

Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio

**Juan Granda Vera¹, Adela Cortijo Cantos²,
Inmaculada Alemany Arrebola³**

¹ Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Granada, Melilla

² Centro de Menores, Melilla

³ Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Granada, Melilla

España

Correspondencia: Juan Granda Vera, C/ Santander, 1; 52005 Melilla (España).
E-mail: jgranda@ugr.es

Resumen

Introducción. Pocos estudios en nuestro país tratan del autoconcepto en el ámbito del aprendizaje de la música, siendo un ámbito estudiado de forma relevante en otros países. En este estudio se plantean dos grandes objetivos: a) construir un instrumento para la medida del Autoconcepto Musical y b) comprobar la estructura factorial de nuestro cuestionario “Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio” (AMAC)

Método. Se ha elaborado un instrumento que se ha aplicado a 401 alumnos de último curso de Grado Básico y 1º a 3º curso de Grado profesional de Conservatorio.

Resultados. Tras los análisis realizados, el cuestionario final está formado por 21 ítems, con una fiabilidad, medida a través de la consistencia interna, de $\alpha = .867$ obteniéndose en el Análisis Factorial Exploratorio 5 factores: Autoconcepto general y musical, Competencia musical, Habilidad musical, Incompetencia musical y Capacidad Física que explican el 53,73% de la varianza total.

Conclusión: El cuestionario “AMAC” se presenta como un instrumento válido y fiable, fácil de aplicar a alumnos de Conservatorio, pudiendo ayudar a prevenir y/o intervenir en aquellos alumnos que presenten una autoestima baja.

Palabras Clave: Autoconcepto Musical, construcción de instrumento, cuestionario, Grado Básico y Profesional, Conservatorios de Música

Recibido: 16/08/12

Aceptación inicial: 02/09/12

Aceptación final: 13/11/12

Validation of a questionnaire for measuring music self-concept in students at basic and professional levels of Conservatory

Abstract

Introduction. Few studies in our country deal with the self-concept in the field of music learning in spite the fact it is being studied hard in other countries. The two main objectives in which this study is focused on are: a) Creation of an useful toll to measure the Musical Self-Concept, and b) Being able to prove the factorial structure of our Conservatoire Students' Self-Concept Questionnaire

Method. We created a tool use with 401 Conservatoire students in the last year of the Basic Level and in the 1st-3rd years of the Professional Level.

Results. Once the analyses were concluded, the final questionnaire included 21 items, with a reliability of $\alpha = .867$, using as measure the internal consistency. The Exploratory Factor Analysis identified 5 factors: General and Musical Self-Concept, Musical Skill, Musical Ability, Musical Incompetence and Physical Capacity, which explained a total variance of 53.73%.

Conclusion. The questionnaire "AMAC" is proved to be a valid and reliable tool, easy to use with the Conservatoire students in the grades that were subject of the analyses. It helps to prevent and/or intervene in cases of lacking self-esteem students.

Keywords: Musical Self-Concept, construction instrument, questionnaire, Basic Level, Professional Level, Conservatoires of Music.

Received: 08/16/12

Initial acceptance: 09/02/12

Final acceptance: 11/13/12

Introducción

El autoconcepto se define ampliamente como la percepción de uno mismo (habilidades, características personales) que se forma a través de experiencias en un medio dado, así como la interpretación de esas experiencias, a menudo construido por hacer comparaciones en relación con otras personas ("Yo soy mejor en música que la mayoría de la gente"), así como otras habilidades (" Encuentro el aprendizaje de la música más difícil que aprender matemáticas ") (Vispoel, 1996).

Son numerosas las investigaciones que han puesto de manifiesto la multidimensionalidad del autoconcepto. El más aceptado es el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), siendo un referente para las investigaciones posteriores realizadas en este campo. Este modelo hipotetiza que la estructura interna del autoconcepto está formado por el autoconcepto académico y el no académico, estando este último compuesto por el social, emocional y físico. Shavelson, *et al.*, (1976) consideran los siguientes postulados relacionados con el autoconcepto general:

a) Es multidimensional, es decir presenta diversos constructos o aspectos relacionados pero distinguibles, apareciendo estas dimensiones como factores (Tomás & Oliver, 2004).

b) Está organizado jerárquicamente. Debido a su complejidad, todas las experiencias individuales se agrupan en categorías y éstas se relacionan entre sí (Goñi & Fernández, 2009). Se entiende que el autoconcepto es un autoconstructo organizado jerárquicamente, no situándose los distintos ámbitos y dimensiones que abarca en el mismo plano de importancia sino que se ordenan de modo piramidal en función de su relevancia (González, 2005).

c) Es estable pero no inmutable. Desde el nacimiento la persona va forjando su autoconcepto. Este desarrollo es lento, progresivo, ordenado, siguiendo unas pautas que determinan, en cierta medida, la evolución que seguirá el autoconcepto. Aunque estable, no todas las dimensiones que lo conforman tienen el mismo grado de estabilidad, siendo la edad uno de los factores que modula la estabilidad.

d) Es aprendido y modificable. El autoconcepto es un constructo dinámico ya que cambia con la experiencia, integrando nuevos datos e información conforme el individuo avanza en edad. Además, se desarrolla a partir de experiencias sociales, especialmente con personas significativas para el individuo. La modificabilidad del autoconcepto es uno de los temas donde mayor controversia ha existido entre los distintos autores, aunque la postura que predomina es la que hace relación a la idea de la estabilidad del autoconcepto aunque no de su

inmutabilidad (González, 2005). Por tanto, el autoconcepto es modificable pero la intervención se deberá realizar en las primeras etapas, ya que las creencias sobre sí mismo están menos establecidas (Goñi & Fernández, 2009).

Uno de los grandes problemas en el estudio del autoconcepto ha sido la complejidad del mismo y la manera en que se conforma debido, entre otras cuestiones, a la gran diversidad de dimensiones que lo componen, tal y como se plantea en el Modelo Jerárquico y Multidimensional del Autoconcepto de Harter (1998).

Autoconcepto Musical

Independientemente de la definición o modelo del autoconcepto preferido, el concepto de un alumno sobre él mismo como estudiante de música influirá en su comportamiento en clase y en sus motivaciones para participar en actividades musicales (Austin, 1990). Hay abundancia de evidencias anecdóticas que apoyan la conclusión de que un pobre autoconcepto en música en muchos adultos se remonta a las experiencias negativas de la primera infancia, cuando se le pide ser un "cantante en silencio" o no se le permite participar en un grupo musical (McLendon, 1982).

La investigación en educación musical ha demostrado que el autoconcepto positivo está generalmente asociado con el desempeño exitoso en el quehacer musical (Austin, 1988; Vander, Nolin, & Newman, 1980). Estudios previos encontraron una relación positiva entre el autoconcepto y la persistencia o continuidad en el aprendizaje de instrumentistas noveles (Klinedinst, 1991) y la actitud de estudiantes de secundaria hacia la música (Phillips, 2003). Vispoel (1993, 1995) sostiene que el autoconcepto artístico (arte, música, danza y drama) es único y no puede ser explicado en su totalidad a través de un modelo general o teoría del autoconcepto. Este autor ha demostrado que los cuatro dominios del autoconcepto artístico, medido por el Inventario de Auto percepción de las Artes, son relativamente independientes entre sí, además de ser relativamente independiente de los aspectos del desarrollo académico, social, moral y autoconcepto general. La investigación en educación musical se ha basado en instrumentos tales como el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Coopersmith, 1967) y la Escala de AutoConcepto de New York (Fitts, 1965) con el fin de examinar la relación entre el autoconcepto y la actitud hacia la música (Murdock, 1991). Estos instrumentos están diseñados para medir el autoconcepto general y no contienen elementos relacionados específicamente con el autoconcepto musical.

En una aproximación inicial, Svengalis (1978) desarrolló la Escala de autoconcepto musical (SCIM) con el fin de examinar el autoconcepto musical de niños en los grados de tercero a sexto. El instrumento consta de 35 ítems, 15 de los cuales se centran en el canto. Otros ítems indagan sobre las percepciones de los sujetos de su memoria musical, habilidades de lectura y escritura así como las percepciones de los sujetos de cómo otros valoran sus habilidades musicales.

Posteriormente Schmitt (1979) desarrolló y validó la escala de autoestima de habilidad musical (SEMA). El instrumento, diseñado para ser utilizado con jóvenes adolescentes (edades 10-15 años), consta de 43 ítems tipo Likert. Los ítems se centran en la percepción de los estudiantes de su propia capacidad musical, la percepción de los comportamientos de los otros significativos (por ejemplo, maestros, padres y amigos) en relación con la habilidad musical del estudiante y opiniones relativas a los tipos de actividades musicales asociadas con un alto grado de habilidad musical (Reynolds, 1992). Vispoel (1993, 1995, 1996) ha proporcionado herramientas valiosas para medir y comprender el autoconcepto musical. El Inventario de Autopercepción Artística (ASPI) es una medida del autoconcepto artístico en cuatro ámbitos: el arte, la danza, el teatro y la música. La subescala de música del ASPI para adolescentes consta de 10 ítems que se responden con una escala de 6 puntos de verdadero-falso: 1 = falso, 2 = en su mayoría falso, 3 = más falso que verdadero, 4 = más cierto que falso, 5 = en su mayoría verdadero, 6 = verdadero (Vispoel, 1993).

Aunque todas las facetas estuvieran bien definidas y diferenciadas y pudieran agruparse dentro de un autoconcepto artístico, existen discrepancias sobre dónde situar este autoconcepto musical, ya que si bien las conclusiones apoyan la característica multifacética del autoconcepto, los resultados no tuvieron la misma fuerza sobre la jerarquía de los dominios. Más recientemente, Ruismake y Tereskak (2006), defienden una estructura apoyada en el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, et al., (1976), en la que el autoconcepto musical estará incluido en el autoconcepto académico, siendo posible determinarlo mediante la evaluación de comportamientos en situaciones específicas de música: canto, juego, conducción de la música, etc.

Este último estudio, surge con el objetivo de relacionar las experiencias musicales en la infancia temprana con el autoconcepto musical y el rendimiento académico de los

estudiantes de Magisterio. Según los autores, el autoconcepto musical está formado por la interacción entre el sujeto y sus experiencias ambientales en situaciones musicales y no musicales. Reconocen una composición del autoconcepto establecida por niveles, donde los inferiores son más inestables que los superiores; es por ello que la instrucción musical e intereses musicales pueden reforzar el nivel del autoconcepto musical. Los datos fueron recogidos por medio de cuestionarios donde se plantearon dos tipos de preguntas: las relacionadas con preguntas orientadas a las experiencias musicales de la infancia de tipo retrospectivas y las que tienen relación con preguntas sobre el autoconcepto musical en el momento actual.

El análisis factorial destacó seis factores esenciales en el autoconcepto musical: la idea general sobre las propias dotes musicales; el gusto musical; el dominio de los instrumentos musicales; las actividades relacionadas con la dirección de la música; el canto y la audición de música. Quedó patente en este estudio que las experiencias musicales en la infancia temprana influyen en la edad adulta tanto en su formación musical como en el autoconcepto musical y, que además, constituyen un importante desarrollo global de la personalidad. Por otro lado, los resultados apuntaban una conexión entre las experiencias tempranas y las calificaciones obtenidas en los estudios de música durante la carrera.

Más recientemente, Deniz (2010) llevó a cabo un estudio con 100 estudiantes procedentes de un instituto general y otro de un instituto de música, encontrando que las percepciones del autoconcepto son más altas en los alumnos del instituto general que los del instituto de música. También se hallaron diferencias ligadas al género, ya que en ambos institutos, los estudiantes masculinos tenían unas percepciones más altas del autoconcepto que las estudiantes femeninas.

Objetivos

A partir de los estudios reseñados, los objetivos que se pretenden en esta investigación son dos:

1. Construir un cuestionario de medida del autoconcepto musical y analizar su fiabilidad y validez
2. Analizar, mediante análisis factorial, la estructura factorial del cuestionario que se ha creado partiendo de la idea de multidimensionalidad del autoconcepto musical.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo deliberado, seleccionando a los sujetos por poseer características necesarias para esta investigación (Buendía, Colás & Hernández, 1998). La muestra está compuesta por estudiantes de ambos sexos del conservatorio de música de la Ciudad Autónoma de Melilla y de tres conservatorios de Jaén (España). Para la selección de los estudiantes se ha tenido como único criterio que estuvieran finalizando el grado elemental (o básico) o iniciando el grado profesional (o medio) de estudios musicales en el conservatorio.

Además, se tuvo en cuenta el número de participantes necesarios para realizar los estadísticos de fiabilidad y validez del cuestionario. Siguiendo a Morales (2011), no existe un criterio definitivo sobre el número de sujetos, aplicando en el presente caso dos que consideramos básicos: en primer lugar, la proporción de sujetos con respecto al número de variables (ítems) y en segundo lugar, el número mínimo recomendable de sujetos en términos absolutos. Así, un criterio que puede considerarse es que, como mínimo, el número de sujetos sea el doble que el número de variables y que la muestra no baje de unos 100 sujetos (Kline, 1994) aunque el número de variables sean muy pocas. Una orientación segura es que el número de sujetos no baje de 200 y que al menos haya 5 sujetos por ítem.

A partir de estas consideraciones, en este estudio participaron un total de 401 alumnos. Los participantes han sido alumnado de último curso de grado básico y 1º a 4º curso de grado profesional de Conservatorio. En relación con el género, en esta investigación han colaborado 401 estudiantes de conservatorio (49.21%) y 291 chicas (50.78%). En cuanto al curso, el mayor porcentaje se encuentra en 4º grado con 153 alumnos (38,2%), seguido del alumnado de 1º con 106 alumnos (26,4%), estando el menor número de alumnos en 5º y 6º con 7 (1,7%) y 22 alumnos (5,5%), respectivamente. En relación con el grado, 130 alumnos son del grado elemental (32,4%) y 271 son del grado profesional (67,6%). En cuanto a la edad media de los participantes es de 14,68%, situándose el rango de edad entre los 10 a los 27 años. El mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el grupo de alumnos cuya edad oscila entre los 10 a 15 años (81% de los participantes), le sigue el grupo de jóvenes de edades comprendidas entre los 16 a los 20 años (12% de los participantes), el resto (6% de los participantes) las edades oscilan en el rango de 21 a 27 años.

Instrumento

Se ha estructurado este proceso de investigación para la elaboración de dicho cuestionario en diferentes fases siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) y Morales (2011) para la construcción de escalas y cuestionarios (Ver Figura 1).

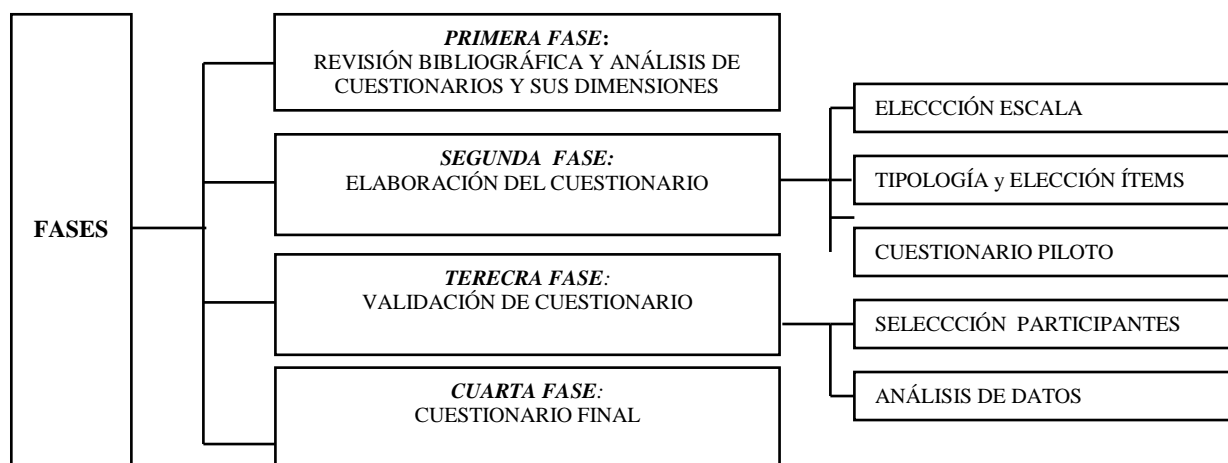


Figura 1. Fases del proceso de la investigación

En la *primera fase*, y una vez que se tuvo claro el constructo del autoconcepto musical sobre el que se iba a trabajar, se procedió a realizar una búsqueda y recopilación de los instrumentos de medidas usados en estudios previos consultados. En la *segunda fase* se recopiló y confeccionó un banco inicial de ítems con un total de 100 ítems, siguiendo la recomendación de Carretero-Dios, et al. (2005) de construir al menos el doble de ítems de los que compondrán el cuestionario final.

A la hora de redactar los ítems, se ha tenido en cuenta los siguientes criterios que nos permitan asegurar la validez de contenido (Morales, 2011): *relevancia*, para ello los enunciados deben estar claramente relacionados con el objeto de estudio; *claridad* en su formulación, lo que supone que sean fácilmente comprensibles y que no se incluyan en un mismo ítem más de una opinión; *discriminación*, es decir, no poner ítems con los que todos van a estar de acuerdo o en desacuerdo y *bipolaridad* que hace referencia a que las afirmaciones deben estar formuladas tanto en forma positiva como negativa. Además, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Navas (2001) relativas a no incluir preguntas con doble negación, evitar ítems excesivamente largos, no plantear un número elevado de

preguntas, escribir las cuestiones de forma clara, simple y breve, utilizar un lenguaje cotidiano y expresar una idea por ítem. Los ítems están redactados en su mayor parte de manera enunciativa (ejemplo: *soy bueno tocando mi instrumento*), aunque existen algunos ítems redactados con fórmula comparativa (ejemplo: *tengo más habilidad para tocar mi instrumento que la gente de mi edad*).

A partir de estas consideraciones, se realiza la selección de ítems teniendo en cuenta las investigaciones Ruismake y Tereskak (2006), Vispoel (1996) y de la escala de autoconcepto musical (SCIM) (Svengalis, 1978), partiendo de la idea de multidimensional de Shavelson et al. (1976).

Inicialmente, el borrador del cuestionario estaba compuesto por 36 ítems (20 de redacción directa y 16 de redacción inversa) con cinco alternativas de respuesta: Falso, Casi siempre falso, A veces verdadero/falso, Casi siempre verdadero, Verdadero. Las puntuaciones asignadas a los ítems de redacción directa son 1/2/3/4/5 y al contrario para las de redacción inversa. Además, se partió de las siguientes dimensiones: Habilidad Musical, Condición Física, Atractivo Físico, Autoconcepto Musical, Autoconcepto General y Competencia Musical. A continuación se definen cada una de las dimensiones que se tuvieron en cuenta para la elaboración de ítems:

-*Habilidad musical*: Percepción de las cualidades y habilidades para desarrollarse musicalmente; capacidad de aprender; seguridad personal y predisposición ante la música.

-*Condición física*: Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.

- *Atractivo físico*: Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.

- *Autoconcepto musical*: Opinión y sensaciones positivas al sentirse músicos.

- *Autoconcepto general*: Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

-*Competencia*: Capacidad para desarrollar e interpretar piezas musicales.

Tras la primera revisión, se tomaron las siguientes decisiones para construir el cuestionario piloto: la primera, eliminar la dimensión de “Atractivo Físico” por ser considerada irrelevante. La segunda, disminuir el número de alternativas de respuestas

pasando de 5 a 4, en función del grado de conformidad con el ítem, cuyo rango abarca desde 1= muy en desacuerdo hasta 4 = muy de acuerdo. La tercera, redactar de forma alternativa ítems en sentido positivo y negativo, con el objetivo de evitar el problema de la aquiescencia tal como apunta Morales (2006), por el que algunos sujetos tienden a responder con la forma «muy de acuerdo» sea cual sea el contenido del enunciado. Por último, se decidió incluir ítems con el mismo contenido en forma de redacción directa e inversa, para comprobar el grado de sinceridad de los participantes.

Tras estas primeras modificaciones, se confeccionó el cuestionario que constaba de 27 ítems y para el primer análisis se utilizó la técnica de juicio de expertos para obtener la validez de contenido. Para ello se consultó a 5 expertos (2 profesores de Conservatorio y 3 profesores de Universidad del ámbito de la música) que debían valorar cada uno de los ítems de los que constaba el cuestionario. Como consecuencia de sus aportaciones, se realizaron las siguientes modificaciones: en primer lugar, dividir un ítem en dos, así el enunciado “Tengo menos éxito tocando mi instrumento tanto en las audiciones como en las clases colectivas que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo”, se convierte en: *Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las audiciones que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo* y *Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las clases colectivas que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo*. En segundo lugar, cambiar los términos “música” y “musical” por “instrumento” e “instrumental”. Por último, cambiar “clase de música” por “clases colectivas o audiciones” en los ítems en los que se quería que los participantes establecieran una comparación con sus compañeros, ya que las clases de música instrumental suelen hacerse en solitario.

Tras estas modificaciones, el cuestionario quedó formado por 28 ítems repartidos en 5 dimensiones de la siguiente forma:

1. Habilidad Musical (H): 1, 10, 13, 17, 21, 28. (ítem 1: Soy bueno tocando mi instrumento).
2. Condición Física (CF): 6, 9, 15, 16, 22. (ítem 9: Normalmente me siento con mucha energía física).
3. Autoconcepto Musical (AM): 3, 12, 14, 23, 26. (ítem: Soy de las personas que están contentas con su nivel/dominio instrumental).
4. Autoconcepto General (AG): 4, 8, 18, 24, 27. (ítem 8: En general, me siento feliz).

5. Competencia (C): 2, 5, 7, 11, 19, 20, 25. (ítem 5: Tengo más éxito en las audiciones cuando creo que soy el mejor).

Del conjunto de los 28 ítems, 17 ítems son de redacción directa (valor de las cuatro opciones de respuesta: 1/2/3/4), estos son: 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 27. (Ej.: Soy bueno tocando mi instrumento) y 11 ítems de redacción inversa (valor de las cuatro opciones de respuesta: 4/3/2/1) son: 2, 4, 6, 11, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 28. (Ej.: Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las audiciones que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo). Una vez confeccionado el cuestionario se aplicó a una muestra de alumnos del Conservatorio de Música de Melilla, para realizar un estudio piloto.

La tercera fase comenzó con el análisis de los datos recopilados tras pasar el cuestionario piloto. Se comprobó que no existían problemas de comprensión en cuanto a la redacción de los ítems y que las instrucciones indicadas en el cuestionario no daban lugar a dudas, por lo que el cuestionario utilizado en la fase anterior se asumió como diseño final para la validación del cuestionario.

Procedimiento

Tras la elaboración del primer diseño del cuestionario, se contactó con el director del Conservatorio de Música de la Ciudad Autónoma de Melilla para la recogida de los datos con los alumnos de este Conservatorio, aplicación del cuestionario piloto. Esta segunda fase se llevó a cabo en el mes de Junio de 2011, pasándose el cuestionario piloto a 36 alumnos.

Posteriormente, se contactó con los directores de los conservatorios de Jaén, para explicarles el objetivo de este estudio y solicitar permiso para poder pasar el cuestionario. También se informó a los padres y/o tutores del alumnado participante del objetivo del estudio y se obtuvo el consentimiento de todos ellos para la participación de los hijos en esta investigación.

Una vez se tuvieron los permisos necesarios se enviaron los cuestionarios por correo y se aplicaron en el mes de octubre. La recogida de los cuestionarios se realizó hasta el mes de diciembre.

Diseño y Análisis de datos

La metodología de investigación se concreta en un diseño correlacional *Ex post facto* (León y Montero, 1998) al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio. Se ha utilizado el programa informático estadístico SPSS en su versión 15.0, sometiendo los datos a estadísticos descriptivos (media, desviación típica, pruebas de distribución) e inferenciales (escalas de fiabilidad, correlación de Pearson y análisis factorial exploratorio).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los valores descriptivos del Autoconcepto Musical del Alumnado de Conservatorio (AMAC) (medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que componen el cuestionario). Tal como se observa en la Tabla 1, la asimetría es negativa en la mayoría de los ítems lo que muestra que existe una mayor concentración de respuestas que denotan puntuaciones altas en esos ítems que miden el autoconcepto musical. Este patrón de asimetría resulta, por lo demás, extremadamente habitual en las escalas para medir autoconcepto. Sólo los ítems 5, 19, 20 y 25 son positivos, lo que implica que los puntajes son bajos.

Tabla 1. Valores descriptivos de los ítems del cuestionario

ÍTEMS	MEDIA	DESV. TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS				
					ÍTEMS	MEDIA	DESV TÍPICA	ASIMETRÍA	CURTOSIS
1	3,07	(0,5)	-,183	2,37	15	3,30	(,72)	-,866	,487
2	3,62	(,69)	-,467	,392	16	2,61	(,83)	-,099	-,544
3	3,0599	(,74)	-,505	,069	17	2,93	(,64)	-,499	,766
4	3,41	(,73)	-1,19	1,05	18	3,36	(,86)	-1,28	,827
5	2,32	(,89)	,304	-,646	19	2,19	(,91)	,399	-,609
6	3,01	(,80)	-,482	-,372	20	2,23	(,89)	,300	,643
7	2,41	(,92)	,136	-,830	21	3,36	(,73)	-,936	,810
8	3,46	(,68)	-1,20	1,35	22	3,15	(,72)	-,645	,374
9	3,12	(,71)	-,522	,134	23	3,26	(,75)	-,908	,653
10	2,36	(,76)	,218	-,249	24	3,08	(,63)	-,559	1,23
11	2,53	(,93)	,017	-,869	25	2,05	(,87)	,514	-,424
12	3,19	(,69)	-,663	,582	26	3,44	(,79)	-1,457	1,56
13	2,89	(,87)	-,540	-,295	27	3,48	(,67)	-,1,18	1,1
14	3,27	(,73)	-,839	,492	28	3,23	(,72)	-,766	,529

Para calcular la discriminación de cada uno de los ítems se ha utilizado el coeficiente de correlación elemento-total corregido y se ha optado por eliminar aquellos que presentan valores menores o iguales a ,20 (Nunnally y Bernstein, 1995), presentando sólo el ítem 7 (“Tengo más éxito en las clases colectivas de mi instrumento cuando creo que puedo hacerlo

mejor que mis compañeros”) puntuaciones menores a este índice, por lo que se eliminó. Así, la fiabilidad, medida a través del índice de consistencia interna fue de $\alpha = ,872$. A pesar de ser alto el índice de consistencia interna, se volvió a medir la correlación elemento-total corregido con los 27 elementos y se comprobó que ningún ítem presentaba puntuaciones por debajo de ,20 y el índice de consistencia interna fue de $\alpha = ,869$.

Al realizar el análisis de fiabilidad interna del cuestionario y comprobar la correlación entre ítems, se observó que existían ítems que correlacionaban negativamente con el resto de los que conformaban el cuestionario, por lo que se optó por eliminarlos del cuestionario. Éstos ítems fueron 6 (“Me canso pronto de practicar con mi instrumento y tengo que bajar la intensidad de práctica”), 12(“Mi cuerpo me transmite sensaciones positivas cuando interpreto una partitura con mi instrumento”), 15 (“No me siento con un buen nivel de capacidad física para la práctica instrumental”) y 19 (“Tengo más éxito en las clases colectivas cuando creo que soy el mejor”), quedando el cuestionario con un total de 23 ítems.

Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), para conocer la validez de constructo se recurrió al Análisis Factorial Exploratorio, sometiendo los datos al Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax dado que el número de ítems es superior a 20 y el número de participantes es mayor de 300. Además, para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial se sometieron los datos a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin ($KMO = ,871$) y a la prueba de esfericidad de Barlett ($c^2 = 2510,68$; $gl = 253$; $p = ,000$) mostrando valores que permiten la utilización del análisis factorial como técnica idónea para interpretar la información contenida en esta matriz. Este Análisis Factorial Exploratorio mostró la existencia de 6 factores o dimensiones claramente delimitados que explican el 56,158% de la varianza total (ver tabla 2).

Tabla 2. Matriz de factores rotada con 23 ítems

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
ITEM8	,670					
ITEM26	,651					
ITEM18	,620					
ITEM24	,595					
ITEM27	,574					
ITEM4						
ITEM14				,379		
ITEM23						,343
ITEM1		,694				
ITEM17		,616				
ITEM16		,592				
ITEM13		,458				
ITEM20			,809			
ITEM5			,780			
ITEM25			,770			
ITEM3				,648		
ITEM11				,634		
ITEM2						,366
ITEM9					,763	
ITEM22					,714	
ITEM21						,611
ITEM28						,554
ITEM10			,432			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Para la interpretación y valoración de los factores, que descubren la estructura interna del instrumento, se ha tenido en cuenta tanto la información cuantitativa (el número de ítems que lo definen y la saturación factorial) como la información cualitativa (la formulación y el contenido del ítem) y se ha observado que algunos factores presentaban incoherencia interna desde un punto de vista cualitativo, ya que no era posible delimitar claramente el factor. Por ello, y siguiendo las indicaciones de Morales (2011), al hacer una valoración racional del significado de los factores se decidió eliminar los ítems 3 (“Soy de las personas que están contentas con su nivel/dominio instrumental”) y 11 (“Tengo menos éxito cuando debo mostrar mi desempeño musical en público”), quedando el cuestionario definitivo conformado por 21 ítems (ver Anexo 1).

A partir de esta nueva estructura del cuestionario, se volvió a medir la fiabilidad encontrando un valor de $\alpha = ,854$, así como el coeficiente de correlación corregido con los 21 elementos, confirmándose que ningún ítem presentaba puntuaciones por debajo de ,25. De

nuevo se volvió a realizar el análisis factorial exploratorio con sólo 21 ítems, alcanzando tanto en la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin ($KMO = ,871$) como la prueba de esfericidad de Barlett ($c^2 = 2245,716$; $gl = 210$; $p = ,000$) valores satisfactorios. El análisis factorial arrojó un total de 5 factores, que explican el 53,73% de la varianza. Ver Tabla 3.

Tabla 3. Matriz de factores rotada con 21 ítems

	Componente				
	1	2	3	4	5
ITEM8	,703				
ITEM26	,629	,312			
ITEM24	,609	,310			
ITEM18	,578				
ITEM14	,577	,340			
ITEM4	,572			,449	
ITEM27	,569				,351
ITEM1		,703			
ITEM17		,632			
ITEM16		,584			
ITEM13		,475			-,370
ITEM23	,417	,420		,389	
ITEM20			,792		
ITEM5			,766		
ITEM25			,756		
ITEM10			,533		
ITEM2				,717	
ITEM28		,444		,605	
ITEM21				,509	
ITEM9					,730
ITEM22					,707

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 7 iteraciones

Con objeto de profundizar en la estructura de cada uno de los factores encontrados, en la tabla 4 se recogen los factores con los ítems que lo componen, las correlaciones variable-factor y su fiabilidad, la varianza que explica cada factor, así como la interpretación de dichos componentes. Como se puede comprobar en dicha tabla, en el factor 1 “*Autoconcepto general y musical*” y en el 5 “*Capacidad física*” alcanzan saturaciones factoriales muy elevadas y todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado. Los factores 2 “*Habilidad musical*”, 3 “*competencia musical al compararse con otros*” y 4 “*incompetencia musical respecto a otros*” presentan algún ítem cuya saturación está por debajo de ,50. Tal como se observa, los valores alfas obtenidos en las distintas subescalas, oscilan entre ,788 y ,630, valores que se pueden considerar satisfactorios, de acuerdo a lo manifestado por Castillo

y Balaguer (2001). Al someter los diferentes factores que componen el AMAC al estadístico correlación de Pearson, encontramos que todos los valores son significativos, pudiendo considerarse la mayoría de correlaciones moderadas, con valores entre ,123 y ,764.

Tabla 4. Expresión de los factores obtenidos, con indicación de los ítems que los saturan y fiabilidad interna de cada uno de ellos (referido al cuestionario de 21 ítems – Anexo 1)

FACTOR	Nº ÍTEM	ÍTEMS	PESO	ALFA DE CRONBACH
AUTOCONCEPTO GENERAL Y MUSICAL				
FACTOR 1 Varianza Explicada 27,01%	ITEM 5	En general, me siento feliz	0,703	$\alpha = ,788$
	ITEM 19	No me siento bien como músico	0,629	
	ITEM 17	En general, estoy haciendo bien las cosas	0,609	
	ITEM 12	Desearía ser diferente	0,578	
	ITEM 9	Como músico, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	0,577	
	ITEM 3	En general, me siento disgustado conmigo mismo/a	0,572	
	ITEM 20	En general, me gusta lo que estoy haciendo con mi vida	0,569	
HABILIDAD MUSICAL				
FACTOR 2 Varianza Explicada 10,08%	ITEM 1	Soy bueno tocando mi instrumento	0,703	$\alpha = ,630$
	ITEM 11	Me considero una persona hábil cuando practico con mi instrumento	0,632	
	ITEM 10	Puedo practicar con mi instrumento durante mucho tiempo seguido sin cansarme	0,584	
	ITEM 8	Soy de las personas que les cuesta aprender algo nuevo en la técnica de mi instrumento	0,475	
COMPETENCIA MUSICAL AL COMPARARSE CON OTROS				
FACTOR 3 Varianza Explicada 5,95%	ITEM 13	Tengo más éxito en las audiciones delante de público cuando creo que puedo hacerlo mejor que mis compañeros	,792	$\alpha = ,707$
	ITEM 4	Tengo más éxito en las audiciones cuando creo que soy el mejor	,766	
	ITEM 18	Tengo más éxito en las audiciones delante de público cuando sé que otros pueden fallar y yo no	,756	
	ITEM 7	Tengo más habilidad para tocar el instrumento que la gente de mi edad	,533	
INCOMPETENCIA MUSICAL AL COMPARARSE CON OTROS				
FACTOR 4 Varianza Explicada 5,54%	ITEM 2	Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las audiciones que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo	0,717	$\alpha = ,667$
	ITEM 21	Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las clases colectivas que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo	0,605	
	ITEM 14	Me veo torpe en las actividades que realizamos en las clases colectivas de mi instrumento	0,509	
	ITEM 16	Tocando mi instrumento, me siento peor que los demás compañeros del mismo nivel y curso	0,389	
CAPACIDAD FÍSICA				
FACTOR 5 Varianza Explicada 5,14%	ITEM 6	Normalmente me siento con mucha energía física	0,730	$\alpha = ,641$
	ITEM 15	Estoy en buena forma física	0,707	

Por último, para medir la validez de criterio, en la forma de validez convergente, se ha tomado como criterio las notas obtenidas en el último año en el que se realizó la investigación y la puntuación total del cuestionario y de los factores que lo componen, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados muestran correlaciones significativas entre la nota académica y los factores 1 “*autoconcepto general y musical*” ($R = ,288, p < .001$), 2 “*habilidad musical*” ($R = ,246, p < .001$), 4 “*incompetencia musical respecto a otros*” ($R = ,268, p = ,000$), así como con la puntuación global del cuestionario AMAC ($R = ,276, p < .001$). No se han encontrado correlaciones significativas entre la nota académica y los factores 3 “*competencia musical al compararse con otros*” y 5 “*capacidad física*”.

Discusión y conclusiones

A largo de este estudio se ha podido cumplir con los objetivos propuestos, procediéndose al diseño de un instrumento que pudiera medir el nivel de Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio (AMAC), tanto los que cursan grado elemental como el profesional. Partimos para ello de cinco dimensiones: Habilidad Musical; Condición Física; Autoconcepto Musical; Autoconcepto General y Competencia. Pero, a través del análisis factorial exploratorio se comprobó que los ítems se ordenan de manera diferente, manteniendo la estructura de 5 factores o dimensiones pero modificándose el ámbito que abarca cada una de ellas:

Autoconcepto general y musical: este factor hace referencia al grado de satisfacción con uno mismo, con la vida y la opinión y sensaciones positivas al sentirse músicos (4, 8, 14, 18, 24, 26 y 27)

Habilidad musical: Percepción de las cualidades y habilidades para desarrollarse musicalmente; capacidad de aprender; seguridad personal y predisposición ante la música (1, 13, 16 y 17)

Competencia musical al compararse con otros: Capacidad para desarrollar e interpretar piezas musicales tanto en clases colectivas como en las audiciones como en público (5, 10, 20 y 25)

Incompetencia musical al compararse con otros: Dificultades para desarrollar e interpretar piezas musicales y sentimientos de torpeza cuando se comparan con sus compañeros (2, 21, 23, 28).

Capacidad Física: Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en su estado físico (9 y 22).

La consistencia interna del cuestionario global es $\alpha = .854$, según Kerlinger y Lee (2002) establecen 0.70 como el límite entre la fiabilidad aceptable y la no aceptable y DeVellis (1991) considera que los coeficientes de 0.80 a 0.87 caen en el rango de “muy buenos”, por lo que podemos considerar nuestra fiabilidad de buena.

Analizando las subescalas que conforman el cuestionario, se observa que la consistencia interna de los factores 1 y 3 son $> .70$ superando el valor recomendado, siendo menores a este valor en el resto de los factores encontrados. Además, observadas las saturaciones factoriales de cada uno de los ítems en sus respectivos factores se encuentra que todos oscilan entre 0,50 y 0,792; por el contrario tanto en el segundo factor, *Habilidad Musical*, como en el cuarto, *Incompetencia Musical al compararse con otros*, los ítems 8 y 16, respectivamente, presentan una saturación pobre, pudiendo ser indicativo de que no se encuentran relacionados de forma relevante con el factor al que pertenecen y por lo tanto no son buenos indicadores de éstos, siendo necesario revisar estos ítems.

Al no encontrar instrumentos que midan el autoconcepto musical, se realizó el análisis de la validez de criterio utilizando como criterio la nota obtenida en el último año, ya que se parte de la idea de Bohner y Wänke (2002) que consideran que las experiencias previas son una buena fuente de información para el sujeto. En esta línea Austin, (1990) y Ruismake y Tereskak (2006) consideran que las experiencias musicales influyen en el autoconcepto musical, la motivación hacia las tareas musicales y el rendimiento académico en este ámbito. Los resultados indican que existe correlación entre la puntuación global del cuestionario y la nota final. Analizadas las subescalas, sólo hay correlaciones significativas en el Factor 1 “Autoconcepto General y Musical”, Factor 2 “Habilidad Musical” y Factor 4 “Incompetencia musical al compararse con otros”. Estos resultados significativos están en la línea de los estudios de Austin (1988), Vander Ark, Nolin y Newman (1980) que consideran que un autoconcepto positivo está asociado al desempeño exitoso en el quehacer musical.

El AMAC presenta un alto grado de fiabilidad y una validez adecuada, convirtiéndose en un instrumento relevante para determinar el nivel de autoconcepto musical en alumnos de conservatorio, siendo significativo la inclusión en el mismo de dos dimensiones que miden el nivel de autoconcepto en situaciones donde debe mostrarse el nivel de desempeño o habilidad en contextos públicos, situación habitual en la que los intérpretes musicales abordan sus

actuaciones como músicos.

En próximos estudios será importante utilizar el AMAC para medir el grado de autoconcepto musical que presentan estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria para determinar la posible relación entre éste y su rendimiento académico en este área curricular y su actitud hacia la misma, confirmando los resultados encontrados en estudios previos (Phillips, 2003), así como la influencia que el nivel de autoconcepto musical tiene en la persistencia y continuidad de jóvenes instrumentistas de conservatorio (Klinedinst, 1991). Por último, y pese a presentar una aceptable validez y una buena fiabilidad será preciso seguir profundizando en la definición de los ítems que presentan bajo peso factorial para seguir perfeccionando así el instrumento creado (AMAC). Además, se precisa seguir ampliando la muestra con sujetos con características similares para poder obtener unos resultados más definitivos y extrapolables.

Referencias

- Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36 (2), 95-107.
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. New York, NY: Psychology Press.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- 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., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts*, 63, 22-29.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

- Deniz, J. (2010). Comparing the Self Concepts of the Students in Music High Schools and General High Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 112-116.
- DeVellis, R.F. (1991). Scale Development: theory and applications. *Applied Social Research Methods Series, Vol. 26*. Newbury Park: Sage.
- Fitts, W. H. (1965). A manual for the Tennessee Self-Concept Scale. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Goñi, A., y Fernández, A. (2009). El autoconcepto. En Goñi, A. (Coord.). *El autoconcepto físico. Psicología y Educación*. Madrid: Pirámide.
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 121-130.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th edition, pp. 345-376). New York: Wiley.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39 (3), 225-238.
- León, O. G., y Montero, I. (1998). *Diseños de investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- McLendon, G. H. (1982). When the class sang, I played thedrum. *Music Educators Journal*, 68 (6), 36-37.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Morales, P. (2011). Cuestionarios y escalas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Cuestionariosyescalas.pdf>
- Navas, M. J. (2001) *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Madrid: UNED.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. L. (1995). *Teoría de la Psicometría*. New York: MacGraw Hill.
- Phillips, S. L. (2003). Contributing factors to music attitudes in sixth-, seventh, and eighth-grade students. *Dissertation Abstracts International*, 64(07), 2418.
- Reynolds, J. W. (1992). *Music education and student self- concept: A review and synthesis of literature*. Unpublished master's thesis, University of South Florida, Tampa.
- Ruismaki, H., & Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music

- Education (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 113-130.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Schmitt, M. C. J. (1979). Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability. (Doctoral dissertation, University of Illinois, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40/10, 5357.
- Svengalis, J. (1978). Music attitude and the preadolescent male. *Dissertation Abstracts International*, 39 4800A. (UMI No. 79-02953)
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2), 285-293
- Vander Ark, S. D., Nolin, W. H., & Newman. I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31-41.
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self- Perception Inventory for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 56(4), 719-735.

ANEXO 1

**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO MUSICAL EN ALUMNOS DE CONSERVATORIO
(AMAC) (Alemany, Crtijo y Granda, 2012)**

PROPUESTA FINAL 21 ÍTEMS

Edad:

Sexo:

Curso:

Instrumento:

Grado:

Centro:

INSTRUCCIONES

Lee atentamente las siguientes cuestiones y coloca una X en aquella casilla que coincida con tu opinión en “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo”, “Muy de acuerdo”.

ÍTEMS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Soy bueno tocando mi instrumento. (H)				
2. Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las audiciones que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo. (IC)				
3. En general, me siento disgustado conmigo mismo/a. (AG)				
4. Tengo más éxito en las audiciones cuando creo que soy el mejor. (C)				
5. En general, me siento feliz. (AG)				
6. Normalmente me siento con mucha energía física. (CF)				
7. Tengo más habilidad para tocar mi instrumento que la gente de mi edad. (C)				
8. Soy de las personas que les cuesta aprender algo nuevo en la técnica de mi instrumento. (H)				
9. Como músico, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a (AM)				
10. Puedo practicar con mi instrumento durante mucho tiempo seguido sin cansarme. (H)				
11. Me considero una persona hábil cuando practico con mi instrumento,. (H)				
12. Desearía ser diferente. (AG)				
13. Tengo más éxito en las audiciones delante del público cuando creo que puedo hacerlo mejor que mis compañeros. (C)				
14. Me veo torpe en las actividades que realizamos en las clases colectivas de mi instrumento. (IC)				

15. Estoy en buena forma física. (CF)				
16. Tocando mi instrumento, me siento peor que los demás compañeros del mismo nivel y curso.(IC)				
17. En general, estoy haciendo bien las cosas. (AG)				
18. Tengo más éxito en las audiciones delante del público, cuando sé que otros pueden fallar y yo no. (C)				
19. No me siento bien como músico. (AM)				
20. En general, me gusta lo que estoy haciendo con mi vida. (AG)				
21. Tengo menos éxito tocando mi instrumento en las clases colectivas que los demás alumnos que se encuentran en el mismo curso/nivel que yo. (IC)				

H: Habilidad musical

C: Competencia musical respecto a otros

AG: Autoconcepto general y musical

CF: Capacidad física

IC: Incompetencia musical respecto a otros