

# Influencia de variables sociodemográficas en el clima motivacional percibido de estudiantes de Enseñanzas Superiores de Música: una comparativa entre España y Portugal

Influence of sociodemographic variables on the perceived motivational climate of Higher Music Education students: a comparison between Spain and Portugal

Susana Blanco-Novoa<sup>1</sup>  [susblanco@uvigo.gal](mailto:susblanco@uvigo.gal)

Sara Dominguez-Lloria<sup>1</sup> 

Margarita Pino-Juste<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Vigo, Vigo, España

## ARTÍCULO CIENTÍFICO

Jefe de Sección: Fernando Chaib

Redactor de maquetación: Fernando Chaib

Licencia: "CC by 4.0"

Fecha de Sumbimissón: 10 feb 2025

Fecha final de aprobación: 18 mar 2025

Fecha de Publicación: 30 mar 2025

DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2025.57387>

**RESUMO:** El ambiente que rodea al alumnado es clave para el éxito académico, llegando a ser determinante para su progreso musical. El propósito de este estudio residió en analizar el clima motivacional percibido (clima de ego y clima de tarea) del alumnado de enseñanzas superiores de música, atendiendo a variables sociodemográficas (sexo, vínculos familiares con la música, país y centro de estudios). Los resultados muestran que la percepción del clima de ego no presenta diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas. Por el contrario, el clima de tarea presenta diferencias a favor de los hombres e importantes diferencias en cuanto al país y al tipo de centro de estudios, siendo el alumnado que realiza sus estudios en Portugal el que muestra una percepción más favorable. Se resalta la importancia de generar contextos educativos que favorezcan un clima de tarea positivo, orientados al logro y a potenciar las habilidades del alumnado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clima motivacional percibido; Enseñanza superior; Conservatorio; Música; Variables socio-demográficas.

**ABSTRACT:** The environment surrounding students is key to their academic success, becoming a determining factor for their musical progress. The purpose of this study was to analyze the perceived motivational climate (ego climate and task climate) of students in higher music education, taking into account sociodemographic variables (gender, family ties to music, country and school). The results show that the perception of ego climate does not show significant differences in any of the variables studied. On the other hand, the task climate shows differences in favor of men and important differences in terms of country and type of study center, with students studying in Portugal showing the most favorable perception. The importance of generating educational contexts that favor a positive homework climate, oriented towards achievement and the empowerment of students' skills is highlighted.

**KEYWORDS:** Perceived motivational climate; Higher education; Conservatory; Music; Socio-demographic variables.



## 1. Introducción

El alumnado que realiza Estudios Superiores de Música tiene una vocación profesional hacia la música muy fuerte (López-Íñiguez *et al.* 2022; Miksza *et al.* 2019). Partiendo de esta fortaleza, este alumnado tiene que afrontar importantes desafíos durante sus estudios, desde exigentes planes de estudios, arduas sesiones de estudio personal y dificultades para asumir la carga de trabajo percibida (Jääskeläinen *et al.* 2022) Será precisamente una combinación de todos estos factores los que conformen el denominado clima motivacional percibido. Este constructo muy empleado en ambientes deportivos (Lacerda *et al.* 2021) puede extrapolarse a la perfección al ámbito educativo musical por tener en común ambas especialidades la disciplina, la vocación y una clara orientación al logro y a la excelencia. Las enseñanzas superiores de música demandan un alumnado con alta tolerancia a la exigencia y a la disciplina sometiéndolos a importantes desafíos técnicos, sociales y emocionales que influyen directamente en su desarrollo académico (Freer y Evans 2019; Hallam 2020). Por lo tanto, el clima motivacional que rodea a este alumnado impacta en el rendimiento, satisfacción, proyección y permanencia en esta etapa formativa. A pesar del alcance de su influencia, son escasos los estudios que se centren en analizar los factores condicionantes para así poder intervenir adecuadamente en la mejora del ambiente educativo musical.

Los contextos educativos son espacios en los que el profesorado crea una determinada atmósfera que interfiere en la percepción global del alumnado a través del clima motivacional creado. Entendemos, por lo tanto, el clima motivacional percibido como todo el ambiente interno y externo que rodea al alumnado, así como la forma que tiene de interactuar en el medio y todos aquellos estímulos que puede recibir por parte de profesorado, grupo de iguales y familiares (Ames 1992). Anteriormente, Nicholls (1989) a través de la Teoría de las Metas de Logro, muestra dos vertientes: la orientación al ego y la orientación a la tarea, conceptos que autores como Kaplan y Maher (1999) o Duda y Balaguer (2007) asumen como parte constitutiva del clima motivacional percibido. Recientemente, se han hecho avances hacia la intención de desarrollar y profundizar en este constructo a través de la creación de una Teoría del Clima Motivacional mediante la fusión del apoyo, clima y microclimas motivacionales que se perciben desde una doble apreciación individual y colectiva (Robinson 2023).

Es por lo tanto esta perspectiva dual, el del clima de ego y clima de tarea, los que articulen el tipo de ambiente que se genera en un espacio concreto. El clima de ego responde a un enfoque basado en la competitividad y la percepción de éxito desde una perspectiva de superioridad individual frente a los otros (Nicholls 1984). Esta orientación se asocia con nivel altos de ansiedad, competitividad insana e individualidad (Theodosiou *et al.* 2008; Barbosa-Luna *et al.* 2017). Además, desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan 2000), el clima de ego se asocia con la motivación extrínseca desde un punto de vista evitativo, en el que se pretende demostrar superioridad por el temor al ridículo, mientras que los climas de tarea se asocian con la motivación intrínseca, en el que el éxito se percibe desde la superación personal a través de la autonomía, competencia y vínculo (Ryan y Deci 2017; Ntoumanis y Biddle 1999). El clima de tarea se presenta además como un patrón de conducta más adaptativo (Standage y Treasure 2002; Duda y Balaguer 2007) al enfocarse hacia el aprendizaje, la autosuperación y el fomento del interés mientras que el clima de ego es más desadaptativo al incorporar la presión, competitividad tóxica y la excesiva comparación y evaluación con los otros (Arroyo del Bosque *et al.* 2024; Cecchini *et al.* 2001).

En el ámbito deportivo el clima motivacional percibido es un constructo ampliamente estudiado por el impacto que supone en ambientes que conviven diariamente con la competición. En cambio, en disciplinas artísticas de corte escénico, en las que la práctica tiene el mismo componente efímero y de práctica pública también son espacios que conviven con la disciplina y la competitividad en su desempeño (Thompson y Jaque 2017). Es por ello que se identifican a la perfección ambos tipos de clima en este contexto: el clima de ego, por las relaciones de competitividad que se generan en la práctica (Nordin-Bates *et al.* 2012; Quested y Duda 2009; Galván Mata *et al.* 2013) como el clima de tarea, enfocado hacia el rendimiento, el bienestar y la autosuperación (Nicholls 1989). En contextos musicales, el clima orientado a la tarea se relaciona con un mayor compromiso, una menor ansiedad escénica y un aumento en la creatividad (Ryan y Deci 2017; Valencia Déniz 2011). El clima motivacional percibido se puede considerar un factor clave que influye de forma directa en la motivación del alumnado de música y afecta a su participación artística y académica.

En relación a variables de corte personal como el género, múltiples estudios observan diferencias significativas en cuanto a la participación en actividades musicales. Hallam (2004; 2013) afirma que los hombres se ven muy influenciados por sus iguales, mientras que la familia o el profesorado será quien ejerza mayor impacto sobre la motivación de las mujeres (Long *et al.*, 2012). En lo relativo a la motivación intrínseca hacia la música, son las mujeres las que muestran mayor interés y los hombres alcanzan niveles más altos en motivación en contextos educativos (Anónimo 2023; Appelgren *et al.* 2019). Además, las mujeres presentan mayores niveles de autonomía hacia la música (Valenzuela *et al.* 2020). En lo que respecta a elección instrumental todavía perduran concepciones arraigadas sobre instrumentos percibidos como masculinos y femeninos y autores como Hallam *et al.* (2017) resaltan la importancia de desafiar esta tradición y romper con los estereotipos.

La relación que se produce entre la familia, profesorado y grupo de iguales, también ejercerá un grado de influencia notable sobre la ambición y satisfacción personal del alumno de música (Creech y Hallam 2009). Siguiendo a Arriaga (2006), las creencias y actuaciones del profesorado de música respecto a su alumnado, la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las herramientas que les proporcionan para conseguir los diferentes objetivos, influyen en la motivación del alumnado. La vocación a edades tempranas suele estar muy poco definida, por lo que el impulso familiar ayuda a solventar el proceso de adquisición de disciplina y un compromiso musical favorable que garantice un desarrollo óptimo de las cualidades del alumno (McPherson 2005; Howe y Sloboda 1991). La propia intención del alumnado en el aprendizaje de un determinado instrumento musical es fundamental (MacKenzie 1991), pero tendrá que ir acompañado de un ambiente que propicie un buen desarrollo del estudio. Si además la familia adquiere el compromiso de integrar en su día a día las actividades musicales, tales como la disciplina en el estudio diario o la asistencia a actuaciones musicales, favorecerá un contexto idóneo para la permanencia del alumnado (Welch *et al.* 2004). Por lo tanto, el apoyo que ofrezca la familia mediante su interés y participación en las actividades musicales y un conjunto de experiencias satisfactorias y estimulantes dentro del ámbito académico, serán determinantes en la satisfacción personal y motivación del alumnado (Creech 2010). Además, dentro de la estructura familiar son las madres y los padres quienes ejercen un mayor impacto en la motivación de los hijos frente a la música, aunque los hermanos, primos y amigos también influyen en ella (Cremades *et al.* 2011). Vasil (2013), señala que tanto los inicios de los estudios musicales del alumnado como su continuación futura está claramente influenciada por los factores socio-económicos familiares, así como por el entorno social que lo rodea. Hallam (2002) resalta la influencia del entorno social, de la familia y de la cultura en la motivación y el logro. Por lo tanto, el ambiente social, familiar y el grado de importancia

que estos dan al aprendizaje instrumental, así como la propia percepción del alumnado sobre sus capacidades y habilidades musicales, contribuirán a fomentar el deseo de continuar estudiando y así multiplicar su motivación (Hallam *et al.* 2017; Kemp y Mills 2002). El alumnado cuya familia potencia el ambiente musical tendrá mucho más interés en continuar estos estudios frente al alumnado que no tienen el apoyo familiar (McCarthy 1980; Klinedinst 1991; Nierman y Veak 1997; Stewart 2005; Albert 2006). Phillips (2003) también vincula el estatus socioeconómico alto con la permanencia en estos estudios por la capacidad de afrontar los gastos que estos ocasionan a la economía familiar y las oportunidades que pueden brindarle, ya sea en forma de clases privadas, mejores instrumentos, asistencia a conciertos y otras actividades musicales.

La permanencia del alumnado que cursa estudios de música se puede vincular con el clima motivacional en el centro educativo, en general, y en el aula, en particular. Estudios recientes ponen el foco en la importancia del cuidado de los entornos educativos para garantizar el bienestar del alumnado y la salud mental del alumnado de música (Rose *et al.* 2024). La presión académica, los altos estándares y la autoexigencia determinan su evolución académica y desafían el bienestar del alumnado siendo el contexto institucional un espacio catalizador de estos factores (Perkins *et al.* 2017). Dinámicas educativas que favorezcan el clima de ego a través de un excesivo ambiente competitivo alimenta la autoexigencia extrema incrementando la ansiedad y el burnout del alumnado (Barbosa-Luna *et al.* 2017; Valenzuela *et al.* 2020). Mientras que, un entorno académico que potencie el trabajo colaborativo y el reconocimiento del esfuerzo individual por los logros colectivos mejora la autopercepción del alumnado (Nordin-Bates *et al.* 2014; Robinson 2023). También factores como la percepción del profesorado hacia el alumnado, el valor otorgado a la materia, la forma en la que se configura el aula y la propia interacción entre el alumnado interfieren en su desarrollo educativo (Freer y Evans 2018; 2019; Ames 1992; Brandstrom y Wiklund 1996).

Por otra parte, los contextos legislativos que rigen los estudios musicales también son responsables de un determinado clima motivacional. Mientras que en Portugal los estudios musicales superiores están integrados en el sistema educativo universitario, las enseñanzas de música en España discurren en el ámbito de las enseñanzas de régimen especial cuya consideración paralela a la formación universitaria provoca ciertas desigualdades relacionadas con la consideración social de Estudios Superiores provocando que las tasas de abandono sean muy elevadas (Ruiz del Castillo 2014). Por esta razón y para paliar las consecuencias de las dificultades de coordinar la enseñanza obligatoria con la enseñanza vocacional de música, el profesorado de conservatorio valora la necesidad de motivar al alumnado. Arriaga y Madariaga (2004) afirman que el análisis del contexto es fundamental, así como el diseño y desarrollo de actividades que lleven a estimular el interés. Es por ello que el clima social que rodea al alumnado es un factor clave en la persistencia y permanencia en los estudios reglados de música. Matthews y Kitsantas (2007) afirman que las agrupaciones musicales universitarias proporcionan un entorno esencial para el trabajo en grupo, y que en función de su exigencia se obtienen mejores resultados de compromiso y cohesión entre los miembros, favoreciendo así un ambiente propicio de clima orientado a la tarea. Las alianzas sociales, la sensación de pertenencia al grupo y el compartir vivencias musicales estimulan la integración en futuras formaciones musicales (Morgan 1998; Burnard 1999). Por lo tanto, el objetivo de trabajo colectivo es determinante, ya que es un aliciente importante en la motivación del alumno al sentirse implicado en una actividad académica de carácter social como puede ser una agrupación musical. En este caso, la recompensa viene dada por el propio logro que supone la pertenencia a ese grupo (Morgan 1998) y la actividad que se realiza en él. Al sentido de pertenencia al grupo, Hallam (2010) añade la autoconfianza y las habilidades sociales.

Por lo tanto, en este estudio se pretende analizar desde un punto de vista comparativo entre dos países, España y Portugal, el clima motivacional percibido en base a variables socio-demográficas tales como, el género de los participantes, la vinculación familiar con la música, el tipo de centro de estudios y el país.

En base a la literatura revisada se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Los hombres presentan un clima de ego mayor que las mujeres

H2: El apoyo familiar es importante para el clima motivacional percibido.

H3: El tipo de centro de estudios y el país influyen en el clima motivacional percibido por el alumnado.

## 2. Método

Esta investigación posee un enfoque interpretativo que afirma que la realidad social tiene una naturaleza ontológica que la hace singular, dinámica y compleja. El presente estudio es transversal observacional con diseño no experimental lo que nos permite estudiar diversas variables y obtener datos que son fáciles de extrapolar en un corto período de tiempo posibilitando la generación de hipótesis. El enfoque cuantitativo utilizado en esta investigación tiene por objetivo recolectar y analizar datos para contestar a las preguntas objeto de estudio.

### 2.1. Participantes

En el estudio, han participado 249 estudiantes de diferentes conservatorios superiores de música pertenecientes a dos países: España y Portugal. Se eligió un área geográfica denominada Eje Atlántico, que comprende el Noroeste de España y el Norte de Portugal. Se seleccionaron todos los centros de música que imparten Estudios Superiores de Música de categorización pública. Representando a la región española participaron los Conservatorios Superiores de Música de A Coruña y Vigo, y, respecto a los centros portugueses, fueron los siguientes: Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART).

La distribución de la muestra por sexo reveló un 38,6% de los participantes hombres, mientras que el 61,4% fueron mujeres. Respecto a la media de edad de los participantes fue de 23,20 años ( $SD=4,903$ ), con un rango de edades entre los 17 y los 45 años.

### 2.2. Instrumento

En este estudio, se ha implementado la escala *Perception of School Goal Emphases Scales* de Kaplan y Maehr (1999), diseñada en su origen para medir el clima motivacional percibido en contextos escolares. Se ha utilizado la versión traducida y validada al español por Valencia Déniz (2011) adaptada a estudiantes de conservatorios de música. La escala está compuesta de 15 ítems distribuidos en dos subescalas: clima de ego (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, y 13) y clima de tarea (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 15). Las respuestas se evalúan con una escala tipo Likert de 5 puntos siendo 1 "Muy en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo". En nuestro estudio la escala tiene una buena consistencia interna en ambos factores, obteniendo ,791 el clima de ego y ,895 el clima de tarea en el resultado del Alfa de Cronbach.

## 2.3. Procedimiento y análisis de datos

El instrumento se facilitó al alumnado de forma electrónica a través de la herramienta de creación de cuestionarios digitales *Google Forms*. El cuestionario se facilitó al alumnado en los idiomas de cada país: español y portugués. Para la traducción, se contó con la colaboración de una traductora jurada que acreditara la correcta redacción y traducción de cada uno de los ítems.

Se contó con la colaboración y autorización pertinente de los equipos directivos de los centros, tanto españoles como portugueses. Para el diseño de la muestra, se tuvieron en cuenta solamente el alumnado que cursase Enseñanzas Superiores de Música tanto en disciplinas prácticas de interpretación musical como disciplinas teóricas, relativas a la enseñanza de música, producción y gestión u otras especialidades que se imparten en los centros superiores.

Respecto a la normativa que regula la ética en la investigación, y dado que es un estudio de corte observacional, se han seguido las siguientes directrices: la normativa deontológica reconocida por la Declaración de Helsinki, el código de buenas prácticas científicas del CSIC, los acuerdos de buenas prácticas adoptadas por el Committee on Publication Ethics (COPE) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE y la normativa legal vigente española que regula la investigación, así como los estándares de la AERA. Por otra parte, en España, solo se exige el consentimiento informado para la autorización y desarrollo de cualquier proyecto de investigación sobre seres humanos si el estudio es observacional y no se solicitan datos personales que puedan identificar al entrevistado o estos se computen en general.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de frecuencias y correlaciones para las variables que se han seleccionado para describir el clima motivacional del alumnado de Enseñanzas Superiores de Música en España y Portugal. Para tomar decisiones sobre los estadísticos a utilizar, se han realizado las pruebas de normalidad para las variables y sus factores objeto de estudio. En todos los factores, se verifica el ajuste de los datos a una distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov teniendo en cuenta el tamaño de la muestra. Una vez verificado que la muestra tiene una distribución normal, para el análisis de los datos se han utilizado estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y la dispersión (desviación típica). Además, se han utilizado los estadísticos de contraste paramétricos de diferencia de medias "*t*" de Student, ANOVA para variables dicotómicas y el ANOVA para variables políticas, la correlación de Pearson para establecer la relación entre las variables dependientes y dependientes, así como entre los constructos analizados, y se ha calculado el análisis de regresión para comprobar los modelos predictivos por países. El nivel de significación utilizado fue de ,05.

## 3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las variables sociodemográficas analizadas del alumnado que cursa sus Estudios Superiores de Música presentan datos de interés referidos al constructo clima motivacional para elaborar un contraste entre las variables de estudio planteadas y para la posterior elaboración de conclusiones.

En primer lugar, se muestran los resultados aportados por los estadísticos descriptivos de la escala CF-15. Si tenemos en cuenta los resultados acerca del clima motivacional percibido por el alumnado que estudia en los conservatorios superiores de música, observamos que las medias resultan bajas en todos los ítems. Para

facilitar su interpretación se han agrupado los ítems por las categorías objeto de estudio, por un lado, todos los ítems que se engloban en el clima tarea (8 ítems) y por otro, los del clima de ego (7 ítems) tal como se muestran en la Tabla 1. Si analizamos por comparativa de medias, observamos que el clima de tarea ( $\bar{x}=3,36$ ) es claramente superior al clima de ego ( $\bar{x}=2,52$ ). Con respecto a la oscilación de valores, se observa que en los ítems del clima de tarea el valor más bajo ( $\bar{x}=3,11$ ) responde a "En este conservatorio, comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas y a la cuestión", "En este conservatorio, los profesores valoran mucho el esfuerzo se obtiene la media más alta" ( $\bar{x}=3,65$ ) lo que muestra una percepción más homogénea y relativamente positiva de este constructo. En contraste, el clima de ego obtiene unos datos más bajos, reflejando una percepción menor de este constructo. El valor mínimo ( $\bar{x}=2,17$ ) responde a la cuestión "En este conservatorio, los profesores siempre están hablando de la importancia de pertenecer al grupo de alumnos que mejor tocan", mientras que el máximo ( $\bar{x}=2,69$ ) se corresponde con la cuestión "En este conservatorio, los profesores tratan a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumnos".

Tab. 1 – Estadísticos descriptivos de los ítems agrupados por categorías

Variable	Nº de ítems	M	Mín	Máx
Clima de Tarea	8	3,357	3,11	2,69
Clima de Ego	7	2,518	2,17	3,65

Con respecto a los resultados acerca del clima motivacional percibido por el alumnado de los conservatorios superiores en función del sexo, observamos que no existen diferencias significativas, aunque ambas variables clima de ego ( $\bar{x}=2,492$ ) y clima tarea ( $\bar{x}=3,479$ ) tienen una media mayor en el sexo masculino, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tab. 2– Comparación entre medias según el sexo en relación al clima motivacional percibido

Variable	Sexo	N	Media	DS	T	Sig
Clima de Ego	Hombre	96	2,492	,729	,015	,988
	Mujer	152	2,490	,878		
Clima de Tarea	Hombre	96	3,479	,866	1,715	,088
	Mujer	152	3,275	,924		

Leyenda: \*Diferencia significativa al ,05. \*\* Diferencia significativa al ,01.

En la Tabla 3, se recogen los resultados con respecto al clima motivacional percibido por el alumnado que tiene algún miembro de su familia vinculado con el mundo de la música, no existen diferencias significativas en ninguna de las dos variables (clima ego y clima tarea), aunque en ambos casos las medias más altas se sitúan en el alumnado que no tiene ningún miembro de su familia vinculado al mundo de la música.

Tab. 3– Comparación entre medias según los vínculos familiares relacionados con la música en relación al clima motivacional percibido

Variable	Familia	N	Media	DS	T	Sig
Clima de Ego	Sí	108	2,474	,833	-,188	,851
	No	141	2,500	,818		
Clima de Tarea	Sí	108	3,236	,908	-,164	,870
	No	141	3,441	,898		

La Tabla 4 muestra los resultados derivados del clima motivacional en función del país, en el que se observa que existen diferencias significativas en el clima de tarea ( $\text{sig.}=,0001$ ) con respecto a España y Portugal, siendo mayor la media en el alumnado portugués ( $\bar{x}=2.492$ ). No existen diferencias significativas en la variable clima ego y en este caso la media de España es superior a la portuguesa ( $\bar{x}=2.496$ ).

Tab. 4– Comparación entre medias según el país de estudios de los participantes en relación al clima motivacional percibido

Variable	País	N	Media	DS	T	Sig
Clima de Ego	España	155	2,496	,890	,065	,948
	Portugal	89	2,488	,771		
Clima de Tarea	España	155	3,117	,894	-5,69	,0001**
	Portugal	89	3,764	,7754		

Leyenda: \*\* Diferencia significativa al ,01.

Los resultados derivados del cálculo del clima motivacional percibido por el alumnado de los Estudios Superiores de Música, en relación al centro de estudios, presentan diferencias significativas en la variable de clima tarea ( $\text{sig.}=,0000$ ), donde la media del conservatorio de la Escuela Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) es la más alta ( $\bar{x}=4.025$ ) respecto al resto de los centros superiores (Tabla 5). En la variable clima ego no existen diferencias significativas, pero es el Conservatorio Superior de Música de Vigo el que presenta la media más alta ( $\bar{x}=3.037$ ).

Tab. 5– Comparación entre medias según el centro de estudios en relación al clima motivacional percibido

Variable	Centro	N	Media	DS	F	Sig	Bonferroni
Clima de Ego	A Coruña	73	2,406	,757	,449	,814	No existen diferencias
	Vigo	84	2,631	1,061			
	Minho	33	2,580	,851			
	ESMAE	17	2,542	,746			
	Aveiro	22	2,428	,783			
	ESART	20	2,353	,658			
Clima de Tarea	A Coruña	73	3,210	,818	7,69	,000**	1-4=,013
	Vigo	84	3,037	,953			1-5=,046
	Minho	33	3,537	,802			1-6=,040
	ESMAE	17	4,025	,904			2-4=,001
	Aveiro	22	3,829	,628			2-5=,002
	ESART	20	3,875	,727			2-6=,002

Leyenda: \*\* Diferencia significativa al ,01. (ESMAE: Escuela Superior de Música e Artes do Espectáculo; ESART: Escola Superior de Artes Aplicadas)

## 4. Discusión y conclusiones

Con los datos que hemos extraído en relación al clima motivacional percibido del alumnado de Enseñanzas Superiores de Música, podemos llegar a conclusiones que avalen o contradigan las hipótesis planteadas acerca de su influencia en las variables socio-demográficas.

En lo que respecta a la hipótesis planteada sobre la comparativa en la percepción del clima motivacional entre el sexo del alumnado participante en el estudio ( $H_1$ ), podemos concluir que no hay grandes diferencias en relación al clima de ego, ya que ambos sexos tienen una consideración muy similar. Por el contrario, sí podemos encontrar una sutil diferencia en el clima de tarea, en el que el alumnado masculino puntúa

ligeramente más alto que el femenino. Autores como Nielsen (2004) o Hendricks (2014) atribuyen a un contexto determinado las diferencias que puedan encontrarse con respecto al género y la percepción de autoeficacia musical. Sin embargo, Schatt (2011) atribuye a la interacción con sus iguales en agrupaciones musicales el hecho de que el alumnado masculino incremente su motivación. De ahí que podemos concluir que, en el clima de tarea orientado a la cooperación, los hombres incrementen su participación en la actividad frente a las mujeres. En línea con los resultados obtenidos, en los que en general no se observan grandes diferencias ni en el clima de ego ni el clima de tarea, Hallam *et al.* (2020), afirman que, en relación a la motivación en estudios musicales a distintos niveles de dominio, no se existen grandes diferencias entre sexos salvo en la autopercepción de capacidades en la que los hombres obtienen mejores resultados. Del mismo modo, Freer y Evans (2019) concluyen que los estudios musicales ofrecen un ambiente equitativo en que se fomenta el bienestar y la motivación de todo el alumnado provocando que la diferencia de género sea menor en relación a otras áreas educativas. Además, hay que subrayar la tendencia al alza de participación de estos estudios por parte de las mujeres y una mayor predisposición hacia la música (Valverde 2015; Green 1997). A pesar de que las mujeres son predominantes en estudios musicales, no sucede lo mismo en entornos profesionales (Valenzuela *et al.* 2020). Podemos concluir por lo tanto que, en lo relativo al sexo de los participantes, la homogeneidad de los resultados revela que los planes de estudios actuales y las propias dinámicas de los centros educativos actúan a favor de la equidad educativa entre hombres y mujeres.

Con respecto a la segunda hipótesis planteada con respecto al clima motivacional en función del país (H2), el clima de ego es muy similar entre los participantes españoles y portugueses a pesar de puntuar ligeramente más alto el alumnado español, lo que los sitúa un poco por encima en el sentido de la competitividad y la orientación más individualizada del aprendizaje. Esto lo podemos relacionar con la importancia que el alumnado atribuye a los estudios musicales en sí mismos. La competitividad es muy frecuente en los ámbitos de educación artística ya que se vincula con la excelencia, la habilidad y el talento. En cambio, en el clima de tarea sí encontramos diferencias significativas. En este sentido, el alumnado portugués se ve más influenciado por un ambiente que se orienta a la consecución de resultados colectivos y estimulador de las dinámicas grupales. Autores como Grolnick *et al.* (1991) sostienen que los planes de estudio han de propiciar contextos educativos que favorezcan el bienestar del alumno y propicien el aprendizaje a través de un clima orientado al logro, estimulando además el sentido de competencia de habilidades frente a la competitividad entre iguales. El entorno artístico de la danza o la música son ambientes que se pueden vincular a este constructo porque se establecen relaciones similares al desempeño deportivo, en donde se favorece un clima de tarea más enfocado al rendimiento y bienestar y un clima de ego que propicia situaciones de competitividad (Nordin-Bates *et al.* 2012; Quested y Duda 2009). El clima de ego se relaciona con la competición entre los individuos, por lo que responde a un patrón más desadaptativo al estar focalizado en el individuo mientras que el clima de tarea pone el interés en la cooperación, el aprendizaje y la consecución de un objetivo mediante el esfuerzo personal y la colaboración (Valencia Déniz 2011). Esta diferencia entre países se puede explicar por las diferencias en materia legislativa. Mientras Portugal contempla los Estudios Superiores de Música desde la esfera universitaria desde hace más de 4 décadas, en España estos estudios permanecen en un espacio legislativo diferente. Aun siendo Estudios Superiores, en España socialmente suelen ser percibidos como estudios de menor categoría pudiendo afectar a la percepción de validez por parte del alumnado lo que puede explicar que el Conservatorio Superior de Música de Vigo obtenga puntuaciones más altas en clima de ego, lo que pone en evidencia una mayor tendencia a la competitividad y al individualismo. Además, la formación que se imparte en los

conservatorios superiores españoles está generalmente centrada en la creación de instrumentistas solistas lo que reduce las oportunidades laborales y dificulta su acceso a otras profesiones musicales (Cid 2012) como, por ejemplo, la docencia. Por el contrario, Portugal cuenta con centros superiores de música que albergan diferentes especialidades alrededor de las artes escénicas conviviendo en el mismo espacio como ofrecen en la Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), lo que explicaría que el alumnado de este centro obtenga los mejores datos de clima motivacional percibido. En línea con esto, Mota (2014) afirma que uno de los puntos fuertes de la renovación legislativa portuguesa en materia de música del año 1983 fue el reconocimiento de la formación global e integral del músico para poder desempeñar diferentes roles.

En lo relativo al clima motivacional percibido con respecto a los antecedentes familiares vinculados con la música (H3), no encontramos diferencias significativas en ninguna de las variables, ni en clima de ego ni en clima de tarea, si bien en ambos las medias más altas apuntan sutilmente al alumnado que no tiene ningún vínculo familiar con la música. Hallam (2001) afirma que un exceso de presión hacia la práctica musical por parte de la familia provoca una resistencia al estudio y una influencia negativa. El ambiente social, familiar y el grado de importancia que estos dan al aprendizaje instrumental, así como la propia percepción de habilidad y capacidades, contribuirán a fomentar el deseo de seguir superándose en estas enseñanzas (Hallam *et al.* 2017). En edades más tempranas o niveles educativos más bajos, el alumnado está más en contacto directo con su familia y puede verse influenciado en el estudio diario, así como en la percepción de apoyo o presión que puedan ejercer sobre él, pero en enseñanzas superiores el alumnado es más autónomo a todos los niveles, de ahí que se puede concluir que el clima motivacional relacionado con la familia no es significativo en la motivación del alumnado de enseñanzas superiores de música.

## 5. Limitaciones, futuras líneas de investigación e implicaciones docentes

En investigaciones de naturaleza cuantitativa, el tamaño de la muestra siempre es un factor condicionante que ha de tenerse en cuenta. En este caso, contamos con una muestra que, si bien se consideró representativa para realizar un mapa de clima motivacional del Eje Atlántico, sería conveniente poder ampliar más la muestra para poder realizar una comparativa más exhaustiva entre España y Portugal. Por otra parte, no se han tenido en cuenta cuestiones relativas a la heterogeneidad de los centros educativos participantes y su propia organización interna, ya que es muy probable que particularidades de organización curricular y metodológicas de cada centro afecten a la percepción motivacional del alumnado. Además, condicionantes socio-culturales como la tradición musical propia de cada país también podrían ser objeto de consideración y estudio profundo.

Otra cuestión fundamental a tener en cuenta es el sesgo de participación, contemplando que el alumnado objeto de estudio pueda ser precisamente el que se encuentre más motivado en su desarrollo académico y de ahí que se muestre interesado en la ejecución de los cuestionarios. Es por ello que, en futuras investigaciones podría valorarse la observación directa de las dinámicas de aula y centro para ampliar la información. En esta investigación, no se indagó en el papel del profesorado como agente de impacto motivacional dentro del aula o en la formación del alumnado siendo interesante poder observar cómo afecta al clima motivacional percibido y a la motivación académica general. En este sentido, además, como prospectiva se sugiere explorar la relación que se establece entre la motivación y el bienestar emocional, analizando factores como la ansiedad escénica, el grado de satisfacción de desarrollo artístico, el estrés

académico o el desgaste emocional. Esto, además, permitirá observar si existe relación entre la permanencia y persistencia en los estudios musicales con la percepción de clima motivacional percibido.

Otra limitación detectada reside en la naturaleza transversal del estudio que solo nos permite valorar un momento concreto, por lo que como futuras líneas de investigación sería recomendable realizar un estudio de corte longitudinal que permitiera observar los cambios o analizar las relaciones de causalidad. Las variables estudiadas limitan los resultados a campos concretos, y, en base a la revisión de la literatura, sería muy conveniente añadir otras variables de estudio como el estilo de enseñanza y liderazgo del profesorado, dinámicas grupales de cada centro, o nivel socioeconómico del alumnado. A mayores se podría realizar un estudio mixto, que añada más información a la cuantitativa a través de entrevistas o grupos focales.

A través de los resultados obtenidos en este estudio se ha subrayado la importancia de un clima motivacional percibido con orientación a la tarea, por lo que, como implicación docente, sería recomendable fortalecer ambientes de trabajo cooperativo y colaborativo. El diseño del currículo en los estudios superiores de música tiende a enfocar el trabajo en equipo a materias específicas como orquesta, banda, coro o música de cámara, no potenciando la integración de dinámicas de grupo en otras áreas formativas. Los currículos actuales suelen enfatizar en la formación del intérprete a nivel individual con una exigencia técnica muy alta y en la formación teórica desde una perspectiva estanca y rígida. Una revisión de los actuales currículos, así como la integración de metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aprendizaje servicio (APs) pueden resultar interesantes para reforzar habilidades interpretativas, creativas y comunicativas. Además, se potenciaría el clima de tarea provocando una mayor cohesión del grupo y mejorando el sentido de pertenencia, aumentando la motivación intrínseca y rebajando el clima de ego que se fomenta a través del trabajo individualizado y competitivo. Estas metodologías activas permiten un enfoque interdisciplinario pudiendo trabajar en conjunto varias materias y desarrollando en el alumnado destrezas orientadas a la resolución de problemas que se encontrarán en el futuro profesional. Es por todo esto que, a nivel legislativo, sería interesante revisar los planes de estudio que garanticen una formación más plural y actual que ayude a construir músicos más competentes y con mayor adaptación a las necesidades laborales actuales.

## 6. References

- Albert, Daniel J. "Socioeconomic status and instrumental music: what does the research say about the relationship and its implications?" *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 25, n. 1, p. 39-45, 2006. doi:[10.1177/87551233060250010105](https://doi.org/10.1177/87551233060250010105)
- Ames, Carole. "Classrooms: goals, structures, and student motivation." *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992. doi: [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261).
- Appelgren, Anki; Osika, Walter; Theorell, Töres; Madison, Guy; Horwitz, Else. "Tuning in on motivation: differences between non-musicians, amateurs, and professional musicians." *Psychology of Music*, v. 47, p. 864-873, 2019. doi: [10.1177/0305735619861435](https://doi.org/10.1177/0305735619861435).
- Arriaga, Cristina. "Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical." *Música y Educación*, n. 68, p. 131-140, 2006.
- Arriaga, Cristina; Madariaga, José María. "Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música." *Revista de Psicodidáctica*, n. 17, p. 65-73, 2004. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501707>

Arroyo del Bosque, Ricardo; López García, Sonia; González Rodríguez, Óscar; Amatria Jiménez, Manuel. "Ansiedad y percepción de éxito en futbolistas de categoría cadete y juvenil." *Retos*, n. 60, p. 1260–1270, 2024. doi: [10.47197/retos.v60.107208](https://doi.org/10.47197/retos.v60.107208).

Barbosa-Luna, Adrián E.; Tristán, José L.; Tomás, Inés; González, Alejandra; López-Walle, Jeanette M. "Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel." *Acción Psicológica*, v. 14, n. 1, p. 105-118, 2017. doi: [10.5944/ap.14.1.19266](https://doi.org/10.5944/ap.14.1.19266).

Brandstrom, Sture; Wiklund, Carin. "The social use of music and music education." *Canadian Music Educator*, v. 37, n. 3, p. 33–36, 1996.

Burnard, Pamela. "Bodily intention in children's improvisation and composition." *Psychology of Music*, v. 27, n. 2, p. 159–174, 1999. doi: [10.1177/0305735699272007](https://doi.org/10.1177/0305735699272007).

Cecchini, José A.; González, C.; López-Prado, S.; Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J. "The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states." *European Journal of Sport Science*, v. 4, p. 12–36, 2001. doi: [10.1080/17461390100071407](https://doi.org/10.1080/17461390100071407).

Cid, María Jesús. "Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE." *Revista Electrónica de LEEME*, n. 29, p. 1-22, 2012. doi: [10.7203/LEEME.29.9833](https://doi.org/10.7203/LEEME.29.9833).

Creech, Andrea. "Learning a musical instrument: The case for parental support." *Music Education Research*, v. 12, n. 1, p. 13-32, 2010. doi: [10.1080/14613800903569237](https://doi.org/10.1080/14613800903569237).

Creech, Andrea; Hallam, Susan. "Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents." *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 94-106, 2009. doi: [10.1177/0255761409102318](https://doi.org/10.1177/0255761409102318).

Cremades, Raquel; Herrera, Lucía; Lorenzo, Osvaldo. "Las motivaciones de los niños para aprender música en la escuela de música y danza de Melilla." *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, n. 1, p. 293-318, 2011. doi: [10.30827/dreh.v0i1.7171](https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7171).

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. "The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, v. 11, p. 227–268, 2000. doi: [10.1207/S15327965PLI1104](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104).

Duda, Joan L.; Balaguer, Isabel. "The coach-created motivational climate." In: Jowett, Sophia; Lavallee, David (Eds.). *Social psychology in sport*. Human Kinetics, 2007. p. 117–130. doi: [10.5040/9781492595878.ch-009](https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-009).

Freer, Patrick; Evans, Paul. "Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school." *Psychology of Music*, v. 46, p. 881–895, 2018. doi: [10.1177/0305735617731613](https://doi.org/10.1177/0305735617731613).

Freer, Patrick; Evans, Paul. "Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions." *Psychology of Music*, v. 47, n. 6, p. 781-799, 2019. doi: [10.1177/0305735619864634](https://doi.org/10.1177/0305735619864634).

Galván Mata, José Francisco; López-Walle, Jeanette M.; Pérez García, José Antonio; Tristán Rodríguez, José Luis; Medina Rodríguez, Raúl. "Clima motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jóvenes mexicanos." *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, v. 8, n. 2, p. 393-410, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311128824009>.

Green, Lucy. *Music, gender and education*. Cambridge University Press, 1997.  
[doi:10.1017/CBO9780511585456](https://doi.org/10.1017/CBO9780511585456)

Grolnick, Wendy S.; Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. "Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents." *Journal of Educational Psychology*, v. 83, p. 508-517, 1991. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.508

Hallam, Susan. "The development of metacognition in musicians: Implications for education." *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001. doi: 10.1017/S0265051701000122.

Hallam, Susan. "Musical motivation: Towards a model synthesising the research." *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002. doi: [10.1080/1461380022000011939](https://doi.org/10.1080/1461380022000011939).

Hallam, Susan. "Sex differences in the factors which predict musical attainment in school-aged students." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 161-162, p. 107-117, 2004. <https://www.jstor.org/stable/40319244>

Hallam, Susan. "The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people." *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. doi: [10.1177/0255761410370658](https://doi.org/10.1177/0255761410370658).

Hallam, Susan. "What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?" *Psychology of Music*, v. 41, n. 3, p. 267-291, 2013. doi: [10.1177/0305735611425902](https://doi.org/10.1177/0305735611425902).

Hallam, Susan; Varvarigou, Maria; Creech, Andrea; Papageorgi, Ioulia; Gomes, Tania; Lanipekun, Jide; Rinta, Tiija. "Are there gender differences in instrumental music practice?" *Psychology of Music*, v. 45, n. 1, p. 116-130, 2017. doi: [10.1177/0305735616650994](https://doi.org/10.1177/0305735616650994).

Hallam, Susan; Creech, Andrea; Varvarigou, Maria; Papageorgi, Ioulia. "Gender differences in musical motivation at different levels of expertise." *Psychology of Music*, v. 48, n. 5, p. 657-673, 2020. DOI: [10.1177/0305735618815955](https://doi.org/10.1177/0305735618815955).

Hendricks, Karin S. "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*, v. 42, n. 3, p. 347-365, 2014. doi: [10.1177/0305735612471238](https://doi.org/10.1177/0305735612471238).

Howe, Michael J. A.; Sloboda, John A. "Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background." *British Journal of Music Education*, v. 8, p. 39-52, 1991. doi:10.1017/S0265051700008056

Kaplan, Avi; Maehr, Martin L. "Achievement goals and student well-being." *Contemporary Educational Psychology*, v. 24, p. 330-358, 1999. doi: [10.1006/ceps.1999.0993](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993).

Kemp, Anthony E.; Mills, Janet. "Musical Potential." In: Parncutt, Richard; McPherson, Gary (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 3-16. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195138108.001.0001.

Klinedinst, Richard E. "Predicting performance achievement and retention of fifth grade instrumental students." *Journal of Research in Music Education*, v. 39, p. 225-238, 1991. doi:10.2307/3344722

Jääskeläinen, Tuula; López-Íñiguez, Guadalupe; Phillips, Michelle. "Music students' experienced workload in higher education: A systematic review and recommendations for good practice". *Musicae Scientiae*, v. 27(3), p. 541-567. 2022. doi:[10.1177/10298649221093976](https://doi.org/10.1177/10298649221093976)

Lacerda, Adriana; Filgueiras, Alberto; Campos, Mariaana; Keegan Richard; Landeira-Fernández, Jesús. "Motivational climate measures in sport: a systematic review." *The Spanish Journal of Psychology*, v. 24 2021. doi:10.1017/SJP.2021.13.

Long, Marion; Hallam, Susan; Creech, Andrea; Gaunt, Helena; Robertson, Lucy. "Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes?" *Psychology of Music*, v. 40, n. 6, p. 683-699, 2012. doi: [10.1177/0305735610394709](https://doi.org/10.1177/0305735610394709).

López-Íñiguez, Guadalupe; Burland, Karen; Bennett, Dawn. "Understanding the musical identity and career thinking of postgraduate classical music performance students". *Musicae Scientiae*, v. 26, p. 746 – 760. 2022. doi:10.1177/10298649221089869.

MacKenzie, Colin G. "Starting to learn to play a musical instrument: A study of boys' and girls' motivational criteria." *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 1, p. 15–20, 1991. doi: [10.1017/S0265051700008032](https://doi.org/10.1017/S0265051700008032).

Matthews, Warren K.; Kitsantas, Anastasia. "Group cohesion, collective efficacy, and motivational climate as predictors of conductor support in music ensembles." *Journal of Research in Music Education*, v. 55, n. 1, p. 6-17, 2007. doi: [10.1177/002242940705500102](https://doi.org/10.1177/002242940705500102).

McCarthy, John F. "Individualized instruction, student achievement, and dropout in an urban elementary instrumental music program." *Journal of Research in Music Education*, v. 28, p. 59–69, 1980. doi:10.2307/3345053

McPherson, Gary E. "From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument." *Psychology of Music*, v. 33, n. 1, p. 5-35, 2005. doi: [10.1177/0305735605048012](https://doi.org/10.1177/0305735605048012).

Miksza, Peter; Evans, Peter; McPherson, Gary. "Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs". *Psychology of Music*, v. 49, p. 50 - 68. 2019 doi:10.1177/0305735619836269.

Morgan, Louise Anne. "Children's collaborative composition: Communication through music." [Tesis de doctorado, University of Leicester], 1998. <https://hdl.handle.net/2381/31262>

Mota, Graça. "Pesquisa e formação em educação musical." *Revista da ABEM*, v. 8, p. 11–16, 2014 <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/409>.

Nicholls, John G. "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance." *Psychological Review*, v. 91, n. 3, p. 328–346, 1984. doi: [10.1037/0033-295X.91.3.328](https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328).

Nicholls, John G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

Nielsen, Siw G. "Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education." *Psychology of Music*, v. 32, n. 4, p. 418-431, 2004. doi: [10.1177/0305735604046099](https://doi.org/10.1177/0305735604046099).

Nierman, Glenn E.; Veak, Mary H. "Effect of selected recruiting strategies on beginning instrumentalists' participation decisions." *Journal of Research in Music Education*, v. 45, n. 3, p. 380-389, 1997. doi: [10.2307/3345533](https://doi.org/10.2307/3345533).

Nordin-Bates, Sanna M.; Hill, Andrew P.; Cumming, Jennifer; Aujla, Imogen J.; Redding, Emma. "A longitudinal examination of the relationship between perfectionism and motivational climate in dance." *Journal of Sport y Exercise Psychology*, v. 36, n. 4, p. 382-391, 2014. doi: [10.1123/jsep.2013-0245](https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0245).

Ntoumanis, Nikos; Biddle, Stuart. "Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis." *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, v. 9, n. 6, p. 315–332, 1999. doi: [10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x).

Perkins, Rosie; Reid, Helen; Araújo, Liliana S.; Clark, Terry; Williamon, Aaron. "Perceived enablers and barriers to optimal health among music students: a qualitative study in the music conservatoire setting." *Frontiers in Psychology*, v. 8, 2017. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00968](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00968).

Phillips, Shelly L. *Contributing factors to music attitude in sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. 2003. Tesis (Doctorado en Filosofía) – University of Iowa, Iowa City, 2003.

Quested, Eleanor; Duda, Joan L. "Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers." *Journal of Dance Medicine and Science*, v. 13, p. 10–19, 2009. doi: [10.1177/1089313X0901300102](https://doi.org/10.1177/1089313X0901300102).

Robinson, Katherine A. "Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates." *Educational Psychologist*, v. 58, n. 2, p. 92–110, 2023. doi: [10.1080/00461520.2023.2198011](https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011).

Rose, Dawn; Burland, Karen; Blackstone, Kate; Alessandri, Elena. "Investigating the health and wellbeing of music students: Perspectives from schools of music in Switzerland and the UK." *International Journal of Music Education*, 2024. doi: [10.1177/02557614241262798](https://doi.org/10.1177/02557614241262798).

Ruiz del Castillo, Esther. *Proyecto de Dirección del Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza*. 2014. Trabajo de Fin de Máster (Máster en Dirección de Centros Educativos) – Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 2014. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3208>

Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press, 2017. doi: [10.1521/9781462528806](https://doi.org/10.1521/9781462528806).

Schatt, Matthew D. "High school instrumental music students' attitudes and beliefs regarding practice: An application of attribution theory." *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 29, n. 2, p. 29–40, 2011. doi: [10.1177/8755123310396981](https://doi.org/10.1177/8755123310396981)

Sevil Serrano, Jorge; Aibar Solana, Alberto; Abós Catalán, Ángel; García González, Luis. "Motivational climate of teaching physical education: Could it affect student grades?" *Retos*, n. 31, p. 98–102, 2017. doi: [10.47197/retos.v0i31.46514](https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.46514).

Standage, Martyn; Treasure, Darren C. "Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education." *British Journal of Educational Psychology*, v. 72, p. 87–103, 2002. doi: [10.1348/000709902158784](https://doi.org/10.1348/000709902158784).

Stewart, James L. "Factors related to students' decisions to continue in band." *Contributions to Music Education*, v. 32, n. 1, p. 59–74, 2005. <https://www.jstor.org/stable/24127236>

Theodosiou, Argiris; Mantis, Konstantinos; Papaioannou, Athanasios. "Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes: Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate." *Educational Research and Reviews*, v. 3, n. 12, p. 353–364, 2008.

Thomson, Paula; Jaque, Victoria S. "Training the performing artist." In: *Creativity and the Performing Artist: Behind the Mask*. London: Academic Press, 2017. p. 205–221. doi: [10.1016/B978-0-12-804051-5.00013-5](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804051-5.00013-5).

Valencia Déniz, Raquel. *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Superior de Música de Canarias*. 2011. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2011. Disponible en: <https://acceda.ulpgc.es/handle/10553/5795>.

Valenzuela, Ricardo; Codina, Nuria; Pestana, José V. "Gender-differences in conservatoire music practice maladjustment: Can contextual professional goals and context-derived psychological needs satisfaction account for amotivation variations?" *PLoS ONE*, v. 15, n. 5, e0232711, 2020. doi: 10.1371/journal.pone.0232711.

Valverde, Esteban. *A educación musical superior en Galicia ante o mundo do traballo: estudo cuantitativo e cualitativo*. 2015. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade de Vigo, Vigo, 2015. <https://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/574?show=full>

Vasil, Mary. "Extrinsic motivators affecting fourth-grade students' interest and enrollment in an instrumental music program." *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 32, n. 1, p. 74–82, 2013. doi: 10.1177/8755123313502345.

Welch, Graham F.; Hallam, Susan; Lamont, Alexandra; Swanwick, Keith; Green, Lucy; Hennessy, Sara; Cox, Gordon; O'Neill, Susan; Farrell, Gerry. "Mapping music education research in the UK." *Psychology of Music*, v. 32, n. 3, p. 239–290, 2004. [doi:10.1177/0305735604043257](https://doi.org/10.1177/0305735604043257)