son importantes para mí”*), introyectada (por ej., *“Porque me sentiría avergonzado si lo abandono”*) y externa (por ej., *“Porque otros me presionan a jugar”*) y, por último, la Amotivación (por ej., *“Sin embargo, no sé por qué lo hago”*). A cada uno de los 8 factores les corresponden 4 ítems, por lo que resulta un conjunto de 36 ítems. Utiliza una escala Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a *“nada es verdad”*, 4 corresponde a *“neutro”* y 7 corresponde a *“muy verdadero”*. A efectos de unificar los tres cuestionarios, en esta investigación es de 5 puntos, siendo 1 *“completamente falso”* y 5 *“completamente verdadero”*.

En el caso del BRSQ ya se contaba con una versión en castellano, dirigida a la práctica deportiva, por lo que solo hubo que hacer la adaptación al ámbito de la música. Para ello se contó con el asesoramiento de 6 expertos, 3 del ámbito deportivo y 3 del ámbito musical. La premisa fue modificar lo menos posible los ítems, con el fin de preservar la validez de constructo. De los 36 ítems, 24 se mantuvieron igual o se modificaron levemente (en los ítems 16, y 34 se quitó *“lo”*; en el 12 se agregó a la

práctica la palabra “musical”). Los restantes tuvieron que adaptarse para referirse a la práctica musical en lugar del deporte; los cambios consistieron en modificar “este deporte” por “la música/actividad musical”, “practico este deporte” por “hago música”, “jugar” por “hacer(lo)/hacer música”. El encabezado, en lugar de “Participo en este deporte...”, se reemplazó por “Hago música...”. En la Tabla 14 se muestran ambas versiones, en la que las modificaciones de ítems aparecen en color azul. La escala resultante se ha denominado *Escala de Motivación en la Actividad Musical* (EM-AM).

Tabla 14. Adaptación del ámbito deportivo al musical de la traducción al castellano del CRCD

	CRCD (BRSQ)	EM-AM
	Participo en este deporte...	Hago música...
1.	Porque lo disfruto	
2.	Por el placer que me da el conocer más acerca de este deporte	Por el placer que me da el conocer más acerca de la música
3.	Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico este deporte	Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras hago música
4.	Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo	
5.	Porque es parte de lo que soy	
6.	Porque los beneficios del deporte son importantes para mí	Porque los beneficios de la música son importantes para mí
7.	Porque me sentiría avergonzado si abandono	
8.	Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo	
9.	Sin embargo, no sé por qué lo hago	
10.	Porque me gusta	
11.	Porque me gusta aprender cómo usar nuevas técnicas	
12.	Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad musical	
13.	Porque disfruto mientras trabajo algo importante	
14.	Porque es una oportunidad de ser quien soy	
15.	Porque me enseña disciplina	
16.	Porque me sentiría haber fallado si lo abandono	
17.	Porque otros me presionan a jugar	Porque otros me presionan a hacerlo
18.	Sin embargo, me cuestiono por qué continuo	
19.	Porque me divierto	
20.	Porque disfruto aprendiendo nuevas técnicas	
21.	Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado en este deporte	Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado en la música
22.	Porque disfruto mientras hago algo lo mejor que puedo	
23.	Porque practicar este deporte es parte de quien soy	Porque hacer música es parte de quien soy
24.	Porque aprecio los beneficios de este deporte	Porque aprecio los beneficios de la música

25.	Porque me siento obligado a continuar	
26.	Porque otros me empujan a jugar	Porque otros me empujan a hacerlo
27.	Sin embargo, las razones de por qué practico no las tengo claras	
28.	Porque lo encuentro agradable	
29.	Porque me gusta aprender cosas nuevas acerca de este deporte	Porque me gusta aprender cosas nuevas acerca de la música
30.	Por los sentimientos positivos que siento mientras practico este deporte	Por los sentimientos positivos que siento mientras practico la actividad musical
31.	Porque me produce satisfacción cuando me esfuerzo por alcanzar mis metas	
32.	Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores	
33.	Porque es una manera muy buena de aprender cosas que pueden ser de gran utilidad en mi vida diaria	
34.	Porque me sentiría culpable si lo abandono	
35.	Para satisfacer a los que quieren que juegue	Para satisfacer a los que quieren que haga música
36.	Sin embargo, me pregunto por qué me esfuerzo para esto	

4.4.1.3. Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM)

Al igual que para la medición de la motivación, se ha tomado una escala del ámbito del deporte y la educación física para ser adaptada al ámbito musical: la versión española (Baena-Extremera, Granero-Vallejos, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2012) del *Sport Satisfaction Instrument (SSI)* de Duda y Nichols (1992), traducida por Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda (1997). Se contó igualmente con el asesoramiento de expertos y se mantuvo el criterio de modificar solo lo estrictamente necesario para preservar la validez de contenido del modelo adaptado, con cambios equivalentes a la adaptación del CRCO. Este cuestionario se compone de 8 ítems, de los que 5 miden la diversión y 3 miden el aburrimiento. Quienes contestan deben indicar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se les presentan, en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”.

La Tabla 15 muestra el cuestionario utilizado en el ámbito deportivo y su adaptación –con letras en azul- a la música. La escala resultante se ha denominado *Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM)*.

Tabla 15. Adaptación del ámbito deportivo al musical de la traducción al castellano del SSI

	SSI	ED-AM
	<i>Indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a tus clases de Educación Física:</i>	<i>Por favor, indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a tu actividad musical:</i>
1.	Normalmente me divierto practicando deporte	Normalmente me divierto haciendo música
2.	En el deporte a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente	Cuando estudio/ensayo a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente
3.	Cuando practico deporte normalmente me aburro	Cuando hago música normalmente me aburro
4.	Cuando practico deporte deseo que el partido termine rápidamente	Cuando practico deseo que el estudio/ensayo termine rápidamente
5.	Normalmente encuentro el deporte interesante	Normalmente encuentro la música interesante
6.	Cuando hago deporte parece que el tiempo vuela	Cuando hago música parece que el tiempo vuela
7.	Normalmente participo activamente cuando hago deporte	Normalmente participo activamente cuando hago música
8.	Normalmente me lo paso bien haciendo deporte	Normalmente me lo paso bien haciendo música

5.1.11. Procedimiento

Una vez confeccionado el cuestionario (Anexo), se realizó una prueba piloto con una muestra de 20 participantes, para evaluar tanto la comprensión de los ítems como el procedimiento para contestar por vía electrónica y el funcionamiento de la herramienta informática utilizada. Se comprobó que las respuestas se volcaban automáticamente en una hoja de cálculo en la que la autoría permanecía totalmente en el anonimato.

El cuestionario revisado se envió al Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (CEISH-UPV/EHU) para que diera su permiso. Una vez obtenido el Informe favorable (Ref. M10/2016/171. Anexo 2), se procedió a la toma de datos.

Para contactar con potenciales participantes de las instituciones de enseñanza públicas y privadas, se contactó a los responsables de los centros escolares para la explicitación del proyecto, y ellos fueron los encargados de enviar un mensaje por correo electrónico con enlace al cuestionario *on-line*. En el caso de músicos pertenecientes a

agrupaciones, el contacto se realizó personalmente para la obtención del correo electrónico, o se colgó el enlace al cuestionario en la página web de la agrupación. La cumplimentación del cuestionario ha sido libre y consentida, respetando las directrices del Comité de ética para investigaciones con seres humanos (CEISH-UPV/EHU).

Los datos obtenidos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Mackintosh, versión 21.0.

En el análisis de los datos se respetaron los tres ejes en los que se articula esta investigación y que responden a interrogantes de diferente naturaleza, por lo que requieren de análisis también diferenciados. En cada eje se aplicaron las técnicas adecuadas al tipo de información que se quería obtener en función de los objetivos formulados. A continuación se detallan los procedimientos según cada eje de la investigación.

4.4.1.4. Eje 1: Análisis psicométrico de las escalas adaptadas

Se llevó a cabo un análisis inicial de las adaptaciones de las tres escalas al ámbito musical, comprobando su fiabilidad y validez. Para comprobar la estructura bidimensional de las escalas ENPB-AM y ED-AM se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Como prueba preliminar, se calculó el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin y efectuado la prueba de significación estadística de esfericidad de la matriz propuesta por Bartlett (Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2014). Los factores se extrajeron con el método Oblimin, de transformación oblicua, en la que se admite que los nuevos factores estén correlacionados (Martínez Arias et al., 2014).

Para la evaluación de la consistencia interna de las escalas el indicador utilizado es el alpha de Cronbach (Cortina, 1993; Martínez Arias et al., 2014; Nunally y Bernstein, 1995). En general, el valor aceptable es $\alpha > .70$. Sin embargo, este valor tiene que ser considerado en relación a otras medidas, ya que el índice alpha está condicionado por la dimensionalidad y el número de ítems de la escala (Cortina, 1993).

En la evaluación de los ítems, se ha tenido en cuenta el grado de correlación entre el ítem y el conjunto de ítems. Los valores comúnmente aceptados se hallan entre .30 y .70. Para el análisis de ítems se observó la comunalidad, es decir, la relación que guarda

el ítem con el conjunto de la escala, y, en la matriz de estructura, la saturación de cada ítem en el factor al que teóricamente pertenece, así como si el ítem satura, además, en otros factores. La saturación puede considerarse como la correlación entre la variable (ítem) y el factor (Martínez Arias et al., 2014). Se tomó en cuenta la recomendación de Stevens (2000) citado por Martínez Arias y cols. (2014, pág. 343) de considerar las saturaciones por encima de .40. Estos datos dan información sobre cómo ha funcionado cada ítem dentro del factor en el que teóricamente está incluido. Finalmente, se analiza la contribución de cada ítem a la medida del constructo para el que fue incluido en el cuestionario. Los ítems pueden ser incluidos en la medición del constructo si no disminuyen su alpha de Cronbach.

4.4.1.5. Eje 2: Determinación del perfil del practicante de PIMU

Las características personales (formación, experiencia y frecuencia de práctica) y de la PIMU (modalidad, organización y contexto) se analizaron en el conjunto de la muestra, para posteriormente analizar cada variable en función del tipo de dedicación del practicante (aficionado o profesional) el sexo y la edad. Se efectuó la prueba Chi-cuadrado (χ^2) y para observar la asociación de las variables se utilizó el estadístico V de Cramer, una extensión del coeficiente Phi, que es una medida normalizada. Este estadístico oscila entre 0 y 1, y los valores cercanos a 1 indican fuerte asociación entre variables (Rodríguez Jaume y Mora Catalá, 2007).

En el análisis de las variables psicosociales se realizaron análisis descriptivos utilizando medidas de tendencia central. Para identificar diferencias según el tipo de dedicación y por sexo se realizaron pruebas T de diferencias de medias (T de Student), y análisis de varianza (ANOVA) en función de la edad.

4.4.1.6. Eje 3: Establecimiento del modelo predictivo

Se realizaron correlaciones bivaradas y análisis de regresión múltiple por pasos, para evaluar:

1. El efecto predictivo de la satisfacción e insatisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB): Autonomía, Competencia y Relación (variables independientes) en cada tipo de motivación (variable dependiente).

2. El efecto predictivo de los tipos de motivación (variable independiente) en la diversión y el aburrimiento (variables dependientes).
3. El efecto predictivo de la motivación y la diversión/aburrimiento (variables independientes) en el disfrute al estudiar/ensayar (variable dependiente).

Los modelos resultantes de una regresión múltiple por pasos incluyen aquellas variables independientes que *más y mejor* explican la variable dependiente, seleccionadas “paso a paso” en orden de importancia, sin que ninguna de ellas sea combinación lineal de las restantes. El coeficiente de regresión Beta de cada variable independiente indica el número de unidades que aumentará la variable dependiente por cada unidad que aumente la variable independiente. El modelo proporciona el coeficiente de correlación múltiple (R), que indica la intensidad de la relación conseguida por el conjunto, y el coeficiente de determinación corregido (R^2) que permite conocer la proporción de varianza explicada por el modelo. El *p-valor* asociado al estadístico F debe ser significativo para poder generalizar los resultados. La prueba Durbin-Watson analiza los residuos, y en un rango de 0 a 4 debe ser próximo a 2, para aceptar el supuesto de que hay independencia de errores (Rodríguez Jaume y Mora Catalá, 2007).

Por otra parte, los resultados proporcionarán evidencias de validez de constructo de los instrumentos de medida utilizados, completando el análisis del primer eje de la investigación.

La Tabla 16 muestra una síntesis del diseño de la investigación.

Tabla 16. Dimensiones, variables, objetivos y procedimientos

Dimensiones	Variables	Objetivos / Procedimiento
Factores socio-demográficos	Sexo (M / H)	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los perfiles del intérprete de música aficionado y profesional, teniendo en cuenta el sexo y la edad / Prueba chi-cuadrado. • Conocer las características psicosociales del intérprete de música aficionado y profesional, teniendo en cuenta el sexo y la edad / Pruebas T de Student y análisis de varianza (ANOVA). • Analizar los instrumentos de medida adaptados al ámbito musical / Análisis factorial exploratorio (AFE) y de consistencia interna (alpha de Cronbach). • Establecer un modelo psicosocial que prediga la práctica de interpretación musical en adultos aficionados y profesionales / Análisis de correlaciones (r de Pearson) y regresión lineal múltiple por pasos para: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar la influencia de la satisfacción e insatisfacción de NPB en los tipos de motivación ○ Identificar la influencia de los tipos de motivación en la diversión / aburrimiento y en el disfrute al estudiar.
	Edad (18-30; 31-45; 46-60; + de 60 años)	
Características personales del practicante	Dedicación (aficionado / profesional)	
	Formación musical	
	Experiencia (años de práctica)	
	Frecuencia (horas por semana de práctica)	
	Modalidad (medio de ejecución vocal, instrumental)	
Características que adopta la PIMU	Organización (estudio e interpretación a solo o en grupo)	
	Contexto en el que interpreta música (informal, formal, ambos)	
	Autonomía	
	Competencia	
Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)	Relación	
	Motivación intrínseca: general, al conocimiento, a la estimulación y a la ejecución	
	Regulación extrínseca: Integrada, Identificada, Introyectada, Externa	
Tipos de motivación	Amotivación	
Diversión	Diversión / Aburrimiento	
Disfrute	Disfrute al estudiar/ensayar	
	Disfrute al interpretar en público	

III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

Análisis de los resultados

5. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en relación a los objetivos formulados en los tres ejes que vertebran el estudio.

5.2. Eje 1: Características psicométricas de los instrumentos de medida

El análisis de este eje tiene como objetivo la evaluación de la fiabilidad de los instrumentos adaptados, en este orden:

1) la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Práctica Musical* (ENPB-PM), para medir la satisfacción e insatisfacción de NPB al practicar la PIMU;

2) la *Escala de Motivación en la Práctica Musical* (EMPM), para medir las formas de motivación hacia la PIMU, según su autodeterminación;

3) la *Escala de Diversión en la Práctica Musical* (EDPM), para medir la diversión y el aburrimiento al practicar la PIMU.

5.2.1. ENPB-AM

La ENPB-PM se compone de 18 ítems. Según el modelo de la escala original (BMPN; Sheldon y Hilpert, 2012), nueve ítems miden la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y los otros nueve miden la insatisfacción. Por tanto, teóricamente se trata en realidad de dos subescalas. Para comprobarlo, los 18 ítems se sometieron a un AFE con el método Oblimin, que admite correlaciones entre todos los factores. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue .84 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 2206$, gl 153, $p < .001$), lo cual indicó que se daban las condiciones para realizar este tipo de análisis. Para confirmar la estructura bidimensional, se forzó la estructura en dos dimensiones (Tabla 17).

Tabla 17. *Matriz de estructura de la ENPB-AM*

	Componente	
	1	2
SC1	.759	
SC2	.738	
SA2	.652	
SC3	.643	
SR1	.630	
SR2	.625	
SA3	.584	
SR3	.571	
SA1	.502	
IR2		.697
IA3		.627
IA1		.626
IC2		.626
IR1		.616
IC1		.605
IC3		.595
IR3		.546
IA2		.520

El resultado muestra una separación en dos dimensiones, una que agrupa a todos los ítems de Satisfacción y otra que agrupa a todos los ítems de Insatisfacción.

El conjunto de los 9 ítems de la dimensión satisfacción obtuvo una consistencia interna de .82. La Tabla 18 muestra la relación entre cada ítem y la escala, y el alfa de Cronbach de la escala si el ítem fuera eliminado, datos que permiten conocer la aportación de cada ítem a la medición de la satisfacción.

Tabla 18. *Relación de los ítems de Satisfacción con el conjunto de su escala*

	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
SR1	.517	.794
SC1	.619	.783
SA1	.393	.811
SR2	.511	.794
SC2	.597	.784
SA2	.533	.791
SR3	.472	.799
SC3	.495	.796
SA3	.491	.797

Puede observarse que solo el ítem SA1 (“Soy libre de hacer las cosas a mi manera”) no aumenta, pero tampoco disminuye en gran medida el índice global de fiabilidad de

la escala. Todos los ítems correlacionan con el total de la escala con valores superiores a .40, salvo éste, con un valor muy cercano (.39).

Corresponde ahora analizar la consistencia interna de los factores correspondientes a la satisfacción de cada necesidad: Autonomía, Competencia y Relación (Tabla 19).

Tabla 19. Índices de fiabilidad de ítems de Satisfacción de Autonomía, Competencia y Relación

Satisfacción de Autono.60)				
	Media	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
SA1	3.40	1.08	.378	.545
SA2	3.76	.94	.370	.547
SA3	3.82	1.00	.477	.389
Satisfacción de Competencia ($\alpha = .79$)				
	Media	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
SC1	3.70	.82	.661	.687
SC2	3.65	.92	.656	.682
SC3	3.05	.97	.580	.771
Satisfacción de Relación ($\alpha = .77$)				
	Media	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
SR1	4.1186	.88	.618	.676
SR2	4.1070	.95	.640	.650
SR3	4.0326	.88	.558	.740

Las dimensiones de Competencia (.79) y Relación (.77) obtienen índices de fiabilidad aceptables, ya que se acercan a .80. La dimensión de Autonomía, en cambio, ha obtenido un alpha más débil (.60), si bien sus tres ítems contribuyen al aumento de su medición. Se observa que el ítem SA3 (“Hago lo que realmente me interesa”) es el que más aporta a su medición.

El conjunto de los 9 ítems de la dimensión insatisfacción obtuvo una consistencia interna de .79. La Tabla 20 muestra la correlación de cada ítem y el conjunto, así como la variación en el alpha de la escala si el ítem fuera eliminado. Todos los ítems contribuyen a aumentar la fiabilidad de la escala. Salvo el ítem 3 de insatisfacción de relación y el ítem 2 de insatisfacción de autonomía, ligeramente más bajos, los demás tienen una comunalidad mayor de .40.

Tabla 20. Relación de los ítems de Insatisfacción con el conjunto de su escala

	Correlación elemento- total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
IR1	.484	.764
IC1	.495	.762
IA1	.487	.764
IR2	.542	.755
IC2	.493	.764
IA2	.393	.777
IR3	.390	.776
IC3	.486	.764
IA3	.493	.763

La Tabla 21 muestra los índices de fiabilidad logrados para cada necesidad. El conjunto de ítems de Insatisfacción de Competencia obtiene un alpha de .61; la Insatisfacción de Autonomía y la Insatisfacción de Relación obtienen un alpha de Cronbach de .56, siendo los tres índices débiles. El único ítem que no contribuye a aumentar la fiabilidad en la medida de su factor es el IR3 (“Tengo desacuerdos o conflictos con personas con las que habitualmente estoy”).

Tabla 21. Índices de fiabilidad de ítems Insatisfacción de Autonomía, Competencia y Relación

Insatisfacción de Autonomía (.56)				
	M	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
IA1	2.74	1.36	.324	.513
IA2	2.74	1.23	.357	.446
IA3	1.96	1.05	.407	.388
Insatisfacción de Competencia (.61)				
	M	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
IC1	2.27	1.16	.386	.556
IC2	1.79	1.01	.413	.517
IC3	2.37	1.14	.456	.448
Insatisfacción de Relación (.56)				
	M	DT	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
IR1	1.90	1.15	.381	.455
IR2	2.12	1.22	.484	.276
IR3	2.14	1.08	.272	.607

5.2.2. EM-AM

La EMPM consta de 36 ítems para medir ocho tipos de motivación. La Tabla 22 muestra los índices de fiabilidad alcanzados para cada uno de ellos.

Tabla 22. Índices de fiabilidad de los ítems de la EM-AM

	M	DT	Correlación elemento- total	Alfa si se elimina el elemento
MI General ($\alpha = .76$)				
MI General 1	4.71	.55	.598	.697
MI General 2	4.80	.55	.454	.762
MI General 3	4.62	.67	.662	.652
MI General 4	4.47	.75	.575	.711
MI al Conocimiento ($\alpha = .84$)				
MI al Conocimiento 1	4.50	.65	.511	.863
MI al Conocimiento 2	4.16	1.01	.744	.773
MI al Conocimiento 3	4.23	.96	.791	.745
MI al Conocimiento 4	4.50	.74	.714	.788
MI a la Estimulación ($\alpha = .85$)				
MI a la Estimulación 1	4.52	.73	.647	.829
MI a la Estimulación 2	4.58	.67	.643	.829
MI a la Estimulación 3	4.59	.67	.754	.782
MI a la Estimulación 4	4.56	.67	.719	.797
MI a la Ejecución ($\alpha = .82$)				
MI a la Ejecución 1	4.21	.90	.593	.804
MI a la Ejecución 2	4.39	.83	.649	.771
MI a la Ejecución 3	4.53	.71	.673	.764
MI a la Ejecución 4	4.47	.74	.681	.758
Regulación Integrada ($\alpha = .86$)				
Reg. Integrada 1	4.57	.75	.714	.817
Reg. Integrada 2	4.24	.97	.729	.806
Reg. Integrada 3	4.48	.86	.780	.784
Reg. Integrada 4	4.24	.94	.606	.859
Regulación Identificada ($\alpha = .81$)				
Reg. Identificada 1	4.40	.88	.699	.737
Reg. Identificada 2	3.73	1.23	.536	.822
Reg. Identificada 3	4.42	.91	.716	.727
Reg. Identificada 4	3.93	1.08	.619	.766
Regulación Introyectada ($\alpha = .81$)				
Reg. Introyectada 1	2.10	1.34	.681	.749
Reg. Introyectada 2	2.18	1.38	.674	.753
Reg. Introyectada 3	1.66	1.09	.481	.834
Reg. Introyectada 4	1.72	1.16	.736	.727
Regulación Externa ($\alpha = .81$)				
Reg. Externa 1	1.40	.82	.545	.753
Reg. Externa 2	1.21	.55	.616	.727
Reg. Externa 3	1.34	.70	.633	.701
Reg. Externa 4	1.37	.79	.591	.724
Amotivación ($\alpha = .72$)				
Amotivación 1	1.29	.70	.466	.690
Amotivación 2	1.53	.97	.579	.616
Amotivación 3	1.46	.94	.457	.693
Amotivación 4	1.56	.96	.560	.628

Los alfa de Cronbach obtenidos son, en general, muy aceptables: MI General (.76); MI al Conocimiento (.84); MI a la Estimulación (.85); MI a la Ejecución (.82); Regulación Integrada (.86); Regulación Identificada (.81); Regulación Introyectada (.82); Regulación Externa (.81) y Amotivación (.72). Los ítems incrementan satisfactoriamente la fiabilidad de la medida de su constructo, salvo tres: el ítem 1 de MI al conocimiento, el ítem 3 de regulación introyectada y el ítem 2 de regulación identificada.

5.2.3. ED-AM

Esta escala cuenta con 8 ítems, de los cuales 5 ítems miden la diversión, y 3 el aburrimiento. La Tabla 23 muestra los estadísticos descriptivos en la población de estudio. Las medias se alejan de la media aritmética; se ubican por encima de ella en el caso de los ítems de Diversión, y por debajo en el caso de los ítems de Aburrimiento. Se observa que la desviación típica es baja en todos los ítems, salvo en el ítem 2.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de la ED-AM

Ítem	Denominación	Enunciado	M	DT
1	Diversión 1	Normalmente me divierto haciendo música	4.55	.67
2	Aburrimiento 1	Cuando estudio/ensayo a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente	2.67	1.20
3	Aburrimiento 2	Cuando hago música normalmente me aburro	1.35	.59
4	Aburrimiento 3	Cuando practico deseo que el estudio/ensayo termine rápidamente	1.67	.86
5	Diversión 2	Normalmente encuentro la música interesante	4.59	.63
6	Diversión 3	Cuando hago música parece que el tiempo vuela	4.34	.78
7	Diversión 4	Normalmente participo activamente cuando hago música	4.50	.69
8	Diversión 5	Normalmente me lo paso bien haciendo música	4.65	.59

Se realizó un AFE, con la finalidad de examinar si los ítems se agrupaban en las dos dimensiones esperadas. La medida de adecuación muestral (KMO) fue de .851 y la prueba de esfericidad de Bartlett, significativa ($\chi^2 = 1270,667$, gl. 28, $p < .001$), lo que indicó la pertinencia del análisis factorial. La Tabla 24 muestra su resultado.

Los ítems correspondientes a cada dimensión se han agrupado en un mismo factor. El primer componente agrupa a los ítems de Diversión, y con ellos se explica el

47,45% de la varianza total. El segundo componente, correspondiente a los ítems de Aburrimiento, aporta un 14,24%, con lo que llega a explicarse una varianza total del 61,69%. La correlación entre los ambos factores es negativa ($r = -.242$).

Tabla 24. Matriz de estructura de la ED-AM (8 ítems)

Ítem	1	2
Diversión 5	.883	
Diversión 4	.793	
Diversión 1	.772	
Diversión 3	.745	
Diversión 2	.675	
Aburrimiento 2	-.653	.556
Aburrimiento 1		.820
Aburrimiento 3	-.492	.675
% de varianza explicada	47.45%	14.24%
Varianza total explicada	61.69%	

Con el objetivo de comprobar la fiabilidad de cada grupo de ítems, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach (Tabla 25). El conjunto de los 5 ítems de la dimensión Diversión obtuvo una consistencia interna de .84 y puede observarse que todos los ítems contribuyen a aumentar la fiabilidad. La consistencia interna de los 3 ítems de Aburrimiento ha sido .50, un valor por debajo del límite aceptable. El ítem 1 de Aburrimiento (“Cuando estudio/ensayo a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente”) muestra una correlación con el conjunto por debajo de .30, y sin él, el alpha de Cronbach sube a .65. Este resultado indica la conveniencia de su eliminación.

Tabla 25. Índices de fiabilidad de los ítems de la ED-AM

	M	DT	Correlación elemento-total	Alfa si se elimina el elemento
Diversión (.838)				
Diversión 1	4.55	.669	.617	.812
Diversión 2	4.59	.635	.535	.832
Diversión 3	4.34	.781	.598	.822
Diversión 4	4.50	.692	.691	.791
Diversión 5	4.65	.594	.801	.767
Aburrimiento (.50)				
Aburrimiento 1	2.67	1.202	.248	.655
Aburrimiento 2	1.35	.591	.425	.355
Aburrimiento 3	1.67	.861	.404	.276

Para comprobar si el modelo mejoraba al eliminar el ítem 1 de Aburrimiento, se realizó un nuevo AFE. En este segundo modelo (Tabla 26) los ítems se agrupan en los dos factores esperados y la varianza ha aumentado de 61,69% a 67,04%). Los dos componentes se diferencian aún más, ya que aumenta el grado de correlación negativa entre ambos ($r = -.437$), lo cual afianza la decisión de elegir esta opción.

Tabla 26. Matriz de configuración de la ED-AM (7 ítems)

Ítem	1	2	Alpha de Cronbach
Diversión 2	.839		.84
Diversión 1	.812		
Diversión 5	.786		
Diversión 4	.675		
Diversión 3	.482	-.408	
Aburrimiento 2		.920	.65
Aburrimiento 3		.712	
% de varianza explicada	53.78%	13.26%	
Varianza total explicada	67.04%		

La matriz de correlaciones resultó en una relación negativa entre ambos componentes ($r = -.437$).

5.3. Eje 2: Perfil del músico aficionado y del músico profesional

El Eje 2 propone trazar el perfil del intérprete profesional y del intérprete aficionado, tomando en cuenta sus características personales –formación musical, experiencia y frecuencia de práctica- así como las características que adquiere su práctica de interpretación musical (PIMU) en relación a la modalidad, organización y contexto en la que la realiza. La descripción de ambos perfiles se completa con el análisis de las variables psicosociales: satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), motivación según su grado de autodeterminación, diversión y aburrimiento al realizar la PIMU y disfrute al estudiar y al interpretar música.

Como se informó en el capítulo anterior, la muestra se compone de 430 músicos adultos; de ellos, 218 son hombres (50,7%) y 212 son mujeres (49,3%), agrupados en cuatro franjas de edad, desde los 18 años. Interesa conocer las características del conjunto así como las particularidades en función del tipo de dedicación a la PIMU, por lo que los resultados se exponen comenzando con el análisis del total de la muestra, para luego analizar a aficionados ($n = 204$) y profesionales ($n = 226$) por separado. En cada caso se analizan posibles diferencias por género y edad.

5.3.1. Dedicación

El primer rasgo que caracteriza la identidad del intérprete de música es su propia definición como músico aficionado o profesional. Al interrogante “¿Te dedicas profesionalmente a la música?” declararon ser intérpretes profesionales 226 participantes (52,6%) y el restante 47,4 % se identificaron como aficionados ($n = 204$) (Figura 10).

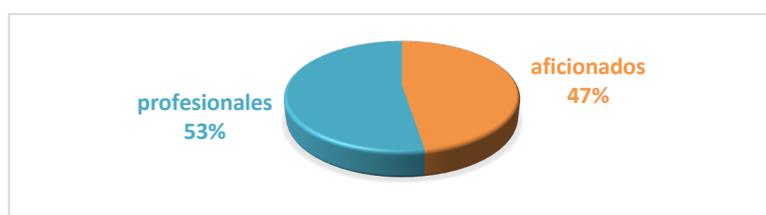


Figura 10. Identificación como músico aficionado o profesional

El grupo de aficionados se compone de 113 mujeres (53,3%) y 91 hombres (41,7%). En el grupo de profesionales, en cambio, hay mayor proporción de hombres (58,3%) que de mujeres (46,7%), tal como ilustra la Figura 11.



Figura 11. Dedicación a la PIMU según el sexo

La prueba chi-cuadrado indicó una asociación leve pero significativa entre género y dedicación a la PIMU ($\chi^2(1, 430) = 5,759, p = .01$). Para comprobar si este resultado podía generalizarse, se realizó nuevamente la prueba con la edad como variable control. El resultado indicó que no, ya que la asociación resultó significativa solo en el grupo entre 31 y 45 años ($\chi^2(1, 133) = 8,946, p = .003$) y casi alcanzó un índice significativo ($p = .063$) en el grupo de mayores de 46 años. La Tabla 27 muestra la distribución de hombres y mujeres aficionados y profesionales en cada grupo de edad.

Tabla 27. Dedicación según el género

Edad	Dedicación	Mujeres (%)	Hombres (%)	χ^2	Sig.
18-30 años <i>n</i> = 140	Aficionada-o	30.7	23.1	1.014	.314
	Profesional	69.3	76.9		
31-45 años <i>n</i> = 133	Aficionada-o	43.1	19.1	8.946	.003
	Profesional	56.9	80.9		
Más de 46 años <i>n</i> = 157	Aficionada-o	79.6	64.5	3.455	.063
	Profesional	20.4	35.5		
Total <i>N</i> = 430	Aficionada-o	53.3	41.7	5.759	.016
	Profesional	46.7	58.3		

Se observa que en todos los grupos hay más mujeres que hombres que practican música como afición y no como profesión, salvo en el grupo de más de 60 años, en el que hay igual cantidad de personas de ambos sexos. En la etapa estudiantil (18-30 años) el 69,3% de las mujeres y 76,9% de los hombres son profesionales. En cambio, en la etapa central de la vida profesional, entre los 31 y 45 años, el porcentaje de las mujeres profesionales (56,9%) baja con respecto a la etapa anterior, y aumenta el número de

mujeres que practican una PIMU por afición, subiendo del 30,7% al 43,1%. En el caso de los hombres, por el contrario, aumenta la profesionalización y disminuye la afición, por lo que en esta franja de edad el 80,9% de los hombres participantes son profesionales, y solo el 19% son aficionados. Entre los 46 y los 60 años la proporción de mujeres profesionales sigue bajando, llegando a invertirse la relación con respecto a la edad 18-30 años, ya que el 79,6% son aficionadas frente al 20,4% de profesionales. En el caso de los hombres, la proporción de profesionales baja hasta el 35,5% y aumenta la de aficionados al 64%.

El análisis de las diferencias entre ambos sexos según el tipo de dedicación ha puesto de manifiesto también diferencias según la edad. Entre los profesionales, el 45,1% son jóvenes entre 18 y 30 años, seguido del grupo de 31 a 45 años (40,7%) y, por último, del grupo de más de 45 años, con el 14,2% restante. Por lo tanto, el 85,8% del grupo de profesionales tiene menos de 46 años, y no hay profesionales mayores de 60. En el grupo de aficionados, por el contrario, según aumenta la edad va aumentando el número de participantes: los jóvenes suponen el 18,6%, quienes tienen entre 31 y 45 años, el 20,1%, y quienes tienen entre 46 y 60, el 38,7%. Los 46 participantes mayores de 60 años son aficionados y representan el 22,5%. Esto supone que los mayores de 45 años constituyen el 61,2% de los aficionados. La Figura 12 ilustra estos datos.

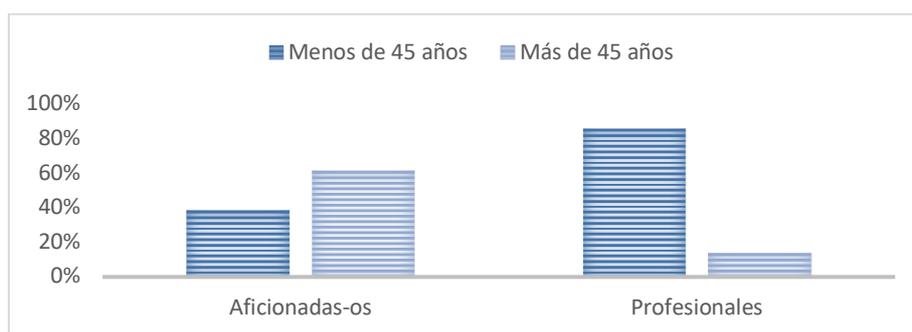


Figura 12. Distribución de los participantes según la edad y la dedicación

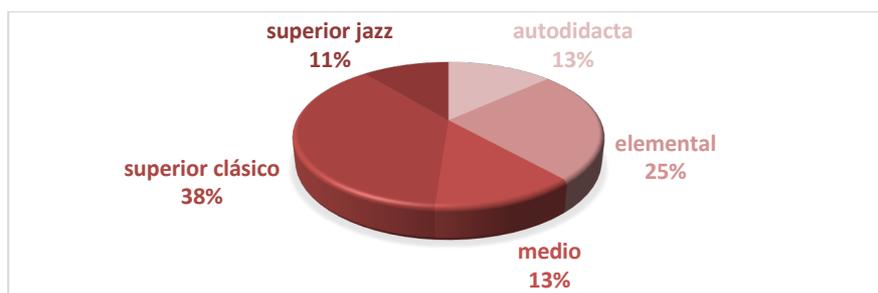
La prueba chi-cuadrado con la variable género como control indica una relación entre la edad y la dedicación a la PIMU: $\chi^2 (3, 430) = 113,887, p < .001.$, tanto en las mujeres ($\chi^2 (3, 212) = 51,925, p < .001$), como en los hombres ($\chi^2 (3, 218) = 68,948, p < .001$) (Tabla 28).

Tabla 28. Dedicación según la edad

Sexo	Dedicación	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)	más de 60 años (%)	χ^2	Gl.	Sig.
Mujeres <i>n</i> =212	Aficionada	30.7	43.1	79.6	100	51.925	3	.000
	Profesional	69.3	56.9	20.4	0			
Hombres <i>n</i> =218	Aficionado	23.1	19.1	64.5	100	68.948	3	.000
	Profesional	76.9	80.9	35.5	0			
Total <i>N</i> =430	Aficionada-o	27.1	30.8	71.2	100	113.887	3	.000
	profesional	72.9	69.2	28.8	0			

5.3.2. Formación musical

A la pregunta “¿Cuál es tu tipo de formación musical?”, el 13,3% (*n*=57) de los participantes se declaró autodidacta, el 25,1% (*n* = 108) afirmó que tiene estudios de grado elemental, el 12,8% (*n* = 55), estudios de grado medio de conservatorio y el 48,8% (*n* = 210) estudios superiores de música. Estos porcentajes se reflejan en la Figura 13

**Figura 13.** Formación musical

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la formación musical y la variable dedicación ($V = .821$, $p < .001$). Entre los 204 aficionados, el 50,5% tiene formación elemental, seguido del 26,5% que es autodidacta, el 15,7% que tiene estudios de grado medio y, finalmente, el 7,4% que tiene estudios superiores. La Tabla 29 muestra la distribución en relación al sexo y la edad.

Tabla 29. Formación musical de músicos aficionados según el género y la edad

Formación	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 (%)	31-45 (%)	46-60 (%)	+60 (%)
Autodidacta	22.1	31.9	10.5	22.0	30.4	37.0
Elemental	51.3	49.5	47.4	43.9	50.6	58.7
Medio	19.5	11.0	31.6	22.0	12.7	2.2
Superior	7.1	7.7	10.5	12.2	6.3	2.2

Con respecto a la edad, se encontró una asociación significativa con la formación ($\chi^2(9, 204) = 23,951, p < .01$). En la Tabla 39 puede observarse que los jóvenes tienen mayor nivel formativo que los más mayores, ya que la proporción de jóvenes aficionados que ha recibido educación musical formal asciende al 42%, y entre quienes tienen entre 31 y 45 años, al 34%. En los participantes mayores, en cambio, esta proporción desciende al 19% en el grupo de 46 a 60 años, y a menos del 5% entre los mayores de 60 años.

Entre los 226 músicos profesionales, el 86,3% tiene estudios de grado superior, el 10,2% posee estudios de grado medio, y solo un 3,5% tiene estudios de grado elemental o es autodidacta. La Tabla 30 muestra la distribución según su formación de los participantes profesionales, en la que se aprecian porcentajes similares en función del sexo y de la edad.

Tabla 30. Formación musical de músicos profesionales según el género y la edad

Formación	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)
Autodidacta	-	2.4	-	1.1	6.3
Elemental	2.0	2.4	2.9	1.1	3.1
Medio	11.1	9.4	13.7	8.7	3.1
Superior	86.9	85.8	83.3	89.1	87.5

5.3.3. Experiencia musical

Otra característica reveladora de la relación del intérprete de música con la actividad radica en el tiempo que lleva practicándola. Al interrogante “¿Cuánto tiempo llevas practicando habitualmente tu actividad musical?”, el 1,2% ($n = 5$) respondió que ha comenzado hace menos de un año, el 11,4% ($n = 49$) desde hace 5 años o menos, el 10,2% ($n = 44$) practica desde al menos hace 6 años y menos de 9, el 32,8% ($n = 141$) lleva practicando habitualmente entre 10 y 19 años, y el 44,4% ($n = 191$) lo hace desde hace más de 20 años (Figura 14). Por lo tanto, el 78% de los participantes tiene más de 10 años de práctica habitual de PIMU.

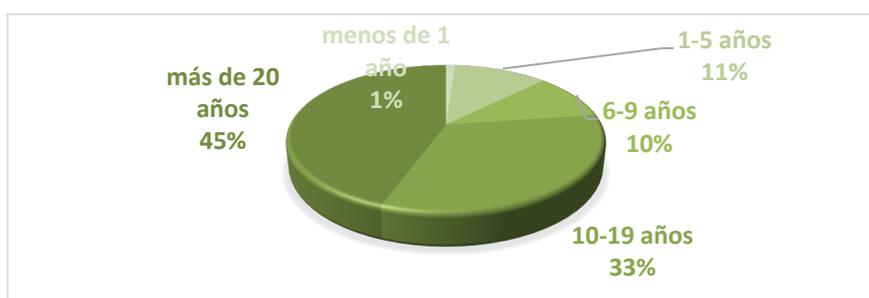


Figura 14. Experiencia practicando la PIMU

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la experiencia musical y la variable dedicación ($V = .381$, $p < .001$).

El 2,5% de los músicos aficionados respondió que ha comenzado su actividad musical hace menos de un año, el 22,1% la practica desde hace al menos 5 años, el 13,7% lleva practicando habitualmente entre 6 y 9 años, el 23,5% entre 10 y 19 años, y el 38,2% lo hace desde hace más de 20 años. En consecuencia, el 61,7% lleva interpretando música desde hace más de 10 años. Con respecto al género, el 69% de las mujeres aficionadas tiene más de 10 años de experiencia frente al 52,8% de los hombres (Tabla 31); sin embargo, la relación entre sexo y experiencia no resultó estadísticamente significativa ($\chi^2(4, 204) = 7,639$, $p = .106$).

Tabla 31. Experiencia musical de músicos aficionados según el género y la edad

Experiencia (en años)	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)	Más de 60 años (%)
Menos de 1	2.7	2.2	-	4.9	-	6.5
1-5	17.7	27.5	21.1	26.8	24.1	15.2
6-9	10.6	17.6	13.2	9.8	13.9	17.4
10-19	29.2	16.5	57.9	9.8	13.9	23.9
Más de 20	39.8	36.3	7.9	48.8	48.1	37.0

La información proporcionada por los músicos aficionados sobre su experiencia de práctica, por otra parte, permite observar otro dato de interés: el momento de la vida en el que se han elegido iniciar la práctica musical (Tabla 41), al observar la relación entre la experiencia y la edad. Al analizar comparativamente los porcentajes de los más jóvenes (18 a 30 años) y los más mayores (más de 60), y tomando como referencia la experiencia de más de 10 años de práctica habitual, se constata que entre los jóvenes, el 65,8% lleva más de 10 años (el 7,9% ha declarado llevar incluso más de 20 años de práctica) y en el grupo de mayores de 60 años, este porcentaje es menor (57,9%).

Entre los músicos profesionales, el 50% ha declarado poseer una experiencia de práctica de más de 20 años, seguido del 41,2% que lleva entre 10 y 19 años de práctica habitual, y el restante 8,9% que lleva menos de nueve años. No hay participantes profesionales con menos de un año de experiencia.

Con respecto al sexo, la asociación resultó estadísticamente significativa ($\chi^2(3, 226) = 8,666, p = .034$) (Tabla 32). Al analizar los datos, se observa que son las mujeres quienes tienen mayor experiencia de práctica. La Tabla 32 muestra también los años de experiencia en cada grupo de edad. Puede advertirse que la mayoría de los jóvenes (68,6%) tiene entre 10 y 19 años de experiencia y el 14,7%, más de 20, lo cual indica que han comenzado su actividad musical en la niñez.

Tabla 32. *Experiencia musical de músicos profesionales según el género y la edad*

Experiencia (en años)	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)
1-5	1.0	2.4	2.9	1.1	-
6-9	2.0	11.0	13.7	1.1	3.1
10-19	47.5	36.2	68.6	21.7	9.4
Más de 20	49.5	50.4	14.7	76.1	87.5

5.3.4. Frecuencia de práctica

Otra información relevante en relación al perfil del practicante de PIMU es su frecuencia de práctica. En este estudio se preguntó por la cantidad de horas por semana invertidas en la PIMU de manera habitual. El 30% ($n = 129$) indicó que le dedica menos de 5 horas semanales; el 38,6% ($n= 166$) le dedica entre 5 y 14 horas, seguido del 20,2% ($n= 87$) que le dedica entre 15 a 24 horas, para finalizar con el restante 11,2% ($n= 48$) que dedica más de 25 horas semanales a su PIMU, como muestra la Figura 15.



Figura 15. *Frecuencia de práctica de PIMU*

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la frecuencia de práctica y la variable dedicación ($V = .616$, $p < .001$).

Al ser interrogados acerca de esta cuestión, el 53,9% ($n = 110$) de los intérpretes aficionados contestó que dedica a su PIMU menos de 5 horas a la semana, el 41,2% ($n = 84$) le dedica entre 5 y 14 horas semanales y el 4,9% ($n = 10$), entre 15 y 24 horas por semana. No hubo músicos aficionados que declararan dedicar a la PIMU más de 25 horas por semana. Al observar la distribución según el sexo (Tabla 33) la asociación con esta variable resultó significativa ($\chi^2(2, 204) = 19,828$, $p < .001$) dedicando ellas menos tiempo de práctica que ellos.

Tabla 33. Frecuencia de práctica de músicos aficionados según el género y la edad

Frecuencia (horas/semana)	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)	Más de 60 años (%)
Menos de 5	67.3	37.4	55.3	53.7	57.0	47.8
De 5 a 14	31.0	53.8	34.2	41.5	40.5	47.8
De 15 a 24	1.8	8.8	10.5	4.9	2.5	4.3

En el grupo mayoritario, que dedica menos de 5 horas por semana, se ubican la mayoría de las mujeres (67,3%) frente al 37,4% de los hombres. En cambio, la mayoría de ellos (53,8%) dedica a su afición más de 5 horas semanales. En cambio, no se halló una asociación significativa con la edad. La Tabla 33 muestra la distribución de la frecuencia de práctica en los cuatro grupos.

Entre quienes realizan una PIMU de forma profesional, el 36,3% le dedica entre 5 y 14 horas por semana, seguido de un 34,1% que dedica de 15 a 25 horas, un 21,1% que dedica más de 25 horas, y el 8,4% que le dedica menos de 5 horas (Tabla 34).

Tabla 34. Frecuencia de práctica de músicos profesionales según el género y la edad

Frecuencia (horas/semana)	Mujeres (%)	Hombres (%)	18-30 años (%)	31-45 años (%)	46-60 años (%)
Menos de 5	11.1	6.3	5.9	10.9	9.4
De 5 a 14	38.4	34.6	28.4	38.0	56.3
De 15 a 24	34.3	33.9	38.2	33.7	21.9
Más de 25	16.2	25.2	27.5	17.4	12.5

En cambio, sí lo fue con la edad ($\chi^2(6, 226) = 12,366$, $p = .05$), aunque la prueba chi-cuadrado con la variable sexo como control resultó significativa en los hombres y no

en las mujeres. El 68,2% de los hombres de más de 46 años dedica entre 5 y 14 horas a la PIMU, frente al 20% de los hombres entre 18 y 30 años. Entre éstos, el 74% dedica más de 15 horas por semana. Los porcentajes que muestra la Tabla 45 indican que los jóvenes dedican más tiempo de práctica semanal y, a medida que avanza la edad, descende la frecuencia de práctica. La Tabla 35 muestra una síntesis de los resultados sobre las características personales de ambos tipos de dedicación a la música.

Tabla 35. *Formación musical, experiencia y frecuencia de práctica en músicos aficionados y profesionales*

	Descripción y diferencias según género y edad en cada grupo		Diferencias según tipo de dedicación
	Aficionados	Profesionales	
Formación	El 77% es autodidacta o tiene estudios de nivel elemental. El 15,7% posee estudios de grado profesional y el 7,4%, de grado superior	El 86% tiene estudios de grado superior	$\chi^2 (3, 430) = 289.949, p < .001$ $V = .821, p < .001$
Según Sexo	No	No	
Según Edad	Sí. Los jóvenes (42% tiene estudios formales) con mayor formación que los adultos	No	
Experiencia	El 62% lleva más de 10 años practicando	El 91% lleva más de 10 años practicando	$\chi^2 (4, 430) = 62.392, p < .001$ $V = .381, p < .001$
Según Sexo	No	Sí. Ellas tienen más experiencia que ellos	
Según Edad	Pueden comenzar a cualquier edad, incluso con más de 60 años	La experiencia aumenta con la edad. Comienzo en la infancia	
Frecuencia	El 54% dedica menos de 5 horas y el 41% entre 5 y 14 horas a la semana	El 55% dedica más de 15 horas.	$(\chi^2 (3, 430) = 163,117, p < .001)$
Según Sexo	Sí. Ellas dedican menos horas (el 67% de ellas, menos de 5 hs.; el 54% de ellos dedica más de 5)	No	$V = .616, p < .001$
Según Edad	No	Sí. Los jóvenes dedican más tiempo. La frecuencia va disminuyendo con la edad	

5.3.5. Medios de expresión musical

A la pregunta “¿Qué modalidad practicas habitualmente?” 77 participantes (17,9%) declararon utilizar más de un medio de expresión musical, de los que 60 utilizaban la voz más otro/s medio/s de ejecución instrumental. El resto de participantes utilizan un único medio de expresión: el 27,7% de los intérpretes utiliza la voz, el 26,7%

toca un instrumento de viento, el 14,2% un instrumento de cuerda, el 9,3% un teclado y el restante 4,2%, la percusión (Figura 16).



Figura 16. Medios de expresión utilizados para la PIMU

Al analizar la distribución por sexos se encontró asociación estadísticamente significativa ($\chi^2(6, 204) = 13,029, p < .05$). Los porcentajes reflejados en la Tabla 36 muestran que en ambos grupos las mujeres prefieren la voz y los instrumentos de cuerda, mientras que los hombres eligen en mayor medida los instrumentos de viento y percusión.

Tabla 36. Medios de expresión musical en función del sexo

Modalidad	%	Aficionados		Profesionales	
		Mujeres (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)	Hombres (%)
Voz	50.5	58.4	40.7	12.1	3.1
Viento	13.7	9.7	18.7	29.3	45.7
Cuerda	8.3	9.7	6.6	24.2	15.7
Teclados	3.9	4.4	3.3	13.1	15.0
Percusión	2.5	0.9	4.4	3.0	7.9

El 50,5% de los aficionados ha respondido que la voz es su modo de expresión, ya que 135 participantes eligieron esta opción y, entre ellos, 33 utilizan también otro medio. Entre las opciones instrumentales, son más frecuentes los instrumentos de viento (13,7%), seguidos de los de cuerda (8,3%), teclados (3,9%) y percusión (2,5). Por su parte, el 38,5% de los músicos profesionales tocan un instrumento de viento, seguido del 19,5% que se expresa mediante un instrumento de cuerda y el 14,2% con teclados; el 7,1% es cantante, el 11,5% practica dos modalidades, y el 3,5% restante, más de dos (Tabla 37). Se aprecia que la mayoría de participantes se expresa en una única modalidad.

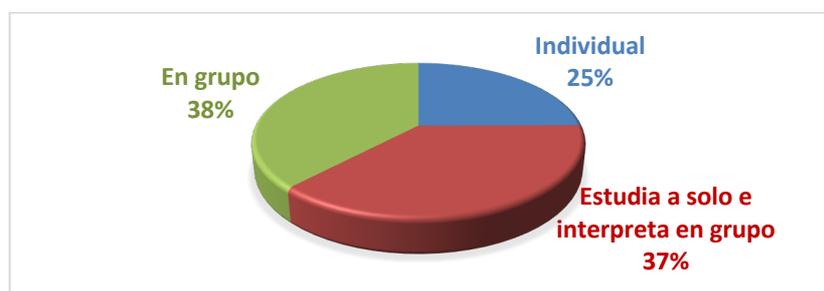
Tabla 37. Medios de expresión musical de músicos aficionados y profesionales

Modalidad	Aficionados	Profesionales
Voz	50.5	7.1
Viento	13.7	38.5
Cuerda	8.3	19.5
Teclados	3.9	14.2
Percusión	2.5	5.8
Dos	17.2	11.5
Tres o más	3.9	3.5

5.3.6. Organización

La preparación del repertorio a interpretar delante del público suele ser fruto de muchas horas de estudio y/o ensayo. Al preguntar por la organización de la PIMU, la intención es conocer, por una parte, si el tiempo de estudio/ensayo es compartido con otras personas o es una actividad individual y, por otra parte, si la responsabilidad de presentar el resultado musical en un escenario recae sobre un solista o se comparte con otros músicos. Por lo tanto, la opción de respuesta incluyó tres posibilidades: estudiar e interpretar a solo, estudiar de forma individual para interpretar en forma grupal, o realizar ambas acciones siempre en grupo.

El 37,2% ha manifestado que estudia a solo para interpretar en grupo, el 32,2% siempre realiza su PIMU en grupo, y el 24,9% restante declaró que practica a solo, tanto en su estudio como en la interpretación (Figura 17). En consecuencia, el 75% de los músicos participantes interpreta en grupo, y el 62,1% estudia de forma individual.

**Figura 17.** Organización de la PIMU

La mayor parte de los músicos aficionados realiza su PIMU siempre de forma grupal, ya que el 56.9% ha elegido esta opción. En el otro extremo, el 19,1% ha respondido que siempre interpreta música de forma individual. Finalmente, el 24% estudia individualmente para interpretar junto a otros músicos. Entre los profesionales,

el tipo más frecuente de organización es el estudio individual para la interpretación en grupo, ya que el 49,1% ha elegido esta opción; le sigue la práctica individual (30,1%) y, por último, la grupal (20,8%) (Tabla 38).

Tabla 38. Organización de la PIMU en músicos aficionados y profesionales

Organización	Aficionados	Profesionales
Individual	19.1	30.1
Estudio individual/ interpretación en grupo	24.0	49.1
En grupo	56.9	20.8

5.3.7. Contexto

Por último, hemos querido saber si la práctica se realiza para interpretar música frente a una audiencia. Al interrogante “¿Dónde realizas tu actividad musical?” las posibilidades de respuesta fueron tres: contexto formal (si se interpreta con frecuencia delante de público), contexto informal, o ambos. El contexto informal fue elegido por el 18,1% de los participantes; otro 40% contestó que interpreta en un contexto formal, y la mayoría (41,9%) afirma que practica su PIMU en ambos contextos (Figura 18).

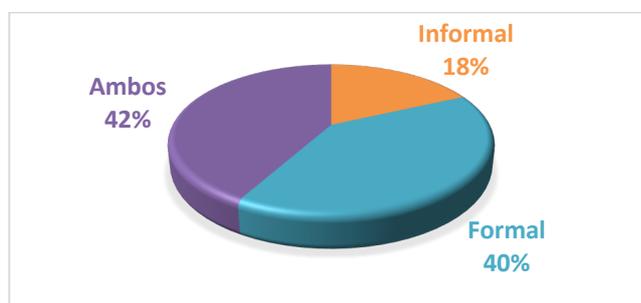


Figura 18. Contexto en el que realiza la PIMU

Entre los músicos aficionados, el 27% practica la PIMU en un contexto formal, y el 40,7% lo hace en ambos contextos, frente al 32,4% que declara que solo interpreta música de manera informal (Tabla 48). Estas cifras indican que es mayor la proporción de intérpretes aficionados que interpretan con frecuencia frente a una audiencia que la de aquellos que tocan un instrumento o cantan solo para sí mismos.

Por su parte, el 51,8% de los músicos profesionales afirmó realizar la actividad solo formalmente, el 5,3% solo informalmente, y el 42,9% hacerlo tanto para interpretar música para un público como para sí mismos (Tabla 39).

Tabla 39. Contexto de la PIMU en músicos aficionados y profesionales

Contexto	Aficionados	Profesionales
Informal	32.4	5.3
Formal	27.0	51.8
Ambos	40.7	42.9

A modo de síntesis, la Tabla 40 reúne los resultados más relevantes para describir la PIMU en cuanto a modalidad de práctica, organización y contexto, tanto en músicos aficionados como en profesionales.

Tabla 40. Modalidad, organización y contexto de la PIMU en músicos aficionados y profesionales

	Descripción y diferencias según género y edad en cada grupo		Diferencias según tipo de dedicación
	Aficionados	Profesionales	
Modalidad	El 50,5% utiliza la voz, seguida de los instrumentos de viento, cuerda, teclados y percusión	Solo el 7% es cantante. El resto toca un instrumento de viento (38%), cuerda (20%), teclados (14%) o percusión (6%)	$(\chi^2 (6, 430) = 124,309, p < .001)$ $V = .538, p < .001$
Según Sexo	Sí. Ellas eligen más la voz, la cuerda y los teclados: ellos, el viento y la percusión	Sí. La elección es muy similar a la de las y los aficionados	
Según Edad	Sí. Los jóvenes tocan más instrumentos, y los mayores (un 60%) se expresan vocalmente	No	
Organización	El 57% estudia en grupo e interpreta en grupo el 81%	El estudio individual es el más frecuente (80%). Interpreta en grupo el 70%	$(\chi^2 (2, 430) = 60,125, p < .001)$ $V = .374, p < .001$
Según Sexo	No	No	
Según Edad	Sí. Los jóvenes practican más de forma individual que los mayores	Sí. Los jóvenes practican más de forma individual que los mayores	
Contexto	El 68% interpreta música delante del público y el 73% de manera informal	El 95% interpreta música delante del público y el 48% de manera informal	$(\chi^2 (2, 430) = 59,853, p < .001)$
Según Sexo	No	La mujeres entre los 31 y los 45 años descienden su práctica formal e incrementan la informal. Entre los hombres sucede lo contrario	$V = .373, p < .001$
Según Edad	No	No	

Si bien destacan coincidencias en ambos grupos en relación a la elección del medio expresivo según el sexo y a una mayor proporción de práctica individual entre los jóvenes de ambos grupos, los resultados de la prueba chi-cuadrado han revelado que las variables modalidad, organización y contexto de práctica se relacionan con el tipo de dedicación del intérprete de música.

5.3.8. Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas

Los músicos participantes contestaron los 18 ítems de la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM)*, que mide la satisfacción y la insatisfacción de las necesidades de Autonomía, Competencia y Relación. La Tabla 41 muestra la media y la desviación típica obtenida del total de la muestra, y las correlaciones entre la satisfacción y la insatisfacción de las tres necesidades.

Tabla 41. Satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas al realizar la PIMU

	M	DT	1	2	3	4	5
1. S. Autonomía	3.66	.75	1				
2. S. Competencia	3.47	.76	.532**	1			
3. S. Relación	4.08	.75	.408**	.375**	1		
4. I. Autonomía	2.48	.88	-.249**	-.133**	-.119*	1	
5. I. Competencia	2.14	.83	-.248**	-.332**	-.215**	.514**	1
6. I. Relación	2.06	.84	-.167**	-.035	-.233**	.523**	.546**

Nota: S: satisfacción; I: insatisfacción $N = 430$ ** $p < .001$

Se observa que las puntuaciones se sitúan por encima de la media aritmética ($M = 3$) en la satisfacción de cada necesidad, y muy por debajo de esta media en la insatisfacción de NPB. La satisfacción de relación con los demás es la que presenta una media más alta ($M = 4.08$, $DT. = 0.75$), seguida de la satisfacción de autonomía ($M = 3.66$, $DT. = 0.75$), y de la de competencia ($M = 3.47$, $DT. = 0.76$). La satisfacción de las tres necesidades correlacionan positivamente entre sí ($p < .001$) y de manera moderadamente alta, especialmente la satisfacción de autonomía con la satisfacción de competencia ($r = .532$ $p < .01$) y con la de relación con los demás ($r = .408$ $p < .01$). La satisfacción de relación y de competencia correlacionaron con un valor $r = .375$ ($p < .01$).

Con respecto a la insatisfacción de las tres NPB, la de autonomía obtiene la media más alta ($M = 2.48$, $Dt. = .88$), seguida de la insatisfacción de competencia ($M = 2.14$, $DT. = 0.88$), y la de relación con los demás ($M = 2.06$, $DT. = 0.88$). Las correlaciones entre la insatisfacción de las tres NPB también son moderadamente altas, sobre todo entre la insatisfacción de relación con los demás y la insatisfacción de las otras dos necesidades, competencia ($r = .546$, $p < .01$) y autonomía ($r = .523$, $p < .01$). La satisfacción y la insatisfacción de cada necesidad correlacionan negativamente, si bien el tamaño del

efecto es menor. La satisfacción e insatisfacción de competencia es la que obtiene una correlación más alta ($r = -.332, p < .01$).

Una vez analizado el conjunto de los participantes, corresponde analizar a aficionados y profesionales por separado y comparativamente, mediante una prueba paramétrica *t-test*, con la dedicación como variable independiente (Tabla 42).

Tabla 42. Satisfacción e insatisfacción de NPB según la dedicación

	Dedicación	n	M	DT	t (gl)	sig																																																																										
Satisfacción de NPB	Aficionado	204	3.63	.60	3.631 (428)	.000***																																																																										
	Profesional	226	3.83	.57			Satisfacción de Autonomía	Aficionado	204	3.50	.78	4.411 (428)	.000***	Profesional	226	3.81	.69	Satisfacción de Competencia	Aficionado	204	3.32	.77	3.904 (428)	.000***	Profesional	226	3.60	.72	Satisfacción de Relación	Aficionado	204	4.07	.74	-.327(428)	.744	Profesional	226	4.09	.75	Insatisfacción de NPB	Aficionado	204	2.13	.68	2.703 (428)	.007**	Profesional	226	2.31	.71	Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***	Profesional	226	2.62	.91	Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional
Satisfacción de Autonomía	Aficionado	204	3.50	.78	4.411 (428)	.000***																																																																										
	Profesional	226	3.81	.69			Satisfacción de Competencia	Aficionado	204	3.32	.77	3.904 (428)	.000***	Profesional	226	3.60	.72	Satisfacción de Relación	Aficionado	204	4.07	.74	-.327(428)	.744	Profesional	226	4.09	.75	Insatisfacción de NPB	Aficionado	204	2.13	.68	2.703 (428)	.007**	Profesional	226	2.31	.71	Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***	Profesional	226	2.62	.91	Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83								
Satisfacción de Competencia	Aficionado	204	3.32	.77	3.904 (428)	.000***																																																																										
	Profesional	226	3.60	.72			Satisfacción de Relación	Aficionado	204	4.07	.74	-.327(428)	.744	Profesional	226	4.09	.75	Insatisfacción de NPB	Aficionado	204	2.13	.68	2.703 (428)	.007**	Profesional	226	2.31	.71	Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***	Profesional	226	2.62	.91	Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83																			
Satisfacción de Relación	Aficionado	204	4.07	.74	-.327(428)	.744																																																																										
	Profesional	226	4.09	.75			Insatisfacción de NPB	Aficionado	204	2.13	.68	2.703 (428)	.007**	Profesional	226	2.31	.71	Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***	Profesional	226	2.62	.91	Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83																														
Insatisfacción de NPB	Aficionado	204	2.13	.68	2.703 (428)	.007**																																																																										
	Profesional	226	2.31	.71			Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***	Profesional	226	2.62	.91	Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83																																									
Insatisfacción de Autonomía	Aficionado	204	2.32	.83	-3.535 (428)	.000***																																																																										
	Profesional	226	2.62	.91			Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293	Profesional	226	2.18	.85	Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83																																																				
Insatisfacción de Competencia	Aficionado	204	2.10	.80	-1.054 (428)	.293																																																																										
	Profesional	226	2.18	.85			Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*	Profesional	226	2.14	.83																																																															
Insatisfacción de Relación	Aficionado	204	1.97	.84	-2.047 (428)	.041*																																																																										
	Profesional	226	2.14	.83																																																																												

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre aficionados y profesionales con respecto a su satisfacción de Autonomía ($t= 4.411 (428), p < .001$) y de Competencia ($t= 3.904 (428), p < .001$), no así en la satisfacción de Relación. Los músicos profesionales se sienten más autónomos ($M = 3.81, DT = 0.69$) que los aficionados ($M = 3.50, Dt = .78$) y más competentes que éstos ($M = 3.60, DT = 0.72$) frente a $M = 3.32, DT = 0.77, p < .001$), lo que resulta en una diferencia leve pero también estadísticamente significativa en la medida de satisfacción global, en la que la media de los profesionales ($M = 3.83, DT = 0.57$) es más alta que la de los aficionados ($M = 3.63, DT = 0.60, p < .001$). A pesar de ello, los músicos profesionales también experimentan mayor insatisfacción que los aficionados ($t= 2.703 (428), p < .001$). Las diferencias se dan con respecto a la insatisfacción de autonomía ($t= -3.535 (428), p < .01$), en la que los profesionales ($M = 2.62, DT = 0.91$) puntúan más alto que los aficionados ($M = 2.32, DT = 0.83$), y en la de relación con los demás ($t= -2.047 (428), p < .05$), en la que también los

profesionales ($M = 2.14$, $DT = 0.83$) están más insatisfechos que los aficionados ($M = 1.97$, $DT = 0.84$). Sin embargo, no hubo diferencias estadísticamente significativas con respecto a la insatisfacción de competencia.

Para conocer si existen diferencias de género en la satisfacción e insatisfacción de NPB se hizo la prueba *t-test* en ambos grupos, cuyos resultados muestra la Tabla 43.

Tabla 43. Satisfacción e insatisfacción de NPB según el género

	Género	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	T	sig	M	DT	T	sig
		(gl = 202)				(gl = 224)			
Satisfacción de NPB	Mujer	3.60	.64	-.676	.500	3.75	.61	-1.861	.064
	Hombre	3.66	.55			3.90	.53		
Satisfacción de Autonomía	Mujer	3.39	.82	-2.154	.032*	3.68	.69	-2.446	.015*
	Hombre	3.63	.69			3.91	.68		
Satisfacción de Competencia	Mujer	3.31	.79	-.162	.871	3.51	.76	-1.727	.086
	Hombre	3.33	.74			3.67	.69		
Satisfacción de Relación	Mujer	4.10	.79	.755	.451	4.07	.79	-.347	.729
	Hombre	4.02	.68			4.11	.73		
Insatisfacción de NPB	Mujer	2.12	.70	-.175	.861	2.37	.74	1.144	.254
	Hombre	2.14	.66			2.26	.69		
Insatisfacción de Autonomía	Mujer	2.35	.88	.607	.545	2.64	.90	.377	.707
	Hombre	2.28	.76			2.60	.91		
Insatisfacción de Competencia	Mujer	2.09	.83	-.136	.892	2.25	.89	1.089	.277
	Hombre	2.10	.76			2.13	.81		
Insatisfacción de Relación	Mujer	1.92	.84	-.892	.373	2.22	.92	1.417	.158
	Hombre	2.03	.84			2.07	.75		

* $p < .05$

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género, salvo en la satisfacción de autonomía ($p < .05$). En ambos grupos resultó significativa, y las mujeres mostraron una media más baja que los hombres. En consecuencia, en el conjunto de la muestra ($N = 430$), la diferencia en la satisfacción de autonomía con respecto al género fue estadísticamente significativa ($t = 3.682(428)$, $p < .001$), siendo la media de las mujeres ($M = 3.53$, $DT = 0.78$) más baja que la de los hombres ($M = 3.79$, $DT = 0.70$). En cambio, no se hallaron diferencias de género con respecto a la satisfacción de competencia ni a la de relación, ni con respecto a la insatisfacción de NPB.

Para averiguar si existen diferencias en función de la edad se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) (Tabla 44). Entre los aficionados, la única diferencia significativa (-

.51 $p < .01$), se halló en la satisfacción de competencia: los mayores de 60 años ($M = 3.03$, $DT = 1.00$) se perciben menos competentes que quienes tienen entre 31 y 45 años ($M = 3.55$, $DT = 0.73$). Entre los profesionales, también se observa una diferencia significativa ($-.47$, $p < .05$) solo en una dimensión, la insatisfacción de autonomía, en la que los jóvenes ($M = 2.74$, $DT = 0.89$) puntúan significativamente más bajo que los mayores de 46 años ($M = 2.27$, $DT = 0.66$).

Tabla 44. Satisfacción e insatisfacción de NPB según la edad

	Edad	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	F	sig	M	DT	F	sig
Satisfacción de Autonomía	18 a 30	3.71	.68	2.216	.087	3.78	.66	.439	.645
	31 a 45	3.63	.72			3.81	.71		
	46 a 60	3.41	.68			3.91	.74		
	+ 60	3.35	1.00			-	-		
	Total	3.50	.78			3.81	.69		
Satisfacción de Competencia	18 a 30	3.45	.64	3.868	.010**	3.57	.70	1.502	.225
	31 a 45	3.55	.73			3.56	.76		
	46 a 60	3.30	.63			3.81	.67		
	+ 60	3.03	1.00			-	-		
	Total	3.32	.77			3.60	.72		
Satisfacción de Relación	18 a 30	4.14	.70	.698	.554	4.07	.79	.672	.512
	31 a 45	3.92	.70			4.15	.67		
	46 a 60	4.11	.71			3.98	.88		
	+ 60	4.07	.87			-	-		
	Total	4.07	.74			4.09	.75		
Insatisfacción de NPB	18 a 30	2.33	.64	1.454	.228	2.40	.71	1.818	.165
	31 a 45	2.06	.67			2.27	.73		
	46 a 60	2.07	.72			2.15	.61		
	+ 60	2.13	.65			-	-		
	Total	2.13	.68			2.31	.71		
Insatisfacción de Autonomía	18 a 30	2.48	.82	.875	.455	2.74*	.89	3.374	.036*
	31 a 45	2.17	.84			2.61	.97		
	46 a 60	2.32	.82			2.27	.66		
	+ 60	2.31	.84			-	-		
	Total	2.32	.83			2.62	.91		
Insatisfacción de Competencia	18 a 30	2.33	.74	.925	.232	2.30	.85	1.942	.146
	31 a 45	1.99	.76			2.12	.86		
	46 a 60	2.04	.87			2.00	.80		
	+ 60	2.10	.73			-	-		
	Total	2.10	.80			2.18	.85		
Insatisfacción de Relación	18 a 30	2.19	.84	1.088	.210	2.17	.82	.317	.729
	31 a 45	2.02	.75			2.08	.86		
	46 a 60	1.84	.85			2.18	.79		
	+ 60	1.97	.90			-	-		
	Total	1.97	.84			2.14	.83		

* $p < .05$ ** $p < .01$

5.3.9. Motivación autodeterminada

Para conocer el tipo de motivación de los músicos participantes en este estudio, se analizaron sus respuestas a la *Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM)*.

Esta escala permite evaluar tres formas de motivación según su grado de autodeterminación: motivación intrínseca (MI), regulación extrínseca y amotivación. Además de medir la MI general discrimina tres vertientes diferentes de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, hacia la estimulación y hacia la ejecución. La motivación extrínseca (ME) incluye dos formas de regulación próximas a la MI, la Regulación Integrada y la Regulación Identificada, y otras dos formas próximas a la falta de motivación, la Regulación Introyectada y la Regulación Externa. Por último, también se contempla la posibilidad de que la actividad se realice sin motivación (Amotivación).

La Tabla 45 muestra los resultados obtenidos del análisis de todos los participantes (N = 430). Las puntuaciones medias son elevadas para las formas de motivación autodeterminada -motivación intrínseca y las dos formas de regulación extrínseca más cercanas a ésta- con medias por encima de 4 puntos. Por el contrario, son muy bajas en las formas menos autodeterminadas de motivación y en la falta de la misma. Las formas de motivación intrínseca (MI) muestran fuertes y significativas relaciones entre sí, entre las que destacan la relación entre motivación hacia la ejecución con la motivación hacia la estimulación ($r = .731$, $p < .001$) y con la motivación hacia el conocimiento ($r = .727$, $p < .001$).

Tabla 45. Tipos de motivación al realizar la PIMU

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. MI general	4.65	.49	1							
2. MI conocimiento	4.35	.71	.538***	1						
3. MI estimulación	4.56	.57	.696***	.619***	1					
4. MI ejecución	4.40	.64	.560***	.727***	.731***	1				
5. R. integrada	4.38	.74	.549***	.595***	.732***	.657***	1			
6. R. identificada	4.12	.82	.433***	.667***	.612***	.687***	.689***	1		
7. R. introyectada	1.92	1.00	-.126**	.031	-.005	.054	.119*	.195***	1	
8. R. externa	1.33	.56	-.207***	-.122*	-.118*	-.092	-.024	.053	.575***	1
9. Amotivación	1.46	.66	-.404***	-.252***	-.291***	-.274***	-.201***	-.165**	.394***	.430***

Nota: MI: Motivación intrínseca; R.: Regulación * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Una relación de interés -y la más fuerte de todas las encontradas-, es la que se da entre la motivación intrínseca hacia la estimulación con la regulación integrada ($r = .732$,

$p < .001$), lo que indica una relación entre la motivación por experimentar emociones con la internalización de actuaciones menos estimulantes pero necesarias para alcanzarlas. Las dos formas de regulación extrínseca más cercanas a la MI –integrada e identificada- también muestran relaciones altas y significativas con todas las formas de MI. En contrapartida, las formas de regulación más alejadas de la motivación autodeterminada no se relacionan con la MI y con las regulaciones integrada e identificada, o lo hacen de forma negativa. Así, la MI general se relaciona negativamente con las tres formas más extrínsecas de regulación, y la regulación introyectada se relaciona también de forma negativa con la regulación identificada ($r = .195$, $p < .001$). La regulación introyectada está muy relacionada con la externa ($r = .575$, $p < .001$) y ambas también se relacionan positivamente con la falta de motivación. La amotivación se relaciona negativa y significativamente con todas las formas de motivación intrínseca y con las dos formas de regulación extrínseca más autodeterminadas.

Se efectuó una prueba *t* de comparación de medias entre aficionados y profesionales (Tabla 46) y se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la regulación integrada, en la que los profesionales ($M = 4.48$, $DT. = 0.67$) muestran una media más alta que los aficionados ($M = 4.28$, $DT. = 0.79$).

Tabla 46. Motivación según la dedicación

	Dedicación	M	DT	Prueba T	
				t(gl)	sig
MI general	Aficionado	4.69	.49	1.860 (428)	.064
	Profesional	4.60	.48		
MI al conocimiento	Aficionado	4.34	.71	.121 (428)	.904
	Profesional	4.35	.70		
MI a la estimulación	Aficionado	4.56	.56	.169 (428)	.866
	Profesional	4.57	.58		
MI a la ejecución	Aficionado	4.37	.63	.770 (428)	.442
	Profesional	4.42	.66		
Regulación integrada	Aficionado	4.28	.79	2.832 (428)	.004**
	Profesional	4.48	.67		
Regulación identificada	Aficionado	4.10	.80	.580 (428)	.562
	Profesional	4.14	.84		
Regulación introyectada	Aficionado	1.98	1.09	1.168 (428)	.243
	Profesional	1.86	.91		
Regulación externa	Aficionado	1.31	.54	.719 (428)	.473
	Profesional	1.35	.58		
Amotivación	Aficionado	1.43	.68	-.833(428)	.405
	Profesional	1.49	.65		

Nota: MI: Motivación intrínseca

** $p < .01$

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género dentro de cada grupo (Tabla 47), salvo en la regulación identificada ($p < .05$) en el de aficionados, en la que las mujeres ($M = 4,21$, $Dt. = 0,73$) puntuaron más alto que los hombres ($M = 3,96$, $Dt. = 0,86$) y en la regulación externa en el grupo de profesionales, en el que los hombres ($M = 1,43$, $Dt. = 0,63$) puntuaron más alto que las mujeres ($M = 1,24$, $DT. = 0,48$).

Tabla 47. Motivación según el género

	Género	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	T (gl = 202)	sig	M	DT	T (gl = 224)	sig
MI General	Mujer	4.69	.48	.155	.877	4.58	.48	.718	.474
	Hombre	4.70	.51			4.62	.47		
MI al Conocimiento	Mujer	4.38	.70	.854	.394	4.34	.70	.124	.901
	Hombre	4.29	.72			4.36	.70		
MI a la Estimulación	Mujer	4.61	.55	1.430	.154	4.63	.55	1.519	.130
	Hombre	4.50	.56			4.51	.60		
MI a la Ejecución	Mujer	4.42	.62	1.078	.283	4.45	.65	.528	.598
	Hombre	4.32	.63			4.40	.67		
R. Integrada	Mujer	4.37	.77	1.916	.057	4.51	.67	.526	.599
	Hombre	4.16	.81			4.46	.67		
R. Identificada	Mujer	4.21	.73	2.138	.034*	4.21	.79	1.062	.289
	Hombre	3.96	.86			4.09	.88		
R. Introyectada	Mujer	2.01	1.14	.558	.577	1.81	.90	.833	.406
	Hombre	1.93	1.01			1.91	.93		
R. Externa	Mujer	1.29	.52	.569	.570	1.24	.48	2.433	.016*
	Hombre	1.33	.56			1.43	.63		
Amotivación	Mujer	1.44	.65	.093	.926	1.50	.65	.252	.801
	Hombre	1.43	.71			1.48	.65		

Nota: MI: Motivación intrínseca

* $p < .05$

La edad reveló algunas diferencias estadísticamente significativas (Tabla 48). Los mayores de 46 años aficionados puntuaron más bajo ($M = 4.17$, $DT. = 0.85$) con respecto a quienes tienen entre 31 a 45 años ($M = 4.52$, $DT. = 0.57$) en regulación integrada ($F = 5,583$ (203), $p = .01$); y en la regulación introyectada ($F = 4,103$ (203), $p < .05$) los jóvenes aficionados ($M = 2.57$, $DT. = 1.17$) puntuaron más alto que el resto.

Entre los profesionales, la media de amotivación de los jóvenes ($M = 1.54$, $DT. = 0.70$) es más alta ($F = 2.941$, $p = .05$) que la de los mayores de 46 años ($M = 1.49$, $DT. = 0.65$).

Tabla 48. Motivación según la edad

	Edad	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	F (gl.203)	sig	M	DT	F (gl.223)	sig
MI general	18 a 30	4.55	.63	1.148	.137	4.62	.44	.458	.633
	31 a 45	4.75	.41			4.57	.50		
	Más de 46	4.72	.46			4.66	.54		
	Total	4.69	.49			4.60	.48		
MI al conocimiento	18 a 30	4.09	.82	.473	.335	4.34	.68	.070	.933
	31 a 45	4.48	.59			4.34	.72		
	Más de 46	4.38	.69			4.39	.72		
	Total	4.34	.71			4.35	.70		
MI a la estimulación	18 a 30	4.55	.57	.143	.904	4.58	.52	.039	.962
	31 a 45	4.61	.48			4.55	.54		
	Más de 46	4.54	.58			4.57	.85		
	Total	4.56	.56			4.57	.58		
MI a la ejecución	18 a 30	4.19	.70	.526	.872	4.46	.57	.876	.418
	31 a 45	4.46	.55			4.35	.67		
	Más de 46	4.40	.62			4.50	.86		
	Total	4.37	.63			4.42	.66		
Regulación integrada	18 a 30	4.35	.75	5.583	.010**	4.50	.65	.125	.883
	31 a 45	4.52	.57			4.45	.58		
	Más de 46	4.17*	.85			4.50	.93		
	Total	4.28	.79			4.48	.67		
Regulación identificada	18 a 30	4.17	.77	.231	.540	4.16	.78	.707	.494
	31 a 45	4.29	.62			4.08	.88		
	Más de 46	4.01	.85			4.28	.95		
	Total	4.10	.80			4.14	.84		
Regulación introyectada	18 a 30	2.57*	1.17	4.103	.029*	1.93	.91	.466	.628
	31 a 45	1.76	1.02			1.82	.93		
	Más de 46	1.87	1.03			1.78	.91		
	Total	1.98	1.09			1.86	.91		
Regulación externa	18 a 30	1.49	.57	2.602	.134	1.37	.60	.210	.810
	31 a 45	1.28	.54			1.32	.53		
	Más de 46	1.26	.52			1.34	.64		
	Total	1.31	.54			1.35	.58		
Amotivación	18 a 30	1.51	.76	2.427	.155	1.54*	.70	2.941	.055*
	31 a 45	1.37	.61			1.51	.65		
	Más de 46	1.43	.67			1.23	.37		
	Total	1.43	.68			1.49	.65		

Nota: MI: Motivación intrínseca

** $p = .01$ * $p < .05$

5.3.10. Diversión

Los intérpretes participantes en este estudio contestaron la *Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM)*, que contiene cinco ítems para medir el factor diversión (.84) y dos ítems que miden el aburrimiento (.65) al practicar música, con la que se

alcanza a explicar el 67% de la varianza. La correlación entre ambos factores resultó negativa y estadísticamente significativa ($r = -.543$, $p < .001$).

La Tabla 49 muestra los resultados de la diversión y el aburrimiento que experimenta el total de la muestra y cada grupo, según su dedicación. Luego de realizar la prueba *t-test*, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre aficionados y profesionales con respecto a estas dos variables.

Tabla 49. *Diversión y aburrimiento al realizar la PIMU*

	Dedicación	n	M	DT	t (gl)	sig
Diversión	Aficionado	204	4.54	.55	.395 (428)	.693
	Profesional	226	4.52	.50		
	Total	430	4.53	.52		
Aburrimiento	Aficionado	204	1.46	.62	1.684 (428)	.093
	Profesional	226	1.56	.64		
	Total	430	1.51	.63		

La puntuación media en diversión del total de los participantes es muy elevada y con una desviación típica baja ($M = 4.53$, $DT. = 0.50$); de forma similar ocurre con el aburrimiento, pero en sentido contrario, ya que la puntuación media es muy baja ($M = 1.51$, $DT. = 0.63$).

Se analizaron posibles diferencias de género en ambos grupos, no hallándose diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres, ni en el grupo de aficionados ni entre los profesionales (Tabla 50).

Tabla 50. *Diversión y aburrimiento según el género*

	Género	Aficionados		Prueba T		Profesionales		Prueba T	
		M	DT	t	sig.	M	DT	t	sig.
		(gl = 202)				(gl = 224)			
Diversión	Mujer	4.58	.52	1.075	.283	4.48	.52	-.898	.370
	Hombre	4.49	.58			4.54	.48		
Aburrimiento	Mujer	1.46	.65	-.015	.988	1.63	.67	1.383	.168
	Hombre	1.46	.59			1.51	.61		

Con respecto a la edad, el análisis de varianza (ANOVA) no resultó con diferencias estadísticamente significativas en la diversión que experimentan los intérpretes aficionados y profesionales, pero sí en el aburrimiento, y solo en el grupo de los profesionales (Tabla 51). La edad se relaciona de forma negativa con el aburrimiento (r

= -.166, $p < .05$). El análisis de varianza reveló que los jóvenes profesionales ($M = 1.66$, $DT. = 0.66$) se aburren más que los profesionales de más edad, en los que la media desciende a 1.52 ($DT = 0.61$) en el grupo de 31 a 45 años y es aún más baja en el grupo de mayores de 46 años ($M = 1.35$, $DT. = 0.65$).

Tabla 51. *Diversión y aburrimiento según la edad*

	Edad	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	F	sig	M	DT	F	sig
Diversión	18 a 30	4.41	.63	1.105	.348	4.48	.49	.736	.480
	31 a 45	4.59	.48			4.54	.51		
	46 a 60	4.59	.49			4.58	.51		
	+ 60	4.50	.62			-	-		
	Total	4.54	.55			4.52	.51		
Aburrimiento	18 a 30	1.56	.62	.992	.397	1.66	.66	3.152	.045*
	31 a 45	1.32	.49			1.52	.61		
	46 a 60	1.48	.66			1.35	.65		
	+ 60	1.45	.65			-	-		
	Total	1.46	.62			1.56	.64		

* $p < .05$

5.3.11. Disfrute en el estudio y en la interpretación

Se solicitó a los músicos participantes en este estudio que contestaran a las preguntas *¿Disfrutas estudiando/ensayando música?* y *¿Disfrutas interpretando música delante de un público?* Las opciones de respuesta fueron 5: *siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca*. Las respuestas se codificaron en una escala en la que 5 corresponde a *siempre*, y 1 corresponde a *nunca*. La Tabla 52 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 52. *Disfrute al realizar la PIMU según la dedicación*

		n	M	DT	t (gl)	sig
Disfrute al estudiar	Aficionado	204	4.51	.58	4.205 (428)	.000*
	Profesional	226	4.27	.59		
Disfrute al interpretar	Aficionado	204	4.15	.92	-.678 (428)	.498
	Profesional	226	4.20	.79		

* $p < .001$

Si bien tanto los aficionados como los profesionales muestran una media alta en el disfrute al estudiar. La media entre los aficionados resultó $M = 4.51$ ($DT. = 0.58$) y entre los profesionales, $M = 4.27$ ($DT. = 0.59$). La diferencia estadísticamente significativa

($p < .001$) permite afirmar que los aficionados disfrutaron más del estudio que los profesionales.

No se han hallado, en cambio, diferencias estadísticamente significativas en el disfrute al interpretar. Los aficionados puntuaron con una media de 4.15 (DT. = 0.92) y el grupo de profesionales obtuvo una media de 4.20 (DT. = 0.79).

Para conocer posibles diferencias de género, se realizó una prueba *t* con la variable sexo como variable independiente (Tabla 53). No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del género en el disfrute al estudiar.

En cuanto al disfrute al interpretar, tampoco hubo diferencias significativas en el grupo de aficionados, pero sí en el grupo de profesionales ($F = -2.147(224)$, $p < .05$), en el que los hombres ($M = 4,30$, $DT = 0,72$) puntuaron más alto que las mujeres ($M = 4.08$, $DT = 0.85$).

Tabla 53. *Disfrute según el género*

	Género	Aficionados		Prueba T		Profesionales		Prueba T	
		M	DT	T	sig	M	DT	T	sig
				(gl = 202)				(gl = 224)	
Disfrute al estudiar	Mujer	4.53	.55	.443	.658	4.23	.63	-.929	.354
	Hombre	4.49	.62			4.30	.57		
Disfrute al interpretar	Mujer	4.12	.90	-.484	.629	4.08	.85	-2.147	.033*
	Hombre	4.18	.94			4.30	.72		

* $p < .05$

También se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) para averiguar si la edad influye en el disfrute al estudiar y al interpretar. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos (Tabla 54).

Con respecto al disfrute al estudiar, los jóvenes de 18 a 30 años aficionados ($M = 4.18$, $DT. = 0,65$, $p < .01$) puntuaron por debajo de la media de su grupo ($M = 4.51$, $DT. = 0.58$) y lo mismo ocurrió entre los profesionales, en el que los jóvenes ($M = 4.12$, $DT. = 0.62$) obtuvieron una media más baja ($p < .001$) que los otros grupos. Se observa, entre los profesionales, que la media va aumentando según lo hace la edad.

En relación al disfrute al interpretar, entre los aficionados la diferencia también ha resultado estadísticamente significativa ($F = 2.687(203)$, $p < .05$). Los jóvenes ($M = 3.84$, $DT. = 0.97$) obtienen una media inferior al resto ($M = 4.15$, $DT. = 0.92$) y ésta aumenta

en el grupo de 31 a 45 años (M = 4.24, DT. = 0.94) y en el de 46 a 60 años (M = 4.31, DT. = 0.79), pero vuelve a descender de la media en los mayores de 60 años (M = 4.04, DT. = 1.01). En síntesis, los jóvenes y los mayores de 60 años disfrutaron menos ($p < .05$) que quienes están en las edades intermedias.

Entre los profesionales, el disfrute al interpretar también se incrementa con la edad ($F = 8.460(225)$, $p < .001$). Como puede verse en la Tabla 54, la media va aumentando de un grupo de edad al siguiente. Así, los jóvenes profesionales obtienen una media de 4.12 (DT. = 0.62) y los profesionales de más de 46 años llegan a una media de 4.59 (DT. = 0.55).

Tabla 54. *Disfrute al estudiar y al interpretar según la edad*

	Edad	Aficionados				Profesionales			
		M	DT	F	sig	M	DT	F	sig
Disfrute al estudiar	18 a 30	4.18	.65	5.453	.001**	4.12	.62	8.460	.000***
	31 a 45	4.63	.48			4.32	.53		
	46 a 60	4.58	.52			4.59	.55		
	+ 60	4.56	.62			-	-		
	Total	4.51	.58			4.27	.59		
Disfrute al interpretar	18 a 30	3.84*	.97	2.687	.048*	4.03*	.85	4.386	.014*
	31 a 45	4.24	.94			4.35	.70		
	46 a 60	4.31	.79			4.31	.73		
	+ 60	4.04	1.01			-	-		
	Total	4.15	.92			4.20	.79		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Cada una de las variables psicológicas centrales en este estudio ha sido analizada teniendo en cuenta posibles diferencias según el tipo de dedicación, el género y la edad. La Tabla 55 presenta una síntesis de los resultados encontrados.

Tabla 55. Características psicosociales según dedicación, género y edad

	Dedicación	Género	Edad
Satisfacción de Autonomía	Más alta en profesionales ($p < .001$)	Más alta en los hombres ($p < .05$) en ambos grupos	No
Satisfacción de Competencia	Más alta en profesionales ($p < .001$)	No	Más baja en los aficionados mayores de 60 años ($p < .01$)
Satisfacción de Relación	No	No	No
Insatisfacción de Autonomía	Más alta en aficionados ($p < .001$)	No	Más alta en jóvenes profesionales ($p < .05$)
Insatisfacción de Competencia	No		
Insatisfacción de Relación	Más alta en profesionales ($p < .05$)		
Motivación autodeterminada	R. integrada: más alta en profesionales ($p < .01$)	R. Identificada: más alta en las mujeres aficionadas ($p < .05$) R. Externa: más alta en los hombres profesionales ($p < .05$)	R. Integrada: más baja en mayores de 46 años aficionados ($p < .05$) R. introyectada: más alta en jóvenes aficionados ($p < .05$) Amotivación: más alta en jóvenes profesionales ($p < .05$)
Diversión	No	No	No
Aburrimiento	No	No	Más alto en jóvenes profesionales ($p < .05$)
Disfrute al estudiar	Los profesionales disfrutan menos ($p < .001$)	No	En ambos grupos los jóvenes disfrutan menos: aficionados ($p < .01$) profesionales ($p < .001$)
Disfrute al interpretar	No	Las mujeres profesionales disfrutan menos ($p < .05$)	En ambos grupos los jóvenes disfrutan menos ($p < .05$)

5.4. Eje 3: Modelo psicosocial de predicción de la Práctica de Interpretación Musical

En este último eje de la investigación corresponde analizar la posible relación predictiva de las variables objeto de estudio, tomando en cuenta la secuencia del modelo jerárquico propuesto por Vallerand (1997) (Méndez-Giménez, Fernández-Río y

Cecchini-Estrada, 2016; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Ntoumanis, 2001), que establece relaciones causales entre la satisfacción de NPB, el tipo de motivación, y las consecuencias afectivas, como la diversión y el disfrute de la práctica de estudio.

Luego de la observación de correlaciones bivariadas, se realizan modelos de regresión lineal múltiple por pasos. Se analiza, en primer lugar, la relación predictiva de la satisfacción e insatisfacción de NPB en cada tipo de motivación, según su grado de autodeterminación. En segunda instancia, el análisis corresponde a la relación predictiva de la motivación en la diversión y en el aburrimiento. Finalmente, se analiza la relación predictiva de la calidad de la motivación en el disfrute al estudiar/ensayar. Todos los análisis se realizan en ambos grupos de intérpretes -aficionados y profesionales- por separado.

5.4.1. Predicción de la motivación

El análisis de correlaciones bivariadas entre satisfacción e insatisfacción de cada NPB y la motivación general y las ocho formas del continuo de la autodeterminación de la motivación en músicos aficionados (Tabla 56) y profesionales (Tabla 57) revela que las tres formas de motivación intrínseca (MI) y las formas de regulación más autodeterminadas (regulación integrada e identificada) se relacionan positiva y significativamente con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (NPB), mientras que las regulaciones extrínsecas (regulación introyectada y externa) y la amotivación se relacionan positivamente y de forma significativa con la insatisfacción de NPB en ambos grupos.

Entre los músicos aficionados destaca la relación entre la satisfacción de relación con los demás y la MI hacia la estimulación ($r = .440, p < .01$), la MI general ($r = .401, p < .01$) y la MI hacia la ejecución ($r = .400, p < .01$) y con la regulación integrada ($r = .403, p < .01$). La satisfacción de autonomía muestra un coeficiente de correlación alto con la regulación integrada ($r = .441, p < .01$), al igual que la satisfacción de competencia ($r = .445, p < .01$). La insatisfacción de competencia es la que correlaciona más altamente con la amotivación ($r = .449, p < .01$) y las regulaciones extrínsecas: con la regulación introyectada ($r = .358, p < .01$) y la regulación externa ($r = .300, p < .01$). La insatisfacción

de relación ($r = .402$, $p < .01$) y la de autonomía ($r = .322$, $p < .01$) también correlacionan de forma alta y significativa con la amotivación. La MI general correlaciona de forma negativa y significativa con la insatisfacción de las tres NPB, y la amotivación correlaciona de igual manera con la satisfacción de las mismas.

Tabla 56. Correlaciones entre los tipos de motivación y la satisfacción e insatisfacción de NPB en músicos aficionados

	S. Autonomía	S. Competencia	S. Relación	I. Autonomía	I. Competencia	I. Relación
MI General	.310**	.252**	.401**	-.225**	-.198**	-.153*
MI Conocimiento	.300**	.273**	.259**	-.211**	-.128	-.022
Mi Estimulación	.369**	.385**	.440**	-.106	-.134	-.051
MI Ejecución	.335**	.394**	.400**	-.154*	-.119	-.024
R. Integrada	.441**	.445**	.403**	-.081	-.019	.027
R. Identificada	.297**	.262**	.246**	-.104	.016	.053
R. Introyectada	-.080	-.002	.018	.218**	.358**	.293**
R. Externa	-.164*	-.072	-.088	.267**	.300**	.243**
Amotivación	-.194**	-.216**	-.231**	.322**	.449**	.402**

Nota: S: satisfacción; I: insatisfacción * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Entre los músicos profesionales, destaca la relación entre la satisfacción de autonomía con la MI general ($r = .50$, $p < .01$) y con la regulación integrada ($r = .44$, $p < .01$), así como las de la satisfacción de relación con la MI general ($r = .47$, $p < .01$), la regulación integrada ($r = .41$, $p < .01$) y la MI hacia la ejecución ($r = .39$, $p < .01$). Con respecto a la insatisfacción, la de competencia es la que muestra la relación significativa más alta con la amotivación, ($r = .50$, $p < .01$), así como la satisfacción de relación ($r = .43$, $p < .01$). Además de la MI general, las tres fomas de motivación intrínseca específicas correlacionan de forma negativa y significativa con la insatisfacción de las tres NPB, y lo mismo ocurre entre la amotivación y la satisfacción de las mismas.

Tabla 57. Correlaciones entre los tipos de motivación y la satisfacción e insatisfacción de NPB en músicos profesionales

	S. Autonomía	S. Competencia	S. Relación	I. Autonomía	I. Competencia	I. Relación
MI General	.500**	.269**	.470**	-.135*	-.232**	-.232**
MI Conocimiento	.345**	.250**	.345**	-.124	-.151*	-.161*
Mi Estimulación	.366**	.282**	.344**	-.163*	-.168*	-.147*
MI Ejecución	.375**	.370**	.395**	-.178**	-.200**	-.144*
R. Integrada	.402**	.274**	.415**	-.118	-.133*	-.080
R. Identificada	.329**	.287**	.347**	-.137*	-.107	-.091
R. Introyectada	-.027	.056	-.007	.275**	.234**	.223**
R. Externa	-.112	.022	-.053	.330**	.272**	.244**
Amotivación	-.338**	-.199**	-.220**	.365**	.505**	.438**

Nota: MI: Motivación intrínseca; S: satisfacción; I: insatisfacción * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Con el propósito de determinar la relación predictiva de la satisfacción y la insatisfacción de las NPB en los distintos tipos de motivación se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos en aficionados (Tabla 58) y profesionales (Tabla 59), en los que cada tipo de motivación se tomó como variable dependiente, y la satisfacción y insatisfacción de cada necesidad como variables independientes.

Tabla 58. Predicción de la motivación en función de las NPB en músicos aficionados

		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad			
		Beta	t	p	T	FIV	R ²	D-W
MI General	Constante		15.595	.000				1.790
	S. Relación	.328	4.896	.000	.878	1.139	.157	
	S. Autonomía	.159	2.310	.022	.829	1.206	.186	
	I. Autonomía	-.138	-2.120	.035	.926	1.080	.200	
MI al Conocimiento	Constante		9.990	.000				1.934
	S. Autonomía	.239	3.389	.001	.880	1.136	.086	
	S. Relación	.176	2.488	.014	.880	1.136	.109	
MI a la Estimulación	Constante		12.884	.000				1.957
	S. Relación	.318	4.785	.000	.830	1.205	.190	
	S. Competencia	.174	2.334	.021	.655	1.526	.242	
	S. Autonomía	.163	2.210	.028	.673	1.486	.256	
MI a la Ejecución	Constante		11.071	.000				1.614
	S. Competencia	.293	4.377	.000	.857	1.167	.156	
	S. Relación	.283	4.228	.000	.857	1.167	.221	
Regulación Integrada	Constante		3.084	.002				1.969
	S. Competencia	.268	3.610	.000	.621	1.609	.194	
	S. Relación	.252	3.913	.000	.821	1.218	.255	
	S. Autonomía	.232	3.255	.001	.673	1.486	.288	
Regulación Identificada	Constante		7.629	.000				1.680
	S. Autonomía	.240	3.389	.001	.880	1.136	.083	
	S. Relación	.163	2.293	.023	.880	1.136	.102	
Regulación Introyectada	Constante		4.798	.000				1.750
	I. Competencia	.358	5.449	.000	1.00	1.000	.124	
Regulación Externa	Constante		6.428	.000				1.940
	I. Competencia	.221	2.866	.005	.745	1.343	.085	
	I. Autonomía	.155	2.010	.046	.745	1.343	.099	
Amotivación	Constante		3.794	.000				1.910
	I. Competencia	.304	4.066	.000	.670	1.493	.198	
	I. Relación	.221	2.989	.003	.685	1.460	.227	
	S. Autonomía	-.124	-1.992	.048	.971	1.030	.239	

Nota: MI: Motivación intrínseca; S: satisfacción; I: insatisfacción; T: Tolerancia

El índice de Durbin-Watson cercano a 2 en todos los casos permite aceptar el supuesto de que hay independencia de errores.

Tabla 59. Predicción de la motivación en función de las NPB en músicos profesionales

		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad			
		Beta	t	p	T	FIV	R ²	D-W
MI General	Constante		16.895	.000				1.976
	S. Autonomía	.355	5.628	.000	.767	1.304	.246	
	S. Relación	.299	4.731	.000	.767	1.304	.312	
MI al Conocimiento	Constante		9.293	.000				2.084
	S. Relación	.232	3.317	.001	.767	1.304	.115	
	S. Autonomía	.232	3.316	.001	.767	1.304	.153	
MI a la Estimulación	Constante		13.289	.000				1.950
	S. Autonomía	.261	3.748	.000	.767	1.304	.130	
	S. Relación	.218	3.132	.002	.767	1.304	.163	
MI a la Ejecución	Constante		8.793	.000				2.294
	S. Relación	.239	3.490	.001	.738	1.356	.152	
	S. Competencia	.202	2.969	.003	.748	1.338	.206	
	S. Autonomía	.164	2.281	.024	.669	1.495	.220	
Regulación Integrada	Constante		9.748	.000				1.966
	S. Relación	.288	4.274	.000	.767	1.304	.168	
	S. Autonomía	.263	3.900	.000	.767	1.304	.218	
Regulación Identificada	Constante		6.134	.000				1.896
	S. Relación	.246	3.496	.001	.767	1.304	.117	
	S. Autonomía	.210	2.989	.003	.767	1.304	.147	
Regulación Introyectada	Constante		6.342	.000				1.847
	I. Autonomía	.275	4.289	.000	1.00	1.000	.072	
Regulación Externa	Constante		7.181	.000				2.136
	I. Autonomía	.330	5.224	.000	1.00	1.000	.105	
Amotivación	Constante		3.931	.000				2.089
	I. Competencia	.338	5.003	.000	.677	1.478	.255	
	I. Relación	.213	3.216	.001	.704	1.421	.296	
	S. Autonomía	-.152	-2.529	.012	.853	1.172	.315	

Nota: MI: Motivación intrínseca; S: satisfacción; I: insatisfacción; T: Tolerancia

En primer lugar, se observa que, en ambos grupos, la satisfacción predice las formas de motivación intrínseca y las formas más autodeterminadas de regulación extrínseca, y la insatisfacción predice las formas extrínsecas de motivación y la amotivación.

En el grupo de músicos profesionales, la satisfacción de autonomía y la satisfacción de relación son las variables que predicen de forma positiva las tres formas de motivación intrínseca (MI) y las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas. La satisfacción de competencia únicamente entra en el modelo de regresión de la MI a la ejecución ($\beta = .20$, $p < .01$). Las formas no autodeterminadas de

motivación son explicadas únicamente por la insatisfacción de autonomía: tanto la regulación introyectada $F(1, 225) = 18.392^{***}$ ($\beta = .27, p < .001$) como la regulación externa $F(1, 225) = 27.295^{***}$ ($\beta = .33, p < .001$).

En el grupo de aficionados también la satisfacción de sentirse relacionado con los demás y la autonomía predicen las formas más autodeterminadas de motivación y las formas de motivación intrínseca, con la salvedad de que la satisfacción de autonomía no explica la MI hacia la ejecución. Sin embargo, en este grupo la satisfacción de competencia, además de entrar en el modelo predictivo de este tipo de motivación ($\beta = .29, p < .001$), también predice la MI hacia la estimulación ($\beta = .17, p < .05$) y la regulación integrada ($\beta = .27, p < .001$). Es notable que este tipo de regulación también es explicado, en el último paso, por la insatisfacción de competencia, de forma positiva ($\beta = .15, p = .11$). El modelo de regresión de la regulación integrada en el grupo de aficionados explica el 30.6% de la varianza.

Las formas no autodeterminadas de motivación son explicadas por la insatisfacción de competencia: la regulación introyectada $F(1, 203) = 29.691^{***}$ ($\beta = .36, p < .001$) y la regulación externa $F(2, 203) = 12.132^{***}$ ($\beta = .22, p < .001$), que en un segundo paso también es explicada por la insatisfacción de autonomía ($\beta = .15, p < .05$).

La falta de motivación es explicada en ambos grupos por las mismas variables, y en el mismo orden. La amotivación es predicha por la insatisfacción de competencia: $F(3, 203) = 22.201^{***}$ ($\beta = .30, p < .001$) en aficionados; $F(3, 225) = 34.076^{***}$ ($\beta = .34, p < .001$) en profesionales. También en ambos grupos, la variable que se introduce en el segundo paso es la insatisfacción de relación: ($\beta = .22, p < .01$) en aficionados y ($\beta = .21, p = .001$) en profesionales. Por último, en el tercer paso de ambos modelos de regresión, la tercera variable introducida es, con signo negativo, la satisfacción de autonomía: ($\beta = -.12, p < .05$) en aficionados y ($\beta = -.15, p = .01$) en profesionales. La varianza explicada alcanza el 23.9% en el grupo de aficionados y el 31.5% en el grupo de profesionales.

5.4.2. Predicción de la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar

Para comenzar este último análisis del modelo, se han buscado posibles relaciones entre los tipos de motivación y las consecuencias afectivas objeto de estudio (Tabla 60). Como puede observarse, la diversión y el disfrute al estudiar se relacionan positivamente ($p < .01$) con la motivación intrínseca general y en sus tres formas específicas, y de forma negativa ($p < .01$) con la regulación externa y la falta de motivación. En contrapartida, ocurre lo inverso con el aburrimiento. La regulación introyectada se relaciona de forma estadísticamente significativa ($p < .05$) con el disfrute al estudiar, pero no con la diversión y el aburrimiento.

Tabla 60. Correlaciones entre los tipos de motivación y la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar

	Diversión	Aburrimiento	Disfrute al estudiar
MI General	.71**	-.37**	.53**
MI Conocimiento	.62**	-.38**	.33**
MI Estimulación	.72**	-.40**	.43**
MI Ejecución	.61**	-.37**	.34**
Regulación Integrada	.55**	-.24**	.35**
Regulación Identificada	.41**	-.22**	.25**
Regulación Introyectada	-.08	.13	-.15*
Regulación Externa	-.26**	.29**	-.23**
Amotivación	-.39**	.39**	-.28**

Nota: MI: Motivación intrínseca

Con la finalidad de analizar la predicción de la diversión en función del tipo de motivación, se realizó un regresión lineal múltiple por pasos en cada grupo. La Tabla 61 muestra el resultado obtenido.

La regresión por pasos ha revelado que, en primer lugar y en ambos grupos, la diversión es predicha positivamente por la MI a la estimulación $F(3, 203) = 93.137^{***}$ ($\beta = .52, p < .001$ en aficionados; $F(5, 225) = 54.021^{***}$ ($\beta = .26, p < .001$) en profesionales. También en ambos grupos, la variable que se introduce en el segundo paso es la amotivación, como predictora negativa ($\beta = -.19, p < .001$) en aficionados y ($\beta = -.16, p < .01$) en profesionales.

En el grupo de aficionados, el modelo se completa con un tercer paso, con la introducción de la MI al conocimiento ($\beta = .20, p < .01$), llegando a explicar el 57.7% de la varianza de la diversión.

En el grupo de profesionales el modelo que mejor explica la diversión consta de tres pasos más. En el tercer paso, la diversión se explica por la MI a la estimulación, por la amotivación (de forma negativa) y por la regulación integrada ($\beta = .26, p < .001$). En el cuarto paso se introduce la MI a la ejecución ($\beta = .20, p < .01$). En el quinto y último paso, el modelo se completa con la introducción de la regulación externa, como predictora negativa ($\beta = -.12, p = .01$) y llega a explicar el 54.1% de la varianza de la diversión.

Tabla 61. Predicción de la diversión al practicar la PIMU en función de la motivación en músicos aficionados y profesionales

		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad			
		Beta	t	p	T	FIV	R ²	D-W
Aficionados	Constante		7.185	.000				1.790
	MI a la Estimulación	.525	8.210	.000	.510	1.962	.518	
	Amotivación	-.195	-4.075	.000	.915	1.093	.557	
	MI al conocimiento	.205	3.224	.001	.514	1.946	.577	
Profesionales	Constante		10.187	.000				2.046
	MI a la Estimulación	.265	3.674	.000	.391	2.554	.417	
	Amotivación	-.159	-2.993	.003	.720	1.388	.472	
	Regulación Integrada	.263	3.911	.000	.452	2.214	.514	
	MI a la Ejecución	.203	3.051	.003	.461	2.168	.530	
	Regulación Externa	-.125	-2.491	.013	.805	1.242	.541	

Nota: MI: Motivación intrínseca

Para comprobar la coherencia del modelo explicativo de la diversión, se realizó otro análisis de regresión lineal por pasos, considerando el aburrimiento como variable dependiente y, nuevamente, los tipos de motivación como variables predictoras.

Como puede observarse en la Tabla 62, en el grupo de aficionados, el aburrimiento se explica por las mismas variables que la diversión, pero con signo contrario. De esta forma, en el primer paso se introduce la MI a la estimulación, con signo negativo $F(2, 203) = 33.184^{***}$ ($\beta = -.323, p < .001$) y en el segundo paso se introduce la amotivación, con

signo positivo ($\beta = .30, p < .001$). Estos modelos explican el 16% y el 24,1% de la varianza del aburrimiento.

Por su parte, en el grupo de profesionales la regresión ha señalado que la regulación integrada $F(3, 225) = 28.224^{***}$ ($\beta = -.36, p < .001$) predice negativamente el aburrimiento, explicando el 15.9% de la varianza. En el segundo paso se introduce la amotivación ($\beta = .21, p < .01$), y llega explicar el 23.8% de la varianza; en el tercer y último paso, el modelo se completa con la introducción de la regulación externa ($\beta = .20, p < .01$), con el que la varianza explicada alcanza el 26.6%.

Tabla 62. Predicción del aburrimiento al practicar la PIMU en función de la motivación en músicos aficionados y profesionales

		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad			
		Beta	t	p	T	FIV	R ²	D-W
Aficionados	Constante		7.566	.000				1.896
	MI a la Estimulación	-.323	-5.071	.000	.924	1.082	.160	
	Amotivación	.301	4.732	.000	.924	1.082	.241	
Profesionales	Constante		8.561	.000				2.065
	Regulación Integrada	-.356	-5.955	.000	.913	1.095	.159	
	Amotivación	.207	3.146	.002	.756	1.324	.238	
	Regulación Externa	.198	3.112	.002	.807	1.238	.266	

Nota: MI: Motivación intrínseca

Una consecuencia afectiva positiva que puede ser determinante para mantener la PIMU es disfrutar del estudio. Por este motivo, este último análisis se centra en averiguar qué variables predicen el disfrute al estudiar en los músicos aficionados y profesionales.

La Tabla 63 refleja los resultados obtenidos. Entre los aficionados, las variables que predicen el disfrute en el estudio son las mismas que las que predicen la diversión: en el primer paso del modelo, se introduce la MI a la estimulación $F(2, 203) = 28.543^{***}$ ($\beta = .39, p < .001$). En el segundo y último paso del modelo, se introduce la amotivación, con signo negativo ($\beta = -.17, p < .01$). Ambos modelos llegan a explicar el 18.9% y el 21.3% de la varianza, respectivamente.

Entre los profesionales, la MI a la ejecución $F(3, 225) = 20.511^{***}$ ($\beta = .20$) se introduce en el primer paso del modelo de regresión, pero no de forma significativa ($p = .09$). En el segundo paso del modelo se introduce la amotivación, que predice negativamente el disfrute al estudiar ($\beta = -.20, p < .001$) explicando el 19% de la varianza. En el tercer y último paso del modelo se introduce la regulación identificada, que predice negativamente el disfrute en el estudio ($\beta = -.15, p = .01$). El modelo llega a explicar el 20.6% de la varianza.

Tabla 63. Predicción del disfrute al estudiar en músicos aficionados y profesionales

		Coeficientes tipificados			Estadísticos de colinealidad			
		Beta	t	p	T	FIV	R ²	D-W
Aficionados	Constante		8.481	.000				1.962
	MI a la Estimulación	.391	6.041	.000	.924	1.082	.189	
	Amotivación	-.175	-2.698	.008	.924	1.082	.213	
Profesionales	Constante		11.847	.000				1.803
	MI a la Ejecución	.196	1.676	.095	.466	2.145	.134	
	Amotivación	-.200	-4.146	.000	.899	1.112	.190	
	Regulación Identificada	-.152	2.375	.018	.494	2.023	.206	

Nota: MI: Motivación intrínseca

**IV.-DISCUSIÓN, CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

6. Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados, en este capítulo se discuten sus implicaciones respecto a los objetivos e hipótesis formulados, siguiendo el orden de ejes establecido en el diseño de la investigación (Figura 8) y en relación a estudios previos.

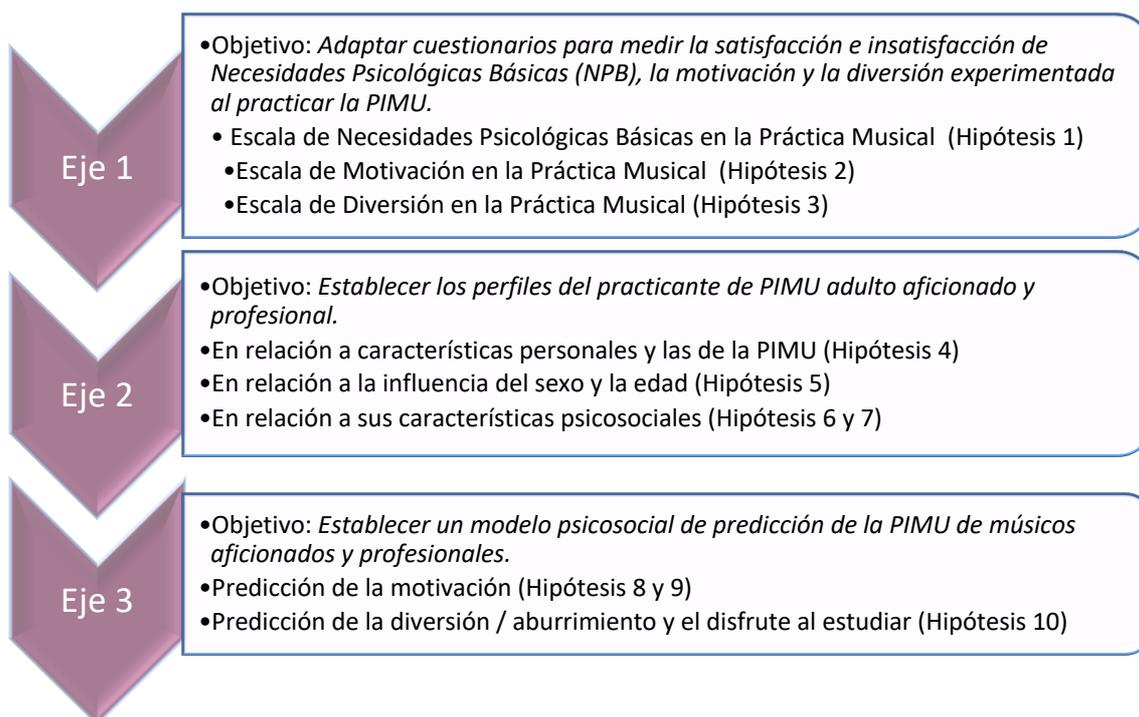


Figura 19. Esquema guía de la discusión

6.1. Eje 1: en relación a la adaptación de instrumentos de medida

El objetivo del primer eje del estudio fue evaluar las propiedades psicométricas de las adaptaciones de tres instrumentos ya validados en otros ámbitos al ámbito de la actividad de interpretación musical en población adulta.

6.1.1. En relación a la medición de la satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas

La *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM)* es una adaptación de la *Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN)*. Sheldon y Hilpert, (2012), para medir la satisfacción e insatisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB). De acuerdo con el modelo esperado teóricamente (Sheldon y Hilpert, 2009; 2012), la hipótesis establecía que este instrumento presentaría dos factores, satisfacción e insatisfacción, siendo fiable para medir ambos.

Los resultados del análisis de las dimensiones de primer orden (Satisfacción / Insatisfacción) permiten aceptar la primera parte de la hipótesis, ya que los ítems correspondientes a cada dimensión se agruparon según el factor al que teóricamente pertenecían. La matriz de estructura resultó en una solución de dos dimensiones, satisfacción e insatisfacción, coincidiendo con la escala original en el ámbito general. Este resultado concuerda con la consideración de Sheldon y Hilpert (2012) de que la insatisfacción de NPB es un constructo independiente de la satisfacción, y no su opuesto en términos psicométricos.

La consistencia interna de cada subescala fue obtenida mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, resultando .82 para la subescala de satisfacción y .79 para la subescala de insatisfacción, índices considerados satisfactorios (Cortina, 1993; Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2014; Nunally y Bernstein, 1995), lo cual permite aceptar la segunda parte de la hipótesis.

Para determinar el grado de adecuación de los ítems dentro de la dimensión a la que teóricamente pertenecen, se ha tenido en cuenta la recomendación de Stevens (2000, citado por Martínez Arias et al., 2014, p. 343) de aceptar valores de saturación (correlación entre el ítem y el factor) por encima de $r = .40$ (los valores comúnmente aceptados se hallan entre .30 y .70). Todos los ítems han cumplido con este requisito salvo dos ítems de insatisfacción, con un valor muy cercano ($r = .39$). Además, todos los ítems contribuyen a aumentar el índice de fiabilidad de su escala, resultados que permiten afirmar que son válidos para medir los constructos respectivos.

Se obtuvieron buenos índices de fiabilidad para medir la satisfacción de competencia (.79) y la satisfacción de relación (.77) y una fiabilidad más baja en el caso de la satisfacción de autonomía (.60). Los ítems mostraron correlaciones muy superiores a $r = .40$ con el conjunto de ítems de su factor, salvo dos ítems de autonomía, el SA1 (“Soy libre de hacer las cosas a mi manera”, $r = .38$) y el SA2 (“Mis elecciones expresan mi verdadero ser” $r = .37$). Ningún ítem mostró disminuir el índice de fiabilidad de la dimensión a la que pertenece, lo que ha permitido constatar que todos ellos contribuyen a explicar el constructo por el que han sido incluidos en la escala. La fiabilidad se ve afectada por el número de ítems (Cortina, 1993), de modo que estos valores pueden considerarse aceptables teniendo en cuenta que cada dimensión (necesidad) se mide con solo tres ítems. Los dos estudios precedentes que pueden servir de base para evaluar estos resultados son la validación del modelo original (Sheldon y Hilpert, 2012) y su adaptación a la música (Evans y Bonneville-Roussy, 2016), ambos en inglés. En el primer caso, los alpha de Cronbach obtenidos en las subescalas fueron .71 para competencia, .71 para Relación y .69 para autonomía (Sheldon y Hilpert, 2012), por lo que los resultados de este estudio presentan valores similares. Comparando los resultados obtenidos con la adaptación a la música en inglés (Evans y Bonneville-Roussy, 2016), los resultados obtenidos han mejorado la fiabilidad en la medición de las tres dimensiones, ya que los alpha de Cronbach son más altos: de $\alpha = .75$ a .77 en el caso de la satisfacción de competencia; de $\alpha = .74$ a .77 en la medición de la satisfacción de relación y de $\alpha = .36$ a $\alpha = .60$ para la satisfacción de autonomía. A pesar de la mejora, la fiabilidad alcanzada para medir la satisfacción de autonomía sigue siendo más baja de lo recomendable. Se constata que esta dimensión es la que presenta más problemas en cuanto a la fiabilidad del instrumento en el dominio musical.

Como síntesis de la evaluación de la ENPB-AM, los resultados pueden considerarse muy aceptables para medir las dimensiones de primer orden, es decir, la Satisfacción y la Insatisfacción de NPB en la actividad musical. También lo son con respecto a la satisfacción de las necesidades de competencia y de relación con los demás. Sin embargo, en el caso de la medición de la satisfacción de autonomía y, en mayor medida, de la insatisfacción de cada NPB, los resultados encontrados deben mejorarse. Para ellos

sería conveniente crear nuevos ítems, evaluar sus propiedades en una muestra similar, y comparar resultados con los ítems que en este estudio han resultado con menor ajuste. Además, cabría la posibilidad de aumentar de tres a cuatro la cantidad de ítems para medir cada necesidad, ya que tres ítems pueden no ser suficientes para garantizar su fiabilidad (Cortina, 1993).

La adaptación puede considerarse un aporte de escala en castellano para medir la insatisfacción, ya que otros modelos presentan ítems inversos de satisfacción pero no ítems específicos de insatisfacción redactados en forma positiva (Domínguez, Martín, Martín-Albo, Núñez y León, 2010; Expósito González, Fernández Ozcorta, Almagro y Sáenz-López, 2012; León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011; Moreno-Murcia, González-Cutre Coll, Chillón Garzón y Parra Rojas, 2008; Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín, 2011; Sánchez y Núñez, 2007).

El surgimiento de nuevas adaptaciones para medir las NPB en distintos ámbitos de actividad evidencian su ajuste y contribución a clarificar el marco teórico que las sustenta (Sheldon y Hilpert, 2012). En esta línea, se debe seguir profundizando en la medición de la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de forma diferenciada de la satisfacción y de la frustración de las mismas.

6.1.2. En relación a la medición de la motivación

La *Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM)* es fruto de la adaptación del *Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (CRCD)* (Lonsdale, Hodge y Rose, 2008; Moreno-Murcia, Marzo, Martínez Galindo y Conte Marín, 2011). El análisis de la consistencia interna mostró coeficientes de alfa de Cronbach aceptables para los ocho tipos de motivación que mide esta escala, lo cual permite aceptar la segunda hipótesis formulada en este eje de la investigación. Los índices más bajos corresponden a los dos extremos del continuo, la motivación intrínseca general (.76) y la amotivación (.72). Los restantes tipos de motivación pueden considerarse buenos, con valores entre .81 y .85. Comparados con los del estudio de la escala original en el ámbito deportivo (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Conte Marín, 2011), los índices obtenidos en este estudio son más altos, con la excepción de amotivación, que en el área del

deporte obtuvo .83. Las diferencias más notables se dan en la relación a la motivación intrínseca (MI) al conocimiento y hacia la estimulación, que en el estudio en el ámbito deportivo alcanzaron un alfa de Cronbach de .78 y, en el ámbito musical, de .86 y .85, respectivamente; así como los obtenidos en las formas de motivación extrínseca: regulación integrada (de .78 a .85), regulación identificada (de .68 a .81), regulación introyectada (de .77 a .83) y regulación externa (de .63 a .81).

El análisis de saturaciones de los ítems y su grado de correlación con el conjunto al que teóricamente pertenecen han permitido detectar los ítems que no mostraban las características esperadas. Tal ha sido el caso del ítem 3 de la regulación introyectada (“Porque me siento obligado a continuar”) y del ítem 1 de motivación intrínseca al Conocimiento (“Por el placer que me da el conocer más acerca de la música”), ya que disminuían la fiabilidad del conjunto. El ítem 2 de regulación identificada baja solo ligeramente la fiabilidad de su grupo y correlaciona aceptablemente con el grupo de ítems ($r = .54$), por lo que ha parecido más prudente no eliminarlo. Por esta razón, de los 36 ítems, solo el ítem 1 de la motivación intrínseca al conocimiento y el ítem 3, de regulación introyectada, se eliminaron de los análisis posteriores.

6.1.3. En relación a la medición de la diversión

La *Escala de Diversión en la Actividad Musical* (ED-AM) es resultado de la adaptación a la música de la versión española del *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) de Duda y Nichols (1992), traducida por Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda (1997) (Baena-Extremera, Granero-Vallejos, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2012), creada para medir dos dimensiones: diversión y aburrimiento. La matriz de estructura reflejó dos factores claramente diferenciados, que llegan a explicar el 67,04% de la varianza. De ésta, el 53,78% se explica por el primer factor, en el que se agruparon los ítems correspondientes a la medición de la diversión. Estos resultados permiten aceptar la tercera hipótesis planteada en este eje de la investigación con respecto a la dimensionalidad de la escala adaptada.

Se obtuvo un índice de fiabilidad muy aceptable en la medición de la diversión (.84), no así en el caso de la dimensión aburrimiento (.65). Este factor ha sido medido con 3 ítems. Se observó que uno de ellos, el ítem 2 de la escala (“Cuando estudio/ensayo a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente”) disminuía el índice de fiabilidad del factor aburrimiento. Este resultado es coincidente con estudios realizados en el contexto de la educación física y el deporte (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero; 2012; Castillo, Balaguer y Duda; 2001; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López y Abrales, 2014) en el que, si se quitaba este ítem, el índice de fiabilidad de la dimensión aburrimiento mejoraba, razón por la cual se recomendaba eliminarlo. Tal vez el sentido de este ítem no queda claro para la población española, ya que la expresión “soñar despierto” no se suele utilizar para dar a entender que no se está activamente involucrado en la actividad que se está realizando. Esta circunstancia se previó antes de administrar el cuestionario, pero se prefirió mantener el criterio de respetar la versión española validada y observar el resultado. A partir de éste concluimos que este ítem debería ser eliminado. En el contexto del deporte, en el estudio de Granero-Gallegos y cols. (2014) el alfa de Cronbach obtenido fue .68; a pesar de que es un valor más bajo que el recomendado, los autores concluyeron que la validez interna era aceptable.

En base a los resultados obtenidos en este estudio, puede aceptarse la hipótesis planteada en relación a la fiabilidad para medir la diversión; la fiabilidad de la dimensión aburrimiento podría incrementarse aumentando el número de ítems.

6.1.4. Conclusiones del Eje 1

Al aceptar las hipótesis en relación a la evaluación de los tres instrumentos adaptados, podemos concluir que la adaptación al ámbito musical de instrumentos de medida ya validados en otros ámbitos da como resultado escalas útiles a efectos de investigación. Como síntesis de este primer eje de la investigación, y en relación con el objetivo de evaluar los instrumentos de medida resultantes de la adaptación de escalas utilizadas en otros ámbitos, podemos concluir que los resultados han sido satisfactorios.

Sin embargo, las escalas resultantes son susceptibles de un análisis más detallado, por medio de análisis factoriales confirmatorios, y también de mejora.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que:

1. La satisfacción y la insatisfacción de NPB son constructos diferenciados, por lo cual es conveniente utilizar escalas que los midan por separado.
2. La subescala de satisfacción de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en la Actividad Musical (ENPB-AM) mide de forma fiable las necesidades de competencia y relación con los demás, si bien es recomendable mejorar la medición de la satisfacción de autonomía.
3. La fiabilidad para medir la insatisfacción de cada necesidad psicológica en la PIMU es susceptible de mejora.
4. La Escala de Motivación en la Actividad Musical (EM-AM) permite diferenciar formas de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación), formas de motivación extrínseca autodeterminada (regulación integrada e identificada) y formas de motivación extrínseca no autodeterminada (regulación introyectada y externa), así como la amotivación en la PIMU, siendo fiable para medir estos constructos.
5. La Escala de Diversión en la Actividad Musical (ED-AM) presenta dos dimensiones (diversión / aburrimiento) y es fiable para medir la diversión al practicar la PIMU.
6. Sería conveniente incrementar la fiabilidad para medir la insatisfacción de cada necesidad psicológica en la práctica de PIMU. También el índice de fiabilidad de la dimensión aburrimiento puede mejorarse, aumentando el número de ítems. Para ello, se sugiere crear y evaluar nuevos ítems en posteriores estudios.

El surgimiento de nuevas adaptaciones para medir las NPB en distintos ámbitos de actividad evidencian su ajuste y contribución a clarificar el marco teórico que las sustenta (Sheldon y Hilpert, 2012). En este sentido, estimamos que se debe seguir profundizando especialmente en la medición de la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de forma diferenciada de la satisfacción y de la frustración de las mismas, y en la mejora de la medición de la insatisfacción de cada necesidad. Sería

conveniente crear nuevos ítems para mejorar la medición de la insatisfacción de NPB y el aburrimiento al practicar la actividad musical.

6.2. Eje 2: en relación al perfil del intérprete aficionado y profesional

Para cumplir con el objetivo de este eje de la investigación, centrado en establecer el perfil del practicante de PIMU adulto aficionado y profesional en nuestro contexto social, se ha tenido en cuenta la formación, experiencia y frecuencia de práctica de los músicos aficionados y profesionales que han participado en el estudio, así como la modalidad, organización y contexto en el desarrollan su actividad. Los resultados obtenidos se discuten en relación a estudios llevados a cabo en contextos sociales similares al nuestro.

6.2.1. En relación a características personales y de la PIMU

Se partió de la hipótesis de que encontraríamos dos perfiles diferenciados en función del tipo de dedicación a la PIMU. Los resultados del análisis de las características personales y de la práctica en cada ámbito de actividad permiten aceptarla.

Los músicos aficionados y profesionales se distinguen entre sí por su nivel formativo, su experiencia de práctica y la frecuencia con la que realizan la PIMU, características en las que los músicos profesionales muestran valores más altos. Estos resultados no son sorprendentes, debido a la necesidad de una formación altamente especializada y de mayor inmersión en la actividad en el caso de los músicos profesionales (Drummond, 1990; Gaunt y Hallam, 2016; King, 2014; Sloboda, Davidson y Howe, 1994). Los músicos profesionales poseen estudios de grado superior, tal como podía preverse por las características de nuestro contexto socio-cultural, en el que el aprendizaje musical tradicionalmente tiene lugar en entornos de enseñanza formal, especializada y a lo largo de muchos años (Parncutt y McPherson, 2002; Hannon y Trainor, 2007, citados por Lamont, 2016). Por el contrario, un porcentaje considerable de los músicos aficionados ha declarado no tener estudios formales, siendo su

formación autodidacta o de grado elemental de música. Estos resultados coinciden con las características del músico amateur reseñadas en otros estudios (Finnegan, 1997, 2007; Green, 2001; Higgins, 2012; Pavlicevic y Ansdell, 2004; Pitts, 2005; Veblen, 2012). La mayor proporción de aficionados ha declarado estudios musicales de grado elemental, lo cual puede considerarse un indicador de la función que cumplen las escuelas de música en nuestro entorno social, cuya acción educativa viene incrementándose en los últimos años (Agüeria Cueva, 2011; De Alba Eguiluz, 2015), así como la que ejercen asociaciones culturales, como las agrupaciones corales (Ibarretxe Txakartegi, 2007). Sin embargo, es destacable que algunos de ellos tiene estudios de grado profesional o, incluso, de grado superior, lo cual coincide con el perfil hallado en otros estudios, en los que adultos con estudios formales de música en su infancia y juventud continúan la actividad como una afición o la retoman en algún momento de la vida adulta (Cooper, 2001; McPherson, Davidson y Faulkner, 2012; Lamont, 2011; 2017). De acuerdo con lo que sugiere Cooper (2001), el nivel alcanzado en lectura de música, técnica instrumental y estrategias de práctica puede ser un importante incentivo para que el músico aficionado mantenga la práctica habitual de la actividad.

Los músicos aficionados muestran una gran adherencia a la actividad, reflejada en los años de experiencia de práctica habitual que han declarado, lo cual ya ha sido observado en otras investigaciones, como en el estudio de Einarsdottir y Gudmundsdottir (2016), en el que los participantes mostraron una experiencia de práctica similar y declararon su intención de seguir con la actividad. La adherencia se ve afirmada por los resultados obtenidos acerca de la frecuencia de práctica ya que, si bien el 54% dedica a la actividad menos de 5 horas, un 46% le dedica entre 5 y 15 horas o más, una inversión de tiempo considerable para una actividad recreativa. En el caso de los músicos profesionales, por el contrario, la frecuencia declarada es menor a la esperada, ya que solo el 21% del los participantes dedica a la semana 25 horas o más. Esto puede deberse a que la actividad laboral de los músicos profesionales trasciende la práctica con el instrumento/voz, para abarcar la docencia y la gestión de su propia carrera, como buscar conciertos, o la combinación del trabajo de intérprete con otras ocupaciones (Menger, 1999; Bennett, 2013), no siempre en el ámbito musical (Coulson,

2010). Otra causa puede ser la falta de tiempo debido a la conciliación con la vida familiar (Creech y cols., 2008).

Con respecto a la modalidad de práctica, los datos indican que la mayoría de los músicos utiliza un solo medio de expresión. Entre los músicos aficionados, la voz es la modalidad principal, mientras que entre los profesionales prima la ejecución instrumental. Este resultado puede explicarse en relación a la habilidad técnica requerida. En este sentido, la voz es el primer medio de expresión humana (Malloch y Trevarthen, 2014; Trehub, 2001, 2003; Trehub y Gudmundsdottir, 2015) y es desarrollado informalmente por imitación de modelos (Clark, Dibben y Pitts, 2010). Además, el aprendizaje de la técnica vocal permite rápidos progresos, lo cual incentiva la participación, razón por la cual es el medio más popular de expresión en el entorno de la música comunitaria (Bailey y Davidson, 2002). Tocar un instrumento requiere un aprendizaje más sistemático y una práctica más deliberada (Aiello, 2014; Clark, Lisboa y Williamon, 2014; Jørgensen y Hallam, 2016). Sin embargo, los resultados de este estudio indican que la práctica instrumental es frecuente también entre los músicos aficionados, lo cual puede estar relacionado con el gusto por desarrollar las propias habilidades y progresar en una actividad desafiante (Cooper, 2001; Taylor y Hallam, 2008; Hallam, Creech, Varvarigou y McQueen, 2012).

En relación a la organización de la práctica, los resultados revelan que los músicos practican predominantemente en grupo. En el entorno profesional, estos datos coinciden con la visión actual del músico, aún del intérprete considerado solista, ya que el músico está inmerso en una comunidad de práctica, en la que se interpreta un repertorio para conjunto (Smith, 2014). En función de las actuales condiciones de trabajo (Bennett, 2013), forjar redes de compromiso con los pares es un factor primordial para mantenerse en la profesión y tener una agenda de conciertos (Creech et al., 2008). A nivel afectivo, la práctica en grupo es una fuente de socialización importante para los músicos profesionales, ya que comparten experiencias con personas afines y crean lazos de colaboración y amistad (Brodsky, 2006). Sin embargo, la práctica de estudio individual es claramente la más frecuente, lo cual coincide con las características de la práctica deliberada que necesita el músico profesional para

mantener y mejorar su habilidad técnica (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Jørgensen y Hallam, 2016; Sosniak, 1985; Stewart y Williamon, 2008). En el ámbito amateur, en el que el estudio/ensayo en grupo ha resultado la práctica más frecuente, el resultado está en consonancia con las características de práctica de la música comunitaria, en la que los motivos de índole social para involucrarse en la actividad suelen ser casi más importantes que los objetivos musicales en sí (Hallam, Cross y Thaut, 2016; Pitts, 2012). En este entorno, encontrarse con los compañeros y ensayar en grupo es un elemento clave para hacer más llevadera la práctica y, fundamentalmente, por los beneficios que brinda a nivel social y afectivo, lo cual redundando positivamente en la motivación (Barry y Hallam, 2002; Fernández Herranz, 2013). Los datos aportados en este estudio, tanto en el contexto profesional como amateur, están en consonancia con la afirmación de investigadores en organización conductual, que aseveran que la colaboración entre iguales es vital para el éxito de los músicos en la actualidad (Smith, 2014).

Con respecto al contexto en el que se realiza la práctica, el interés se ha centrado, por una parte, en averiguar si los músicos profesionales también hacen música informalmente y, por otra, si los músicos amateurs tocan con frecuencia en un contexto formal, es decir, para el público. Entre los profesionales, hemos encontrado que más de la mitad de los participantes realiza la PIMU solo profesionalmente y no como esparcimiento, lo cual señala que la práctica se centra en gran medida en las demandas laborales. Este dato está de acuerdo con el contexto en el que los músicos profesionales realizan la actividad, centrada en ofrecer conciertos y actuaciones.

En el ámbito amateur, es destacable que la mayor parte de los participantes interpreta con frecuencia delante del público, una característica observada en otros estudios, en los que los músicos aficionados declararon participar haciendo música en eventos sociales, como conciertos y celebraciones (Cooper, 2011; Taylor y Hallam, 2008). Si relacionamos este dato con la formación musical elemental antes mencionada, podemos concluir, por una parte, que la interpretación musical como actividad cultural no requiere un nivel intermedio-alto de formación musical formal para poder participar activamente en la misma, lo cual ha sido constatado en estudios anteriores (Bailey y

Davidson, 2003; Einarsdottir y Gudmundsdottir, 2016; Hallam, Creech, Varvarigou y McQueen, 2012). Por otra, y en relación a la motivación para desarrollar la actividad, tocar con frecuencia delante del público puede contribuir en gran medida a la motivación hacia la práctica, ya que aumenta la autoestima, el sentido de autoeficacia y la contribución a la comunidad (Cooper, 2001; Davidson, 2011; Hallam et al., 2012; Taylor, 2010; Taylor y Hallam, 2008), dando un sentido de propósito a la misma.

6.2.2. En relación a la Influencia del género y de la edad

Otra de las hipótesis formuladas en este estudio se relacionaba con la posible influencia del sexo y de la edad en las características personales y las que adopta la PIMU. Los resultados obtenidos permiten aceptarla, ya que se han encontrado evidencias de que estas variables inciden en la participación en la actividad, tanto en el grupo de aficionados como en de los profesionales.

Al analizar la distribución por sexos, en el grupo de los aficionados hemos encontrado una mayor presencia femenina, que coincide con lo hallado en otros estudios en el entorno amateur (Einarsdottir y Gudmundsdottir, 2016; Taylor, 2010), si bien la proporción de hombres aficionados es claramente superior a la observada en otros contextos (Clift y Hancox, 2010; Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013). En el grupo de profesionales, por el contrario, la relación se invierte, ya que encontramos una mayoría de hombres, resultado que también coincide con los de otros estudios, como el realizado en orquestas alemanas profesionales (Gembris y Heye, 2014) en el que la proporción masculina alcanzaba el 64%.

El análisis de la experiencia de práctica ha revelado un comienzo más temprano de las mujeres en la participación en la actividad, tanto en el ámbito de la afición como en el profesional. Estos resultados coinciden con estudios de género en el contexto educativo musical en la infancia, que señalan que las niñas prefieren estudiar música en la escuela en mayor proporción que los niños (Dibben, 2002; Green, 1997).

Sin embargo, al analizar la distribución por sexo y edad, se ha podido observar que en el grupo de profesionales la proporción de mujeres va disminuyendo con la edad. Si

bien entre las jóvenes el 69,3% se declara profesional, entre los 31 y 45 años de edad - época de mayor asentamiento de la profesión musical, pero también de la maternidad y la crianza de los hijos- esta proporción desciende y, en el grupo de mayores de 46 años, solo el 20,4% de las mujeres se declaran profesionales. En cambio, entre los 31 y 45 años, el 80,9% de los hombres son intérpretes profesionales y la proporción baja en la siguiente franja de edad. Estos resultados son coincidentes con los del estudio longitudinal realizado por Bennett (2008), en el que encontró que las intérpretes mujeres incrementaban su rol interpretativo hasta los 35-45 años, y que luego de ese momento decrecía la interpretación como rol principal, mientras que los hombres continuaban hasta los 55 años, aproximadamente. Es sabido que la conciliación de la interpretación de música a nivel profesional con la vida familiar es, en general, difícil para ambos sexos (Bennett, 2013). A la luz de los resultados obtenidos, se constata que en nuestro contexto social estas dificultades parecen tener mayor incidencia en las mujeres, que abandonan la interpretación en mayor proporción que los hombres, al igual que lo que sucede en otros entornos sociales. Diversos estudios en el mundo de la profesión musical (por ejemplo Bennett, 2008, 2013; Burnard, 2016; Coen-Mishlan, 2015) han señalado diferencias de género a favor de los hombres, sobre todo en ocupaciones musicales de mayor visibilidad y que exigen mantener el nivel técnico, como la interpretación musical.

En el entorno amateur, a pesar de la mayor experiencia en la PIMU de las mujeres aficionadas, éstas dedican menos tiempo a su afición que los hombres. Interpretamos este resultado no como un menor interés o atracción de las mujeres hacia la música, sino un como reflejo de su situación en general dentro de nuestro contexto social, tomando en consideración los últimos datos aportados por España a la *Encuesta Europea de Condiciones de Trabajo (EWCS)* realizada por la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (INE, 2018). Éstos indican que las mujeres españolas incrementan el tiempo dedicado a trabajo no remunerado y dedican más tiempo que los hombres al cuidado y educación de los hijos y a las tareas domésticas, lo que les deja menos tiempo para las actividades de tiempo libre.

El análisis de la elección de la modalidad de expresión musical por sexos, dio por resultado una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables en ambos grupos. Al indagar sobre ello, se pudo observar que en las dos modalidades más practicadas por el conjunto de la muestra -la voz y los instrumentos de viento- la voz es el modo expresivo más frecuente en las mujeres, mientras que los instrumentos de viento son más utilizados por los hombres. Sin embargo, las diferencias más llamativas se dan en la percusión, donde hay una clara mayoría de hombres, tanto en aficionados como en profesionales, y en el canto profesional, donde la mayoría son mujeres. Estos resultados son plenamente coincidentes con los de estudios previos acerca de las asociaciones de género en la elección de los instrumentos musicales (Abeles, 2009; Abeles y Porter, 1978; Bullerjahn, Heller, y Hoffmann, 2016; Harrison y O'Neill, 2000; Wrape, Dittloff y Callahan, 2016; Wych, 2012), por lo que pueden interpretarse como un reflejo de valores presentes en el macrosistema de la cultura musical, que inciden en la participación individual (Green 1997; 2003).

Al analizar la distribución de los participantes en función de su edad, se ha observado que la mayoría de los músicos profesionales tiene menos de 45 años, y lo contrario sucede en el grupo de aficionados.

En el contexto amateur, los resultados obtenidos son similares a los hallados en estudios previos (Lamont, 2011, Creech et al., 2013, 2014), en los que la edad media se situaba alrededor de los 50 años y había participantes de más de 70 (Clift y Hancox, 2010; Creech et al., 2013, 2014), edades que corresponden a las denominadas “tercera y cuarta edad” (Schuller y Watson, 2009, citados por Creech et al., 2014, p. 89). Como referencia, los datos de este estudio son parecidos a los obtenidos en Islandia por Einarsdottir y Gudmundsdottir (2016, p. 8), con cantores de coros, entre los que el 24% era menor de 30 años y el 44% tenía más de 51 años. Los 46 participantes mayores de 60 años en este estudio son aficionados, lo que concuerda con la descripción de Lamont (2011) basada en el modelo de etapas de desarrollo de la identidad de Erikson (1982, citado por Lamont, 2011, p. 381), que abarca toda la vida. Estas personas pueden llegar a la música sin haber recibido educación musical formal previa y descubrir y desarrollar su identidad musical en sus 70 u 80 años (Lamont, 2011; 2017), encontrando en ella

beneficios en su salud y calidad de vida (Clift y Hancox, 2010; Coffman, 2002; Creech et al., 2013; Gembris, 2012; Pitts, 2005).

En el otro extremo, los resultados de este estudio también ponen de manifiesto que hay jóvenes con conocimientos musicales de nivel profesional que se declaran músicos aficionados, cuya implicación puede relacionarse con motivos de autorrealización y uso del tiempo libre (Bracken, 2014). El análisis por grupos de edad ha revelado que la mayor formación se da entre los participantes más jóvenes, lo cual puede estar relacionado con la atracción intrínseca hacia la música en la juventud por razones sociales y afectivas (Bosacki y O'Neill, 2012; Campbell, Connell y Beegle, 2007; Kokotsaki y Hallam (2007), y también porque les atrae tocar un instrumento musical, lo cual demanda una enseñanza más formal que la práctica vocal. Esta identificación como aficionados de jóvenes con formación profesional -la cual supone años de asistencia a clases de música- también puede revelar una identidad musical profesional “en moratoria” (Evans y McPherson, 2017) o la decisión de no elegir la música como medio de vida por la incertidumbre en relación al empleo y la inestabilidad ligada a la misma (Creech y cols., 2008; Hallam, 2014; Menger, 1999).

La mayor parte de los participantes profesionales jóvenes ha declarado entre 10 y 19 años de años de experiencia de PIMU, dato a partir del cual podemos deducir que la práctica musical ha comenzado en la niñez. Los datos obtenidos reflejan esta dedicación a lo largo de la vida, ya que los profesionales entre los 31 y 45 años han informado tener más de 20 años de experiencia, y en los mayores de 46 años esta proporción aumenta hasta el 87,5%. Por otra parte, llama la atención que ningún participante mayor de 46 años se ha identificado como profesional. Esta situación concuerda con la apreciación de Menger (1999), que sitúa el cese de la actividad profesional hacia los 45 años, aduciendo que las posibilidades de trabajo en orquestas decae a partir de esa edad. En relación a la evolución de la identidad musical, estos resultados concuerdan con el modelo evolutivo del músico profesional proporcionado por Maturzeweska (1990) y Brodsky (2010), que ubica el comienzo de la instrucción sistemática en el instrumento entre los 6 y los 12 años de edad, la formación de la habilidad y el entrenamiento avanzado entre los 12 y los 30, con una estabilización profesional entre los 30 y los 45

años, seguido de un período en el que comienzan los signos físicos de fatiga, que conducen a intensificar otras actividades, como la docencia. La profesión musical es altamente vocacional y muchos músicos la mantienen hasta una edad avanzada, pero los estudios relativos a esta etapa son muy escasos (Brodsky (2010) y surge el interrogante acerca del afrontamiento emocional de esta etapa de transición, al bajar la intensidad en la actividad o abandonarla después de toda una vida dedicada a la música. Es posible también que muchos músicos profesionales, formados como intérpretes, pasen a ocuparse de otras facetas de la profesión (Bennett, 2013) debido a la escasez de puestos de trabajo como intérprete (Menger, 1999).

Entre los participantes profesionales, la frecuencia de práctica según la edad es otra faceta que está de acuerdo con la descripción del modelo evolutivo (Maturzeweska, 1990; Brodsky, 2011): los jóvenes dedican más tiempo a la práctica que los mayores de 46 años. Estos datos son los esperados en relación a su evolución como profesionales, ya que la juventud es la etapa en la que se desarrollan y refinan las habilidades técnicas (Aiello, 2014; Clark, Lisboa y Williamon, 2014), mientras que los músicos mayores se encuentran en la etapa de madurez profesional y dedican menos tiempo a la práctica. En este sentido, los resultados de esta investigación concuerdan con los de estudios previos, en los que se ha comprobado que el tiempo de práctica individual suele decrecer con la edad (Araújo, 2015; Krampe, 1994, citado por Jørgensen y Hallam, 2016, p. 450) y que la experiencia de práctica y al propósito de la misma cambian a lo largo de la trayectoria profesional (Jørgensen y Hallam, 2016). El músico más experto compensa la cantidad por la calidad de la práctica y realinea el propósito de la misma, practicando para aprender nuevo repertorio y mantener las habilidades técnicas ya adquiridas, en función de las exigencias laborales (Hallam, 2014), siendo su práctica más organizada y menos dependiente de recursos externos (Araújo, 2015) y equilibrada con respecto al deterioro físico causado por el proceso de envejecimiento normal (Krampe, 2006, citado por Hallam, 2014) y posibles lesiones físicas (Rosset i Llobet, 2004).

6.2.3. En relación a características psicosociales

En el estudio del tipo de motivación hacia la actividad y la diversión experimentada al practicar la PIMU, se partió de la hipótesis de que tanto los músicos profesionales como los aficionados participarían en la actividad intrínsecamente motivados y encontrarían la actividad divertida y placentera. Los resultados obtenidos permiten aceptar esta hipótesis, ya que las puntuaciones medias en ambos grupos se acercaron a la puntuación máxima en motivación intrínseca en sus diferentes vertientes y en las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas, así como en diversión, y puntuaciones bajas en las formas de regulación no autodeterminada, amotivación y aburrimiento. Resultados similares se han obtenido en el ámbito deportivo (por ejemplo, García Calvo, Sánchez Miguel, Leo Marcos, Sánchez Oliva, Amado Alonso, 2012; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho y Bracho-Amador, 2012).

Las puntuaciones medias obtenidas muestran que lo que mueve a los intérpretes de música adultos, tanto aficionados como profesionales, es una fuerte motivación intrínseca (MI) hacia la actividad musical. Esta motivación se sustenta en el disfrute por conocer más profundamente la música, por el logro al emprender desafíos que suponen superar dificultades técnicas e interpretativas y, aún en mayor medida, por el placer de experimentar emociones intensas al desarrollar la PIMU. En efecto, de los tipos de motivación intrínseca -hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación- este último es el que ha obtenido la media más alta en ambos perfiles de músicos. Este resultado concuerda con lo señalado por investigadores que se han ocupado de estudiar las emociones en la interpretación musical, que han afirmado que tener oportunidades de vivenciar experiencias estimulantes al interpretar música es un factor que puede ser determinante para desarrollar una vocación musical (Sloboda, 2005), ya que este tipo de experiencias y emociones querrán ser repetidas, por el placer que suscitan (Gabrielsson, 2011; Gabrielsson, Whaley y Sloboda, 2016; Lamont, 2012). Los resultados apoyan esta idea: muestran que el modo hacia la estimulación es la forma de motivación intrínseca más ligada a la motivación general ($r = .70$, $p < .001$). Además, se ha encontrado una relación alta y significativa con las otras formas de motivación

intrínseca, hacia la ejecución ($r = .73, p < .001$) y hacia el conocimiento ($r = .62, p < .001$). A su vez, estas dos formas de motivación intrínseca también han resultado estrechamente relacionadas, lo cual indica que todas esas fuentes de motivación intrínseca contribuyen a explicar la motivación intrínseca hacia la actividad musical.

El resultado hallado en nuestro estudio es coherente con el modelo teórico (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Vallerand, 1997) ya que este tipo de motivación intrínseca es el esperado en dominios artísticos, como la música, en los que las personas participan para experimentar sensaciones agradables asociadas principalmente con el placer sensorial y estético. La alta relación entre la MI a la estimulación y la MI a la ejecución podría relacionarse con “la necesidad de realización personal satisfecha por la emoción que la calidad de la música produce” y “la exploración de pulsiones agresivas a través de la explotación de las habilidades motoras involucradas en la ejecución musical, la necesidad hedónica y los deseos exhibicionistas” (Hallam, 2016, p. 481), características personales que los intérpretes de música pueden mostrar en mayor o menor medida y que pueden relacionarse con la motivación, por la posibilidad de experimentar una satisfacción personal y unos beneficios emocionales profundos al hacer música y obtener, al mismo tiempo, reconocimiento social.

Las otras dos formas específicas de motivación intrínseca, hacia el conocimiento – el placer que se experimenta al saber más sobre la música- y la ejecución –relacionada con la sensación de logro- también muestran una fuerte relación ($r = .727, p < .001$). Según Vallerand y Brière (1990, citados por Vallerand, 1997, p. 281) la distinción entre los diferentes tipos de motivación intrínseca debería conducir a la predicción de un compromiso específico en actividades relacionadas. En el caso de la música, una posible explicación de esta relación puede relacionarse con la experiencia musical. Conocer en profundidad el repertorio que se interpreta puede propiciar una mejora considerable en el resultado de la ejecución, cuando la automatización de los movimientos y la agilidad en la lectura permiten al músico ser efectivo y concentrarse en los aspectos más expresivos y musicales (Marín, Pérez-Echeverría y Hallam, 2012) lo cual redundaría en un mejor control de las emociones negativas, como los nervios al tocar en público (Clark,

Lisboa y Williamon, 2014) y, en consecuencia, en un mayor disfrute de las sensaciones y emociones positivas.

En el ámbito deportivo, en el estudio validación de la escala de motivación, la MI a la estimulación mostró una alta correlación con la MI hacia la ejecución ($r = .80$, $p < .01$) y no tan alta con la MI general ($r = .67$, $p < .01$) y la regulación integrada ($r = .61$, $p < .01$) (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez Galindo y Conte Marín, 2011). En este estudio, en cambio, destaca la fuerte relación entre la MI hacia la estimulación y la regulación integrada, es decir, la forma de motivación que supone la integración de la práctica en la identidad. Como interpretación de este resultado, y de acuerdo con otros investigadores (Evans, 2015), se puede considerar que el músico desea experimentar emociones intensas al interpretar, y para poder hacerlo necesita la práctica, razón por la cual la ha integrado en su identidad.

Esta reflexión está en la línea de lo expresado por MacIntyre, Schnare y Ross (2017), que afirmaron que el deseo de aprender música puede verse afectado por motivos intrínsecos -como el interés por la música- y también identificados, “por la mejora de la identidad de un estudiante como músico” (p.12), al encontrar fuertes correlaciones entre la regulación internalizada con las variables relacionadas con la práctica musical y no con las formas extrínsecas de regulación. Los resultados de nuestro estudio coinciden con éste, ya que hemos encontrado que las formas de motivación extrínseca más autodeterminadas toman valores altos entre los participantes encuestados, y que ambas formas de regulación muestran relación entre sí ($r = .69$, $p < .01$), por lo cual podemos coincidir con MacIntyre y cols. (2017) en la afirmación de que en el ámbito musical, tanto los motivos intrínsecos como los extrínsecos integrados e identificados forman parte de la motivación de los músicos.

Sin embargo, este tipo de regulación no se observa en la misma medida en músicos profesionales y aficionados. Si bien ambos perfiles muestran un alto grado de regulación integrada, se halló una diferencia significativa en este tipo de motivación, en la que los músicos profesionales puntuaron significativamente más alto que los aficionados. Este resultado no es sorprendente, ya que el músico profesional debe integrar los aspectos menos lúdicos de la práctica de estudio/ensayo como parte de su identidad, por su

necesidad de practicar de forma deliberada y a lo largo de muchos años de capacitación específica.

Este resultado permite aceptar la séptima hipótesis planteada en esta tesis, referida a las posibles diferencias en las variables psicosociales entre ambos perfiles de músicos.

La hipótesis se reafirma también en relación a la satisfacción e insatisfacción de necesidades psicológicas básicas, ya que se encontró que los músicos profesionales están más expuestos tanto a sentir satisfacción como insatisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia. Este resultado puede explicarse en relación a la mayor intensidad con la que los músicos profesionales desarrollan su actividad. Por una parte, es congruente con un mayor nivel de desarrollo de la habilidad musical y experiencia de práctica atribuible a los músicos profesionales, y porque éstos no necesitan la guía de un músico experimentado -director del grupo o profesor- que guíe su práctica, como suele ser el caso del músico aficionado (Hallam, 2014), lo que les hace sentirse más competentes y autónomos en sus decisiones. Pero, por otra, el músico profesional puede sentir más presión por la excelencia y el logro de objetivos musicales más altos y sentir que no tiene suficientes oportunidades de desarrollar su profesión o de mostrar su valía, en un entorno altamente competitivo que no ofrece suficientes puestos de trabajo para los músicos intérpretes (Bennett, 2013; Brodsky, 2006; Creech et al. 2008); además, músico profesional actual depende de otros músicos para tener una agenda conciertos y, si es miembro de una orquesta, está sujeto al liderazgo musical de la dirección de la misma, condiciones que pueden explicar un mayor nivel de insatisfacción de autonomía con respecto a los aficionados. Así mismo, las largas jornadas de trabajo en estrecha convivencia con los compañeros durante los ensayos, giras y conciertos, así como la práctica solitaria para mantener el nivel técnico pueden ser factores relacionados con el hallazgo de un mayor nivel de insatisfacción de relación con los demás ($p < .05$).

Otra diferencia estadísticamente significativa se halló en el disfrute al estudiar, en el que los músicos aficionados puntuaron más alto, probablemente relacionado con una

mayor proporción de práctica de estudio en grupo, que la hace más amena (Taylor, 2010).

No obstante, también vale la pena destacar las características psicosociales en las que ambos perfiles coinciden.

Tanto los músicos aficionados como los profesionales muestran valores más altos en satisfacción que en insatisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. En ambos grupos la práctica de PIMU satisface en primer lugar la necesidad de relación con los demás, seguida de la necesidad de sentirse autónomo y la de sentirse competente. También coinciden en mostrar un mayor nivel de insatisfacción en la necesidad de autonomía, seguida de la de competencia y la de relación. Este resultado reafirma el supuesto teórico de que la satisfacción e insatisfacción de NPB funcionan independientemente, y que no son constructos opuestos (Sheldon y Hilpert, 2012).

Las correlaciones entre la satisfacción de las tres necesidades ha resultado moderada y estadísticamente significativa, resultado que coincide con los de estudios en el ámbito general y deportivo reseñados en la revisión sistemática (Tabla 7). La relación más fuerte se ha hallado entre la satisfacción de autonomía y la de competencia ($r = .53, p < .001$), al igual que en el estudio de González-Cutre y cols. (2015) en el ámbito general, los de Sánchez y Núñez (2007), Vlachopoulos y Michailidou (2006) y Wilson y cols. (2006) en el ámbito deportivo y el de León y cols. (2011) en el ámbito educativo. También se ha hallado la relación más alta ($r = .52, p < .001$) entre la insatisfacción de estas dos necesidades. Estos resultados están de acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, que postula que las NPB constituyen un constructo multidimensional y que las tres necesidades son factores separados que se combinan adicionalmente en los resultados (Johnston y Finney, 2010).

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción de relación. Este resultado está en consonancia con la naturaleza comunicativa de la música y su poder para crear un sentimiento de conexión entre las personas que comparten la actividad (Ashley, 2014; Clayton, 2016; Eliassen, 2014) no solo cuando están interpretando música, sino también por su aspecto social, que contribuye a crear una

identidad colectiva y de comunalidad cultural (Eliassen, 2014; Cross, 2016). El resultado apoya el de otros estudios, que han identificado la importancia de la práctica en grupo y la experimentación de emociones positivas cuando se comparte la actividad con otras personas significativas (Woody y McPherson, 2010; Sloboda, 2005) para mantener el bienestar psicológico de los intérpretes de música.

Destaca también el hecho de que no hubo diferencias significativas en la insatisfacción de competencia entre ambos grupos. Si bien “la experiencia es un grado”, ya que con ella los músicos afianzan su sentimiento de competencia (Papageorgi, 2014), en este estudio no se ha hallado una diferencia significativa entre músicos aficionados y profesionales en relación a la insatisfacción de competencia. Partiendo de la base de que los músicos profesionales han adquirido mayor pericia musical, este resultado nos invita a reflexionar sobre la importancia de *sentirse* competente, y no solamente de *serlo*. En la línea de lo expresado por Renwick y Reeve (2012) refiriéndose al ámbito de la educación musical formal, el contexto que apoye la satisfacción de competencia será aquel que proporcione posibilidades de desarrollo de las habilidades musicales con una práctica accesible, adecuada a las posibilidades del estudiante de música, con el fin de que se sienta “óptimamente desafiado”. Los resultados de este estudio permiten extender esta reflexión para abarcar tanto el contexto educativo formal en el que pueden estar los participantes más jóvenes, como en la actividad profesional y la práctica amateur, y afirmar que en la medida en que el músico experimente autoeficacia y una sensación de flujo, como consecuencia del equilibrio entre sus capacidades y las dificultades que presente el repertorio, no se sentirá incompetente, lo cual contribuirá a su bienestar psicológico y a que se oriente a la tarea de superar desafíos cada vez más importantes a nivel técnico e interpretativo. Es por ello que, en el contexto amateur, grupos que comienzan con la práctica por motivos de índole social, una vez que van adquiriendo experiencia en la práctica comienzan a afirmar su identidad musical positiva y a plantearse objetivos de logro musical (Lamont, 2011).

En relación a posibles diferencias de género, se han encontrado algunas diferencias estadísticamente significativas. Concretamente, las mujeres, tanto las aficionadas como las profesionales, muestran una menor satisfacción de autonomía que

los hombres de su grupo. Esto puede deberse a los factores sociocontextuales que condicionan la participación de las mujeres, comentados anteriormente. Los hombres profesionales muestran un mayor nivel de regulación externa ($p < .05$) que las mujeres, que puede estar en relación con una mayor orientación al ego en ellos, condicionados por las condiciones laborales del mundo profesional, en el que son mayoría. También se ha hallado un menor nivel de disfrute en la interpretación en el ámbito profesional, en el que las mujeres muestran un nivel más bajo ($p < .05$). Estudios precedentes han encontrado que las mujeres son más propensas que los hombres intérpretes de música clásica profesionales a tener actitudes menos positivas hacia su propia acción y pericia musical, ya que muestran una diferencia más amplia entre las habilidades musicales “ideales” o deseadas y las percibidas como propias o alcanzadas, una “grieta” que puede conducir a experimentar ansiedad (Papageorgi, 2014); por otra parte, también se ha encontrado que las mujeres son más vulnerables a la influencia negativa del entorno competitivo profesional (Hendricks, 2013). Sin embargo, un estudio reciente en el que participaron jóvenes profesionales investigó específicamente las posibles diferencias de género en las relaciones causales entre la motivación, el estrés, los procesos de afrontamiento y sus efectos psicológicos, y las intenciones de continuar una carrera profesional en el ámbito de la música (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard, 2017), encontrando que, excepto en intención de realizar una carrera musical profesional, las chicas puntuaron más alto que los chicos en todas las variables, siendo el núcleo del modelo invariante para la variable género. En consecuencia, los resultados obtenidos no pudieron considerarse concluyentes y los autores afirmaron que son necesarias más investigaciones para determinar las diferencias de género en el uso de estrategias de afrontamiento del estrés y sus consecuencias en los resultados profesionales.

En relación a la edad, se halló una menor satisfacción de competencia y una media más baja en regulación integrada entre los mayores aficionados, que puede explicarse teniendo en cuenta un menor nivel de experiencia musical en algunos casos de este grupo. En cambio, los jóvenes aficionados mostraron un mayor nivel de regulación introyectada, lo cual indica que tienden a practicar la actividad por razones de culpa o

por lograr la aprobación de los demás. Este resultado puede relacionarse con la identidad en moratoria que puede darse entre los jóvenes (Evans y McPherson, 2017), que muchas veces continúan estudiando música por terminar los estudios musicales de grado profesional, incluso por contentar a sus padres (Driscoll, 2009), aún sin tener claros sus objetivos con respecto a la música. Otro resultado de interés es que los jóvenes, tanto los aficionados como los profesionales, disfrutan menos de la PIMU, sobre todo del estudio, pero también de la interpretación. Además, los jóvenes profesionales se sienten más insatisfechos en su necesidad de autonomía y muestran un nivel más alto de falta de motivación y de aburrimiento. Posiblemente estos resultados estén relacionados con el entorno de la educación formal en el que muchos jóvenes profesionales realizan la mayor parte de su actividad musical, centrada en el estudio dirigido hacia la obtención de una titulación.

Con estos resultados se confirma la hipótesis de que el género y la edad influyen en ciertas características psicosociales de los músicos.

6.2.4. Conclusiones del Eje 2

En relación a las características personales y de la PIMU

1. Los músicos aficionados y profesionales presentan dos identidades musicales claramente diferenciadas por su formación, experiencia y frecuencia de práctica, así como por las características que adopta la misma.
2. Los músicos profesionales adquieren su formación en contextos de aprendizaje formal. La mayoría de los músicos aficionados, en cambio, participan en la PIMU sin una formación musical avanzada, si bien hay quienes la tienen.
3. La PIMU suscita una alta adherencia a la práctica en ambos contextos.
4. Una alta proporción de músicos, tanto aficionados como profesionales, interpreta con frecuencia delante del público, y la mayoría lo hace en grupo.
5. Los músicos profesionales estudian generalmente de forma individual para interpretar en grupo, siendo su forma de expresión preferentemente instrumental.

6. La práctica en grupo es la más habitual entre los músicos aficionados, siendo el medio de expresión más frecuente la voz, seguido de la ejecución instrumental.
7. Existen estereotipos de género en la elección del medio de expresión musical y desigualdades de género en detrimento de la participación de las mujeres en la PIMU.
8. La edad marca pautas en la evolución de los músicos profesionales, quienes practican la PIMU desde la niñez y disminuyen la frecuencia con la edad, para abandonar la actividad a partir de los 60 años.
9. La participación del intérprete aficionado, en cambio, no se relaciona tanto con la edad, si bien se intensifica a partir de la adultez media.
10. A partir de la adultez media, por lo tanto, se intensifica la PIMU entre los aficionados, y decrece en los profesionales.

En relación a las características psicosociales

11. Los músicos aficionados y profesionales sienten satisfechas sus necesidades psicológicas básicas al practicar la PIMU, sobre todo la de relación con los demás, seguida de la de autonomía y la de competencia.
12. El mayor nivel de insatisfacción se da con respecto a la necesidad de autonomía, seguida de la de competencia y la de relación.
13. Los músicos profesionales se sienten más satisfechos y también más insatisfechos que los aficionados, con la excepción de la satisfacción de relación.
14. Los músicos aficionados, a pesar de su menor nivel de formación musical, no sienten un mayor nivel de insatisfacción de competencia que los profesionales, lo cual indica que la satisfacción de competencia es independiente de la formación.
15. Ambos perfiles muestran altos niveles de motivación intrínseca hacia la PIMU en sus tres vertientes y en este orden: hacia la estimulación, hacia la ejecución, y hacia el conocimiento, y bajos niveles en las formas menos autodeterminadas de motivación y en amotivación. Se diferencian en el tipo de regulación integrada, siendo más alta en los profesionales.

16. Tanto los músicos aficionados como los profesionales se divierten en gran medida al practicar la PIMU y muestran un alto grado de disfrute al estudiar y al interpretar música, si bien los músicos aficionados disfrutan más del estudio que los profesionales.
17. Las mujeres, en ambos contextos de práctica, sienten menor satisfacción de autonomía que los hombres.
18. Las mujeres profesionales disfrutan en menor medida en la interpretación que sus homólogos hombres.
19. Los jóvenes aficionados y profesionales disfrutan en menor medida del estudio y de la interpretación.
20. Los jóvenes profesionales se aburren en mayor medida que los profesionales mayores, y están más amotivados.

Estas conclusiones reflejan la existencia de dos identidades musicales en la etapa adulta -la amateur y la profesional- que participan habitualmente en la PIMU y que cuestionan la concepción tradicional y generalizada del “músico” ligada exclusivamente al intérprete profesional (Cook, 1998; Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; Welch y McPherson, 2012) y permiten admitir una concepción ampliada del músico, que incluye a toda persona que participa activamente en la práctica musical, independientemente de su nivel técnico-musical (Mota, 2014; Small, 1989).

Desde el punto de vista de la investigación, los resultados obtenidos apoyan la aseveración de Hargreaves y cols. (2016, p. 763) acerca de la “necesidad vital de que la investigación sobre la identidad musical sea lo más inclusiva posible” y no solo preste atención a la expresión artística o estética de la excelencia musical, ya que “en el estudio de la identidad musical lo importante no es la calidad de la música sino la expresión cognitiva, social y emocional de sentimientos y valores de las personas a través de la música”.

El estudio ha revelado que la identidad de los músicos aficionados y profesionales se desarrolla durante toda la vida y de forma diferenciada, y en su construcción intervienen factores sociales y culturales. Como resumen, y atendiendo al objetivo del

segundo eje de la investigación, podemos trazar un perfil de los músicos aficionados y profesionales en nuestro entorno social.

El músico profesional inicia su actividad musical en la niñez y la mantiene hasta la adultez media. Si es mujer, es más probable que abandone la práctica profesional, posiblemente por cuestiones de conciliación con la vida familiar. Durante la etapa entre los 18 a los 30 años, la práctica se intensifica para ir disminuyendo con la edad. En relación a la evolución de la participación a lo largo de la vida, los músicos profesionales muestran un desarrollo lineal, con una gran implicación en la práctica. Ésta se dedica a la interpretación con un medio expresivo determinado, siendo el estudio preferentemente individual. La práctica tiene como objetivo la interpretación en público, que se realiza generalmente de forma grupal.

Los intérpretes amateurs inician su actividad musical en cualquier momento de la vida, incluso en la adultez tardía. Esta característica es propia de la identidad musical amateur, que puede iniciar su desarrollo en la niñez o juventud y continuarse, abandonarse momentáneamente o descubrirse en la etapa adulta. Los aficionados jóvenes tienen mayor formación musical, pudiendo llegar a un nivel de grado superior de estudios musicales. Sin embargo, la mayoría de los intérpretes amateurs participa en la actividad sin necesidad de un alto nivel de formación musical. Los músicos aficionados de ambos sexos demuestran una importante adherencia a la práctica, manteniendo la actividad a lo largo del tiempo y llegando a dedicar varias horas por semana a su afición, sobre todo entre los hombres. Desarrollan su práctica más intensamente a partir de la adultez media y de manera grupal, tanto al estudiar/ensayar como al interpretar. Su medio expresivo es vocal e instrumental, y el objetivo de la práctica suele ser el ofrecer conciertos delante del público, de forma grupal.

Si bien las identidades del intérprete de música presentan perfiles diferenciados, existe un sustrato común a ambas: la motivación intrínseca hacia la música como experiencia estética. A este respecto, la coincidencia en la motivación intrínseca hacia la estimulación, el logro y el conocimiento de la música que mueve a ambos perfiles de músicos, ayuda a advertir hasta qué punto la actividad musical auna lo hedónico y lo eudemónico, impulsada por el placer de experimentar emociones y el deseo de

aprender y desarrollar las propias habilidades en una disciplina artística de gran implicación social.

Al practicar la PIMU, los músicos sienten satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, sobre todo la de relacionarse positivamente con los demás, y experimentan resultados afectivos positivos, como la diversión y el disfrute en el estudio y en la interpretación. La relevancia de la satisfacción de relación en ambos contextos de práctica reafirma el carácter social de la actividad musical. En este sentido, la experimentación de emociones positivas a través de una práctica compartida y emocionalmente gratificante, aparece como una causa primordial de motivación y compromiso con la actividad. Estas conclusiones invitan a reflexionar sobre la naturaleza social de la actividad musical, y la trascendencia de fomentar la relación positiva con los compañeros y la comunidad de práctica en general. Interpretar música supone la interacción y la confianza entre los participantes, por lo cual será importante potenciar la conexión social y la comunicación a través de su práctica para mantener y aumentar la motivación hacia la misma.

Los resultados de nuestro estudio corroboran que ambos perfiles han integrado los aspectos menos “atractivos” de la práctica, ya que disfrutaban de la actividad, no solo en la interpretación, sino también al estudiar/ensayar. Esta integración es propia de la identidad como músicos y parece estar fuertemente ligada a la motivación intrínseca hacia la música. En ambos contextos de práctica, pero fundamentalmente en el contexto profesional, integrar en la identidad musical los aspectos menos intrínsecamente atractivos de la práctica es crucial para mantener la motivación hacia la misma y experimentarla como algo gratificante. Este es el gran desafío de la educación musical formal, ya que el proceso de internalización y valoración de la práctica de estudio no siempre se resuelve con éxito y suscita preocupación entre los profesores de música (Maher, Pintrich y Linnenbrick, 2002; Renwick y Reeve, 2012).

Las consecuencias afectivas positivas emergen como un aspecto relevante, lo cual conduce a valorar el aspecto lúdico y placentero de la actividad musical, equilibrando los niveles de exigencia hacia el logro de objetivos de maestría con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la diversión y el disfrute como sustento de la

motivación intrínseca. Estos sentimientos aumentan con la edad, hallazgo que indica que la experiencia de práctica incide positivamente en el proceso de integración.

Los resultados del estudio reflejan que es posible practicar la PIMU en un entorno no formal de aprendizaje y práctica, lo cual “rompe” la concepción tradicional del músico ligada a altos niveles de desarrollo de la habilidad musical (Hallam y MacDonald, 2016, Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; Gaunt y Hallam, 2016; McPherson y Hallam, 2016). Personas adultas sin un alto nivel de conocimientos musicales pueden participar en la PIMU y encuentran satisfacción y disfrutan al hacerlo, lo cual indica el desarrollo de identidades musicales positivas a lo largo de la vida. Dada la perspectiva futura de una población más longeva y con más tiempo para actividades culturales y recreativas, los resultados de esta investigación aportan evidencias para el apoyo a iniciativas de música comunitaria, como las agrupaciones corales y los grupos de música instrumental, que brinden beneficios a nivel individual y social, así como a una educación musical acorde con el modelo de educación como proyecto vital a lo largo de la vida (Muñoz Galiano, 2012).

La ampliación de la concepción del músico conduce a considerar la actividad y el aprendizaje musical como una práctica social inclusiva, también para la interpretación de la música clásica tradicional (Coulson, 2010), que se desarrolla en entornos formales y no formales de aprendizaje y práctica, donde los músicos desarrollan sus habilidades musicales por medio de la observación, la escucha y la imitación de músicos expertos y de los compañeros (Green, 2001).

Teniendo en cuenta esta concepción ampliada del músico, el entorno debería proveer oportunidades de desarrollo de identidades musicales diversas, considerando los diferentes intereses y motivos de las personas para involucrarse en la actividad musical, que pueden cambiar en función varios factores, entre ellos, la edad. En el ámbito de la educación musical formal, es necesario seguir ampliando el horizonte hacia una educación musical “extendida”, con propuestas que tengan en cuenta la diversidad de identidades musicales posibles en nuestro contexto social, para dar una respuesta adecuada, teniendo en cuenta que no siempre la aspiración de quien se inicia en el

estudio de la música es convertirse en un músico profesional, pero sí lo es, en todos los casos, el disfrutar de la práctica.

Las desigualdades de género identificadas en relación a una menor participación femenina deben ser tenidas en cuenta en relación a la influencia del macro-sistema socio-cultural dentro del cual se desarrolla la PIMU. De acuerdo con Green (1988, citada por Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2013), los significados y estructuras sociales colectivos, de acuerdo con una determinada ideología que atribuye valores a la música, influyen en gran medida en la experiencia musical individual. Estos valores son legitimados aceptados y generalizados socialmente (Green, 2003) y han limitado tradicionalmente la participación de las mujeres en igualdad de condiciones que sus compañeros hombres (Bennett, 2008; Dunbar, 2011; McKeage, 2004; Pendle, 2001). En consecuencia, si se quiere revertir esta situación, deberían en cuenta los resultados obtenidos en este estudio para realizar propuestas de intervención de educación musical desde una perspectiva de género, con el fin de erradicar estereotipos de género en la práctica musical, así como facilitar e incentivar en el contexto social la participación en la actividad musical profesional y amateur en igualdad de condiciones para mujeres y hombres.

Hemos encontrado que los jóvenes profesionales dedican mayor tiempo a la práctica, pero muestran menor satisfacción de autonomía y disfrute del estudio y de la interpretación, mayor amotivación y mayor aburrimiento que los demás intérpretes profesionales. Este período es señalado como una etapa delicada en la vida de los músicos profesionales, por la exigencia académica, la necesidad de practicar intensamente y la presión y las dificultades que enfrentan los jóvenes músicos para abrirse paso en un mundo profesional incierto y competitivo. Estos resultados pueden significar un toque de atención para las instituciones de enseñanzas musicales de nivel superior en las que estos jóvenes se están formando, que invita a investigar más exhaustivamente la satisfacción de necesidades psicológicas en el contexto académico y su influencia en la calidad de la motivación y el bienestar de los estudiantes.

6.3. Eje 3: en relación al modelo de predicción de la motivación y la diversión en la PIMU

Como último cometido de la investigación se formuló el objetivo de establecer un modelo psicosocial de predicción de la PIMU en ambos contextos de práctica, amateur y profesional, basado en el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2012). El modelo presenta la secuencia: “factores sociales → mediadores psicológicos → tipos de motivación → consecuencias”.

Siguiendo el modelo, en este estudio se ha analizado la relación predictiva de la satisfacción e insatisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás (mediadores psicológicos) en el tipo de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación); y la relación predictiva de estos tipos de motivación en la diversión /aburrimiento y el disfrute en el estudio, considerando estas variables como consecuencias afectivas.

Por otra parte, el establecimiento del modelo puede proporcionar evidencias de validez de constructo de las escalas adaptadas.

6.3.1. En relación a la predicción de la motivación

La primera hipótesis planteada en este eje de la investigación (H. 8) formulaba una relación predictiva de la percepción de satisfacción de necesidades psicológicas básicas en las formas de motivación intrínseca y autodeterminadas. Los resultados obtenidos en los contextos amateur y profesional permiten confirmarla. En ambos grupos se encontraron correlaciones positivas entre la satisfacción de NPB y las formas de motivación intrínseca y autodeterminada y correlaciones negativas con la falta de motivación. En el grupo de aficionados, la regresión de las formas intrínsecas de motivación reveló la importancia de satisfacer las necesidades de relación y autonomía. La satisfacción de competencia también ha resultado una variable predictora de la motivación hacia la ejecución y hacia la estimulación y de la regulación integrada. Un resultado inesperado ha sido la entrada de la variable de insatisfacción de competencia

en el último paso del modelo de regresión de la regulación integrada en este grupo, que significaría que tanto sentirse competente como no hacerlo explicarían la internalización de la práctica. Este resultado debería ser considerado en futuras investigaciones que profundizaran acerca de posibles efectos positivos de la insatisfacción de necesidades, que actuaría como un motivo de cambio en pos de una mayor satisfacción. Esta posibilidad ha sido sugerida por Sheldon y Gunz (2009) y Sheldon y Hilpert (2012), sobre la base del hallazgo de que los sentimientos de insatisfacción hacen que las personas busquen más activamente formas de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, provocando cambios en sus vidas. Según los resultados obtenidos en este estudio, en el caso de los músicos aficionados, tanto la satisfacción como la insatisfacción de competencia aparecen como motivos para integrar la práctica en su identidad musical.

En el grupo de profesionales, la satisfacción de competencia solo predijo la motivación intrínseca hacia la ejecución. Este resultado, coincidente en ambos grupos, se explica por la naturaleza de este tipo de motivación, que se sustenta en el deseo de adquirir habilidades y mejorarlas (Deci, 1975) y lleva a las personas a involucrarse en la actividad por la satisfacción se superarse a sí mismas. En este sentido, es interesante observar que la satisfacción de competencia suele resultar la variable predictora más influyente en la motivación de los deportistas (por ejemplo, Moreno-Murcia, González-Cutre, Chillón y Parra; 2008; Ntoumanis, 2001; Vlachopoulos y Michailidou, 2006), posiblemente porque su actividad se basa en gran medida en el desarrollo de las habilidades físicas.

Los resultados de este estudio, en cambio, han revelado que en los músicos, más aún en los profesionales, la percepción de autonomía y de relaciones positivas con los demás son las variables que sustentan las formas de motivación intrínseca y autodeterminada. Este hallazgo subraya el carácter comunicativo y relacional de la actividad musical como fundamento de su práctica, a la vez que pone de manifiesto la importancia de sentirse autónomo al realizar una actividad que, en la mayoría de las situaciones, es compartida y consensuada con otras personas. La necesidad de autonomía podría estar relacionada con el desarrollo de una identidad musical personal dentro de la comunidad de práctica, afianzada por la capacidad de elegir un repertorio,

decidir cómo interpretarlo y, en definitiva, como recrearlo, ya que la música, como toda disciplina artística, apela a la creatividad, el desarrollo de las propias ideas y la expresión personal.

La segunda hipótesis formulada en este eje (H. 9) proponía que la insatisfacción de NPB al realizar la PIMU predeciría las formas de motivación extrínseca menos autodeterminadas y la amotivación. Esta hipótesis también puede ser confirmada. En primer lugar, se encontraron correlaciones positivas entre la insatisfacción de NPB y las regulaciones introyectada y externa y la amotivación en los músicos aficionados, y con la regulación externa y la amotivación en los profesionales.

Entre éstos últimos, la insatisfacción de autonomía parece ser la única variable que explica las formas extrínsecas de motivación, un resultado de acuerdo con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). En el caso del músico profesional, sentirse controlado u obligado a realizar la actividad por las presiones del entorno social parece ser, entonces, la principal causa de motivación extrínseca, en la que puede incidir también la necesidad de reconocimiento social y la competitividad del mundo profesional (Creech et al., 2008; Hallam, 2014; 2016). La insatisfacción de autonomía -tanto en el entorno amateur como en el profesional- puede verse fomentada por la organización habitual de la práctica dentro de la música clásica, generalmente guiada por un director o líder del grupo, que es quien decide el repertorio a interpretar y la forma de hacerlo, dejando pocas oportunidades para la expresión y los aportes individuales. En el caso de los músicos aficionados, estudios previos han revelado que la falta de sintonía con el director del grupo puede llevar al abandono momentáneo o permanente de la agrupación (Palmer, 2008).

Los modelos de regresión de la regulación introyectada y externa en los músicos aficionados revelaron que estas formas de motivación extrínseca son explicadas positivamente, y en primer lugar, por la insatisfacción de competencia. Este resultado coincide plenamente con estudios que abordan la identidad musical, que han identificado que el sentimiento de “no ser lo suficientemente bueno” provoca sentirse aislado del grupo de compañeros (Pitts, 2016) y en líneas generales, contribuye a la formación de una identidad musical negativa, que conduce a autoexcluirse y abandonar

la actividad (Clarke, Dibben y Pitts, 2010; Hargreaves, MacDonald y Miell, 2016; Lamont, 2002; MacDonald, Hargreaves y Miell, 2017; Ruddock y Leong, 2005; Welch y McPherson, 2012). Se observa que esta causa es común a los músicos profesionales, ya que el modelo de regresión de la amotivación de ambos perfiles contiene como primera variable predictora a la insatisfacción de competencia. Este resultado apoya la idea de que, para mantener la motivación hacia la práctica musical, es más importante no sentirse incompetente que ser muy competente. En este sentido, se debe recordar que la concepción equivocada, pero generalizada, acerca de la importancia de poseer un cierto talento innato para la música (Welch y McPherson, 2012) puede ser un factor que facilite este sentimiento de incompetencia, con consecuencias negativas para mantener la motivación, por lo que debería ser neutralizado, sobre todo en el contexto educativo.

También en ambos grupos la segunda variable que predice la amotivación es la insatisfacción de relación, un resultado coherente con los resultados expuestos anteriormente, al igual que la coincidencia de la satisfacción de autonomía como tercera variable del modelo en ambos perfiles. El hallazgo de esta coincidencia en los músicos aficionados y profesionales en la regresión de la falta de motivación refuerza los resultados obtenidos.

6.3.2. En relación a la predicción de la diversión, el aburrimiento y el disfrute al estudiar

Para completar el modelo predictivo, se formuló una última hipótesis (H. 10) consistente en una relación predictiva positiva de las formas más autodeterminadas de motivación en la diversión y el disfrute al estudiar y una relación predictiva negativa de estas formas de motivación en el aburrimiento.

Los resultados obtenidos muestran coincidencias importantes en ambos perfiles de músicos. En los dos grupos, la diversión y el disfrute al estudiar fueron predichos en primer término por la experimentación de emociones, es decir, por la motivación intrínseca hacia la estimulación. En este sentido, el alto nivel de diversión y disfrute en el estudio y la interpretación puede ser explicado por la naturaleza lúdica de la

interpretación musical, en la que el disfrute estético y el entretenimiento, junto con la expresión emocional, han sido identificadas como funciones psicológicas fundamentales de la actividad musical (Hargreaves y North, 1999).

Además, en el segundo paso de la regresión de la diversión y el disfrute en el estudio, la amotivación resultó predecir estas variables en ambos contextos de práctica de la PIMU, con signo negativo. Este resultado indica la importancia de que la motivación no decaiga para obtener consecuencias afectivas positivas, y evitar las negativas, como el aburrimiento.

En el grupo de músicos aficionados el modelo de regresión de la diversión se completó con la introducción de la motivación intrínseca al conocimiento. Este resultado coincide con una característica observada en otros estudios acerca de la motivación del músico amateur, relacionada con el amor hacia la música, como elemento clave de su identidad musical (Pitts, 2005; Taylor, 2010; Taylor y Hallam, 2008) y con el deseo de aumentar su capital social y cultural (Einarsdottir, 2012). El modelo ha llegado a explicar el 57.7% de la varianza.

En el grupo de profesionales, en el tercer paso del modelo, la diversión resultó predicha por la regulación integrada. Este resultado concuerda con lo hallado en el estudio de Broo, Ballart, Valls y Latinjak (2012) en el ámbito de la práctica deportiva, en el cual se encontró que la regulación integrada predecía con mayor consistencia que el rendimiento percibido el afecto positivo. En el ámbito musical, el estudio de Valenzuela, Codina y Pestana (2018) también reveló que la motivación autónoma es un predictor de la sensación de flujo, asociada al disfrute de la actividad en los intérpretes. Además, la regulación integrada ha resultado ser un signo destacado de la identidad del músico profesional. Por lo tanto, consideramos este resultado relevante, porque indica que aún la práctica altamente estructurada puede ser un motivo de diversión para el músico, siendo ésta absorbente, y a la vez, gratificante (Clark, Lisboa y Williamon, 2014).

Esta distinción del modelo de regresión de la diversión entre aficionados y profesionales también puede estar de acuerdo con la experiencia de práctica, ya que la práctica del músico profesional es más experta. Los inicios de la práctica musical

consisten en integrar conocimientos de lenguaje musical y adquirir la técnica básica de un instrumento, lo cual supone la repetición de movimientos hasta que éstos se automatizan, siendo la práctica más mecánica y, consecuentemente, más aburrida. Una vez pasada esa etapa, la práctica puede centrarse más en los aspectos expresivos e interpretativos, lo cual resulta más divertido y gratificante (Aiello, 2014; Barry y Hallam, 2002; Hallam, 2001; Marín, Pérez-Echeverría y Hallam, 2012; Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2014) aumentando la sensación de flujo, con mayor autocontrol y concentración sobre la actividad (Araújo y Hein, 2016). Probablemente, la mayoría de los músicos aficionados participantes en este estudio no tienen aún esa experiencia de práctica integrada en su identidad, lo cual explicaría que para ellos la regulación integrada no forme parte del modelo predictivo de la diversión. Para los músicos profesionales, en cambio, la integración de la práctica es, además, la variable que en primer lugar predice negativamente el aburrimiento, lo cual da coherencia a los modelos de regresión de ambas variables.

El cuarto paso del modelo de predicción de la diversión entre los profesionales introduce la motivación intrínseca hacia la ejecución, variable que también predice, y en primer lugar, el disfrute al estudiar en estos músicos. Podría decirse, entonces, que el deseo de superarse a sí mismos, lograr nuevas metas y desarrollar sus habilidades es motivo de disfrute en el estudio y de diversión para los músicos profesionales. El modelo predictivo de la diversión se completa con la introducción de la regulación externa, con signo negativo. Complementariamente, esta variable también contribuye a explicar el aburrimiento en este grupo, lo cual aporta aún más coherencia a los resultados obtenidos. Éstos son consistentes con los hallados en el ámbito de la educación física, en el que se encontró que la motivación controlada predecía negativamente la diversión y la amotivación predecía positivamente el aburrimiento (por ejemplo, Broo, Ballart, Valls y Latinjak, 2012; Sanchez-Oliva, Sanchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo, 2014).

El disfrute en el estudio de los músicos profesionales también es predicho por la identificación de la práctica como beneficiosa, con la introducción en el modelo

predictivo de la regulación identificada. Por tanto, la identificación de los aspectos positivos de la práctica la hace más placentera, aportándole sentido.

En relación al modelo teórico (Vallerand, 1997; Vallerand y Loisir, 2008), la aceptación de las hipótesis formuladas permite afirmar que, en el contexto de la actividad musical, los resultados obtenidos concuerdan con dicho modelo, al igual que en numerosos estudios dentro del ámbito del deporte y la educación física (por ejemplo, Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2016; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Ntoumanis, 2001; Ruiz-González, Videra y Moreno-Murcia, 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014; Sevil Serrano, Abarca-Sos, Clemente, Pardo y García-González, 2016).

La figura 20 ilustra el resultado del modelo en el presente estudio.

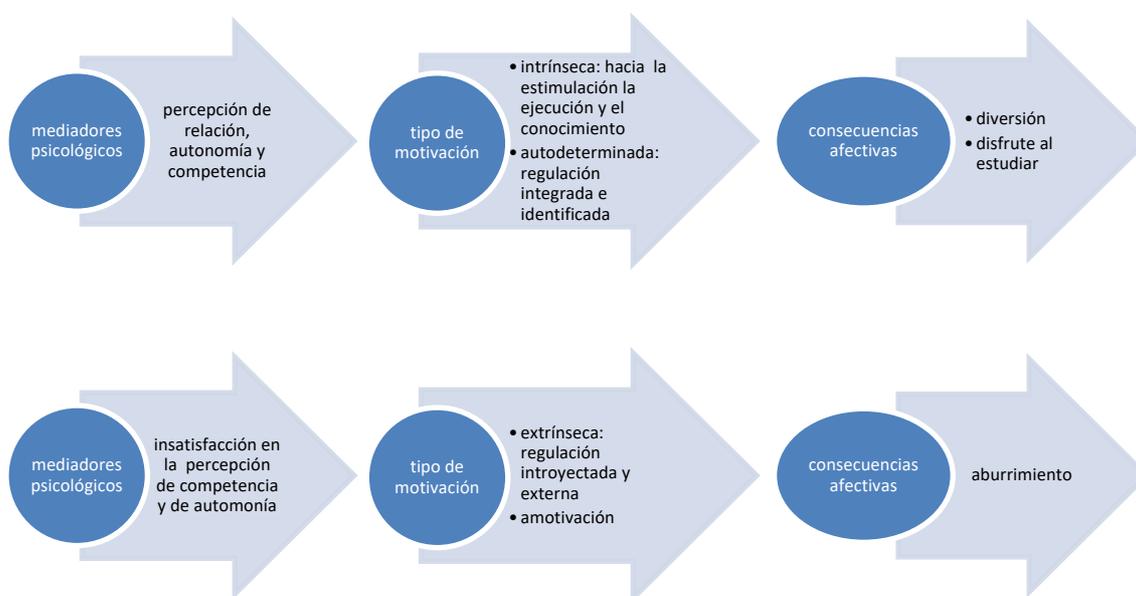


Figura 20: Esquema representativo del modelo psicossocial de predicción de la PIMU

Por otra parte, los resultados acerca de la relación predictiva de las variables objeto de estudio según el modelo teórico aportan evidencia empírica sobre la validez de constructo de los tres instrumentos de medida utilizados, completando el análisis de los mismos.

6.3.3. Conclusiones del eje 3

1. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predicen positivamente la motivación intrínseca y autodeterminada de los intérpretes de música adultos.
2. La insatisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predicen positivamente las formas de motivación extrínseca no autodeterminada y la amotivación.
3. La falta de motivación en ambos contextos de práctica es explicada por la insatisfacción de competencia y la insatisfacción de relación con los demás, mientras que la satisfacción de autonomía la predice negativamente.
4. La motivación hacia la estimulación es la variable que mejor predice la diversión en ambos perfiles de músicos y el disfrute en el estudio de los músicos aficionados, siendo también en ellos una variable predictora negativa del aburrimiento.
5. La amotivación predice negativamente la diversión y disfrute en el estudio y positivamente el aburrimiento en ambos contextos de práctica.
6. La regulación integrada predice positivamente la diversión y negativamente el aburrimiento de los músicos profesionales, y la regulación externa produce el efecto contrario en este perfil de practicante.
7. La motivación intrínseca hacia el conocimiento predice la diversión de los músicos aficionados, mientras que la motivación intrínseca hacia la ejecución predice la diversión y el disfrute al estudiar de los músicos profesionales. La regulación identificada también contribuye a la explicación del disfrute en el estudio de estos músicos.
8. Las relaciones encontradas entre las variables están de acuerdo con el modelo teórico, lo cual apoya la validez de constructo de los tres instrumentos de medida utilizados.

A modo de resumen de los modelos resultantes, y para completar el perfil de ambos tipos de músicos, puede afirmarse que tener experiencias estimulantes al

practicar la PIMU es un factor relevante, que contribuye a que unos y otros se diviertan con la actividad y disfruten de su práctica. Para los músicos aficionados, además, ampliar el conocimiento de la música es motivo de diversión, mientras que los músicos profesionales se divierten por el grado de integración de la práctica que han logrado y porque desarrollan sus habilidades, lo cual les proporciona disfrute en el estudio. En cambio, la percepción de control externo es contraria a la diversión y el disfrute que experimentan estos músicos.

Para mantener la motivación, tanto de los músicos aficionados como de los profesionales, es importante que no se sientan incompetentes ni poco relacionados con los demás músicos y con el entorno, y que vean satisfecha su necesidad de autonomía, ya que la falta de motivación conduce al aburrimiento y es contraria a los sentimientos positivos de diversión y disfrute en el estudio.

CAPÍTULO 7

Aportación, limitaciones y
perspectivas de futuro

7. Aportación, limitaciones y perspectivas de futuro

La adaptación de instrumentos de medida para la investigación de los constructos de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) en el ámbito de la música y en castellano supone un aporte al área, ya que la revisión sistemática de escalas reveló una falta en este sentido. Las tres escalas resultantes pueden considerarse un inicio para continuar con el desarrollo y validación de instrumentos de medida en el ámbito musical.

El análisis de las variables personales, de la PIMU y psicosociales de músicos aficionados y profesionales con una aproximación cuantitativa ha permitido conocer aspectos de estas identidades en nuestro contexto socio-cultural cercano. El análisis de la etapa adulta, período que no ha recibido tanta atención por parte de la investigación sobre motivación hacia la actividad musical, ha permitido ampliar la visión sobre el desarrollo de la participación en la actividad musical durante la misma. También ha dejado interrogantes, por ejemplo, acerca de la motivación del músico profesional para continuar con la PIMU una vez que alcanza la edad de jubilarse, o acerca de los motivos de índole social que pueden impulsar el inicio de la PIMU en personas que no han recibido una educación musical específica en etapas anteriores.

Los resultados se han interpretado en relación al constructo de la identidad musical, desarrollado por la investigación en psicología social de la música, en cuya construcción es determinante la influencia del contexto social. Los resultados obtenidos pueden considerarse un aporte inicial y exploratorio para continuar investigando las múltiples identidades musicales que se desarrollan en el contexto social, que exceden la visión tradicional del músico. En este sentido, la consideración del participante aficionado como intérprete de música adoptada en este trabajo ha sido fructífera para obtener una visión acorde con la realidad actual de la actividad de interpretación musical.

La diferencias de género advertidas invitan a reflexionar sobre el papel que cumplen los distintos contextos sociales -familia, escuela, medios de comunicación,

entorno laboral- en la perpetuación de estereotipos y roles que limitan la práctica musical y dificultan el desarrollo positivo de la identidad musical, con el fin de diseñar programas específicos de intervención que contribuyan a erradicarlos, en especial dentro del sistema educativo.

La investigación de constructos referidos a la experimentación de emociones positivas y el bienestar psicológico en el ámbito musical viene ampliándose en los últimos años, pero aún es incipiente. Esta tesis contribuye desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación al conocimiento de aspectos emocionales y psicosociales de los músicos que deben ser tenidos en cuenta para comprender la motivación y el compromiso a largo plazo con la actividad musical. Los resultados obtenidos en este estudio con población adulta pueden ser un punto de partida para la investigación en las etapas anteriores, y también tenerse en cuenta en intervenciones educativas. Éstas deberían considerar el bienestar psicológico y la competencia interpersonal como elementos cruciales para mantener la motivación hacia la actividad musical, tal como se recomienda en el ámbito del deporte y la actividad física, así como la posible relación de estas variables con la construcción de identidades musicales positivas.

En un principio, lo que motivó la elección de la diversión como variable relacionada con la motivación fue la curiosidad y la posibilidad de aportar algo original en el ámbito musical, ya que la investigación previa no ha solido prestar atención a este constructo. Nos animó contar con un marco teórico sólido, refrendado con estudios en el ámbito deportivo. El modelo resultante en dos contextos de práctica diferentes aporta evidencias de la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la motivación de más alta calidad, y sus consecuencias adaptativas positivas, razón por la cual se tendría que tener en cuenta tanto en el ámbito formal como no formal de educación y práctica musicales.

Limitaciones del estudio

Los estadísticos descriptivos se alejan de lo aceptable en algunos ítems de las escalas de motivación (EM-AM) y diversión (ED-AM). Para continuar la evaluación de las

propiedades psicométricas de las mismas sería interesante aplicarlas a otras muestras que pudieran aportar mayor diversidad, por ejemplo, con músicos que hayan abandonado la práctica musical.

En el examen de la dimensionalidad de las escalas, el estudio se ha limitado a realizar análisis factoriales exploratorios (AFE). Cuando se parte de modelos teóricos establecidos, es necesario someter los datos a un análisis factorial confirmatorio (AFC).

El tamaño de muestra de cada grupo de edad y tipo de dedicación (aficionado / profesional) limita la generalización y no permite que se realicen análisis estadísticos más complejos, como los enfoques multinivel, razón por la cual la descripción de los perfiles de ambas identidades debe ser considerada preliminar y refrendada con otros estudios.

El procedimiento de regresión múltiple por pasos cumplió con el propósito de examinar los constructos teóricos implicados y determinar el modelo predictivo; sin embargo, técnicas de análisis estadístico más sofisticadas, como el análisis de ruta y el modelado de ecuaciones estructurales, determinarían con mayor precisión la magnitud e importancia específica de las asociaciones hipotéticas entre las variables objeto de estudio.

Perspectivas de futuro

A partir de este trabajo, que consideramos inicial dentro de la perspectiva teórica de la Teoría de la Autodeterminación en el ámbito musical, surgen propuestas de investigación que pueden contribuir a:

- Ajustar los instrumentos de medida adaptados al ámbito musical. La validación de instrumentos es un proceso continuo (Martínez Arias, Hernández Lloreda y Hernández Lloreda, 2014) por lo que los resultados de este trabajo pueden considerarse un punto de partida para desarrollar escalas de medición de los constructos de la TAD en el ámbito musical, ante la carencia de antecedentes en el área. En este sentido, será conveniente no solo adaptar instrumentos, sino también crear e incluir nuevos ítems para aumentar la fiabilidad, someter los datos obtenidos a análisis factoriales confirmatorios (AFC) y efectuar re-tests para

confirmar la estabilidad temporal, así como una validación cruzada, replicando los factores con otras muestras, ya que las relaciones encontradas pueden ser sensibles a la muestra en la que se ha calculado.

- Profundizar en el conocimiento de las diversas identidades musicales y la influencia del contexto social en su proceso de desarrollo, combinando metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas).
- Continuar investigando la satisfacción, la calidad de la motivación y diversos aspectos del bienestar psicológico al nivel situacional, en el desempeño de la actividad musical en diversos contextos de práctica. Por ejemplo, en el contexto de las escuelas de música, conservatorios y grupos de música, y en momentos diferentes de desarrollo de la identidad musical: adolescencia, juventud, etapa profesional y posterior.
- Investigar acerca del rol que cumple la actividad musical en el desarrollo personal y social a lo largo de la vida, especialmente en la etapa adulta, período en el que puede ser una fuente importante de bienestar psicológico para personas de toda condición, con y sin conocimientos específicos de música.
- Obtener modelos más precisos de las múltiples influencias entre las variables implicadas en los procesos motivacionales, que permitan afirmaciones mayores de causalidad.

Coincidimos con los investigadores que han desarrollado e impulsado los estudios dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación en el ámbito de la educación musical acerca del potencial de esta macro-teoría para avanzar hacia una explicación más amplia y unificada de la motivación en el dominio de la música. Tomar como base los avances en otras áreas, como la del deporte y la educación física, ha resultado una iniciativa fructífera y estimamos que queda aún mucho por investigar desde esta perspectiva.

Confiamos en que futuras investigaciones contribuirán a una mejor comprensión del significado de la música en la construcción personal y social, y a un mayor conocimiento acerca de las condiciones necesarias para que la actividad musical sea una fuente de placer y bienestar para todas las personas que deseen participar en ella.

Bibliografía

Bibliografía

- Abeles, H. (2009). Are musical instrument gender associations changing?. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127-139. doi: 10.1177/0022429409335878
- Abeles, H. F. y Porter, S.Y. (1978). The Sex-stereotyping of Musical Instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 65-75. doi: 10.2307/3344880
- Adachi, M., y Trehub, S. E. (2012). Musical lives of infants. En G. E. McPherson y G. F. Welch, *The Oxford handbook of music education*, 1 (pp. 229-247). Oxford: Oxford University Press.
- Agüeria Cueva, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa*. Ed. F. Agüeria.
- Aiello, R. (2014). Practice. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 892-894). Los Angeles: SAGE Publications.
- Alzugaray, F. J. Z., López, Ó. C. y Hernández, S. O. (2016). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 50-63. doi: 10.5209/RECIEM.49442
- Araújo, M.V. (2015). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278-292. doi: 10.1177/0305735614567554.
- Araújo, M.V. y Hein, C.F. (2016). Finding Flow in Music Practice: An Exploratory Study About Self-Regulated Practice Behaviours and Dispositions to Flow in Highly Skilled Musicians. En L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright y G. Sadlo (Eds.). *Flow Experience. Empirical Research and Applications* (pp. 23-36). Springer International Publishing.
- Arriaga Sanz, C. y Madariaga Orbea, J.M. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school?. *Music Education Research*, 16(4), 375-386. doi: 10.1080/14613808.2013.847074.
- Arribas, S. (2005). *La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Gipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción*. (Tesis doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ascenso, S., Williamon, A. y Perkins, R. (2017). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. *Psychology of Music*, 45(1), 65-81. doi: 10.1177/0305735616646864
- Asenjo, E., Asencio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. *SIAM, Series Iberoamericanas de Museología*, vol. 2. Disponible en <http://www.uam.es/mikel.asensio>
- Ashley, R. (2014). Communication. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 203-210). Los Angeles: SAGE Publications.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.

- Austin, J., Renwick, J. y McPherson, G. E. (2006). Developing motivation. En G. McPherson (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 213-238). Oxford: Oxford University Press.
- Baena-Extremera, A., Granero-Vallejos, A., Bracho-Amador, C., Pérez-Quero, F.J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.4037.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y. y Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. *Abstracts of the 4th European Conference of Psychological Assessment*, vol. 76.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423. doi.org/10.1177/0305735610373054.
- Barry, N. H. y Hallam, S. (2002). Practice. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, B.A. y Davidson, J.W. (2002). Adaptive characteristics of group singing: Perceptions from members of a choir for homeless men. *Musicae Scientiae*, 6 (2), 221-256. doi: 10.1177/102986490200600206
- Bailey, B.A. y Davidson, J.W. (2003). Perceived holistic health effects of three levels of music participation. En R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther, y C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 220-23). Hanover: University of Music and Drama.
- Bennett, D. (2008). A gendered study of the working patterns of classical musicians: implications for practice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 89-100. doi: 10.1177/025576140708 5925
- Bennett, D. (2013). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Bigand, E. (2014). Emotion. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. Los Angeles: SAGE Publications, pp.374-376.
- Bilboko Koral Elakartea-Sociedad Coral de Bilbao (2017). *Historia 1886-2014*. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <http://www.coraldebilbao.com/quienes-somos/historia/>
- Blacking, J. (1976). *How musical is man?*. Seattle & London: Faber and Faber.
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818-11823. doi: 10.1073/pnas.191355898
- Bonneville-Roussy, A. y Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686-704. doi:10.1177/0305735614534910
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., y Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes

- for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.08.003
- Bonneville-Roussy, G., Lavigne, L. y Vallerand R. J. (2011). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138. doi: 10.1177/0305735609352441.
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J. y Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.015
- Broo, N., Ballart, P., Juan, B., Valls, A. y Latinjak, A. T. (2012). Motivación situacional y estado afectivo en clases dirigidas de actividad física. *European Journal of Human Movement*, 29, 147-158.
- Bosacki, L. S. y O'Neill, S. (2012). Youth culture and personal identity in adolescents: Implications for music learning. En S. O'Neill (Ed.), *Personhood and Music Learning. Connecting Perspectives and Narratives* (pp. 153-165). Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Bracken, J. (2014). Community Music. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 215-220). Los Angeles: SAGE Publications.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brodsky, W. (2006). In the wings of British orchestras: A multi-episode interview study among symphony players. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 673-690.
- Brodsky, W. (2011). Rationale behind investigating positive aging among symphony orchestra musicians: A call for a new arena of empirical study. *Musicae Scientiae*, 15(1), 3-15. doi: 10.1177/1029864910393425
- Bullerjahn, C., Heller, K., y Hoffmann, J. H. (2016). How Masculine Is a Flute? A Replication Study on Gender Stereotypes and Preferences for Musical Instruments among Young Children. *Proceedings of the 14th International Conference on Music Perception and Cognition*, July 5-9, 2016, San Francisco [recurso electrónico].
- Burland, K. y Davidson, J.W. (2002). Training the talented. *Music Education Research*, 4(1), 121-140. doi: 10.1080/14613800220119813
- Burland, K. y Davidson, J. (2004). Tracing a musical life transition. En J. Davidson (Ed.). *The music practitioner*, pp. 225–250. Aldershot: Ashgate.
- Burnard, P. (2016). Creativities in the Paths to a Career: Professional Musicians, Gender, and the Case for Institutional Change. En E. Chong (Ed.), *Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician*. (CEPROM), Saint Andrews, Fife [recurso electrónico].
- Cabedo Mas, A. y Díaz Gómez, M. (2012). Music making: A bridge joint of students' cultural and musical diversity. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 2215-2219. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.457

- Cabedo Mas, A. y Díaz Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455-470. doi: 10.1080/14613808.2013.763780
- Campbell, P. S., Connell, C., y Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236. doi: 10.1177/00224294070 5500304
- Carretero-Dios, H., y Meléndez, C. P. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Chanda, M. L. y Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in cognitive sciences*, 17(4), 179-193. doi: 10.1016/j.tics.2013.02.007
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., Ibáñez-Reyes, J., Tanaka-Matsumi, J., Curtis, G.J. y Cabrera, H. F. (2013). Need satisfaction and well-being. Testing Self-Determination Theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534. doi: 10.1177/0022022112466590.
- Clark, T., Lisboa, T. y Williamon, A. (2014). Learning to Be an Instrumental Musician. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning* (pp. 287-300). London: Ashgate.
- Clarke, E. F., Dibben, N., y Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Clayton, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 47-59). Oxford: Oxford University Press.
- Clift, S. y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3, 79-96.
- Clift S., Hancox G., Morrison I., Hess B., Kreutz G., Stewart D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19–34.
- Coen-Mishlan, K. (2015) Gender Discrimination in the Band World: A Case Study of Three Female Band Directors. *Excellence in Performing Arts Research*, 2(1). doi: 10.21038/epar.2014.0104
- Coffman, D. D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18(1-2), 76-88. doi: 10.1037/h0094050
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, T. L. (2001). Adults' perceptions of piano study: Achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 156–68. 10.2307/3345867

- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>.
- Coulson, S. (2010). Getting 'Capital' in the music world: Musicians' learning experiences and working lives. *British Journal of Music Education*, 27(3), 255–70. doi: 10.1017/S0265051710000227
- Creech, A. y Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education, vol. 1* (pp. 694–791). Oxford: Oxford University Press.
- Creech, A., y Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school- aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122. doi: 10.1177/0305735610370222.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. y Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 87-102. doi: 10.1177/1321103X13478862.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., Gaunt, H., McQueen, H. y Pincas, A. (2014). The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Music Education Research*, 16(1), 32-49. Doi: 10.1080/14613808.2013.788143
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H. y Gaunt, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36-43. doi:10.1177/1757913912466950.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M. y McQueen, H. (2014). *Active ageing with music: Supporting wellbeing in the third and fourth ages*. Londres: IOE Press.
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E. y Welch, G. (2008). From music student to professional: the process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3), 315–331. doi: 10.1017/S0265051708008127.
- Croom, A. M. (2015). Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, 19(1), 44-64. doi: 10.1177/1029864914561709.
- Cross, I. (2016). The nature of music and its evolution. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 3-17. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent motivation and the evolution of the self. En D. A. Kleiber y M. L. Maher (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 4, 93-119. Greenwich, CT: JAI Press.
- Dabback, W. M. y Smith, D. S. (2012). Elders and music: empowering, learning, valuing life experience, and considering the needs of aging adult learners. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2* (pp. 119-242). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. (1999). Self and desire: a preliminary exploration of why students start and continue with music learning. *Research Studies in Music Education*, 12(1), 30–37. doi:10.1177/1321103X9901200104

- Davidson J. W. (2011). Musical participation: Expectations, experiences, and outcomes. In Deliege I., Davidson J. W. (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 65–87). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. y Burland, K. (2006). Musician identity formation. En G. McPherson (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 475–490). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J., Faulkner, R. y McPherson, G. (2009). Motivating musical learning. *Psychologist*, 22(12), 1026-1029.
- Davidson, J., Sloboda, J. y Howe, M. (1995). The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (127), 40-44.
- Davies, S. (2014). Definitions of Music. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp.723-727). Los Angeles: SAGE Publications.
- Deakin, J.M., Côté, J. y Harvey, S.A. (2006). Time budgets, diaries, and analyses of concurrent practice activities. En K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich y R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 303–318). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999) A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627.
- Deci, E. L., Koestner, R. F. y Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965 PL1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. En R. M. Ryan (Ed.), *Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85–107). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/ 9780195399820.013.0006
- Deci, E. L., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, 27, 23–40.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 47, 1105–1117. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13.

- Dibben, N. (2002). Gender Identity and Music. En R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell, (Eds.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press (pp.117-133).
- Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success?. *Musicae scientiae*, 12(1_suppl), 169-195.
- Dobson, M. C. (2011). Insecurity, professional sociability, and alcohol: Young freelance musicians' perspectives on work and life in the music profession. *Psychology of Music*, 39(2), 240-260. doi: 10.1177/030 5735610373562
- Domínguez, E., Martín, P., Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y León, J. (2010). Translation and validation of the Spanish version of the "Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques" in the sports context. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1010-1020. doi:10.1017/S11387416 00002651.
- Driscoll, J. (2009). 'If I play my sax my parents are nice to me': opportunity and motivation in musical instrument and singing tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37-55. doi: 10.1080/14613800802547722.
- Drummond, J. D. (1990). The Characteristics of Amateur and Professional. *International Journal of Music Education*, 15(1), 3-8. doi: 10.1177/02557 6149001500101
- Dunbar, J.C. (2011). Women, Music, Culture. An Introduction. Routledge: New York.
- Einarsdottir, S. L. (2012). *JS Bach in Everyday Life: The 'Choral Identity' of an Amateur 'Art Music' Bach Choir and the Concept of 'Choral Capital'*. (Tesis doctoral). University of Exeter.
- Einarsdottir, S. L., y Gudmundsdottir, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39-56. doi: 10.1080/14613808.2015.1049258
- Eliassen, M. (2014). Social bonding. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 1014-1016). Los Angeles: SAGE Publications.
- Erickson, D. (2012). Music that Matters: Reconceptualizing Curriculum for the Enhancement of Self and Others through Personalized Learning and Youth Participatory Action Research. En S. O'Neill (Ed.), *Personhood and Music Learning. Connecting Perspectives and Narratives* (pp. 135-152). Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Evans, P. A. (2009). *Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities* (Tesis doctoral). Disponible en: ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3362780)
- Evans, P. (2014). Motivation. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp.710-713). Los Angeles: SAGE Publications.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. doi: 10.1177/10298649145 68044.
- Evans, P. y Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110. doi: 10.1177/0305735615610926.

- Evans, P. y Liu, M. Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 00(0), 1-23 doi: 10.1177/00224249418812769
- Evans, P. y McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407-422. doi: 10.1177/0305735613514471
- Evans, P. y McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. En R. A. R. MacDonald, D. G. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 213-231). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, P., McPherson, G. E. y Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5) 600–619. doi: 10.1177/0305735612441736.
- Expósito González, C., Fernández Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2012). Validación de la escala medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 49-56. doi: 10.4321/S1578-84232012000200006.
- Fernández Herranz, N. (2013). *Las Agrupaciones Corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores*. (Tesis Doctoral). Getafe: Universidad Carlos III.
- Fierro, A. (2004). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. 1* (pp. 567-590). *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza,.
- Finnegan, R. (1997). Music, performance and enactment. In H. Mackay (Ed.), *Consumption and everyday life* (pp. 114–58). Londres: Sage/Open University.
- Finnegan, R. (2007). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Wesleyan University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freer, E. G. y Evans, P. (2018). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 46(6), 881-895. doi: 10.1177/0305735617731613
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences With Music*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., Whaley, J. y Sloboda, J. (2016). Peak experiences in music. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 745-758). Oxford: Oxford University Press.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223. doi: 10.1023/A:1025007614869.
- García Calvo, T, Sánchez Miguel, P.A., Leo Marcos, F. M., Sánchez Oliva, D., Amado Alonso, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.

- Gaunt, H. y Hallam, S. (2016). Individuality in the learning of musical skills. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 463-477). Oxford: Oxford University Press.
- Gembris, H. (2012). Music-making as a lifelong development and resource for health. En R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, y L. Mitchell, (2012). *Music, Health, and Wellbeing* (367-383). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gembris, H. y Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17-30). Oxford: Oxford University Press.
- Gembris, H. y Heye, A. (2014). Growing older in a symphony orchestra: The development of the age-related self-concept and the self-estimated performance of professional musicians in a lifespan perspective. *Musicae Scientiae*, 18(4), 371-391. doi: 10.1177/1029864914548912
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 230. doi: 10.1037/a0013201.
- González-Cutre, D., Sierra, A. C, Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J. y Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia psicológica*, 33(2), 81-92. doi: 10.4067/S0718-48082015000200003.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Abrales, J. A. (2014). Psychometric properties of the "Sport Satisfaction Instrument (SSI)" in female athletes: predictive model of sport commitment. *Psychological reports*, 115(1), 148-164. doi: 10.2466/08.06.PRO.115c14z1
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M. y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 225-231.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. En T. Regelsky, W. Bowman y D. A. Coan (Eds.), *Action, Criticism & Theory for Music Education* (pp. 2-24). Recurso electrónico. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.

- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Grocke, D. E. (2014). Music Therapy. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp.763-767). Los Angeles: SAGE Publications.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M., y Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29. doi: 10.1016/j.psychsport. 2013.08.005.
- 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. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. doi: 10.1080/14613 80022000011939.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of music*, 26(2), 116-132.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3), 269-289.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. *Psychology of Music*, 41(3), 267-291. doi: 10.1177/0305735611 425902.
- Hallam, S. (2014). Developing and maintaining motivation in advanced music performance. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning* (pp. 343-348). London: Ashgate.
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 479-491). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. y Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: the development of musical expertise. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 658-676). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., y McQueen, H. (2012). The characteristics of older people who engage in community music making, their reasons for participation and the barriers they face. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 21-43. doi: 10.7227/JACE.18.2.3
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., McQueen, H., y Gaunt, H. (2014). Does active engagement in community music support the well-being of older people?. *Arts & Health*, 6(2), 101-116. doi: 10.1080/17533015.2013.8093 69.
- Hallam, S., Cross, I. y Thaut, M. (2016). Where now?. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 905-913). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. y MacDonald, R. A. R. (2016). The effects of music in community and educational settings. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 775-788). Oxford: Oxford University Press.

- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M. y Creech, A. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. doi:10.1177/0305735612443868.
- Hargreaves, D., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Musical Identities mediate musical development. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1 (pp. 125-142). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., MacDonald, R. y Miell, D. (2016). Musical Identities. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 759-774). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. y Marshall N. A. (2003) Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273. doi: 10.1080/1461380032000126355
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of music*, 27(1), 71-83.
- Harrison, A. C., y O'Neill, S. A. (2000). Children's gender-typed preferences for musical instruments: An intervention study. *Psychology of Music*, 28(1), 81-97. doi:10.1177/0305735600281006
- Hendricks. K.S. (2013). 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.
- Higgins, L. (2012). The community within community music. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 2 (pp. 104-119). Oxford: Oxford University Press.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Ibarretxe Txakartegi, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, 10(2), 35-50.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2017). *Esperanza de vida a los 65 años por período. España*. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_1/10/&file=d01010.px.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo 2015. España. 6ª EWCS*. Observatorio Estatal de Condiciones de Trabajo (INSHT) del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado el 15 de diciembre de 2018 de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925472488&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Ivaldi, A. y O'Neill, S. (2008). Adolescents' musical role models: whom do they admire and why?. *Psychology of Music*, 36(4), 395-415. doi: 10.1177/0305735607086045.
- Ivaldi, A. y O'Neill, S. (2010). Adolescents' attainability and aspiration belief for famous musician role models. *Music Education Research*, 12(2), 179-197. doi: 10.1080/14613801003746568.

- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S.K. y Marsh, H.W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 358-378.
- Johnston, M. M. y Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280–296. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.04.003.10705519909540118.
- Jørgensen, H. y Hallam, S. (2016). Practicing. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 633-647). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2016). Emotional reactions to music. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 197-213). Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 330-358. doi: 10.1006/ceps.1999.0993.
- Kemp, A. E. y Mills, J. (2002). Musical Potential. En R. Parncutt & G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D.T. y Ackerman, B. J. (2016). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 633-647). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D., Driscoll, T. y Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232. doi: 10.1177/0305735612463950
- King, E. (2014). Interpretation. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 849-852). Los Angeles: SAGE Publications.
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making, *Music Education Research*, 9(1), 93-109, doi: 10.1080/14613800601127577
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrman, S., Grebe, D., Bastian, H. G., y Hodapp, V. (2003). Does singing provide health benefits?. In *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 8-13). Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama, 216-219.
- Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G. y van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17-34. doi:10.1177/1029864913499181.
- Küpers, E., van Dijk, M., van Geert, P. y McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 43(3), 333-358. doi: 10.1177/0305735613503180.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369-388. doi: 10.1080/14613808.2011.638505.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574–594. doi: 10.1177/0305735612448510
- Lamont, A. (2016). Musical development from the early years onwards. En S. Hallam e I. Cross (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 399-414). Oxford: Oxford University Press.

- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. En R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 176-196). Oxford: Oxford University Press.
- Legutki, A. R. (2010). *Self-Determined Music Participation: The Role of Psychological Needs Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Self-Regulation in the High School Band Experience* (Tesis doctoral). Disponible en: <http://hdl.handle.net/2142/16850>.
- Lehmann, A. C. y Davidson, J. W. (2002). Taking an acquired skills perspective on music performance. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 542-560). Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. y Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. University of California Press.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la "Échelle de satisfaction des besoins psychologiques" en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Li, C., Wang, C. K. J., Pyun, D. Y. y Kee, Y. H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 692-700. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.009.
- Limón, M. R. y Ortega, M. D. C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 225-238.
- Long, M. (2013). Conservatoire students' attitudes, self-efficacy and aspirations. En M. Stakelum (Ed.), *Contemporary perspectives on teaching and learning* (pp. 29-44). Farnham: Ashgate.
- Long, M., Hallam, S., Creech, A., Gaunt, H. y Robertson, L. (2012). Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes?. *Psychology of Music*, 40(6), 683-699. doi: 10.1177/0305735610394709
- Lonsdale, C.; Hodge, K. y Rose, E. A. (2008). The development of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 323-355. doi:10.1123/jsep.30.3.323
- Luis de Cos, I. (2014). *Entorno social y predicción de la práctica de actividad física y deporte en población adolescente*. (Tesis doctoral). Donostia- San Sebastián: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lundström, H. (2012). Music Education from a Slightly Outside Perspective. En G.E. McPherson y G. F. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2*, (pp. 651-656).
- MacDonald, R. A. R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-Being*, 8, 1-13. doi:10.3402/QHW.V8I0.20635
- MacDonald, R. R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (2014). Identity. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. (pp. 573-575). Los Angeles: SAGE Publications.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. y Miell, D. (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

- MacDonald, R. A. R., Kreutz, G. y Mitchell, L. (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. y Potter, G. K. (2014). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3), 403-419. doi:10.1177/0305735613477180.
- MacIntyre, P. D., Schnare, B. y Ross, J. (2017). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699-715. doi: 10.1177/0305735617721637.
- McKeage, K.M. (2004). Gender and Participation in High School and College Instrumental Jazz Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 52(4), 343-356. doi: 10.1177/002242940405200406
- MacNamara, Á., Holmes, P. y Collins, D. (2006). The pathway to excellence: the role of psychological characteristics in negotiating the challenges of musical development. *British Journal of Music Education*, 23(3), 285-302. doi: 10.1017/S0265051706007066.
- MacNamara, Á., Holmes, P. y Collins, D. (2008). Negotiating transitions in musical development: the role of psychological characteristics of developing excellence. *Psychology of Music*, 36(3), 335-352 doi: 10.1177 /0305735607086041.
- Madden, K. (2014). Aesthetic Response. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 22-24). Los Angeles: SAGE Publications.
- Maehr, M., Pintrich, P. y Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. En C. Richardson y R. Colwell (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 348-372). Oxford: Oxford University Press,.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 57-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae*, 3(1_suppl), 29-57. doi: 10.1177/ 10298649000030S104
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (2014). Communicative Musicality. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. Los Angeles: SAGE Publications, 211-215.
- Manturzevska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-39. doi: 10.1177/0305735690182002
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M. P. y Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29(2), 193-212. doi: 10.1017/S0265051712000046
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M. P. y Scheuer, N. (2014). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479-511. doi: 10.1080/02671522. 2013.825310.
- Markland, D., e Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivation Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), 361-376. doi: 10.1111/j.2044-8287.1997.tb00549.x.

- Martínez Arias, M.R., Hernández Lloreda, M. J. y Hernández Lloreda, M.V. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammem, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58. doi: 10.1080/02701367.1989.10607413.
- McCready, M. L., y Long, B. C. (1985). Locus of control, attitudes toward physical activity, and exercise adherence. *Journal of Sport Psychology*, 7(4), 346-359.
- McPherson, G.E. (1995a). Five Aspects of Musical Performance and Their Correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 115-121.
- McPherson, G.E. (1995b). The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of Five New Measures. *Psychology of Music*, 23(2), 142-161. doi: 10.1177/0305735695232003.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, *The 18th International Society for Music Education ISME Research Seminar (Winter, 2000/2001)*, 122-127.
- McPherson, G.E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. doi: 10.1177/0305735607086049.
- McPherson, G. E. y Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- Mcpherson, G. E. y Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, pp. 331–352. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. y Evans, P. (2015). Playing an Instrument. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development*, pp. 401-421. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. y Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. y Hallam, S. (2016). Musical potential. *The Oxford handbook of music psychology*, 255-264.
- 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: 10.1177/1321103X000150015001505.
- McPherson, G. E., y McCormick, J. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. doi: 10.1177/03057356030310013 22.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51. doi: 10.1177/0305735606 064841.

- McPherson, G. E. y O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137. doi: 10.1177/1321103X10384202.
- McPherson, G. E., y Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. En B. Zimmermann y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234-248). Nueva York: Routledge.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J.A. (2016). El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: implementación y extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (64), 703-722. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.006>
- Méndez-Giménez, A. y Pallasá-Manteca, M. (2018). Disfrute y motivación en un programa de recreos activos. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 134(4), 55-68. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04
- Menger, P. M. (1999). Artistic labor markets and careers. *Annual review of sociology*, 25(1), 541-574.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Patrick, D. L., Alonso, J., Stratford, P. W., Knol, D. L., Bouter, L.M. y de Vet, H. C. (2010). The COSMIN checklist for assessing the methodological quality of studies on measurement properties of health status measurement instruments: an international Delphi study. *Quality of Life Research*, 19(4), 539-549. doi: 10.1007/s11136-010-9606-8.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Moreno-Bonet, L., Arribas Galarraga, S. y Díaz Gómez, M. (2015). Medición de las necesidades psicológicas básicas en los contextos neutro, deportivo y musical. En Bernarás Iturrioz, E. y López Gaseni, J. M. (Ed.). *Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica. Psikodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak* (288-296). Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D. y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. doi: 10.1017/S113874160001724.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. y Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno-Murcia, J.A, Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno Murcia, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).

- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C. y Conte Marín, L. (2011). Validación de la escala de "satisfacción de las necesidades psicológicas básicas" y del cuestionario de la "regulación conductual en el deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26), 355-369. doi: 10.5232/ricyde2011.02602.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Moreno-Pérez, V., Marcos, P. J. y Borges, F. (2012). Confirmation of the basic psychological needs in exercise scale (BPNES) with a sample of people who do healthy exercise. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 141-146.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Mota, G. (2014). Musicking. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 795-771). Los Angeles: SAGE Publications.
- Muñoz Galiano, I. M. (2012). Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (7). Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n7/REID7art6.pdf>.
- Myers, D. E. (2012). Commentary: adult learning in a lifespan context. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 2 (pp. 223-228). Oxford: Oxford University Press.
- Nicholls, J., Patashnick, M., Bobbitt Nolen, S. (1985). Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692. doi:10.1037/0022-0663.77.6.683.
- North, A.C. y Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Cambridge University Press.
- North, A.C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría Psicométrica*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Núñez, J. L. y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.003
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Gonzalez, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 919-930. doi: 10.2466/pms.102.3.919-930.
- O'Hara, D. (2017). *The intrinsic motivation of Richard Ryan and Edward Deci*. Recuperado el 18 de febrero de 2018 de American Psychological Association Member Center, psyciq.apa.org/intrinsic-motivation-richard-ryan-edward-deci/

- Oliva, A. (2004). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. 1.* (pp. 471-491). *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- O'Neill, S. (2002). The self-identity of young musicians. En R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.). *Musical identities* (pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (2012). Becoming a music learner: Towards a Theory of Transformative Music Engagement. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 163-186). Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. (2017). Musical identity, interest, and involvement. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, y D. Miell, (Eds.). *Handbook of Musical Identities* (pp. 176-196). Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. y McPherson, G.E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). Oxford: Oxford University Press.
- Orfeón Donostiarra (2017). *Quiénes somos. Historia*. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <http://www.orfeondonostiarra.org/es/historia-y-directores-del-orfeon.php>.
- Orfeón Pamplonés (2017). *150 años de historia*. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <https://www.orfeonpamplones.com/es/orfeon/historia>.
- Palmer, R. (2008). Questions arising from the views of some members of four amateur classical music organizations. *International Journal of Community Music, 1*(2), 203-216.
- Papageorgi, I. (2014). Developing and Maintaining Expertise in Musical Performance. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning* (pp. 303-318). London: Ashgate.
- Parncutt, R. (2006). Prenatal development. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 1-32). Oxford: Oxford University Press.
- Parncutt, R. y McPherson, G. E. (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education, 34*(3), 352-368. doi: 10.1177/0255761414563196
- Pavlicevic M. y Ansdell G.(2004). *Community music therapy*. Londres: Jessica Kingsley.
- Pendle, K. (2001). *Women & Music: A History*. Indiana: Indiana University Press.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(1), 35-53. doi:10.1123/jsep.17.1.35
- Persson, R. (2001). The subjective world of the performer. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 275-289). Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies, 6*, 24-41. doi: 10.1007/s10902-004-1278-z

- Philippe, F. L., Vallerand, R. J. y Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(1), 3-22. doi: 10.1111/j.1758-0854.2008.01003.x
- Pitts, S. (2005). *Valuing Musical Participation*. Ashgate: Aldershot.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(03), 241-256. doi:10.1017/S0265051709990088.
- Pitts, S. E. (2012). *Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pitts, S. E. (2014). Exploring Musical Expectations: Understanding the Impact of a Year-long Primary School Music Project in the Context of School, Home and Prior Learning. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 129–146. doi: 10.1177/1321103X14556576
- Pitts, S. E. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19(2), 160-168. doi: 10.1080/14613808.2016.1166196
- Pulido, J. J., Sanchez-Oliva, D., Amado, D., Gonzalez-Ponce, I. y Sanchez-Miguel, P. A. (2014). Influence of motivational processes on enjoyment, boredom and intention to persist in young sportspersons. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 36(3), 135-149.
- Ratelle, C. F., Senécal, C., Vallerand, R. J. y Provencher, P. J. (2005). The relationship between school-leisure conflict and poor educational and mental health indices: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800–1823. doi: 10.1111/j.1559-1816.2005.tb02196.x
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua Española. Edición del tricentenario*. Recuperado el 9 de diciembre de 2017 de <http://dle.rae.es/?id=Q9MHI5m>.
- Renwick, J.M. y McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behavior. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188. doi: 10.1017/S0265051702000256.
- Renwick, J.M. y Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1 (pp. 143-162). Oxford: Oxford University Press.
- Rickard, N. (2014). *Mental Health*. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 694-699). Los Angeles: SAGE Publications.
- Ritchie, L., y Williamon, A. (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146-161. doi: 10.1177/0022429411405214.
- Rodríguez Jaume, M. J. y Mora Catalá, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Rosset i Llobet, J. (2004). Musicians health problems and in their relation to musical education. *The ISME Commission for Education of the Professional Musician. Preparing*

- Musicians: Making Sound Worlds* (pp. 195-209). Brcelona: Escola Superior de Música de Catalunya.
- Rosset i Llobet, J. (2017). *The musician's body: A maintenance manual for peak performance*. Londres: Routledge.
- Ruddock, E. y Leong, S. (2005). 'I am unmusical!': the verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23(1), 9-22. doi: 10.1177/0255761405050927
- Ruiz-González, L., Videra, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 361-369. doi: 10.1590/S1980-65742015000400004
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality & Social Psychology*, 43(3), 450-461. doi: 10.1037/0022-3514.43.3.450.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170. doi: 10.1007/s10902-006-9023-4
- Ryan, R. M. y La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145-172). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10363-008.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Saies Sistiaga, E. (2018). *Inteligencia emocional y motivación: diferencias entre piragüistas iniciados, campeones y súper-campeones*. (Tesis doctoral). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Saies, Arribas-Galarraga, Cecchini, Luis-De-Cos y Otaegi (2014). Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 21-30.
- Sánchez, J. M. y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E. y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249. doi: 10.1123/jtpe.2013-0043
- Schnare, B., MacIntyre P., Doucette, J. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94-111. doi: 10.1177/03 05735610391348.
- Schunk, D., Meece, J. y Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. (4ª Edition). Essex: Pearson New International Edition.

- Self-Determination Theory. An Approach to Human Motivation & Personality. (s.f.). About the theory. Recuperado el 27 de marzo de 2016 de <http://selfdeterminationtheory.org/theory#formalTheory>.
- Sevil Serrano, J., Abarca-Sos, A., Clemente, J. J., Pardo, B. M. y García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 103-112.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Trigueros, R. y González-Cutre, D. (2014). Adaptación y validación española del Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1321-1332. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.ayve).
- Sichivitsa, V. (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.
- Sheldon, K. M. y Bettencourt, B. A. (2002). Psychological needs and subjective well-being in social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25-38. doi: 10.1348/014466602165036.
- Sheldon, K. M. y Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, 77, 1467-1492. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x.
- Sheldon, K. M. y Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451. doi: 10.1007/s11031-012-9279-4.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2001). Conference Keynote. Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit?'. *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J. y Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège y J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-90). New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A., Davidson, J. W. y Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical?: The causes of musical ability in their target paper. *Psychologist Leicester*, 7, 349- 349.
- 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
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Smith, G. D. (2014). Music Education and Teamwork. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 1099-1101). Los Angeles: SAGE Publications.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 19-67). New York: Ballentine.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19(2), 256-262.

- Stanko-Kaczmarek, M. (2012). The effect of intrinsic motivation on the affect and evaluation of the creative process among fine arts students. *Creativity Research Journal*, 24(4), 304-310. doi: 10.1080/10400419.2012.730003
- Stewart, N. A. J. y Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of music*, 44(6), 1240-1254. doi: 10.1177/0305735615624976
- Stewart, L. y Williamon, A. (2008). What are the implications of neuroscience for musical education? *Educational Research*, 50(2), 177-186. doi: 10.1080/00131880802082666.
- Swann, C., Moran, A. y Piggott, D. (2015). Defining elite athletes: Issues in the study of expert performance in sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(1), 3-14. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.07.004
- Swindells, R. y de Bézenac, C. (2014). Music, Motivation and Competence Acquisition across Genres. En I. Papageorgi y G. Welch, *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning* (pp. 115-128). Farnham: Routledge.
- Tafari, J. (2009). *Infant musicality: New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate.
- Tan, S. L., Pfordresher, P. y Harré, R. (2010). *Psychology of music: From sound to significance*. Psychology Press.
- Taylor, A. (2010). Participation in a master class: Experiences of older amateur pianists. *Music Education Research*, 12(2), 199-218. doi: 10.1080/14613801003746576
- Taylor, A. (2011). Older amateur keyboard players learning for self-fulfilment. *Psychology of Music*, 39(3), 345-363. doi: 10.1177/0305735610376262
- Taylor, A. y Hallam, S. (2008). Understanding what it means for older learners to learn basic musical skills on a keyboard instrument. *Music Education Research*, 10(2), 285-306. doi: 10.1080/14613800802079148
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Trehub, S. (2001). Human processing predispositions and musical universals. En N. L. Wallin, B. Merker y S. Brown (Eds.). *The origins of music*. MIT press.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature neuroscience*, 6(7), 669-673.
- Trehub, S.E. y Gudmundsdottir, H. (2015). Mothers as Singing Mentors for Infants. En G. Welch, D. Howard y J. Nix, *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199660773.013. 25.
- Ullrich-French, S. y Cox, A. (2009). Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(3), 358-379. doi:10.1123/jsep. 31.3.358.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015.

- Valencia Déniz, R. (2012). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. (Tesis doctoral). Disponible en <http://hdl.handle.net/10553/7111>.
- Valenzuela, R., Codina, N. y Pestana, J. V. (2018). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33-48. doi: 10.1177/0305735617694502
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). San Diego, CA: Academic. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60019-2.
- Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(1), 42-52. doi: 10.1037/a0026377.
- Vallerand, R. J. y Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. doi: 10.1080/10413209908402956
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: 10.1177/001316449205 2004025
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359.
- Veblen, K. K. (2012). Adult music learning in formal, nonformal and informal contexts. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2* (pp. 243-256). Oxford: Oxford University Press.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201. doi: 10.1207/s15327841 mpee1003_4.
- Vuoskoski, J. K. (2014a). Mood. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 708-710). Los Angeles: SAGE Publications.
- Vuoskoski, J. (2014b). Individual differences. En W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt y F. A. Russo (Eds.), *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia* (pp. 604-607). Los Angeles: SAGE Publications.
- Welch, G. F. (2010). Culture and gender in a cathedral music context: an activity theory exploration. En M. Barret (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199214389.001.0001
- Welch, G. F. (2014). The musical development and education of young children. En B. Spodek y O. Saracho, *Handbook of research on the education of young children* (251-267). Nueva York: Routledge.
- Welch, G. F. y Adams, P. (2003). *How is music learning celebrated and developed*. Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association.

- Welch, G. F. y McPherson, G. E. (2012). Introduction and Commentary: Music Education and the Role of Music in People's Lives. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (pp. 5-20). Oxford: Oxford University Press.
- Watson, D., Tellegen, A. y Clark, L. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063.
- Willis, P. E. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. doi:10. 1006/ceps.1999.1015.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. En R. Lerner (Ed.) y M. Lamb y C. García Coll (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology, 3*, (pp. 657-700). Nueva York: Wiley.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. y Wild, C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 28*(3), 231-251. Doi: 10.1123/jsep.28.3.231
- Woody, R. H., y McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En P. Juslin y J. Sloboda, *Handbook of music and emotion: Theory, research and applications*, (pp. 401-424). Nueva York: Oxford University Press.
- Wrape, E. R., Dittloff, A. L. y Callahan, J. L. (2016). Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed?. *Update: Applications of Research in Music Education, 34*(3), 40-47. doi: 10.1177/8755123314564255
- Wych, G. M. F. (2012). Gender and instrument associations, stereotypes, and stratification: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education, 30*(2), 22-31. doi.org/10.1177/8755123312437049
- Zarza-Alzugaray, F. J., Orejudo, S., Casanova, O. y Aparicio-Moreno, 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
- Zubeldia, M., Goñi, E., Díaz, M. y Goñi, A. (2017). A new Spanish-language questionnaire for musical self-concept. *International Journal of Music Education, 35*(4), 565-577. doi: 10.1177/0255761417689924

Anexos

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014,

Ha evaluado la propuesta de la investigadora:

Dña. **Silvia Arribas Galarraga**, M10_2016_171, para la realización del proyecto de investigación: "*Motivación, satisfacción y diversión en la actividad musical*"

Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 23 de junio de 2016 (acta 78/2016), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Silvia Arribas Galarraga
Laura Moreno Bonet

Lo que firmo en Leioa, a 3 de octubre de 2016



M^a Jesús Marcos Muñoz
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiek in egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Silvia Arribas Galarraga andreak, M10_2016_171, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

"Motivación, satisfacción y diversión en la actividad musical"

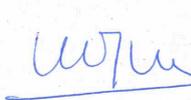
Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arriskuak arrazoizko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarri dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2016ko ekainaren 23an egin duen bileran (78/2016akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Silvia Arribas Galarraga
Laura Moreno Bonet

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2016ko urriaren 3an



M^a Jesús Marcos Muñoz
GIEB-UPV/EHUko idazkari tekniko

Variables motivacionales en la práctica musical

A continuación te presentamos una serie de cuestiones relacionadas con tu actividad musical (tocar un instrumento y/o cantar). Te agradeceremos tu participación en nuestro estudio. Cumplimentar el cuestionario completo te llevará unos 10 minutos.

La participación es voluntaria. Puedes dejar de contestar y desechar tu participación en este estudio en cualquier momento. Toda información obtenida será estrictamente confidencial. Las publicaciones fruto de este estudio no contendrán información sobre ninguna persona, agrupación ni institución en particular.

Tus respuestas serán anónimas y confidenciales. El tratamiento de los datos de carácter personal se ajustará a lo dispuesto en la ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre). Se podrá retirar el consentimiento para su utilización poniéndose en contacto en cualquiera de las direcciones que constan al final de este documento.

Por favor, contesta libre y sinceramente, no hay respuestas buenas ni malas.

***Obligatorio**

Muchas gracias por tu colaboración.



1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
 Masculino

2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- Entre 18 y 30 años
 Entre 31 y 45 años
 Entre 46 y 60 años
 Entre 61 y 75 años

3. ¿Dónde realizas tu actividad musical? *

Marca solo un óvalo.

- Contexto formal (si interpretas con frecuencia delante de un público)
 Contexto informal
 Ambos

4. ¿Cuál es tu tipo de formación musical? *

Marca solo un óvalo.

- Autodidacta
 Conservatorio de grado elemental / escuela de música / clases particulares
 Conservatorio profesional (grado medio)
 Conservatorio superior (voz/instrumento principal de repertorio clásico)
 Conservatorio superior (voz/instrumento principal de repertorio jazz)

5. ¿Te dedicas profesionalmente a la música? *

Marca solo un óvalo.

- Sí (estudiante de grado superior de música, profesor/a de música, intérprete profesional)
 No (aunque en ocasiones interpretes música delante de un público)

6. ¿Cuánto tiempo llevas practicando habitualmente tu actividad musical? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
 De 1 a 5 años
 De 6 a 9 años
 De 10 a 19 años
 Más de 20 años

7. ¿Cómo practicas habitualmente tu actividad musical? *

Marca solo un óvalo.

- Estudio/ensayo solista e intérprete como solista
 Estudio/ensayo solista para interpretar en grupo
 Ensayo e intérprete en grupo

8. ¿Qué modalidad practicas habitualmente? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Cuerda
 Viento
 Percusión
 Teclados
 Voz

9. ¿Qué tipo de música interpretas habitualmente? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Clásica
- Jazz
- Pop
- Folklore

10. ¿Qué cantidad de horas por semana dedicas a tocar y/o cantar? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 horas
- De 5 a 14 horas
- De 15 a 24 horas
- Más de 25 horas por semana

11. ¿Disfrutas estudiando/ensayando música? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

12. ¿Disfrutas interpretando música delante de un público? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

A continuación aparecen una serie de competencias musicales. Por favor, valora cómo te sientes en cada una de ellas:

(1 corresponde a "nada hábil" y 5 a "muy hábil")

13. Lectura ("solfeo") *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
nada hábil	<input type="radio"/>				
muy hábil					

14. Percepción musical ("oído") *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
nada hábil	<input type="radio"/>				
muy hábil					

15. Técnica de ejecución *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
nada hábil	<input type="radio"/>				
muy hábil					

16. Improvisación musical *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
nada hábil	<input type="radio"/>				
muy hábil					

Las siguientes frases representan diferentes sentimientos que tienen las personas cuando hacen música. Por favor, responde a las siguientes afirmaciones considerando cómo te sientes cuando practicas tu actividad musical.

(1 corresponde a "totalmente en desacuerdo", y 5 a "totalmente de acuerdo")

Los términos expresados solo en masculino deberán entenderse siempre referidos a las personas de uno y otro sexo.

17. Siento que me relaciono con personas que me aprecian, y a quien yo aprecio *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo					

18. Tengo éxito al hacer tareas o proyectos difíciles *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo					

19. Soy libre de hacer las cosas a mi manera *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

20. Me siento solo *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

21. Noto un cierto fracaso, o que soy incapaz de hacer ciertas cosas bien *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

22. Me sentiría mejor sin estar sometido a tanta presión *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

23. Me siento cercano y conectado con personas que son importantes para mí *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

24. Asumo y domino grandes retos *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

25. Mis elecciones expresan mi verdadero ser *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

26. Me siento poco valorado por una o más personas que son importantes para mí *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

27. Hago algunas tonterías que me hacen sentir incompetente *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

28. Hay gente que me dice lo que debo hacer *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

29. Siento una gran familiaridad con las personas con las que suelo estar *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

30. Hago bien hasta las cosas más difíciles *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

31. **Hago lo que realmente me interesa ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

32. **Tengo desacuerdos o conflictos con personas con las que generalmente me entiendo bien ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

33. **Me cuesta mucho hacer ciertas cosas que se supone que tendría que hacer bien ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

34. **Tengo que hacer cosas en contra de mi voluntad ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>				
totalmente de acuerdo	<input type="radio"/>				

Por favor, responde a las siguientes afirmaciones indicando cuánto de verdaderas o falsas son en tu caso.

(1 corresponde a "completamente falso" y 5 a "completamente verdadero")
Los términos expresados solo en masculino deberán entenderse siempre referidos a las personas de uno y otro sexo.

Hago música...

35. **Porque lo disfruto ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

36. **Por el placer que me da el conocer más acerca de la música ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

37. **Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras hago música ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

38. **Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

39. **Porque es parte de lo que soy ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

40. **Porque los beneficios de la música son importantes para mí ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

41. **Porque me sentiría avergonzado si abandono ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

42. **Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

43. **Sin embargo, no se por qué lo hago ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

44. **Porque me gusta ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

45. **Porque me gusta aprender cómo usar nuevas técnicas ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

46. **Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad musical ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

47. **Porque disfruto mientras trabajo algo importante ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

48. **Porque es una oportunidad de ser quien soy ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

49. **Porque me enseña disciplina ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

50. **Porque me sentiría haber fallado si abandono ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

51. **Porque otros me presionan a hacerlo ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

52. **Sin embargo, me cuestiono por qué continúo ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

53. **Porque me divierto ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

54. **Porque disfruto aprendiendo nuevas técnicas ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

55. **Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado en la música ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

56. **Porque disfruto mientras hago algo lo mejor que puedo ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

57. **Porque hacer música es parte de quien soy ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

58. **Porque aprecio los beneficios de la música ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

59. **Porque me siento obligado a continuar ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

60. **Porque otros me empujan a hacerlo ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

61. **Sin embargo, las razones de por qué practico no las tengo claras ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

62. **Porque lo encuentro agradable ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

63. **Porque me gusta aprender cosas nuevas acerca de la música ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

64. **Por los sentimientos positivos que siento mientras practico la actividad musical ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

65. **Porque me produce satisfacción cuando me esfuerzo por alcanzar mis metas ***

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

completamente falso completamente verdadero

66. **Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

67. **Porque es una manera muy buena de aprender cosas que pueden ser de gran utilidad en mi vida ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

68. **Porque me sentiría culpable si abandono ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

69. **Para satisfacer a los que quieren que haga música ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

70. **Sin embargo, me pregunto por qué me esfuerzo para esto ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
completamente falso	<input type="radio"/>				
completamente verdadero	<input type="radio"/>				

Por favor, indica tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones, referidas a tu actividad musical:

(1 corresponde a "muy en desacuerdo" y 5 a "muy de acuerdo")

Los términos expresados solo en masculino deberán entenderse siempre referidos a las personas de uno y otro sexo.

71. **Normalmente me divierto haciendo música ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

72. **Cuando estudio/ensayo a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que estoy haciendo realmente ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

73. **Cuando hago música normalmente me aburro ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

74. **Cuando practico deseo que el estudio/ensayo termine rápidamente ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

75. **Normalmente encuentro la música interesante ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

76. **Cuando hago música parece que el tiempo vuela ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

77. **Normalmente participo activamente cuando hago música ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo	<input type="radio"/>				

78. Normalmente me lo paso bien haciendo música *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
muy en desacuerdo	<input type="radio"/>				
muy de acuerdo					

79. En el futuro ¿tienes intención de continuar con tu actividad musical? *

Marca solo un óvalo.

Sí
 No

80. ¿Te gustaría conocer más acerca de los factores que pueden incidir en la motivación para hacer música?

Marca solo un óvalo.

Sí
 No

Gracias por tu colaboración

Este estudio es parte del trabajo de Tesis Doctoral que está realizando la doctoranda Laura Moreno Bonet (laura.moreno.ehu@gmail.com) dirigida por la Dra. Silvia Arribas Galaraga (silvia.arribas@ehu.eus) dentro del programa de Doctorado: Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas de la UPV-EHU.

Si no quieres recibir mensajes relativos a este proyecto, por favor comunícalo a la dirección: laura.moreno.ehu@gmail.com.

Una vez haya finalizado este proyecto, tendrás a tu disposición la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo, respetando la confidencialidad de los participantes. Para solicitarla ponte en contacto con la dirección: laura.moreno.ehu@gmail.com.

