

PONTIFICIA UNIVERSIDAD

CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Psicología



“Motivación de calidad y compromiso académico: un estudio en estudiantes universitarios de música”

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología que presenta:

Sebastian Benjamín Escudero Cunza

Asesora:

Dora Isabel Herrera Paredes

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Dora Isabel Herrera Paredes, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

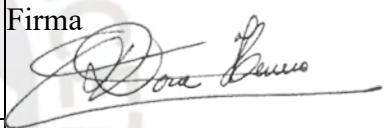
Motivación de calidad y compromiso académico: un estudio en estudiantes universitarios de música del autor Sebastián Benjamín Escudero Cunza ,

dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 08/09/2024.

He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas. Lugar y fecha: Lima 08 de Setiembre de 2024

Apellidos y nombres de la asesora:	
Herrera Paredes Dora Isabel	
DNI: 07926509	Firma 
ORCID: 0000-0002-8327-9435	

Dedicatoria

A mis padres y a Kiara.

“When you have the power of music within your soul and your heart, nothing can stop you.” (Joey Jordison)



Agradecimientos

A mis padres, por su apoyo incondicional. Tengo la suerte de haber nacido en un hogar que me brindó las condiciones necesarias para poder llegar a ser profesional. A Kiara, porque es una bendición compartir mi vida con una persona tan noble.

A Joey Jordison, porque gracias a él, yo vivo intensamente el significado de motivación autónoma y compromiso (conductual, emocional, agente y cognitivo) cuando reviento mi batería tocando toda la discografía de Slipknot.

A Dora Herrera y Lenia Matos, por su tiempo y energía, este es el producto final que construimos desde cero. A Tamy Obando y Miriam Camacho, por su apoyo y orientación en mis momentos más oscuros de la carrera.

Y en general, a la PUCP y sus maestros. Gracias a ellos he internalizado más de cinco años de formación profesional. Actualmente, soy feliz desempeñando una importante misión en el colegio Dora Mayer. Es IMPOSIBLE resumir todo lo que uno vive cada día en esta institución educativa de aproximadamente 2000 seres humanos. Agradezco especialmente a Pérsida Gómez y María Diego, por confiar en mi labor.

Título: “Motivación de calidad y compromiso académico: un estudio en estudiantes universitarios de música”

Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre la calidad motivacional y el compromiso académico en estudiantes universitarios de música de Lima, Perú. La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes de música de distintas universidades del Perú: 78 hombres (72.2%) y 30 mujeres (27.8%), con edades entre los 19 y 28 años ($M= 22.61$ $D.E=1.94$). Para medir la calidad motivacional (autónoma y controlada), se utilizó la escala de “Motivación para estudiar música” (Miksza et al., 2021); y para medir el compromiso académico (conductual y emocional (Skinner et al., 2009); agente (AES; Reeve, 2013); cognitivo (Senko y Miles, 2008), se utilizó la versión adaptada al español por Matos et al. (2018). Se halló una correlación elevada y positiva entre motivación autónoma y las cuatro dimensiones de compromiso. Asimismo, las cuatro dimensiones de compromiso correlacionaron entre sí de manera positiva y muy alta. Inesperadamente y en contraste con lo propuesto teóricamente, la motivación controlada no correlacionó significativamente con ninguna de las variables. Al contrastar los grupos de acuerdo a las características sociodemográficas se halló diferencias según sexo. Específicamente, las mujeres presentaron mayores niveles de motivación autónoma, compromiso cognitivo y emocional a comparación de los hombres.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, Tipos de motivación, Compromiso académico, Intención de carrera, Música.

Title: “Quality motivation and academic engagement: a study in university music students”

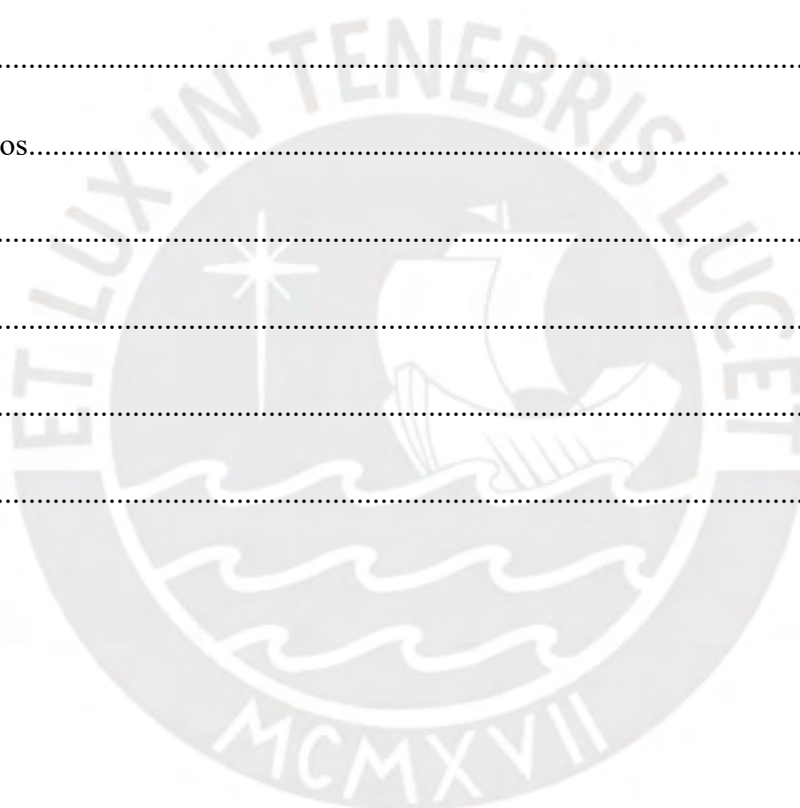
Summary:

The objective of this research was to study the relationship between motivational quality and academic engagement in university music students from Lima, Peru. The sample was made up of 108 Music students from different universities in Peru: 78 men (72.2%) and 30 women (27.8%), aged between 19 and 28 years ($M= 22.61$ $SD=1.94$). To measure motivational quality (autonomous and controlled), the “Motivation for studying music” scale was used (Miksza et al., 2021); and to measure academic engagement (behavioral and emotional (Skinner et al., 2009); agentic (AES; Reeve, 2013); cognitive (Senko & Miles, 2008)), the version adapted to Spanish by Matos et al. (2018) was used. A high and positive correlation was found between autonomous motivation and the 4 dimensions of engagement. Likewise, the 4 dimensions of engagement correlated with each other positively and very highly. Unexpectedly and in contrast to what was theoretically proposed, controlled motivation did not correlate significantly with any of the variables. When contrasting the groups according to sociodemographic characteristics, differences were found according to sex. Specifically, women presented higher levels of autonomous motivation, cognitive and emotional engagement compared to men.

Keywords: Self-determination theory, Types of motivation, Academic engagement, Career intention, Music.

Tabla de contenidos

Introducción	8
Método	14
Participantes	14
Medición.....	15
Procedimiento.....	19
Análisis de datos.....	20
Resultados	20
Discusión.....	24
Apéndices.....	28
Referencias.....	30



Introducción

La música ha estado presente desde los orígenes de la humanidad y es inherente al ser humano (Ibáñez et al., 2015; Stewart, 2015). Asimismo, la práctica musical trae beneficios a nivel psicológico; por ello es que, a nivel mundial, y también en Sudamérica, la enseñanza de la música forma parte del plan de estudios en los programas educativos de nivel escolar (Bernardes, 2005; Mansilla, 2007; Mateiro, 2010).

Cabe señalar que, en el ámbito de la educación superior, la carrera de música, al igual que otras carreras, requiere un alto nivel de rigurosidad en el proceso formativo; ya que, para alcanzar un óptimo nivel de interpretación musical, es necesario invertir mucho tiempo de práctica individual y grupal (Evans y Ryan, 2022). Asimismo, se ha constatado que las permanentes críticas en el entorno de los estudiantes de esta especialidad, ya sea por parte de profesores o pares, pueden ser percibidas como un espacio de constante cuestionamiento respecto a las habilidades de ejecución e interpretación musical (Kenny et al., 2004; Evans y Ryan, 2022; Mitchell, 2011; Wristen, 2013). Además, se conoce que los estudiantes de música deben adaptarse a horarios muy estrictos dedicados a ensayos, presentaciones, grabaciones, entre otros (Schneider y Chesky, 2011). En ese sentido, la carrera de música puede ser percibida, en función al tipo de motivación y habilidades del estudiante, como un espacio de desarrollo personal y flow; o puede también ser considerada como una opción de carrera agotadora que requiere recursos de afrontamiento para responder a situaciones potencialmente estresantes como parte de la formación universitaria (Miksza et al., 2021; Valenzuela y Codina, 2014); incluso, en casos extremos, puede presentarse la imposibilidad de enfrentar situaciones percibidas como estresantes generándose bloqueos en el estudiante limitando o paralizando su ejecución musical (Ballesteros, 2015).

Además, resulta importante mencionar que los estudiantes de música en el Perú enfrentan problemas de índole social, cultural, educativo, económico, institucional y laboral, tales como el estigma de la población (Aguirre, 2005; Cavazos y Marroquín, 2012), el limitado acceso a la educación musical (MINEDU, 2011; Petrozzi, 2010), la falta de infraestructura adecuada para su aprendizaje (Macedo y Romero, 2004; Ponce de León y Lago, 2009), precarias condiciones laborales (MINTRA, 2012; Sinchi y Gómez, 2018; Yanac, 2018), entre otros (INEI, 2015; INEI, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior y para entender por qué los estudiantes de música deciden estudiar esta especialidad o continúan avanzando en esta carrera a pesar de los obstáculos que pueda presentar su entorno (Evans, 2015) se ha considerado la variable psicológica de motivación. De este modo, Ryan y Deci (2017) afirman que la motivación es un proceso continuo que se extiende desde lo extrínseco a lo intrínseco en función al locus percibido de causalidad, el cual es externo si el origen del comportamiento se debe a factores ambientales/situacionales o interno si se debe a factores personales/disposicionales. Este fenómeno puede entenderse a través de la calidad motivacional, la cual, según Ryan y Deci (2017), puede considerarse como controlada o autónoma dependiendo de los diferentes tipos de regulación del comportamiento. En efecto, la motivación controlada se considera de menor calidad; mientras que la motivación autónoma implica mayor calidad motivacional, esto se debe a que la motivación autónoma involucra un comportamiento autodeterminado y se asocia a un mayor bienestar (Ryan y Deci, 2017).

Específicamente, la motivación controlada comprende dos tipos de motivación extrínseca, que son los de regulación externa e introyectada. La motivación cuyo sustento es la regulación externa es considerada como la forma de motivación menos autónoma, lo cual hace

que la persona actúe solo por conseguir una recompensa o evitar un castigo, y se asocia a un locus de causalidad externo. La motivación por regulación introyectada consiste en preservar una autoestima regulada por variables externas. En este caso, la persona realiza una conducta por conseguir aprobación social o evitar la culpa (Ryan y Deci, 2017).

De modo contrastante, la motivación autónoma abarca los otros dos tipos de motivación extrínseca; específicamente, los de regulación identificada e integrada, así como también la motivación intrínseca. La motivación por regulación identificada involucra cierto grado de autonomía; ya que, la persona es consciente acerca del valor y la importancia de realizar determinada conducta. Por su parte, la motivación por regulación integrada sugiere que la persona realiza una actividad porque esta guarda congruencia con sus propios valores y su sí mismo. Finalmente, la motivación intrínseca consiste en realizar una actividad por el placer en sí mismo; se entiende como un comportamiento internamente regulado, autodeterminado y autónomo por parte de la persona. Además, la persona que experimenta motivación intrínseca también presenta mayor compromiso, persistencia y creatividad en las actividades que realiza (Deci y Ryan, 2017).

Es importante destacar que el compromiso implica involucramiento activo a nivel cognitivo y emocional por parte de un individuo hacia una actividad de su interés (Deci y Ryan, 2017), y el compromiso también puede manifestarse en el ámbito académico. De este modo, el compromiso académico se refiere al grado de participación activa de un estudiante en una actividad de aprendizaje (Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009). Es una construcción multidimensional que presenta cuatro aspectos distintos, aunque interrelacionados. El compromiso conductual se refiere a qué tan involucrado está el estudiante en las actividades de aprendizaje en términos de atención y esfuerzo en la tarea (es decir, trabajar duro); el

compromiso emocional se refiere a la presencia de emociones positivas como el disfrute durante actividades de aprendizaje en el aula (es decir, trabajar con entusiasmo); el compromiso agente se refiere a la contribución intencional, proactiva y constructiva del estudiante al flujo de la instrucción que él o ella recibe, como hacer una sugerencia o expresar una preferencia (es decir, trabajar de forma proactiva); y el compromiso cognitivo se refiere a qué tan estratégicamente el estudiante intenta aprender en términos de emplear estrategias de aprendizaje sofisticadas como la elaboración y el pensamiento crítico (es decir, trabajar de manera inteligente) (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Reeve y Tseng, 2011).

En el presente estudio, el compromiso en el ámbito académico musical está positivamente asociado con beneficios a nivel cognitivo, emocional y social. Se sabe que la motivación intrínseca promueve un intenso disfrute en la actividad musical, y favorece un profundo compromiso musical (Chin y Rickard, 2012; Woo et al., 2021). Asimismo, el compromiso en el ámbito académico musical también puede observarse, por ejemplo, en la elección de la práctica musical en lugar de una actividad extracurricular alternativa, el nivel de compromiso o participación constante en un ensamble o banda, la frecuencia y regularidad de ejecución musical, así como la cantidad de tiempo invertido en aprender un instrumento musical, la atención brindada durante la sesión de ensayo y la inversión emocional e intelectual en actividades musicales, la motivación para aprender, practicar o completar un curso o programa de música certificado. (Chin y Rickard, 2012; Woo et al., 2021).

De manera más detallada, Reeve y Tseng (2011) realizaron un estudio en una muestra de estudiantes de nivel secundaria en Taiwán. Se halló que el sexo predice el compromiso cognitivo; específicamente, se observó que las mujeres presentaron un puntaje promedio de 5.12, lo cual fue significativamente mayor al puntaje promedio de los hombres (4.79). Y también se

halló que el ciclo del estudiante predijo el compromiso agente. Los de doceavo grado tuvieron un puntaje promedio de 3.06, los de onceavo grado presentaron un puntaje de 3.63, mientras que los de décimo grado mostraron un puntaje de 3.77 (Reeve y Tseng, 2011).

De este modo, se han realizado estudios vinculados a la calidad motivacional y el compromiso musical en países como Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos, en los cuales se halló que los de estudiantes de música presentan diversos motivos para estudiar esta carrera, como por ejemplo, el amor por la música en sí misma, sentir la gratificación de estudiar algo que les gusta, el deseo de ampliar sus conocimientos musicales, enorgullecer a sus familiares, ejercer su profesión como principal fuente de ingresos, entre otros (Evans y Bonneville, 2015; Miksza et al., 2021).

Generalmente, muchos estudiantes de música que se encuentran desarrollando estudios superiores han iniciado en este arte desde muy temprana edad, específicamente, dentro de un entorno familiar en el cual estaba presente la música; no obstante, a pesar de las condiciones familiares estimulantes hacia el arte, no todos han seguido estudiando música o formándose como músicos (Catalán, 2013; Fehm y Schmidt, 2006; Valenzuela y Codina, 2014).

En ese sentido, al analizar la motivación, los investigadores pueden entender qué tipo de motivación se prioriza por el estudiante cuando se involucra en la carrera de música, pero también es posible comprender cómo dicho proceso de motivación se asocia con resultados o manifestaciones particulares, en este caso, el compromiso académico.

Específicamente, con respecto a la motivación de calidad dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación, se sabe que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación se asocian a una mayor motivación autónoma (Ryan y Deci,

2017). Además, de manera empírica, se ha comprobado que, tanto en contextos universitarios como de escuela secundaria, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, junto a la motivación autónoma, se relacionan positivamente a un mayor compromiso musical y bienestar psicológico; por el contrario, la frustración de estas necesidades básicas, junto a mayores niveles de motivación controlada, se relacionan a un menor compromiso musical e incluso en el abandono de la actividad musical (Comeau et al., 2019; Diaz, 2006; Evans et al., 2012; Evans y Bonneville, 2015; Evans y Liu, 2018; Evans, 2015; Freer y Evans, 2017; Freer y Evans, 2019; Kingsford-Smith y Evans, 2019; Krause et al., 2019; León et al., 2015; Liu, 2016; MacIntyre et al., 2017; Miksza et al., 2021; Qin y Tao, 2020; Renwick y McPherson, 2009; Valenzuela et al., 2017; Valenzuela et al., 2020). Sin embargo, todos estos estudios han sido aplicados en países como Estados Unidos, Australia, China, entre otros. Hasta donde se tiene conocimiento, existen pocos estudios en el contexto latinoamericano. En el caso peruano, Herrera y colaboradores (2021) hallaron una relación positiva entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el flourishing en estudiantes universitarios de música; sin embargo, no se ha trabajado de manera explícita con las variables de calidad motivacional y compromiso musical.

Asimismo, en el contexto peruano, resulta conveniente tomar en cuenta que, debido al centralismo, la educación superior se concentra en su mayoría, en la ciudad de Lima (Miranda, 2015). De manera más detallada, en esta ciudad son cuatro universidades privadas y una universidad pública que enseñan la carrera de música. Estas universidades ofrecen distintas especialidades como ejecución, producción y tecnología musical, educación, composición, entre otros. En ese sentido, esta investigación estudiará una muestra de estudiantes de música de distintas universidades de Lima, Perú. Específicamente, existe evidencia empírica propuesta por

estudios como los de Bonneville-Roussy et al. (2017) o Zhukov (2012) en los cuáles se constata diferencias en relación a la calidad motivacional según sexo. Específicamente, las mujeres presentaron niveles más altos de motivación autónoma en comparación con los hombres. Por ello, en el presente estudio se registrará y comparará los grupos registrando esta variable.

De este modo, luego de sustentar teóricamente las razones por las cuales se va a desarrollar el presente estudio, es importante mencionar que se trata de una investigación cuantitativa y transversal; y tiene como objetivo conocer el sentido y la intensidad de la relación entre la calidad motivacional (autónoma y controlada) y el compromiso académico (conductual, cognitivo, emocional y agente) en estudiantes universitarios de música peruanos. Además, se tiene como primera hipótesis que altos niveles de motivación autónoma explicarán altos niveles de compromiso académico, es decir, se espera encontrar una correlación positiva entre estas variables. De manera contrastante, como segunda hipótesis, se plantea que altos niveles de motivación controlada explicarán menores niveles de compromiso académico; en otras palabras, se espera hallar una correlación negativa entre estos constructos. Además, se tiene como objetivo analizar las evidencias de validez y confiabilidad de las pruebas.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes de música de cuatro universidades privadas (94 estudiantes; 87%) y una pública (14 estudiantes; 13%) del Perú: 78 hombres (72.2%) y 30 mujeres (27.8%), con edades entre los 19 y 28 años ($M= 22.61$ $D. E=1.94$). Se tomó en consideración los requerimientos éticos al elaborar el consentimiento informado, en el cual se presentó el objetivo de la investigación; se mencionó que la participación era voluntaria,

anónima y que los participantes, si lo deseaban, podían retirarse del estudio sin que ello les generara ningún tipo de consecuencia. Además, se indicó que los resultados obtenidos serían utilizados únicamente con fines académicos, y se brindó el correo electrónico de la persona encargada del estudio para responder consultas adicionales. Luego de aceptar el consentimiento informado, los estudiantes completaron una ficha de datos sociodemográficos en la cual, se incluyeron las variables sociodemográficas de sexo, edad, la especialidad que estudia, y el ciclo en el que se encuentra.

Medición

Motivación para estudiar música (Miksza et al., 2021).

La escala de motivación para estudiar música (Miksza et al., 2021) es una adaptación de la escala diseñada por Sheldon y colaboradores (2017), creada originalmente en Estados Unidos en un estudio desarrollado con estudiantes universitarios para medir el tipo de motivación. La escala tiene dieciséis ítems, cuatro para cada dimensión: Motivación intrínseca, identificada, introyectada y externa. Para determinar el puntaje de la motivación autónoma, se incluyen en ella las subáreas de regulación intrínseca e identificada. En el caso de la motivación controlada, se considera la regulación introyectada y externa. No obstante, para registrar la información sobre tipos de motivación en el presente estudio, al igual que Miksza y colaboradores (2021), se colocó un encabezado con la siguiente pregunta: “¿Por qué estudias música en la universidad?”. El participante respondió a cada uno de los ítems propuestos debajo del enunciado utilizando una escala tipo Likert cuyos puntajes van del 1 al 7, en la cual 1= “Totalmente en desacuerdo” y 7= “Totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de ítem para cada una de las sub-áreas se presenta a continuación: regulación intrínseca - *Porque yo disfruto al estudiar música*; regulación identificada - *Porque estudiar música me ayudará a aumentar mis habilidades*; regulación

introyectada - *Porque me sentiré mal o culpable si no lo hago*; regulación externa - *Porque mis padres, maestros o compañeros esperan que yo lo haga*.

Asimismo, con respecto a las evidencias de validez, la escala original desarrolló seis dimensiones (Sheldon et al., 2017): Desmotivación, regulación externa, introyección negativa, introyección positiva, regulación identificada e intrínseca. En este caso, para el modelo de seis dimensiones, se obtuvo los siguientes indicadores χ^2 de 20.88, un CFI de .99, y un RMSEA de .079. Posteriormente, Miksza y colaboradores (2021) realizaron su estudio longitudinal con una muestra de estudiantes universitarios de música australianos y norteamericanos. Cabe resaltar que las evidencias de validez no fueron reportadas. La consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach para la medida de motivación autónoma fue $\alpha = .89$ en el primer momento y .95 en el segundo momento, mientras que el alfa de Cronbach para la medida de motivación controlada fue $\alpha = .83$ en el primer momento y .84 en el segundo momento.

En ese sentido, para las evidencias de validez y confiabilidad en el presente estudio, se realizó el proceso de traducción del idioma original inglés al idioma español para ser aplicado en la muestra de estudiantes de música peruanos. En este proceso participaron 4 jueces, los cuales demostraron un consenso con la traducción de ítems. Los resultados obtenidos luego de aplicar un análisis factorial exploratorio (análisis de componentes principales) para la escala de motivación fueron los siguientes:

Tabla 1. Análisis factorial de la escala de motivación

	Componente	
	1	2
1. INT1	0.797	0.068
2. INT2	0.851	0.028
3. INT3	0.786	-0.027

4. INT4	0.821	-0.117
5. IDENT1	0.548	0.099
6. IDENT2	0.738	-0.124
7. IDENT3	0.417	0.222
8. IDENT4	0.816	-0.134
9. INTRO1	0.348	0.450
10. INTRO2	0.477	0.387
11. INTRO3	-0.004	0.740
12. INTRO4	-0.178	0.739
13. EXT1	0.042	0.642
14. EXT2	-0.060	0.816
15. EXT3	0.096	0.754
16. EXT4	0.012	0.900

Nota. KMO=0.573; $\chi^2= 1395.726$; gl= 120; Sig= 0.00

El tipo de rotación fue Varimax. Se obtuvo un KMO de 0.573 (mayor a .50) y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo; asimismo, la varianza explicada fue de 55% (mayor a 50%) lo cual sugiere que se cumplen los criterios esperados (Bartlett, 1950; Field, 2009; Kaiser, 1970). Las cargas factoriales fueron adecuadas, ya que, en el primer componente presentaron valores entre .42 y .85 (Comrey y Lee, 1992). En el segundo componente, presentaron valores entre .45 y .90, lo cual sugiere valores adecuados también (Comrey y Lee, 1992). El ítem 10 (*Así puedo presumir si lo hago bien*) presentó cargas compartidas; sin embargo, se decidió conservarlo en el segundo componente por razones teóricas. Además, al intentar eliminarlo o cambiarlo de lugar, las propiedades psicométricas no mejoraron significativamente.

Tabla 2. Evidencias de confiabilidad de las dimensiones de motivación

Alfa de Cronbach	Rangos de correlación total de elementos corregida
------------------	--

Motivación autónoma	.86	(.33; .76)
Motivación controlada	.84	(.36; .83)

Con respecto a las evidencias de confiabilidad, se presentaron Alfas de Cronbach de .84 y .86 (mayores a .80), los cuales son aceptables (Kline, 2000; Pallant, 2016). Y con respecto a los rangos de correlación total de elementos corregida, estos se consideraron aceptables al ser mayores a .33 (Field, 2009, Kline, 2015).

Compromiso académico (conductual y emocional (Skinner et al., 2009), agente (AES; Reeve, 2013), cognitivo (Senko y Miles, 2008); versión adaptada al español por Matos et al., 2018)

Matos y colaboradores (2018) aplicaron su estudio en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. En dicho estudio, evaluaron el compromiso académico como un constructo multidimensional que presentaba aspectos conductuales, emocionales, agentes y cognitivos (Jang et al., 2016; Reeve, 2013). Para evaluar el compromiso conductual y emocional, utilizaron la escala de compromiso conductual de cinco ítems (los Alfas de Cronbach en T1 y T2 fueron 0,73 y 0,78) y la escala de compromiso emocional de cinco ítems (el Alfa de Cronbach fue 0,86 en ambos momentos). Estas dos escalas fueron tomadas del estudio “Compromiso vs. Desafecto con el Aprendizaje” (Skinner et al., 2009). Ambas escalas demostraron fuertes propiedades psicométricas en estudios previos (Skinner et al., 2009). Para evaluar el compromiso agente, utilizaron la escala de compromiso agente de cinco ítems. (AES; Reeve, 2013). La escala AES demostró fuertes propiedades psicométricas (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011). Se observó una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0,85 y 0,86). Para evaluar el compromiso cognitivo, utilizaron la escala de aprendizaje profundo de cuatro ítems (Senko y

Miles, 2008). Esta escala también demostró fuertes propiedades psicométricas (Pintrich y De Groot, 1990); se observó una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach de .81 y .82).

Para precisar los datos psicométricos de la escala de compromiso en el presente estudio, se aplicó un análisis factorial exploratorio (análisis de componentes principales); sin embargo, presentó dificultades, ya que, los ítems no se agruparon de manera favorable dentro de los componentes. Posteriormente, se realizaron los análisis de confiabilidad. A continuación, pueden observarse los resultados.

Tabla 3. Evidencias de confiabilidad de las dimensiones de compromiso

	Alfa de Cronbach	Rangos de correlación total de elementos corregida
Compromiso conductual	.85	(.58; .82)
Compromiso emocional	.78	(.39; .82)
Compromiso agente	.89	(.68; .83)
Compromiso cognitivo	.87	(.50; .85)

Con respecto a las evidencias de confiabilidad, se presentaron Alfas de Cronbach entre .78 y .89, los cuales son aceptables (Kline, 2000; Pallant, 2016). Y con respecto a los rangos de correlación total de elementos corregida, estos se consideraron aceptables al ser mayores a .39 (Field, 2009, Kline, 2015).

Procedimiento

Se intentó establecer contacto con una universidad de Lima, Perú, a través de una solicitud formal emitida por la Facultad de Psicología. Se informó acerca del estudio y se solicitó apoyo para que a través de las instancias correspondientes de la facultad se difundiera virtualmente el cuestionario entre los estudiantes de música. Específicamente, en esta solicitud, se adjuntó una

invitación escrita dirigida a los estudiantes de música, la cual incluyó el enlace virtual para acceder al consentimiento informado en primera instancia y luego a la encuesta. Pese a haber realizado la secuencia de pasos mencionados, la respuesta de esta universidad no se concretó. Debido a la imposibilidad de aplicar el cuestionario a través de las instancias formales, se realizó la difusión a través de la técnica “bola de nieve”. Esta difusión fue dirigida a estudiantes universitarios de música de distintas universidades del Perú. Todas las respuestas fueron recolectadas en la base de datos de Google Forms y se descargaron en una hoja de cálculo en formato de Excel. Posteriormente se realizó el análisis de la información a través del programa SPSS 27.0.

Análisis de datos

Para analizar la información registrada en primer lugar, se realizaron los análisis para determinar las evidencias de validez (análisis factorial exploratorio) y confiabilidad (Alfa de Cronbach, correlación total de elementos corregida) de las escalas. En segundo lugar, se analizó los estadísticos descriptivos; se constató los coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) para comprobar el ajuste de los datos en relación a una distribución normal. Asimismo, se realizó análisis de correlaciones entre las variables de estudio. Finalmente, se analizaron las diferencias entre grupos por sexo a través de un análisis paramétrico, mediante la prueba t de Student para muestras independientes.

Resultados

Con respecto a los análisis descriptivos de la información registrada, puede observarse en la tabla 4 la media y desviación estándar de las variables de motivación y compromiso (para observar los resultados con respecto a la asimetría y curtosis, así como la prueba Shapiro-Wilk, revisar los apéndices B y C). Teniendo en cuenta que las escalas de todas las pruebas aplicadas

se encuentran dentro de un rango del 1 al 7, todas las dimensiones presentaron puntajes mayores a 6, a excepción del puntaje de motivación controlada que fue de 2.84.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de motivación y compromiso

	Media	D.E
M. Autónoma	6.56	0.53
M. Controlada	2.84	1.19
C. Conductual	6.38	0.64
C. Emocional	6.49	0.56
C. Agente	6.14	0.86
C. Cognitivo	6.34	0.72

Posteriormente, tomando en consideración el objetivo del estudio, se realizó el análisis de correlación a través del coeficiente r de Pearson para las distintas variables de motivación y compromiso. Se consideró que los coeficientes mayores a .10 son pequeños; mayores a .30 son medianos; y mayores a .50 son altos (Cohen, 1992; Field, 2009). Los resultados se observan en la tabla 5.

Tabla 5. Correlaciones de Pearson de motivación y compromiso

	Autónoma	Controlada	Conductual	Emocional	Agente	Cognitivo
Autónoma	–	.11	.73**	.80**	.67**	.79**
Controlada		–	.11	.11	-.07	.17
Conductual			–	.93**	.76**	.86**
Emocional				–	.70**	.90**
Agente					–	.68**
Cognitivo						–

** . $p < .01$

Nota. La correlación fue bilateral

La motivación autónoma presentó correlación alta y positiva al asociarse con los cuatro tipos de compromiso. Del mismo modo, las 4 dimensiones de compromiso correlacionaron entre sí de manera positiva y muy alta. Cabe señalar que las correlaciones existentes entre compromiso emocional con compromiso conductual y cognitivo, así como compromiso cognitivo y conductual, presentaron valores de .93, .90 y .86, los cuales son sumamente altos y es una situación que debe ser evaluada con atención. Cabe resaltar que, si bien es cierto que la motivación controlada no presentó correlaciones significativas con las variables de compromiso, estas fueron positivas, a excepción del compromiso agente. Finalmente, se procedió a realizar comparaciones entre grupos tomando en consideración las variables sociodemográficas seleccionadas para el estudio (sexo, edad, especialidad, nivel de estudios o ciclo). En primera instancia se presentan las diferencias según sexo. Los resultados se ven a continuación.

Tabla 6. Prueba de muestras independientes por sexo

	<i>t</i>	Sig.
Motivación Autónoma	6.345	0.00*
Motivación Controlada	-3.334	0.00*
Compromiso Conductual	4.546	0.00*
Compromiso Emocional	5.983	0.00*
Compromiso Agente	3.629	0.00*
Compromiso Cognitivo	6.163	0.00*

*. $p < .01$

Las diferencias fueron significativas en todas las dimensiones. A continuación, se muestran los resultados de manera más detallada.

Tabla 7. Comparación de medias de grupo según sexo

		Media	D.E
Motivación autónoma	Mujer	6.89*	0.14
	Hombre	6.44	0.57
Motivación controlada	Mujer	2.25	1.03
	Hombre	3.07*	1.18
Compromiso conductual	Mujer	6.71*	0.35
	Hombre	6.25	0.67
Compromiso emocional	Mujer	6.84*	0.23
	Hombre	6.35	0.60
Compromiso agente	Mujer	6.51*	0.50
	Hombre	6.00	0.93
Compromiso cognitivo	Mujer	6.80*	0.29
	Hombre	6.16	0.76

*. Significativamente mayor.

De acuerdo a los análisis, las mujeres presentaron puntajes más altos en todas las dimensiones de compromiso y también en motivación autónoma a comparación de los hombres. Sin embargo, en el caso de la motivación controlada, fueron los hombres quienes presentaron mayores puntajes. En relación a las otras variables sociodemográficas (edad, especialidad, nivel de estudios), también se realizaron análisis de comparación de grupos usando la prueba T de Student y las diferencias no fueron significativas.

Discusión

Tomando en consideración el propósito del estudio y resaltando la importancia de la motivación y el compromiso en los estudiantes de música, resulta de suma importancia remarcar que en el presente estudio se cumplió con la primera hipótesis, es decir, los altos niveles de motivación autónoma predijeron altos niveles de compromiso académico en sus cuatro dimensiones (cognitivo, conductual, emocional y agente). Ello se sustenta en el hallazgo que reporta una relación positiva entre estas variables. Este resultado coincide con la propuesta teórica de los investigadores quienes han sustentado, en función a los hallazgos empíricos que la motivación autónoma influye positivamente en el compromiso académico, lo cual se ha podido observar también en investigaciones realizadas en países como Estados Unidos, Australia, China, entre otros (Comeau et al., 2019; Diaz, 2006; Evans et al., 2012; Evans y Bonneville, 2015; Evans y Liu, 2018; Evans, 2015; Freer y Evans, 2017; Freer y Evans, 2019; Kingsford-Smith y Evans, 2019; Krause et al., 2019; León et al., 2015; Liu, 2016; MacIntyre et al., 2017; Miksza et al., 2021; Qin y Tao, 2020; Renwick y McPherson, 2009; Valenzuela et al., 2017; Valenzuela et al., 2020).

De manera más específica, la relación positiva entre motivación autónoma y compromiso académico en estudiantes de música puede entenderse considerando que una motivación de mayor calidad es más autodeterminada. Se entiende como un comportamiento internamente regulado, autodeterminado y autónomo por parte de la persona; y de este modo, se presenta mayor compromiso, persistencia y creatividad en las actividades que realiza (Deci y Ryan, 2017). Asimismo, un alto nivel de compromiso implica involucramiento activo a nivel cognitivo, emocional, conductual y agente por parte de un individuo hacia una actividad de su interés. En el caso de este estudio, la motivación intrínseca, comprendida dentro de la motivación autónoma,

promueve un intenso disfrute en la actividad musical, y favorece un profundo compromiso musical; asimismo, la motivación por regulación identificada explica que la persona realiza determinada actividad porque la considera importante y valiosa para sí mismo (Chin y Rickard, 2012; Reeve et al., 2018; Woo et al., 2021).

Pese a que se ha corroborado lo planteado en estudios previos al constatar la relación entre motivación autónoma y compromiso, conviene reflexionar en las razones por las que no se cumplió con la segunda hipótesis, en la cual se planteaba que altos niveles de motivación controlada explicarían menores niveles de compromiso académico; en otras palabras, se esperaba hallar una relación negativa entre estos constructos (Comeau et al., 2019; Diaz, 2006; Evans et al., 2012; Evans y Bonneville, 2015; Evans y Liu, 2018; Evans, 2015; Freer y Evans, 2017; Freer y Evans, 2019; Kingsford-Smith y Evans, 2019; Krause et al., 2019; León et al., 2015; Liu, 2016; MacIntyre et al., 2017; Miksza et al., 2021; Qin y Tao, 2020; Renwick y McPherson, 2009; Valenzuela et al., 2017; Valenzuela et al., 2020).

No obstante, cabe resaltar también las diferencias por grupo según sexo que se presentaron en esta muestra dentro del contexto peruano. En el presente estudio, los resultados reportaron que al comparar los grupos (de acuerdo al sexo) en la muestra, se ratificó lo reportado por estudios previos coincidiéndose con lo señalado por Bonneville-Roussy et al. (2017) y Zhukov (2012). Ambos estudios reportaron que las mujeres presentaron mayores niveles de motivación y compromiso. De manera específica, en el presente estudio se halló que las mujeres obtuvieron mayores puntajes de motivación autónoma y las cuatro dimensiones de compromiso, a comparación de los hombres. Este hallazgo coincide también con el de Reeve y Tseng (2011), en el cual se descubrió que las mujeres presentaron un mayor nivel de compromiso cognitivo que los hombres.

En términos de análisis de las evidencias de validez y confiabilidad, en el presente estudio es relevante considerar ciertos aspectos vinculados a las decisiones de índole psicométrica (Comrey y Lee, 1992; Tabachnick y Fidell, 2007). Por ejemplo, sería conveniente reflexionar el alcance de las decisiones del investigador en relación a mantener o retirar un ítem y cómo ello afecta a las evidencias de validez y confiabilidad de las pruebas. En el presente estudio se presta especial atención al ítem 10 (*Así puedo presumir si lo hago bien*) vinculado a la motivación controlada. Este ítem presentó dificultades en comparación con el resto de la escala (Comrey y Lee, 1992; Tabachnick y Fidell, 2007), en el sentido de que su carga factorial se acercó más a la dimensión de motivación autónoma, y en realidad este ítem fue propuesto dentro de la motivación controlada según el marco teórico (Miksza et al., 2021). Asimismo, si bien es cierto que el análisis factorial de la escala de compromiso no resultó favorable, cabe resaltar que en el análisis factorial de la escala de motivación, los ítems se agruparon favorablemente dentro de sus componentes según la teoría (a excepción del ítem 10).

Finalmente, luego de haber alcanzado los objetivos de esta investigación, se observa que no se cumplió la hipótesis que sugería una relación negativa entre motivación controlada y compromiso académico. No obstante, en este estudio sí se comprobó la primera hipótesis (relación positiva entre motivación autónoma y compromiso académico), así como también se hallaron diferencias por sexo.

Con respecto a los alcances del estudio, se destaca que esta investigación aporta hallazgos novedosos en el contexto peruano, ya que, actualmente aún no hay muchos estudios vinculados a la Teoría de la Autodeterminación en el país; y con este estudio se puede motivar a otros investigadores a seguir estudiando la Teoría de la Autodeterminación en el contexto académico musical, así como otras áreas relacionadas a este campo.

Por el contrario, una clara limitación de este estudio fue la dificultad para recolectar una muestra que permita establecer resultados psicométricos más solventes; ya que, se recomienda tener una muestra de al menos 200 participantes (Kline, 2015). Frente a esta situación, una posible explicación sería que no se logró establecer el contacto con las universidades a través de las instancias formales. Por lo tanto, se recomienda a los investigadores seguir profundizando en el tema y realizar nuevos estudios en este contexto con el objetivo de obtener nuevos hallazgos que puedan ayudar a la población a reflexionar sobre la educación y la música en el Perú.



Apéndices

Apéndice A: CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación está conducida por Sebastian Escudero, estudiante de pregrado de Psicología, asesorado por la Dra. Dora Herrera, profesora del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es explorar la relación entre los tipos de motivación y el compromiso musical en estudiantes universitarios de la carrera de música. Si accedes a participar en este estudio, se te solicitará responder unas preguntas que te tomarán aproximadamente 15 minutos. Tu participación será voluntaria y anónima. La información recogida no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación u otros fines académicos. Si tuvieras alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, eres libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puedes finalizar tu participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para ti. En el caso de que existiera alguna duda, puedes comunicarte con Sebastian Escudero al correo sebastian.escudero@pucp.edu.pe. En caso aceptes participar del estudio, se te agradece por tu tiempo. Si estás de acuerdo, marca la opción "Sí, acepto participar".

Apéndice B:

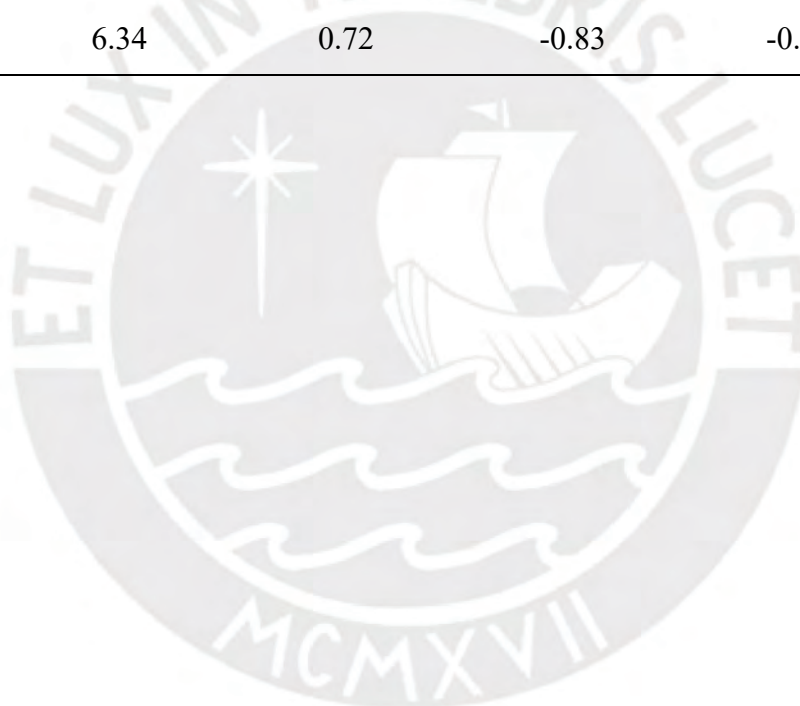
Tabla 1. Shapiro-Wilk de las dimensiones de motivación y compromiso.

	Shapiro-Wilk
Motivación Autónoma	0.000
Motivación Controlada	0.000
Compromiso Conductual	0.000
Compromiso Emocional	0.000
Compromiso Agente	0.000
Compromiso Cognitivo	0.000

Apéndice C:

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de motivación y compromiso (con coeficientes de Asimetría y Curtosis)

	Media	<i>D.E</i>	Asimetría	Curtosis
M. Autónoma	6.56	0.53	-0.85	-0.71
M. Controlada	2.84	1.19	0.02	-1.43
C. Conductual	6.38	0.64	-0.71	-0.44
C. Emocional	6.49	0.56	-0.77	-0.62
C. Agente	6.14	0.86	-1.02	0.89
C. Cognitivo	6.34	0.72	-0.83	-0.33



Referencias

- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. *Universidad Pública de Navarra*, 1-378.
- Ballesteros, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45626/1/Tesis_Doctoral_Jose_Ballester.pdf
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77–85. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Bernardes, R. (2005). música Clásica Brasileña. *Ministerio de Relaciones Exteriores, Departamento Cultural*, 1-151.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017, enero). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Catalán, A. (2013). *La ansiedad escénica en estudiantes de conservatorios profesionales de música y su relación con el optimismo, la autoeficacia y el feedback*. (Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza). Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/13243#>
- Cavazos, P., & Marroquín, G. (2012). Retos En La Formación Musical Superior Mexicana. *Atenas*, 2(22), 155-165.

- Chin, T., & Rickard, N. S. (2012). The Music Use (MUSE) questionnaire: An instrument to measure engagement in music. *Music Perception*, 29(4), 429–446. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.29.4.429>
- Chin, T., & Rickard, N. S. (2014). Beyond positive and negative trait affect: Flourishing through music engagement. *Psychology of Well-being*, 4:25 <http://www.psywb.com/content/4/1/25>
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., & Swirp, M. (2019, 26 abril). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09769-7>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis (2nd ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diaz, F. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivation among Collegiate Instrumentalists. *Contributions to Music Education*, 37(1), 23-35.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110.
- Evans, P., & Liu, M. Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83-105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
- Evans, P., & Ryan, R. (2022). Intrinsic and Extrinsic Motivations for Music Performance. En *The Oxford Handbook of Music Performance* (Vol. 1). McPherson. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.001.0001>

- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 20, 98–109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fischer-Croneis, S. H. (2016). Career Intentions and Experiences of Pre- and In-Service Female Band Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 179-201. <https://doi.org/10.1177/0022429416650167>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Freer, E., & Evans, P. (2017). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 46(6), 881-895.
- Freer, E., & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781-799.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628-646. doi: 10.1177/0013164409355698

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Martin-Albo, ..., Nuñez, (2012). Validation evidence in ten languages for the revised motivation at work scale. Cross-cultural evidence for self-determination theory applied to the work domain.

Manuscript submitted

Henry, M. L. (2013). The Musical Experiences, Career Aspirations, and Attitudes Toward the Music Education Profession of All-State Musicians. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 40-53. <https://doi.org/10.1177/1057083713506998>

Herrera, D., Matos, L., Gargurevich, R., Lira, B., & Valenzuela, R. (2021). Context Matters: Teaching Styles and Basic Psychological Needs Predicting Flourishing and Perfectionism in University Music Students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623312>

Huamanchumo, E. (2008). *Conservatorio de música* (Tesis de Licenciatura). Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Ibáñez, J. J., Salius, J., Clemente-Conte, I., & Soler, N. (2015). Use and Sonority of a 23,000-Year-Old Bone Aerophone from Davant Pau Cave (NE of the Iberian Peninsula). *Current Anthropology*, 23(2), 282–289. <https://doi.org/10.1086/680437>

INEI (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). *Encuesta Nacional de Hogares de las principales profesiones o carreras universitarias y no universitarias en la población de 17 y más años de edad*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1150/cap05.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Clasificador Nacional de Programas e Instituciones de Educación Superior Universitaria, Pedagógica, Tecnológica y Técnico Productiva* 2018. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/Clasificador_Nacional_de_Ocupaciones_2015-I.pdf

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education*, 84, 686–701. doi:10.1080/00220973.2015.1083522

Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415. <http://doi.org/10.1007/BF02291817>

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

Kenny, D., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi:10.1016/j.janxdis.2003.09.004

- Kingsford-Smith, A., & Evans, P. (2019, 30 septiembre). A longitudinal study of psychological needs satisfaction, value, achievement, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 49(3), 382-398. <https://doi.org/10.1177/0305735619868285>
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). Routledge.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Krause, A. E., North, A. C., & Davidson, J. W. (2019). Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405>
- Lavaggi, F. (2017). *Cansancio emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *The American Music Teacher*, 52(1), 36-39.
- Leon, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z., & Bordón, B. (2015). Music Academic Performance: Effect of Intrinsic Motivation and Critical Thinking // Rendimiento académico en música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 20(2), 377-391. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.12673>
- Liu, M. (2016). Psychological needs and music engagement intentions: A self-determination theoretical perspective on the motivation to continue in music. *ProQuest*

- Macedo, M., & Romero, M. (2004). *Orientación educativa, expectativas hacia la carrera y motivación de logro en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de Licenciatura). México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Macintyre, P., Schnare, B., & Ross, J. (2017). *Self-determination theory and motivation for music*. Cape Breton University
- Mansilla, S. (2007). Reseña de La profesión musical en el baúl. Músicos españoles inmigrantes radicados en Mendoza a comienzos del siglo XX de María Antonieta Sacchi de Ceriotto Trans. *Revista Transcultural de música*, 13, 1-4.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, Pedagogos y Arte-Educadores con especialidad en Educación Musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 29-40.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018): Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease, *The Journal of Experimental Education*, DOI: 10.1080/00220973.2018.1448746
- McPherson, G. (2022). *The Oxford Handbook of Music Performance, Volume 1 (Oxford Handbooks)*. Oxford University Press.
- Miksza, P., Evans, P., & McPherson, G. E. (2019). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music*, 49(1), 50-68. <https://doi.org/10.1177/0305735619836269>

- Ministerio de Educación del Perú. (2011). Diseño de currículo experimental para la carrera profesional de Profesor de Educación Artística, Especialidad: música. *Dirección de Educación Superior Pedagógica, Área de Formación Inicial Docente*, 1-128.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2012). Guía de Profesiones Universitarias. Servicio de Orientación Vocacional e información Ocupacional. Recuperado de: https://www.trabajo.gob.pe/mtpe/archivos/file/guias/GUIA_PROFESIONES_UNIVERSITARIAS_2012.pdf
- Miranda, F. (2015). La descentralización centralista en el Perú: entre la crisis y el crecimiento 1970-2014. *Investigaciones sociales*. 19(34), 153-167.
- Mitchell, N. (2011). Evaluation and performance anxiety in music study. *The Canadian Music Educator*, 53(1), 32-34.
- Mostert, K., Pienaar, J., Gauche, C., & Jackson, L. (2007). Burnout and engagement in university students: A psychometric analysis of the MBI-SS and UWES-S. *South African Journal Of Higher Education*, 21(1), 147-162.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (6th ed.). Sydney: Allen y Unwin.
- Parra, P. & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Rev Educ Cienc Salud*, 7 (2), 128-133.
- Petrozzi, C. (2010) Identidades en la música peruana del cambio de milenio. El caso de Circomper. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5(2), 43-59.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Ponce de León, L., & Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de música en la Educación)*, 24, 63-76.
- Qin, M., & Tao, D. (2020). Understanding preservice music teachers' intention to remain in the profession: An integrated model of the theory of planned behaviour and motivation theory. *International Journal of Music Education*, 39(4), 355-370. <https://doi.org/10.1177/0255761420963149>
- Renwick, J., & McPherson, G. (2009). Multiple motives: Profiles of Young Australians' reasons for musical engagement. *International Symposium on Performance Science*.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In J. C. K. Wang, W. C. Liu, & R. M. Ryan's (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (Chap. 5, pp. 129–152). New York, NY: Springer.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178–189. doi:10.1016/j.psychsport.2015.08.001

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*, 23, 53–70.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual. Recuperado de http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf.

- Senko, C., & Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 561–583. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.12.001
- Sheldon, K., Osin, E., Gordeeva, T., Suchkov, D., & Suhev, O. (2017). Evaluating The Dimensionality Of Self-Determination Theory'S Relative Autonomy Continuum. *Personality And Social Psychology Bulletin*.
- Sinchi, E., & Gómez, G. (2018). Access and desertion in universities. Financing alternatives. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(2), 274-287.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). New York: Routledge.
- Stewart, A. (2015). *The Ability of Music to Facilitate Social Bonding during Imagined Intergroup Contact*. Universidad de Colorado. Retrieved from http://scholar.colorado.edu/honr_theses
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tripiana, S. (2010). Motivación y Orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article3/texto.html>

- Urquijo, I. I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 15(4), 553-573. doi:10.14204/ejrep.43.16064
- Valénica, R. (2011). *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). Las Palmas: Universidad De Las Palmas De Gran Canaria.
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. V. (2020). Gender-differences in conservatoire music practice maladjustment. Can contextual professional goals and context-derived psychological needs satisfaction account for amotivation variations?. *Plos One*, 15(5), 1-20.
- Woo R., Liu X., Rom B., Smith B., & Wassemler J. (2021): Musical engagement and identity: exploring young adults' experiences, tastes, and beliefs, *Music Education Research*, DOI: 10.1080/14613808.2021.1949272
- Wristen, B. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *Applications Of Research In Music Education*, 31(2), 20-27. doi: 10.1177/8755123312473613
- Yánac, S. (2018). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de música de la Pontificia Universidad Católica del Perú* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Zhukov, K. (2012). Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios.

International Journal of Music Education, 30(1), 32–45.

<https://doi.org/10.1177/0255761411431392>

