



Departamento de Psicología y Sociología

Facultad de Formación del Profesorado

Programa de Doctorado: Comportamiento humano en contextos deportivos,
de ejercicio y actividad física

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS DEL
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA
DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Y DEL
CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE
CANARIAS**

Tesis Doctoral presentada por Dña. M^a. Ruth Valenica Déniz

Dirigida por el Dr. D. Juan Luis Núñez Alonso y el Dr. D. José Martín-Albo Lucas

D. Juan Luis Núñez Alonso D. José Martín-Albo Lucas Dña. M^a. Ruth Valenica Déniz

Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2011

“La música es el verdadero lenguaje universal”.

K. J. Weber. (Compositor).

“La música constituye una revelación más alta que ninguna filosofía”.

L. V. Beethoven. (Compositor y músico alemán).

“En la música todos los sentimientos vuelven a su estado puro y el mundo no es sino música hecha realidad”.

Arthur Schopenhauer. (Filósofo alemán).

AGRADECIMIENTOS

Deseo mostrar mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que han contribuido a la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, agradecer a los Doctores José Martín Albo y Juan Luis Núñez por dedicarme su valioso tiempo, su experiencia profesional y sus conocimientos además de haber depositado en mí la confianza necesaria para abordar esta investigación con sus altos y bajos. Por todo ello les estoy profundamente agradecida.

A Javier por animarme a seguir adelante con la tesis y por su ayuda incondicional a la hora de escribir este trabajo.

A mi familia, por haberme brindado continuamente apoyo y ánimo con la tesis.

Al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, al Conservatorio Superior de Música de Canarias, a los equipos directivos, alumnos, compañeros, padres y profesores por haber contribuido a que este trabajo haya sido posible permitiéndome en todo momento y de forma desinteresada recabar la información y los datos para llevar a cabo esta investigación.

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	7
ORIGEN Y CONSOLIDACIÓN HISTÓRICA DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIOR DE MÚSICA EN CANARIAS	9
1. Las Sociedades Filarmónicas como antecedentes históricos de los Conservatorios de Música en Canarias. Origen del Conservatorio de Música de Las Palmas de Gran Canaria.	10
2. Antecedentes históricos del Conservatorio de Santa Cruz de Tenerife. La Sociedad Filarmónica de Santa Cruz de Tenerife.	18
3. Conservatorio Superior de Música de Canarias.....	22
3.1. Especialidades que configuran el Grado Superior.	25
3.2. Asignaturas.	28
4. Estructura de las enseñanzas musicales pertenecientes al Plan 66.	29
4.1. Estructura del Grado Elemental Plan 66.	30
4.2. Estructura del Grado Medio Plan 66.....	30
4.3. Estructura del Grado Superior Plan 66.	31
5. Estructura de los estudios pertenecientes al Plan LOGSE. Titulaciones	38
5.1. Asignaturas que deben cursar los instrumentos en el Grado Medio Plan de estudios LOGSE.....	43

6. La Ley Orgánica de Educación (LOE) en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias.	43
7. Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Plan LOE.	52
LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	55
1. Concepto y definición del término motivación.....	56
2. Motivación. Teorías y modelos.....	59
2.1. Motivación intrínseca.....	63
2.1.1. Primeros estudios sobre motivación intrínseca.	63
2.1.2. Motivación intrínseca / motivación extrínseca.....	65
3. Teoría de la autodeterminación.....	71
3.1. Miniteorías que componen la teoría de la autodeterminación.	79
3.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva.....	79
3.1.2. Teoría de la orientación de causalidad.	82
3.1.3. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	85
3.1.4. Teoría de la integración organísmica.	92
3.2. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca.....	96
3.3. El bienestar psicológico.	108
3.4. Motivación autodeterminada, sus determinantes y sus consecuencias.	114

MARCO EMPÍRICO	119
ESTUDIO 1: ADAPTACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	121
1. Adaptación y análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos..	121
1.1. Objetivos.....	121
1.2. Método.....	122
1.2.1. Participantes.....	122
1.2.2. Instrumentos.....	122
1.2.3. Procedimiento.....	123
1.2.4. Análisis de datos.....	124
1.3. Resultados.....	126
1.3.1. Propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados.	126
1.3.1.1. Análisis descriptivo del CF-15.....	126
1.3.1.2. Análisis factorial confirmatorio del CF-15.	127
1.3.1.3. Correlaciones bivariadas entre las subescalas del CF-15.....	128
1.3.1.4. Análisis descriptivo de la escala BPNS.....	128
1.3.1.5. Análisis factorial confirmatorio de la escala BPNS.....	129
1.3.1.6. Correlaciones bivariadas entre las subescalas de la escala BPNS.. ..	130
1.3.1.7. Análisis descriptivo de la escala EME-E.	130
1.3.1.8. Análisis factorial confirmatorio de la escala EME-E.....	133

1.3.9. Correlaciones bivariadas entre las subescalas de la escala EME-E.	133
1.3.10. Fiabilidad de los instrumentos.....	134
1.3.11. Validez predictiva.	135
1.4. Discusión.....	136
ESTUDIO 2: MODELO MOTIVACIONAL EXPLICATIVO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO.	141
1. Modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico.....	141
1.1. Objetivos.....	147
1.2. Hipótesis.	147
1.3. Método.....	147
1.3.1. Participantes.	148
1.3.2. Instrumentos.....	148
1.3.3. Procedimiento.....	149
1.3.4. Análisis de datos.....	150
1.4. Resultados.	152
1.4.1. Análisis descriptivo de las variables estudiadas.....	152
1.4.2. Análisis de fiabilidad.....	153
1.4.3. Análisis de correlaciones de las variables estudiadas.	153
1.4.4. Modelo de medida.....	154
1.4.5. Modelo de ecuaciones estructurales.....	157

1.5. Discusión.....	161
DISCUSIÓN GENERAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS.	167
REFERENCIAS.	171
ANEXOS.....	211
Anexo 1.....	213
Anexo 2.....	214
Anexo 3.....	215
Anexo 4.....	216
Anexo 5.....	217
Anexo 6.....	218
Anexo 7.....	219
Anexo 8.....	220
Anexo 9.....	221
Anexo 10.....	222
Anexo 11.....	223
Anexo 12.....	224
Anexo 13.....	225
Anexo 14.....	226
Anexo 15.....	227

La motivación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que los estudiantes motivados muestren interés en las actividades que desempeñan, se sientan eficaces y se esfuercen para conseguir realizar con éxito las tareas, utilizando habitualmente estrategias cognitivas, autorreguladoras y específicas. Del mismo modo, los profesores motivados sienten que pueden ayudar a sus alumnos a aprender, dedican tiempo extra a la planificación instruccional y trabajan para asegurarse de que aprenden y dominan el conocimiento y las habilidades fijadas como objetivos del aprendizaje. Cuando la motivación disminuye, el aprendizaje puede resentirse, por lo que los profesores en general, no sólo deben impartir conocimientos y enseñar habilidades, sino también desarrollar un entorno de aprendizaje motivante.

Una forma de mejorar los procesos de aprendizaje académico consiste en realizar un análisis detallado de todos los aspectos que determinan dicho aprendizaje y no centrarse exclusivamente en el estudio, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza. Por lo tanto, es fundamental que los aspectos cognitivos y motivacionales interactúen para poder elaborar modelos adecuados de aprendizaje académico (Pintrich y De Groot, 1990).

Por otro lado, se ha demostrado a través de diversas investigaciones la incidencia significativa de la motivación en el aprendizaje académico, por lo que aprendizaje y motivación son dos variables que deben ser analizadas conjuntamente. Si durante años el centro de las investigaciones sobre aprendizaje académico ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000). De hecho, una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales en el nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990), en la que distinguen tres categorías generales de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos: un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar

una tarea; un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y un componente afectivo-emocional derivado de la realización de una tarea, así como los resultados de éxito o fracaso a nivel académico.

Todas estas creencias motivacionales se han relacionado con el aprendizaje autorregulado, por lo que diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que adoptan una orientación motivacional intrínseca, emplean estrategias cognitivas y procesos autorregulados en mayor medida que los alumnos que adoptan una orientación motivacional extrínseca (Anderman y Young, 1994; Miller, Behrens, Greens y Newman, 1993; Pintrich y De Groot, 1990; Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 2001).

Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 2000), los estudiantes pueden ser motivados tanto intrínseca como extrínsecamente. La motivación intrínseca se refiere a la participación en una actividad por el placer y satisfacción inherente que proporciona. Por otra parte, la motivación extrínseca se caracteriza por actividades que son realizadas con el fin de obtener determinados resultados, ya sea una recompensa tangible, una ausencia de castigo o la obtención de reconocimiento o aprobación. Por último, un estudiante está amotivado cuando no tiene intención de actuar (Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009).

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997) desarrolló el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca que establece en uno de sus postulados que la motivación lleva a una serie de consecuencias, como el bienestar psicológico.

El bienestar psicológico se considera un funcionamiento psicológico vital basado en experiencias positivas y saludables, donde el sentido del yo es congruente y está integrado dentro de la personalidad (Deci y Ryan, 1985, 2000). La teoría de la autodeterminación maneja como indicadores de bienestar psicológico medidas de autoestima, ansiedad, satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva.

Por otro lado, Kasser y Ryan (1996) afirman que las aspiraciones intrínsecas (e.j. la autoestima) se asocian positivamente al bienestar psicológico, siendo éste explicado por el funcionamiento autónomo del individuo tal y como plantea la teoría de la

autodeterminación, que identifica diferentes tipos de motivación con distintas consecuencias para el aprendizaje, el rendimiento, las experiencias personales y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000a).

La investigación dentro de la teoría de la autodeterminación ha mostrado que la motivación intrínseca predice el bienestar psicológico independientemente del rendimiento académico (Burton, Lydon, D'alejandro y Koestner, 2006; Chirkov y Ryan, 2001). Además, las conductas amotivadas conducen a un peor ajuste psicosocial de los estudiantes y a altos niveles de estrés, mientras que las conductas intrínsecamente motivadas se asocian a bajos niveles de estrés y a un mayor bienestar psicológico (Baker, 2004).

En términos de consecuencias, el funcionamiento autónomo ha sido relacionado con un conjunto de resultados positivos donde se incluye la autoestima que es considerada como componente fundamental del bienestar subjetivo (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque, Zuehlke, Stanek y Ryan, 2004). Este constructo se utilizó para evaluar el bienestar en distintos contextos culturales (Chirkov y Ryan, 2001; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon y Timoshina; 1999). En este sentido, las formas más controladas de motivación han sido relacionadas con baja autoestima, elevados niveles de ansiedad, así como con bajos niveles de bienestar subjetivo (Grolnick y Ryan, 1987, 1989; Miserandino, 1996; Ryan y Connell, 1989; Sheldon y Elliot, 1999).

En el contexto de la educación musical no existen actualmente investigaciones que hayan establecido un análisis del proceso motivacional de los estudiantes desde los antecedentes de la motivación musical hasta las consecuencias derivadas de dicha motivación. De ahí que nos hayamos propuesto realizar este trabajo de investigación que consideramos fundamental y necesario para conocer y mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes que cursan enseñanzas artísticas musicales con carácter profesional.

No cabe la menor duda que, en el ámbito musical, la motivación es un elemento esencial para una educación eficaz. En el caso de los alumnos de música, la motivación se relaciona con la propia mejora, (el alumno está orientado a la tarea con el objetivo de la propia mejora), con destacar y sobresalir entre los demás compañeros (el alumno está orientado al ego y se valora a sí mismo por comparación con sus iguales) y con la

aprobación social (el alumno busca las consecuencias sociales positivas del estudio de la música, como pueden ser la aprobación y el beneplácito de los profesores, padres, etc.).

Si, por lo general, no resulta sencillo fomentar la motivación dentro del ámbito de la educación, tanto más complejo lo es en el musical. Intentar desvelar algunos de los aspectos que explican el bienestar psicológico de los sujetos que perseveran en el mundo del arte musical es uno de los motivos fundamentales del trabajo que hemos realizado con el alumnado que actualmente cursa estudios en el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y en el Conservatorio Superior de Música de Canarias.

Con esta introducción general, se pretende facilitar al lector la comprensión de nuestra tesis, que se estructura en cuatro capítulos: los dos primeros forman parte del marco teórico y los dos siguientes del marco empírico; una vez concluida la parte teórica y la empírica, finalizamos con el apartado correspondiente a las discusión y principales conclusiones de los resultados obtenidos en la investigación, explicando los aspectos más relevantes del mismo.

En el primer capítulo, realizamos la contextualización de los centros escogidos para llevar a cabo nuestro estudio: origen, creación, funcionamiento y consolidación histórica de los Conservatorios Profesionales de Música de Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife y del Conservatorio Superior de Música de Canarias.

En el segundo capítulo, nos aproximamos a la motivación académica desde el paradigma de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b), que permite explicar un amplio abanico de conductas y que, en la actualidad, representa uno de los modelos teóricos más contrastados a nivel teórico y empírico en diversos dominios de la vida tales como el académico (p.e. Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005), el deportivo (p.e. Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006), el laboral (p.e. Baard, Deci y Ryan, 2004) y el de la salud (p.e. Williams et al., 2006), siendo también, objeto de estudios de carácter transcultural (p.e. Chirkov, Ryan y Willness, 2005). Además, tratamos de profundizar en el conocimiento de la amotivación, de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca desde la perspectiva teórica que presenta el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997).

Dentro del marco empírico se llevan a cabo dos estudios: en el primero, nos proponemos analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados y adaptados al contexto de la educación musical, en concreto analizaremos la evidencia de fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la evidencia de validez; en el segundo estudio, probaremos un modelo de ecuaciones estructurales que establece relaciones válidas entre las variables latentes clima motivacional percibido (ego y tarea), necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia), motivación intrínseca, motivación extrínseca y bienestar psicológico como consecuencia motivacional medido a través de la autoestima y la ansiedad-estado.

Por último, concluimos nuestra Tesis Doctoral con las referencias bibliográficas y los anexos donde se recogen las asignaturas que deben cursar los instrumentos en el Grado Medio plan de estudios LOGSE, los itinerarios educativos de las enseñanzas profesionales de música en Canarias y los instrumentos utilizados en los estudios empíricos.

MARCO TEÓRICO

ORIGEN Y CONSOLIDACIÓN HISTÓRICA DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y SUPERIOR DE MÚSICA EN CANARIAS

Un estudio analítico tomando como referencia aspectos fundamentales relacionados con el origen, creación, funcionamiento y consolidación histórica de los Conservatorios Profesionales de Música de Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife y el Conservatorio Superior de Música de Canarias, constituyen la base de este primer capítulo.

Durante los siglos XX y principios del XXI, la formación musical a nivel profesional en las islas, se ha llevado a cabo en los conservatorios de música de las dos provincias capitalinas, de ahí, que consideremos importante realizar un estudio contextual previo, en el que se englobe el marco histórico, educativo e institucional de ambos centros a lo largo de los años hasta llegar a nuestros días.

La legislación que ha determinado su configuración, los planes y sistema de estudios por los que se han regido y se rigen hoy día estas enseñanzas artísticas, las especialidades que se imparten y las titulaciones que se pueden obtener, constituyen igualmente, una serie de elementos que han sido primordiales en su desarrollo y evolución y, que al mismo tiempo, han marcado de forma considerable la trayectoria musical en Canarias.

Actualmente, las enseñanzas musicales que se imparten en los conservatorios, se catalogan como enseñanzas de régimen especial. Su desarrollo legislativo y el marco normativo por el que se regulan en el ámbito de la Comunidad Autónoma lo dictamina la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a la cual están adscritos desde el año 1998.

1. Las Sociedades Filarmónicas como antecedentes históricos de los Conservatorios de Música en Canarias. Origen del Conservatorio de Música de Las Palmas de Gran Canaria.

Los comienzos de las enseñanzas musicales en Canarias se remontan al siglo XVI, con la gran labor educativa realizada en la Capilla de Música de la Catedral de Las Palmas la cual estaba integrada por niños que formaban el coro de la capilla de la iglesia, por lo que el influjo religioso en esta etapa fue un matiz característico.

La creación de una Academia donde se impartieran enseñanzas musicales de influencia seglar y no religiosa, no tuvo lugar hasta 1782 en pleno siglo XVIII, concretamente en la Laguna, por aquel entonces, capital de la isla y del Archipiélago. Dicha Academia fue impulsada por la Real Sociedad Económica de Amigos del País y por acuerdo de sus miembros, ésta tendría un perfil similar a la Academia de Música creada por la Real Sociedad Vasca y contaría con la participación de los socios, aficionados y profesores de música.

El interés musical popular en esta época se reveló a través de diferentes manifestaciones, tales como charangas, coros, bandas y diferentes agrupaciones musicales que se constituyeron por diversos puntos de la isla de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas de Gran Canaria. Estas propiciaron los antecedentes necesarios para que la práctica musical se convirtiera en un referente de gran valor e importancia en el Archipiélago y la enseñanza de la música comenzara a extenderse a través de las sociedades culturales y recreativas del aquel entonces. Esto trajo consigo la aparición de músicos de gran prestigio en las islas, que facilitaron tanto el aprendizaje como la evolución musical en la población insular. De ahí, que en el siglo XIX se constituyeran en las Islas Canarias las Sociedades Filarmónicas más antiguas de España.

El origen histórico de estas sociedades se encuentra en la división del obispado que tuvo lugar en Canarias en 1828, el cual motivó una crisis definitiva de la capilla de música de la catedral de Las Palmas de Gran Canaria y precipitó la consolidación extraeclesiástica de los movimientos musicales. Este hecho supuso que la actividad sinfónica de carácter progresista iniciada años antes en ambas islas cristalizara al cabo de algún tiempo con la organización definitiva de las Sociedades Filarmónicas.

Según Siemens (1977), la de Las Palmas vio la luz en 1845, bajo el patrocinio del Gabinete Literario y fue fundada por los componentes de la orquesta ciudadana, como recurso de articulación del arte y como texto de afirmación para evitar la dependencia de dicha orquesta del recién creado Gabinete Literario de Las Palmas, santuario liberal de la intelectualidad insular y que con el fin de conmemorar tal evento, celebró en sus dependencias un memorable concierto que dirigió D. Benito Lentini.

Los antecedentes históricos de la orquesta Filarmónica de Las Palmas en cuanto a sus orígenes, se sitúan en la labor llevada a cabo por el maestro de capilla D. José Palomino, quien en 1809 organizó una orquesta clásica que años más tarde recibiría el nombre que actualmente sustenta: Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Desde 1845 esta orquesta, comenzó a ofrecer conciertos regulares para sus asociados, pero la preocupación vivida en las islas por mantener una continuidad musical digna e independiente tras la muerte de D. Benito Lentini y D. Cristóbal José Millares hace que el nieto de este último D. Agustín Millares Torres desarrolle en los años 50 del siglo XIX una labor musical destacada como compositor y director orquestal de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas, reorganizando la misma.

En 1866, D. Diego Mesa de León después de un período de decadencia vuelve a reorganizar la Sociedad Filarmónica de las Palmas, emprendiendo un nuevo camino con otros directivos y otros maestros al frente; en este año se proyecta la articulación reglada de las enseñanzas musicales en una Academia creada en el seno de dicha Sociedad Filarmónica. Pero el establecimiento sólido y definitivo de la Academia se debe a la labor pedagógica y a las dotes organizativas de D. Diego Mesa que supo vincular y supeditar a los futuros maestros de la orquesta a dicha actividad docente. Posteriormente, en 1878 un discípulo de Arrieta, D. Bernardino Valle (1850-1928) es el encargado de dirigir la Filarmónica durante casi 50 años (Siemens, 1977).

Después de la guerra civil española se parte de cero y se vuelven a reorganizar de nuevo las Sociedades Filarmónicas en los años 40.

En Las Palmas, en los años 1943-1944 D. Miguel Inglott, abogado y persona de gran cultura que había estado trabajando muchos años fuera de la isla, se propuso,

después de la guerra civil volver de nuevo a reorganizar la Orquesta de la Sociedad Filarmónica. Para ello, mantuvo contactos con músicos profesionales, y aficionados, Autoridades locales (Alcalde, Presidente del Cabildo), entidades culturales (Gabinete Literario, Círculo Mercantil) y financieras como la Caja Insular de Ahorros, con el objetivo de obtener apoyos para su propósito. Finalmente, la Orquesta resurge de nuevo y una vez consolidada, se crea una Academia destinada a la formación musical, cuyos profesores eran músicos de la propia Orquesta a quienes se les mejoraban sus retribuciones por la labor pedagógica que realizaban (Lorenzo, 2002).

Según Martínez (1993), en aquellos años la Academia contaba con 328 alumnos, de los cuales 258 eran mujeres, y 11 profesores, en su mayoría venidos de fuera. Se impartían clases aunque sin validez oficial ya que para legalizarlos había que examinarse en el Conservatorio de Tenerife u otros de la Península.

A estas enseñanzas, como hemos mencionado anteriormente, se les daba validez académica en el Conservatorio de Tenerife. Para facilitar los exámenes a los alumnos de Las Palmas, se desplazaba a Gran Canaria un tribunal formado por profesores de dicho centro. La Sociedad Filarmónica por aquel entonces, se hacía cargo de los trámites y de la documentación que precisaban tanto los alumnos oficiales de la Academia como los no oficiales (enseñanza libre) que cursaban estudios musicales según el Plan 42.

Es en los años 50 cuando se produce una gran demanda de alumnos interesados en el aprendizaje de la música. Un año más tarde, en 1951 llega a la isla el catalán Gabriel Rodó, gran compositor de música sinfónica y director de Orquesta, a él entre otros se le debe la organización del conservatorio de música y la creación de una orquesta juvenil en la ciudad.

El período comprendido entre 1952 y 1954 viene precedido por las negociaciones de la directiva de la Sociedad Filarmónica que se propuso convencer a las Autoridades de la isla para que solicitaran al entonces Ministerio de Educación y Ciencia la posibilidad de elevar a grado oficial las enseñanzas musicales que se impartían en la Academia de la Orquesta Filarmónica y eventualmente elevar ésta a rango de Conservatorio Elemental de Música. Las Autoridades locales estuvieron representadas por Don Matías Vega Guerra,

Presidente del Cabildo Insular de Gran Canaria y Don José Ramírez Bethencourt, Alcalde de la ciudad y Presidente de la Sociedad Filarmónica al mismo tiempo (Lorenzo, 2002).

Tras las gestiones político-administrativas, se le concede esta distinción como queda especificado en los siguientes artículos del Decreto de 21 de Febrero de 1958 (M.º Educación Nacional), (BOLETÍN, 1958):

Artículo 1º.

Se concede validez académica oficial, con el grado de Conservatorio Elemental, a las enseñanzas cursadas en la Academia de Música de la Sociedad Filarmónica de Las Palmas.

Artículo 2º.

Dicho reconocimiento estará condicionado al establecimiento de las enseñanzas mínimas señaladas para los Conservatorios Elementales por el Decreto Orgánico de 15 de junio de 1942 (R. 1056 y Diccionario 4530).

Artículo 3º.

El Conservatorio Elemental de Las Palmas seguirá dependiendo a efectos económicos de las Corporaciones Local e Insular, quedando sometido en cuanto al régimen docente, a las normas comunes de los Conservatorios e inspección oficial de los mismos.

Artículo 4º.

Por el Ministerio de Educación Nacional se dictarán las medidas complementarias para la ejecución de este Decreto y definitiva organización del nuevo centro.

Jiménez (1991), identifica a los profesores que componían el claustro del recién creado centro, integrado por: Don Gabriel Rodó (Director de la Orquesta), Don Luis Prieto (Profesor de Piano), Don Agustín Conch (Profesor de Violín), Don Manuel Moreno Rivero, Don José Jiménez Mentado y Dña. Remedios Suárez Perdomo

(profesores de solfeo), todos confirmados por el Ministerio de Educación y Ciencia como profesores del nuevo Centro y dependientes económicamente de la Sociedad Filarmónica.

Martínez (1993), especifica que aunque en la Academia solo se podían validar conocimientos elementales, también preparaban alumnos de cursos más avanzados que acudían al Conservatorio de Tenerife para examinarse. El piano fue el instrumento más solicitado como sigue ocurriendo en la actualidad.

En 1966, el antiguo Plan 42 dio paso al nuevo Plan 66 según el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE, 1966), cuyos artículos regulan las enseñanzas musicales que se impartían en los conservatorios de música españoles.

En 1970 el número de matriculas aumenta en el Conservatorio Elemental de Música de Las Palmas de manera considerable. Debido a este incremento de alumnos interesados en la enseñanza musical, Don Gregorio de León Suárez, Concejal de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria y Don Cruz Muñoz Ucha, Director de la Banda Municipal de Música y profesor del Conservatorio Elemental por aquel entonces, se proponen realizar las gestiones necesarias para conseguir que en el centro se impartiesen enseñanzas oficiales de Grado Medio contando con el apoyo de las autoridades y entidades culturales de la época. Finalmente, se obtiene tal distinción como queda establecido en el Decreto 3343/1970, de 12 de Noviembre, por el que se eleva al Grado Profesional el Conservatorio Elemental de Música no estatal de Las Palmas de Gran Canaria (BOE, 1970). El artículo número uno de este Decreto añade que este reconocimiento quedará sometido a los límites fijados por el artículo 13 del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE, 1966).

El artículo número dos, especifica que dicho Conservatorio Profesional continuará dependiendo de la Excelentísima Diputación Provincial a los efectos del cumplimiento de los requisitos exigidos por el artículo 2º-2 del citado Decreto. En el mismo artículo, se dictamina que el reconocimiento oficial podría ser revocado si dejara de cumplirse alguno de los requisitos. Además, en su artículo tres, añade que el régimen de sus enseñanzas

estará sometido a la inspección oficial del Ministerio de Educación y Ciencia y obligado al cumplimiento de las instrucciones generales que reciba del mismo.

Una vez publicado este Decreto, la Sociedad Filarmónica cede sus atribuciones al Excmo. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria como dependencia municipal.

En los años posteriores el número de alumnos continúa creciendo. En esta época, Don Cruz Muñoz Ucha fue designado Director del Centro y se cubren por oposición las plazas de profesores que se consideraron necesarias para atender las necesidades docentes en las enseñanzas de Grado Medio, debido al incremento notorio de matrículas ya que las plazas de profesores en el Grado Elemental estaban legalizadas con anterioridad. El profesorado accedería a la categoría de funcionarios de carrera, con las retribuciones correspondientes.

Cabe destacar como hecho importante que en estos años, en la mayoría de los grandes núcleos de Gran Canaria se crearon academias musicales al igual que en las dos capitales de las islas pertenecientes a la Provincia de Las Palmas. Primero fue Arrecife (Lanzarote) y luego Puerto del Rosario (Fuerteventura), siendo subvencionadas económicamente por los Cabildos y Ayuntamientos, respectivamente. Los alumnos de estas academias eran considerados como alumnos libres y para realizar los exámenes, un tribunal integrado por personal docente del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas se trasladaba a los distintos municipios de estas islas.

Es en el año 1983 cuando se le concede al centro la categoría de Conservatorio Superior de Música por Decreto 464/1983, de 15 de Diciembre, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (BOC, 1983), como queda especificado en los dos artículos que a continuación se citan:

Artículo 1º.

Se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria al Grado de Conservatorio Superior y se reconoce la validez académica oficial de sus enseñanzas.

Artículo 2º.

Dicho centro seguirá dependiendo, a efectos económicos y del estatuto de su personal docente, del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria y sometido al régimen de enseñanzas de la Consejería de Educación y, en su caso, del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tras la publicación de la Ley de Música en Canarias en 1986 y dentro del sistema educativo que establecía la LODE, se constituye en 1987 el primer Consejo Escolar del Conservatorio.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1990), incorpora como enseñanzas de régimen especial las de carácter artístico, entre ellas las de Música.

En 1992 se implanta el Plan LOGSE de manera paulatina en los Conservatorios de las islas, no culminando dicho proceso hasta el año 2002, quedando extinguido el Plan 66, pasando a denominarse los centros ya creados en las dos capitales de provincia, Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife. Hasta el año 2004 el conservatorio continuó realizando pruebas para los alumnos que pertenecían al antiguo Plan 66 con el objetivo de que pudiesen finalizar sus estudios en el Plan que iniciaron.

Actualmente, el Plan LOGSE a dado paso a la LOE como queda recogido en el Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007). Este nuevo plan de estudios comenzó a implantarse en el curso académico 2007/2008 y finalizó en el año 2008/2009.

En cuanto al contenido del Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 1996), quedó sin efecto a medida que se fue implantando la nueva ordenación de las enseñanzas de Música.

En lo que respecta a la ubicación del Conservatorio en Las Palmas, ésta ha variado mucho a lo largo de los años. Actualmente se encuentra situado en el antiguo solar de San Francisco en la calle Maninidra 1 en Las Palmas de Gran Canaria después de un costoso peregrinar por varias dependencias de esta Ciudad situadas en las calles Pérez Galdós, Paseo de Chil y Velázquez y por edificios como la Caja Insular, Asepeyo y Casa del Marino.

A pesar de ser creado, asumido y gestionado por el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria durante un largo periodo de tiempo, en los años 1995 y 1998 se realizan los trámites para traspasarlo a la entonces Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias. Finalmente en 1998, la Comunidad Autónoma de Canarias asume la titularidad del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, quedando adscrito a la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, según lo dispuesto en el Decreto 74/1998, de 11 de mayo por el que se asume la titularidad del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria (BOC, 1998).

Durante más de 100 años han pasado por él miles de alumnos, que han cursado sus estudios de acuerdo a los diferentes planes, además de cambiar su denominación en varias ocasiones. Su titularidad ha ido pasando desde la Orquesta Filarmónica al Excelentísimo Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, hasta llegar a la actual Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, la cual continúa llevando a cabo hoy en día la organización y funcionamiento del mismo. En el Decreto anteriormente citado, se establece que la Comunidad Autónoma tiene reconocidas las competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, en los términos contemplados en el artículo 32.1 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Canarias, lo que justifica su interés y responsabilidad en la asunción de la actividad docente en el ámbito de las enseñanzas musicales.

2. Antecedentes históricos del Conservatorio de Santa Cruz de Tenerife. La Sociedad Filarmónica de Santa Cruz de Tenerife.

La gran afición musical que había existido desde tiempos remotos en Santa Cruz de Tenerife, supuso por una parte el nacimiento de varias sociedades musicales como la Sociedad Filarmónica Nivaria y la de los Realejos (formación más antigua del Archipiélago Canario) y por otra, el florecimiento de la música en toda la isla a lo largo del siglo XIX.

Las enseñanzas musicales que durante el siglo XIX ya se venían desarrollando en algunos conservatorios del ámbito nacional, en Tenerife, sin embargo, se llevaron a cabo por profesionales que impartían clases particulares ya que hasta ese momento la existencia de centros oficiales sería un proyecto que vería la luz años más tarde.

En 1827 se organizó en Santa Cruz de Tenerife la Sociedad Filarmónica, bajo la dirección de Carlos Guigou, con la finalidad de “cultivar y fomentar el arte de la música mediante los estudios privados y actos públicos”. Esta agrupación participaba especialmente en los festejos de la capital. Pero su trayectoria estuvo marcada por muchos obstáculos, pues su actividad se vio interrumpida en varias ocasiones por motivos económicos fundamentalmente. De ahí, que terminara por desaparecer en 1844 para volver a reconstituirse definitivamente en 1878 tras haber sido clausurada en 1861 tras un primer intento.

Según González (2000), el 2 de mayo de 1879 en Santa Cruz de Tenerife se constituyó la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia, bajo la dirección del músico tinerfeño Juan Padrón. Esta entidad tenía por objeto organizar una orquesta y propagar gratuitamente los conocimientos de música, con la finalidad de elevar al mayor grado posible la afición por el arte, y proporcionar elementos de educación a todos aquellos que con facultades adecuadas quisieran dedicarse al estudio de la música. En el marco insular esta Sociedad gozaba de un gran prestigio y prueba de ello es el número de músicos con los que contaba en 1881, un total de treinta seis, lo que suponía una cantidad considerable en esta época.

En el seno de la Sociedad Filarmónica “Santa Cecilia” concretamente en el año 1882, se creó una de las primeras escuelas de música. Esta iniciativa, que en un principio supuso un gran éxito, desafortunadamente terminó por desaparecer antes de finalizar el siglo pero, a comienzos del siglo XX se fundó en esta isla una Academia de música cuyo origen se sitúa en el seno del Circulo de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, y que recibió el nombre de Academia Municipal de Música, hasta que en los años 1928-1929 pasó a denominarse de nuevo Academia de Música, constituyendo el antecedente inmediato del Conservatorio de Música de Santa Cruz de Tenerife.

Los profesores de la citada Academia sirvieron de base para la fundación del Conservatorio Profesional de Música como primer centro oficial de enseñanzas musicales, cuyo acontecimiento tuvo lugar el 25 de noviembre de 1931. El clima artístico existente en Santa Cruz en esos años, unido a la importancia de la que gozaba en aquel entonces el Círculo de Bellas Artes, fueron elementos de gran peso en el origen y creación del Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife.

En los años treinta, el movimiento musical tuvo, en general, un gran alcance nacional, de ahí, que se fundasen por todo el país gran cantidad de centros para impartir estas enseñanzas, además de un gran número de sociedades, orquestas y grupos de música de géneros variados.

En estos primeros años, el conservatorio, se encontraba bajo la tutela de la Excelentísima Mancomunidad Provincial Interinsular, consiguiendo en 1934 una importante ayuda estatal, hasta el punto de pasar a denominarse Conservatorio Regional. En 1936 se le concede validez oficial a sus enseñanzas elementales y en 1942 obtiene la misma para los estudios profesionales, por ser el único centro oficial de enseñanza musical existente en ese momento en el Archipiélago Canario. El centro en aquellos años recibía sus aportaciones económicas por parte del Cabildo Insular, el Ayuntamiento de Santa Cruz y una pequeña ayuda simbólica por parte de la Mancomunidad. Los estudios musicales impartidos en este centro seguían las directrices marcadas por el Conservatorio de Música de Madrid y por la normativa publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero siempre ajustándose a sus propios recursos.

En sus primeros años de andadura se vive una intensa actividad musical en el centro, tanto por parte del alumnado como del profesorado. Un hecho importante derivado de esta ferviente actividad es el nacimiento en 1935 de algunas agrupaciones como el Coro de Cámara del Conservatorio y la Orquesta de Cámara del mismo, que tras independizarse en este mismo año, pasó a ser Orquesta Sinfónica de Tenerife. Su director durante toda esta etapa fue Antonio Lecuona Hardisson, personalidad de gran relevancia en la consecución de grandes logros para este conservatorio y, en general, para la enseñanza musical en las islas.

En estos años las sedes del Conservatorio fueron diferentes edificios de la ciudad y por citar un ejemplo, cabe destacar como lugar de residencia por un periodo corto de tiempo, el edificio que actualmente alberga el Parlamento de Canarias, construido a finales de siglo por Manuel de Oraá como sede de la Sociedad Filarmónica “Santa Cecilia”.

En 1971, concretamente el 17 de mayo se realiza el expediente de solicitud para que se le fuese otorgada la denominación de Conservatorio Superior de Música, finalmente reconocida en el Decreto 2142/74, de 20 de julio, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas, en el grado de Conservatorio Superior, al actual Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (BOE, 1974). En el artículo primero de dicho Decreto se le concede la validez académica oficial de las enseñanzas de Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música no estatal de Santa Cruz de Tenerife, pasando a depender económicamente del Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife, y quedando sometido, como se especifica en el artículo segundo del mismo, a las directrices sobre régimen de enseñanzas del Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Inspección General de los Conservatorios de Música.

En esta época el Conservatorio vive su mayor auge y prueba de ello es el aumento considerable de alumnos, que deseaban por aquel entonces cursar estudios musicales a nivel profesional en este centro. También es importante subrayar que muchos de los alumnos con los que contó el Conservatorio de Tenerife en aquellos años destacaron por su gran nivel musical, continuando su carrera profesional con proyección tanto a nivel nacional como internacional en sus diversas manifestaciones: concertistas, profesores e integrantes de orquestas.

A todo esto cabe sumar que el Conservatorio Superior de Música de Tenerife ha conseguido también importantes logros en agrupaciones colectivas como son el Coro de alumnos del Conservatorio, fundado en el año 1976-77, la Orquesta de Cámara Juvenil, fundada en 1979 o el Grupo Juvenil de Viento, fundado en el curso 1980-81.

En lo que respecta al profesorado que integraba este centro, la mayoría habían sido antiguos alumnos de éste. Muchos de ellos compaginaban su labor docente con la de músicos integrantes de la Orquesta Sinfónica de Tenerife y de bandas de música de la isla.

Entre 1976 y 1977 el Conservatorio, apoyado por el Cabildo de la isla comienza una política expansionista que da lugar a la instalación en distintos términos municipales, de filiales, que tienen como objetivo extender la enseñanza musical tal como ocurrió en la provincia de Las Palmas. Desde entonces, hasta plenamente el año 1992 la sede del Conservatorio ha estado expuesta a continuos traslados que le ha llevado a cambiar de lugar en varias ocasiones, hasta lograr instalarse definitivamente en el año 1992-93 en la calle Pedro Suárez Hernández nº 2 en Santa Cruz de Tenerife.

Desde el año 1998 la titularidad del Conservatorio Superior de Santa Cruz de Tenerife es asumida por la Comunidad Autónoma de Canarias como queda especificado en el artículo primero del Decreto 50/1998, de 17 de abril, por que se asume la titularidad del Conservatorio Superior de Música de Santa Cruz de Tenerife (BOC, 1998). En este mismo Decreto, se especifica también, que el Conservatorio Superior de Música de Tenerife fue creado, asumido y gestionado directamente por el Cabildo Insular de esta isla hasta la fecha, en que pasa a ser titularidad de dicha Comunidad. Además, añade que ésta tiene reconocidas las competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, en los términos contemplados en el artículo 32.1 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Canarias, lo que justifica su interés y responsabilidad en la asunción de la actividad docente en el ámbito de las enseñanzas musicales. A partir de este momento el Conservatorio Superior de Música de Tenerife quedó adscrito a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

3. Conservatorio Superior de Música de Canarias.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1990), al establecer la estructura de las enseñanzas de Música de régimen especial, configura un grado superior de estas enseñanzas, que comprenderán un solo ciclo, al que le otorga un rango académico de educación superior, estableciendo en equivalencia plena de la titulación superior musical a la de licenciado universitario.

Con la publicación del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas artísticas (BOE, 1992) y del Real Decreto 321/1994, de 25 de febrero, sobre autorización a centros docentes privados para impartir enseñanzas artísticas (BOE, 1994), se proporcionan los instrumentos jurídicos que regulan las características básicas que deben poseer estos centros cuya configuración se complementa con el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995).

Este último Real Decreto, especifica en su texto inicial que el desarrollo académico de las enseñanzas de régimen especial de música en el marco de la LOGSE, ya iniciado en lo referente a los grados elemental y medio de estos estudios, se completa con la regulación del grado superior que, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley, comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de las diferentes especialidades. Posteriormente a este Real Decreto se publicó la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE, 1999). Esta Orden desarrolla para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura las materias básicas establecidas en el citado Real Decreto, lo que, junto con otras no vinculadas a las materias establecidas en el mismo, dan lugar a una serie de asignaturas que configurarán el currículo de cada especialidad, que habrá de completarse con aquellas por las que el propio alumno opte a lo largo de los estudios. El artículo 4 de la Orden anterior, marca como objetivos para estas enseñanzas la de proporcionar una formación práctica, teórica y metodológica a través de la profundización en las materias que conforman la especialidad que el alumno haya elegido, con la finalidad de garantizar la cualificación de los futuros profesionales en los ámbitos relacionados con la creación, interpretación, investigación y docencia.

Además, esta organiza el currículo de las especialidades que se establecen en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995). Según esta, las enseñanzas superiores de Música comprenderán un solo ciclo cuya duración vendrá determinada en función de las características de las diferente especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 39.1c) de la LOGSE, su duración será de cuatro o cinco cursos dependiendo de las especialidades, este último caso se contempla en los estudios de Composición, Dirección de Orquesta y Dirección de Coro, que debido a la mayor dedicación que requiere la correcta profundización de sus contenidos se establece para dichas especialidades un total de cinco cursos académicos.

Los alumnos que hayan superado el grado superior de estas enseñanzas tendrán derecho al Título Superior de Música, en el que constará la especialidad cursada, equivalente a todos los efectos al título de licenciado universitario.

El Real Decreto 1.112/1999, de 25 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE, 1999), fija la implantación del grado superior de música, con carácter general, a partir del año académico 2000-2001.

En el curso académico 2002/2003 el Gobierno de Canarias adoptó la decisión de implantar los estudios superiores de música correspondientes a la nueva ordenación educativa. La necesidad de que Canarias se dotara de los recursos de formación, docencia, interpretación, creación e investigación adecuados, para conseguir la más alta cualificación de los futuros profesionales de la música en todos sus ámbitos, hizo posible que tal decisión se aprobara y se publicara en el Decreto 137/2002, de 23 de septiembre por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (BOC, 2002).

En el artículo 6 del citado Decreto se autoriza al Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC) a impartir las enseñanzas de Grado Superior de Música establecidas por el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, en el que se establece los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995).

El Decreto 137/2002 de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (BOC, 2002), toma como base legislativa la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1990), donde en su Título II establece que dentro de las enseñanzas de régimen especial forman parte de ella las enseñanzas de Música que junto con las de Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño, integran el catálogo de las enseñanzas artísticas. La citada Ley Orgánica otorga al grado superior como hemos podido observar anteriormente, un rango académico de educación superior, estableciendo en equivalencia plena a la de Licenciado.

Con posterioridad a este Decreto, se publica la Orden de 7 de noviembre de 2002, por la que se implanta el grado superior de las enseñanzas de Música de la nueva ordenación educativa y regula las pruebas de acceso a dicho grado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2002).

El Decreto por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias, asigna en su Disposición Adicional segunda a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias la implantación de dichas enseñanzas, en lo que respecta, a todos los aspectos académicos y organizativos del plan de estudios correspondiente. Asimismo, el artículo 3 del Decreto determina cuáles son las finalidades del CSMC a partir de la publicación del mismo, en este se especifica que dicho centro tendrá como objetivo primordial la impartición del grado superior de las enseñanzas de música de la nueva ordenación educativa, debiendo proporcionar una formación musical de calidad, de carácter científico, teórico y metodológico, a través de la profundización en las materias que conforman cada una de las especialidades, con el fin de garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la Música en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia.

El artículo quinto del mismo Decreto, especifica que éste, se constituirá como un centro autonómico único de enseñanzas musicales de grado superior con dos sedes territoriales, una en cada capital de provincia y que se ubicarán, con carácter provisional y transitorio, en las sedes de los actuales Conservatorios de titularidad autonómica. La Tabla 1 que mostramos a continuación resume la distribución de especialidades por Sedes.

Tabla1. *Distribución de especialidades por sedes*

Conservatorio Superior de Música de Canarias	Especialidades
Sede de Gran Canaria	Pedagogía de los Instrumentos Sinfónicos (Cuerda, Viento y Percusión). Pedagogía del Canto y de los instrumentos polifónicos (Piano, Guitarra, Acordeón, Arpa, Órgano, Clave). Acordeón, Órgano y Clave Composición. Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical. Piano.
Sede de Tenerife	Instrumentos Sinfónicos (Cuerda, Viento y Percusión). Canto e Instrumentos Polifónicos (Piano, Guitarra). Dirección de coros. Composición. Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical. Piano.

El criterio de distribución consiste en situar las especialidades pedagógicas en la sede de Gran Canaria y las instrumentales en la sede de Tenerife, a excepción de Composición, Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical y Piano que se imparten en ambas Sedes.

3.1. Especialidades que configuran el Grado Superior.

De conformidad con lo establecido en el artículo 3 del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995) las especialidades que configuran el grado superior de las enseñanzas de música son las siguientes:

1. Acordeón.
2. Arpa
3. Canto.
4. Clarinete.
5. Clave.
6. Composición.
7. Contrabajo.
8. Dirección de Coro.
9. Dirección de Orquesta.
10. Etnomusicología.
11. Fagot.
12. Flamenco.
13. Flauta travesera.
14. Flauta de pico.
15. Guitarra.
16. Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco.
17. Instrumentos de la Música Antigua.
18. Instrumentos de la Música Tradicional y Popular.
19. Instrumentos de púa.
20. Jazz.
21. Musicología.
22. Oboe.
23. Órgano.
24. Pedagogía.
25. Percusión.
26. Piano.
27. Saxofón.
28. Trompa.
29. Trompeta.
30. Trombón.
31. Tuba.
32. Viola.
33. Viola da gamba.
34. Violín.
35. Violoncello.

Las especialidades de flamenco y Pedagogía constarán cada una de dos opciones:

Flamenco:

- Guitarra flamenca.
- Flamencología.

Pedagogía:

- Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical
- Pedagogía del Canto y de las especialidades instrumentales de: Acordeón, Arpa, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Flauta de pico, Guitarra, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola da gamba, Violín y Violoncello.

Además, según lo dispuesto en el artículo 16 del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establece los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas (BOE, 1992), la especialidad de Etnomusicología es considerada equivalente a la de Musicología.

Para las especialidades de Composición, Canto, Piano y Pedagogía del lenguaje y la educación musical, con el fin de atender a los diferentes perfiles que derivan del ejercicio profesional de las mismas, se establecen según la especialidad, los siguientes itinerarios:

- Composición:
 - Composición general.
 - Composición electroacústica.
 - Composición con medios audiovisuales.
- Canto:
 - Concierto y Oratorio.
 - Teatro lírico.

- Piano:
 - Solista.
 - Música de Cámara con piano.
 - Acompañamiento vocal.
- Pedagogía del lenguaje y de la educación musical:
 - Lenguaje musical.
 - Música en la Educación Secundaria.
 - Educación musical temprana.

3.2. Asignaturas.

El currículo distingue entre asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección.

Las asignaturas obligatorias, quedan fijadas de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 6.1 y 6.3 del Real Decreto 617/1995 de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995). Dichas asignaturas se organizan según su naturaleza y su finalidad formativa en los siguientes grupos:

- Conocimientos centrales de la especialidad.
- Conocimientos teóricos-humanísticos.
- Práctica instrumental o vocal de conjunto.
- Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

Las asignaturas optativas, quedan libremente establecidas por los centros dentro de su autonomía pedagógica y organizativa según se refiere el artículo 6.2 del anterior Real Decreto, de acuerdo a sus disponibilidades docentes, las necesidades profesionales y la demanda de los alumnos.

Teniendo en cuenta que un crédito equivale a 10 horas lectivas, la carga lectiva de las asignaturas no podrá ser en ningún caso superior a 6 créditos, ni inferior a 3 créditos en las asignaturas instrumentales individuales, y a 4,5 créditos en las restantes.

Las asignaturas de libre elección, quedan determinadas en orden a la flexible configuración de su currículo. Su contenido podrá estar relacionado tanto con la propia especialidad como con otras, y su número vendrá determinado por el de los créditos que en cada caso se establezcan para las asignaturas. El alumno podrá elegir libremente entre la relación de asignaturas impartidas tanto en el propio centro como en otros centros superiores de enseñanzas artísticas o universitarias con los que se establezca el convenio oportuno.

A esto cabe añadir que para todas las especialidades será obligatorio durante el último curso la realización de un trabajo escrito de investigación sobre un tema relativo a la propia especialidad que se valorará con 6 créditos, en todas las especialidades, a excepción de Musicología, Etnomusicología y Flamencología que se valorará con 10 créditos.

Las enseñanzas que se establecen en el Real Decreto citado, responden a los grandes ámbitos en que el arte musical se puede expresar: composición, interpretación (que incluye canto, dirección de coro y orquesta), musicología y pedagogía.

En lo que respecta al anterior plan de estudios del grado superior (Plan 66) este Real Decreto amplía el catálogo de enseñanzas con los “Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento, Barroco y de la Música Antigua”. Pero lo más novedoso es la aparición de otras especialidades no relacionadas con la música culta como son el jazz, el flamenco, la etnomusicología y los instrumentos de la música tradicional y popular.

4. Estructura de las enseñanzas musicales pertenecientes al Plan 66.

El artículo tercero del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE, 1966), establece que las enseñanzas musicales que se cursen con la finalidad de obtener una validez oficial así como los títulos que puedan otorgarse derivados de estas enseñanzas se llevarán únicamente a cabo en los conservatorios destinados a tal fin. Estos centros se clasificarán en: superiores, profesionales y elementales.

En los apartados dos, tres y cuatro del artículo quinto del presente Decreto, quedan constituidas las asignaturas y niveles distribuidos por cursos que conforman las enseñanzas musicales. Éstas se agrupan en tres grados: elemental, medio y superior.

4.1. Estructura del Grado Elemental Plan 66.

Según el artículo quinto, apartado dos del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE, 1966), el grado elemental de música comprenderá las siguientes enseñanzas distribuidas por curso, en número variable dependiendo de la especialidad instrumental:

- Solfeo y teoría de la música: cursos primero, segundo, tercero y cuarto.
- Conjunto coral e instrumental: primer curso de conjunto coral.
- Para las especialidades instrumentales de: arpa, guitarra y vihuela, viola, contrabajo, instrumentos de viento, canto e instrumentos de púa: cursos primero, segundo y tercero.
- Para los instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares: curso primero.
- El resto de especialidades como piano, violín y violoncello: cursos primero, segundo, tercero y cuarto.

4.2. Estructura del Grado Medio Plan 66.

En el apartado tres del artículo quinto del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE, 1966), se establecen las especialidades y asignaturas que constituirán el grado medio del plan 66, como se detalla a continuación:

- Solfeo y teoría de la música: curso quinto.
- Conjunto coral e instrumental: curso segundo de coral y primero y segundo de conjunto instrumental.
- Piano, violín y violonchelo: cursos quinto a octavo.
- Arpa, guitarra y vihuela, viola, contrabajo, instrumentos de viento, canto e instrumentos de púa: cursos cuarto a sexto.

- Clavicémbalo: cursos primero a tercero.
- Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares: cursos segundo y tercero.
- Órgano y armonio: cursos primero a quinto en la especialidad de órgano y primero a tercero en la de armonio.
- Armonía y melodía acompañada: los cuatro cursos.
- Contrapunto y fuga: dos cursos de contrapunto y dos de fuga.
- Formas musicales: el curso analítico-teórico, independiente de la asignatura de composición.
- Composición e instrumentación (comprendida en esta la orquestación): cursos primero y segundo de cada especialidad.
- Música de cámara: cursos primero y segundo.
- Elementos de acústica: un curso especial o dos cursillos fonográficos.
- Estética e historia de la música e historia de la cultura y el arte: los dos cursos de cada una.
- Folclore: un curso descriptivo.
- Repentización instrumental, transposición instrumental y acompañamiento (realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras): los tres cursos.

Al igual que en el grado elemental, los años de estudios varían según la especialidad instrumental. Especialidades como Piano, Violín y Violonchelo se cursaban en ocho años, número máximo establecido para el Grado Medio. La superación de dichos estudios conllevaba la obtención del título de profesor que capacitaba para la docencia.

4.3. Estructura del Grado Superior Plan 66.

Las asignaturas y las diferentes especialidades que conforman el grado superior de música se encuentran en el apartado cuatro del artículo quinto del Decreto. 2618/1996, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE, 1966). Estas son:

- Piano, violín y violonchelo: cursos noveno y décimo.
- Arpa, guitarra y vihuela, viola contrabajo, instrumentos de viento y púa, y canto: cursos séptimo y octavo.
- Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares: cursos cuarto y quinto.
- Órgano, armonio y clavicémbalo: cursos sexto y séptimo de órgano y cuarto y quinto de armonio y clavicémbalo.
- Música de cámara: cursos tercero y cuarto.
- Composición e instrumentación (comprendida en ésta la orquestación): cursos tercero y cuarto.
- Dirección de orquesta y coros: los tres cursos de cada especialidad.
- Musicología: tres cursos que comprenderán, además de la musicología en sí, el folclore (cursos analíticos), el gregoriano, la rítmica y la paleografía.
- Pedagogía musical especializada de cada enseñanza: un curso completo o dos cursillos fonográficos.
- Prácticas de profesorado: dos cursos en las clases del conservatorio que su director señale.

El artículo sexto del Decreto, en su apartado dos determina que el plan de enseñanza de los conservatorios profesionales comprenderá los grados elemental y medio de las especialidades enumeradas en los apartados dos y tres del artículo quinto, aunque excepcionalmente y previo expediente con informe del Consejo Nacional de Educación podrá el ministerio autorizar que, en algunos casos, en estos conservatorios, se impartan, con validez oficial, algunas de las enseñanzas o cursos propios del grado superior. En su punto número tres del presente artículo se especifica que el plan de enseñanza de los conservatorios elementales comprenderá, como mínimo, el grado elemental de solfeo y teoría de la música, de piano, violín y de conjunto coral. Pero dichos conservatorios podrán impartir también con validez oficial los cursos correspondientes a las restantes enseñanzas del mismo grado que se refiere el apartado dos del artículo quinto, si a ello autoriza expresamente el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Nacional de Educación (sustituido por el Consejo Escolar del Estado, que regula por el Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, BOE de 27 de diciembre).

La letra II del artículo séptimo, concreta que para los cursos de grado superior de cualquier instrumento y de composición e instrumentación se precisará superar un examen de ingreso a dicho grado, salvo para aquellos alumnos que hayan obtenido sobresaliente en el último de los cursos de grado medio de la especialidad correspondiente por el Real Decreto 970/1994, BOE de 21 de junio, que accederían directamente.

El artículo décimo establece los diplomas o títulos que podían expedirse según los estudios realizados en los conservatorios oficiales según el catálogo siguiente:

- Diploma elemental, cuya competencia será de todos los conservatorios.
- Diploma de instrumentista (de cualquiera de los instrumentos que figuran en el cuadro de enseñanzas) o de cantante.
- Título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento, de canto, de instrumentos, de armonía, contrapunto y composición.

Los diplomas y títulos mencionados anteriormente serán expedidos por los conservatorios profesionales y superiores.

- Título de profesor superior de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento, de canto, de dirección de orquesta, de dirección de coros, de instrumentos, de armonía, contrapunto y composición, de musicología (estética e historia de la música, folclore, gregoriano, rítmica y paleografía), de música sacra, de música de cámara, de pedagogía musical. Estos, serán expedidos únicamente en los conservatorios superiores de música.

En lo referente a los requisitos que son necesarios para la obtención de los diplomas y títulos mencionados anteriormente, el artículo once (Decreto 2618/1966 , de 10 de septiembre) especifica que para solicitar los mismos, deben de hallarse en posesión del certificado de estudios primarios o del certificado de escolaridad, para los diplomas elemental, de instrumentistas o de cantante; del título de bachiller elemental o graduado

escolar o técnico auxiliar, para el título de profesor y del título de bachiller superior o de bachiller técnico especialista o graduado en artes plásticas y oficios artísticos y cerámica, o haber superado la prueba de la universidad para mayores de 25 años y un curso completo de estudios universitarios para el título de profesor superior. En todos los casos, se podrán también solicitar otros diplomas y títulos mencionados si se está en posesión de algún otro título declarado equivalente a los exigidos (según la modificación dispuesta por el RD 1104/1990, de 7 de septiembre).

Asimismo, dependiendo del nivel de estudios que haya finalizado el alumno en ese momento, conllevará la obtención de un diploma o título según los grados superados en cada caso (elemental, medio o superior), cuyos requisitos detallamos a continuación:

1. Diploma elemental correspondiente a canto o a un instrumento. Será necesario tener aprobado el grado elemental de conjunto coral y el de un instrumento en que exista dicho grado o bien el de canto.

2. Diploma de instrumentista y Diploma de cantante. Se requerirá poseer los mismos conocimientos establecidos en el número cuatro del artículo once del Decreto 2618/1966, referidos al título de profesor un instrumento, exceptuando los de los apartados b), c) y d) del mismo.

3. Título de profesor de instrumento. Será necesario estar en posesión del diploma elemental que se refiere al mismo instrumento o de aquel cuyo conocimiento previo esté instituido además de tener aprobado:

- a) El segundo curso de conjunto coral.
- b) Dos cursos de armonía (sea de armonía analítica, sea de armonía y melodía acompañada).
- c) El curso teórico - analítico de formas musicales.
- d) Un curso cíclico de estética e historia de la música, de la cultura y del arte.
- e) Un curso de conjunto instrumental y uno de música de cámara, o bien dos de cualquiera de dichas especialidades.

- f) El curso de repentización y transposición instrumental (exceptuados los instrumentos de percusión de sonido indeterminado).
- g) Los cursos constitutivos del propio instrumento.

4. Título de profesor de canto. Será necesario estar en posesión del diploma elemental de la misma especialidad, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), h), c) y d) del punto número cuatro, correspondiente al artículo once del citado Decreto, además de los cursos constitutivos del grado medio de canto.

5. Título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento. Será necesario estar en posesión del diploma elemental de piano, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), c) y d) del apartado número cuatro del artículo once y además:

- a) Los cuatro cursos de armonía y melodía acompañada.
- b) Los tres cursos que comprende la repentización y transposición instrumental y acompañamiento.
- El curso o cursillo de elementos de acústica.

6. Título de profesor de armonía, contrapunto, composición e instrumentación. Será necesario estar en posesión del diploma elemental que se refiere a un instrumento de cuerda o viento, demostrar el completo conocimiento teórico de todos los instrumentos, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), c), d) y e) del número cuatro, más:

- a) Los cuatro cursos de armonía y melodía acompañada.
- b) Los dos cursos de contrapunto y fuga.
- c) Los tres cursos que comprende la repentización y transposición instrumental y el acompañamiento.
- d) Los cursos primero y segundo de composición e instrumentación.
- e) El curso o cursillo de elementos de acústica.

7. Título de profesor de uno o más instrumentos. Será necesario estar en posesión del título de profesor del mismo instrumento cuando se trate sólo de uno, del que en el apartado g) encabeza cada grupo, cuando se trate de varios y además tener aprobados:

- a) El segundo curso de estética e historia de la música, de la cultura y el arte.
- b) Dos cursos de música de cámara cuando se trate de arpa guitarra, piano, órgano, clavicémbalo, trompa, trompeta e instrumentos de cuerda-arco y de viento madera.
- c) Dos cursos de conjunto instrumental cuando se trate de arpa, instrumentos de viento, cuerda-arco, de púa y de percusión sobre membranas, láminas o similares.
- d) Los cursos segundo y tercero de repentización, transposición instrumental y acompañamiento cuando se trate de piano, clavicémbalo, órgano y armonio.
- e) El curso o cursillos de pedagogía especializada.
- f) Los dos cursos de prácticas de profesorado.
- g) Los cursos constitutivos del grado superior del propio instrumento.

8. Título de profesor superior de canto. Será necesario estar en posesión del título de profesor de la propia especialidad, demostrar suficientes conocimientos de los idiomas italiano, alemán y francés, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho del artículo once y además:

- a) El sexto curso de piano.
- b) El curso de transposición y repentización musical.
- c) Los cursos constitutivos del grado superior de canto.

9. Título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento. Será necesario estar en posesión del título de profesor de la propia especialidad, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), b), e) y f) del número ocho, artículo once, incluyendo:

- a) El octavo curso de piano.
- b) Los dos cursos de contrapunto.
- c) El curso o cursillo de elementos de acústica.

10. Título de profesor superior de armonía, contrapunto, composición e instrumentación. Será necesario estar en posesión del título de profesor de la misma especialidad, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), b),c) e) y f) del número ocho y:

- a) Los cursos constitutivos del grado superior de composición e instrumentación.
- b) El curso primero de musicología, en lo que atañe a folclore y gregoriano.
- c) El curso o cursillo de elementos de acústica.

11. Título de profesor superior de musicología. Será necesario estar en posesión del título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho más los siguientes cursos:

- a) Los dos cursos de contrapunto.
- b) Los tres cursos de musicología (gregoriano, folclore, rítmica y paleografía).

12. Título de profesor superior de dirección de orquesta. Será necesario estar en posesión del título de profesor de armonía, contrapunto, composición e instrumentación, tener aprobado lo que se cita en los apartados a), b), c) y f) del número ocho además de los tres cursos de la especialidad.

13. Título de profesor superior de dirección de coros Será necesario estar en posesión del título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) (en lo instituido para canto) y f) del número ocho y:

- Los dos cursos de contrapunto y fuga.
- Los tres cursos de la especialidad.

14. Título de profesor superior de pedagogía musical. Será necesario estar en posesión del título de profesor de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho más todos los cursos de folclore y el primero de canto gregoriano.

15. Título superior de profesor de música de cámara. Será necesario estar en posesión del título de piano, o bien de violín o violonchelo, demostrar el completo conocimiento de los demás instrumentos enunciados en el apartado b) del número ocho, aprobado lo que se cita en los apartados a), e) f), y g) del número ocho y, los cursos constitutivos del grado superior de la especialidad.

5. Estructura de los estudios pertenecientes al Plan LOGSE. Titulaciones.

Según el Decreto 215/ 1996 de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 1996), de conformidad con lo establecido en el Real Decreto 756/92 de 25 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE, 1992):

El grado elemental está dividido en cuatro cursos, los dos primeros constan de dos asignaturas: Instrumento y Lenguaje Musical y los cursos 3º y 4 de tres asignaturas: Instrumento, Lenguaje Musical y Coro. En el grado elemental de todas las especialidades, salvo percusión, se impartirá en la enseñanza instrumental una clase individual y otra colectiva, con una duración de una hora semanal cada una de ellas. Las clases de percusión serán siempre colectivas.

Por lo tanto, la estructura del grado elemental conforme a lo estipulado en la LOGSE queda configurada según se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. *Asignaturas que configuran el grado elemental de música*

Curso	Asignaturas
1º	Instrumento, Lenguaje Musical.
2º	Instrumento, Lenguaje Musical.
3º	Instrumento, Lenguaje Musical, Coro.
4º	Instrumento, Lenguaje Musical, Coro.

Para ingresar en el primer curso del grado elemental de música se realizará una prueba en la que se evaluará en primer término las aptitudes musicales de los interesados y a la edad idónea para empezar los estudios según las diferentes especialidades instrumentales. Asimismo, el acceso de nuevos alumnos a los restantes cursos se hará también mediante la superación de una prueba específica de acceso en la que se evaluará la madurez, los conocimientos, las aptitudes y la edad para cursar con aprovechamiento los estudios elementales de música.

Los límites de permanencia en todo el grado elemental no pueden superar los 5 años. Con carácter excepcional se podrá ampliar un año más la permanencia, en supuestos de enfermedad grave que impida el normal desarrollo de los estudios u otros que merezcan igual consideración.

Corresponderá a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes conceder dicha ampliación a solicitud del interesado, previo informe del Consejo Escolar del centro y de la Inspección Educativa.

Según Valencia, R., Ventura, E. y Escandell, O. (2003) la ampliación de los grados elemental y medio en este sistema, permite una nueva organización de los contenidos desde el comienzo de los estudios elementales, lo que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos proporcionando un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje musical y de la práctica instrumental. El estudio de una especialidad instrumental actúa de eje vertebrador del currículo con la finalidad de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior o de servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios.

Una vez descritas las características principales que definen el nuevo Plan de estudios LOGSE, sintetizamos en la Tabla 3 las diferencias más relevantes entre los planes de estudios 66 y LOGSE (Valencia et al., 2003).

Tabla 3. Diferencias entre el Plan 66 y LOGSE

PLAN 66	LOGSE
El alumno comienza los estudios aprendiendo el lenguaje musical (Solfeo) durante el primer año y unía Solfeo e instrumento a partir del segundo.	El alumno comienza el aprendizaje del instrumento y el lenguaje musical a la vez.
No había un tiempo lectivo determinado para alguna de las especialidades y quedaba en función de las solicitudes de ingreso.	Estipula el tiempo lectivo para cada asignatura.
El acceso a los conservatorios se hace sin prueba aptitudinal alguna.	Establece pruebas de acceso específicas.
Los estudios podrán realizarse de manera libre	Se suprime esta modalidad.
No se puede acceder a un curso sin haber superado el anterior.	Mediante la superación de una prueba específica se puede acceder a cualquier curso.
Se puede repetir cada curso	Limita el tiempo de permanencia.
Los estudios de grado medio conducen a la obtención del Título de Profesor.	Los estudios de grado medio conducen a la obtención del Título Profesional y no capacita para la docencia.
No concreta las asignaturas por curso, sólo el orden de prioridad.	Concreta en cada curso las asignaturas que deben realizarse.
No establece un criterio para equilibrar la oferta de las diferentes especialidades.	Intenta reconducir la situación.
Contempla la posibilidad de recuperación en septiembre.	Anula la convocatoria de septiembre.

De conformidad con lo establecido en la normativa citada anteriormente:

El grado medio del plan LOGSE, está formado por tres ciclos de dos años de duración cada uno. Las clases de instrumento son individuales y tienen una carga lectiva de 60 minutos o lo que es lo mismo una hora semanal. Las asignaturas que lo configuran difieren según la especialidad instrumental por la que se opte y éstas se clasifican de la siguiente manera:

- Obligatorias: aquellas que están incluidas en todos los currículos que conduzcan a la obtención de un mismo título en la especialidad correspondiente.
- Optativas: asignaturas que los alumnos pueden elegir, su principal objetivo es potenciar un determinado aspecto profesional que es propio de su especialidad. Las asignaturas optativas se ofertan en el 2º ciclo (Coro, Informática musical) y 3º ciclo (Tecnología musical, Técnicas de concienciación corporal) de grado medio.

Respecto al límite de permanencia, en todo el Grado Medio será de ocho años, no pudiéndose permanecer más de tres en cada ciclo, ni más de dos en el mismo curso. Con carácter excepcional podrá ampliarse un año en cada uno de los grados, por enfermedad grave que impida el normal desarrollo de los estudios, u otros que merezcan igual consideración.

Corresponderá a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes conceder la solicitud de poder realizar más de un curso por año previo informe del Consejo Escolar del centro y de la Inspección Educativa al amparo de lo dispuesto en el Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 1996).

La calificación final de los alumnos será de Apto/No Apto en el Grado Elemental, sin embargo, en el grado medio se expresará mediante una calificación numérica. La calificación negativa en dos o más asignaturas impedirá la promoción del alumno al curso siguiente.

Los alumnos que al término del grado elemental alcancen los objetivos del mismo, recibirán el correspondiente certificado acreditativo. Para acceder al grado medio, los alumnos que finalicen el grado elemental habrán de realizar una prueba de acceso que les permita continuar con el grado de medio. Los alumnos que al término del grado medio alcancen los objetivos del mismo, reconocidos mediante la calificación positiva correspondiente, tendrán derecho al título profesional en el que constará la especialidad cursada.

El alumnado que supere el tercer ciclo de Grado Medio de los estudios de Conservatorio y las materias comunes de Bachiller podrá obtener el Bachillerato en la especialidad de Música.

Para poder acceder al grado superior de las enseñanzas de música, tal y como se especifica en la disposición Decimoctavo “Prueba de acceso” de la Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE, 1999), deberán reunir los requisitos académicos de estar en posesión del título de Bachiller y de haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio, además de superar la prueba específica prevista en el número 3 del artículo 40 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1990), y regulada en el artículo 8 del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE, 1995), que permita comprobar que el aspirante posee los conocimientos y habilidades necesarios para cursar con aprovechamiento la especialidad solicitada.

Asimismo, podrán acceder al grado superior de las enseñanzas de Música quienes, sin reunir uno o los dos requisitos académicos a que se refiere el número anterior, superen la prueba establecida en el artículo 8 del citado Real Decreto y, además, demuestren a través del ejercicio específico previsto en el artículo 9 de dicha norma, poseer tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento la especialidad solicitada.

Según el apartado Decimonoveno de la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE, 1999), la prueba de acceso al grado superior de las enseñanzas de Música regulada en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, constará de un único ejercicio que comprenderá las diversas partes que para cada especialidad se determinan según se trate de especialidades no instrumentales o instrumentales.

5.1. Asignaturas que deben cursar los instrumentos en el Grado Medio Plan de estudios LOGSE.

En el Grado Medio las asignaturas que se deben cursar dependen de la especialidad instrumental. Las clases instrumentales teniendo en cuenta las especialidades incluirán una clase de Conjunto Instrumental específico o Música de Cámara dependiendo de la especialidad (ver Anexos 1, 2, 3, 4 y 5).

Las asignaturas optativas pueden ofertarse por los centros de forma obligatoria o no. Las materias que figuren como asignaturas optativas no relacionadas entre las de oferta obligatoria podrán tener la duración de un curso completo o de un cuatrimestre y serán cursadas por los alumnos en cualquiera de los dos años del ciclo al que pertenecen. Las asignaturas de oferta obligatoria tendrán la duración de un curso académico y son, en el 2º ciclo, Coro e Informática Musical y en el 3º, Tecnología Musical y Técnicas de concienciación corporal. En el tercer ciclo habrá que elegir entre Análisis y dos asignaturas optativas como mínimo o Fundamentos de Composición (los alumnos que elijan esta asignatura están eximidos de cursar Optativas).

6. La Ley Orgánica de Educación (LOE) en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

La ordenación y el nuevo currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias recogido en el Decreto 364/ 2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007), se realiza tomando como marco normativo la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE, 2006) y el Real Decreto 806/2006 de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación

de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006) (artículos 21.1 y 21.2).

En el nuevo diseño curricular de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias se resalta en primer término la necesidad de perseguir una enseñanza integradora, que, junto a la formación profesional de carácter artístico, dirigida a la consecución de competencias técnico-musicales específicas contemple la formación humanística y la educación cívica del alumnado de estas enseñanzas como componentes educativos indisociables, de tal forma que el alumno no solo logre alcanzar el conocimiento del instrumento elegido y el desarrollo de habilidades propias del mismo, sino que sea capaz de apreciar el hecho musical como creación y acción humana desde las perspectivas: histórica, cultural o social.

El estudio del instrumento propio de la especialidad constituye el eje vertebrador de su formación la cual se apoya y completa con el resto de materias que componen el currículo de estas enseñanzas.

Las funciones preparatoria, orientadora y profesionalizadora de estas enseñanzas quedan subrayadas con la inserción en los dos últimos cursos de itinerarios específicos, integrados por una serie de asignaturas que responden a distintos perfiles académicos y profesionales con la finalidad de que el alumno pueda preparar y orientar sus estudios superiores musicales, universitarios o insertarse en el mundo profesional en aquellos ámbitos para los que le capacite su formación.

Además la norma pretende facilitar en lo referente al cumplimiento del marco legal la posibilidad de simultanear estudios artísticos profesionales con los de la educación secundaria obligatoria, de ahí que se articulen una serie de medidas tales como convalidaciones de asignaturas de las enseñanzas artísticas con optativas de la educación secundaria obligatoria y de bachillerato así como adaptaciones curriculares que estén orientadas a facilitar la integración de los estudios de régimen general con los de régimen especial.

En este nuevo diseño curricular se enfatiza la importancia de la práctica musical de conjunto como elemento fundamental en la formación integral de un futuro músico y

como estrategia educativa de interacción, contraste, cooperación y socialización del alumnado de estas enseñanzas. Se incluyen asignaturas que requieren la práctica instrumental o vocal de conjunto enriqueciendo el catálogo configurado hasta la fecha por la orquesta, el coro y la música de cámara.

Por otra parte, en el capítulo VI de La LOE, los artículos 45 y 46 establecen los principios y la ordenación de las nuevas enseñanzas artísticas:

- Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza.
- Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño.
- Enseñanzas Artísticas Superiores de Música y Danza.
- Estudios Superiores de Artes Plásticas y Diseño.

En concreto, el artículo 45 establece que:

- Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, danza, arte dramático y artes plásticas y diseño.
- Son enseñanzas artísticas las siguientes:
 - Las enseñanzas elementales de música y danza.
 - Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas de música, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
 - Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de restauración y conservación de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores de vidrio.

Por su parte el artículo 46 establece la ordenación de las enseñanzas de la siguiente forma:

- El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta ley.
- La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del consejo de coordinación universitaria.

En cuanto a la organización acceso y titulaciones de las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza, quedan recogidos en los artículos 48, 49 y 50 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOC, 2006) y que especificamos a continuación:

Artículo 48. Organización.

- Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones Educativas determinen.
- Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración.

Artículo 49. Acceso.

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones Educativas. Podrá acceder igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 50. Titulaciones.

- La superación de las enseñanzas profesionales de música y de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.
- El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y de danza, obtendrá el título de bachiller superior si supera las materias comunes del bachillerato aunque no haya realizado el bachillerato en la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

En cuanto al Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007), dictamina que en el año académico 2007/2008 se implanten con carácter general las enseñanzas elementales de música y danza. En su artículo 21 hace referencia a las enseñanzas artísticas profesionales y especifica en el mismo, que los cuatro primeros cursos de estas enseñanzas musicales quedan fijados en el curso 2007/2008 quedando extinguidos los dos primeros ciclos de las enseñanzas de grado medio pertenecientes al Plan LOGSE. Asimismo, en el curso académico 2008/2009 se implantarán los cursos quinto y sexto quedando así extinguido el tercer ciclo de las enseñanzas de grado medio. De ahí que el contenido del Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las enseñanzas de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 1996), queda sin efecto tras la implantación de la nueva ordenación de enseñanzas de Música de acuerdo con lo que se dispone en el anterior Decreto que entró en vigor a partir del curso 2007/2008.

En cambio, para el grado elemental sigue vigente el currículo LOGSE, Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007).

El límite de permanencia en este grado será de cinco años como queda estipulado a nivel normativo, y en lo que respecta a la calificación será de apto o no apto pudiendo pasar al curso siguiente con una asignatura pendiente.

Para obtener el Certificado de Grado Elemental será preciso que los alumnos y alumnas hayan superado los objetivos del mismo, reconocidos mediante la calificación positiva correspondiente; una vez superados los cursos que forman este grado podrán solicitar el certificado correspondiente.

Basándonos en la estructura del grado elemental según la LOE, podemos observar que esta mantiene la misma que en el anterior Plan LOGSE como explicitamos a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. *Estructura del grado elemental LOE*

Curso	Asignaturas
1º	Instrumento. Lenguaje Musical
2º	Instrumento. Lenguaje Musical
3º	Instrumento. Lenguaje Musical. Coro
4º	Instrumento. Lenguaje Musical. Coro

Sin embargo, es en el Grado Medio donde el nuevo Plan de estudios LOE marca diferencias con respecto a la LOGSE y que pasamos a detallar siguiendo el contenido de los diferentes artículo del Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007).

Según el artículo quinto del citado Decreto la duración de las enseñanzas profesionales se organizará en un solo grado que abarcará un total de seis cursos a diferencia del anterior sistema de estudios en que esos mismos años se distribuían en tres ciclos.

Las especialidades instrumentales de las enseñanzas profesionales de música según el artículo 6 del Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, 2007), son:

- Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Instrumentos de viento madera y viento metal, Clave, Instrumentos de cuerda-arco, Dulzaina, Flabiol i tamborí, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, instrumentos de púa, Órgano, Percusión, Piano, Tenora, Tible, Txistu y Viola da gamba.

Para acceder al primer curso de las enseñanzas profesionales será preciso superar una prueba específica de acceso, en la que se valorará la madurez, aptitudes y conocimientos que el alumno posea para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas de acuerdo con los objetivos que establece el Decreto anterior.

No obstante, se podrá acceder sin haber cursado los estudios anteriores a través de una prueba en el que demuestre poseer los conocimientos necesarios para realizar con aprovechamiento las enseñanzas profesionales de música.

El límite de permanencia para este grado se establece en el art.14, que determina un máximo de ocho años. Además, el alumno o alumna, con independencia del curso al que acceda a estas enseñanzas, no podrá permanecer más de dos años en un mismo curso, excepto en sexto curso, siempre que no haya agotado el límite de tiempo establecido en el apartado 1 del art.14. Con carácter excepcional, y en las condiciones que establezca la Consejería competente en materia de educación, se podrá ampliar en un año la permanencia en supuestos de enfermedad grave que impida el normal desarrollo de los estudios u otras circunstancias que merezcan igual consideración.

Para el alumnado en el que concurran las circunstancias anteriores y le sea concedida, con carácter excepcional, la ampliación en un año, el límite máximo de permanencia será de nueve años.

En lo referente a la titulación que se puede obtener una vez finalizado este grado, el marco normativo dictamina que los alumnos y las alumnas que alcancen los objetivos establecidos en estas enseñanzas, tendrán derecho a la obtención del título profesional, en el que constará la especialidad cursada. En el supuesto caso de que el alumno finalice las enseñanzas profesionales de música obtendrá el título de bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de

artes en su vía específica de música y danza. A esto cabe añadir que los alumnos que concluyan estas enseñanzas y obtengan el título de bachiller podrán orientarse posteriormente hacia la realización de estudios superiores de música, de estudios universitarios o de carácter profesional, o en su caso, hacia la inserción en la vida laboral.

En el artículo 16, en lo que respecta a las correspondencias entre las enseñanzas profesionales de música y de educación secundaria, nos informa que será la Consejería en el marco de la normativa básica vigente, quien regulará las medidas necesarias para que este alumnado pueda cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria. Para ello se abordarán medidas de organización y de ordenación académica que incluirá, convalidaciones, adaptaciones curriculares y aquellas condiciones que permita desarrollar una oferta integrada de las enseñanzas reguladas en el citado Decreto y las correspondientes a la educación secundaria obligatoria y al bachillerato.

Conforme al anterior Decreto las enseñanzas profesionales de música se organizarán en las siguientes asignaturas:

- Asignaturas comunes a todas las especialidades.
- Asignaturas propias de cada especialidad.
- Asignaturas optativas.

Las asignaturas comunes para todas las especialidades se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Asignaturas comunes a todas las especialidades

<i>Asignaturas comunes a todas las especialidades.</i>
Armonía
Coro
Educación Auditiva
Historia de la música
Lenguaje Musical
Instrumento

Las asignaturas propias dependiendo de la especialidad cursada, de carácter obligatorio, en cada caso, son las que pasamos a relacionar en la Tabla 6.

Tabla 6. *Asignaturas propias de cada especialidad*

Asignaturas propias de cada especialidad.		
Especialidades	Asignaturas	
Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta Travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Viola, Violín, Violoncello, Trombón, Trompa, Trompeta y Tuba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orquesta/Banda ▪ Conjunto ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música de Cámara ▪ Piano Complementario ▪ Historia de la Música
Arpa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orquesta/Banda ▪ Conjunto ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música de Cámara ▪ Piano Complementario ▪ Historia de la Música ▪ Improvisación y Acompañamiento
Acordeón, Clave, Guitarra, Órgano, Piano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música de Cámara ▪ Historia de la Música ▪ Improvisación y Acompañamiento
Bajo eléctrico, Guitarra Eléctrica, Instrumentos de raíz tradicional: Dulzaina, Flabiol i Tamborí, Gaita, Guitarra Flamenca, Tenora, Tible, Txistu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piano Complementario ▪ Historia de la Música ▪ Improvisación y Acompañamiento
Canto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música de Cámara ▪ Conjunto Vocal de Cámara ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piano Complementario ▪ Idiomas extranjeros aplicados al Canto ▪ Repertorio ▪ Expresión Corporal ▪ Historia de la Música
Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Instrumentos de Púa, Flauta de Pico, Viola da gamba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto ▪ Coro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música de Cámara ▪ Piano Complementario ▪ Historia de la Música

Como podemos observar, los instrumentos polifónicos no tienen piano complementario. Lo mismo ocurre con los instrumentos tradicionales y eléctricos en la asignatura de música de cámara. En lo que respecta a Improvisación y Acompañamiento, es obligatoria para las especialidades instrumentales anteriores.

Además, el mismo Decreto, establece en los artículos 21 y 22 las asignaturas optativas de oferta obligatoria y los itinerarios:

- Técnicas de Concienciación Corporal.
- Iniciación al jazz.
- Introducción a la Música Antigua.
- Músicas del Mundo.
- Introducción a la dirección coral e instrumental.
- Introducción a la música tradicional canaria.
- Arreglos musicales.
- Música y medios audiovisuales.
- Introducción a la Tecnología Musical.

Para los cursos quinto y sexto se establecen diversos itinerarios educativos, con distintos perfiles académicos y profesionales, que tendrán como finalidades específicas las de formar, preparar y orientar al alumnado para cursar posteriores estudios profesionales o superiores y posibilitarle su inserción laboral en aquellos empleos donde se requiera la titulación profesional de música.

Los itinerarios educativos estarán constituidos por un máximo de tres asignaturas por curso, de las cuales una de ellas tendrá carácter obligatorio para el alumnado y las restantes serán opcionales. El alumno deberá cursar la asignatura obligatoria del itinerario en quinto y sexto cursos, debiendo elegir dos asignaturas en quinto curso y otras dos en sexto curso, entre las opcionales (ver Anexos 6 ,7 ,8 y 9).

7. Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Plan LOE.

El artículo 54 de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, 2006), referente a los estudios de música y danza establece que:

Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los siguientes requisitos:

- Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tomada en cuenta en la calificación final de la prueba.

Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o al título de Grado equivalente.

En cuanto a la organización de las enseñanzas artísticas superiores LOE, el artículo 58 de la misma determina que:

- Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de las enseñanzas artísticas superiores regulados en la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación.
- En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.
- Los estudios superiores de música y danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático.
- Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores reguladas en esta Ley.

- Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.
- Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

En conclusión, con este primer capítulo hemos pretendido realizar un recorrido histórico, institucional y educativo de los Conservatorios Profesionales de música de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife y del Conservatorio Superior de música de Canarias, con el objetivo de poder conocer en profundidad el contexto (entorno, realidad) en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación. Para ello, hemos profundizado en los planes de estudio y en el marco legislativo que han configurado el perfil académico de las enseñanzas musicales en España desde 1942 hasta nuestros días, con especial atención al desarrollo y a la evolución que han experimentado las mismas en las Islas Canarias desde el siglo XVI.

Asimismo, las Sociedades Filarmónicas de Las Palmas y de Santa Cruz de Tenerife pioneras de la actividad musical y de la docencia en las islas durante años, han constituido el motor de la vida cultural y el origen indiscutible de los Conservatorios de música en Canarias. De ahí la importancia de elaborar un documento que sintetice los aspectos que han sido primordiales en la evolución histórica y académica de las enseñanzas musicales en nuestro país.

LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

En este capítulo realizamos una aproximación al conocimiento de la motivación a través de uno de los paradigmas teóricos más utilizados para explicar la conducta humana que además cuenta con numerosas evidencias empíricas, consecuencia de los numerosos trabajos realizados. Nos referimos a la teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985a).

La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría organísmica formada por cuatro mini-teorías que tratan de explicar el desarrollo y el funcionamiento de la motivación humana dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al más alto nivel de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985), asumiendo que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y al desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad.

Esta teoría, ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cuatro mini-teorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de las necesidades básicas) que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. Cada miniteoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y de la investigación de campo enfocados a diferentes problemas. El conjunto de ellas facilita la comprensión de la teoría de la autodeterminación. Sin embargo, comenzaremos con la definición del término motivación, por una breve descripción de los principales modelos teóricos que han abordado el estudio de la motivación y por la distinción entre los términos de motivación intrínseca y extrínseca.

1. Concepto y definición del término motivación.

La motivación ha sido una de los constructos más complejos en psicología, y objeto de estudio en casi todos los ámbitos de la vida además de ser considerada como elemento fundamental en la explicación de determinados comportamientos humanos. El término motivación se relaciona con energía, dirección, persistencia y equifinalidad, es decir todos los aspectos de la activación y de la intención. También ésta ha sido un asunto central y perenne en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social, manifestándose en el ser humano y predisponiéndolo para la acción, para llevar a cabo determinadas conductas motivadas tendentes a satisfacer dichas necesidades; asimismo, la estructura de la motivación varía en función de diferentes variables tales como el género y la edad (Marsh, 1993) así como los estilos motivacionales (Sharp, Cadwell, Graham y Ridenour, 2006).

Llegados a este punto, es necesario distinguir el concepto de motivación de la necesidad. El concepto de necesidad se ha definido de diferentes formas en función del paradigma teórico elegido. Hull (1943) consideraba que determinadas carencias o déficits de naturaleza fisiológica daban lugar a estados de desequilibrio que impulsan al organismo a la acción. Para poder satisfacer dichas necesidades, Murray (1938) entendía la necesidad desde una óptica más psicológica que fisiológica, algo más adquirido que innato; en cambio, Deci y Ryan (2000) consideran la necesidad como algo innato, como requerimientos orgánicos más que motivos adquiridos y que hacen referencia al conjunto de nutrientes psicológicos inherentes a la persona que son esenciales para el desarrollo, el crecimiento y el bienestar psicológico; desde esta perspectiva, la necesidad es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce a la salud y al bienestar psicológico pero que si no es satisfecho contribuye a la aparición de patologías y de malestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

Por otra parte, la conducta en el ser humano obedece a una serie de motivos que provocan, regulan y sostienen el comportamiento y que, junto con otros estímulos, objetos y representaciones que intervienen en la conducta como elementos situacionales adquieren validez causativa en el sujeto (Mayor, 1998). Por lo tanto, un estudio completo de la motivación requiere contemplar también la interacción de todos los procesos que intervienen, así como la estructura de la personalidad de los sujetos.

Son muchas las definiciones que podemos encontrarnos relacionadas con el término motivación. Para Littman (1958), la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, fenómeno. También se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; o al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación.

Según Vallerand y Thill (1993) la motivación es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta.

Escartí y Cervelló (1994) plantean un esquema sobre los aspectos que influyen en la motivación, explicando que se trataría de un compendio de diferentes factores que van a actuar sobre el sujeto, además de interactuar entre ellos, modificando la motivación de la persona en función de las relaciones que establezcan dichos factores.

Para Ryan y Deci (2000b) la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final, aspectos que conciernen tanto a la activación como a la intención.

En esta misma línea, Valle, Nuñez, Rodríguez y González –Pumariega (2002) entienden que la motivación hace referencia a un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por su parte, Weinberg y Gould (2003), consideran que la dirección de la motivación hace referencia a la causa o motivo que lleva a una persona a realizar una determinada actividad.

Pintrich y Schunk (2006) nos definen la motivación como un proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Además, comprende la existencia de metas y de actividad física o mental sostenida e instigada. Por lo tanto, dirección e intensidad son las dos dimensiones fundamentales de toda conducta motivada y así es reconocido por la mayoría de los modelos teóricos. De ahí que podamos afirmar que la mayoría de los autores consideran que la motivación es un proceso dinámico, interno, sujeto a cambios e impulsor que determina, por una parte, tanto la

persistencia como la intensidad de la conducta y, por otra parte, establece la dirección y orientación de esa conducta, es decir, que determina el objetivo o meta a alcanzar.

En una conducta motivada tiene cabida diferentes determinantes y variables afectivo emocionales que influyen, que interrelacionan y que, finalmente, determinan en gran medida el resultado o meta alcanzados; del conocimiento de estos moduladores, ya sea como antecedentes, agentes o consecuentes, de cómo interactúan entre ellos y con la motivación podría derivarse la posibilidad de elaborar modelos explicativos de las conductas observadas y prever futuros comportamientos. Parece evidente que la asociación motivación-cognición genera los recursos mentales, actitudinales y volitivos requeridos para alcanzar las metas propuestas y la integración de ambos aspectos es necesaria para la elaboración de modelos adecuados aplicados al aprendizaje y al rendimiento (Pintrich y de Groot, 1990; Pintrich, Marx y Boyle, 1993).

Por otro lado, no podemos obviar el origen de los estímulos que facilitan la activación del sujeto y que representan las fuentes de la motivación. Las fuentes internas están relacionadas con la historia genética, personal y las variables psicológicas de cada sujeto. Las fuentes ambientales se refieren a los diferentes estímulos de origen externo al sujeto que ejercen algún tipo de influencia sobre el mismo (Palmero, Martín-Sánchez y Fernández-Abascal, 2002).

Como podemos observar, no existe un consenso universal en el que todos los autores unifiquen una definición sólida entorno al término motivación, esta situación es un reflejo de la falta de una teoría motivacional sólida, unificada e integrada que, por una parte, agrupe de forma coherente y efectiva la amplia variedad de tendencias basadas en diferentes cogniciones (logro, atribuciones, autoeficacia, competencia, etc.) y que, por otra parte, evite la tendencia endogámica de algunos posicionamientos teóricos (Navarro, 2002). En esta misma línea, Martín-Albo y Núñez (1999) consideran que esta situación se debe a tres causas fundamentales:

1. Falta de un modelo integrador.
2. Utilización de muestras deficientes.
3. Instrumentos de medida inadecuados.

2. Motivación. Teorías y modelos.

Los modelos teóricos de la motivación y la conducta de ejecución son múltiples y variados. La conducta del ser humano es el resultado de la amalgama e interacción de una serie de complejos constructos y moduladores; no es un acto que se genere de forma espontánea y en su desarrollo intervienen razones, incentivos y motivos de diversa índole, tanto de carácter interno como externo o ambiental. Intentar entender el porqué, y, sobre todo, el cómo se produce una conducta nos llevará a ocuparnos de un concepto ampliamente estudiado y debatido en la literatura especializada.

Los estudios referidos a la motivación se pueden estructurar en tres etapas principales (Garrido, 1996):

1. Desde principios del siglo XX hasta 1950.- Los estudios realizados intentaron buscar explicación a las conductas y a las respuestas observadas desde las teorías homeostáticas.
2. Desde 1950 hasta 1970.- Prevalen los trabajos relacionados con el carácter activador de la estimulación y el papel incentivador de los estímulos.
3. Desde 1970 hasta la actualidad.- Se produce un desplazamiento hacia posiciones más cognitivas y sociales.

Las tendencias o modelos que han prevalecido en las diferentes etapas que hemos señalado responden más al prestigio que a razones científicas y /o académicas al estar condicionadas por aspectos sociales, económicos, ó políticos, y no a los resultados obtenidos en estudios empíricos.

En la actualidad, la explicación de la conducta humana, considerada desde una óptica motivacional, asume que ésta se apoya en dos pilares fundamentales (Mateos, 2002):

1. El determinismo.- Son los acontecimientos externos e internos los agentes principales, a través de los cuales se puede predecir la conducta futura.
2. El hedonismo.- Es el componente afectivo de la necesidad y se relaciona con la consecución de placer y la evitación de dolor, que son las causas últimas de la conducta.

Hasta llegar a esta concepción actual de la motivación ha sido necesario abordar su estudio desde diferentes marcos de referencia y paradigmas filosóficos y científicos. Algo que tienen en común todas estas teorías es que han tratado de explicar el mayor número de hechos utilizando el menor número posible de conceptos (Mateos, 2002). En la Tabla 7 presentamos de forma resumida cuáles han sido los principales modelos teóricos y las perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la motivación humana.

Tabla 7. *Principales orientaciones teóricas sobre motivación y principios en que se basan (Chóliz, 2003)*

Orientaciones teóricas	Autores principales	Principio motivacional
Teorías biológicas		
	Lorenz, Tinbergen, Eibl – Eibefeldt.	- Homeostasis. - Modelo hidráulico. - Instinto.
	Duffy, Hebb, Humphreys y Revelle.	- Homeostasis.
	Lindsley, Malmö, Yerkes y Dodson.	- Activación general.
	Carlsson, Derryberry y Tucker, Eysenck, Gray, Lacey, Swerdlow y Koob.	- Homeostasis. - Diferentes sistemas de activación (cortical, subcortical, psicofisiológica).
	McDougall	- Instinto.
Teorías basadas en la personalidad		
	Condry, Csikszentmihalyi, Deci, DeCharms, Glucksberg, Beeper, Ryan.	- MI. - Necesidad de competencia y control.
	Adler, Allport, Catell, Goldstein, Maslow, McClelland, Murray.	- Motivos de logro, poder, afiliación. - Autorrealización. - Necesidades personales. - Pulsión.
	Freud, Horney, Jung.	- Energía psíquica. - Pulsión. - Hedonismo.
Teorías conductuales		
	Brown, Dollard, Hull, Miller, Mowse, Spence, Taylor. Skinner.	- Impulso (drive). - Refuerzo (incentivo).
	Abramson, Seligman, Teasdale.	- Controlabilidad.

Teorías cognitivas	Atkinson, Bandura, Tolman, Lewin Brehm, Festinger, Newcomb, Rosenberg. Ajzen, Fishbein, Tolman. Heider, Kelley, Rotter, Weiner. Milgram.	- Expectativa. - Matriz expectativa-valor. - Consistencia, congruencia, disonancia. - Propósito, intención. - Atribución de causalidad. - Conformidad.
Teorías emocionales	Olds, Milner, Pfaffmann, Young, Berlyne, Harlow.	- Hedonismo. - Necesidad de estimulación.

Algunas de las características de cada una de estas orientaciones las detallamos a continuación:

- Teorías biológicas.- Podemos encontrar dos perspectivas diferentes: por una parte, es necesario destacar los trabajos de índole evolucionista que entendían que algunas de las conductas motivadas observadas podrían ser debidas a condicionamientos genéticos; por otra parte, otros autores han abordado el problema desde una óptica fisiológica y psicobiológica, en un intento de identificar y comprender cuáles son las bases biológicas de la conducta. Destacar que los principios biológicos más importantes de la motivación son la activación y la homeostasis; este último está relacionado con el mantenimiento constante de las condiciones internas del organismo. La activación está referida al proceso que moviliza los recursos necesarios para que se produzca cualquier acción o conducta deseada. Desde esta perspectiva, algunos de los autores más relevantes y que más contribuciones han aportado han sido Lorenz, Tinbergen, Eibl-Eibefeldt, Yerkes, Dodson, etc.
- Teorías basadas en la personalidad.- Desde estos posicionamientos destacan los factores individuales, que son los responsables de las diferencias observadas en las conductas últimas, y el proceso motivacional que las precede. Así, estas teorías sugieren que si los motivos y las necesidades de las personas son suficientemente fuertes posibilitará que se refleje en la conducta que suele asociarse a la personalidad del sujeto. Entre los autores más destacados que han basado sus estudios en esta perspectiva podemos señalar a Maslow, McClelland, Murray, Deci, Ryan, Freud, etc.

- Teorías conductuales.- Consideran a la motivación como el resultado de cambios en la proporción, frecuencia o en la forma de la respuesta que, a su vez, depende del efecto estimular y de la situación ambiental. El concepto principal es el de incentivo que representa a aquél o aquellos objetos ambientales, atractivos o aversivos, que provocan conductas de aproximación o de evitación en el sujeto. De aquí se infiere que cuando de una conducta se derivan consecuencias y resultados positivos será más probable que esa misma conducta se repita, mientras que si de ella se obtienen efectos negativos disminuirá la probabilidad de la respuesta o de la conducta (Skinner, 1953). Los modelos teóricos más relevantes que se han enunciado desde este posicionamiento son la teoría del impulso (Hull, 1943) y la teoría del proceso oponente (Solomon, 1980; Solomon y Corbit, 1974).
- Teorías cognitivas.- Las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información son aspectos que adquieren una especial relevancia en la secuencia de comportamiento. Del mismo modo, las cogniciones y el pensamiento son los principales determinantes de la acción. Las teorías cognitivas de la motivación se centran en los procesos mentales, que son los determinantes causales de la acción (Reeve, 1996). La aparición de un estímulo desencadena que una serie de mecanismos internos elaboren una respuesta adecuada; para Roberts (1995) este modelo se ocupa del modo en que las personas adquieren, representan y utilizan el conocimiento y cómo la conducta es regulada por el pensamiento. Las teorías más representativas enunciadas desde esta óptica son la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977, 1986), la teoría de la atribución (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1985, 1986), la teoría de la necesidad de logro (Atkinson, 1958; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953, 1961), la teoría del aprendizaje social (Rotter, 1954) y la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975).
- Teorías emocionales.- Las emociones son el resultado de complejos fenómenos multidimensionales y de procesos cognitivos y/o biológicos. Algunos autores han entendido las emociones como una clase especial de motivos, como un sistema de motivación primario (Izard, 1977; Tomkins, 1962, 1963, 1970) en el sentido de energizar y dirigir la conducta, es decir, activar y orientar la acción. Otros autores han considerado que las emociones funcionan como instrumentos que informan

del estado motivacional del sujeto y movilizan los recursos corporales necesarios para gratificar los motivos y facilitar la adaptación (Buck, 1985, 1988).

2.1. Motivación intrínseca.

2.1.1. Primeros estudios sobre motivación intrínseca.

Debemos remontarnos hasta los primeros años del siglo XX para encontrar algunas de las primeras referencias y trabajos de carácter científico, entre los que destacan las aportaciones de Woodworth (1918), que hacían mención a actividades que eran satisfactorias en sí mismas. El mismo Murray (1938) hablaba de independencia y libertad para actuar al referirse a la autonomía, y consideraba que el logro estaba orientado a conseguir altos niveles de rendimiento, dominar, sobresalir y rivalizar con otros en su conocida lista de necesidades psicógenas básicas; de esta búsqueda de autonomía se deriva la tendencia innata del ser humano por sentirse autorrealizado (Goldstein, 1939; Rogers, 1981). En la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), la necesidad de autorrealización se sitúa en el ápice de la graduación y es entendida como una necesidad del sujeto para desarrollar sus capacidades y su potencial. Finalmente, y como consecuencia de los hallazgos encontrados en los estudios experimentales realizados con animales de autores como Harlow (1950), Butler (1953) y Montgomery (1953), comienza la experimentación en el ámbito de la motivación intrínseca propiamente dicha.

White (1959) en sus trabajos sobre motivación animal descubrió que muchos organismos realizaban conductas exploratorias y juguetonas llevados por la curiosidad, incluso en ausencia de refuerzos y recompensas. De la misma forma, aludía al hecho de cómo una conducta selectiva, persistente y dirigida satisface la necesidad intrínseca de interactuar de forma eficaz con el entorno; de este supuesto infería la idea de que, en determinadas situaciones, las personas disfrutaban con las sensaciones de eficacia y de competencia que resultan de la experiencia de dominio de la tarea. Este autor consideró que existían tres aspectos interrelacionados con la motivación: el sentido de competencia (aspecto subjetivo de la misma), la motivación de competencia (tendencia innata a lograr competencia) y la motivación de efectividad (tendencia a producir cambios a través de las acciones propias).

También podemos encontrar referencias a las conductas intrínsecamente motivadas desde las teorías de la activación. Recordemos que, en términos generales,

estos posicionamientos consideran a la motivación como un nivel de activación emocional y que el mantenimiento de un nivel óptimo de activación mejora la motivación. Berlyne (1960, 1963) defendía la idea de que las conductas exploratorias que se derivan de estímulos que incorporan aspectos tales como novedad, sorpresa, ambigüedad, etc. vienen acompañadas de un aumento de la activación. Por lo tanto, es vital mantener un estado de activación equilibrado que favorezca la curiosidad, ya que de no ser así y si el nivel de activación disminuye aparecerá el aburrimiento y los sujetos se verían intrínsecamente motivados para volver a alcanzar ese estado de activación óptimo.

Una aproximación similar es la que realiza Hunt (1963) a partir de la noción de incongruencia. Desde esta perspectiva, se produce una situación incongruente cuando hay mucha diferencia entre las experiencias previas y los conocimientos que la persona posee y la información que le llega, es decir, que esta persona se verá intrínsecamente motivada para reducir esa incongruencia. Por lo tanto, la motivación intrínseca aumenta la curiosidad y las conductas exploratorias a partir de un estado óptimo de incongruencia.

En otro orden de cosas, Rotter (1966) consideraba que la percepción de control, el *locus* de control de la tarea, influye en el éxito o fracaso de la misma, es decir, que aquellos sujetos con un *locus* de control externo consideran que sus acciones tienen poca influencia en los resultados finales, mientras que aquellos sujetos con un *locus* de control interno entienden que los resultados últimos dependen, en gran medida, de sus acciones. Introduce el término “*locus* de control” para explicar el lugar de control del reforzamiento, que afecta al aprendizaje, a la motivación y a la conducta. Por otra parte, esta idea se relaciona con la motivación intrínseca ya que aquellas personas que presentan un locus de control interno están orientadas a dominar su entorno y, además, favorece el aprendizaje, la motivación y el logro (Phares, 1976).

Casi al mismo tiempo, DeCharms (1968, 1976, 1984) profundizó en la idea de efectividad y en la propensión del ser humano a producir cambios en su entorno inmediato. Este autor retomó y amplió los estudios de Heider (1958) referidos al locus de causalidad y propuso diferenciar entre un locus de causalidad interno en el que el sujeto es percibido como origen e inicio de su conducta y un locus de causalidad externo en el que el sujeto es considerado como un peón de fuerzas externas. La tendencia natural de las personas es ser el agente causal de la conducta y dueño de su propio destino, lo que

supone una tendencia, una necesidad de sentirse autodeterminado y de ser capaz de hacer elecciones. En esa causación personal se origina la tendencia del sujeto por ser el responsable de su conducta, de sus decisiones, con el fin de alterar el entorno y ser el origen de la acción. Este *locus* de causalidad interno se refiere a las experiencias personales que inician y regulan las conductas del sujeto. Cuando este *locus* es interno el individuo considera su conducta como autodeterminada y resultado de su voluntad.

Por otra parte, Harter (1978, 1981) continuó los estudios de White y profundizó en el papel que desempeñan la asunción de retos óptimos y el grado de desafío para favorecer el éxito en la tarea y sus consecuencias inmediatas en aspectos tales como el placer intrínseco, la percepción de competencia y la percepción interna de control, todo lo cual redundaba en un fortalecimiento de la motivación por la efectividad. También se interesó por los efectos del fracaso y el papel que juegan los agentes de socialización y las recompensas disponibles en el entorno. Por lo tanto, la motivación por efectividad destaca el papel de las metas y los deseos del sujeto por superar y dominar los desafíos que presenta el ambiente, todo lo cual influye en el placer intrínseco inherente a la ejecución de la tarea.

Los trabajos de estos autores cimentaron los estudios que se han desarrollado a partir de 1970 relacionados con el estudio de las conductas intrínsecamente motivadas y propiciaron que otros investigadores (p.e. Amabile, DeJong y Lepper, 1976; Condry, 1977; Deci, 1971, 1972a, 1972b, 1975, 1980; Greene y Lepper, 1974; Kruglanski, Friedman, y Zeevi, 1971; Lepper y Greene, 1975; Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Mossholder, 1980) aportaran nuevos datos y propuestas que contribuyeron a mejorar el conocimiento y el interés sobre dicho constructo y facilitó los numerosos estudios de carácter teórico y empírico que, posteriormente, se han realizado desde diversas aproximaciones conceptuales.

2.1.2. Motivación intrínseca / motivación extrínseca.

El estudio empírico de la motivación intrínseca surge como respuesta a la imposibilidad de explicar las conductas observadas desde otros posicionamientos teóricos. Este concepto surge de los trabajos de Harlow (1953) y de White (1959) que se opusieron a los teóricos conductistas que dominaban el área de la investigación en esos momentos. Cuando nos referimos a conductas intrínsecamente motivadas hacemos

mención a aquellos comportamientos que se realizan en ausencia de contingencias externas aparentes (Jiménez, 2003; Morales y Gaviria, 1990); la ausencia de ese tipo de contingencias puede responder a razones varias, entre las que destacamos la curiosidad, la incongruencia, la discrepancia, el reto, la competencia y el control percibido (Malone y Lepper, 1987). La motivación intrínseca responde también a la inclinación natural del sujeto para asimilar, explorar, dominar y al interés espontáneo en la tarea, aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo y social del mismo y que representan la fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993).

Podemos distinguir entre diversas aproximaciones teóricas a este concepto, desde las conductas que se realizan en ausencia aparente de recompensas externas (Deci, 1971), pasando por las que promueven y favorecen actividades que ofrecen desafíos óptimos (Csikszentmihalyi, 1975) o las que se realizan por simple interés (Grolnick y Ryan, 1989), hasta aquellas que se basan en la satisfacción de necesidades psicológicas innatas (Deci y Ryan, 1985a).

También queremos señalar que existe una relación entre sujeto y actividad, es decir, que hay personas intrínsecamente motivadas para realizar una tarea y, en cambio, para otras personas esa tarea no supone la misma clase de motivación. De la misma forma, la motivación intrínseca depende tanto del momento como del contexto, aspectos que caracterizan a la persona en un momento dado en relación a una actividad en particular (Pintrich y Schunk, 2006). Es por ello que algunos autores han definido la motivación intrínseca en términos de tarea que resulta interesante en sí misma, mientras que otros autores la han entendido desde la óptica de las satisfacciones que obtiene una persona a raíz de la implicación en una tarea intrínsecamente motivada.

Por otra parte, es necesario destacar el papel que desempeña la autorregulación, concepto que está íntimamente ligado a la motivación. Entendemos por autorregulación el proceso por el que un sujeto, orientado hacia la consecución de sus metas, activa y mantiene sus cogniciones, conductas y afectos (Zimmerman, 1989). La persona motivada para alcanzar una meta concreta necesita involucrarse en actividades autorregulatorias que facilitarán su consecución; de la misma forma, este proceso proporciona una mayor capacidad de aprendizaje y si, además, el sujeto presenta una alta percepción de

competencia se favorecerá el mantenimiento de la motivación y de la autorregulación para alcanzar nuevas metas (Schunk, 1991). A través de la autorregulación un sujeto puede controlar su motivación, sus procesos cognitivos y su conducta (Pintrich, 2000b); además, la autorregulación puede predecir la persistencia en la tarea y se asocia positivamente con la regulación identificada, la forma más autodeterminada de la motivación extrínseca (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002).

La motivación intrínseca surge espontáneamente como resultado de las tendencias internas del sujeto que pueden impulsarle a realizar conductas en ausencia de recompensas externas y de control ambiental; asimismo, es un elemento determinante para el aprendizaje, para la adaptación y para la asunción creciente de competencias que caracterizan al desarrollo de las personas (Deci y Ryan, 1985a). Este tipo de motivación, esta tendencia natural de la persona, es un elemento crítico para el desarrollo cognitivo, social y físico ya que, a través de la realización de conductas interesantes en sí mismas, el sujeto aumenta sus conocimientos y mejora sus habilidades (Ryan y Deci, 2000a).

Tal y como señala Deci (1972a) la motivación intrínseca aumenta cuando se produce una retroalimentación positiva pero si ésta es negativa la motivación intrínseca disminuye y ante una tarea propuesta la utilización de amenaza de castigo por una mala realización también produce una disminución de la motivación intrínseca (Deci y Cascio, 1972). De la misma forma, la motivación intrínseca se acrecienta cuando el sujeto tiene la percepción de ejercer un cierto control frente a una tarea determinada (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith y Deci, 1978).

Una de las aportaciones teóricas más interesantes al conocimiento de la motivación intrínseca incorpora el concepto de flujo, que supone un estado de inmersión completa en una actividad, cuando lo que sentimos, deseamos y pensamos van al unísono y se experimenta un estado de armonía (Csikszentmihalyi, 1998, 2003). Este estado de flujo mejora si, además de la inmersión, hay un dominio de la actividad, es decir, que los requerimientos de la actividad están en equilibrio con las capacidades individuales del sujeto. Al mismo tiempo, la retroalimentación inmediata que produce la sensación de flujo proporciona una mejora de la motivación intrínseca. El autor incorpora el término autotélico, entendiendo como tal aquella actividad que realizamos por sí misma, porque vivirla es la principal meta. Las personas autotélicas buscan desafíos y son más

autónomas e independientes porque no dependen de recompensas externas (Csikszentmihalyi, 2003), así que también podemos identificarlas con los sujetos que están intrínsecamente motivados para realizar una actividad. Cuando una persona se siente intrínsecamente motivada experimenta interés por la actividad y disfruta de ella, se percibe competente y autodeterminada para afrontar su realización, sitúa el locus de causalidad a nivel interno y podría llegar a experimentar situaciones de flujo. Las experiencias de flujo se han asociado con la motivación intrínseca a través de medidas como la autodeterminación, tareas y desafíos, valores de autorrealización, interés y expresividad personal (Schwartz y Waterman, 2006).

Las diversas combinaciones entre el nivel de desafío y el grado de capacidad y habilidad representan los diferentes tipos de estados de experiencia que un sujeto puede percibir durante la realización de una actividad como se muestra en la Figura 1.

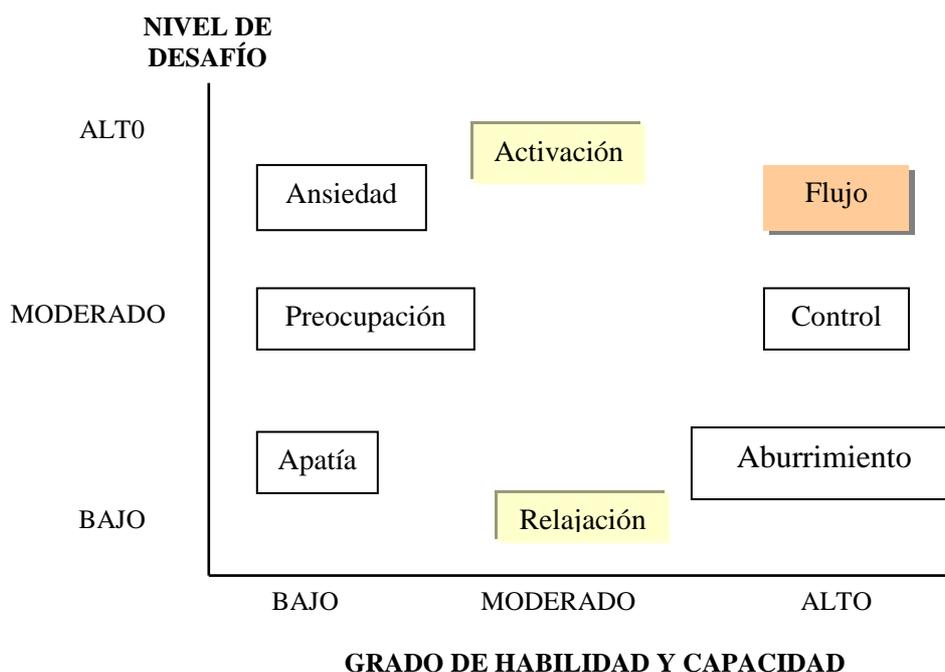


Figura 1. Estados en el modelo de flujo (Csikszentmihalyi, 2003).

La situación de flujo tiende a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar. Si los desafíos son demasiado bajos con relación a nuestras capacidades, nos sentimos relajados y posteriormente aburridos y si los desafíos y las capacidades presentan un bajo nivel nos sentimos apáticos.

Junto a la motivación intrínseca, en el ser humano convive, de manera y forma no siempre armónica, otra forma de motivación. Hablamos de la motivación extrínseca, que se refiere a aquellos procesos que activan la conducta por razones ambientales (Barberá y Molero, 1996). Las conductas extrínsecamente motivadas se caracterizan por una estructura de medios para lograr un fin y resultan instrumentales con respecto a otras consecuencias separables (Eccles y Wigfield, 2002; Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante, 2004). De la misma forma que ocurre con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca también depende del momento y del contexto, es decir, que caracteriza al sujeto en un momento dado en relación con una actividad concreta (Pintrich y Schunk, 2006). Es preciso destacar que la motivación intrínseca contribuye a predecir una implicación cognitiva significativa mientras que la motivación extrínseca es una variable que predice bajas implicaciones cognitivas (Walker, Greene y Mansell, 2006). Una aproximación genérica a la motivación extrínseca requiere la comprensión de tres de los conceptos principales relacionados con esta teoría (Reeve, 1996):

1. Castigo.- Referido a un objeto ambiental no atractivo que se suministra al sujeto después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que el sujeto vuelva a repetir dicha conducta.
2. Recompensa.- Se refiere al objeto ambiental atractivo proporcionado al sujeto después de una secuencia de comportamiento que aumenta la probabilidad de que la conducta se vuelva a repetir.
3. Incentivo.- Es un objeto ambiental atractivo o no atractivo que se suministra al sujeto antes de una posible secuencia de comportamiento y que consigue que la persona realice o repele la conducta.

Algunas aproximaciones teóricas han presentado una situación de dicotomía y antagonismo entre ambos constructos cuando la realidad muestra que no existe tal polarización y ese posicionamiento dificulta el estudio y la comprensión del proceso motivacional que subyace, por ejemplo, en el aprendizaje de alta calidad (Rigby, Deci, Patrick y Ryan, 1992). En este sentido, Amabile, Hill, Hennessey y Tighe (1994) consideran que existe poco apoyo para considerar que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca representan polos opuestos; Lepper y Henderlong (2000) manifiestan que estas orientaciones no son mutuamente excluyentes y Covington y Mueller (2001), por su parte, manifiestan que existen evidencias que sugieren que ambas

motivaciones deberían ser consideradas como orientaciones independientes y no como puntos opuestos de un continuo. En el mismo sentido, se manifiestan Deci y Ryan (1991) y Vallerand y Fortier (1998) que consideran que todos los tipos de motivación están presentes en un sujeto en diferentes niveles de gradación y que la relación entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca varía en función de qué tipo de motivación extrínseca es evaluado (Vallerand y Fortier, 1998).

Asimismo, García y Pintrich (1994) destacan que en el autoesquema de un buen estudiante pueden combinarse adecuadamente la meta intrínseca de dominar una materia y la meta extrínseca de conseguir un buen resultado, ya que el éxito académico es un requisito fundamental para poder progresar en su trayectoria escolar y educativa. Un estudiante debería tener metas tanto de aprendizaje como de rendimiento, ya que este tipo de orientación motivacional le permite una mejor adaptación a las demandas contextuales. Por otra parte, Guay, Vallerand y Blanchard (2000) consideran que la relación entre motivación intrínseca y motivación extrínseca no es interactiva y que ambos constructos deberían ser evaluados de forma independiente y esta distinción también debería diferenciar entre las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca.

Una cuestión ampliamente debatida en la literatura científica del tema que nos ocupa ha considerado los efectos tanto de las recompensas económicas como de otros tipos de recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca, o lo que es lo mismo, el coste oculto de las mismas. Durante la década de los años 70 del siglo pasado, estos trabajos tuvieron una amplia difusión y fueron objeto de atención por parte numerosos investigadores (p.e. Calder y Staw, 1975; Deci, 1971, 1972a, 1972b; Eden, 1975; Harackiewicz, 1979; Pinder, 1976; Pritchard, Campbell y Campbell, 1977; Ross, 1975). Estas recompensas, a menudo utilizadas como instrumentos de control social (Luyten y Lens, 1981), inducen a cambios en el locus de causalidad percibido, de tal forma que la disminución de la motivación intrínseca en beneficio de la motivación extrínseca produce a su vez que el locus de causalidad cambie de interno a externo, lo que puede conllevar pérdida de control y de autodeterminación por parte del sujeto.

Asimismo, un contexto interpersonal controlador que el sujeto interprete como presión, por ejemplo para aprobar, es un elemento que influye de forma negativa en la motivación intrínseca (Reeve y Deci, 1996). No obstante, la literatura científica no es

siempre concluyente y algunos estudios (Cameron y Pierce, 1994) han considerado que los efectos negativos de las recompensas externas sobre la motivación intrínseca son mínimos y en gran parte inconsecuentes en los contextos educativos, aunque estudios posteriores (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Deci, Koestner y Ryan, 2001) consideraron que dichas conclusiones estaban equivocadas.

Como ejemplo de este tipo de estudios, en el trabajo de Deci (1972a) se observa que aquellos sujetos que esperaban recibir una recompensa por realizar una tarea (un puzzle denominado Soma) mostraban menor interés en seguir con la misma tarea durante un tiempo de libre elección que aquellos sujetos que no esperaban recompensa alguna. Al mismo tiempo, constató que una retroalimentación verbal de aprobación aumentaba también el tiempo dedicado a la realización del puzzle en el periodo de libre elección en aquellos sujetos de género masculino que no recibían recompensa, es decir, que aumentaba la motivación intrínseca. El autor concluye su estudio sugiriendo que para desarrollar y mantener la motivación intrínseca se deberían promover situaciones que sean interesantes en sí mismas y que muestren un comportamiento que apoye de manera interpersonal y provechosa a las personas en esa situación; no obstante, cuando el pago por la realización de la actividad se realiza de manera continua, éste pasa a controlar totalmente la conducta disminuyendo la motivación intrínseca (Deci, 1972b).

3. Teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b) ofrece un amplio apoyo empírico, además de un carácter integrador. Aboga por un sujeto que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, un sujeto más autorrealizado, más competente, más autodeterminado, un sujeto, en definitiva, más cerca de alcanzar ese estado de flujo, de inmersión completa en una actividad cuando lo que sentimos, deseamos y pensamos van al unísono (Csikszentmihalyi, 2003).

La teoría de la autodeterminación fue desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985a) como una aproximación a la motivación humana y a la personalidad desde la perspectiva de una metateoría organísmica que maximiza la importancia de los recursos internos de las personas para el desarrollo de la personalidad y las conductas autorreguladas (Ryan, Kuhl y Deci, 1997) y se apoya en aspectos sociales y ambientales que favorecen o

disminuyen la motivación intrínseca. Deci y Vansteenkiste (2004) consideran que la teoría de la autodeterminación es una macro teoría de motivación, personalidad y de funcionamiento óptimo que proporciona un marco teórico que podría integrar gran parte de los trabajos que se realizan desde la órbita de la psicología positiva.

Las teorías organísmicas, al contrario de lo que hacen las teorías mecanicistas, presentan al ser humano como un organismo cognitiva y afectivamente activo, que inicia o realiza conductas por voluntad propia. En este sentido, el concepto “metateoría organísmica” debemos entenderlo como un modelo que organiza las diferentes teorías que plantean que los cambios en los organismos son fundamentalmente cualitativos, es decir, que las necesidades están presentes al nacer y evolucionan con el desarrollo. Desde la teoría de la autodeterminación se sugiere que el sujeto quiere ejercer sus capacidades personales, experimentar el sentido de pertenencia al grupo, realizar actividades interesantes e integrar y aglutinar sus experiencias intrapsíquicas e interpersonales en una unidad relativa. Deci y Ryan (1987) consideraron que su aproximación organísmica se distinguía de las aproximaciones cognitivas al diferenciar entre aquellas conductas intencionales que son iniciadas y reguladas autónomamente y aquellas otras que son controladas por fuerzas interpersonales o intrapersonales.

La autodeterminación es una cualidad, una tendencia del ser humano hacia la creatividad, hacia el aprendizaje, para elegir entre diversas opciones y ser el determinante de la acción. Es tanto una capacidad para hacer elecciones que determinen sus acciones como una necesidad de la persona por mantener el control sobre sus conductas y ejercer el poder y la voluntad de elegir libremente. Al mismo tiempo, esa necesidad le orienta hacia la búsqueda de aquellos recursos psicológicos innatos que son esenciales para el crecimiento y desarrollo psicológico, para la integridad y para el bienestar (Deci y Ryan, 2000). En todo este proceso intervienen también aspectos contextuales y ambientales que lo apoyan o lo dificultan. Asimismo, es necesario un proceso de internalización que regule las conductas extrínsecamente motivadas que sean consistentes con las normas sociales para poder transformarlas en valores personales (Deci y Ryan, 1985a).

Desde la perspectiva de la autonomía, la teoría de la autodeterminación intenta comprender la naturaleza y las consecuencias de aquella y cómo su desarrollo puede ser facilitado o perjudicado por aspectos biológicos y sociales (Ryan y Deci, 2006). El

continuo de autonomía parte de un estado de regulación hasta un estado de verdadera autorregulación y abarca diferentes niveles motivacionales que posteriormente estudiaremos. En esta teoría debemos diferenciar tanto los niveles como las orientaciones de la motivación; estas orientaciones responden al porqué de la acción y comprenden las actitudes subyacentes y los objetivos o metas que impulsan a la acción (Ryan y Deci, 2000a).

Por otra parte, esta teoría diferencia el contenido de metas o resultados de los procesos reguladores a través de los cuáles se buscan esos resultados y hace predicciones para los diferentes contenidos y los diferentes procesos. Además, utiliza el concepto de necesidad psicológica innata como factor básico para la integración, por una parte, de las diferencias en los contenidos de las metas y en los procesos reguladores, y por otra parte, de las predicciones derivadas de esas diferencias (Deci y Ryan, 2000).

Las diferentes conductas y elecciones por las que nos decantamos en determinados momentos de nuestra vida muestran un control polarizado, es decir, o bien presentan un locus de causalidad interno o, por el contrario, el locus de causalidad es externo. El locus de causalidad es percibido como interno cuando la conducta es experimentada iniciada o regulada por un suceso informativo, independientemente que el suceso ocurra dentro o fuera de la persona; por otro lado, un locus de causalidad es percibido como externo cuando la conducta es vista como iniciada o regulada por un suceso controlador, ocurra éste dentro o fuera de la persona. No debemos confundir el concepto de locus de control desarrollado por Rotter (1966) que considera las creencias del sujeto de que los resultados y las consecuencias son controlables por él mismo con el concepto locus de causalidad, que hace referencia a la fuente o lugar que el sujeto percibe como iniciador y regulador de su conducta.

La teoría de la autodeterminación propone un continuo de autodeterminación que parte de un estado de falta de motivación y de intención para actuar, continúa con unas regulaciones de menor a mayor autodeterminación que implican involucrarse en actividades que están controladas, hasta llegar a una conducta autodeterminada predispuesta a la acción, a la asunción de retos y que está dirigida por la voluntad del sujeto. Este continuo distingue entre varias clases de motivación y cada una de ellas produce consecuencias propias que afectan a cada uno de los contextos de actuación.

Los diferentes tipos de motivación, los estilos de regulación que la conforman y los *locus* de causalidad de la conducta son los siguientes (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b):

- Amotivación o desmotivación. En un extremo del continuo se encuentra la amotivación. Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Correspondería al grado más bajo de autodeterminación (García, 2004). La amotivación hace referencia, al poco valor que el sujeto proporciona a la acción; entraña también una percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, ausencia de intención y/o de control para realizar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado. En esta situación los sujetos no perciben que exista relación entre sus acciones y los resultados de esas acciones. El estado de amotivación podría compararse al concepto de indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). Como procesos asociados conlleva una percepción de ausencia de contingencia, de baja competencia, de ausencia de relevancia y de falta de intencionalidad propia cuando se actúa. El *locus* de causalidad percibido es impersonal. Como ejemplo de esta situación, un estudiante de música amotivado es aquél que va al conservatorio sin saber muy bien por qué lo hace y tampoco está interesado en saberlo.
- Motivación extrínseca.- Se relaciona con el desarrollo de una actividad orientada a alcanzar algún logro separable de la realización de la conducta por sí misma, es decir, que la motivación extrínseca aparece en aquellas situaciones en las que la razón para actuar es una consecuencia separable de ella y que es administrada por otros o auto-administrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). Podemos distinguir cuatro niveles de regulación o tipos de motivación extrínseca que reflejan los diferentes grados de autonomía y autodeterminación tal y como se observa en la Figura 2.

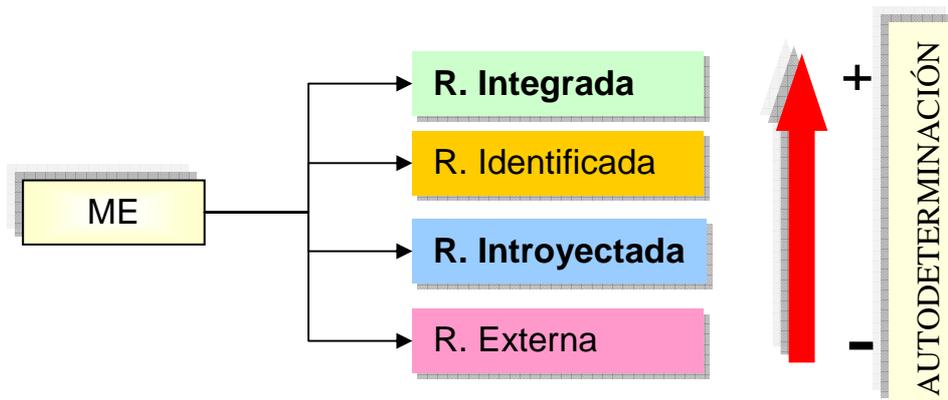


Figura 2. Tipos de motivación extrínseca.

1. Regulación externa.- Representa el primer estadio de motivación extrínseca y supone la conducta más controlada y alienada y, por lo tanto, menos autónoma. En este nivel, la conducta es regulada a través de medios externos tales como recompensas o castigos, el sujeto experimenta la obligación de comportarse de un modo específico y se siente controlado. No existe todavía un proceso de internalización sino que la conducta es regulada y controlada por contingencias o autoridad de orden externo, miedos o reglas más que por actos de voluntad o autonomía (Ryan y Connell, 1989) y dichas conductas se asocian a bajos niveles de ajuste y de bienestar psicológico (Grolnick y Ryan, 1989). En lo que respecta a los procesos asociados, son conductas que se realizan para satisfacer demandas externas, por contingencias de recompensa o por evitación de castigos y la conducta se caracteriza por la conformidad o la reacción a través de un comportamiento contrario al esperado. Presenta un locus de causalidad externo. Como ejemplo, un estudiante de música que presenta altos niveles de regulación externa es aquél que va al conservatorio sólo para conseguir, posteriormente, un puesto de trabajo como músico profesional de prestigio y que, además, esté bien remunerado.
2. Regulación introyectada.- Representa el primer estadio de regulación interna, aunque la internalización es sólo parcial ya que el proceso de la conducta no se origina en el propio sujeto (Williams y Deci, 1996). Implica una cierta presión y conflicto en la conducta, una falta de integración con uno mismo, bien por evitar la culpa y la ansiedad o, por el contrario, para mejorar la autoestima, el ego y el

orgullo. Los sujetos que presentan este tipo de regulación participan en una actividad determinada para obtener algún tipo de reconocimiento social y pueden también experimentar sentimientos de culpa o presiones de origen interno (García, 2004). Este tipo de conductas se ha asociado con niveles de autoestima inestables (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman y Goldman, 2000), no dependen de contingencias externas específicas, pero sí son consideradas como relativamente controladas porque el sujeto se siente obligado a realizarlas. Para Meissner (1981) la noción de introyección se refiere a regulaciones que en principio eran de carácter externo y que son asumidas y llevadas a cabo por presiones internas tales como culpa, ansiedad o dinámicas relacionadas con la autoestima del sujeto y para Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994) la introyección se refiere a la internalización de una conducta a través de la cual la persona asume un valor, pero no se identifica con él y lo acepta como propio. Las conductas no son autodeterminadas pero sí son autocontroladas y aunque la internalización sea sólo parcial, la introyección es considerada más relevante para el mantenimiento de una conducta que aquellos comportamientos que están externamente regulados (Deci y Ryan, 2000; Koestner, Losier, Vallerand y Carducci, 1996). Algunos estudios han puesto de manifiesto que esta regulación produce importantes beneficios en el contexto educativo, como por ejemplo mayor nivel de persistencia en los estudiantes frente a aquellos otros que abandonan los estudios (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005). Como procesos asociados distinguimos una cierta implicación del ego y focaliza la conducta en la aprobación por parte de los otros o por sí mismo. El locus de causalidad es externo sólo en parte. Como ejemplo, un estudiante de música con altos niveles de regulación introyectada es aquél que asiste al conservatorio sólo para demostrarse que es capaz de finalizar sus estudios musicales.

3. Regulación identificada.- Supone un estadio motivacional más autónomo y más autodeterminado que los anteriores. La persona reconoce que una actividad tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta aunque no le resulte del todo agradable; además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla. De esta forma, el sujeto experimenta un sentido de adaptación activa y de bienestar psicológico (Assor, Roth y Deci, 2004), de

dirección y de objetivo en vez de obligación y presión. Esta experiencia ha sido denominada como internalización por Koestner et al. (1996) y los valores asociados al rendimiento o los posibles logros son valorados de tal forma que pueden anular aquellos factores que dificultan el mantenimiento de la conducta elegida, de tal forma que Ryan (1995) y Vallerand (2001) han sugerido que la regulación identificada podría ser más relevante que la motivación intrínseca para mantener la adherencia en aquellas tareas que presentan aspectos de interés o diversión inherentes a las mismas. Los procesos asociados se caracterizan por la valoración consciente de la actividad y la asunción por parte del sujeto de algunas metas. Destacar también que en el trabajo de Assor et al. (2004), los autores constataron que el uso condicional de las recompensas por parte de los padres hacia los hijos podría conducir a una internalización introyectada de tales conductas, lo que produce sentimientos negativos hacia los padres y bajo bienestar psicológico. El locus de causalidad es interno sólo en parte. A modo de ejemplo, un estudiante de música con altos niveles de regulación identificada es aquél que asiste al conservatorio convencido de que la educación musical recibida mejorará su competencia laboral.

4. Regulación integrada.- Es la forma más autónoma de motivación extrínseca. La integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas por la persona, por lo que la implicación en las conductas aumenta, y el sujeto establece relaciones congruentes entre sus necesidades, valores y metas personales. Para Deci y Ryan (1994) la integración se refiere a la internalización a través de la cual la persona se identifica con el valor de una actividad y acepta la responsabilidad plena de realizarla. Es un tipo de motivación estable y persistente y aunque sigue siendo una conducta extrínsecamente motivada presenta una gran autonomía, rasgo que comparte con la motivación intrínseca. Es preciso destacar que tanto la regulación identificada como la regulación integrada representan estadios autónomos de motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000b). Como procesos asociados distinguimos una jerarquía de metas y la presencia de congruencia en la conducta. El locus de causalidad es interno. Un ejemplo de este tipo de regulación, sería el estudiante de música que asiste al conservatorio porque está convencido de cuál es el futuro

profesional que persigue y sabe que la educación musical que reciba le ayudará a conseguirlo.

- **Motivación intrínseca.**- Hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de la propia actividad. Son actividades interesantes en sí mismas, que no precisan de reforzamientos externos y representa una tendencia innata de la naturaleza humana para buscar la novedad y el desafío, ampliar y ejercitar las capacidades propias y explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000b). Las actividades intrínsecamente motivadas se han asociado con determinadas experiencias subjetivas tales como interés y flujo. Los procesos asociados muestran un sujeto interesado en la actividad, que disfruta de la misma y que obtiene satisfacción en su desarrollo. El locus de causalidad es interno. En el ámbito académico, la motivación intrínseca se relaciona con los estudiantes que disfrutan cuando aprenden y este proceso se caracteriza por una orientación hacia la maestría, por la curiosidad, por el interés en la materia, por la búsqueda de tareas novedosas, difíciles y desafiantes (Makri-Botsari, 1999). A modo de ejemplo, se trata del estudiante que asiste al conservatorio porque disfruta con lo que allí aprende.

Por otra parte, el continuo de autodeterminación es visto como un reflejo de la internalización del proceso en el cual el sujeto se mueve desde las formas de regulación menos autodeterminadas hasta los tipos de regulación más autodeterminados (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001). En este sentido, la regulación externa y los valores implícitos o asociados a ella pueden ser internalizados a través de un proceso gradual de introyección, identificación e integración. Estos niveles de regulación o de motivación no autodeterminada implican una gran probabilidad de abandono de la conducta (Vallerand y Ratelle, 2002) con las consecuencias de carácter negativo que ello implica.

Una forma de favorecer la internalización es la estrategia utilizada por Reeve, Jang, Hardre y Omura (2002) consistente en explicar al sujeto por qué debe implicarse en una tarea que despierta en él poco interés. En su estudio con estudiantes universitarios observaron que ante una tarea poco interesante los motivos más efectivos argumentados para involucrarse en la misma se correspondían con la regulación identificada, por lo que

los estudiantes se identificaron con dichas razones y aumentaron tanto su percepción de la importancia y utilidad de tal aprendizaje como del esfuerzo aplicado a dicha tarea.

Es necesario destacar que el continuo de autodeterminación que presenta la teoría de la autodeterminación no implica que sea perceptivo ir progresando por cada nivel de regulación sino que un sujeto puede situarse, en congruencia con la conducta que desarrolle, en cualquier punto a lo largo de ese continuo, en función de las experiencias personales y factores situacionales del momento, aunque la tendencia general del organismo tiende a la autonomía y a la autodeterminación (Ryan, 1995). Por lo tanto, las diferentes formas de regulación que muestra la teoría de la autodeterminación no son una vía de obligado recorrido secuencial; no obstante, sí parece evidente que, en general, las personas evolucionan hacia una regulación más interna en la medida que su capacidad cognitiva y su ego también crecen (Chandler y Connell, 1987). Al mismo tiempo, las investigaciones han demostrado que las correlaciones entre las distintas dimensiones motivacionales del modelo siguen una forma específica de asociación y esta evidencia empírica refuerza la idea del continuo de autodeterminación (Núñez, Martín-Albo y Navaro, 2005; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2006; Ryan y Connell, 1989; Vallerand y Thill, 1993).

Por lo tanto, la dicotomía que se ha planteado por algunos autores respecto a la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se ha sustituido por la visión más integradora que presenta la teoría de la autodeterminación, que considera que la conducta puede ser guiada por una regulación autodeterminada y/o por una regulación controlada (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

3.1. Minit teorías que componen la teoría de la autodeterminación.

3.1.1. Teoría de la evaluación cognitiva.

La teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982) es una teoría que se centra en los determinantes de la motivación intrínseca, analizando los efectos del contexto social. Esta teoría es la más conocida y utilizada en el ámbito académico.

La teoría de la evaluación cognitiva concreta cómo las aportaciones sociales afectan a la motivación intrínseca y los procesos y resultados relacionados con ésta. La

teoría argumenta que los acontecimientos que son percibidos como un impacto negativo en la experiencia de autonomía o competencia de una persona disminuirán la motivación intrínseca, mientras que los acontecimientos que apoyan los sentimientos de autonomía y los sentimientos de competencia mejorarán la motivación intrínseca. Tanto la sensación de autonomía como la sensación de competencia son experiencias fácilmente afectadas por las condiciones de entorno social. Esta percepción de autonomía va asociada a lo que las teorías atribucionales denominan locus de causalidad interno. Es decir, el sujeto percibe que sus actos son responsabilidad suya y que tiene capacidad para tomar decisiones, libertad de actuación y posibilidades de elección de su comportamiento. Por el contrario, las recompensas externas, las amenazas y presiones, las expectativas mal empleadas, objetivos desajustados o fechas urgentes para conseguir las metas propuestas, disminuyen la sensación de autonomía (locus de causalidad externo).

Otro factor que parece influir en la motivación intrínseca es la relación con los demás, ya que se ha demostrado que un entorno en el que existan buenas relaciones sociales e interpersonales potenciará la motivación intrínseca. Una parte importante de las conductas del ser humano se desarrollan en un entorno en que las relaciones con otras personas determinan en gran medida los comportamientos de cada sujeto. El trato con los otros se establece en un contexto social en el que la percepción de la calidad de nuestras interacciones puede tener efectos relevantes, tanto sobre la conducta como sobre las sensaciones que tenemos sobre nosotros mismos, así como sobre nuestro desarrollo personal.

En cuanto al contexto social en el que el sujeto se desenvuelve de forma habitual puede ser de dos tipos: un contexto controlador en el que el individuo siente la presión por actuar o comportarse de determinadas formas ya marcadas y, un contexto que apoya la autonomía en el que el sujeto no siente presiones, es más consciente de sus sensaciones y puede elegir.

Desde la teoría de la autodeterminación se han propuesto tres dimensiones a través de las cuales el contexto social es valorado y evaluado por el sujeto:

1. Apoyo a la autonomía. Es un concepto opuesto al control y describe un contexto que favorece la posibilidad de elegir entre diversas opciones, que minimiza la presión

derivada de la obligación de actuar en un determinado sentido y que incentiva la iniciativa sobre la imposición de metas o demandas de algún tipo. Las relaciones que promueven la autonomía son aquellas en las que se es capaz de reaccionar con rapidez e interés con respecto al marco referencial interno del sujeto. Ryan y Deci (2000b) definen el apoyo a la autonomía como el deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa una posición de autoridad de situarse en el lugar de los otros, para detectar sus necesidades y sus sentimientos, ofreciéndoles tanto la información apropiada y significativa para la realización de sus tareas, como la oportunidad de elección.

2. Entorno social estructurado. Describe el grado en el que las contingencias de conducta/consecuencia son comprensibles, las expectativas son claras y la retroalimentación está presente.

3. Participación. Describe el grado en el que los otros significativos muestran interés y dedican tiempo y energía a mantener una relación, lo que implica la utilización de recursos psicológicos que la persona objetivo puede emplear como apoyo y ayuda a la efectividad.

El contexto social que provee apoyo a la autonomía facilita la motivación de las personas para internalizar la regulación de diversas actividades, y por el contrario, cuando el contexto es controlador se produce una disminución de la motivación autodeterminada. Además, cuando un sujeto se conduce en un tipo de contexto social en el que estas tres dimensiones están presentes de forma positiva, las posibilidades de expresión y satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas aumentan. Estas condiciones son claves para conseguir unas conductas más efectivas y proporcionan al sujeto la capacidad para desarrollar los recursos necesarios para su autorregulación.

Un aspecto que es necesario señalar hace referencia a aquellos sujetos extrínsecamente motivados que realizan una conducta de la que obtienen una satisfacción inherente a la misma pero que, en un determinado momento, están dispuestos a involucrarse en la realización de tareas más exigentes porque se sienten valorados y constatan los lazos de relación positiva que les une con sus padres, con los pares o con otros miembros de su entorno afectivo/social (Ryan y Deci, 2000a). Es por ello que las condiciones del contexto social son un aspecto básico para mantener la motivación intrínseca y lograr ser más autodeterminado en la motivación extrínseca.

Posteriormente, se han propuesto otros antecedentes a la motivación intrínseca como es la independencia y los ambientes naturales. Por un lado, las personas pueden experimentar un sentido de autonomía, que promueve la motivación intrínseca, cuando se sienten independientes. No obstante, la independencia no siempre equivale a autonomía (Deci y Ryan, 2000a). Dentro de la teoría de la autodeterminación, la autonomía no se refiere a ser independiente, apartado o egoísta, sino más bien al sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivista o individualista. Por ejemplo, algunas personas podrían sentirse obligados a actuar de forma independiente, asumiendo que tal comportamiento se considera apropiado. Alternativamente, algunos individuos podrían verse obligados a actuar de forma independiente porque no confían en nadie más. En estos casos, la tendencia a actuar de forma independiente representa una forma de control, no autonomía, voluntad y capacidad de elección. Por otro lado, como mostraron Weinstein, Przybylski y Ryan (2009), la exposición a la naturaleza también puede aumentar la probabilidad de que los individuos experimenten un sentido de autonomía. De acuerdo con estos autores, la naturaleza es interesante en sí misma y por lo tanto llama la atención de las personas hacia su entorno inmediato. Como consecuencia, las personas no sienten que su comportamiento está determinado por las obligaciones, por lo que tiende a evolucionar su sentido de autonomía.

3.1.2. Teoría de la orientación de causalidad.

La teoría de orientaciones de causalidad está formulada para indicar aquellos aspectos de la personalidad que son necesarios para la regulación de conductas y experiencias de cada sujeto (Deci y Ryan, 1985). Se distinguen tres tipos de orientación que difieren en el grado en que la persona manifiesta su autodeterminación: orientación de autonomía, orientación de control y orientación de causalidad impersonal. Así, en la realización de una misma actividad por un grupo de personas, existirán diferentes causas que serán los motores personales para la realización de esa tarea, siendo estos motivos más internos o externos en función de los procesos reguladores y de la internalización del locus de causalidad.

- **Orientación a la autonomía.** Este tipo de orientación hace referencia a aquellas personas que organizan la regulación de sus conductas en función de un interés reflexivo basado en las posibilidades y opciones de elección (Ryan y Deci, 2006). Esta orientación describe la tendencia de la conducta a ser iniciada y regulada por sucesos internos sentidos como propios o por sucesos ambientales que son interpretados como informativos. La idea central es la experiencia de la elección, es decir, utilizar las diferentes informaciones disponibles para realizar una o varias elecciones y regularlas para lograr los objetivos trazados. La conducta que es consecuencia de una elección es autodeterminada y emana del sentido integrado de uno mismo que subyace a la orientación de autonomía. Asimismo, la persona que habitualmente regula su comportamiento de una manera autodeterminada probablemente manifieste pensamientos y sentimientos que reflejan su conducta, mientras que la persona que funciona de forma controlada manifestará, con mayor probabilidad, pensamientos y sentimientos que estarán en desacuerdo con sus comportamientos (Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992). Desde la teoría de la autodeterminación, la visión de la autonomía es entendida desde una posición más motivacional que cognitiva, es decir, que el concepto de elección es considerado como libertad de elección con respecto a la acción. Desde una perspectiva conductual, este tipo de orientación debe manifestarse de diversas formas, a través de la búsqueda de oportunidades para ser autónomo, a llevar la iniciativa en las situaciones en las que se involucre y a interpretar el ambiente desde una óptica informativa que posibilita la oportunidad de elegir. Este tipo de orientación se relaciona positivamente con la auto-actualización, la autoestima, el desarrollo del ego y otros indicadores de bienestar. Los sujetos que manifiestan este tipo de orientación presentan un locus de causalidad interno.
- **Orientación de control.** Describe a las personas que tienden a regular su conducta en función de las contingencias externas y del ambiente social, tales como recompensas o castigos (Ryan y Deci, 2006). Representa la tendencia de la conducta para ser iniciada por sucesos externos a los elementos que forman parte de la propiedad identidad del sujeto o por sucesos ambientales que son interpretados como controladores. El funcionamiento del sujeto es determinado por controles ambientales o por imperativos internos que también son controladores. Este tipo de situaciones originan conflictos entre el controlador y el

sujeto controlado que, en ocasiones, son la misma persona. Cuando esto sucede los controles deberían haber sido introyectados y deberían funcionar como un conjunto de acontecimientos que se controlan de forma interna. Los conflictos de control deberían ser suprimidos, por lo que el sujeto podría optar por una postura dócil que no le suponga una sensación de conflicto aunque no experimentaría una situación de autodeterminación o, por el contrario, podría oponerse activamente al control realizando la oposición que fue demandada. Si opta por esta última posibilidad también existiría una situación de control a través de lo que se ha llamado intenciones paradójicas, o lo que es lo mismo, usar la psicología para conseguir que alguien haga algo. Por lo tanto, en este tipo de situaciones no existe ni integración ni autonomía. Desde una postura conductual, este tipo de orientación a menudo conduce a la gente a buscar y seleccionar situaciones de control y a buscar el control en situaciones que objetivamente tienden a ser descritas como informativas. Este tipo de orientación no muestra una relación positiva con el bienestar, las personas que lo experimentan presentan un locus de causalidad externo.

- Orientación de causalidad impersonal. Esta orientación está referida a las personas que presentan una regulación incontrolada e incluso perjudicial de sus conductas y con falta de causación personal (Ryan y Deci, 2006). Está basada en la sensación de incompetencia que experimentan algunos sujetos para hacer frente a desafíos que plantea la vida. Es un funcionamiento impersonal, errático y no intencional ya que el sujeto carece de las estructuras psicológicas necesarias para tratar con fuerza el origen interno o externo. La orientación impersonal implica la creencia de que las conductas y los resultados son independientes, que las fuerzas son incontrolables y el resultado es una experiencia de incompetencia. Asimismo, esta orientación también supone estructuras inadecuadas de cualquier tipo, de modo que la persona queda a merced de las fuerzas ambientales y de las fuerzas de las necesidades y emociones. Desde un punto de vista conductual este tipo de orientación conduce a un sujeto a actuar sin intención alguna, es decir, amotivada. Las personas que manifiestan este tipo de orientación presentan un locus de causalidad impersonal, mostrando una relación negativa con el bienestar.

Estos tres tipos de orientaciones son representativas de las tendencias generales de cada una de los niveles de motivación: la orientación de autonomía se relaciona con la motivación intrínseca y con las regulaciones integrada e identificada, que son los tipos de motivación extrínseca más autodeterminados. La orientación de control se relaciona con la motivación extrínseca. Por último, la orientación impersonal se relaciona con la amotivación y con la falta de intención para actuar (Deci y Ryan, 2000). Los efectos en los contextos que apoyan la autonomía se manifiestan en interés y disfrute con la tarea, creatividad, actividad cognitiva, emociones positivas, mejora de la autoestima, de la competencia percibida y persistencia en la conducta, en contraposición a los contextos de control (Deci y Ryan, 1987).

3.1.3. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.

El ámbito de estudio de la teoría de la autodeterminación está orientado a conocer cómo se desarrolla el proceso de crecimiento psicológico y las necesidades que de él se derivan, cuestiones básicas para alcanzar altos niveles de auto-motivación y desarrollar una personalidad integrada. Deci y Ryan (2000) consideran que la forma más efectiva de identificación de las necesidades pasa por la observación de los resultados y las consecuencias psicológicas positivas o negativas que las satisface o las frustra respectivamente; de la misma forma, deducen que las personas tienden a perseguir objetivos, dominios y relaciones que les permiten satisfacer sus necesidades. Asimismo, y de acuerdo con los postulados de la teoría de la autodeterminación, es conveniente destacar que el ambiente y el contexto influyen en la motivación a través de su impacto en las percepciones que el sujeto tiene de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, de tal forma que cuando dicho sujeto tiene la percepción de que dichas necesidades están siendo satisfechas su motivación autodeterminada aumentará, mientras que cuando los factores ambientales perjudican e impiden la percepción de satisfacción de dichas necesidades ejercen un efecto negativo sobre la motivación más autodeterminada (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004).

Son muy numerosas las investigaciones de carácter empírico que se han llevado a cabo para intentar descubrir cuáles son esas necesidades que facilitan el proceso de crecimiento, integración, desarrollo social y bienestar psicológico.

Desde finales de la década de los 50 y principios de la década de los 60 del siglo pasado, algunos autores destacaron que las necesidades innatas de competencia (White, 1959), autonomía (DeCharms, 1968) y compromiso en las relaciones (Harlow, 1958) eran importantes impulsores de las personas para involucrarse de forma activa en la exploración del ambiente. Desde la teoría de la autodeterminación se distinguen tres necesidades psicológicas básicas para comprender la iniciación y regulación de las conductas y que se relacionan con el qué y con el porqué de la búsqueda de metas (Deci y Ryan, 2000):

1. Percepción de autonomía.- Es un concepto relacionado con la capacidad volitiva del sujeto y con la calidad de la regulación de sus conductas. La volición es una parte del sistema autorregulador que incluye a la motivación y a otros procesos cognitivos (Corno, 1993, 1994; Pintrich, 1999; Snow, 1989). La necesidad de autonomía se entiende como la sensación de sentirse libre de presiones y tener la posibilidad de realizar elecciones entre la variedad de posibilidades que se muestran. Es un concepto muy controvertido y sobre él existe un permanente debate (p.e. Pinker, 2002; Ryan y Deci, 2006; Taylor, 2005; Wegner, 2002). Podemos considerarlo como una experiencia de integración y de libertad y supone un aspecto esencial para un funcionamiento saludable de la persona. Ser una persona autónoma no significa ni tampoco implica un sentido de independencia frente a los demás sino que supone una sensación de buena voluntad y de elección cuando la persona actúa por propia iniciativa o como respuesta a demandas o peticiones de otros significativos (Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003). Desde la teoría de la autodeterminación, la autonomía se entiende como un acto de voluntad mientras que la independencia o el individualismo con la falta de confianza en los demás (Chirkov y Ryan, 2001). La autonomía es un elemento determinante tanto para el desarrollo completo y para la salud mental de los individuos como para el funcionamiento óptimo de las organizaciones y las culturas (Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006). La autonomía es el factor que ejerce mayor influencia en la conducta autodeterminada de los sujetos (Guay y Vallerand, 1997); es un elemento básico para que la persona se sienta autodeterminada (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991); su grado se ha asociado con la adherencia a conductas específicas y al bienestar psicológico

(Williams, Gagne, Ryan y Deci, 2002); es un concepto clave para comprender la calidad de la regulación de la conducta (Ryan y Deci, 2006) y está positiva y fuertemente correlacionada con otra necesidad psicológica básica denominada compromiso en las relaciones, que estudiaremos posteriormente; de tal forma que la autonomía podría jugar un rol moderador cuando la satisfacción de esa otra necesidad no es lo suficientemente ajustada (Vansteenkiste, Lens, Soenens y Luyckx, 2006). Cuando esta necesidad es satisfecha, las personas se sienten autónomas y orientan su motivación autodeterminada hacia nuevas actividades (Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001). También se ha demostrado que en determinados contextos o dominios es posible establecer un gradiente de autonomía, desde un locus de causalidad externo a uno interno (Ryan y Connell, 1989). Las personas se sienten autónomas cuando se comportan o actúan de acuerdo a sus intereses emergentes y/o a valores integrados; esta necesidad básica de la persona se opone y contrasta con la sensación de presión o de control para participar en una actividad determinada (Ryan y Deci, 2004a; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004). Además, su relación con el compromiso en las relaciones evita la polarización de ambas definiciones ya que la participación voluntaria en una actividad es perfectamente compatible con el hecho de confiar en otros significativos y satisfacer la necesidad de relación con los otros, buscando apoyo emocional (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov y Kim, 2005) y sintiéndose apoyados de buen grado en los compromisos personales asumidos (Soenens y Vansteenkiste, 2005) a través de la adherencia a normas sociales valoradas y aceptadas conscientemente (Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens, 2005).

2. Percepción de competencia.- Las personas necesitan sentirse eficaces, percibirse competentes ante la realización de una tarea concreta o frente a una meta de origen extrínseco, sentirse efectivos cuando interactúan en el mundo social y físico. Si un sujeto se enfrenta a desafíos óptimos y se le ofrece una retroalimentación efectiva o positiva, su capacidad de internalización y de integración aumentará, de tal forma que la competencia percibida produce un aumento de la motivación intrínseca. De la misma forma, una retroalimentación negativa y la percepción de incompetencia ante un fracaso repetido disminuyen la motivación intrínseca. La necesidad de competencia no ha sido tan estudiada

como la necesidad de autonomía y frecuentemente son evaluadas de forma conjunta (p.e. Levesque, Zuehlke, Stanek y Ryan, 2004) ya que, si bien es cierto que es una necesidad psicológica básica, altos niveles de competencia percibida no conducen a un gran bienestar psicológico si la conducta no es percibida como autodeterminada (Ryan, Mims y Koestner, 1983) y un contexto educativo óptimo debería considerar la volición y la competencia de sus estudiantes en los procesos de evaluación (Levesque et al., 2004). Este concepto incorpora aspectos de la motivación de efectancia (White, 1959) que se define como una forma innata de motivación natural de competencia, de la que la motivación de efectancia resulta un componente significativo.

3. Percepción de compromiso en las relaciones.- Es un concepto que hace referencia al deseo de sentirse unido a otros, amar y cuidar y ser amado y cuidado (Baumeister y Leary, 1995; Ryan, 1993). También se entiende desde una perspectiva de obligaciones mutuas que se desarrollan en un grupo humano y los esfuerzos que realizan los sujetos por mantener el contacto con los demás miembros del grupo. El sentido de pertenencia y de conexión con el grupo de referencia es una idea central en el proceso de internalización y la autoestima es un componente básico de este proceso (Leary y Baumeister, 2000; Ryan y Deci, 2004a). En el contexto escolar, Eccles (2004) destaca la importancia del colegio, de la familia y de los pares como algunos de los contextos que más influencia ejercen en el desarrollo de los jóvenes. Por otro lado, el trabajo de Ryan et al. (2005) considera muy importante el apoyo emocional en las relaciones con los otros. Algunos autores (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Stiller, 1991) han argumentado que la calidad de las relaciones con otras personas ejerce una influencia fundamental sobre los procesos de internalización, de manera que los valores y las prácticas tienen mayor probabilidad de ser adoptados por el sujeto y experimentados como resultado de su volición o autodeterminados cuando coinciden con las personas con quienes uno se siente positivamente relacionado. Deci y Ryan (1994) y Ryan y Deci (2000c) consideran que las personas están intrínsecamente motivadas para sentirse unidas y conectadas con los otros participantes de su entorno social, funcionar con eficacia en dicho entorno y experimentar un sentido de iniciativa personal pero también de aprobación por parte de los otros significativos intervinientes. Si bien es cierto, que el hombre es

un ser social e incluso gregario, ello no está reñido con la posibilidad de la persona de poder experimentar entusiasmo y situaciones de flujo cuando realiza actividades en solitario. Es importante destacar también que el compromiso en las relaciones es un elemento vital para poder comprender el proceso de internalización de prácticas culturales y de valores sociales (Ryan y Deci, 2004b), y de hecho es una necesidad psicológica tan determinante que algunos sujetos suprimen o renuncian a las necesidades de autonomía y competencia para poder preservar el sentido de sus relaciones con los otros (Assor et al., 2004).

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones han sido examinadas en diferentes dominios de vida a través de instrumentos adaptados a dichos contextos. Así, en el ámbito laboral se ha utilizado la *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (Deci et al., 2001), en el contexto de las relaciones interpersonales se ha desarrollado la *Basic Need Satisfaction in Relationships Scale* (La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000) y en el contexto deportivo la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Recientemente, se ha traducido y validado al español la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto deportivo (Domínguez, Martín, Martín-Albo, Núñez y León, 2010) y en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011).

Desde la teoría de la autodeterminación se considera que la satisfacción de las tres necesidades es una cuestión vital para la salud y el bienestar psicológico de los sujetos, se requiere un funcionamiento óptimo de los procesos implicados y, además, estas necesidades ejercen un rol antecedente en relación con dicho bienestar (Ryan y Deci, 2000c; Vansteenkiste, Lens y Soenens et al., 2006). Por lo tanto, el apoyo a las situaciones que satisfagan esas necesidades y la evitación de aquellas que menoscaban y perjudican su logro son factores básicos para alcanzar ese grado de salud y de bienestar psicológico al que aludimos, ya que las personas están motivadas para sentirse conectadas a los demás dentro de un ambiente social, a funcionar de forma efectiva en ese ambiente y experimentar un sentido de iniciativa personal mientras lo hace (Deci y Ryan, 1994).

Por otra parte, las tres necesidades son esenciales y realizan contribuciones independientes (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000) para poder alcanzar dicho

estado. Algunos estudios de carácter transcultural han sugerido que la necesidad de autonomía podría entrar en conflicto con la necesidad de compromiso en las relaciones en determinadas culturas, con las consecuencias negativas que dicho conflicto acarrearía en aspectos tales como el bienestar psicológico (Cross y Gore, 2003; Markus y Kitayama, 2003). No obstante, otros autores consideran que el modelo de necesidades es universal y que las necesidades de autonomía y de compromiso en las relaciones correlacionan de forma positiva para explicar el bienestar (Vansteenkiste, Lens y Soenens et al., 2006) y que las tres necesidades no son aprendidas sino que son inherentes a cualquier ser humano independientemente del género, de la cultura y del tiempo (Chirkov et al., 2003).

Asimismo, Levesque et al. (2004) observaron que las medidas de autonomía y competencia, así como los antecedentes y los consecuentes del modelo que hipotetizaron, eran equivalentes y comparables entre una muestra de estudiantes norteamericanos y otra de estudiantes alemanes. Ryan et al. (2005) en un estudio con muestras de cuatro países (Estados Unidos, Rusia, Turquía y Corea del Sur) observaron que la variable confianza emocional relacionada con la familia y los amigos se asociaba al bienestar psicológico independientemente del país de procedencia aunque existían variaciones entre los países de prácticas “colectivistas” versus “individualistas”.

En el estudio de Niemiec et al. (2006), se demostró la importancia del apoyo de los padres para que el adolescente satisfaga las necesidades básicas de autonomía y compromiso en las relaciones y que se traduce en una tendencia de crecimiento y de funcionamiento efectivo y que repercute en una mayor autonomía, salud y bienestar psicológicos, por lo que sería deseable y conveniente una mayor implicación de aquellos. Guay y Vallerand (1997) encontraron que el apoyo de los padres jugaban un papel crucial en las percepciones de autonomía y competencia escolar de sus hijos, seguidos del apoyo de profesores y de la administración.

Debemos también mencionar las consecuencias derivadas de este proceso de satisfacción de necesidades; en este sentido, el bienestar psicológico subjetivo es considerado un elemento vital para el funcionamiento óptimo (Diener y Lucas, 2000) y la fluctuación en la satisfacción de dichas necesidades se corresponde con variaciones del bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2001a).

El rendimiento académico es otra de las consecuencias generalmente analizadas en el contexto de la teoría de la autodeterminación. Reeve (2002) realizó una revisión de los estudios que se habían llevado a cabo durante los últimos 20 años en dicho contexto y consideró que los estudiantes más autónomamente motivados tenían mayores posibilidades de prosperar en el contexto académico que aquellos estudiantes que presentaban una motivación más controlada. Hardre y Reeve (2003) observaron que un bajo rendimiento de los estudiantes facilitaba el abandono académico, mientras que era evidente la interrelación entre altos niveles de motivación autodeterminada, rendimiento percibido e intenciones de continuar estudiando. Asimismo, Soenens y Vansteenkiste (2005) encontraron una relación causal positiva entre la autodeterminación académica y las notas de los estudiantes, y evidencias de que los niveles más altos de autodeterminación están asociados con consecuencias positivas en los estudiantes de enseñanza secundaria. En el trabajo de Vansteenkiste, Simons et al. (2005) se puso de manifiesto que aquellos adolescentes a los que de forma temprana se les ofrecía un aprendizaje orientado a metas de orden intrínseco obtenían importantes beneficios, entre los que destacan un procesamiento del aprendizaje más integrado y conceptual.

En lo que respecta a la competencia, desde las edades más tempranas existe una tendencia generalizada a la exploración y manipulación para, posteriormente, poder interactuar social y eficazmente con el entorno; los efectos de este proceso se manifiestan en una posibilidad de adaptación más efectiva a los cambios, en un mayor potencial de aprendizaje, en un funcionamiento más flexible y eficiente ante las nuevas demandas, en la asunción de nuevos retos y desafíos y en la capacidad de dar respuesta a los requerimientos de cada contexto específico (Deci y Ryan, 2000). La percepción de competencia por parte de un sujeto es un importante determinante para su motivación autodeterminada (Bandura y Cervone, 1983; Harter y Jackson, 1992; Losier y Vallerand, 1994) y también se ha asociado con satisfacción con la vida y con la autoestima que son consideradas componentes centrales del bienestar psicológico (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque et al., 2004) y con el logro académico (Guay y Vallerand, 1997).

De la misma forma que la competencia, la autonomía también se ha relacionado con consecuencias relacionadas con el bienestar psicológico (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque et al., 2004), el logro académico (Guay y Vallerand, 1997), la persistencia en la tarea (Pelletier et al., 2002) y la calidad de las relaciones con los otros

(Ryan et al., 2005). Asimismo, para experimentar altos niveles de bienestar psicológico es necesario no sólo sentirse competente sino que el sujeto debe percibir autonomía en sus acciones (Ryan, 1982).

Por último, el compromiso en las relaciones también ha mostrado asociaciones positivas con el bienestar psicológico (La Guardia et al., 2000; Reis et al., 2000; Ryan, Stiller y Lynch, 1994).

3.1.4. Teoría de la integración orgánica.

Dentro del marco de la teoría de la autodeterminación se desarrolló también una segunda subteoría denominada teoría de la integración orgánica que describe teórica, experimental y funcionalmente distintos tipos de motivación extrínseca y sus niveles de regulación. Al mismo tiempo, determina cuáles son los factores contextuales que aumentan o disminuyen la internalización e integración de las regulaciones para ese tipo de conductas.

El continuo de regulación de las conductas que diferencia la teoría de la autodeterminación, desde la regulación externa hasta la regulación integrada, representa un nivel de internalización que varía en su grado de relativa autonomía, siendo la regulación externa la menos autónoma y la regulación integrada la que más autonomía presenta. Las formas de conducta más autónomas conducen a mayores grados de bienestar psicológico y crecimiento personal que las conductas menos autodeterminadas o más reguladas (Ryan y Deci, 2001a). Para que las conductas extrínsecamente motivadas sean más autodeterminadas se requiere de los procesos de internalización e integración. El término internalización hace referencia al proceso a través del cuál un sujeto adquiere una creencia, una actitud una regulación conductual y, progresivamente, lo transforma en un valor personal, una meta u organización (Deci y Ryan, 1985a; Deci et al., 1991) e incluye los conceptos de introyección e integración que describen dos formas de internalización, de mayor a menor regulación; desde la teoría de la autodeterminación la internalización se interpreta como un proceso motivado a partir del cual las personas tienden a internalizar e integrar dentro de ellas la regulación de actividades carentes de interés pero que resultan útiles y efectivas para el funcionamiento en el contexto social. Por otra parte, el término integración se refiere al proceso a través del cuál el sujeto

transforma esa regulación en algo propio, de modo que, a continuación, ésta emana del propio *self* del sujeto (Ryan y Deci, 2000a).

Deci et al. (1994) consideran que los apoyos a contextos específicos que favorecen la internalización y la integración incluyen fundamentos significativos, el reconocimiento de los sentimientos de la persona y un bajo grado de control, de tal forma que cuando en un determinado contexto se hallan presentes al menos dos de estos factores la internalización es más integrada que introyectada. Si partimos del nivel más bajo de regulación, la regulación externa, y pretendemos alcanzar el nivel de regulación integrada es preciso que el sujeto transforme las demandas que se presentan en una conducta externamente regulada en consideraciones personales de valor o de metas propias.

El resultado del proceso de desarrollo hacia la internalización integrada está en función de tres clases de factores (Deci y Ryan, 1985a):

1. Competencia.- La internalización de las regulaciones requiere la asunción por parte del sujeto de desafíos óptimos acordes a su nivel de competencia. Debe existir un equilibrio entre lo que la persona es capaz de realizar y la tarea que se le pide. De la misma forma, para que las diferentes regulaciones sean integradas deben ser lo suficientemente atractivas para que sean procesadas e incorporadas. Por otra parte, la retroalimentación positiva relativa a la competencia es considerada como un factor muy importante en el proceso de internalización; asimismo, una retroalimentación negativa que no implique incompetencia también desempeña un papel en ese proceso ya que puede aportar una información no evaluativa pero sí útil para mejorar actuaciones futuras.
2. Conflicto.- Se refiere al problema que aparece cuando las tendencias del organismo entran en contradicción con la conducta esperada o requerida. Cuando esta cuestión afecta a la regulación de una conducta que no es intrínsecamente interesante el proceso aumenta su complejidad ya que podría aparecer una situación de incongruencia entre la conducta y la propensión natural del organismo, de tal forma que las regulaciones que son extrañas a esas tendencias nunca serán integradas, aunque sí podrían llegar a ser introyectadas por el sujeto.
3. Control.- Para que el proceso de internalización se desarrolle satisfactoriamente, es decir, que esté intrínsecamente motivado, se requiere la presencia de

condiciones específicas, condiciones que sustentan dicho proceso. Nos referimos a la ausencia de excesiva presión y control, condicionantes que disminuyen la experiencia de autodeterminación. Un exceso de control social agudiza el problema y tiende a obtener como resultado la obediencia o la desobediencia, que, en ambos casos, obstruyen el desarrollo e impiden la integración. Por un lado, con la desobediencia reactiva, la que surge como reacción contraria a lo que se espera de uno, el sujeto ni siquiera logra el comportamiento deseado; por otro lado, con la obediencia el sujeto logra el comportamiento pero no el deseo de autodeterminarse con respecto a ese comportamiento.

En la Figura 3, se muestra el continuo de internalización de la teoría de la integración organísmica en sus diversas etapas, desde un estadio sin regulación hasta el estadio de regulación totalmente determinado por la persona. También se muestran los procesos del desarrollo implicados en las transiciones.

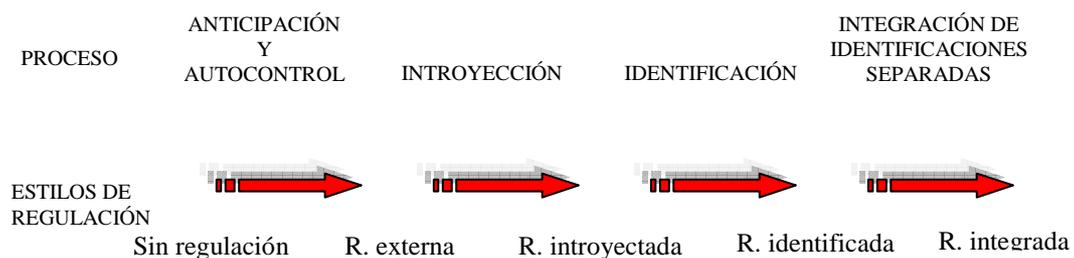


Figura 3. El continuo de internalización de la teoría de la integración organísmica (Deci y Ryan, 1985a).

Uno de los factores que afectan a la relativa internalización de las conductas extrínsecamente motivadas hace referencia a la competencia percibida. Vallerand y Reid (1984) observaron que tanto los efectos de la retroalimentación positiva como los de la retroalimentación negativa estaban mediados por la competencia percibida de los sujetos. Las personas se sienten más predispuestas para realizar actividades que están bien consideradas cuando se sienten competentes con respecto a ellas, por lo que el apoyo a la competencia facilitará la internalización (Ryan y Deci, 2000b). Ante un mismo nivel de competencia percibida y de autoeficacia, la diferencia entre un sujeto intrínsecamente motivado y aquél que presenta un control externo se manifiesta, entre otros aspectos, en el

interés, confianza y entusiasmo que expresan, así como en la mejora del rendimiento, persistencia y creatividad (Deci y Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne e Ilardi, 1997), en el fortalecimiento de la vitalidad (Nix, Ryan, Manly y Deci, 1999), en el aumento de la autoestima (Deci y Ryan, 1995), en el bienestar general (Ryan, Deci y Grolnick, 1995) y en la orientación del sujeto al perfeccionismo (Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005).

Desde la teoría de la integración orgánica se supone la existencia de cuatro etapas en la regulación del comportamiento no espontáneo. En la primera etapa, y como consecuencia de un proceso de anticipación y autocontrol, aparecen contingencias de carácter externo, lo que implica una regulación externa; en la segunda etapa y una vez que las regulaciones externas han sido introyectadas, aparece la regulación introyectada que está basada en prescripciones de origen interno; la tercera etapa supone un menor conflicto interno en la persona y es autorregulada a través de la identificación; por último, la cuarta etapa representa el estado de regulación controlado por la persona y es resultado de la integración de la identificación en el sentido unificado del sentido del *self*.

Por otra parte, diversos estudios han puesto de manifiesto que la regulación integrada, el nivel más autónomo de la motivación extrínseca, está asociada a la asunción por parte de los estudiantes de mayores retos (Connell y Wellborn, 1990), mejor rendimiento (Miserandino, 1996), menor abandono (Vallerand y Bissonnette, 1992), mejor calidad de aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987) y mejor sensación de bienestar psicológico (Sheldon y Kasser, 1995). De la misma forma, Miquelon et al. (2005) observaron que la regulación identificada es un elemento fundamental para la motivación académica autodeterminada y los resultados de su estudio revelaron que este tipo de motivación extrínseca, en mayor medida que la motivación intrínseca, promueve implicaciones positivas del interés por las actividades académicas y la persistencia continuada en el colegio. Estos resultados destacan la importancia de este tipo de motivación extrínseca en la motivación académica autodeterminada y apoyan su importante papel en el contexto educativo (Koestner y Losier, 2002).

3.2. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca.

La teoría de la autodeterminación ha servido de marco para estudios realizados en diferentes ámbitos (p.e. académico, laboral, deportivo, de salud). Los hallazgos encontrados en las numerosas investigaciones realizadas desde su enunciación, así como los trabajos sobre motivación intrínseca y motivación extrínseca que se habían realizado antes de la misma, facilitó el desarrollo de un marco teórico que integra, posibilita y ofrece nuevas vías de investigación sobre la motivación humana denominado Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997). En este modelo de jerarquía, la motivación opera e interactúa en tres niveles de generalidad denominados nivel global o de personalidad, nivel contextual o de dominios de vida y nivel situacional o de estado que definiremos posteriormente en el segundo postulado del modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca. El modelo considera la variedad de tipos de motivación que puede presentar un sujeto, así como los determinantes, mediadores y las consecuencias que lo representan, y que sirven de marco para organizar y comprender los mecanismos que subyacen a los procesos motivacionales, tanto extrínsecos como intrínsecos.

Este modelo considera a la motivación humana como un complejo constructo cuyo estudio requiere considerar tres manifestaciones fundamentales: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. Estos tres tipos de motivación que coexisten en la persona en los tres diferentes niveles de generalidad producen consecuencias en cada uno de los niveles (Figura 4). Asimismo, el modelo considera que la estabilidad de la motivación varía en función del nivel de generalidad, de forma tal que la estabilidad decrece desde la motivación global a la motivación contextual y a la motivación situacional; a este respecto, conviene señalar que en el trabajo de Guay, Mageau y Vallerand (2003) no aparecieron diferencias de estabilidad entre la motivación global y la motivación contextual durante un periodo de cinco años en el primero de los estudios de dicho trabajo. Por otra parte, debemos entender que la motivación es tanto un fenómeno interpersonal como un fenómeno social, ya que la motivación de un sujeto puede ser afectada de forma importante por los otros significativos intervinientes.

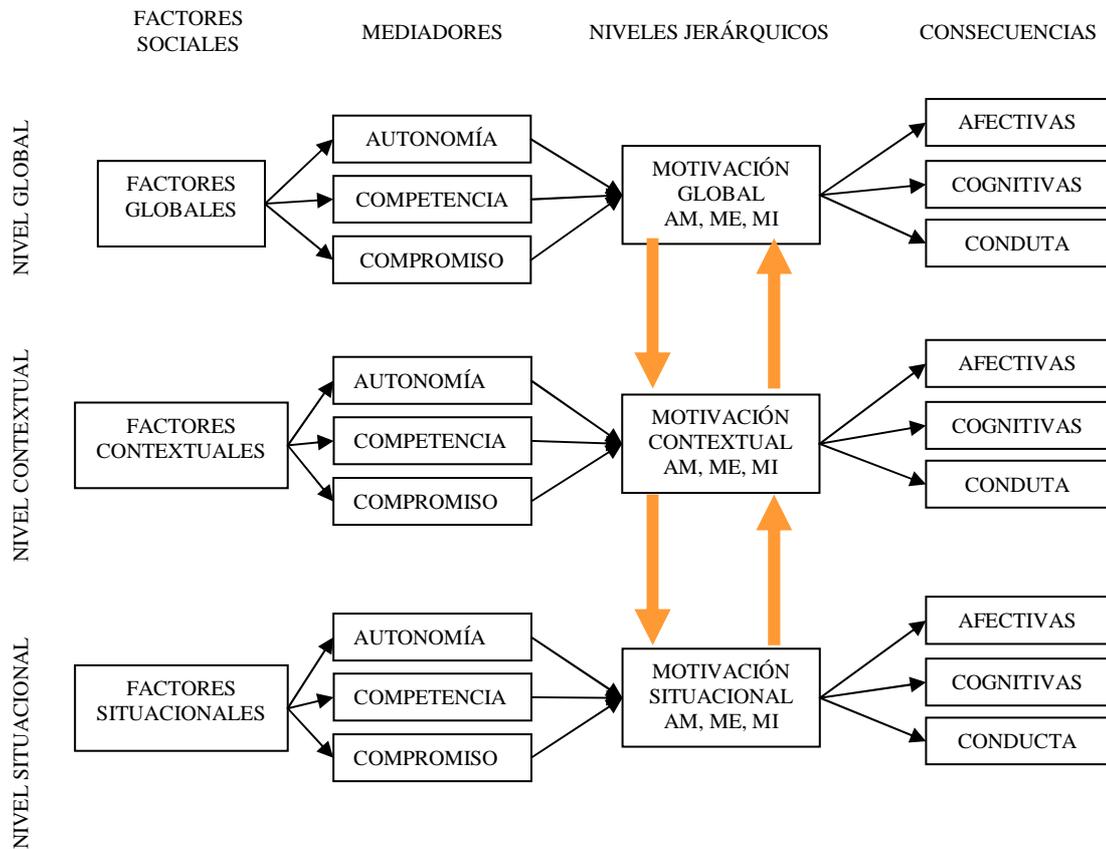


Figura 4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997).

Al mismo tiempo, es preciso considerar los determinantes motivacionales o factores sociales que pueden ejercer su influencia en la motivación de cada uno de los niveles de generalidad del modelo, de tal forma que los factores globales pueden afectar a la motivación global, los factores contextuales pueden ejercer su influencia sobre la motivación contextual y los factores situacionales pueden afectar a la motivación situacional. Por lo que respecta al clima motivacional, debemos considerar que es un factor situacional que hace referencia a la atmósfera que incide en la tendencia de los sujetos a mostrar su competencia de un modo personal (clima tarea) o normativo (clima ego). Un clima tarea se caracteriza porque pone el énfasis en el aprendizaje, en el esfuerzo, la cooperación, el dominio de la tarea a un ritmo individual y en la participación en contraposición a la competición. Mientras que el clima ego se define por rivalidad entre los sujetos entre sí, es decir, por una evaluación y retroalimentación normativa. Una orquesta o banda de alumnos con un clima tarea sería aquella en la que, si hay que aprender a afinar conjuntamente todos los instrumentos que forman parte de este tipo de

agrupaciones antes de comenzar una obra musical, el director tiene en cuenta que a uno les lleva más tiempo que a otros, fomentando que los alumnos entre sí no compitan por ser los mejores; en cambio, un clima ego destacaría por lo contrario, el tiempo de aprendizaje sería el mismo para todos, por lo que sería raro que los que no aprenden a afinar antes que el resto intentarían hacer trampas con la afinación para demostrar que son competentes y así lograr ser los mejores.

Estudios realizados por autores como Duda y Balaguer (2007) recogen las consecuencias de estar involucrados en un clima tarea y un clima ego. El clima tarea, al igual que la orientación a la tarea, se relaciona positivamente con lo que se conoce como patrón adaptativo, consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que promueven un funcionamiento óptimo. Por el contrario, el clima ego, promueve un patrón de conducta desadaptativo.

Es preciso considerar el impacto que estos factores sociales ejercen sobre la motivación y para ello se necesita del concurso de unos elementos denominados mediadores en cada uno de los tres niveles del modelo; debemos entender que un mediador es un factor que explica parte de la influencia de una variable predictora en la variable criterio o variable dependiente considerada (Roesch y Weiner, 1999). Destacar también que aquellos factores sociales que no ejerzan algún tipo de influencia en estos mediadores tampoco deberían tener efectos sobre la motivación del sujeto. Los mediadores a los que nos referimos son los siguientes:

- Percepción de autonomía, entendida como la sensación de libertad para elegir durante el curso de la acción.
- Percepción de competencia, entendida como la capacidad de interactuar de manera efectiva con el entorno.
- Percepción del compromiso en las relaciones, entendido como la sensación de estar conectado con otros significativos.

Estos determinantes ejercen su influencia desde el nivel más alto de la jerarquía al nivel más bajo y de forma escalonada, es decir, entre niveles adyacentes. La motivación global puede afectar a la motivación contextual y ésta puede afectar a la motivación situacional y sólo en circunstancias especiales puede existir influencia de la motivación

global sobre la motivación situacional; esta posibilidad podría presentarse en aquellos casos en los que los factores situacionales tienen un impacto muy débil y cuando no hay una relación percibida entre la tarea que se está ejecutando y la motivación contextual del sujeto. Por todo ello debemos entender que la motivación en cada nivel de generalidad podría estar influenciada por los factores sociales de cada nivel y por la motivación del nivel superior en la jerarquía, es decir y a modo de ejemplo, a nivel contextual la motivación está condicionada por los factores contextuales y por la motivación global del sujeto. Existen también efectos más específicos, como por ejemplo, un estudiante en una situación motivacional situacional (estudiando en la biblioteca); pues bien, esa motivación debería estar principalmente influenciada por la motivación contextual del estudiante hacia el estudio en general y por los factores situacionales que concurren en ese momento puntual (temperatura, compañeros, nivel de ruido) de tal forma que los factores que no estén relacionados con la dimensión del estudio deberían ejercer un efecto mínimo en la motivación situacional hacia el estudio.

Por otra parte, hay que destacar también que entre los niveles de generalidad se produce una relación recursiva, de tal forma que si la motivación situacional está presente a lo largo del tiempo, puede producir dichos efectos en la motivación contextual apropiada; asimismo, la motivación en uno o varios contextos puede también producir algunos efectos recursivos en la motivación global a lo largo del tiempo. Debemos subrayar también que la motivación conduce a diferentes clases de resultados o consecuencias que pueden ser de carácter afectivo, cognitivo y/o conductual; de la misma forma, los diferentes tipos de motivación afectan cualitativamente a las consecuencias, es decir, la motivación intrínseca produce consecuencias positivas mientras que la amotivación y la regulación externa producen consecuencias negativas y que éstas se producen en los tres niveles de generalidad. Por último, a nivel contextual las consecuencias deberían ser principalmente determinadas por motivaciones contextuales relevantes y afines al dominio de vida del que se trate.

El Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) se concreta en cinco postulados:

1º Postulado.- Un análisis completo de la motivación debe incluir a la motivación intrínseca, a la motivación extrínseca y a la amotivación. Estas tres manifestaciones de la

motivación explican gran parte de la conducta humana, representan un aspecto importante de sus experiencias y, al mismo tiempo, propician consecuencias varias en la conducta última. Un sujeto amotivado es aquél que presenta sentimientos de incompetencia, de falta de control, sin propósito y falta de motivación para realizar la actividad; un sujeto extrínsecamente motivado es aquel que focaliza su ejecución en los beneficios que puede obtener como resultado de su participación y es una situación que implica tensión y presión; un sujeto intrínsecamente motivado se involucra en una actividad por el placer derivado de la realización de dicha actividad y es una situación que implica disfrute, sentimientos de libertad y de relajación. Por otra parte, desarrolla el concepto de motivación intrínseca y considera la existencia de tres tipos:

1. Motivación intrínseca al conocimiento.- Se define como la participación en una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo. Se relaciona con el intelecto del sujeto, con la curiosidad, con la exploración y con la motivación intrínseca al aprendizaje. A modo de ejemplo, se trataría de un estudiante de música que asiste al conservatorio porque la educación musical recibida le permite aprender a tocar el instrumento en el que está interesado.
2. Motivación intrínseca al logro.- Entendida como participación en una actividad determinada por el placer y la satisfacción experimentados mientras la persona intenta superar o lograr alguna meta o crear algo. Importa más el proceso que se desarrolla que el resultado último y se relaciona con la motivación de efectividad, motivación a la maestría, desafíos internos y orientación a la tarea en la que el sujeto busca experiencias de competencia. Un estudiante con este tipo de motivación es aquel que experimenta satisfacción cuando supera sus estudios musicales.
3. Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.- Referida al sujeto que se involucra en una actividad para poder experimentar sensaciones placenteras. Se podría relacionar con las experiencias estéticas, con la sensación de flujo, con la búsqueda de sensaciones y con las experiencias extremas. A modo de ejemplo, se trataría de un estudiante que asiste al conservatorio porque le gusta participar y dar su opinión en los debates que se suscitan en clase sobre los contenidos musicales que se imparten.

La motivación extrínseca también se ha considerado desde una perspectiva multidimensional y se han propuesto cuatro tipos de motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) que ya hemos tratado en el apartado dedicado a la teoría de la autodeterminación.

Finalmente, la amotivación también se ha entendido desde una perspectiva multidimensional. A partir de las propuestas iniciales de algunos autores (p.e. Bandura, 1986; Deci y Ryan, 1985a; Seligman, 1975), otros estudios han sugerido la existencia de cuatro tipos de amotivación (Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers, 1999; Stewart, Green-Demers, Pelletier y Tuson, 1995; Tuson y Pelletier, 1992):

1. Amotivación referida a la creencia en la capacidad-habilidad del sujeto, es decir, a la falta de habilidad-capacidad para realizar una conducta.
2. Amotivación entendida como el resultado de las convicciones del sujeto de que las estrategias propuestas no posibilitarán alcanzar los resultados deseados.
3. Amotivación considerada como la consecuencia de las creencias del sujeto de que las demandas de la conducta son muy exigentes, por lo que no está dispuesto a involucrarse en ella.
4. Amotivación entendida como sensación y creencia de impotencia por parte del sujeto y que se refiere a una percepción general de que los esfuerzos de la persona son inútiles ante la enormidad y complejidad de la tarea.

2º Postulado.- La motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación existen en tres niveles de generalidad: a nivel global, contextual y situacional.

En el marco del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) se consideran tres niveles de generalidad motivacional. En cada uno de estos niveles un sujeto puede sentirse amotivado, motivado extrínsecamente y/o motivado intrínsecamente. Diferenciar estos tres niveles de generalidad facilita una aproximación y una comprensión de la motivación más precisa y ajustada.

- Nivel global.- Se refiere a las diferencias individuales de los sujetos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y representa el nivel de motivación que habitualmente es objeto de estudio desde la psicología de la personalidad. En este primer nivel de la jerarquía, el sujeto muestra una

orientación general a interactuar con el entorno a través de conductas que pueden estar amotivadas, extrínsecamente motivadas o intrínsecamente motivadas. Este nivel de motivación es considerado como el más estable de las tres categorías y considera las diferencias motivacionales de las personas como relativamente duraderas. Se han desarrollado diferentes instrumentos para su medida, entre los que destacamos la *Global Motivation Scale (GMS)*; Guay, Blais, Vallerand y Pelletier, 1996) y la *General Causality Orientations Scale (GCOS)*; Deci y Ryan, 1985b).

- Nivel contextual.- Se relaciona con los diferentes dominios de vida, con campos específicos de actuación. Distinguir la motivación a este nivel obedece a reconocer que las orientaciones de carácter motivacional de las personas pueden variar de un contexto a otro; además, las posibles variaciones motivacionales son más evidentes en este nivel de generalidad que en el nivel global, y por último, distinguir este nivel de motivación se presta a realizar diferentes estudios teóricos y empíricos de los que es posible extraer importantes conclusiones. En el entorno de la vida diaria podríamos distinguir múltiples y variados contextos relacionados con las diferentes funciones o actividades que una persona realiza en su quehacer habitual. No obstante, podríamos considerar que son tres los principales contextos: el educativo, el de ocio y el de las relaciones interpersonales (Blais, Vallerand, Gagnon, Brière y Pelletier, 1990).

En cada uno de estos entornos, las orientaciones motivacionales son relativamente estables aunque siempre son susceptibles de recibir influencias de carácter social y específicas para cada uno de los contextos señalados. Estas posibles variaciones motivacionales son más evidentes a este nivel que en el anterior, dada la amplia variedad de entornos en los que se puede desarrollar. Asimismo, a este nivel de generalidad los estudios teóricos y aplicados son más útiles y prácticos a la hora de encontrar explicación a las conductas observadas. Señalar que se han desarrollado diferentes instrumentos de evaluación adaptados a cada uno de los contextos de estudio (deporte, laboral, político, etc.) y entre los instrumentos desarrollados para evaluar la motivación en este nivel de generalidad destacamos el *Interpersonal Motivation Inventory (IMI)*; Blais, Vallerand, Pelletier y Brière, 1994), la *l'Echelle de Motivation vis-a-vis des Loisirs (EML)*; Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Blais y Briere, 1996), el *Blais Work Motivation Inventory*

(*BWMI*; Blais, Briere, Lachance, Riddle y Vallerand, 1993), la *Motivation Toward the Environment Scale (MTEES)*; Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels y Beaton, 1998), la *Self-Determination Scale of Political Motivation (SDSPM)*; Losier, Perreault, Koestner y Vallerand, 2001), el *Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire (SRWNE)*; Kim, Deci y Zuckerman, 2002), la *Échelle de Motivation à Avoir un Enfant (EMAE)*; Gauthier, Senécal y Guay, 2007), la *Sport Motivation Scale (SMS)*; Pelletier et al., 1995) y la *Academic Motivation Scale (AMS)*; Vallerand et al., 1992). La AMS ha sido traducida y validada en España por Núñez et al. (2005) y, posteriormente, validada en Paraguay por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) con el nombre de Escala de Motivación Educativa (EME-E).

- Nivel situacional.- Se relaciona con el estado motivacional en actividades específicas, a la experiencia motivacional de un sujeto que está, en un momento concreto, realizando una actividad determinada. A este nivel de generalidad debemos plantearnos las razones por las que el sujeto se involucra en una actividad concreta durante un periodo de tiempo determinado. La motivación presenta altos niveles de inestabilidad porque es muy sensible a la situación del ambiente. Para estudiar la motivación en este nivel de generalidad debemos preguntarnos cuándo y dónde se realiza la conducta objeto de estudio y representa un estadio esencial para poder comprender el porqué de la misma. Entre los instrumentos que se han elaborado para medir la motivación a este nivel de generalidad destacamos el *Task Reaction Questionnaire (TRQ)*; Mayo, 1997), el *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*; McAuley, Duncan y Tammem, 1989) y la *Situational Motivation Scale (SIMS)*; Guay et al. 2000) adaptada y validada al español por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

Es preciso destacar que pueden producirse conflictos motivacionales entre diversos dominios o contextos de actuación que pueden ser debidos al estilo motivacional que caracteriza cada uno de los dominios y que actuarían como predictores de tales conflictos (Senécal, Vallerand y Guay, 2001). En el contexto educativo podemos encontrar diversas investigaciones que han puesto en evidencia los problemas que surgen en la relación entre las actividades del colegio y las demandas del trabajo y las consecuencias de los mismos (Hammner, Grigsby y Woods, 1998; Markel y Frone, 1998) o los conflictos entre las actividades de ocio y las del colegio (Ratelle, Vallerand, Senécal

y Provencher, 2005) y que pueden producir consecuencias académicas negativas de tipo cognitivo (pobre concentración), conductual (pocas intenciones de persistir en el colegio), afectivo (sensación de una cierta desesperación) y también en el bienestar psicológico general.

3° Postulado.- La motivación está determinada por factores sociales y efectos de la misma del nivel superior al nivel inferior en la jerarquía. Este postulado aborda el estudio de los determinantes motivacionales en función de las diferentes orientaciones adoptadas y se presenta a través de tres corolarios:

Corolario 1. La motivación puede ser el resultado de factores sociales de tipo global, contextual o situacional dependiendo del nivel de generalidad. Estos factores hacen alusión a los agentes de cualquier clase, humanos y no humanos, que están presentes en cualquier entorno social. Los factores situacionales hacen referencia a aquellas variables que intervienen en una actividad específica en un momento determinado pero que no permanecen constantes en el tiempo, especialmente si sólo se manifiestan en esa ocasión; los factores contextuales representan a las variables presentes en un determinado dominio o contexto de vida pero no en otro; por último, los factores globales se refieren a las variables que ejercen una influencia sobre diferentes contextos de la vida del sujeto. Por otra parte, debemos entender que cada factor ejerce su influencia en su nivel de generalidad y no en otros, es decir, los factores situacionales influyen en la motivación situacional, los factores contextuales en la motivación contextual y los factores globales en la motivación global.

Corolario 2. El impacto de los factores sociales en la motivación está mediatizado por las percepciones de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones. Es necesario determinar qué tipo de percepciones y cuál es el proceso que lleva a éstas a afectar a la motivación de las personas. La teoría de la evaluación cognitiva proporciona apoyo teórico a esta cuestión y considera que los factores situacionales ejercen su influencia en la motivación a través de su impacto en las percepciones de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones. Recordemos que estas percepciones están relacionadas con las necesidades psicológicas básicas que propone la teoría de la autodeterminación, por lo tanto los factores situacionales que ofrecen soporte a dichas percepciones facilitan también que el sujeto se involucre en aquellas actividades que

satisfacen esas necesidades básicas, mientras que aquellos factores que perjudican dichas percepciones tendrán un efecto negativo sobre la motivación intrínseca y las formas más autodeterminadas de la motivación y facilitarán aquellos tipos de motivación no autodeterminados y la amotivación. Todo este proceso favorece a su vez un aumento de la motivación intrínseca y de las formas de motivación autodeterminadas, de acuerdo a lo propuesto en la teoría de la evaluación cognitiva. Además, también se propone que el papel mediador que desempeñan las percepciones a las que hemos aludido no se limita al nivel de generalidad situacional sino que también se extiende al resto de niveles del modelo jerárquico, es decir, que los factores globales, contextuales y situacionales ejercerán su influencia en la motivación de las personas a través de las percepciones de competencia, autonomía y compromiso en las relaciones de cada uno de los niveles de generalidad del modelo jerárquico.

Corolario 3. La motivación es resultado del efecto escalonado del mayor al menor nivel de generalidad en la jerarquía. Esta consecuencia es producto del efecto potencial que se ejerce desde los niveles de generalidad más altos a los niveles más bajos, es decir, podría existir una influencia motivacional escalonada de los niveles superiores sobre los inferiores. En este sentido, la motivación global ejercería mayor influencia sobre la motivación contextual que sobre la situacional y la motivación contextual influiría en la motivación situacional. Destacar también que un sujeto con una motivación global o con una orientación motivacional general hacia algún aspecto concreto canalizará esas inclinaciones hacia un dominio o contexto afín con esas motivaciones. Asimismo, altos niveles de autodeterminación en los niveles superiores de la generalidad facilitan la autodeterminación en el nivel inferior de la jerarquía, por lo que el ambiente social en el que un sujeto se desarrolla puede ejercer un efecto orientador de la motivación global hacia diferentes esferas o parcelas de actividad; de la misma forma, los factores sociales podrían también modular el efecto recursivo escalonado al que nos hemos referido. El trabajo de Guay et al. (2003) apoya los principios de este corolario.

4° Postulado.- Existe relación recursiva entre la motivación a un nivel determinado y la motivación en el siguiente nivel superior de la jerarquía, subrayando la relación bidireccional que existe entre los niveles adyacentes del modelo. Se considera que los cambios motivacionales pueden producirse a lo largo del tiempo y cómo la interacción entre los diversos niveles de la jerarquía puede afectar a dichos cambios, de tal forma que

la repetición de experiencias positivas puede producir una relación recursiva del nivel inferior al superior en la jerarquía. Al mismo tiempo, se postula que los efectos recursivos desde el nivel situacional al contextual y desde éste al nivel global podrían presentarse en el momento en que los sujetos comienzan a cuestionarse su motivación hacia un contexto dado, de tal forma que cuando un sujeto comienza a sentir incertidumbre sobre su motivación (p.e. malos resultados en un examen) podría ser el momento propicio para cambiar sus opiniones acerca de sus creencias motivacionales, de tal forma que la consecuencia debería ser un cambio en la motivación contextual o, incluso, en la global. El estudio de Guay et al. (2003) mostró efectos recíprocos entre la motivación autodeterminada a nivel global y la motivación autodeterminada al nivel contextual (educativo) a lo largo del tiempo.

5° Postulado.- La motivación produce importantes consecuencias. Estas consecuencias podrían ser de tipo cognitivo (concentración, atención, memoria, aprendizaje conceptual), de tipo afectivo (interés, emociones positivas, satisfacción, bienestar, ansiedad), y/o de tipo conductual (persistencia, intensidad, complejidad y ejecución de la tarea) y son resultado del tipo de motivación que posee la persona. Diferentes tipos de motivación producirán diferentes tipos de consecuencias, por lo que debemos resaltar también que la distinción entre los diferentes tipos de consecuencias se establecerá en función de las características de cada individuo y de la situación en la que éste se encuentre y en la que interactúa. De este postulado se derivan dos corolarios:

Corolario 1. Las consecuencias son cada vez menos positivas, desde la motivación intrínseca hasta la amotivación. La calidad de las consecuencias derivadas están en función del tipo de motivación; partiendo del continuo de autodeterminación podemos considerar que se produce también un continuo de consecuencias en función de los diferentes tipos de motivación, de tal forma que la motivación intrínseca posibilitará consecuencias positivas, mientras que los tipos de motivación menos autodeterminados, como la regulación externa y la amotivación, facilitarán las consecuencias de tipo más negativo. No obstante, en algunos estudios (Koestner et al., 1996; Pelletier et al., 1998) se ha observado que la regulación identificada ha posibilitado la obtención de consecuencias más positivas que la motivación intrínseca por lo que sería conveniente considerar estos hallazgos que podrían estar relacionados con la tarea realizada o que presentarían a la

regulación identificada como un tipo de motivación más autodeterminada de lo que la teoría de la autodeterminación propone; a este respecto conviene destacar los trabajos de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989), Blanchard et al. (1997), Cokley (2000a), Fairchild, Horst, Finney y Barron (2005), Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) que, a nivel contextual, encontraron correlaciones más negativas entre la amotivación y la subescala de regulación identificada que entre la amotivación y algunas subescalas de motivación intrínseca. Además, Koestner y Losier (2002) y Miquelon et al., (2005) también han puesto de manifiesto la importancia de la regulación identificada en los contextos educativos. Además, podrían existir diferencias en función del nivel de generalidad por lo que investigaciones futuras deberían considerar cada uno de los niveles.

Corolario 2. Las consecuencias motivacionales están presentes en los tres niveles de la jerarquía y el grado de generalidad de las consecuencias depende del nivel de motivación que las ha producido. La importancia de esta inferencia radica en entender que no es la motivación por sí misma la que conduce a distintos resultados sino que es la motivación situada en el nivel de generalidad apropiado, en sintonía con los resultados predecibles. Se producen consecuencias motivacionales en los tres niveles de la jerarquía y su grado de generalidad está en función del tipo de motivación, por lo que dichas consecuencias sólo afectan a ese nivel. Por lo tanto, las consecuencias de la motivación situacional deben ser experimentadas en el nivel de generalidad situacional, las consecuencias de la motivación contextual deben ser moderadamente generalizadas en cada uno de los tres principales dominios de vida (interpersonal, educación y actividades de ocio) y, por último, las consecuencias de la motivación global presentan un alto grado de generalidad en ese nivel de la jerarquía.

Las evidencias empíricas que dan apoyo al modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca son numerosas, se han desarrollado en contextos muy diversos y han abordado el estudio del modelo a partir de los postulados y/o sus corolarios (p.e. Blanchard, Vallerand y Provencher, 1995; Grouzet et al., 2004; Guay et al., 2000; Guay et al., 2003; Ratelle, Baldwin y Vallerand, 2005; Ratelle et al., 2005; Vallerand y Guay, 1996). De la misma forma, el modelo ha facilitado la elaboración de un marco que permite organizar y estructurar toda la literatura científica relativa al tema que nos ocupa y, además, posibilita la identificación de los mecanismos de carácter psicológico que

subyacen en los cambios motivacionales. Por otra parte, la estructura del modelo da viabilidad a la proposición de variadas hipótesis de trabajo que pueden o no ser confirmadas pero que favorecen el desarrollo de novedosas y originales líneas de investigación.

3.3. El bienestar psicológico.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el bienestar psicológico es una de las consecuencias motivacionales más estudiadas en cuanto que incluye indicadores tan importantes como la autoestima, la ansiedad, la depresión o la satisfacción. Ryan y Deci (2001b) indicaron, a partir de una serie de investigaciones, que el bienestar es concebido como un fenómeno multidimensional que incluye aspectos propios de dos grandes tradiciones: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico) y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Estos dos enfoques de bienestar, es decir, el hedonismo y el eudaimonismo, se basan en diferentes puntos de vista de la naturaleza humana. El enfoque hedónico considera que el organismo humano en su inicio está relativamente vacío y es maleable, por lo que adquiere su significado de acuerdo con las enseñanzas sociales y culturales. En contraste con esto, el enfoque eudaimónico atribuye contenido a la naturaleza humana y trabaja para descubrir dicho contenido y entender las condiciones que lo facilitan en comparación con las que lo disminuyen.

La tradición hedónica concibió originalmente el bienestar como un indicador de la calidad de vida basado en la relación entre las características del ambiente y el nivel de satisfacción experimentado por las personas. Esta perspectiva se centra en el bienestar subjetivo, el cual es definido como consecución del placer y ausencia de dolor, incluyendo todos los juicios acerca de los elementos buenos y malos de la vida (Diener, 1984).

Desde otro punto de vista, la tradición eudaimónica se centra en el bienestar psicológico, en el vivir bien, no considerándose simplemente la ausencia de dolor/malestar o la mera presencia de la felicidad/afecto positivo (Ryan y Deci, 2001a). Desde esta perspectiva el bienestar se define de manera más amplia en términos de auto-realización y grado en que una persona tiene un funcionamiento óptimo en un contexto

particular (Waterman, 1993). Es decir, que favorece el desarrollo óptimo de las personas. Según Ryan y Deci (2001a), el sujeto tiene un carácter activo y emprendedor y le interesa el desarrollo de sus competencias y de sus potencialidades. Por lo tanto, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo.

La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci 2000b) estudia el concepto de eudaimonia, o la realización personal, como un aspecto central de definición de bienestar. En cualquier caso, estamos ante un constructo con un marco teórico vago que se ha relacionado con el grado en que un sujeto juzga su vida en términos favorables y satisfactorios (Veenhoven, 1991; Diener, 1994); al mismo tiempo, se asocia con estados de humor positivos, alta autoestima y baja sintomatología depresiva (Eronen y Nurmi, 1999).

Ha sido también definido como la búsqueda de la felicidad y como un funcionamiento psicológico vital fundamentado en experiencias positivas y saludables (Ryan y Deci, 2001a), se ha asociado con altos niveles de confianza emocional (Ryan et al., 2005) y su percepción subjetiva no parece estar afectada por el género (Casullo y Castro, 2000). En el contexto académico se ha observado que el bienestar psicológico de los estudiantes se incrementa cuando sus profesores saben manejar la clase, son amistosos y están dispuestos a ayudar a los estudiantes y, por el contrario, este bienestar puede disminuir cuando los profesores son vistos como personas autoritarias (Van Petegem, Aelterman, Rosseel y Creemers, 2007).

Se han utilizado diferentes medidas o indicadores para evaluar este constructo tal y como presentamos en la Tabla 8.

Tabla 8. *Indicadores del bienestar psicológico*

Autores	Año	Indicadores
Deci, Ryan et al.	2001	Autoestima y ansiedad.
Chirkov y Ryan	2001	Autoestima, autoactualización, depresión y satisfacción.
Levesque et al.	2004	Autoestima y satisfacción.

Vansteenkiste et al.	2005	Afecto positivo, afecto negativo y satisfacción.
Walls y Little	2005	Afecto positivo y afecto negativo.
Ryan et al.	2005	Autoestima, depresión, ansiedad, satisfacción, y vitalidad.
Standage, Duda y Pensgaard	2005	Afecto positivo, afecto negativo y vitalidad.
Chirkov et al.	2005	Autoestima, depresión, satisfacción y autoactualización.
Miquelon y Vallerand	2006	Autorrealización y felicidad.
Niemiec et al.	2006	Vitalidad, afecto positivo y satisfacción.
Stoeber y Rambow	2007	Manifestaciones somáticas y depresión.

La autoestima, una de las variables empleadas habitualmente para evaluar el grado de bienestar psicológico y que se considera parte fundamental de éste y del *self* (Knightley y Whitelock, 2007; Sánchez y Barrón, 2003) es un complejo concepto psicológico, difícil de definir y que desafía su evaluación e investigación (Pals, 1999; Rosenberg, 1979). Aún así, tradicionalmente, la autoestima se ha considerado a nivel conceptual como el componente valorativo del autoconcepto (Purkey, 1970; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) donde el sujeto valora su autoimagen a partir del feedback que recibe como individuo y de la información proveniente de la interacción social a partir de los distintos papeles que desempeña (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). En esta misma línea, Musitu, Román y Gracia (1988), conceden a la autoestima una cualidad valorativa y evaluativa de las cogniciones y comportamientos que se expresa en el grado de satisfacción personal. Garaigordobil, Durá y Pérez (2005) establecen una relación de naturaleza jerárquica entre autoconcepto y autoestima, en la que la autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y ésta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema de la persona.

Su desarrollo es un requisito para el logro educativo, ya que es un factor determinante en las consecuencias derivadas del aprendizaje (Lawrence, 2000). De hecho existe un creciente cuerpo de evidencias que sugieren que la confianza y la autoestima

desempeñan importantes roles en los contextos de aprendizaje (Eldred, Dutton, Snowdon y Ward, 2005).

Algunos estudios han sugerido que la autoestima debería ser considerada como una necesidad básica de acuerdo a los postulados de la teoría de la autodeterminación (p.e. Anderson, Chen y Carter, 2000; Pyszczynski, Greenberg y Solomon, 2000), aunque Ryan y Brown (2003) entienden que este constructo no encaja en dichos postulados por varias razones: en primer lugar, no está invariablemente asociada a la integridad, el crecimiento personal o el bienestar psicológico; y, en segundo lugar, la teoría de la autodeterminación considera la autoestima como una derivación de la dinámica de las necesidades más que una necesidad básica en sí misma.

Desde la teoría de la autodeterminación se ha diferenciado entre dos clases o tipos de autoestima (Deci y Ryan, 1995; Ryan y Brown, 2003); por una parte se considera la autoestima contingente que es experimentada por aquellas personas que manifiestan preocupación por aspectos de valor y estima y que perciben su valía en función de si han alcanzado ciertos niveles establecidos, de si su apariencia se ajusta a determinados cánones o si han logrado unas metas concretas; ello implica una fuerte motivación por el deseo de aparentar dignidad a sí mismo y frente a los demás. Por otra parte, la autoestima no contingente caracteriza a aquellas personas para las que el tema de la autoestima no resulta algo primordial, sobre todo porque se perciben a sí mismos desde un nivel fundamental en el que son merecedores de estima y amor. Para ellas, los éxitos y los fracasos no afectan a la percepción de su propia valía, aún cuando éstos las obligan a reevaluar sus acciones y esfuerzo.

En este contexto, cuando la motivación de un sujeto conduce a contingencias con su autoestima nos encontramos a un nivel de regulación introyectada (Ryan y Connell, 1989) que se caracteriza por los conflictos de carácter interno que experimenta el sujeto, por la presión y por sentimientos o creencias indeterminadas acerca de uno mismo, y es un estado motivacional que, pudiendo ser altamente motivador, posibilita la ejecución de conductas que buscan compensar el *self* u otros valores más que satisfacer la motivación intrínseca.

En el ámbito de la enseñanza parece ser que la autoestima, junto con la aprobación de los compañeros y los aspectos afiliativos y de integración grupal desempeñan un papel

fundamental entre los estudiantes (Covington, 2000); asimismo, los mejores logros académicos van acompañados de altos niveles de autoestima (Hyde y Kling, 2001). La autoestima, al igual que el autoconcepto, sigue un curso evolutivo y, es en la adolescencia, cuando pasa a ocupar un lugar central en la construcción de la identidad del sujeto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003); en este último estudio, los autores observaron que la variable autoconcepto-autoestima correlacionaba de forma positiva y significativa con otras variables como conductas de liderazgo, empatía y elección de amigos, lo que indica conductas sociales positivas prosociales y de respeto social. Es necesario destacar que, a nivel personal, los mejores logros académicos están fuertemente relacionados con una alta autoestima, especialmente en el caso de las estudiantes (Hyde y Kling, 2001).

Por su importancia como predictor de diversas anomalías en los adolescentes se ha considerado la potenciación de la autoestima como un objetivo destacado de la educación escolar (Cava y Musitu, 2000), además de por el relevante papel que desempeña en esta etapa para el desarrollo de la madurez moral y personal (Cardenal, 1999; Fierro, 1990). Asimismo, se ha encontrado que las percepciones globales que las personas tienen de su propia valía están negativamente asociadas con la regulación externa y la regulación introyectada y positivamente relacionadas con la regulación identificada y la motivación intrínseca (Kernis et al., 2000). Senécal, Koestner y Vallerand (1995) encontraron correlaciones fuertes y positivas entre la autoestima, la motivación intrínseca y la regulación identificada y correlaciones negativas entre la autoestima y el aplazamiento de las tareas, la amotivación, la depresión y la ansiedad.

Ryan et al. (1994) encontraron que el apoyo de padres y amigos implicaban altos niveles de autoestima por parte de los estudiantes; por otra parte, la emulación de la figura del amigo correlacionó negativamente con la autoestima mientras que la emulación de la figura paterna ofreció correlaciones positivas. Además, este estudio mostró que aquellos estudiantes que no solicitaban ayuda ante problemas escolares o emocionales presentaban peor motivación académica y adaptación al entorno escolar y niveles más bajos de autoestima y de identidad integrada.

En un estudio realizado en Francia por Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosnon y Wach (1997) se concluyó que la autoestima, evaluada con la Escala de Autoestima de Rosenberg, correlacionaba de forma negativa con la amotivación y de forma positiva con

las diferentes escalas de motivación intrínseca y motivación extrínseca, no observando mayores correlaciones entre autoestima y motivación intrínseca que entre autoestima y motivación extrínseca, lo que contradecía la hipótesis de la que partían los autores. Por otra parte, Crocker y Luthanen (2003) consideraron que los sujetos que manifestaban una alta competencia, probablemente estaban más orientados hacia las conductas autodeterminadas y tendrían también altos niveles de autoestima.

Cardenal y Fierro (2003) en un estudio realizado con una muestra de adolescentes encontraron correlaciones positivas y significativas entre autoestima y calificaciones académicas y entre autoestima y nivel de aspiración referido a tareas semejantes a las escolares. De la totalidad de sus resultados se infiere la influencia de la autoestima en el comportamiento de este tipo de muestra en el entorno académico, de tal forma que su autoestima mejora los logros conseguidos y estos logros repercuten de forma positiva a través del refuerzo y potenciación de dicha autoestima, que debe ser reafirmada desde las relaciones interpersonales y familiares.

Por otra parte, Hein y Hagger (2007) realizaron un estudio en el que analizaron cómo las relaciones de orientación de meta afectaban a la autoestima, medida a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg, y utilizaron como mediadores de dicha relación una medida de autodeterminación. Los autores constataron la existencia de una fuerte correlación entre ego y tarea, resultado que no era coincidente con otros estudios previos (p.e. Kavussanu y Harnisch, 2000; Wang y Biddle, 2001). Asimismo, encontraron efectos directos de la medida de la autodeterminación sobre la autoestima tal y como ya habían constatado Wilson y Rodgers (2002). Los efectos directos de las orientaciones de meta sobre la autoestima corroboraron los resultados de Kavussanu y Harnisch (2000) que observaron la significativa influencia de la orientación a la tarea sobre la autoestima y las conclusiones de Treasure y Biddle (1997) que mostraron que las orientaciones de tarea y ego que influían sobre la autoestima estaban mediadas por la habilidad percibida; todo ello sugiere que la motivación autónoma que correlaciona fuertemente con la habilidad percibida (Wang y Biddle, 2003) ejerce un rol mediador entre las orientaciones de meta y la autoestima. Destacar también que las orientaciones de meta están asociadas con altos niveles de competencia percibida, un claro indicador de motivación autónoma (Ryan y Deci, 2000b).

3.4. Motivación autodeterminada, sus determinantes y sus consecuencias.

Anteriormente hemos señalado que, tanto la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b) como el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997), han dado lugar a múltiples investigaciones de carácter teórico y empírico, realizadas en laboratorio y en situaciones de la vida real. Estos estudios han demostrado que la motivación está influenciada por factores presentes en el ambiente en el que el sujeto desarrolla diferentes funciones y estas influencias son modeladas o mediadas a través de su impacto en las percepciones de autonomía, de competencia y de compromiso en las relaciones. La presencia de estas percepciones facilita la aparición de formas de motivación más o menos autodeterminadas en un continuo que comienza en la amotivación (ausencia de motivación para actuar) y que es seguido por la motivación extrínseca en la que se distinguen cuatro tipos, la regulación externa y la regulación introyectada que representan formas muy controladas de motivación (realizar la actividad por obligación), y por la regulación identificada y la motivación integrada, que se refieren a formas más autodeterminadas de motivación extrínseca (realizar la actividad por elección), y por último la motivación intrínseca que representa la forma de motivación más autodeterminada y que se refiere a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se derivan de su ejecución.

La motivación produce consecuencias (Grouzet et al., 2004; Vallerand, 1997) y estos resultados pueden ser positivos o negativos en función de si la motivación es más o menos autodeterminada y dichos efectos se manifiestan en los diferentes dominios de vida. Portier, Vallerand y Guay (1995) presentaron un modelo motivacional que consideraba los antecedentes y los consecuentes de la motivación en una secuencia que permitía una mayor y mejor comprensión de los procesos psicológicos implicados en el funcionamiento académico.

En su modelo, Fortier et al. (1995), a través de análisis de ecuaciones estructurales, consideraron que la competencia académica percibida y la autodeterminación académica percibida servían como antecedentes que influían directa y positivamente en la motivación académica autónoma y que ésta ejercía una influencia directa sobre el funcionamiento académico, de tal forma que los estudiantes que

experimentan incompetencia en el dominio académico y que se sienten controlados y manipulados en el contexto académico podrían experimentar pérdida de motivación y, eventualmente, podrían abandonar sus estudios. Los resultados del estudio apoyan la validez del modelo motivacional propuesto y destacan la importancia de la motivación académica autodeterminada para alcanzar un mejor funcionamiento.

Como ejemplo de investigaciones que han utilizado este modelo presentamos algunos estudios. Vansteenkiste, Zhou et al., (2005) aplicaron la estructura de este modelo utilizando como antecedentes el apoyo a la autonomía y el control psicológico, su impacto en la motivación y la posterior influencia en una variable de aprendizaje y otra variable de ajuste personal. Los resultados mostraron los efectos positivos del apoyo a la autonomía versus control psicológico en la educación sobre el aprendizaje y el ajuste personal, utilizando como mediador de dichos efectos a la motivación.

Soenens y Vansteenkiste (2005) proponen un modelo similar al anterior, en el que analizan cómo determinados antecedentes (apoyo de profesores y de los padres) influyen en la autodeterminación y las consecuencias derivadas. Utilizan tres dominios de vida diferentes y observaron que el apoyo a la autonomía de los padres (principalmente de la madre) y de los profesores se asociaba positivamente con la autodeterminación en los contextos académicos y de competencia social; también demostraron la importancia del apoyo de los mismos significativos a la autodeterminación en los contextos académicos y en el de búsqueda de trabajo, por lo que podríamos entender que el apoyo por parte de padres y profesores a la motivación autodeterminada de los adolescentes propicia un desarrollo óptimo de los mismos.

Miquelon y Vallerand (2006) proponen un modelo secuencial de salud en el que examinan los mecanismos a través de los cuales las variables psicológicas consideradas influyen en la salud física; emplearon una medida de metas, controladas o autónomas, como antecedentes que influían en el bienestar psicológico evaluado a través de la felicidad y de la autorrealización y su impacto posterior en síntomas físicos (p.e. gripe, dolor de estómago, etc.). Sus resultados apoyan el modelo propuesto que considera que las metas más autónomas (antecedentes) asociadas al interés en la tarea y a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ejercen una fuerte y positiva influencia en el bienestar psicológico, mientras que las metas más controladas, aquellas que no satisfacen

las necesidades psicológicas básicas, influyen de manera negativa en el bienestar y estas variables se asocian de forma particular con la salud física (consecuencias), por lo que los autores sugieren que los sujetos que persiguen sus objetivos considerados como metas autónomas presentan altos niveles de felicidad y autorrealización.

Niemiec et al. (2006) emplearon un modelo similar en el que utilizaron el apoyo de los padres (antecedentes), su influencia en la autonomía (mediador) de los adolescentes y el impacto sobre el bienestar y malestar psicológicos (consecuencias); los autores constataron la importancia del apoyo de los padres para que los adolescentes experimentaran altos niveles de bienestar psicológico, destacando el apoyo de las madres sobre el de los padres.

Desde la teoría de la autodeterminación también se propone que los tipos de motivación tendrán consecuencias positivas o negativas para las personas dependiendo de la naturaleza de su implicación en la actividad. Por lo tanto, los tipos más autónomos de regulación motivacional mostrarán mayores niveles de funcionamiento positivo y de ajuste personal que los tipos más controladores (Deci y Ryan, 2000), lo que indica que la motivación autodeterminada está asociada con consecuencias afectivas deseables como el esfuerzo (Ntoumanis, 2002) y el bienestar de las personas (Vallerand, 1997; Vallerand y Losier, 1999). Así, la investigación en psicología ha subrayado la importancia de la motivación intrínseca en la mejora del bienestar físico y psicológico en el contexto deportivo (Ryan y Deci, 2000b) y en el contexto académico (Burton et al., 2006). Además, las conductas extrínsecamente motivadas conducen a un peor ajuste psicosocial y a altos niveles de estrés, mientras que las conductas intrínsecamente motivadas se asocian a bajos niveles de estrés y aun mayor bienestar psicológico (Baker, 2004). Asimismo, las formas más controladas de motivación se han relacionado con baja autoestima, con elevados niveles de ansiedad, así como con bajos niveles de bienestar subjetivo (Grolnick y Ryan, 1987; 1989; Miserandino, 1996; Ryan y Connell, 1989; Sheldon y Elliot, 1999). La relación entre la motivación intrínseca y el bienestar psicológico es invariante, es decir, siempre debe de mostrar una relación significativa entre ambas variables (Ryan y Deci, 2000b).

De los pocos estudios que han analizado esta relación, la mayoría de ellos lo han hecho probando la secuencia motivacional propuesta por Vallerand (1997), en la que la

percepción de las necesidades psicológicas básicas media la relación entre los factores sociales y la motivación, la cual lleva una serie de consecuencias como el bienestar psicológico.

Esta secuencia motivacional puede existir en cada uno de los tres niveles de generalidad propuestos en el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, a nivel situacional, a nivel contextual y a nivel global. Diversos estudios realizados tanto a nivel situacional (p.e. Grouzet et al., 2004) como a nivel contextual en diferentes dominios de vida (p.e. Guay y Vallerand, 1997; Lavigne, Vallerand y Miquelon, 2007; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Vallerand, Fortier y Guay, 1997) apoyan este modelo secuencial. Asimismo, otros estudios han empleado estructuras secuenciales que posibilitan modelos alternativos, al menos en lo que respecta a nivel contextual que incluyen el autoconcepto entre la motivación y las consecuencias (p.e. Guay et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2009; Richer, Blanchard y Vallerand, 2002; Sheldon y Elliot, 1999; Vansteenkiste, Simons et al., 2005; Walls y Little, 2005).

Como conclusión y partiendo de la perspectiva de la motivación del alumnado que cursa estudios musicales en el marco de las enseñanzas profesionales y superiores de música en Canarias, analizamos las relaciones que ésta establece con otras variables y las consecuencias que dichas relaciones producen en el bienestar psicológico del estudiante. De ahí, que hayamos utilizado como marco conceptual en este segundo capítulo la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) y las cuatro miniteorías que la componen (teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la orientación de causalidad, teoría de las necesidades psicológicas básicas y teoría de la integración orgánica), con el fin de conocer como se relaciona el tipo de motivación de los sujetos intervinientes en esta investigación con los patrones de comportamientos asociados al mismo, además de comprobar que antecedentes motivacionales favorecen o perjudican la aparición de un tipo de motivación y sus consecuencias.

MARCO EMPÍRICO

ESTUDIO 1: ADAPTACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

1. Adaptación y análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos.

La motivación ha sido uno de los constructos que ha suscitado un mayor interés entre los investigadores en distintos ámbitos (académico, laboral, deportivo). Prueba de ello ha sido el continuo análisis, desarrollo y validación de instrumentos en torno al tema de la motivación.

Concretamente, en el contexto musical no existen investigaciones que hayan establecido un análisis del proceso motivacional de los estudiantes de música en los Conservatorios de España, de ahí la importancia de adaptar y validar, en primer lugar, los instrumentos de evaluación que nos permitan analizar el proceso motivacional en dichos centros educativos.

1.1. Objetivos.

El objetivo principal que pretendemos conseguir con la realización de este primer estudio empírico es adaptar y analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en este trabajo para evaluar el proceso motivacional descrito desde la teoría de la autodeterminación. En concreto, el CF-15 para evaluar el clima motivacional percibido, el EME-E para evaluar la motivación educativa y el BPNS para medir las necesidades psicológicas básicas.

Para poder lograr la consecución de este objetivo general, debemos conseguir unos objetivos específicos que pasamos a detallar a continuación:

1. Analizar la evidencia de validez factorial y de constructo.
2. Analizar la evidencia de fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal).
3. Analizar la evidencia de validez predictiva.

1.2. Método.

La metodología que hemos seguido en este estudio es la metodología selectiva, que se caracteriza por intentar obtener información de una población determinada sin que exista manipulación alguna por parte del investigador, utilizando procedimientos consistentes y estandarizados para todos los sujetos y, de esta forma, garantizar la compatibilidad de los datos (Pérez-Llantada, 2001), según esto, la selección de la muestra es lo que garantiza la fuerza de las conclusiones, siendo esta metodología la más adecuada para este tipo de estudios, ya que las variables independientes que vamos a manejar no son modificables ni pueden ser manipuladas experimentalmente. Al mismo tiempo también presenta algunas limitaciones e inconvenientes, entre las que destacamos la no contemplación del análisis de los factores contextuales que podrían afectar a la conducta del sujeto y la carencia de la fortaleza necesaria para demostrar relaciones causales.

1.2.1. Participantes.

Tomaron parte en este estudio 225 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados procurando la homogeneidad entre los diferentes conglomerados y tomando como unidad de análisis el aula. La muestra estaba compuesta por 99 hombres y 126 mujeres, con una media de edad de 19.75 años ($DT = 7.6$).

Para evaluar la estabilidad temporal se utilizó una segunda muestra formada por 57 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas, representada por 33 hombres y 24 mujeres, con una media de edad de 21.17 años ($DT = 8.3$), que completaron la escala en dos ocasiones, con un intervalo de siete semanas.

1.2.2. Instrumentos.

La adaptación de los ítems de los instrumentos utilizados en este trabajo al contexto de la educación musical se llevó a cabo por parte de una comisión formada por dos profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria expertos en motivación educativa y dos profesores del Conservatorio Profesional de Música de Canarias.

Para evaluar el clima motivacional percibido se utilizó la versión española de la escala Perceptions of Emphasis on Ego Goals (CF-15; Kaplan y Maehr, 1999). La escala está compuesta de 15 ítems distribuidos en dos subescalas que evalúan el clima motivacional percibido en un contexto determinado: clima ego (ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11 y 13) y clima tarea (ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 y 15), que se contestan de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *Muy en desacuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo* (ver Anexo 10).

Para evaluar las necesidades psicológicas básicas se utilizó la Basic Psychological Needs Scale (BPNS) descrita en la página web de la teoría de la autodeterminación (<http://www.psych.rochester.edu/SDT/>). Originalmente la escala consta de 21 ítems divididos en tres subescalas que evalúan las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía percibida (ítems 1, 4, 8, 11, 14, 17 y 20), competencia percibida (ítems 3, 5, 10, 13, 15 y 19) y compromiso en las relaciones (ítems 2, 6, 7, 9, 12, 16, 18 y 21) de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*. Con el fin de unificar el sentido de los ítems del cuestionario en positivo decidimos eliminar en nuestra investigación los ítems 2, 5, 7, 11 y 18 ya que aparecían redactados en negativo (ver Anexo 11).

Para evaluar la motivación educativa se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez et al., 2005). Esta escala consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una, que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca (motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes), tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Por qué va usted al Conservatorio?” y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*, con una puntuación intermedia (4) *Se corresponde medianamente* (ver Anexo 12).

1.2.3. Procedimiento.

Para llevar a cabo la recogida de datos, se mantuvo una entrevista inicial con el Director del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas informándole del objeto de nuestra investigación a fin de recabar los permisos oportunos y poder contar con la

participación del profesorado y alumnado del Centro. Una vez obtenida la autorización del Director del Centro, informamos al profesorado y a los estudiantes seleccionados del propósito de nuestro estudio, así como del carácter voluntario y confidencial del mismo, solicitando por escrito el consentimiento de los padres y madres de los estudiantes menores de edad (ver Anexo 15).

Previo a la cumplimentación del cuestionario en el aula, se explicó la finalidad de nuestra investigación y las características de la recogida de datos, recordando la importancia de la participación voluntaria y confidencial para evitar el posible efecto de deseabilidad social, así como responder con la máxima sinceridad a cada uno de los items.

La administración de las escalas se hizo en una sola sesión de forma colectiva en las respectivas aulas. El investigador estuvo presente durante todas las aplicaciones y prestó a los estudiantes la ayuda necesaria y verificó la correcta cumplimentación del cuestionario. Finalmente, se agradeció a los participantes la colaboración prestada. El tiempo de cumplimentación de los instrumentos fue de 15 minutos aproximadamente y el orden de aplicación fue CF-15, BPNS y EME-E.

1.2.4. Análisis de datos.

Para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados se realizó un análisis descriptivo de los items, calculando la media como medida de tendencia central, la desviación típica como medida de dispersión, la asimetría y la curtosis. Para ello se utilizó como criterio que la asimetría se situara por debajo del valor 2 y la curtosis por debajo del valor 7, lo que permitiría utilizar procedimientos de máxima verosimilitud, tal y como sugieren Curran, West y Finch (1996). Posteriormente, se analizaron las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson para describir las relaciones significativas entre las variables del estudio.

Para evaluar la estructura de las tres escalas se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través del programa estadístico AMOS 17.0. Este tipo de análisis permite comprobar la pertenencia o bondad de ajuste de los datos de un modelo teórico especificado a priori que representa relaciones entre variables.

El análisis se llevó a cabo utilizando la estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianzas entre los ítems como input para el análisis de datos. Asimismo, se procedió a realizar un bootstrapping con un remuestreo de 500 muestras con un intervalo de confianza del 90% para determinar el sesgo entre los valores estimados en nuestra muestra y los valores medios obtenidos en el remuestreo. Las diferencias entre los estimadores (pesos de regresión, varianzas, covarianzas y errores de medida) no fueron significativas y, al considerar los intervalos de confianza del sesgo, estos fueron distintos de cero y significativos, por lo que podemos asumir la robustez de los índices obtenidos mediante la estimación de máxima verosimilitud.

El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajustes absolutos y relativos que incluyeron, entre los absolutos, el valor p , asociado con el estadístico chi cuadrado, que representa un valor fundamental para evaluar la bondad de ajuste. Para que este índice sea considerado aceptable es conveniente que su valor absoluto sea lo más bajo posible. El nivel de significación (p) debe ser inferior a .05 para que exista un buen ajuste del modelo. El IFI que indica mejoras en el ajuste del modelo por grados de libertad en comparación con la línea de base del modelo independiente y que debe de tener un valor igual o superior a .90 (Shumacker y Lomax, 1996), el índice SRMR que minimiza el problema derivado del tamaño de la muestra y en el que valores de .06 o menores indican un excelente ajuste y valores de .08 o menores indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999); el CFI porque es más fácil de interpretar que otros índices e indica reducciones en ajustes pobres, cuyo valor debe ser igual o superior a .90 para aceptar el modelo (Shumacker y Lomax, 1996) y el RMSEA como índice que proporciona una medida de discrepancia por grado de libertad e indica que el modelo basado en la muestra utilizada representa a la población cuando su valor es menor o igual que .05, considerándose un ajuste aceptable cuando es inferior a .08 (Jöreskog y Sörbom, 1993).

La evidencia de fiabilidad se analizó a través de la consistencia interna (alfa de Cronbach) además de la estabilidad temporal de cada uno de los instrumentos utilizados, evaluados a partir de una muestra de 57 estudiantes que completaron las escalas en dos ocasiones con un intervalo de siete semanas.

Por último, para determinar la validez predictiva de los instrumentos se analizaron las diferencias de género mediante un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con un nivel de significación $p < .01$.

Los análisis descriptivos, los análisis de correlaciones, los análisis de la consistencia interna de las escalas utilizadas y el MANOVA se realizaron con el programa estadístico PASW 18.0.

1.3. Resultados.

1.3.1. Propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados.

1.3.1.1. Análisis descriptivo del CF-15.

Los estadísticos descriptivos de cada uno de los items de la escala (media, desviación típica, asimetría y curtosis) para la muestra de 225 estudiantes se presentan en la Tabla 9. Como se puede observar, todos los valores de asimetría están por debajo del valor 2 y los valores de la curtosis están por debajo del valor 7, lo que indica la posibilidad de utilizar pruebas de máxima verosimilitud tal y como proponen Curran, West y Finch (1996). La normalidad univariada es condición necesaria pero no suficiente para confirmar la normalidad multivariada. En este sentido, el coeficiente de Mardia fue igual a 42.14, indicando anormalidad multivariada de los datos. A partir de los resultados obtenidos se utilizó la estimación de máxima verosimilitud y el procedimiento de bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones (Byrne, 2010).

Tabla 9. *Estadísticos descriptivos del CF-15*

Items	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. En este conservatorio, los profesores siempre están hablando de la importancia de pertenecer al grupo de alumnos que mejor tocan.	2.02	.95	.98	1.1
2. En este conservatorio, los profesores creen que todos los alumnos pueden aprender a tocar un instrumento musical.	5.51	.98	0.9	.05
3. En este conservatorio, los profesores tratan a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumnos.	4.56	1.02	.78	.31
4. En este conservatorio, cualquier alumno puede tener éxito musical.	2.18	1.13	.30	-.57

5.	En este conservatorio, sólo se premia a unos pocos alumnos por su trabajo.	3.53	1.06	.59	-.15
6.	En este conservatorio, comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas.	5.05	1.20	.06	-.13
7.	En este conservatorio, los profesores solamente prestan atención a los alumnos que mejor tocan.	4.87	.81	1.04	1.87
8.	En este conservatorio, no importa equivocarse mientras se esté aprendiendo.	2.47	1.08	.13	-.50
9.	En este conservatorio, nos animan a competir entre nosotros para tocar mejor y obtener buenas notas.	2.85	.94	.72	.51
10.	En este conservatorio, los profesores piensan que aprender es más importante que las notas obtenidas en los exámenes.	5.19	.94	.19	.23
11.	En este conservatorio, los profesores han dado por perdidos a algunos de sus alumnos.	2.97	1.07	.70	.04
12.	En este conservatorio, los profesores quieren que los alumnos realmente comprendan su trabajo y no lo memoricen.	1.98	.93	.11	-.03
13.	En este conservatorio, se dan privilegios especiales a los alumnos con mejores notas.	4.15	1.05	.72	.14
14.	En este conservatorio, los profesores valoran mucho el esfuerzo.	5.11	.98	-.03	-.53
15.	En este conservatorio, se nos da la oportunidad de hacer interesante y creativo el trabajo.	4.63	1.04	.08	-.21

1.3.2. Análisis factorial confirmatorio del CF-15.

Inicialmente se llevó a cabo el AFC de los dos factores correlacionados que se corresponden con las dos subescalas (clima orientado al ego y clima orientado a la tarea). Los resultados mostraron un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 180.68$, $df = 89$, $p < .001$), con un IFI = .89, CFI = .89, RMSEA = .06 (90% CI = .05 - .08) y SRMR = .06. Atendiendo a los índices de modificación, se establecieron dos interacciones de errores

estandarizados, en concreto, entre los ítems 2 y 4, 13 y 15. Posteriormente, se llevó a cabo un nuevo análisis cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo, con valores de IFI = .93, CFI = .93, RMSEA = .05 (90% CI = .03 - .07), SRMR = .05 y un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 145.15$, $df = 87$, $p < .001$).

1.3.3. Correlaciones bivariadas entre las subescalas del CF-15.

Como se puede observar en la Tabla 10, los resultados obtenidos del análisis de correlaciones entre los dos factores del CF-15 indicaron que entre el clima ego y el clima tarea existe una correlación fuerte, negativa y significativa ($r = -.50$; $p < .01$).

Tabla 10. *Correlaciones entre las subescalas del CF-15*

Subescalas	1	2
1. Clima ego	-	-.50*
2. Clima tarea		-

* $p < .01$

1.3.4. Análisis descriptivo de la escala BPNS.

En la Tabla 11 aparecen los estadísticos descriptivos obtenidos al realizar el análisis descriptivo de los ítems de la escala BPNS. De acuerdo a las reglas de normalidad propuestas por Curran et al. (1996), podemos observar que, en general, todos los ítems cumplen el requisito para aplicar los procedimientos de máxima verosimilitud, puesto que los valores de asimetría están próximos al valor 0 y por debajo del valor 2 y los de la curtosis por debajo de 7 tal y como recomiendan Bollen y Long (1994). Asimismo, el índice de Mardia mostró un valor de 79.05 por lo que también se procedió a utilizar la técnica del bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones.

Tabla 11. *Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala BPNS*

Ítems	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. Creo que puedo decidir sobre la mejor forma de hacer las actividades en clase.	3.39	1.60	.38	-.38
2. Realmente me gustan los compañeros de clase.	5.33	1.39	-.67	-.09
3. Los profesores me dicen que realizo bien las tareas de clase.	4.41	1.38	-.43	-.05

4.	Me relaciono con los compañeros de clase.	5.54	1.44	-.95	.43
5.	Soy libre de expresar mis ideas y opiniones en clase.	5.16	1.55	-.67	-.16
6.	Considero a los compañeros de clase como mis amigos.	4.67	1.74	-.43	-.67
7.	He sido capaz de aprender contenidos nuevos e interesantes en clase.	5.54	1.35	-.98	.87
8.	La mayor parte de los días siento que consigo los objetivos que me propongo.	4.32	1.40	-.21	-.36
9.	Mis sentimientos se tienen en cuenta en clase.	4.18	1.80	-.16	-.92
10.	En clase consigo demostrar mis capacidades.	4.50	1.33	-.24	-.01
11.	Mis compañeros de clase se preocupan por mí.	4.27	1.56	-.24	-.60
12.	Hay muchos compañeros de clase con los que me siento cómodo.	5.41	1.54	-.88	.12
13.	Creo que puedo expresarme tal y como soy en clase.	5.16	1.52	-.73	.06
14.	A menudo me siento muy capacitado para realizar las actividades de clase.	4.68	1.37	-.36	-.37
15.	Tengo muchas oportunidades para decidir por mí mismo cómo hacer las tareas de clase.	4.09	1.52	-.18	-.49
16.	A menudo los compañeros de clase me demuestran su amistad.	4.88	1.61	-.55	-.36

1.3.5. Análisis factorial confirmatorio de la escala BPNS.

Como en el instrumento anterior, se llevó a cabo un AFC de los tres factores correlacionados que se corresponden con las tres subescalas (percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones).

Los resultados obtenidos mostraron un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 218.84$, $df = 101$, $p < .001$), siendo el IFI = .92, CFI = .92, RMSEA = .07 (90% CI = .06 - .08) y SRMR = .06.

1.3.6. Correlaciones bivariadas entre las subescalas de la escala BPNS.

Como podemos observar en la Tabla 12, las correlaciones entre las tres subescalas del BPNS fueron positivas y fuertes con valores que oscilan entre .30 y .54. Por otro lado, las correlaciones más altas fueron entre autonomía y competencia ($r = .54$, $p < .01$), mientras que competencia y relaciones tuvieron la correlación menor ($r = .30$, $p < .01$).

Tabla 12. *Correlaciones entre las subescalas de la escala BPNS*

Subescala	1	2	3
1. Autonomía	-	.54*	.45*
2. Competencia		-	.30*
3. Relaciones			-

* $p < .01$

1.3.7. Análisis descriptivo de la escala EME-E.

Los resultados del análisis descriptivo de los ítems de la escala EME-E se muestran en la Tabla 13. Observamos que las medias de los ítems 2, 11, 13, 20, 23 son las más altas, mientras que los ítems 5, 19 y 26 pertenecientes al factor amotivación recibieron las puntuaciones más bajas. Los valores de asimetría están por debajo del valor 2, excepto en los ítems 5, 19 y 26, y los valores de la curtosis están por debajo del valor 7, excepto en los ítems 19 y 26. Asimismo, los datos presentan anormalidad multivariada (el coeficiente de Mardia fue de 174.58) por lo que también, en este caso, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud y el procedimiento de bootstrapping.

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos de la escala EME-E*

Items	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
1. Porque quiero ser un músico famoso.	2.48	.63	1.05	.35
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a tocar un instrumento musical.	5.94	1.36	-1.39	1.53
3. Porque pienso que el conservatorio me ayudará a obtener una mayor preparación en la profesión que he elegido.	4.69	1.99	-.45	-1.01
4. Por el placer que siento cuando comunico al oyente mis propias ideas musicales.	4.76	1.69	-.48	-.54
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio.	1.75	1.47	2.27	4.52
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios musicales.	5.22	1.53	-.76	.01
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar unos estudios musicales.	3.99	2.06	-.01	-1.35
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo de prestigio.	4.05	2.03	-.03	-1.22
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	4.86	1.71	-.57	-.41
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mundo laboral en la especialidad que me gusta.	4.53	2.05	-.39	-1.09
11. Por el placer de interpretar diferentes estilos musicales.	5.03	1.63	-.59	-.32
12. En su momento, tuve buenas razones para entrar en el conservatorio; pero, ahora me pregunto si debería continuar en él.	2.23	1.86	1.43	.80
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	5.00	1.57	-.65	-.08
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante.	3.21	1.83	.49	-.77

15.	Porque en el futuro quiero tocar en una gran orquesta profesional.	3.68	2.16	.19	-1.34
16.	Por la satisfacción de aprender más sobre la música clásica.	4.68	1.74	-.54	-.48
17.	Porque me ayudará a elegir mejor mi vocación profesional.	4.09	1.95	-.08	-1.16
18.	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por estudiar las obras musicales compuestas por compositores clásicos.	4.07	1.86	-.06	-.90
19.	No sé por qué voy al conservatorio y, francamente, me trae sin cuidado.	1.44	1.19	3.18	10.0
20.	Por la satisfacción que siento cuando logro resolver con éxito las dificultades técnico-expresivas de mi instrumento.	5.13	1.47	-.52	-.13
21.	Para demostrarme que soy una persona con aptitudes musicales.	4.46	1.79	-.36	-.76
22.	Para tener una buena posición económica en el futuro.	3.72	1.99	.14	-1.19
23.	Porque mis estudios musicales me permiten continuar aprendiendo muchas cosas diferentes que me interesan.	5.12	1.55	-.62	-.21
24.	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	4.44	1.84	-.30	-.98
25.	Porque me gusta “meterme de lleno” cuando toco con mi instrumento diferentes estilos musicales.	4.84	1.77	-.46	-.67
26.	No lo sé; no consigo entender porqué estoy en el conservatorio.	1.48	1.17	2.76	7.37
27.	Por la satisfacción que a nivel personal me produce el conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios musicales.	4.58	1.68	-.37	-.57
28.	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios musicales.	4.44	1.86	-.39	-.81

1.3.8. Análisis factorial confirmatorio de la escala EME-E.

El AFC inicial de los siete factores correlacionados que se corresponden con las siete subescalas, mostró un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 823.69$, $df = 329$, $p < .001$), con un IFI = .84, CFI = .84, RMSEA = .08 (90% CI = .07 - .09) y SRMR = .07. Atendiendo a los índices de modificación, se establecieron siete interacciones de errores estandarizados y se llevó a cabo un nuevo análisis cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo, con valores de IFI = .90, CFI = .90, RMSEA = .06 (90% CI = .05 - .07), SRMR = .06 y un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 649.50$, $df = 322$, $p < .001$).

1.3.9. Correlaciones bivariadas entre las subescalas de la escala EME-E.

Las correlaciones entre las siete subescalas deberían demostrar la presencia de un continuo desde la amotivación hasta la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985), de tal forma que deberíamos encontrar correlaciones altas y positivas entre las subescalas adyacentes y correlaciones negativas entre las subescalas opuestas en el continuo. Para probar la presencia de esas formas específicas de asociación basadas en la teoría de la autodeterminación fueron analizadas las correlaciones entre las siete subescalas utilizando el coeficiente de Pearson.

En la Tabla 14 podemos observar que las correlaciones entre los tres tipos de motivación intrínseca son fuertes y positivas, con valores entre .72 y .75 ($p < .01$). Asimismo, observamos que las correlaciones entre las subescalas adyacentes son más altas (p.e. entre regulación externa y regulación introyectada, $r = .48$, $p < .01$) que entre aquellas subescalas más alejadas (p.e. entre regulación externa y motivación intrínseca al conocimiento $r = .24$, $p < .01$). De la misma forma, aquellas escalas más opuestas en el continuo (p. e. entre amotivación y motivación intrínseca al logro ($r = -.43$) presentan correlaciones más negativas que las intermedias (p.e. entre regulación introyectada y regulación externa, $r = .48$).

Es necesario destacar que se observan algunas desviaciones respecto del modelo propuesto y que hacen referencia a la subescala regulación identificada que presenta una correlación ligeramente más alta con la motivación intrínseca a las experiencias ($r = .44$), de la misma forma, la subescala regulación introyectada presenta una correlación más alta

con motivación intrínseca al logro ($r = .57$) que con regulación identificada ($r = .44$) que es una subescala adyacente.

Tabla 14. *Correlaciones entre las siete subescalas de la escala EME-E*

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7
1. Amotivación	-	-.08	-.09	-.19*	-.35*	-.43*	-.41*
2. R. externa		-	.48*	.67*	.34*	.24*	.36*
3. R. introyectada			-	.44*	.57*	.44*	.41*
4. R. identificada				-	.42*	.44*	.47*
5. MI logro					-	.72*	.72*
6. MI al conocimiento						-	.75*
7. MI exp. estimulantes							-

* $p < .01$

1.3.10. Fiabilidad de los instrumentos.

La consistencia interna de las subescalas de los instrumentos utilizados fue analizada a través del alfa de Cronbach. Consideramos que, en general, los valores son satisfactorios y podemos observar que los valores obtenidos del CF-15 fueron .76 y .79 (Tabla 15), los de la escala BPNS se situaron entre .74 y .88 (Tabla 16) y los de la escala EME-E entre .76 y .83 (Tabla 17).

Por otra parte, la estabilidad temporal de las tres escalas se evaluó a partir de una muestra de 57 estudiantes que completaron las escalas en dos ocasiones, con un intervalo de siete semanas. Los resultados del pretest del CF-15 fue .71, mientras que los de la escala BPNS oscilaron entre .61 y .87, y los de la escala EME-E entre .61 y .80 (Tablas 15, 16 y 17).

Los resultados del postest fueron entre .80 y .85 en el CF-15, entre .58 y .90 en la escala BPNS y entre .71 y .86 en la escala EME-E (Tablas 16 y 17). Asimismo, los valores de correlación test-retest de cada una de las escalas fueron .75 y .81 (CF-15), entre .58 y .66 (BPNS) y entre .41 y .78 (EME-E) (ver Tablas 15, 16 y 17).

Tabla 15. *Consistencia interna y correlaciones test-retest de las dos subescalas del CF-15*

Subescalas	Alfa pretest n = 57	Alfa posttest n = 57	Correlaciones test-retest n = 57	Alfa muestra total n = 225
Clima Ego	.71	.80	.75	.76
Clima Tarea	.71	.85	.81	.79

Tabla 16. *Consistencia interna y correlaciones test-retest de las tres subescalas de la escala BPNS*

Subescalas	Alfa pretest n = 57	Alfa posttest n = 57	Correlaciones test-retest n = 57	Alfa muestra Total n = 225
Autonomía	.61	.58	.58	.74
Competencia	.63	.70	.60	.82
Relaciones	.87	.90	.66	.88

Tabla 17. *Consistencia interna y correlaciones test-retest de las siete subescalas de la escala EME-E*

Subescalas	Alfa pretest n = 57	Alfa posttest n = 57	Correlaciones test-retest n = 57	Alfa muestra Total n = 225
Amotivación	.73	.71	.41	.83
R. externa	.73	.75	.72	.78
R. introyectada	.79	.85	.78	.76
R. identificada	.73	.84	.74	.78
MI logro	.61	.78	.75	.81
MI al conocimiento	.80	.86	.73	.85
MI exp. estimulantes	.80	.78	.75	.80

1.3.11. Validez Predictiva.

Para determinar la validez predictiva de los instrumentos se analizaron las diferencias de género mediante un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con un nivel de significación de $p < .05$. Los resultados mostraron que no existen diferencias de género en la subescalas clima ego y clima tarea del CF-15 (Tabla 18).

El análisis multivariado de las subescalas de la escala BPNS mostró que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la subescala de relaciones en la que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas que los hombres aunque el tamaño del efecto fue pequeño (ver Tabla 18). Además, los resultados mostraron diferencias de género en las subescalas de regulación externa, regulación identificada y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, donde los hombres lograron puntuaciones más altas que las mujeres. Asimismo, los distintos tamaños del efecto medidos con la eta se muestran en la Tabla 18.

Tabla 18. *Diferencias de las medias en las subescalas en función del género*

Subescalas	Hombres		Mujeres		Eta
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Clima ego	2.37	.66	2.28	.62	.006
Clima tarea	3.05	.62	3.15	.66	.011
Autonomía	4.36	1.13	5.08	1.20	.002
Competencia	4.75	.88	4.64	1.15	.002
Relaciones*	4.76	1.17	5.19	1.22	.032
Amotivación	1.84	1.21	1.64	1.15	.006
R. externa*	3.73	1.55	3.26	1.46	.024
R. introyectada	4.13	1.43	3.94	1.45	.003
R. identificada*	4.66	1.51	4.24	1.51	.019
MI al conocimiento	5.25	1.17	5.08	1.19	.006
MI al logro	5.12	1.29	4.88	1.22	.007
MI a las exp. Estimulantes*	4.90	1.34	4.50	1.40	.024

$p < .01$

1.4. Discusión.

Tras el estudio de los resultados obtenidos en diversos trabajos de investigación y siendo conocedores de la necesidad de desarrollar, adaptar y validar instrumentos diseñados para medir distintas variables psicológicas enmarcadas dentro de la teoría de la autodeterminación, nos propusimos realizar una investigación en el ámbito musical con estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria. Nuestro objetivo primordial en este primer estudio fue adaptar y analizar las propiedades psicométricas del CF-15, la escala BPNS y la escala EME-E con el fin de evaluar, posteriormente, el proceso motivacional descrito desde la teoría de la autodeterminación en el contexto de la educación musical.

En concreto, se analizó la evidencia de validez factorial y de constructo, la evidencia de fiabilidad, a través de la consistencia interna y la estabilidad temporal, y la evidencia de validez predictiva.

En relación a la validez factorial del cuestionario CF-15, los valores de los índices de ajuste fueron aceptables confirmando la estructura de dos factores correlacionados, es decir, el clima ego y el clima tarea, en la misma línea de los resultados obtenidos por Kaplan y Maehr (1999).

Asimismo, para comprobar la validez de constructo del CF-15 llevamos a cabo un análisis de las correlaciones existentes entre los dos factores que componen la escala. Los resultados obtenidos mostraron que el clima motivacional orientado a la tarea se relaciona negativamente y de forma significativa con el clima motivacional al ego puesto que se trata de factores situacionales que promueven patrones de conducta diferentes (Duda y Balaguer, 2007; Vallerand, 1997).

Respecto a la evidencia de fiabilidad del CF-15, los valores obtenidos a través del alfa de Cronbach fueron aceptables en las dos subescalas y similares a los obtenidos en la versión original (Kaplan y Maehr, 1999). Además, en el análisis de la estabilidad temporal, los resultados de las correlaciones test-retest fueron adecuados.

No existen diferencias significativas de género en relación al clima motivacional percibido en el aula.

El análisis de la estructural factorial de la escala BPNS mostró unos índices de ajuste aceptables, confirmando una estructura tridimensional que se corresponden con las subescalas percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones de acuerdo a los postulados de la teoría de la autodeterminación que contempla tres necesidades psicológicas básicas que deben ser satisfechas para conseguir una motivación más autodeterminada (Deci y Ryan, 1991; 2000; Ryan y Deci, 2002).

En lo referente a las correlaciones entre las tres subescalas de la escala BPNS, los resultados mostraron correlaciones fuertes y positivas entre los tres factores, demostrando que las tres subescalas están fuertemente relacionadas. La relación más fuerte se obtuvo entre la percepción de autonomía y la percepción de competencia, lo que demuestra el hecho de que, en muchas ocasiones, han sido estudiadas de forma conjunta (Levesque et al., 2004). Además, queremos destacar la relación entre percepción de autonomía y percepción de compromiso en las relaciones, coincidiendo con los postulados de Ryan y Deci (2006) y con las aportaciones de Sheldon et al. (2001) en el sentido de que cuando la necesidad de compromiso en las relaciones es satisfecha, las personas se sienten también más autónomas.

Los valores obtenidos en el alfa de Cronbach son similares a los obtenidos en la versión de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008), así como en la versión educativa adaptada recientemente al español de León et al. (2011) lo que indica una adecuada consistencia interna en las tres subescala. La correlación test-retest también mostró valores aceptables, por lo que, podemos concluir que la escala presenta evidencias suficientes de fiabilidad.

Los resultados relativos a la diferencia de género mostraron diferencias en la subescala de percepción de relaciones, donde las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres. Así, las mujeres tienen una mayor sensación de sentirse más unidas a los miembros del grupo que los hombres, si bien el tamaño del efecto fue pequeño.

Los resultados del análisis de la validez factorial de la escala EME-E, revelan una estructura de siete factores correlacionados con siete interacciones entre errores estandarizados. Los valores de los índices de ajuste fueron aceptables y similares a los encontrados en estudios anteriores utilizando una versión educativa de la escala y en muestras canadienses (Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992), estadounidenses (Cokley, Naijean, Cunningham y Motoike, 2001), españolas (Núñez et al., 2005) y griegas (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios y Sideridis, 2008), lo que demuestra que la estructura teórica de las siete subescalas constituye un modelo oblicuo.

Asímismo, consideramos que se observa, en general, un continuo de autodeterminación en las correlaciones entre las subescalas tal y como postula la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Además, se encontraron correlaciones altas y significativas entre las tres subescalas de motivación intrínseca, de acuerdo a lo postulado por Vallerand et al. (1993), Cokley (2000) y Cokley et al. (2001), lo que indica que los tres tipos de motivación intrínseca se encuentran al mismo nivel en el continuo. Sin embargo, la subescala de la regulación introyectada presenta correlaciones más fuertes con la subescala de motivación intrínseca al logro que con las subescalas de regulación externa e identificada, siendo este resultado semejante a los encontrados por estudios anteriores (Cokley et al., 2001; Fairchild et al, 2005; Núñez et al., 2005; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1993) y que podría indicar que esta subescala representa un estadio de motivación más autodeterminado de lo que indica el continuo, por lo que, en el contexto de la educación musical, la diferencia entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca pueden ser no tan categórica como propone la teoría de la

autodeterminación. En el estudio de Vallerand et al. (1997) la regulación introyectada mostró niveles más altos en aquellos estudiantes que persistían en sus estudios que en aquellos que los abandonaban, por lo que es manifiesta su importancia, al menos, en este contexto.

Los resultados de fiabilidad de la escala, muestran que las siete subescalas de la versión adaptada al contexto de la educación musical de la escala EME-E presentan adecuados niveles de consistencia interna en consonancia con lo encontrado en los estudios de validación de la escala por otros autores (Barkoukis et al., 2008; Cokley et al., 2001; Núñez et al., 2005; Núñez et al., 2006; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992).

Finalmente, en este instrumento existen diferencias de género en las subescalas regulación externa, regulación identificada y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, donde los hombres obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con precaución puesto que el tamaño del efecto para estas diferencias fue pequeño. Teniendo en cuenta esta apreciación, los resultados son discordantes en parte con la mayoría de los estudios realizados anteriormente donde se ponía de manifiesto un perfil más autodeterminado en las mujeres (Barkoukis et al., 2008; Núñez et al., 2005; Núñez et al., 2006; Vallerand et al., 1992). Sin embargo, coincide, en general, con los resultados de Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios (2001), que encontraron que los hombres presentan valores más altos en amotivación, regulación introyectada y motivación intrínseca al logro. Estas diferencias pueden deberse a factores relativos al entorno como la localización de la muestra, al tipo de centro (educación musical) y a factores personales como la personalidad o el estatus económico de los sujetos.

Además, los valores de la consistencia interna y las correlaciones test-retest fueron adecuados en todas las subescalas apoyando la fiabilidad de la versión adaptada al contexto de la educación musical de la escala EME-E.

En conclusión, consideramos que, en general, se han obtenido en cada uno de los instrumentos analizados (CF-15, BPNS y EME-E) aceptables propiedades psicométricas que permiten su utilización para evaluar el clima motivacional percibido, las necesidades psicológicas básicas y los distintos tipos de motivación en el contexto de la educación

musical. Asimismo, permitirá en el segundo estudio de este trabajo, el análisis de un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico de los estudiantes en el contexto de la educación musical.

ESTUDIO 2: MODELO MOTIVACIONAL EXPLICATIVO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO

1. Modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico.

Las mediciones en psicología deben reunir tres propiedades básicas: que sean fiables, que sean válidas y que estén bien fundamentadas teóricamente (Muñiz, 1998). A este respecto, las ciencias del comportamiento utilizan de forma generalizada conceptos abstractos de difícil medición con la siempre complicada tarea de cuantificar estos constructos a través de indicadores indirectos que nos permiten una aproximación cuantitativa en la que intentamos minimizar los posibles errores aleatorios. La existencia de estos errores aleatorios de medida son más evidentes cuando se utilizan técnicas de correlación, de regresión y de análisis de varianza (Oliver, Tomás, Hontangas, Cheyne y Cox, 1999).

El estudio de las relaciones entre las diferentes variables que intervienen en los estudios de carácter empírico nos proporciona diferentes modelos explicativos de las conductas observadas y aunque los modelos no prueben categóricamente la causalidad de las relaciones sí permiten rechazar o admitir las hipótesis planteadas. En este sentido, los modelos de ecuaciones estructurales facilitan al investigador una herramienta estadística para analizar las relaciones entre variables y examinar las relaciones entre una o más variables independientes, ya sean continuas o discretas, y una o más variables dependientes continuas o discretas (Ullman, 1966).

El modelado de las ecuaciones estructurales representa un procedimiento estadístico que, a partir de un enfoque de comprobación de hipótesis, aborda el análisis multivariante de una teoría estructural aplicable a algunos fenómenos; el concepto de modelado de una ecuación estructural considera dos aspectos fundamentales del procedimiento: por una parte, que el proceso causal que estamos estudiando se representa a través de una serie de ecuaciones estructurales, y por otra parte, que esas relaciones estructurales pueden ser modeladas de forma gráfica para facilitar el estudio y la

conceptualización de la teoría que pretendemos estudiar (Byrne, 1994). La teoría estadística en la que se apoyan los análisis de regresiones simultáneas entre diversos factores fue introducida por Jöreskog (1970; 1973) e incorpora en un mismo modelo el análisis factorial confirmatorio y el modelado de ecuaciones estructurales con variables observables.

Los modelos de ecuaciones estructurales facilitan al investigador el estudio de las relaciones causales entre variables e intentan explicar las relaciones que existen entre un conjunto de variables observadas basándose en las relaciones entre un menor número de variables latentes a través de las covarianzas de las variables observadas (Long, 1983); asimismo, deben incorporar errores de medida que representan aquellas variables aleatorias que no son observables y que aglutinan todos aquellos efectos que no son considerados en el sistema y que pueden afectar a cada una de las variables en las que influyen. Utilizando estos modelos podrán estimarse efectos entre variables y contrastar modelos de interdependencia entre ellas, de forma tal que permitan el análisis de las relaciones entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes, sean todas ellas continuas o discretas (Ullman, 1966).

Este tipo de procedimiento estadístico representa una poderosa técnica confirmatoria que permite al investigador un mayor control sobre la forma de las restricciones aplicadas a los ítems y los factores a la hora de analizar un modelo que parte de una hipótesis; además, también se emplea para examinar otros modelos con el fin de evaluar hasta qué punto un modelo que parte de una hipótesis se ajusta a los datos mejor que un modelo alternativo (Worthington y Whittaker, 2006). A través de estos procedimientos se intenta encontrar un modelo que se ajuste a los datos empíricos de los que disponemos de tal forma que nos permita explicar de forma útil la realidad a la que nos enfrentamos; es por ello, que, en ocasiones, los modelos teóricos de los que partimos no son todo lo ajustados que desearíamos y la realidad se corresponde con otro modelo alternativo. No obstante, debemos siempre considerar que la teoría de la que se parte en la investigación representa el proceso causal que genera la observación de múltiples variables (Bentler, 1988). Entre los componentes de un modelo de ecuaciones estructurales podemos distinguir los siguientes elementos (Tejedor, 2004):

- Variables latentes.- Son aquellos conceptos abstractos que sólo pueden ser observados indirectamente a través de sus efectos en las variables observadas. Podemos distinguir entre variables latentes independientes o variables exógenas que se representan mediante la letra ξ y variables latentes dependientes o variables endógenas representadas por η . En los modelos gráficos, las variables dependientes o endógenas son aquellas que reciben flechas unidireccionales, mientras que de las variables independientes o exógenas salen flechas unidireccionales hacia las variables dependientes, relacionándose también con flechas bidireccionales con otras variables independientes.
- Variables observadas.- Pueden ser medidas a través de diversos indicadores y en su conjunto explican a la variable latente a la que analizan. Las variables observables exógenas se representan mediante la letra \mathbf{x} , mientras que las variables observables endógenas se representan mediante la letra \mathbf{y} .
- Error estructural.- Cada una de las variables endógenas incluye un error estructural representado por la letra ζ que considera todas las fuentes de variación que no están presentes en las relaciones de regresión que predicen las variables endógenas. Las variables latentes exógenas nunca están afectadas por un error.
- Error de medida.- La inexistencia de una relación lineal exacta entre la variable observada y la variable latente propicia la aparición de un elemento modelador o error de medida que se representa por la letra δ para los indicadores de las variables exógenas y un error ϵ para los indicadores de cada una de las variables endógenas.
- Las relaciones entre una variable latente con sus indicadores se representa mediante la letra λ .
- Los efectos de una variable latente endógena sobre otra variable latente endógena se representan por un coeficiente β , y los efectos de una variable latente exógena sobre una variable latente endógena se representan por un coeficiente γ .

- Las covarianzas entre los errores de medida se representan por la letra θ , acompañada del subíndice δ o ϵ , según al error al que se refieran; las covarianzas entre las variables latentes exógenas se representan por la letra ϕ .
- Las covarianzas entre los errores de las variables latentes endógenas se representan por la letra ψ .

Presentamos a continuación la representación gráfica de un modelo tipo de ecuaciones estructurales con sus indicadores (Figura 5).

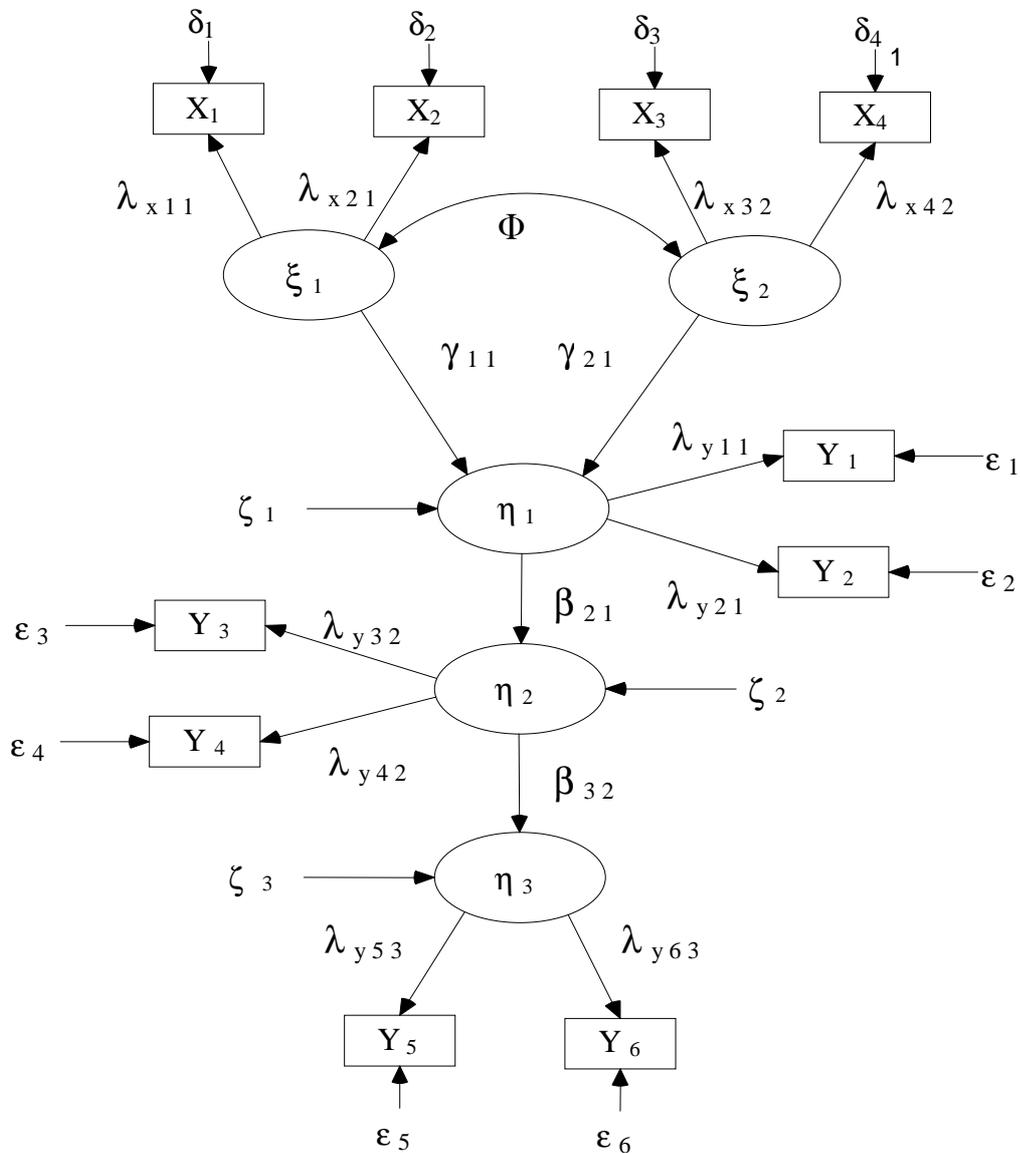


Figura 5. Modelo tipo de ecuaciones estructurales.

Asimismo, en este tipo de análisis debemos distinguir dos modelos fundamentales: por una parte, el modelo de medida en el que se establecen las relaciones de las variables latentes con sus indicadores, tal y como se especifican las relaciones entre variables observables y latentes en un análisis factorial confirmatorio (Oliver et al., 1999) pueden proporcionarnos información muy útil para el diseño de modelos alternativos; por otra parte, el modelo estructural que especifica las relaciones causales y/o covariaciones que presentan las variables latentes (Loehlin, 1998). En este sentido, las relaciones establecidas en el modelo estructural suponen una de las posibles relaciones alternativas al modelo de medida.

Los análisis a través de modelos de ecuaciones estructurales exigen al investigador asumir una obligación metodológica que resulta imprescindible para poder alcanzar cualquier resultado que pueda ser considerado aceptable. Debemos señalar que en los modelos de ecuaciones estructurales cada variable latente debe estar medida y representada por varios indicadores o variables observables, no menos de dos ni más de cinco (Byrne, 1998). Por otra parte, queremos destacar que en este tipo de análisis las hipótesis planteadas intentan confirmar que entre el modelo hipotético y la matriz de los datos empíricos de los que disponemos no hay diferencias significativas, de tal forma que cuando el valor de p es superior a .05 podemos afirmar que el modelo está confirmado y, en cambio, cuando el valor de p es inferior a .05 el modelo puede ser rechazado. De forma general, podemos concretar las etapas que se desarrollan en este proceso en cuatro momentos fundamentales:

1. Especificación del modelo.- Se corresponde con la formulación de las hipótesis que intentarán explicar lo mostrado por las variables observadas. Es necesario identificar cuáles son las variables latentes y establecer relaciones de causalidad entre estas variables y también las relaciones factoriales entre las variables observables y las variables latentes. Por lo tanto, es esta especificación y su manifestación gráfica las que nos permiten una descripción formal de sus relaciones y, además, posibilitan la expresión de la hipótesis planteada.
2. Identificación del modelo.- Requiere del cálculo de los grados de libertad del modelo. La fórmula matemática que refleja esta operación es la siguiente: $GL = M - P$, donde M es el número de momentos distintos o lo

que es lo mismo, el número de relaciones posibles entre las variables observables, $M = \frac{1}{2} [(p + q) (p + q + 1)]$, p = indicadores endógenos, q = indicadores exógenos; y donde P representa el número total de parámetros a estimar. Si el número de grados de libertad es superior a 0 se considera que el modelo está sobreidentificado y si los grados de libertad son inferiores a 0 se considera que el modelo está infraidentificado y en este último caso no podría estimarse el modelo. El programa estadístico AMOS genera de forma automática este valor.

3. Evaluación del modelo.- A través del modelo presentado intentamos encontrar una explicación válida de la realidad observada, de tal forma que el modelo será útil en la medida que sea capaz de explicar la situación a la que nos enfrentamos. Por lo tanto, la evaluación del modelo presentará diferentes índices que nos informarán de la bondad de ajuste entre el modelo teórico propuesto y el derivado de la muestra observada, o lo que es lo mismo, si la diferencia entre la matriz de covarianzas reproducida y la matriz correspondiente a la muestra es pequeña. En ese caso podríamos deducir, que el modelo reproduce el comportamiento de los datos de forma razonable; de la misma forma, si esta diferencia es grande y los índices de ajuste no alcanzan unas puntuaciones mínimas podríamos inferir que el modelo no es consistente con los datos de los que disponemos. En lo que respecta a los índices de ajuste necesarios para evaluar los diferentes modelos propuestos nos remitimos a la descripción que realizamos de ellos en el primer estudio de este trabajo.
4. Reespecificación del modelo.- Si los resultados obtenidos no son satisfactorios o no alcanzan niveles exigidos es preciso reespecificar el modelo propuesto. Esta tarea de modificación debe estar justificada teóricamente y el investigador debe ser capaz de razonar cualquier relación añadida o suprimida. Si el SRMR es superior a .05 hay margen para cualquier posible reespecificación.

1.1. Objetivos.

En este estudio, nos planteamos el siguiente objetivo:

1. Elaborar un modelo de ecuaciones estructurales que establezca relaciones predictivas entre las variables latentes antecedentes (clima motivacional ego y clima motivacional tarea), mediadoras (necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía y percepción de competencia), motivación (motivación intrínseca y motivación extrínseca) y consecuencias (bienestar psicológico medido con autoestima y ansiedad estado) para estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias.

1.2. Hipótesis.

Partiendo de los postulados de la teoría de la autodeterminación y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, los objetivos anteriormente propuestos, se concretan las siguientes hipótesis:

- La percepción del clima tarea influirá de forma positiva y significativa sobre las dos necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia).
- Las necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia) tendrán una influencia positiva sobre la motivación intrínseca.
- La motivación intrínseca influirá de forma positiva sobre el bienestar psicológico.

1.3. Método.

Para la realización de este segundo estudio hemos utilizado la metodología selectiva, que se caracteriza por intentar obtener información de una población determinada sin que exista manipulación alguna por parte del investigador y utilizando procedimientos consistentes y estandarizados para todos los sujetos y, de esta forma, garantizar la compatibilidad de los datos (Pérez - Llantada, 2001). Por otra parte, una de las características más destacables de esta metodología es la capacidad de controlar la variable independiente a través de la selección, método que se emplea para poder comparar grupos formados de forma natural a través de técnicas comparativas y correlacionales (García y Alvarado, 2000). Esta metodología presenta algunas ventajas

frente a otras estrategias metodológicas, entre las que señalamos (Herrero, 2002) la capacidad de proporcionar información relativa a opiniones, actitudes y creencias de los sujetos; asimismo, facilita la recogida de datos y de información de muestras muy amplias con un coste reducido. Al mismo tiempo también presenta algunas limitaciones e inconvenientes, entre las que destacamos que no contempla el análisis de los factores contextuales que podrían afectar a la conducta del sujeto, carece de la fortaleza necesaria para demostrar relaciones causales y la información obtenida siempre presenta algunas carencias.

1.3.1. Participantes.

La muestra que formó parte en este estudio fue de un total de 361 estudiantes de diferentes cursos de las Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (N=225) y del Conservatorio Superior de Música de Canarias (N=136). La muestra estaba compuesta por 183 mujeres y 178 hombres, con una media de edad de 12.57 años ($DT = 3.61$).

Para seleccionar la muestra hemos recurrido a un método de muestreo aleatorio por conglomerados procurando cierta homogeneidad entre los diferentes conglomerados siendo la unidad de análisis las aulas, con un intervalo de confianza del 95 % y un margen de error de +/-0.05.

1.3.2. Instrumentos.

En este estudio hemos utilizado los siguientes instrumentos de evaluación:

Para medir el clima motivacional se utilizó la versión española adaptada al contexto educativo musical de la escala Perceptions of Emphasis on Ego Goals (CF-15; Kaplan y Maehr, 1999). Está compuesta de 15 items (siete para medir clima ego y ocho para medir clima tarea) que se contestan de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *Muy en desacuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo*.

Para medir las necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía y percepción de competencia se emplearon las dos subescalas de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas adaptada de la Basic Psychological Needs Scale (BPNS) descrita en la página web de la teoría de la autodeterminación

(<http://www.psych.rochester.edu/SDT/>). La subescala percepción de autonomía consta de siete ítems y la subescala percepción de competencia de seis ítems que se responden de acuerdo a una escala tipo Likert desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*.

Para medir los tres tipos de motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes) y los dos tipos de motivación extrínseca (regulación externa y regulación introyectada) se administraron las correspondientes subescalas de la Escala de Motivación Educativa (EME-E; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). Cada subescala consta de cuatro ítems que representan razones de por qué los estudiantes acuden al conservatorio; estas razones fueron puntuadas de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*.

Para medir la autoestima se utilizó la versión española de la self-esteem scale de Rosenberg (1989) validada al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). Este instrumento de naturaleza unidimensional consta de diez ítems, cinco formulados de manera positiva y cinco enunciados de forma negativa. Evalúa la percepción global que tiene un sujeto de su propia valía a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde (1) *Totalmente en desacuerdo* hasta (4) *Totalmente de acuerdo* (ver Anexo 13).

Para medir la ansiedad estado se utilizó la puntuación media de los 20 ítems que componen la subescala A-E del cuestionario Ansiedad Estado/Rasgo (STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997) medidos de acuerdo a una escala tipo Likert de cuatro puntos desde (0) *Nada* hasta (4) *Mucho* (ver Anexo 14).

1.3.3. Procedimiento.

El procedimiento seguido para recoger los datos de la muestra fue similar al del primer estudio. Nos pusimos en contacto con el equipo directivo del Conservatorio Superior de Música de Canarias y les explicamos los objetivos del estudio; posteriormente, informamos a los profesores del motivo de nuestra investigación y de las características de la recogida de datos. Una vez en las aulas explicamos a los estudiantes las razones del estudio y se les informó que la participación era voluntaria y confidencial para evitar el posible efecto de deseabilidad social; al mismo tiempo, se les solicitó su

colaboración y se les instó a responder al cuestionario con la máxima honestidad y sinceridad.

Los instrumentos se administraron a los estudiantes de forma colectiva en las respectivas aulas y en una sola sesión. El investigador estuvo presente durante todas las aplicaciones de los instrumentos y se proporcionó a los estudiantes la ayuda necesaria para cumplimentar correctamente los cuestionarios cuando ésta era requerida. Finalmente, y una vez terminada la recogida de datos en cada aula se agradecía a los estudiantes su colaboración. El tiempo de cumplimentación de los instrumentos fue de 20 minutos aproximadamente y el orden de aplicación fue el siguiente: CF-15, subescalas del BPNS, subescalas del EME-E, escala de autoestima de Rosenberg y escala de ansiedad estado.

Queremos destacar que durante todo el proceso hemos contado con la colaboración desinteresada y cordial del equipo directivo, de los profesores y de los estudiantes de ambos conservatorios.

1.3.4. Análisis de datos.

Para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados se realizó un análisis descriptivo para cada una de las variables, calculando la media como medida de tendencia central, la desviación típica como medida de dispersión, la asimetría y la curtosis, y un análisis de la consistencia interna de cada una de las subescalas utilizadas en este estudio. Para utilizar procedimientos de máxima verosimilitud, tal y como sugieren Curran et al. (1996) se utilizó como criterio que la asimetría se situara por debajo del valor 2 y la curtosis por debajo del valor 7. Posteriormente, se analizaron las correlaciones bivariadas, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, para describir las relaciones significativas entre las variables del estudio.

Finalmente, en el análisis del modelo de ecuaciones estructurales se siguió el procedimiento *two-step*, como recomiendan Anderson y Gerbing (1988). En primer lugar, se analizó el modelo de medida, que proporciona validez de constructo a los instrumentos. En segundo lugar, se realizó el modelo estructural para analizar las relaciones entre las variables. Las variables latentes utilizadas fueron: clima motivacional ego, donde se separaron los 7 ítems de la subescala en dos indicadores y clima motivacional tarea, donde se separaron los 8 ítems de la subescala en dos indicadores para

identificar el modelo tal y como recomiendan McDonald y Ho (2002); percepción de autonomía, donde se separaron los 7 items de la subescala en dos indicadores y percepción de competencia, donde se separaron los 6 items de la subescala en dos indicadores; motivación intrínseca, que incluyó tres indicadores que se corresponden con cada una de las tres subescalas de la EME-E, es decir, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes; motivación extrínseca, que incluyó dos indicadores que se correspondían con las subescalas de la EME-E, regulación externa y regulación introyectada y, por último, la variable bienestar psicológico, que incluyó dos indicadores, autoestima y ansiedad-estado.

Los análisis descriptivos, el análisis de correlaciones y el análisis de la consistencia interna de las escalas utilizadas se realizaron con el programa estadístico PASW 18.0. El modelo de medida y el modelo de ecuaciones estructurales se llevaron a cabo utilizando el programa AMOS 17.0.

1.4. Resultados.

1.4.1. Análisis descriptivo de las variables estudiadas.

Los estadísticos descriptivos de todas las variables sometidas a prueba en el presente estudio se presentan en la Tabla 19.

Tabla 19. *Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas*

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
Clima-ego	2.45	.67	.43	.15
Clima-tarea	2.10	.68	.40	.52
Competencia	4.60	.96	-.27	-.07
Autonomía	4.25	1.16	-.21	.05
Reg. Externa	3.50	1.50	.14	-.83
Reg. Introyectada	3.89	1.47	-.04	-.70
MI al Logro	4.92	1.23	-.41	-.01
MI a las Exp. Estimulantes	4.66	1.36	-.31	-.33
MI al Conocimiento	5.08	1.18	-.57	.15
Ansiedad-estado	.99	.54	.58	.02
Autoestima	3.15	.47	-.58	.29

El índice de Mardia mostró un valor de 30.24 lo que supone anormalidad multivariada. A partir de estos resultados, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud ya que es razonablemente robusta al incumplimiento de la normalidad multivariada cuando se emplea en los análisis de ecuaciones estructurales (West, Finch, y Curran, 1995). No obstante, también se utilizó el procedimiento bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones (Byrne, 2010). Se procedió a realizar un bootstrapping con un remuestreo de 500 muestras, en cada uno de los cuatro modelos sometidos a análisis, con un intervalo de confianza del 90% para determinar el sesgo entre los valores estimados en nuestra muestra y los valores medios obtenidos en el remuestreo. Las diferencias entre los estimadores (pesos de regresión, varianzas, covarianzas y errores de medida) no fueron significativas y, al considerar los intervalos de confianza del sesgo en cada uno de los modelos, estos fueron distintos de cero y significativos, por lo que podemos asumir la robustez de los índices obtenidos mediante la estimación de máxima verosimilitud en todos ellos.

1.4.2. Análisis de fiabilidad.

La consistencia interna de las diferentes escalas fue evaluada a través del alfa de Cronbach. En este estudio, todas las subescalas mostraron un aceptable coeficiente de fiabilidad. Los valores obtenidos oscilaron entre .71 y .84, tal y como se muestran en la Tabla 20.

Tabla 20. *Consistencia interna de las subescalas utilizadas*

Subescalas	Alfa de Cronbach
Clima ego	.81
Clima tarea	.79
R. Externa	.76
R. Introyectada	.77
MI logro	.79
MI al conocimiento	.71
MI exp. Estimulantes	.80
Autonomía	.75
Competencia	.77
Autoestima	.82
Ansiedad-estado	.84

1.4.3. Análisis de correlaciones de las variables estudiadas.

Como se puede observar en la Tabla 21, el clima motivacional ego tuvo una relación positiva y significativa con la ansiedad estado y con la regulación introyectada, mientras que el clima motivacional tarea tuvo relaciones positivas con todas las variables, excepto con la ansiedad estado ($r = -.28; p < .01$) y con el clima ego ($r = -.50; p < .01$).

Los tres tipos de motivación intrínseca tuvieron relaciones negativas y significativas con la ansiedad estado y los dos tipos de motivación extrínseca tuvieron relaciones negativas aunque no significativas con la autoestima.

Finalmente, la autonomía y la competencia se relacionaron de forma negativa y significativa con la ansiedad estado, pero la competencia se relacionaba de forma positiva y significativa con los dos tipos de motivación extrínseca, a diferencia de la autonomía, cuyas relaciones fueron débiles y no significativas.

Tabla 21. *Análisis de correlaciones de las variables estudiadas*

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Clima ego	-	-.50**	-.31**	-.20**	.19**	.12*	-.08*	-.03	.02	.23**	-.11*
2. Clima tarea		-	.44**	.38**	.00	.11*	.21**	.18**	.12*	-.28**	.07
3. Autonomía			-	.53**	-.00	.09	.30**	.32**	.31**	-.42**	.17**
4. Competencia				-	.19**	.21**	.43**	.41**	.40**	-.34**	.33**
5. Reg. Externa					-	.52**	.28**	.35**	.39**	.06	-.03
6.R.Introyectada						-	.36**	.51**	.41**	-.01	-.06
7. MI conocimiento							-	.69**	.70**	-.16**	.19**
8. MI logro								-	.75**	-.14**	.19**
9. MI Exp. Estimulantes									-	-.16**	.18**
10. Ansiedad estado										-	-.40**
11.Autoestima											-

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

1.4.4. Modelo de medida.

Al igual que en el primer estudio, hemos utilizado técnicas de máxima verosimilitud, que es un procedimiento que permite estimar los parámetros de un modelo probabilístico o los coeficientes de un modelo matemático, de tal manera que sean los más probables a partir de los datos obtenidos.

El ajuste del modelo se comprobó mediante el método de máxima verosimilitud utilizando como input la matriz de covarianzas. Por otra parte, tal y como indicamos anteriormente, el modelo estructural de un análisis de ecuaciones estructurales requiere un análisis previo del modelo de medida que incorpore las variables observables consideradas, es decir, que en dicho modelo se establecen las relaciones de cada variable latente con sus indicadores.

En el modelo de medida todos los factores están correlacionados y de acuerdo a lo postulado por McDonald y Ho (2002), podemos considerar que el modelo de medida está identificado, ya que cada variable latente tiene, al menos, dos variables observables como

indicadores. Asimismo, y siguiendo las recomendaciones de Kline (2010), el ajuste del modelo se analiza a partir de una serie de índices de ajuste absolutos y relativos, entre los que incluimos el chi cuadrado, el nivel de significación, el CFI, el IFI, el SRMR y el RMSEA, índices que ya hemos descrito en el estudio 1. En la Figura 6, se muestra el modelo de medida.

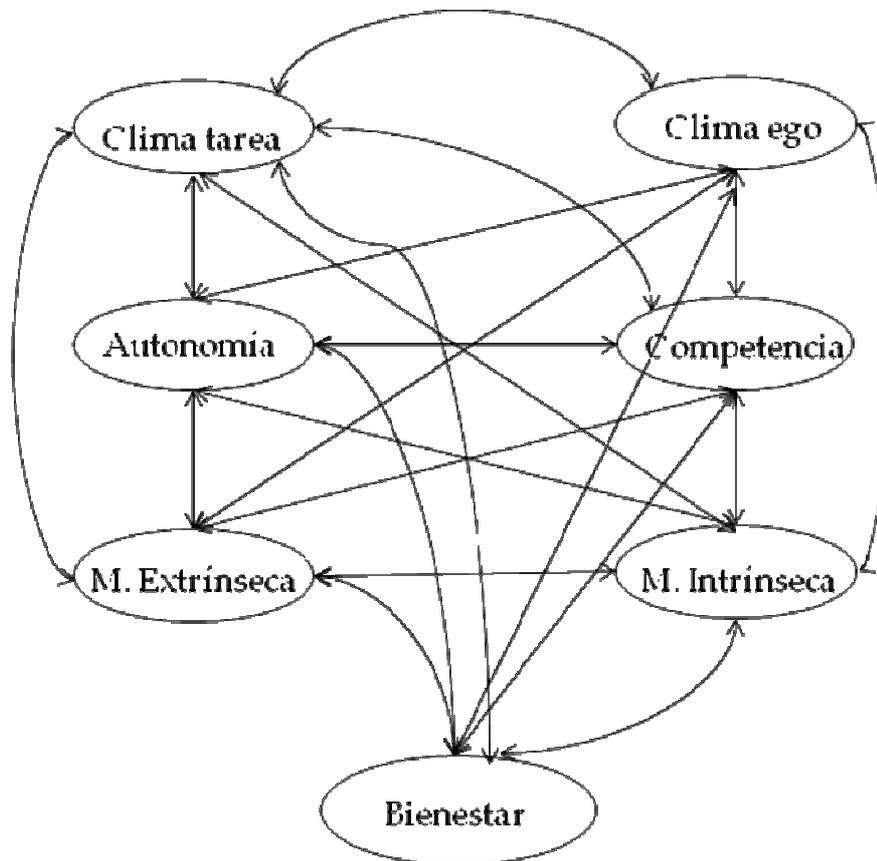


Figura 6. Modelo de medida.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida se presentan en la Tabla 22. Todos los índices presentan un buen ajuste, superando ampliamente los valores convencionalmente aceptados por la literatura científica especializada. Asimismo, todos los parámetros de los factores fueron significativos ($p > .05$) por lo que se aceptó el modelo de medida propuesto, con los siguientes valores: CFI = .96, IFI = .97; SRMR = .04 y RMSEA = .06 (90% CI = .04 - .07). De acuerdo a estos resultados, podemos afirmar que el modelo presenta un ajuste adecuado a los datos del estudio.

Tabla 22. Índices de ajuste del modelo de medida

χ^2	<i>p</i>	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
149.45	.01	.96	.97	.04	.06

En las Tablas 23 se muestran los parámetros estimados estandarizados entre las variables del modelo de medida.

Tabla 23. Parámetros estimados estandarizados del modelo de medida

	Estimados	S. E.	C. R.	<i>p</i>
Clima tarea<--> clima ego	-.650	.03	-7.15	**
Clima tarea<--> Autonomía	.585	.05	7.20	**
Clima ego<--> Competencia	-.300	.03	-4.42	**
Clima ego<--> Autonomía	-.399	.07	7.04	**
Clima tarea<--> Competencia	.543	.02	2.92	**
Mot Intrínseca<--> Autonomía	.433	.02	-.52	**
Competencia <--> Mot extrínseca	.305	.08	1.53	**
Mot Intrínseca <--> Competencia	.541	.08	7.72	**
Mot Intrínseca <--> Mot extrínseca	.648	.06	3.93	**
Autonomía <--> Mot extrínseca	.110	.09	7.41	
Clima ego <--> Mot extrínseca	.157	.04	-1.08	*
Mot Intrínseca <--> clima tarea	.231	.05	-5.37	**
Mot Intrínseca <--> Bienestar	.271	.03	5.10	*
Bienestar <--> Mot extrínseca	-.041	.01	-3.70	
Bienestar <--> Competencia	.518	.05	2.11	**
Bienestar <--> Autonomía	.589	.04	1.52	**
Bienestar <--> clima ego	-.328	.04	3.45	**
Bienestar <--> clima tarea	.363	.08	6.19	**
Clima tarea <--> Mot extrínseca	.109	.01	4.15	
Mot Intrínseca <--> clima ego	-.066	.03	3.88	
Autonomía <--> Competencia	.684	.04	6.70	**

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

1.4.5. Modelo de ecuaciones estructurales.

El modelo de ecuaciones estructurales que sometemos a prueba está identificado, ya que es un modelo recursivo y no presenta correlaciones entre los errores de las variables endógenas, por lo que cumplen la regla de ortogonalidad propuesta por McDonald (1997). Los resultados del modelo sometido a prueba indicaron un buen ajuste con un CFI = .94 y un IFI de = .94; asimismo, los valores del SRMR = .06 y del RMSEA = .07 (90% CI = .06 - .08) con una p significativa ($p < .05$) como podemos observar en la Tabla 24.

Tabla 24. *Índices de ajuste del modelo estructural*

χ^2	p	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
212.38	.01	.94	.94	.06	.07

En la Tabla 25 se muestran los parámetros estimados estandarizados entre las variables del modelo estructural; es preciso indicar que todos los parámetros fueron significativos.

Tabla 25. *Parámetros estimados estandarizados del modelo estructural*

			Estimados	S. E.	C. R.	p
Autonomía	<---	Clima tarea	.547	.19	54.7	*
Competencia	<---	Clima tarea	.602	.15	57.4	*
Autonomía	<---	Clima ego	-.053	.16	-5.9	
Competencia	<---	Clima ego	.106	.12	11.5	
M extrínseca	<---	Autonomía	-.260	.12	-20.5	
Mot intrínseca	<---	Autonomía	.098	.10	10.5	
M extrínseca	<---	Competencia	.430	.15	34.5	*
Mot intrínseca	<---	Competencia	.497	.12	53.1	*
Bienestar	<---	M extrínseca	-.732	.05	-34.8	*
Bienestar	<---	Mot intrínseca	.867	.06	49.4	*

* $p < .01$

En la Tabla 26 se observan las covarianzas entre las variables observables del modelo estructural y la varianza total explicada por cada una de dichas variables. Las covarianzas de la variable clima ego con el resto de variables fueron negativas excepto

con la variable ansiedad que fue positiva con una varianza explicada de .81 y .57, respectivamente. Asimismo, las covarianzas de la variable clima tarea fueron positiva con el resto de variables, excepto con ansiedad–estado y clima ego que fue negativa con un R^2 de .65 y .55, respectivamente. Por lo que respecta a percepción de autonomía y percepción de competencia, ambas tuvieron covarianzas positivas excepto con ansiedad–estado. La motivación extrínseca tuvo covarianzas positivas con todas las variables, por el contrario, la motivación intrínseca tuvo covarianzas negativas con las variables ansiedad–estado y clima ego y positivas con el resto de variables.

Por último, la variable ansiedad estado obtuvo relaciones positivas con las variables con las que se produjo la covariación. En cambio, las relaciones de autoestima con la mayoría de las variables fueron negativas, excepto con competencia, autonomía, clima tarea y motivación intrínseca, siendo la varianza explicada del 38%.

Tabla 26. Covarianzas entre las variables estudiadas

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	R ²
1	R. Introyectada	2.15															.55
2	R. Externa	1.08	2.24														.44
3	Ansiedad Estado	.05	.05	.29													.42
4	Competencia 1	.25	.23	-.010	1.05												.77
5	Competencia 2	.22	.20	-.09	.73	1.22											.54
6	Autonomía 1	.04	.03	-.12	.60	.54	1.55										.60
7	Autonomía 2	.04	.04	-.13	.64	.57	.99	1.62									.65
8	Ego 2	-.01	-.01	.04	-.19	-.17	-.29	-.31	.66								.81
9	Ego 1	-.01	-.01	.03	-.16	-.14	-.24	-.25	.44	.63							.57
10	Tarea 2	.05	.05	-.05	.31	.28	.36	.39	-.31	-.25	.64						.65
11	Tarea 1	.05	.04	-.04	.27	.24	.31	.33	-.26	-.22	.36	.55					.55
12	MI E.Estimulante	.86	.79	-.15	.58	.52	.48	.52	-.15	-.12	.24	.20	1.86				.70
13	Autoestima	-.04	-.04	-.10	.08	.07	.10	.11	-.03	-.03	.04	.04	.12	.22			.38
14	MI Conocimiento	.70	.64	-.12	.47	.43	.39	.42	-.12	-.10	.19	.17	1.06	.010	1.37		.63
15	MI Logro	.80	.74	-.13	.55	.49	.45	.48	-.14	-.12	.22	.19	1.22	.11	.99	1.51	.75

El análisis de los intervalos de confianza del bootstrapping mostró que los valores de los parámetros eran distintos de cero, y los valores medios de los parámetros estimados en los 500 remuestros no diferían de los encontrados en el modelo, por lo que podemos pensar que la falta de normalidad multivariada no afecta a nuestros estimadores (Byrne, 2001).

Tal y como se muestra en la Figura 7, la relación entre el clima ego y la percepción de autonomía fue negativa ($\beta = -.05$), al contrario que entre el clima ego y la percepción de competencia que fue positiva ($\beta = .11$). Por otro lado, el clima orientado a la tarea relacionó de forma positiva tanto con percepción de autonomía como con percepción de competencia ($\beta = .55$ y $\beta = .60$, respectivamente). La percepción de autonomía incidió de forma negativa en la motivación extrínseca y de forma positiva en la motivación intrínseca ($\beta = -.26$ y $\beta = .10$, respectivamente); asimismo, la relación de la percepción de competencia con la motivación intrínseca y extrínseca fueron positivas ($\beta = .50$ y $\beta = .43$, respectivamente). Finalmente la relación entre motivación extrínseca y bienestar fue negativa ($\beta = -.73$) y la relación entre motivación intrínseca y bienestar fue positiva ($\beta = .87$). El modelo explicó el 41% de la varianza de la variable bienestar psicológico.

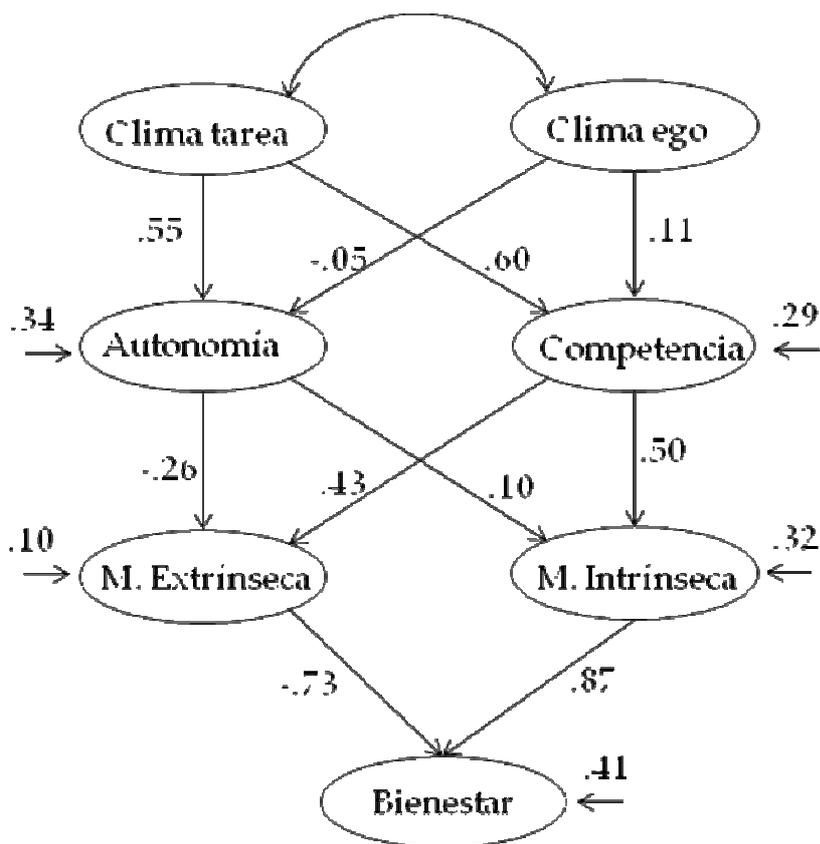


Figura 7. Modelo de ecuaciones estructurales. Los parámetros estandarizados se sitúan junto a las flechas más largas. Sobre las flechas pequeñas aparece el valor de la varianza explicada.

1.5. Discusión.

El objetivo que nos planteamos en este segundo estudio fue elaborar un modelo explicativo a través de un análisis de ecuaciones estructurales que estableciera relaciones válidas entre las variables latentes antecedentes (clima motivacional ego y clima motivacional tarea), mediadoras (necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía y percepción de competencia), motivación (motivación intrínseca y motivación extrínseca) y consecuencias (bienestar psicológico medido con autoestima y ansiedad estado) en estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias.

Además, se plantearon tres hipótesis de trabajo. La primera de ellas hacía referencia a que la percepción del clima tarea influiría de forma positiva y significativa sobre las dos necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de

competencia). Los resultados confirmaron esta hipótesis que apoya la línea argumentada por el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) en el corolario 2 del tercer postulado, donde se determina que los factores situacionales, donde se incluye el clima motivacional, influyen sobre la motivación a través de la mediación de las necesidades psicológicas básicas, como son la percepción de autonomía y la percepción de competencia. En este sentido, la percepción de un clima tarea que se caracteriza porque pone el énfasis en el aprendizaje, el esfuerzo, la cooperación, el dominio de la tarea a un ritmo individual y la participación en contraposición a la competición influye de manera positiva en la sensación de libertad para elegir y tomar decisiones de los estudiantes del Conservatorio y en su capacidad de interactuar de manera efectiva en su entorno. La teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985) dentro de la teoría de la autodeterminación también proporciona apoyo teórico a este resultado en cuanto afirma que los acontecimientos que apoyan los sentimientos de autonomía y los sentimientos de competencia mejorarán la motivación intrínseca y que tanto la sensación de autonomía como la sensación de competencia son experiencias fácilmente afectadas por las condiciones del entorno social.

Además, los resultados mostraron que el clima ego tiene una influencia negativa sobre la percepción de autonomía y una influencia positiva, aunque débil, sobre la percepción de competencia, lo que indica que entornos que propician la rivalidad y una retroalimentación normativa en el aula no favorecen la autonomía del estudiante, aunque sí pueden influir positivamente sobre su percepción de sentirse efectivos y competentes cuando los estudiantes realizan una tarea concreta.

La segunda hipótesis planteaba que las necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia) tendrían una influencia positiva sobre la motivación intrínseca. Los resultados confirman también esta hipótesis y coinciden con numerosos estudios que muestran una relación positiva entre la percepción de competencia y la motivación intrínseca (Boyd, Weinmann y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Gordas, Biddle y Fox, 1994; Gordas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000; Hassandra et al., 2003; Li, Lee y Solmon, 2005; Losier y Vallerand 1994; Markland y Hardy, 1997; Whitehead y Corbin, 1991) y entre la percepción de autonomía y la motivación intrínseca (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Markland y Hardy, 1997; Prusak, Treasure, Darse y Pangrazi, 2004). Este resultado

viene también a confirmar los planteamientos teóricos de Deci y Ryan (2000) que consideran que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia propician un aumento de la motivación más autodeterminada. Así, los estudiantes del conservatorio que tienen satisfechas sus necesidades de autonomía y competencia, muestran una mayor motivación intrínseca y, por tanto, una mayor curiosidad, interés y disfrute en la actividad que realizan.

Debemos destacar también que los resultados mostraron una influencia negativa de la percepción de autonomía sobre la motivación extrínseca, lo que viene a coincidir con los postulados de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991) y una influencia positiva de la percepción de competencia sobre la motivación extrínseca, casi de la misma magnitud que sobre la motivación intrínseca. Esto se explicaría por el hecho de que la percepción de competencia tiene dos fuentes de influencia, una interna derivada de la percepción de mejora personal, que coincidiría con lo que se fomenta en un clima tarea y una fuente externa, que derivaría de la comparación normativa influenciada por un clima ego. Puesto que la motivación extrínseca puede fomentarse a partir de refuerzos de carácter social, si la ejecución de la tarea de un estudiante es reforzada por el profesor dentro de un clima ego, este refuerzo aumentará la motivación extrínseca, pero también informaría de la capacidad del sujeto para ejecutar dicha tarea y aumentaría su motivación intrínseca (Deci, 1971).

Los resultados del análisis del modelo estructural confirman la tercera de las hipótesis planteadas, puesto que la motivación intrínseca tiene una influencia positiva y significativa sobre el bienestar psicológico de los estudiantes del Conservatorio de música. Este resultado es coincidente con estudios previos que ponen de manifiesto la relación directa entre motivación intrínseca y distintos indicadores de bienestar como la autoestima (Blanchard et al., 1997; Crocker y Luthanen, 2003; Senecal et al., 1995) o la propia percepción que tienen los individuos de su valía (Kernis et al., 2000). Además, está en la misma línea del 5º Postulado del modelo jerárquico de Vallerand (1997) que establece que las consecuencias serán más positivas cuanto más autodeterminada sea la motivación y que la motivación intrínseca produce importantes consecuencias de tipo afectivo como el bienestar psicológico. Por tanto, un estudiante que disfruta con lo que aprende en el conservatorio, que está satisfecho cuando alcanza sus metas y que le gusta

participar en debates sobre distintos contenidos musicales, tendrá una autoestima alta y unos niveles de ansiedad estado bajos.

La secuencia motivacional integrada que hemos sometido a prueba a través de un modelo de ecuaciones estructurales nos permitió obtener una visión más global del modo en que se relacionan distintas variables y explicar el bienestar psicológico de los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias en un 41% de la varianza. El modelo testado confirma los postulados teóricos de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) puesto que para conseguir estar en pleno funcionamiento y mejorar el bienestar tanto subjetivo como psicológico de los estudiantes, es imprescindible satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia (Ryan y Deci, 2001). Estas necesidades, como hemos mencionado anteriormente, actúan como mediadoras de la influencia del clima motivacional tarea sobre la motivación intrínseca de los estudiantes.

Es necesario destacar algunas limitaciones. El modelo estructural podría incluir las tres necesidades psicológicas básicas y una de las dimensiones de la motivación extrínseca como es la regulación identificada. Además, se podrían incorporar otras consecuencias motivacionales de carácter cognitivo como el nivel de concentración de los estudiantes o de carácter conductual como el rendimiento académico. Podría ser interesante probar la invarianza del modelo atendiendo a variables como el género, la edad o la especialidad instrumental contando con muestras más amplias.

En futuras investigaciones, sería interesante establecer diferencias por centros, ya que pueden existir diferentes perfiles de los estudiantes que cursan estudios a nivel profesional y los que lo hacen a un nivel superior empleando diseños multinivel. Para concluir, consideramos que tanto los instrumentos que hemos validado en el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria como el modelo estructural que hemos testado deberían ser sometidos a prueba en otros conservatorios de música.

En conclusión, el presente estudio permite establecer que la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca son útiles para definir las relaciones que se establecen entre las variables sometidas a estudio en el contexto del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria.

DISCUSIÓN GENERAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Los objetivos principales de esta tesis han sido analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos específicos adaptados al contexto musical y elaborar un modelo de ecuaciones estructurales que estableciera relaciones válidas entre las variables objeto de estudio y que permitiera explicar el bienestar psicológico de los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias.

El término motivación hace referencia a la dirección, intensidad y persistencia en una determinada actividad. El tipo de motivación resulta fundamental para que una persona se inicie en el aprendizaje de la música pero, además, es determinante para que se mantenga llevando a cabo la actividad musical por la que se sintió motivado en un principio; en este sentido, la motivación será un factor muy importante en el desarrollo de la tolerancia a las dificultades que todo aprendizaje o desarrollo profesional conlleva, siendo la responsable de que en los peores momentos no abandonemos nuestro camino artístico.

La importancia de la motivación en el contexto musical se hace patente no sólo a la hora de la elección de la actividad artística como camino profesional, sino que se manifiesta día a día, en el trabajo cotidiano que el intérprete debe realizar para prepararse, estudiar, ensayar o acometer cada nueva actuación. En general, cuestiones de gran importancia en este ámbito, como el nivel de compromiso que debe adquirir el estudiante de música, su dedicación, el interés con el que afronta las metas que quiere conseguir y las tareas que debe realizar, su capacidad de sacrificio, su espíritu de lucha ante las múltiples dificultades a superar dependen, como hemos podido observar en esta tesis, de la generación de una adecuada motivación a través del fomento de climas que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Todos y cada uno de estos aspectos han sido fundamentales para iniciar, desarrollar y poder culminar este trabajo de investigación. Asimismo, la línea de trabajo desarrollada en los últimos años por el Grupo de Estudios Motivacionales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria fundamentada en la adaptación y validación de instrumentos de medida de la motivación y de otros constructos psicológicos como la autoestima, la satisfacción con la vida o la inteligencia emocional, así como el desarrollo y análisis de modelos teóricos explicativos en diversos contextos como el deportivo y el académico, nos llevó a plantearnos la posibilidad de realizar un estudio en un nuevo contexto académico como el musical.

Partiendo de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991) y del quinto postulado del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997), en los que se establece que la motivación autodeterminada lleva a una serie de consecuencias afectivas positivas como es el bienestar psicológico de los individuos, nos planteamos establecer una secuencia motivacional integrada que estableciese relaciones entre diversas variables como el clima motivacional percibido, la motivación, las necesidades psicológicas básicas y la autoestima y la ansiedad estado como indicadores del bienestar psicológico.

Sin embargo, como paso previo se realizó una adaptación al contexto específico de la educación musical y análisis de las propiedades psicométricas de tres instrumentos que habían sido adaptados y validados en otros contextos diferentes al musical, con la finalidad de evaluar las distintas variables integradas en la secuencia motivacional propuesta en el segundo estudio empírico. Estas escalas son el CF-15, el BPNS y el EME-E.

Los resultados del primer estudio empírico mostraron evidencias de validez y fiabilidad en cada uno de los instrumentos analizados, lo que permitió la utilización de los mismos en el segundo estudio empírico. En concreto, se confirmó la estructura factorial del CF-15, BPNS y EME-E y se obtuvieron valores aceptables de consistencia interna y estabilidad temporal. Además, se obtuvieron evidencias de la validez predictiva de las subescalas utilizadas a partir del análisis de las diferencias de género. En este sentido, los alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria puntuaron más alto en las subescalas de regulación externa, regulación introyectada y

motivación intrínseca a las experiencias estimulantes que las alumnas y más bajo en la necesidad psicológica básica de percepción de compromiso en las relaciones. Si bien estas diferencias debemos tomarlas con precaución y no sacar conclusiones puesto que el tamaño del efecto de estas diferencias fue bajo.

En el segundo estudio, desde el análisis de la secuencia motivacional integrada, se pueden establecer conclusiones relevantes para los estudiantes de música de los conservatorios. En primer lugar, la percepción de la competencia del estudiante está determinada tanto por la percepción de un clima tarea como de un clima ego, es decir, que el estudiante que se siente eficaz percibe que sus profesores, por un lado, fomentan la comparación con su propia ejecución y, por otro, la comparación con los demás. Si bien, es importante señalar que es la percepción del clima tarea el que conlleva una mayor percepción de competencia.

En segundo lugar, los estudiantes que presenten una motivación intrínseca derivada de la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia que, a su vez, derive de un clima tarea generado en el aula, serán aquellos que tendrán un mayor bienestar psicológico, es decir, presentarán altos niveles de autoestima y bajos niveles de ansiedad estado.

Finalmente, debemos destacar que aquellos estudiantes que, a pesar de satisfacer la necesidad psicológica básica de competencia, presenten una motivación extrínseca tendrán niveles de bienestar psicológico bajos, representados por bajos niveles de autoestima y altos niveles de ansiedad estado.

Por lo tanto, podemos afirmar que esta tesis ha abierto una nueva vía de investigación en el contexto de la educación musical, constituyendo un amplio apoyo y una importante aportación a la teoría de la autodeterminación ya que, hasta el momento, los estudios de investigación en cuanto a motivación se refiere se han abordado con notable éxito en otros ámbitos como el deportivo o el académico.

Esta tesis será útil para mejorar la práctica educativo-musical generando programas de intervención que fomenten un clima motivacional tarea que favorezca una mayor motivación autodeterminada incrementando el bienestar psicológico de los estudiantes del conservatorio. Por este motivo, es importante que el profesorado de las

distintas materias o disciplinas musicales, sean capaces de lograr que los estudiantes disfruten tocando o actuando y se les den oportunidades para que conozcan y valoren su propia evolución y progreso.

Futuras investigaciones deberían continuar las líneas de investigación que hemos abierto a partir de esta tesis. De ahí, que propongamos la validación y adaptación de otros instrumentos que evalúen constructos de interés como el autoconcepto o la inteligencia emocional. También sería conveniente aplicar una metodología experimental que nos permitiese determinar hasta qué punto las diferencias en el clima generado por el profesor explican el bienestar psicológico de los estudiantes.

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Amabile, T. M., Dejong, W. y Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. y Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Anderman, E. M. y Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modelling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Anderson, S. M., Chen, S. y Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11, 269-318.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional cost of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand.

- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology, 23*(3), 189-202.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1017-1028.
- Barberá, E. y Molero, C. (1996). Motivación social. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 163-192). Madrid: Síntesis.
- Barkoukis, V., Tsozatzoudis, H., Grouios, G. y Sideridis, G. (2008). *The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(1) 39-55.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Bentler, P. M. (1988). Causal modelling via structural equation systems. En J. R. Nesselroade y R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 317-335). New York: Plenum.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

- Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, vol. 5 (pp. 284-364). New York: McGraw-Hill.
- Blais, M. R., Briere, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S. y Vallerand, R. J. (1993). L'Inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Brière, N. M. (1994). *Construction et validation de l'Inventaire des Motivations Interpersonnelles*. Manuscrito no publicado. Université du Québec á Montréal.
- Blanchard, C., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (1995, Octubre). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel*. Comunicación presentada en la Annual conference of the Québec Society for Research in Psychology, Ottawa.
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O. y Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 33-56.
- BOC (1983): *Decreto 464/1983, de 15 de diciembre por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria, Boletín Oficial de Canarias (29 de diciembre de 1983).
- BOC (1996): *Decreto 215/1996, de 1 de agosto, por el que se regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Boletín Oficial de Canarias (9 de septiembre de 1996).

- BOC (1998): *Decreto 50/1998, de 17 de abril, por el que se asume la titularidad del Conservatorio Superior de Música de Santa Cruz de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, Boletín Oficial de Canarias (27 de abril de 1998).
- BOC (1998): *Decreto 74/1998, de 11 de mayo, por el que se asume la titularidad del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria*. Santa Cruz de Tenerife, Boletín Oficial de Canarias (5 de junio de 1998).
- BOC (2002): *Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Boletín Oficial de Canarias (18 de octubre de 2002).
- BOC (2002): *Orden de 7 de noviembre de 2002 por la que se implanta el grado superior de las enseñanzas de Música de la nueva ordenación educativa y se regulan las pruebas de acceso a dicho grado en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Boletín Oficial de Canarias (20 de noviembre de 2002).
- BOC (2007): *Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Boletín Oficial de Canarias (16 de octubre de 2007).
- BOE (1942): *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (4 de julio de 1942).
- BOE (1958): *Decreto 21 febrero 1958 (M.º Educación Nacional). Conservatorios de Música. Validez a estudios del elemental de Las Palmas*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (6 de marzo de 1958).
- BOE (1966): *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*. San Sebastián, Boletín Oficial del Estado (24 de octubre de 1966).
- BOE (1970): *Decreto 3343/1970, de 12 de noviembre, por el que se eleva al Grado Profesional el Conserrvatorio Elemental de Música no estatal de Las Palmas de Gran Canaria*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (1 de diciembre de 1970).

- BOE (1974): *Decreto 2142/1974, de 20 de julio, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas, en el grado de Conservatorio Superior, al actual Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (30 de julio de 1974).
- BOE (1985): *Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (27 de diciembre de 1985).
- BOE (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (4 de octubre de 1990).
- BOE (1990): *Real Decreto 1104/1990, de 7 de septiembre, por el que se modifica el primer párrafo del artículo 11 del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General General de los Conservatorios de Música*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (11 de septiembre de 1990).
- BOE (1991): *Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (25 de junio de 1991).
- BOE (1992): *Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (28 de abril de 1992).
- BOE (1992): *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (27 de agosto de 1992).
- BOE (1994): *Real Decreto 321/1994, de 25 de febrero, sobre autorización a centros docentes privados para impartir enseñanzas artísticas*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (6 de abril de 1994).
- BOE (1994): *Real Decreto 970/1994, de 13 de mayo, por el que se modifica el apartado II) del artículo 7 del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre*

- Reglamentación General de los Conservatorios de Música*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (21 de junio de 1994).
- BOE (1995): *Real Decreto 617/1995 de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (6 de junio de 1995).
- BOE (1999): *Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (3 de julio de 1999).
- BOE (1999): *Real Decreto 1112/1999, de 25 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (25 de junio de 1999).
- BOE (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (4 de mayo de 2006).
- BOE (2006): *Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid, Boletín Oficial del Estado (14 de julio de 2006).
- Bolleng, K. A. y Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Boyd, M. P., Weinmann, C. y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3), 389-413.
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons.

- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4), 750-762.
- Butler, R. (1953). Discrimination learning by rhesus monkeys to visual exploration motivation. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *46*, 95-98.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks: Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. (2^a ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Calder, B. J. y Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 599-605.
- Cameron, J. y Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review Educational Research*, *64*, 363-423.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona: Aljibe.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, *24*(1), 101-111.
- Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, *18*(1), 36-68.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, *8*(3), 369-384.

- Chandler, C. L. y Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365.
- Chirkov, V. y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Chirkov, V., Ryan, R. M. y Willness, C. (2005). Cultural context and psychological approach to the internalization of cultural practices, identity, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 423-443.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Martín (Coords.), *Emoción y motivación, vol. II* (pp. 501-568). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Cokley, K. O., Naijean, B., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Condry, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 459-477.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology, vol. 22* (pp.43-77). Hillsdale: Erlbaum.

- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.
- Covington, M. V. y Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Crocker, J. y Luthanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology*, 29, 710-712.
- Cross, S. E. y Gore, J. S. (2003). Cultural models of the self. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 536-566). New York: Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). La experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Coords.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 31-48). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspective on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, F. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*(1), 113-120.
- Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 8* (2), 217-229.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington: D. C. Heath.
- Deci, E. L. y Cascio, W. F. (1972, Abril). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Comunicación presentada en la Eastern Psychological Association Convention. Boston.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*, 33-43.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-13.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivacional approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: vol, 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. En J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effect of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-628.

- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 3, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E. y Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Domínguez, E., Martín, P., Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y León, J. (2010). Translation and validation of the Spanish versión of the Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques in the sport context. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1010-1020.

- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescents psychology* (pp. 125-153). Hoboken: Wiley.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.
- Eden, D. (1975). Intrinsic and extrinsic rewards and motives: Replication and extension with kibbutz workers. *Journal of Applied Social Psychology*, *5*, 348-361.
- Eldred, J., Dutton, N., Snowdon, K. y Ward, J. (2005). Catching confidence. *Adults Learning*, *16*(8), 29-31.
- Eronen, S. y Nurmi, J. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, *13*, 129-148.
- Escartí, A. y Cervelló, E. M. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 331-358.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, *45*, 85-107.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, *20*, 257-274.

- Gagnè, M., Ryan, R. M. y Bargmann, K. (2003). The effects of parent and coach autonomy support on need satisfaction and well being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, M. V. y Alvarado, J. M. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología*. Barcelona: EUB.
- García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale: Erlbaum.
- Garrido, I. (1996). Estado actual de la investigación en motivación y perspectivas futuras. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 339-351). Madrid: Síntesis.
- Gauthier, L., Senécal, C. y Guay, F. (2007). Construction et validation de l'Echelle de motivation à avoir un enfant (EMAE). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 57, 77-89.
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book Co.

- González, T. (2000). Antecedentes históricos de las enseñanzas musicales en canarias. *Revista Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 52(4), 55-56.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goudas, M. y Biddle, S. J. H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Greene, D. y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent interests. *Child Development*, 45, 1141-1145.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grouzet, F., Vallerand, R. J., Thill, E. y Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346.
- Guay, F. y Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.

- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J. y Pelletier, L. G. (1996). *The Global Motivation Scale*. Manuscrito no publicado. Université du Québec á Montréal.
- Guay, F., Mageau, G. y Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Hammner, L. B., Grigsby, T. D. y Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology*, 132, 220-226.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Hardre, P. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural student's intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 345-356.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 289-294.
- Harlow, H. F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. En R. Jones (Ed.), *Current theory and research on motivation* (pp. 24-49). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. *Human Development*, 21, 34-64.

- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En W. A. Collins (Ed.), *Aspects on the development of competence: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 14 (pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. y Jackson, B. K. (1992). Trait vs nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education. A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159.
- Herrero, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hunt, J. (1963). Motivation inherent in information processing and action. En O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction: Cognitive determinants* (pp. 35-94). New York: Ronald.
- Hyde, J. y Kling, K. (2001). Women, motivation, and achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 364-378.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

- Jiménez, J. (1991). *Origen del Conservatorio de Música de Las Palmas*. Las Palmas de Gran Canaria: Conservatorio de Música de Las Palmas de Gran Canaria (Documento policopiado).
- Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Dolores (Coord.), *Emoción y motivación. La adaptación humana, vol. II* (pp.797-827). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Jöreskog, K. G. (1970). A general model for analysis of covariance structures. *Biometrika*, 57, 293-351.
- Jöreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system. En A. S. Goldberger y O. D. Duncan (Eds.), *Structural equation models in the social sciences* (pp. 85-112). New York: Seminar.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Educational Psychological Review*, 24, 330-358.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kavussanu, M. y Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D., Wheatman, S. y Goldman, B. (2000). Master of one's psychological domain?: Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1297-1305.
- Kim, Y., Deci, E. L. y Zuckerman, M. (2002). The development of the Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 2(2), 316-336.

- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Knightley, W. y Whitelock, D. (2007). Assessing the self-esteem of female undergraduate students: An issue of methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217-231.
- Koestner, R. y Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *The motivation and self-determination of behavior: Theoretical and applied issues* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Koestner, R., Bernieri, F. y Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 53-59.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Kruglanski, A. W., Friedman, I. y Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 606-617.
- La Guardia, J., Ryan, R. M., Couchman, C. y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J. y Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 351-369.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. London: Sage.

- Leary, M. R. y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). San Diego: Academic Press.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479-486.
- Lepper, M. R. y Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. y Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Li, W., Lee, A. M. y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65
- Littman, R. A. (1958). Motives: History and causes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation (Vol. 6)* (pp.114-168). Lincoln: Nebraska University Press.
- Loehlin, J. (1998). *Latent variable models*. Mahwah: Erlbaum.

- Long, J. S. (1983). *Covariance structure models: An introduction to LISREL*. Beverly Hills: Sage.
- Lorenzo, S. (2002). *El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria*. Suficiencia investigadora no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Losier, G. F. y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *Journal of Social Psychology*, 134 (6), 793-801.
- Losier, G. F., Perreault, S., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (2001). Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the Self-Determination Scale of Political Motivation. *Journal of Research in Personality*, 35(1), 41-61.
- Luyten, H. y Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5, 25-36.
- Makri-Botsari, E. (1999). Academic intrinsic motivation: Developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), 157-171.
- Malone, T. y Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction, vol. 3: Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale: Erlbaum.
- Markel, K. S. y Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- Markland, D. y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.

- Markus, H. y Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. En V. Murphy-Berman y J. J. Berman (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 1-57). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Martín-Albo, J. y Núñez, J. L. (1999). La motivación deportiva: ¿cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 283-293.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2009). Un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico en la universidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 41-50.
- Martínez, S. (1993). *La armonía y el ritmo de una ciudad (Estudio sobre la profesión, la afición y la vida musical en Las Palmas de Gran Canaria)*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mateos, P. M. (2002). Teorías motivacionales. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 155-186). Madrid: McGraw-Hill.

- Mayo, R. J. (1997). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417b. University Microfilms No. 77-7491.
- Mayor, L. (1998). Motivación. En A. Puente (Coord.), *Cognición y aprendizaje* (pp. 475-491). Madrid: Pirámide.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. y Lowell, E. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- McDonald, R. (1997). Haldane's lungs: A case study in path analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 1-38.
- McDonald, R. y Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Miller, B. R., Behrens, J. T., Green, B. A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miquelon, P. y Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-regulation as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913-924.

- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Montgomery, K. C. (1953). Exploratory behaviour as a function of "similarity" of stimulus situations. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 46, 129-133.
- Morales, J. y Gaviria, E. (1990). La motivación social. En S. Palafox y J. Villa (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 147-195). Madrid: Alhambra Longman.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Lábor.
- Navarro, J. G. (2002). *Motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono deportivos en la provincia de Palencia*. Palencia: Diputación de Palencia.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B. y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Èchelle de Motivation en Èducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y González, V. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills, 102*, 919-930.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología, 40*(3), 391-398.
- Oliver, A., Tomás, J. M., Hontangas, P. M., Cheyne, A. y Cox, S. J. (1999). Efectos del error medida aleatorio en modelos de ecuaciones estructurales con y sin variables latentes. *Psicológica, 20*, 41-55.
- Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 170-183.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso motivacional. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coord.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 37-55). Madrid: McGraw-Hill.
- Pals, J. (1999). Identity consolidation in early adulthood: Relations with ego-resiliency, the context of marriage, and personality change. *Journal of Personality, 67*(2), 295-329.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.

- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K. y Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment?: The Motivation Towards the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437-468.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Blais, M. y Briere, N. M. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'échelle de motivation vis-a-vis des loisirs. *Loisir et Société*, 19(2), 559-585.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K. M. y Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pérez-Llantada, M. C. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En M. J. Navas (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 433-466). Madrid: UNED.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press.
- Pinder, C. C. (1976). Additivity versus non-additivity of intrinsic and extrinsic incentives: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Psychology*, 61, 693-700.
- Pinker, S. (2002). *The black slate: The modern denial of human nature*. New York: Viking.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- Pintrich, P. R. (2000). The rol of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pritchard, R. D., Campbell, K. M. y Campbell, D. J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9-15.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W. y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Psyzczynski, T., Greenberg, J. y Solomon, S. (2000). Toward a dialectical analysis of growth and defensive motives. *Psychological Inquiry*, 11, 301-305.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ratelle, C. F., Baldwin, M. W. y Vallerand, R. J. (2005). On the cued activation of situational motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(5), 482-487.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C. y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.
- Reeve, J. (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(2), 13-207.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. y Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Richer, S., Blanchard, C. M. y Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. y Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Roberts, G. C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio: limitaciones y convergencias conceptuales. En G. C. Roberts (Coord.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 27-55). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Roesch, S. y Weiner, B. (1999). Atribución causal, afrontamiento y ajuste psicológico: un meta-análisis. En J. Buendía (Ed.), *Psicología clínica. Perspectivas actuales* (pp. 255-277). Madrid: Pirámide.
- Rogers, C. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2006). Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts. *Motivation and Emotion*, 30(4), 361-372.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Sport Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, vol. 40 (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. y Brown, K. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001b). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004a). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will in. En J. Greenberg, S. L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004b). Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: Comment on Pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 473-477.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
- Ryan, R. M. y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich: JAI Press.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M. y Timoshina, E. L. (1999). The american dream in Russia. Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen

- (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume 1, theory and methods* (pp. 618-655). New York: John Wiley y Sons.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. y La Guardia, J. G. (2006) The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume 1, theory and methods* (pp. 295-849). New York: John Wiley y Sons.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. C., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. y Kim, Y. (2005). On the impersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.
- Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sánchez, E. y Barrón, A. (2003). Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6(1), 3-11.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill-Macmillan.
- Schwartz, S. y Waterman, A. (2006). Changing interest: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40, 1119-1136.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senécal, C., Vallerand, R. J. y Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflicts: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176-186.
- Sharp, E., Caldwell, L., Graham, J. y Ridenour, T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. y Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and

- subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.
- Shumacker, R. y Lomax, R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah: Erlbaum.
- Siemens, L. (1977). *La música en Canarias: síntesis de la música popular y culta desde la época aborigen hasta nuestros días*. Las Palmas de Gran Canaria: Museo Canario.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Snow, R. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R. Kanfer, P. L. Ackerman y R. Cudek (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology* (pp. 435-473). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sobral, D. T. (2003). Motivacao do aprendiz de medicina: uso da escala de motivacao acadêmica. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Solomon, R. L y Corbit, J. D. (1974). An opponent-process theory of motivation: I. The temporal dynamics of affect. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process: The cost of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1997). *STAI, Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: Tea.

- Standage, M., Duda, J. L. y Pensgaard, A. M. (2005). The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving, and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A self-determination approach. *Motivation and Emotion*, 29 (1), 41-68.
- Stewart, D., Green-Demers, I., Pelletier, L. G. y Tuson, K. (1995, Junio). *Is helplessness a dimension of environmental amotivation? New developments in the Amotivation Towards the Environment Scale (AMTES)*. Comunicación presentada en la Annual Canadian Psychological Association Convention, Charlolletown, PEI.
- Stoeber, J. y Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389.
- Taylor, J. S. (2005). *Personal autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Tejedor, F. (2004). Análisis del modelo europeo de excelencia mediante la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales. Centro andaluz para la excelencia en la gestión. Disponible en <http://www.iat.es/excelencia/html/subidas/descarga/publicacion%20sem2.pdf>.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness: The positive affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, and consciousness: The negative affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 101-110). New York: Academic Press.
- Treasure, D. C. y Biddle, S. (1997, Mayo). *Antecedents of physical self-worth and global self-esteem: Influence of achievement goal orientations and perceived ability*. Comunicación presentada en el Annual Conference of the North American Society of the Psychology of Sport and Physical Activity. Denver.

- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. y Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.
- Tuson, K. M. y Pelletier, L. G. (1992, Noviembre). *Why do people lack motivation help save the environment? A predictive model*. Comunicación presentada en la Annual convention of the Québec Society for Research in Psychology, Montreal.
- Ullman, J. D. (1996). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). New York: Harper Collins.
- Valencia, R., Ventura, E. y Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología* 6, 77-100.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. L., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 105-126.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J. y Fortier, M. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances*

- in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J. y Guay, F. (1996). *A confirmatory test of the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. Manuscrito no publicado. Université du Québec á Montréal.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1999). Self determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 94-102.
- Vallerand, R. J. y Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval, Québec: Éditiones Études Vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. y Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447-463.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B. y Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, 30, 273-282.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. y Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Vlachopoulos, S. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Walker, C. O., Greene, B. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

- Walls, T. y Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31.
- Wang, C. K. y Biddle, S. (2001). Young's people motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K. y Biddle, S. (2003). Intrinsic motivation towards sports in Singaporean students: The role of sport ability beliefs. *Journal of Health Psychology*, 8, 515-523.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Wegner, D. (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge: MIT Press.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology (3 rd ed.)*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. London: Springer-Verlag.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K. y Ryan, R. M. (2009). Can nature make us more caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1315-1329.
- West, S., Finch, J. y Curran, P. (1995). Structural equation models with non-normal variables. Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks: Sage.

- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead, J. R. y Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feed back on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Gagne, M., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 40-50.
- Williams, G. C., Lynch, M., McGregor, H., Ryan, R. M., Sharp, D. y Deci, E. L. (2006). Validation of the "Important Other" Climate Questionnaire: Assessing autonomy support for health-related change. *Families, Systems, & Health*, 24(2), 179-194.
- Wilson, P. M. y Rodgers, W. M. (2002). The relationship between exercise motives and physical self-esteem in female exercise participants: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 7, 30-43.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Worthington, R. y Whittaker, T. (2006). Scale development research. A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. y Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-446.

ANEXOS

ANEXO 1

Distribución de asignaturas de los instrumentos sinfónicos en Grado Medio.

ESPECIALIDAD:	INSTRUMENTOS SINFÓNICOS	
CURSOS	ASIGNATURAS	
1º y 2º (Primer ciclo)	Instrumento	
	Lenguaje musical	
	Orquesta	
	Piano complementario	
3º y 4º (Segundo ciclo)	Instrumento	
	Armonía	
	Orquesta	
	Piano complementario	
	Música de Cámara	
	Optativa/s	
5º y 6º (Tercer ciclo)	Instrumento	
	Orquesta	
	Música de Cámara	
	Historia de la Música	
	Coro	
	Opción A	Opción B
	Análisis Optativa/s	Fundamentos de composición

ANEXO 2

Asignaturas correspondientes a las especialidades de Piano, Órgano y Clave.

CURSOS	ASIGNATURAS	
1° y 2° (Primer ciclo)	Instrumento	
	Lenguaje musical	
3° y 4° (Segundo ciclo)	Instrumento	
	Armonía	
	Conjunto instrumental específico o Música de Cámara	
	Acompañamiento	
5° y 6° (Tercer ciclo)	Instrumento	
	Conjunto instrumental específico o Música de Cámara	
	Improvisación	
	Historia de la Música	
	Coro	
	Opción A	Opción B
	Análisis Optativa	Fundamentos de composición

ANEXO 3

Asignaturas de la especialidad de Arpa.

CURSOS	ASIGNATURAS	
1° y 2° (Primer ciclo)	Instrumento	
	Lenguaje musical	
3° y 4° (Segundo ciclo)	Instrumento	
	Armonía	
	Conjunto Instrumental específico o Música de Cámara	
	Acompañamiento	
	Orquesta	
5° y 6° (Tercer ciclo)	Instrumento	
	Conjunto Instrumental específico o Música de Cámara	
	Orquesta	
	Historia de la Música	
	Coro	
	Opción A Análisis Optativa/s	Opción B Fundamentos de composición.

ANEXO 4

Asignaturas correspondientes a instrumentos como Acordeón y Guitarra.

CURSOS	ASIGNATURAS	
1° y 2° (Primer ciclo)	Instrumento	
	Lenguaje musical	
	Conjunto instrumental específico	
3° y 4° (Segundo ciclo)	Instrumento	
	Armonía	
	Conjunto instrumental específico o Música de Cámara	
	Acompañamiento	
5° y 6° (Tercer ciclo)	Instrumento	
	Conjunto instrumental específico o Música de Cámara	
	Improvisación	
	Historia de la Música	
	Coro	
	Opción A Análisis Optativa/s	Opción B Fundamentos de composición.

ANEXO 5

Asignaturas de la especialidad de Canto.

CURSOS	ASIGNATURAS	
1° y 2° (Primer ciclo)	Canto	
	Lenguaje musical específico	
	Piano complementario	
	Lengua extranjera aplicada al canto	
	Expresión corporal	
	Coro	
3° y 4° (Segundo ciclo)	Canto	
	Armonía	
	Lenguaje musical específico	
	Piano complementario	
	Lengua extranjera aplicada al canto	
	Repertorio	
	Conjunto vocal de Cámara	
	Optativa/s	
5° y 6° (Tercer ciclo)	Canto	
	Repertorio	
	Música de Cámara	
	Historia de la Música	
	Lengua extranjera aplicada al canto	
	Opción A Análisis Optativa/s	Opción B Fundamentos de composición.

ANEXO 6

Itinerario I: Composición, Musicología y Pedagogía.

ITINERARIO I: COMPOSICIÓN, MUSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA		
Orientado fundamentalmente a futuros compositores, musicólogos, pedagogos y otras especialidades teóricas.		
Asignaturas	Horario	Curso
Obligatoria:		
Fundamentos de composición.	60 minutos	5° y 6°
Opcionales: (*)		
Informática musical	60 minutos	5°
Arreglos musicales	60 minutos	6°
Introducción a la música antigua	60 minutos	5°
Músicas del mundo	60 minutos	6°
Optativa de libre elección	60 minutos	5° y 6°

ANEXO 7

Itinerario II: Interpretación.

ITINERARIO II: INTERPRETACIÓN		
Orientado fundamentalmente a futuros intérpretes.		
Asignaturas	Horario	Curso
Obligatoria:		
Análisis	45 minutos	5° y 6°
Opcionales: (*)		
Informática musical	60 minutos	5°
Introducción a la música antigua	60 minutos	6°
Iniciación al jazz	60 minutos	5°
Técnicas de concienciación corporal	60 minutos	6°
Optativa de libre elección	60 minutos	5° y 6°

ANEXO 8

Itinerario III: Cívico – Social.

ITINERARIO III: CÍVICO-SOCIAL		
Orientado fundamentalmente al ejercicio profesional en áreas cívico-sociales.		
Asignaturas	Horario	Curso
Obligatoria:		
Análisis	45 minutos	5° y 6°
Opcionales: (*)		
Informática musical	60 minutos	5°
Introducción a la dirección coral e instrumental	60 minutos	6°
Introducción a la música tradicional canaria	60 minutos	5°
Técnicas de concienciación corporal	60 minutos	6°
Optativa de libre elección	60 minutos	5° y 6°

ANEXO 9

Itinerario IV: Tecnológico.

ITINERARIO IV: TECNOLÓGICO		
Orientado fundamentalmente al ejercicio profesional en el área tecnológica.		
Asignaturas	Horario	Curso
Obligatoria:		
Análisis	45 minutos	5° y 6°
Opcionales: (*)		
Informática musical	60 minutos	5°
Técnicas de sonorización y grabación	60 minutos	6°
Música y medios audiovisuales	60 minutos	5°
Técnicas de concienciación corporal	60 minutos	6°
Optativa de libre elección	60 minutos	5° y 6°

(*): El alumno deberá elegir dos asignaturas opcionales en 5° curso y otras dos en 6° curso.

ANEXO 10

CF-15 – CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO

Por favor, lee cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems y pon un aspa en la respuesta elegida.

1	En este conservatorio, los profesores siempre están hablando de la importancia de pertenecer al grupo de alumnos que mejor tocan.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2	En este conservatorio, los profesores creen que todos los alumnos pueden aprender a tocar un instrumento musical.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3	En este conservatorio, los profesores tratan a los alumnos que tienen buenas notas mejor que a otros alumnos.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
4	En este conservatorio, cualquier alumno puede tener éxito musical.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
5	En este conservatorio, sólo se premia a unos pocos alumnos por su trabajo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6	En este conservatorio, comprender la tarea es más importante que obtener buenas notas.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
7	En este conservatorio, los profesores sólomente prestan atención a los alumnos que mejor tocan.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8	En este conservatorio, no importa equivocarse mientras se esté aprendiendo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
9	En este conservatorio, nos animan a competir entre nosotros para tocar mejor y obtener buenas notas.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
10	En este conservatorio, los profesores piensan que aprender es más importante que las notas obtenidas en los exámenes.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11	En este conservatorio, los profesores han dado por perdidos a algunos de sus alumnos.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
12	En este conservatorio, los profesores quieren que los alumnos realmente comprendan su trabajo y no lo memoricen.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
13	En este conservatorio, se dan privilegios especiales a los alumnos con mejores notas.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
14	En este conservatorio, los profesores valoran mucho el esfuerzo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
15	En este conservatorio, se nos da la oportunidad de hacer interesante y creativo el trabajo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

ANEXO 11

BPNS. ESCALA DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Las siguientes cuestiones hacen referencia a **cómo te sientes en clase en el conservatorio durante este curso**. Empleando la escala que aparece a continuación, indica rodeando con un círculo en qué medida cada uno de los siguientes apartados se corresponde contigo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que no serán conocidas por tus profesores.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1	Creo que puedo decidir sobre la mejor forma de hacer las actividades en clase.	1	2	3	4	5	6	7
2	Realmente me gustan los compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6	7
3	Me siento muy competente cuando realizo las actividades de clase.	1	2	3	4	5	6	7
4	Los profesores me dicen que realizo bien las tareas de clase.	1	2	3	4	5	6	7
5	Me siento presionado en los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me relaciono con los compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6	7
7	Me aislo de los demás cuando estoy en el conservatorio.	1	2	3	4	5	6	7
8	Soy libre de expresar mis ideas y opiniones en clase.	1	2	3	4	5	6	7
9	Considero a los compañeros de clase como mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
10	He sido capaz de aprender contenidos nuevos e interesantes en clase.	1	2	3	4	5	6	7
11	Cuando estoy en clase, tengo que hacer lo que me dicen.	1	2	3	4	5	6	7
12	La mayor parte de los días siento que consigo los objetivos que me propongo.	1	2	3	4	5	6	7
13	Mis sentimientos se tienen en cuenta en clase.	1	2	3	4	5	6	7
14	En clase consigo demostrar mis capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
15	Mis compañeros de clase se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
16	Hay muchos compañeros de clase con los que me siento cómodo.	1	2	3	4	5	6	7
17	Creo que puedo expresarme tal y como soy en clase.	1	2	3	4	5	6	7
18	Los compañeros de clase no tienen mucho en común conmigo.	1	2	3	4	5	6	7
19	A menudo me siento muy capacitado para realizar las actividades de clase.	1	2	3	4	5	6	7
20	Tengo muchas oportunidades para decidir por mí mismo cómo hacer las tareas de clase.	1	2	3	4	5	6	7
21	A menudo los compañeros de clase me demuestran su amistad.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 12

ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME-E)

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que usted asiste al Conservatorio.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque quiero ser un músico famoso.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender a tocar un instrumento musical.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que el conservatorio me ayudará a obtener una mayor preparación en la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por el placer que siento cuando comunico al oyente mis propias ideas musicales.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios musicales.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar unos estudios musicales.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo de prestigio.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral en la especialidad que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de interpretar diferentes estilos musicales.	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento, tuve buenas razones para entrar en el conservatorio, pero ahora me pregunto si debería continuar en él.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tocar en una buena orquesta profesional.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por la satisfacción de aprender más sobre la música clásica.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi vocación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por estudiar las obras musicales compuestas por compositores clásicos.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy al conservatorio y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro resolver con éxito las dificultades técnico-expresivas de mi instrumento.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona con aptitudes musicales.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener una buena posición económica en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios musicales me permiten continuar aprendiendo muchas cosas diferentes que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando toco con mi instrumento diferentes estilos musicales.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no consigo entender por qué estoy en el conservatorio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Por la satisfacción que, a nivel personal, me produce el conservatorio cuando busco la perfección en mis estudios musicales.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios musicales.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 13

ESCALA DE AUTOESTIMA

A continuación se presenta una lista de afirmaciones sobre la manera en que uno se siente consigo mismo. Señale rodeando con un círculo la respuesta que más se ajusta a usted siguiendo la siguiente clave de puntuación.

1	2	3	4		
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
1.	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
2.	A veces, pienso que no soy bueno en nada.	1	2	3	4
3.	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5.	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	1	2	3	4
6.	A veces, me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7.	Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente.	1	2	3	4
8.	Ojalá me respetara más a mí mismo.	1	2	3	4
9.	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
10.	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4

ANEXO 14

N.º 124

STAI

AUTOEVALUACION A (E/R)

A / E	P D = 30	+	-	=
A / R	P D = 21	+	-	=

Apellidos y nombre Edad Sexo
 Centro Curso/Puesto Estado civil
 Otros datos Fecha

A-E

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se *SIENTE* Vd. *AHORA MISMO*, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado	0	1	2	3
2. Me siento seguro	0	1	2	3
3. Estoy tenso	0	1	2	3
4. Estoy contrariado	0	1	2	3
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)	0	1	2	3
6. Me siento alterado	0	1	2	3
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8. Me siento descansado	0	1	2	3
9. Me siento angustiado	0	1	2	3
10. Me siento confortable	0	1	2	3
11. Tengo confianza en mí mismo	0	1	2	3
12. Me siento nervioso	0	1	2	3
13. Estoy desasesegado	0	1	2	3
14. Me siento muy «atado» (como oprimido)	0	1	2	3
15. Estoy relajado	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho	0	1	2	3
17. Estoy preocupado	0	1	2	3
18. Me siento aturdido y sobreexcitado	0	1	2	3
19. Me siento alegre	0	1	2	3
20. En este momento me siento bien	0	1	2	3

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA
Ahora, vuelva la hoja y lea las Instrucciones antes de comenzar a contestar a las frases.



Autor: C.D. Spilberger.
 Copyright © 1985 by Consulting Psychologists Press, Inc. (Palo Alto, California, U.S.A.)
 Copyright © 1982 by TEA Ediciones, S.A. - Editor: TEA Ediciones, S.A.; Pto. Berardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Fichado de la reproducción total o parcial.
 Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si se presentan otro en esta página, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el mejor precio: AD 24 072/02F - Printed in Spain - Impreso en España por Aguirre Campano, Ojanzu, 15 cpda.; 28009 MADRID - Depósito legal: M.º 35905 - 1986.

ANEXO 15



Grupo de Estudios Motivacionales
Departamento de Psicología y Sociología
C/. Santa Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas

Estimado padre/madre/tutor:

Se va a realizar una investigación en el conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria por parte del Grupo de Estudios Motivacionales del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

El objetivo de dicha investigación consiste en conocer el tipo de motivación que presentan los alumnos que cursan estudios musicales en el Conservatorio, así como su satisfacción y bienestar en el aprendizaje musical. Para llevar a cabo este objetivo se aplicarán una serie de cuestionarios validados a nivel nacional e internacional.

Por este motivo, solicitamos su consentimiento para que su hijo/a cumplimente dichos cuestionarios. Los cuestionarios se responderán de forma totalmente anónima y, por tanto, los datos serán analizados de forma confidencial.

Autorizo a _____
(Nombre del menor)

a cumplimentar los cuestionarios.

Firma (Padre/Madre/Tutor)

Nota. Para cualquier duda o información adicional contactar con el Dr. José Martín Albo ó el Dr. Juan Luis Núñez (Tlf. 928458924) (E-mail: jmartin@dps.ulpgc.es).

