

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Motivaciones para estudiar música como profesión en estudiantes que abandonaron una carrera
previa

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

AUTOR

Erle Frances Ninahuanca López

ASESOR:

Gonzalo Eduardo Rivera Talavera

Lima, Setiembre, 2019

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Agradecimientos

A mis tres padres, Víctor, Elena y Hermi, por su inmenso cariño incondicional, por su constante apoyo y confianza en mí, por inspirarme a ser mejor, por sus enseñanzas, por todo.

A Fernanda, por acompañar casi la mitad de mi vida y crecer conmigo, con dibujos, pinturas, canciones improvisadas, bailes, bordados y aventuras.

A mi asesor, Gonzalo Rivera, por su paciencia, ayuda, enseñanzas y asesoramiento durante la elaboración de este documento.

A Ángela Vera, por la constante motivación y por su valiosa retroalimentación.

A Ancla Palpitar y sus diferentes integrantes -Jorge, Alonso, Francisco, Pablo- por haber hecho llevaderos y agradables los momentos difíciles, decisivos, complicados y de cambios.

A Markitos, por su ayuda con cantos, silencios y ruiditos en la última etapa de esta investigación.

A todos los participantes de esta investigación, por su disposición, interés y contribución no solo a la investigación, sino a la valorización y prestigio de la profesión musical en el Perú.

Resumen

En un contexto en el que la música es desvalorizada en calidad de carrera profesional y la motivación es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la deserción profesional, la presente investigación tiene como objetivo identificar y analizar las principales motivaciones en el cambio de carrera dirigido hacia la elección de una profesión musical, en estudiantes de carreras musicales de una universidad privada de Lima, Perú. Mediante el enfoque teórico de la Autodeterminación y conceptos motivacionales en el ámbito académico, se emplea el paradigma cualitativo con un diseño de análisis temático, tomando como principal fuente de información una entrevista semi-estructurada, adaptada en base a la realización de un primer piloto. De esta manera, se encuentran seis factores que actúan de manera transversal en la motivación para el cambio de carrera, la elección de una profesión musical, la permanencia en la misma y el continuo desarrollo profesional: 1) inherencia del gusto por la música; 2) desvalorización y estereotipos hacia la carrera musical; 3) amotivación y deserción académica; 4) resiliencia y recursos sociales-personales; 5) bienestar en la carrera musical; 6) metas hacia la autorrealización musical. Estos factores permiten establecer un modelo explicativo para entender el continuo de las experiencias de estudiantes que abandonaron una carrera considerada como “tradicional”, con el objetivo de optar por una carrera musical. Se explica entonces que el proceso de elegir estudios superiores en una carrera musical, alineada a las preferencias de los participantes, genera una sensación de autorrealización, con una conducta autodeterminada hacia el futuro desarrollo académico y profesional.

Palabras clave: Motivación, carrera musical, abandono de carrera, autodeterminación.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Abstract

In a context in which music is devalued as a professional career and motivation is a determining factor in the teaching-learning process and in university desertion, this research aims to identify and analyze the main motivations in career change directed towards the election of a musical profession, in students of musical careers of a private university of Lima, Peru. Through the theoretical approach of Self-determination and motivational concepts related to the academic field, a qualitative paradigm is used with a phenomenological design, taking as a main source of information a semi-structured interview, adapted based on a first pilot. Results show six factors that act transversally in the motivation for career change, the election of a musical profession, the permanence in it and the continuous professional development: 1) inherence of the taste for music; 2) devaluation and stereotypes towards the musical career; 3) amotivation and academic desertion; 4) resilience and social-personal resources; 5) well-being in the musical career; 6) goals towards musical self-realization. These factors allow to establish an explanatory model to understand the continuum of the experiences of students who abandoned a career considered "traditional", with the objective of opting for a musical career. It is explained then, that the process of choosing higher studies in a musical career aligned with the preferences of the participants, generates a sense of self-realization, with a self-determined behavior towards the future academic and professional development.

Keywords: Motivation, musical career, career abandonment, self-determination.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Tabla de Contenidos

Introducción	11
Profesión musical	11
Teorías de motivación	13
Abandono y cambio de carrera.....	16
Motivación hacia la profesión musical.....	17
Método	21
Participantes	21
Técnicas de recolección de información	22
Procedimiento.....	23
Análisis de la información.....	24
Resultados y discusión	27
Inherencia del gusto por la música: experiencias y competencias.....	27
Desvalorización y estereotipos hacia la carrera musical: elección de carreras ‘tradicionales’....	31
Amotivación y deserción académica	36
Resiliencia y recursos sociales-personales	41
Bienestar en la carrera musical.....	47
Metas hacia la autorrealización musical.....	50
Modelo explicativo: motivaciones hacia la profesión musical post-abandono de carrera.....	53
Conclusiones	57
Referencias	61
Anexos	69
Anexo A: Guía de Entrevista.....	69
Anexo B: Consentimiento informado.....	71

Introducción

Profesión musical

En la formación del ser humano, el arte contribuye a desarrollar autoconocimiento, fortalecimiento de la identidad, autoestima y expresión auténtica (Huamanchumo, 2008; MINEDU, 2011). La música, dentro de la disciplina artística, se constituye como pieza fundamental del desarrollo integral humano, como un ente motivador que nace de sentimientos evocados y que refleja un estado sublime de motivación humano-individual (Huamanchumo, 2008). Es por ello que, en distintos países de la región latinoamericana, como Brasil y Argentina, no sólo existe un plan de estudios para la educación musical superior y escolar, que considera el impacto histórico musical, sino que van acompañados de proyectos de educación musical, dirigidos a niños y jóvenes en condiciones físicas, afectivas, mentales y sociales precarias (Mansilla, 2007; Mateiro, 2010). Además, los modelos predominantes de educación musical son constantemente evaluados para lograr su continua mejora (Bernardes, 2005).

En contraste, el contexto peruano aún representa un ambiente hostil para el desarrollo de la educación musical superior, debido a la falta de reconocimiento de la música como profesión por parte de instituciones gubernamentales y a la poca accesibilidad de instituciones privadas y públicas que brinden formación superior en esta carrera (INEI, 2018; MINTRA, 2012; Petrozzi, 2010). En el Perú, solo dos universidades privadas brindan la carrera de música y otra ofrece solo una licenciatura en Educación, Dirección e Interpretación Musical¹. En cuanto a instituciones públicas, fue hasta mayo del 2017 con la Ley N° 30597, que el Conservatorio Nacional de Música se constituyó como Universidad Nacional de Música². Por otro lado, la inclusión de cursos de música en la formación escolar se ve desplazada a la categoría de curso extracurricular, debido a factores relacionados a la poca valoración social de la formación artística, poca presencia curricular, falta de atención y profesionalización de los educadores y, escasez de formación de sensibilidad artística (Aguirre, 2005; MINEDU, 2011; Ponce de León y Lago, 2009). Estos aspectos contextuales de subvaluación resultan incongruentes con lo que Ministerio de Educación

¹ <https://elcomercio.pe/suplementos/comercial/estudios-pregrado/quieres-estudiar-musica-conoce-alternativas-que-existen-1002770>

² <https://gestion.pe/economia/universidad-nacional-musica-recibe-s-9-8-millones-mef-implementacion-nndc-266247>

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

propone, al considerar que la educación artística debe estar presente en la formación integral del ser humano, pues permite afrontar los riesgos y la incertidumbre y, modificar el desarrollo personal en virtud de las informaciones adquiridas en el camino (MINEDU, 2011).

Las posibles explicaciones a este contexto se basan en el poco valor hacia el rol de la música en el mundo profesional, la ausencia de su reconocimiento como actividad intelectual y cultural, su reducción a una mera formación complementaria, y la complejidad y larga duración de la carrera, lo que también puede causar su abandono (Huamanchumo, 2008; Ponce de León y Lago, 2009). Otra explicación es la existencia de una mayor motivación y un mejor desempeño si se considera a la carrera elegida como una buena fuente de estabilidad económica y de prestigio social (Macedo y Romero, 2004; Ponce de León y Lago, 2012). Por lo tanto, la baja representación estatal de la música como profesión, sumado a la escasa presencia de instituciones de formación musical superior (INEI, 2012, 2014, 2018; MINTRA 2012; Petrozzi, 2010), contribuirían a generar estereotipos negativos y comparaciones que dificulten la valorización de la carrera musical. Esto sugiere que, en el contexto peruano, hay una cifra reducida y no representativa de estudiantes que optan por carreras de corte artístico (INEI, 2012). Más aún, dentro de las 20 carreras más demandadas del sistema universitario peruano, las artes y la profesión musical quedan excluidas, no figurando o siendo parte de 109 carreras que son tomadas en cuenta solo por el 24.7% de estudiantes (MINTRA, 2009, 2012).

Se plantea entonces, que en este contexto de desvalorización de la profesión musical, potenciales estudiantes de música desistirían de su elección, tomando otras carreras socialmente aceptadas y valoradas (Ponce de León y Lago, 2009), que aseguren un estatus económico y social (Huicho et al., 2015). Además, la poca oferta de instituciones de educación superior públicas resulta un factor influyente en el abandono de carrera, debido a aspectos económicos al costear una universidad privada, la baja calidad de educación producto de la poca competencia en el mercado y la poca disponibilidad de información sobre la carrera antes de entrar a la universidad (Sinchi y Gómez, 2018). Ante este contexto dificultoso para el estudio superior musical, la motivación resulta determinante para comprender los procesos que determinan la permanencia en la carrera (Valénica, 2011).

Teorías de motivación

La motivación es un proceso dinámico que guía y orienta el comportamiento al tratar de alcanzar una meta u objetivo; además, varía en cuanto a intensidad y según las circunstancias dentro del individuo y entre diferentes personas (López, 2010; Morris y Maisto, 2005; Reeve, 2010). Esta no puede escindirse del contexto social en el que está inscrita, ya que se desarrolla en contextos que pueden ser ricos y de apoyo, o pueden ser descuidados, frustrantes y destructivos (López, 2010; Reeve, 2010). No obstante, la motivación es una experiencia privada, inferida a través del comportamiento, involucramiento, fisiología y autoinformes de la persona, y a partir de la observación de las manifestaciones conductuales o antecedentes (Reeve, 2010).

La relevancia del estudio de las motivaciones hacia la elección de la carrera profesional ha sido ampliamente estudiada en la literatura para entender los comportamientos, características situacionales y decisiones asociadas a la elección profesional (Firat, 2016; Huicho et al., 2015; London, 1993; Messineo, Allegra y Seta, 2019; Tang, Wong, Wong y Cheng, 2018). Sin embargo, el estudio de las motivaciones para estudiar música es escaso, limitado a solo la validación de escalas de motivación (Parkes, Jones, Jessey y Wilkins, 2015), la identificación de estrategias de enseñanza para motivar a estudiantes de música (Arriaga y Madariaga, 2004; Cogdill, 2014), o con muestras de escolares y centrados en contextos con particularidades distintas al peruano (Cheng y Southcott, 2016; McPherson, Osborne, Barret, Davidson y Faulkner, 2015).

Los estudios cualitativos de motivación para la elección de carreras tienden hacia la exploración de las experiencias y percepciones de los participantes, por lo que no suelen adherirse a una teoría motivacional específica, sino que se enfocan en aspectos contextuales, personales y propios de la carrera, agrupados en dos grandes categorías: influencias y expectativas (Gallagher, Clarke y Wilson, 2008; Sembawa, Wanyonyi y Gallaguer, 2014; Simon y Taylor, 2011). Sin embargo, considerando que la motivación resulta un constructo complejo con múltiples componentes y teorías, el presente estudio emplea la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) por su aplicación en distintos estudios cualitativos y cuantitativos que se aproximan al tema de la elección profesional (Firat, 2016; Messineo et al., 2019; Wouters et al., 2017), y de la elección de la carrera musical (Valénica, 2011).

La teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), se considera como una macro-teoría de la motivación humana que estudia el concepto de eudaimonia o realización

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

personal, como un aspecto central de definición de bienestar (Deci y Vansteenkiste, 2004; Valénica, 2011). Se centra en el comportamiento volitivo o autodeterminado, en las condiciones sociales y culturales que promueven o previenen un estado de flujo y satisfacción (Csikszentmihalyi, 2012; Moneta, 2012; Ryan, 2009) y, en los procesos naturales de la automotivación y el desarrollo psicológico saludable (Ryan y Deci, 2000).

Esta macro-teoría explica que existen tres categorías de motivación que se extienden a lo largo de un continuo que empieza en un estado de falta de motivación o *amotivación*, sigue a un estado de motivación controlada y termina con la motivación autónoma (Deci y Ryan, 2000). A excepción de la amotivación, las dos otras categorías postulan que los seres humanos pueden ser motivados de manera extrínseca o basada en recompensas externas y, de manera intrínseca, o resultante de intereses y disfrute de la actividad en sí (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; López, 2010; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2001). La motivación extrínseca puede variar en el grado en que es autónoma en base a cuatro tipos de regulación: externa, introyectada, identificada e integrada (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). El estado de motivación controlada incluiría la regulación externa e introyectada, mientras que el estado de motivación autónoma incluiría la regulación identificada e integrada, además de la regulación o motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Messineo et al. 2019; Ryan y Deci, 2000). Resulta pertinente señalar que, bajo esta macro-teoría, la motivación extrínseca también puede resultar de un estado de motivación autónoma, contribuyendo además a este estado al intensificar las metas futuras intrínsecas (Lens, Paixao y Herrera, 2009; Lens, Paixai, Herrera y Grobler, 2012).

La eficacia del continuo de la autodeterminación para estudiar los procesos en la elección profesional se pone en evidencia en un estudio cualitativo desarrollado por Messineo et al. (2019), quien empleó entrevistas diseñadas en base este continuo, identificando con éxito perfiles motivacionales para la elección profesional de enfermería.

La Autodeterminación como macro-teoría es formada, a su vez, por cuatro mini-teorías que explican el desarrollo y funcionamiento de la motivación en contextos sociales; es decir, el grado en que se acciona con el más alto nivel de reflexión y nos comprometemos en estas acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985; Valénica, 2011). En primer lugar, la teoría de la evaluación cognitiva, explica la influencia de factores del contexto social, como presión del ambiente o buenas relaciones interpersonales, en la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985). En segundo lugar, la teoría de orientación de causalidad abarca el grado en que la persona manifiesta

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

su autodeterminación con tres tipos de orientación: autonomía, orientación de control y orientación de causalidad impersonal (Deci y Ryan, 1985; Valénica, 2011). En tercer lugar, la teoría de la integración orgánica describe los distintos niveles de regulación de la motivación extrínseca y los factores contextuales que afectan su internalización (Valénica, 2011).

La última mini-teoría se refiere a las necesidades básicas, que postula tres tipos de necesidades psicológicas básicas no aprendidas en el contexto social (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006). La primera, la necesidad de autonomía, explica la sensación de sentirse libre de presiones externas y tener la posibilidad de realizar actos de voluntad propia, es decir, realizar elecciones entre la variedad de posibilidades que se muestran por propia iniciativa. La segunda, la necesidad de competencia, se refiere a cuando el sujeto se percibe efectivo o competente en la realización de una tarea o desafío, gracias a la retroalimentación positiva sobre su desempeño, aumentando su motivación intrínseca. Finalmente, la necesidad relacional, indica buscar interactuar con los demás y estar interconectado, lo que influye en el proceso de internalización de prácticas culturales y valores sociales (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006). Satisfacer estas necesidades es considerado necesario e imprescindible para el funcionamiento humano saludable, independientemente de la cultura o la etapa de desarrollo, pues producen la ampliación de la auto-motivación y la salud mental y cuando son frustradas llevan a la reducción de la motivación y bienestar (Acha, 2014; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011).

Si bien estas necesidades son esenciales, la conducta no está intencionalmente dirigida a satisfacerlas, sino que las personas hacen lo que encuentran interesante e importante (Deci y Vansteenkiste, 2004). Cuando estas se satisfacen, las personas tienden a sentirse motivados, felices y productivos (Ryan y Deci, 2000). Así también, 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 (Valénica, 2011). En un estudio realizado por Acha (2014) en estudiantes de carreras artísticas, se encontró que la satisfacción de las necesidades básicas predice la motivación autónoma y se relaciona de manera positiva con el flow, es decir, un estado de flujo y satisfacción (Csikszentmihalyi, 2012). En cambio, cuando las necesidades están frustradas existe relación directa y significativa con la motivación controlada y amotivación.

La motivación, así, resulta un factor determinante en el contexto educativo, específicamente, en desarrollar un entorno de aprendizaje motivante, que genere mayor interés en la actividad a realizar, mayor eficacia, un esfuerzo orientado hacia el éxito y el uso de estrategias

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

cognitivas y autorreguladoras (López, 2010; Valénica, 2011). Valénica (2011) añade que en el caso de alumnos de música, la motivación se relaciona con la orientación a la tarea para la propia mejora, con destacar y sobresalir al valorarse por comparación con los pares, y con la aprobación social (de padres, profesores, etc.) como consecuencia social positiva del estudio de la música. La relevancia del estudio de la motivación en la elección profesional musical entonces, por su relación con la tolerancia a dificultades propias del aprendizaje, el desarrollo profesional, e incluso en la interpretación musical, resultaría responsable de que en los peores momentos no se abandone el camino artístico o los estudios (Pérez-Mateo, 2010; Sinchi y Gómez, 2018; Valénica, 2011).

Al estudiar las motivaciones en la elección de la carrera es frecuente el uso de metodologías cuantitativas, sin embargo, estas emplean cuestionarios rígidos que abordan solo factores específicos del fenómeno, mientras que la metodología cualitativa posibilita su comprensión y análisis a mayor profundidad (Messineo et al. 2019). De esta manera, el análisis cualitativo resulta útil al analizar experiencias de casos específicos (Marcinowicz, Owlasiuk, Slusarska, Zarzycka y Pawlikowska, 2016) de estudiantes de música que además pasaron por un proceso de abandono de carrera, en un contexto de desvalorización de dicha profesión. Tomando en cuenta que la elección profesional y la formación académica se relaciona directamente con la autorrealización y la felicidad (Herrera, Matos, Martínez y Lens, 2015; Yung y Lee, 2019), tomar una carrera con mayor afinidad a los propios intereses y no por su valor social o por asegurar un estatus económico-social (Huicho et al., 2015), llevaría al abandono de la carrera para estudiar lo que genere esta autorrealización (Pérez, Talavera y Ramos, 2013).

Abandono y cambio de carrera

El abandono de los estudios universitarios es un proceso que no ocurre de manera instantánea, sino que se anuncia mediante una serie de fenómenos pre-emergentes o múltiples factores asociados, como el ausentismo, la ausencia de apoyo social, el aislamiento y el bajo desempeño académico (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González, 2008; Frasineau, 2019; Sinchi y Gómez, 2018). Esta multifactorialidad del abandono de la carrera incluye aspectos económicos, políticos, sociales, familiares, psicológicos y pedagógicos (Frasineau, 2019; Pérez et al., 2013), agrupados en variables del sujeto y variables del contexto para facilitar su estudio (Bethencourt et al., 2008). Sin embargo, la variedad de conceptualizaciones y enfoques aún dificultan la comprensión de dicha problemática (Pérez et al., 2013).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Uno de los enfoques que permiten entender el abandono de los estudios, se basa en la exploración vocacional (González y Álvarez, 2009), que permite identificar las aptitudes necesarias para las diversas opciones que presenta el mundo laboral, de tal manera que se encamine hacia la autorrealización personal, es decir, el éxito profesional y la satisfacción (Frisancho, 2006). En un estudio cualitativo realizado por Pérez et al. (2013), con ocho estudiantes universitarios, se encontró que el proceso de exploración profesional podría conducir al abandono de los estudios, con el fin de ingresar a una carrera con mayor afinidad a los propios intereses.

La relevancia de incorporar el fenómeno del abandono de carrera al estudio de la motivación se puede evidenciar en el estudio de Sinchi y Gómez (2018), en el que identificaron que un estado de falta de motivación o amotivación constituye uno de los factores principales para el abandono de la carrera. Estos autores añaden como otros factores determinantes para la permanencia en la carrera la disponibilidad de instituciones de educación superior y la situación económica del estudiante (Sinchi y Gómez, 2018). Esto resulta congruente con el estudio de Ponce de León y Lago (2012), en el que se señala que la motivación hacia la carrera estaría mediada por la valoración que tiene dicha profesión en el mundo laboral, siendo mayor si se conoce un abanico de ocupaciones que permitan suficiente estabilidad económica en un futuro.

Es aquí en donde se puede enriquecer este tema al estudiar el caso particular de los estudiantes que abandonan una carrera determinada -valorada socialmente como carrera universitaria- para estudiar una carrera artística como profesión (Villagar, Martínez y Jorge, 2013).

Motivación hacia la profesión musical

Dentro de la literatura sobre las motivaciones en estudiantes de música, se observó que la vocación constituye un punto clave, pues influye en la persistencia y permanencia en el ejercicio de la carrera a pesar de dificultades contextuales, como pobres condiciones laborales y consecuentemente, necesitar otra fuente de ingresos que permita continuar con las actividades musicales (Tripijana, 2010). Esto sugiere que la perseverancia mediada por la vocación les ayuda a sortear las dificultades propias de la vida profesional y laboral como músico (Coulson, 2010).

Frente a este tema, desde un estudio de diseño mixto en el contexto aragonés (España) realizado por Tripijana (2010) se identificó que cerca de la mitad de estudiantes del conservatorio no veía como un fracaso no poder vivir de la profesión musical elegida, considerando que existen otras alternativas, que el futuro no dependía de ellos debido a la alta competencia y las pocas

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

oportunidades y, destacando la gratificación de estudiar lo deseado. Sin embargo, estas percepciones más optimistas parecen ser propias de los estudiantes menores a 21 años en la muestra estudiada y que, probablemente, cuenten con una familia o un familiar músico, pues les permite conocer mejor la demanda sociolaboral (Tripiana, 2010). Otra alternativa para hacer frente a la futura vida profesional como músico es la importancia de tener relaciones en el mercado musical como una forma esencial de ampliar las oportunidades laborales (Coulson, 2010).

Respecto a las motivaciones más comunes en los estudiantes de música se encuentra la búsqueda de autorrealización personal, incluyendo también el deseo de ampliar conocimientos, disfrutar del trabajo bien hecho, estudiar con grandes figuras de la música, la obtención de resultados musicales, tocar en grupo y obtener un título (Tripiana, 2010). Estas motivaciones actúan como metas que guiarían el comportamiento hacia la profesión y desarrollo musical (Locke & Latham, 1990; Lunenburg, 2011). En este sentido, resulta relevante incluir el constructo de Perspectiva de Tiempo Futuro (FTP) como una característica cognitivo-motivacional, que explica que el establecimiento de estas metas a futuro produce consecuencias motivacionales y de comportamiento en el presente, como bienestar y satisfacción con la vida (Herrera et al., 2015; Lens et al., 2012), reafirmando así, la decisión del estudio superior musical.

Otro concepto a considerar es la resiliencia en el ámbito académico (Caldera, Aceves y Reynoso, 2016; Villalta, Delgado, Escurra y Torres, 2017). Este término es un constructo teórico relativamente nuevo en psicología, referido a que un individuo se sobreponga de manera saludable a problemas u obstáculos. Es un proceso dinámico a lo largo del tiempo, resultante de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y factores de personalidad, que implica construir éxito sobre circunstancias adversas (Caldera et al., 2016; Pereira, 2007). Estudios como el de Caldera et al. (2016) y el de Villalta et al. (2017) vinculan este concepto con el rendimiento académico, dado diversos factores personales –como el manejo del estrés, la autonomía y la autoestima- y externos –como la familia y el grupo de pares- influyen en la resiliencia del estudiante para sobrellevar el estrés académico y las demandas de los profesores y padres de familia.

Para ofrecer una base para la comprensión de las motivaciones en estudiantes de música y que influirían en el desarrollo de resiliencia, Coulson (2010) propone el concepto de capital musical. Estas son las interacciones socioculturales que permiten desarrollar un autoconcepto explorando el mundo musical, desde el hecho de tocar un instrumento a temprana edad, con una formación formal o informal aprendiendo con pares. Así, la persona puede generar mucha más

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

autoconfianza si está rodeada por influencias musicales (familiares músicos) desde temprana edad. Es por ello que Ponce De León y Lago (2009) indican que la educación musical desde la niñez resulta imprescindible para la formación temprana en aspectos intelectuales, artísticos y físicos, propios de la profesión del músico. De esta manera, los factores extraescolares, como la familia, la influencia de los pares y el ambiente social, marcan fuertemente el autoconcepto y las propias posibilidades de desarrollo de las habilidades musicales de los estudiantes, influyendo tanto negativa como positivamente (López-Manrique, Pedro-Veledo y González-González, 2014; Tripiana, 2010; Roberts, 2005). Incluso ayudarían a elevar las probabilidades de que se formen como músicos profesionales al proporcionar herramientas para decidir sobre el futuro profesional (Ponce de León y Lago, 2009). Por ende, la calidad de la experiencia para cada persona, si se sienten alentados o reconocidos como músicos, juega un rol central (Coulson, 2010).

En un contexto en el que la música es desvalorizada en calidad de carrera profesional (Aguirre, 2005; Moneta, 2012; Ponce de León y Lago, 2009; Ryan, 2009; Tripiana, 2010; Valénica, 2011), el presente trabajo tiene como propósito identificar y analizar las principales motivaciones en la elección de una profesión musical y en el cambio de carrera. Para ello, se utilizará las teoría motivacional de Autodeterminación (Csikszentmihalyi, 2012; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000; Moneta, 2012; Ryan, 2009; Valénica, 2011) junto con conceptos relacionados a la motivación en el ámbito académico (Coulson, 2010; López, 2010; Pérez-Mateo, 2010; Tripiana, 2010; Valénica, 2011). Así también, se tomará en cuenta las variables que influyen el abandono de carrera (Bethencourt et al., 2008; Frasineau, 2019; Sinchi y Gómez, 2018), así como los enfoques, conceptualizaciones y procesos en la motivación para la deserción de una carrera (González y Álvarez, 2009; Frisancho, 2006; Pérez et al., 2008). De esta manera, se propone una investigación cualitativa (Creswell, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), con un diseño de análisis temático que facilite analizar e identificar patrones de relevancia (Braun y Clarke, 2012), para entender las motivaciones y experiencias de los estudiantes de música que abandonaron una carrera previa, en el contexto limeño. Los hallazgos permitirán reducir las brechas de conocimiento sobre aquellos aspectos motivacionales involucrados en el abandono de carrera para la elección de una carrera profesional musical, así como argumentar planes de acción, propuestas e intervenciones centradas no solo en promover la revalorización de la profesión musical desde el colegio, sino también en dar acompañamiento y guía a estudiantes universitarios que estén empezando su camino profesional.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron nueve estudiantes universitarios entre 21 a 24 años de edad, pertenecientes a la carrera de música de una escuela privada de Lima, que realizaron un previo cambio de carrera. Este número de participantes fue determinado con el objetivo de alcanzar la saturación de las categorías halladas (López y Scandroglio, 2007; Saunders et al., 2017).

Los participantes de este estudio representan una muestra de casos tipo, es decir, fueron seleccionados de manera intencional por su pertinencia para los objetivos de la investigación y para la comprensión a profundidad del fenómeno del estudio (Creswell, 2013; Hernández et al., 2010), a partir de dos criterios: 1) haber abandonado sus estudios en una carrera profesional distinta a las artes y 2) estar cursando, actualmente, una carrera musical.

De esta manera, se busca la profundidad y calidad de información y no la cantidad o estandarización de la misma (Creswell, 2013; Hernández et al., 2010), apuntando a que los participantes reflejen, por sus características y experiencias, lo más fielmente posible lo que ocurre en la realidad de los estudiantes de una carrera de música. Por ello, se tomaron en consideración los siguientes datos:

Tabla 1. Tabla de datos sociodemográficos

Participante	Sexo	Edad	Especialidad	Ciclo	Centro de estudio	Anterior Carrera
P1	Masculino	23	Percusión Popular	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Comunicación Audiovisual
P2	Femenino	22	Clarinete Clásico	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Economía
P3	Masculino	23	Canto Popular	9no	Escuela de Música de la PUCP	Ingeniería electrónica
P4	Masculino	21	Percusión Popular	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Arquitectura

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

P5	Masculino	22	Piano Popular	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Ingeniería Civil
P6	Femenino	23	Canto Popular	9no	Escuela de Música de la PUCP	Ingeniería Mecánica
P7	Femenino	22	Canto Popular	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Comunicación Audiovisual
P8	Masculino	22	Guitarra popular	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Psicología
P9	Masculino	24	Composición	8vo	Escuela de Música de la PUCP	Psicología

Elaboración propia.

Además de los criterios de selección antes indicados, los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y la confidencialidad de la información que proporcionarían, luego procedieron a firmar el protocolo de consentimiento informado (Anexo A). Este protocolo detallaba aspectos éticos como la aceptación voluntaria del participante a la entrevista, el tema de la investigación de tesis, datos del estudiante y del asesor, el respeto y discreción de los datos provistos, entre otros. Por ello, se le asignó a cada participante un código, el cual está definido en el orden en que se realizaron las entrevistas (P1, P2, P3, etc.).

Técnicas de recolección de información

Para contribuir al logro del objetivo del estudio se utilizó la entrevista a profundidad con el fin de indagar en la subjetividad de los participantes y consecuentemente conocer sus motivaciones para la elección de una profesión musical y el cambio de carrera. A partir de la revisión bibliográfica y las consideraciones presentadas en la introducción del presente trabajo, se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada (Anexo B). Luego de una previa fase de entrevista piloto con un estudiante de la carrera de música, y en base a la información obtenida y análisis de la eficacia y pertinencia de las preguntas utilizadas para lograr el objetivo de la investigación, dicha guía fue modificada, ajustada y finalmente consolidada para la muestra total del estudio.

Esta se divide en una primera parte que abarca la historia personal de los participantes en torno a experiencias musicales informales y formales, es decir con y sin alguna instrucción formal

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa en alguna institución educativa. Esta primera parte está dividida en tres sectores que buscan indagar sobre los motivos y factores externos e internos que influyeron en: la elección de la primera carrera, el abandono de esta primera profesión, y la decisión de estudiar una carrera musical, respectivamente.

La segunda parte de la entrevista abarca una dinámica de línea de tiempo, la cual sirve de punto de partida para explorar las metas y motivaciones a futuro desde la profesión musical. Para su realización, los participantes tuvieron que seguir las siguientes instrucciones: elaborar una línea de tiempo resaltando sucesos y/o eventos desde su pasado hasta su presente, indicando también sus proyecciones, metas, idealizaciones y expectativas del futuro.

Por último, la tercera parte de la entrevista semi-estructurada profundizó en el juicio valorativo hacia esta profesión, además de conocer percepciones y estereotipos percibidos sobre el estado de esta carrera en el contexto social.

Adicionalmente, se consideró pertinente el uso de la bitácora para registrar detalladamente los datos no verbales de los participantes (tono de voz, expresiones faciales, etc.), los ambientes en los que se desarrollaron las entrevistas y, los materiales utilizados; obteniendo así un mayor entendimiento del fenómeno, además de otorgar transparencia al estudio (Hernández, et al., 2010).

Procedimiento

Para realizar el presente estudio se optó por la metodología cualitativa, en tanto permite indagar de manera más precisa el carácter implícito de la motivación hacia la carrera y el cambio de la misma en los participantes. Asimismo, se decidió enfocarlo desde un diseño de análisis temático, el cual se basa en analizar e identificar patrones o temas en común que contribuyan a un entendimiento a profundidad del objetivo de la investigación (Braun y Clarke, 2012; Pistrang y Barker, 2012).

Una primera fase del procedimiento consistió en una entrevista piloto con el propósito de verificar si el procedimiento de indagación, inicialmente planteado, contribuye al recojo de la información necesaria para el logro del objetivo de la investigación. Este ensayo se realizó con un estudiante de la carrera de música, quien no participó posteriormente en la etapa de aplicación. Sobre la base de la información recabada se realizaron ajustes en esta técnica de recolección de información, de modo que la investigación recoja las particularidades de las experiencias de los estudiantes seleccionados y se comprenda con mayor profundidad el fenómeno.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Posteriormente, una segunda etapa o fase se inició con la selección de los estudiantes de acuerdo a las características del estudio. En tal sentido, se convocó a estudiantes de música que abandonaron una carrera previa ajena al ámbito artístico-musical. En el contacto preliminar se les solicitó su participación y se coordinó una fecha adecuada al horario del estudiante para realizar la entrevista. Cada sesión de entrevista se inició con la firma de un consentimiento informado, con una copia del mismo entregada a cada participante. Una vez finalizado el recojo de información de la ficha de datos se procedió con la entrevista cualitativa y su grabación en audio.

Esta guía de entrevista incluyó una actividad gráfico-motriz denominada *línea del tiempo*, utilizada como un método para guiar o complementar los métodos de entrevistas semi-estructuradas o abiertas (Kolar, Ahmad, Chan y Erickson, 2015). Esta actividad permitió que los participantes organicen experiencias significativas del pasado, impresiones y percepciones sobre el presente y expectativas a futuro. Esto, con el objetivo de elicitación y/o ahondar en experiencias decisivas que no surgieron espontáneamente en la entrevista; además de servir como punto de partida para indagar sobre sus expectativas -en relación a sus metas profesionales a futuro como músicos-, sus deseos y sus sentimientos actuales estudiando música.

Análisis de la información

Para la elaboración de resultados, se transcribieron las entrevistas realizadas y se categorizaron las experiencias relacionadas al cambio de carrera reportadas por los estudiantes, según los criterios considerados para la elaboración de la guía de entrevista semi-estructurada. Este proceso se realizó en tres momentos. Primero, el contenido de las entrevistas fue dividido en frases para la revisión y evaluación de su pertinencia para el estudio; seguidamente, para el proceso de categorización de la información se conformaron códigos a partir de esas frases, sobre las motivaciones que los participantes atribuían al cambio de carrera para estudiar música y a los factores externos relacionados a las mismas.

En el análisis y categorización de la información se cumplieron ciertos criterios de rigor, como el empleo de diferentes referencias bibliográficas asociadas al tema de investigación para controlar la subjetividad y asegurar la confiabilidad del método y de los resultados. Asimismo, este proceso de análisis fue supervisado por un asesor especialista en el tema de investigación, con el objetivo de cumplir con la sistematización o dependencia como criterio de rigor (Hernández et al., 2010). Este proceso implicó que el investigador realice una primera interpretación de la

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

información, para luego ajustar y reelaborar el análisis en conjunto con el asesor, asegurando una interpretación coherente de los resultados y buscando obtener una similar interpretación a partir de los mismos datos a analizar, manteniendo el criterio de dependencia interna (Hernández et al., 2010). Esto permitió evitar que las creencias y opiniones del investigador afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos recogidos (Hernández et al., 2010).

Por otro lado, la bitácora constituyó un elemento a considerar en la interpretación y análisis de la información recogida, asegurando el criterio de transparencia y transferencia del estudio, pues brindó información pertinente, descriptiva y complementaria del proceso de entrevista, del entrevistado y del ambiente, lo que permitió un mayor entendimiento de las experiencias y motivaciones en el estudio de una profesión musical (Hernández, et al., 2010).

A partir de este análisis se elaboró una matriz de códigos comunes en el programa Microsoft Excel 2013 para identificar aspectos semejantes y diferenciales, así como patrones comunes, con respecto a las motivaciones en la elección de una carrera musical. Posteriormente, se ingresaron dichos códigos al programa Atlas Ti 7.0 para un segundo análisis con el objetivo de depurar algunos códigos, conformar otros y crear categorías para organizarlos y agruparlos, cumpliendo con el criterio de la revisión del asesor especialista. En base a estas categorías se realizó el reporte de los resultados obtenidos, del cual se procederá a discutir los resultados que serán presentados.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Resultados y discusión

El presente estudio estableció como objetivo identificar y analizar las principales motivaciones en la elección de una profesión musical y en el cambio de carrera, en estudiantes de música de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se encontraron seis factores o aspectos motivacionales que actúan de manera transversal en la motivación para el cambio de carrera, la elección de una profesión musical, la permanencia en la misma y el futuro desarrollo profesional. Estos factores son: 1) inherencia del gusto por la música; 2) desvalorización y estereotipos hacia la carrera musical; 3) amotivación y deserción académica; 4) resiliencia y recursos sociales-personales; 5) bienestar en la carrera musical; 6) metas hacia la autorrealización musical.

Estos seis factores pueden ser analizados a través de un modelo explicativo (Velásquez y Marinkovich, 2016), generado a partir del enfoque interpretativo de las respuestas y narrativas de los participantes. Dicho modelo será abordado posteriormente a la explicación de cada uno de los seis factores identificados, que influyen en la motivación hacia la carrera musical.

Inherencia del gusto por la música: experiencias y competencias

Este primer factor explica que la decisión de estudiar música está mediada por un proceso a lo largo de la vida, caracterizado por experiencias y aprendizajes musicales que influyen en la percepción del gusto por la música y las habilidades musicales como un aspecto inherente al ser humano. En este sentido, la elección e interés hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en uno o más instrumentos, funciona como un estímulo que alimenta la motivación hacia la carrera musical. Adoptar esta perspectiva permite desarrollar metas y determinación hacia la futura profesión musical, puesto que está mediada por el genuino disfrute hacia las actividades musicales.

En los participantes, no solo se identifica una clara motivación intrínseca hacia la música (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; Deci y Ryan, 2000; Messineo et al. 2019; Ryan y Deci, 2000), sino que la exploración del mundo musical y contacto con la música desde la temprana edad -capital musical- tendría repercusiones en la autoconfianza para dedicarse a la labor musical y elevarían las probabilidades de optar por una formación superior musical (López-Manrique et al., 2014; Tripiana, 2010; Coulson, 2010; Ponce De León y Lago, 2009; Roberts, 2005).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

“Mi pasión por la música estuvo desde que tengo uso de razón, porque mi mamá me cuenta que yo desde bebé... estaba pegada a la música, me motivaba a bailar y a tararear, pero yo creo que de por sí todos tenemos al mismo nivel eso, pero ya mientras vamos creciendo es más que va desapareciendo... ¿Qué crees que haría que no se vaya? El estar siempre expuesto a la música” (P7, Canto popular).

“Recuerdo que cuando era chiquito mi papá me ponía a escuchar a Kitaro y Eric Clapton y un poco de Rock & Roll... pero mi papá se murió cuando era bien chiquito, entonces bueno, por ahí me metieron a estudiar música, me divertía un montón tocando, me emocionaba un montón con la música. Me ponía melancólico, me alegraba, me movía un montón, de eso me acuerdo” (P5, Piano popular).

Estas experiencias tempranas de proximidad y exposición al ámbito musical son reforzadas a lo largo de la vida por un genuino interés hacia la exploración, elección, aprendizaje e interpretación de un instrumento. Este instrumento musical funciona como un estímulo que genera, además de una sensación de competencia, motivación intrínseca por ser una actividad de interés y disfrute caracterizada por un estado de flujo y satisfacción (Csikszentmihalyi, 2012; Deci y Ryan, 2000; Messineo et al. 2019; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 2009; Valénica, 2011). Si bien el gusto inherente hacia la música y la motivación hacia la carrera musical están muy vinculadas, no dependen en su totalidad de la motivación hacia el instrumento elegido. Es decir, encontrar el instrumento de interés no es determinante en decidir o desistir en optar por una carrera musical, pues el futuro estudiante de música pasará por un proceso de exploración de instrumentos musicales hasta encontrar el adecuado.

“Me metí a guitarra creo que un mes nada más, me gustaba pero no me apasionaba. Después de un tiempo me metí a piano... no me apasionó, no sentía lo que sentía en mi cuarto encerrada cantando. ‘A ver, voy a intentar otros cursos, batería’, me metí, y no era lo mismo que cantar, entonces dije ‘ya bueno, quiero hacer algo con música, definitivamente quiero hacer algo con música’” (P7, Canto popular).

“Siempre me ha gustado mucho las expresiones artísticas a las que he tenido contacto... creo que eso ha sido de forma inconsciente, una cosa que ha ido construyendo algo ¿no? Que me ha llevado también a decir: no, yo voy a dedicarme a estudiar música” (P2, Clarinete clásico).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Por consiguiente, el gusto por la música y el instrumento musical constituyen un factor clave de influencia al finalizar la etapa escolar y encontrarse ante la elección de una carrera profesional. La constante búsqueda por satisfacer la necesidad de obtener aprendizaje y desarrollar habilidades en uno o más instrumentos musicales, llevaría a elegir esta área de estudio como profesión. Ello guarda relación con la teoría de las necesidades psicológicas básicas de competencia (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006; Valénica, 2011), en donde el estudiante buscaría percibirse como competente en el área musical o instrumento de elección, a través de la formación profesional musical (Acha, 2014; Ryan, 2009; Valénica, 2011).

“Siempre me ha gustado la música, y justo un año antes me compré una melódica y me encantó, pero quería aprender a tocar y aprender teoría. De hecho ya lo estaba pensando en realidad, dedicarme a la música, porque siempre me ha gustado, pero nunca me atreví y no tenía mucha técnica. A pesar que de chiquito estudié un montón de años flauta dulce, no me gustaba la flauta y quería empezar a aprender a tocar otras cosas” (P5, Piano popular).

El gusto inherente o motivación hacia la música continuaría influyendo en la estadía y desempeño en la carrera musical, como también en la constante práctica, estudio e interpretación de un instrumento (Valénica, 2011). Ese disfrute del desarrollo profesional y académico en el instrumento de elección y la música como disciplina, media y posibilita no solo un buen rendimiento académico, sino también la posibilidad de afrontar los gastos universitarios al generar ingresos mediante trabajos musicales (interpretación y enseñanza). A su vez, este retorno económico refuerza la decisión del estudio y el futuro profesional musical.

“El bajista (estudiante), llegaba desde las 7 de la mañana antes de que abran la escuela. Porque quería practicar desde temprano. Antes de las clases, y luego de la clase, y luego. De hecho, se quedaba hasta las 9 de la noche. Y hasta ahorita lo hace y el guitarrista también. Llega temprano, practica” (P1, Percusión popular).

“Y bueno, básicamente esa... es la motivación ¿no? Tocar. La verdad...nunca...nunca me... me puse a pensar en plata, ni nada, simplemente tocaba porque me gustaba. Y me iba dando cuenta de cuánto ganaba al mes y dije “oye así, si lo puedo pagar”... y era como que ¡ya! tocaba y completaba exactito, ya, pucha... pagaba así, ya” (P4, Percusión popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

El disfrute de las experiencias y contacto directo con el ámbito académico y laboral musical propician que el estudiante se plantee y proponga metas asociadas a la profesión musical, existiendo una mayor motivación hacia metas más desafiantes y con valor emocional (Juslin, 2008; Locke & Latham, 1990; Lunenburg, 2011; Valénica, 2011). En este caso, se encuentra en los participantes, metas asociadas a la revalorización de la carrera musical en el contexto peruano y contribución al prestigio y reconocimiento de la música peruana.

“Quiero cambiar el rumbo de la música porque no hay forma de que un músico sea si estudia otra cosa; entonces vamos a demostrar a la gente que sí se puede sacar adelante la música peruana, que sea reconocida en muchos países... y que se vuelva un estilo internacional también ¿no?... eso me motiva bastante” (P4, Percusión popular).

Sin embargo, y como se discutirá en la siguiente sección del análisis, la decisión de elegir una carrera profesional musical se verá obstaculizada por factores personales y contextuales, teniendo como consecuencia la elección de una distinta carrera universitaria, con mayor aceptación y valoración social. A pesar de ello, el gusto inherente por la música llevará a persistir, continuar e incluso priorizar las actividades musicales a los estudios universitarios (no musicales), llevando posteriormente al abandono de carrera y el cambio hacia una profesión musical. Entre estas actividades se encuentran la interpretación de un instrumento, el aprendizaje autodidacta o asistido del mismo, presentaciones y/o trabajos musicales remunerados, entre otros. Esta última actividad funciona como retroalimentación positiva de la necesidad de competencia antes mencionada (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006), es decir, el retorno económico por la actividad musical desempeñada representa un beneficio económico y social considerado como un factor motivante para la posterior elección de una carrera profesional (Huicho et al., 2015). El sentirse reconocidos, alentados y generar ingresos mediante la labor musical genera una calidad de experiencia positiva que alimenta y reafirma la motivación hacia la decisión de una carrera musical (Coulson, 2010).

“Y ya era como que ya tener una continuidad y ya... ¡Ya! había plata ¿no? porque... tocar cuatro veces a la semana, al mes era ya como tener ingresos fijos por así decirlo. Al siguiente ciclo ya no me matricule (otra carrera), mis viejos me decían que me matricule pero no. No les hice caso y así fue... la música me iba dando más... me iba jalando más al mundo musical que al mundo de la arquitectura” (P4, Percusión popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Desvalorización y estereotipos hacia la carrera musical: elección de carreras ‘tradicionales’

El primer factor antes explicado entonces, visibiliza que la decisión de estudiar música como carrera profesional involucra un proceso a lo largo de la vida, con especial importancia del contacto musical desde la niñez temprana para mantener un percibido gusto y habilidad musical inherente al ser humano. Sin embargo, existirían diversos aspectos internos y externos que la mitigarían, llevando a la elección de una carrera con un mayor valor social percibido.

Este segundo factor engloba los estereotipos, obstáculos del contexto social e inseguridades hacia la decisión de estudiar una carrera musical. En la decisión hacia la profesión musical, como consecuencia del abandono de una carrera no-musical, las experiencias de los participantes permiten indicar que existen varios aspectos internos y externos que incrementan el grado de dificultad de dicho proceso. Los aspectos externos estarían relacionados a la actual desvalorización e invisibilización de la carrera musical por el estado y la poca oferta de instituciones de educación superior musical. Mientras que los aspectos internos se refieren a inseguridades e interiorización de estereotipos hacia la profesión musical. Ambos tipos de aspectos actúan conjuntamente, retroalimentándose y generando que el potencial estudiante de música se aleje de esta decisión.

Se pueden identificar como aspectos internos, la inseguridad y miedo hacia estudiar música como profesión. Estas inseguridades y temores son dirigidos hacia la incertidumbre sobre el futuro laboral por un contexto –aspecto externo- de desvalorización de la carrera musical, teniendo como consecuencia, tomar una carrera “segura”, es decir, que asegure obtener un posterior estatus económico y social (Huicho et al., 2015).

“Mucho se cree que la música no es rentable, que de la música no se puede vivir. Tal vez cuando ingresé no tenía idea de cómo. Ahora sé que se puede, por los profesores que tengo, por sus experiencias que han tenido o que me han contado” (P8, Guitarra Popular).

“Esa era la indecisión. Si mandarme ya así de lleno con la música o si llevar la música como hobby y estudiar algo que también me interese y que me pueda dar un poco más de chamba, quizás porque ya sabes lo que dicen de estudiar música en este país... Que los músicos se mueren de hambre, ese prejuicio yo lo tenía de chibolo porque no conocía el mundo afuera” (P9, Composición)

Estos temores que llevan a la elección de una carrera que brinde seguridad económica principalmente, explicarían esta seguridad como una motivación extrínseca, no por el disfrute y

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

gusto hacia la carrera, sino por lo que se puede obtener de ella (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Estos temores son transferidos, principalmente, de los padres hacia los hijos, y también impedirían el cambio de carrera hacia la profesión musical.

“Estuve en psicología porque dije: es más rentable. Y psicología me gustó. No voy a negarlo. Me gustó como carrera, pero no era lo mío. No era el ritmo de vida que yo quería mantener” (P8, Guitarra Popular).

“De hecho siempre está el miedo de los padres que estamos en un país donde la cultura no tiene tanto apoyo. Dicen que es un terreno peligroso, ¿cómo va a hacer para poder mantenerse ella misma?, ¿poder tener una casa, poder pagar todos sus gastos?” (P7, Canto popular).

“Yo no estaba muy segura, creo que tenía mucho miedo de arriesgarme a hacer otra cosa. De cambiar de la rutina... ya llevo un año en la [universidad], ¿para qué me voy a cambiar? Tenía esa duda, ese temor” (P2, Clarinete clásico).

De esta manera, la estabilidad económica prima al momento de elegir una carrera que asegure un futuro laboral con ingresos necesarios para la subsistencia (Huicho et al., 2015). En este sentido, tal como Ponce de León y Lago (2012) lo proponen, conocer la existencia de un gran rango de ocupaciones que posibiliten la estabilidad económica en el futuro incrementa los niveles de motivación hacia la carrera musical. Esta disponibilidad de información contrarrestaría la interiorización de los miedos de los padres hacia un futuro incierto con la profesión musical.

“De hecho he tenido unos cuantos amigos en el colegio que no estaban seguros de la carrera musical justamente por el aspecto económico, además que sus padres alimentaban esta duda sobre el aspecto económico, ¿no? Porque realmente se desconoce cuál es la industria de la música, cuáles son las opciones laborales que tiene uno como músico” (P3, Canto popular).

“Cuando estás en una escuela como esta, te das cuenta de que tú sales y, en tu promoción misma, hay otras 20 personas que van a estar compitiendo contigo en el mercado laboral y hay personas que flaquean, que no tienen confianza en sí mismos y dicen ‘No, prefiero entrar a algo seguro’. Prefieren estudiar derecho, prefieren estudiar arquitectura, donde sé que, por lo menos, alguna chamba voy a tener... y creo que ahí pierden la convicción. Y hay otros que, en verdad, han dicho ‘El Perú no sirve, me voy a Estados Unidos’” (P6, Canto popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Por lo tanto, desistir de elegir una profesión musical y elegir otra carrera se debe un pre-concepto negativo de la profesión musical y, no solo al valor social de esta otra carrera como profesión rentable, sino que también influyen procesos de la autodeterminación relacionados a un sentido de competencia (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006; Valénica, 2011). Es decir, los participantes indican que escogieron esta carrera no-musical considerando también el que sean competentes en la misma.

“Yo si sabía que me gustaba escribir y sabía que, creo que por el mismo hecho de que yo era tímida, me agarre de lo seguro, y lo seguro era yo se escribir, soy buena escribiendo, soy buena redactando y decidí meterme a esa carrera, comunicación audiovisual” (P7, Canto popular).

“Escogí ingeniería electrónica porque es una carrera medianamente nueva y con bastante futuro, tengo habilidades para los números, y me gustaban los cursos que llevaba, me iba bien. Pero que sea bueno en algo no quiere decir que me tengo que quedar en eso o que tengo que seguir eso, realmente no lo encontraba como algo decisivo al respecto” (P3, Canto popular).

En cuanto a los aspectos externos propios del contexto social peruano que dificultan la motivación hacia estudiar una carrera musical, se encuentra, en primer lugar, la falta de educación musical previa a la elección profesional. Los participantes mencionan que existe una desvalorización de las carreras artísticas en general en la formación escolar, la cual se transfiere a los estudiantes por los profesores.

“Me pongo a pensar en mis colegios, en el background de primaria y secundaria, y el apoyo al arte era nulo, o sea realmente te decían que el arte es un hobby, que es algo de lo que no puedes vivir. Y eso creo que afectó totalmente mi manera de concebir el arte. Y es una pena” (P8, Guitarra Popular).

Esto se suma a que los participantes identifican una alta valoración hacia carreras específicas, la cual se extiende hacia la visión estereotipada de la música, rechazando su calidad de carrera profesional. Se encuentra en el discurso de los participantes entonces, que la música es vista como un pasatiempo o *hobby* y no como una carrera profesional. Asimismo, se observa que en el actual contexto existe una hegemonía de ciertas carreras sobre otras. Es aquí donde la institución escolar cobra un rol importante, ya que se afirma que tiende a perfilar al estudiante hacia ciertas carreras con una mayor valoración social, con mayor presencia histórica en

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa universidades y que aseguran estabilidad económica, calificadas como “tradicionales”. Las profesiones mencionadas como tradicionales son: derecho, ciencias, ingeniería y psicología; las cuales afirman que tienden a desplazar en importancia a la carrera musical.

“Bueno aquí en el Perú... el arte, en general, no está tan valorado como no sé, en Europa o en Estados Unidos... entonces, de hecho música al ser un arte también, no está considerada como algo a lo que tú te puedas dedicar para vivir... recuerdo que me han preguntado o a mí o a mis amigos, ‘ah sí estoy estudiando música’, ‘¿y qué más? ¿Y qué otra cosa?’ Y claro una cosa así, por qué no pueden entender que estudiar música puede ser una carrera. Y no algo como hobby o algo así” (P2, Clarinete clásico)

“Hay carreras que son carreras tradicionales. Son carreras que existen desde la antigüedad. El derecho, la ciencia y la ingeniería, todo eso existe desde siempre. Y lo que la gente no se da cuenta es que la música también existe desde siempre, la gente hacía sonidos y cosas para llamarse entre ellos. Creo que al momento de llegar las ciencias como que se ha dejado de lado lo que es humano... Sí existen carreras tradicionales, o sea, existen porque la gente las llama así, que son derecho, medicina, ingeniería, etcétera” (P6, Canto popular).

Un segundo aspecto externo se refiere a la poca presencia de instituciones de educación superior musical, como parte de un contexto que obstaculiza o dificulta la elección de una carrera musical. Esto se vincula y suma a la exclusión de cursos de música en la escuela, lo que denota una clara falta de valoración social hacia la formación artística (Aguirre, 2005; MINEDU, 2011; Ponce de León y Lago, 2009) y problematiza la elección de una carrera musical, pues se extiende a una falta de instituciones de educación formal musical (MINTRA, 2012; Petrozzi, 2010). En este sentido, la situación se vuelve más complicada para potenciales músicos residentes en zonas ajenas a la capital peruana. Los participantes mencionan que existe un fuerte centralismo de la educación musical superior en la capital peruana, por lo que muchos profesores especializados enseñan solamente en la capital, convirtiendo a instituciones educativas limeñas en casi las únicas opciones viables para estudiar carreras musicales (Petrozzi, 2010).

“Que haya una opción, que haya una opción donde pueda estudiar música... Pero como justo salió de la [universidad], haber ido a la charla ¿no? el haber obtenido conocimiento de eso, dije ‘hay una opción, ya conozco una opción’. Eso también pareció un motivo importante. Entonces ‘¿qué vas a hacer?’, ¿no? Porque si no tienes una opción ¿qué vas a hacer?” (P2, Clarinete clásico).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

En tercer lugar, la poca presencia de instituciones que brinden un certificado universitario dificulta el valor percibido de la música en su calidad de carrera profesional. En este caso, la ausencia del certificado universitario resultaría en la ausencia de un motivador extrínseco para los padres de los potenciales estudiantes de música (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), quienes asocian el certificado universitario al éxito profesional, llevando a valorar otras profesiones con mayor presencia histórica en varias universidades. Este motivador actuaría efectivamente en los padres pues son ellos quienes suelen costear los gastos de los estudios superiores. Si bien son los hijos quienes se encuentran motivados de manera intrínseca por las actividades musicales, los padres transferirían la valorización positiva del certificado y su asociación al éxito profesional.

“Cuando salí del cole, todavía no se había creado la facultad de la escuela. Creo que... no sé si habría estado en plan de ya formarse. Yo sabía que había una escuela de música en la [universidad], pero que no era con título profesional y entonces de hecho para mis viejos también bueno ‘No, tienes que estudiar una carrera que te dé un título’. Entonces, eso también fue un inconveniente” (P1, Percusión popular).

“Es importante porque en un futuro tal vez vaya a existir un colegio de músicos en el Perú. Tal vez si tú llegues a enseñar es importante tenerlo ¿no? o algo que certifique que eres músico” (P4, Percusión popular).

En congruencia con el punto anterior, el apoyo de los padres constituye un aspecto clave en la decisión de estudiar música. La ausencia de este apoyo representa un factor que no solo obstaculiza el estudio profesional musical por no contar con el soporte económico necesario para estudiar en una universidad privada, sino que también genera frustración en el estudiante.

“La mayoría de músicos frustrados es porque los padres no los dejan. Tú sales del colegio y no tienes el apoyo más que de tus padres. Si te pones a trabajar y trabajar y estudiar música, no, no se va a poder. Creo que no te va a dar el tiempo y lo vas a tener que hacer en un tiempo muy largo” (P2, Clarinete clásico).

Finalmente, se encuentra que el aspecto económico y de rentabilidad puede constituir un fuerte obstáculo en la decisión de estudiar una carrera musical. Por un lado, los participantes indican que la profesión musical y artística requiere de un fuerte gasto económico. Esto puede ser debido a la poca presencia de universidades públicas que brinden la profesión musical. Por otro

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

lado, también se encuentra que existen estudiantes de música que trabajan para pagarse la carrera musical, por lo que la deserción de la carrera tendría una de sus razones en dificultades para obtener recursos económicos para solventar los gastos de la formación musical.

“Yo no estudiaba en un colegio cinco estrellas, mi matrícula era de 400, 300, 400 soles mensuales y me encuentro en la [universidad] con gente que ha estado con una matrícula de 1300 soles... En la Escuela hay menos gente con pocos recursos económicos, para estudiar una carrera de arte, al menos acá, tienes que tener cierto nivel” (P7, Canto popular)

“Ahora que estoy saliendo y porque he visto gente que ha tenido que dejar ciclos de la universidad porque no podían pagarlo, porque ellos mismos se tenían que pagar la universidad” (P2, Clarinete clásico).

Los participantes añaden que ante esta situación de aspectos internos y externos que dificultan el estudio de la profesión musical, se requiere de un accionar de las instituciones nacionales en la implementación de la música como materia obligatoria en la currícula escolar. Esta sugerencia se propone como método para contrarrestar la desvalorización hacia esta carrera profesional y como medio para formar mejores futuros profesionales en música.

“Se necesita enseñar música en los colegios en general. Porque la única forma de que conozcan al respecto es aprendiendo la música y entendiendo el esfuerzo que es realmente manejar un instrumento y hacerlo bien. La dedicación que todo esto requiere” (P3, Canto popular).

“Que en los colegios se implemente un programa de educación musical ¡Obligatorio! ¡Tiene que ser obligatorio! porque te va permitir desarrollar muchas cosas que otras artes no te hacen desarrollar. No solamente la música sino el arte para que valores de verdad y tengas una cultura

Amotivación y deserción académica

En el segundo factor antes mencionado, se explicó que los participantes del estudio optaron por una carrera no-musical debido a aspectos internos y externos que los motivaban de manera extrínseca, como obtener estabilidad económica. No obstante, las narrativas de los participantes indican un punto de quiebre caracterizado por un estado de falta de motivación o amotivación (Deci y Ryan, 2000; Messineo et al., 2019; Sinchi y Gómez, 2018; Ryan y Deci, 2000), dificultando la continuidad de esta carrera, llevando a su futuro abandono y hacia el cambio a una

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

profesión musical. Este tercer factor explica dicho proceso en cuatro aspectos: insatisfacción experimentada en la primera carrera, ausencia de una visión a futuro, bajas calificaciones y la imposibilidad de poder estudiar música. Por otro lado, se pueden rescatar tres características positivas de la experiencia en la primera carrera, como un espacio de: exploración vocacional, generar contactos musicales y obtener aprendizaje que enriquezca la posterior formación musical.

“No era motivador, no era un entorno muy agradable para mí... Era un poco cansado y demandante porque no era lo que quería hacer realmente. Este, regularmente estudiaba y bueno... Me sentí prácticamente exhausto de estudiar aquello que no me agradaba realmente y en un principio no quería estudiar mucho” (P3, Canto popular).

Un primer aspecto en este punto de quiebre o estado de amotivación es la insatisfacción y el malestar emocional experimentados durante la estadía en esta primera profesión no-musical. Dado que dicha carrera no correspondía con los verdaderos intereses y vocación, los participantes experimentaron emociones negativas que los alejaban de la autorrealización y que hacían ver a esta primera carrera como una pérdida de tiempo. Esto va en línea con lo que afirma Yung y Lee (2019), con respecto a que la elección profesional se relaciona directamente con la autorrealización y la felicidad; así como con lo afirmado por Herrera et al. (2015), refiriendo a la educación o formación académica como un predictor de la satisfacción con la vida. Si bien existía un estado de amotivación hacia la carrera no-musical, los participantes mantenían una motivación intrínseca hacia las actividades musicales, como la práctica de un instrumento, las mejoras de sus habilidades en la interpretación y los trabajos musicales. De tal manera, incrementar la productividad en la labor musical empieza a generar los primeros aspectos motivacionales que impulsaron al cambio de carrera para reponer el tiempo perdido.

“Si entré a psicología fue porque el trámite era gratis, porque yo todavía estaba en letras. Los primeros ciclos empujé para que se pudiera, para que me gustara, pero no. Me estaba haciendo daño” (P8, Guitarra popular).

“Sentía que mi tiempo estaba perdido, me sentía más productivo llegando a mi casa practicando. Y era una productividad de no solamente porque quería hacer música, de chamba, sino que por el placer de tocar batería... y decía ‘yo debo practicar, no debo estar acá’” (P4, Percusión popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

“De repente los ensayos se volvían más importantes, a veces priorizaba un ensayo o dictar una clase de piano a ir a una clase de psicología... entonces a veces no llegaba a entregar trabajos en el plazo. Y todo eso me atrasaba porque le estaba dando prioridad a la música” (P9, Composición)

Un segundo aspecto del estado de amotivación en los participantes parte de un estado de aflicción e insatisfacción al identificar la ausencia de una visión a futuro con la primera carrera. En este sentido, el concepto de Perspectiva de Tiempo Futuro, explica que la importancia de contar con metas a futuro radica en sus consecuencias positivas en la motivación, bienestar y satisfacción con la vida (Herrera et al., 2015; Lens et al., 2012). Esto constituye un punto de partida en la búsqueda de este bienestar y autorrealización mediante el cambio de carrera (Yung y Lee, 2019).

“Cuando estuve en Comunica conocí gente que era bravaza. Pero, no era, como que no veían las cosas tal vez de la misma manera que yo... no querían llegar al mismo lugar, ese tipo de cosas. Cada uno de hecho quería hacer algo en su especialidad, ¿no?, en su carrera que era audiovisual, en este sentido, pero yo no me veía, o sea, no podía imaginarme a mí a futuro en esa carrera” (P1, Percusión popular).

“Cuando yo estaba ya en la carrera de psicología, me di cuenta que no me veía a mí mismo chambeando de eso, ¿me entiendes? Me interesaba lo que me enseñaban pero no me veía a mí mismo aplicándola para hacer dinero, para vivir de eso. Entonces dije: ¿qué estoy haciendo? Si solo quiero enterarme de estas cosas de repente investigo por mi cuenta y eso lo hago mi hobby, y más bien de lo que sí quiero vivir que es la música lo hago mi carrera” (P9, Composición).

Un tercer aspecto, si bien no presente en todos los participantes, lo constituyen las bajas calificaciones obtenidas en la primera carrera no-musical. Este aspecto actúa no solo como un indicador del estado de amotivación, sino que también contribuye al abandono de la carrera al dificultar la necesidad de competencia, dado que esta primera carrera no está alineada a las habilidades y gustos de los participantes.

“Fui una de las pocas que pasé con 11, pero al final me fui al cacho, y todos los exámenes que venían de funciones no me iban tan bien, o sea jalaba y jalaba, pasaba con 11 y luego jalaba de nuevo... decayó mi ánimo o algo así” (P2, Clarinete clásico)

Estuve 4 años en psicología y me di cuenta que mis notas eran bastante bajas, mi interés en hacer las cosas era muy reducido, no le daba prioridad a mi carrera, entonces, por ahí medio que me

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

puse a analizar, gracias al curso de motivación también, que no era lo que quería estar haciendo. La profesora de motivación también dijo una vez: si es que es tu último día en la tierra ‘¿harías lo que siempre haces o harías otras cosas?’ Dije ‘no, no vendría a [esta universidad] si fuera mi último día en la tierra’ (P9, Composición).

A partir de estos primeros indicios de cambio de carrera hacia música, resulta relevante mencionar un cuarto y último aspecto contextual antes abordado y señalado por los participantes como imprescindible: la imposibilidad de estudiar música por la poca disponibilidad de instituciones de educación superior musical. Así, los participantes afirman que lograr identificar una universidad que brinde la carrera de música estuvo asociado a la deserción de la carrera previa y el cambio a la profesión musical.

“Entonces, era la carrera de música que, recién salía... y hay mucha gente que así como yo, nos quitamos de lo que estudiamos y decidimos entrar en [dicha universidad]” (P4, Percusión popular).

“Es más, yo esperé a que se abriera música para entrar a música, porque recién se abrió la facultad en el 2013” (P6, Canto popular).

Es necesario señalar un claro contraste entre el estado de la carrera musical en el contexto peruano, con la situación de otros países como Argentina o Brasil. En estos últimos casos, debido a una dinámica de mayor valoración social hacia la carrera musical existe un plan de estudios establecido con un fuerte enfoque en el impacto histórico musical para universidades, academias, institutos y escuelas (Mansilla, 2007; Mateiro, 2010). Por ello, los participantes del contexto peruano recurren a afirmar como opción la posibilidad de ser músico y desarrollarse en esta disciplina sin contar con estudios superiores musicales. Esto guardaría relación con lo mencionado por Tripiana (2010), quien afirma que la vocación y motivación media la perseverancia ante dificultades de la vida como músico, como el no poder estudiar música de manera profesional y tener que elegir otra carrera que financie la labor musical (Coulson, 2010; Tripiana, 2010).

“Ya estando en la universidad te das cuenta que, realmente para ser músico, creo, no es necesario estar en la universidad... No es necesario estar en la universidad para tocar bravazo ni para... o sea, porque fácilmente podrías llevar, y esto lo escuché una vez de una baterista de jazz que dice ‘Yo creo que para ser música y hacer música lo básico es tu instrumento, piano si piano no es tu instrumento, y clases de teoría y composición’” (P1, Percusión Popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Todos estos cuatro aspectos que impulsaron el abandono de la carrera previa corresponden a una multifactorialidad del fenómeno de la deserción profesional, donde la insatisfacción hacia la primera carrera, el rechazo de los padres hacia la carrera musical y la ausencia de una institución de educación superior musical corresponden a experiencias estudiantiles negativas y a factores familiares y sociales (Bethencourt et al., 2008; Pérez et al., 2013).

A pesar del estado de amotivación en esta primera carrera, en el discurso de los participantes se pueden rescatar tres características positivas de esta experiencia. En primer lugar, cuando la primera carrera involucra un periodo inicial de estudios generales, estos sirven como un espacio de exploración vocacional e influyen en el posterior cambio de carrera. Esto puede estar relacionado al estudio realizado por Pérez et al. (2013), en el que la exploración profesional impulsaría al abandono de los estudios, con el fin de ingresar a una carrera con mayor afinidad a los propios intereses.

“Mucha gente igual no estaba decidida cuando estuve en letras, la gente se pasa un montón. No hay gente que diga “Ah ya, sí voy a hacer esto” y ya sabe, ¿no? Si no que están en letras para saber más o menos a dónde se van. Mucha gente que conocí se cambió luego de carrera” (P1, Percusión popular).

En segundo lugar, los participantes del estudio mencionaron utilizar a la primera carrera como un medio para conseguir contactos en música con los cuales formar un proyecto musical aparte de la carrera elegida, además de poder obtener futuras labores multidisciplinarias. Esto se alinea a la afirmación de Tripiana (2010) referida a la posibilidad de ser músico a pesar de contar con otra profesión o formación académica, dado que la elección de la primera carrera tuvo de por medio el objetivo de relacionarla o vincularla con la disciplina musical.

“No que con comunicación audiovisual no vayas a estar en una oficina, pero... me planeaba a trabajar en algo musical. Hacer un videoclip o... de repente por ahí hacer algo que tenga que ver con eso. Supongo que por eso lo decidí” (P1, Percusión popular).

“Entonces me quede en comunicación audiovisual, por la idea de querer hacer periodismo musical, de poder entrevistar, de por ahí conseguir contactos y los contactos podrían ayudarme por ahí, yo quizás podría formar algo, una banda, comentárselo a alguien y salir en ese aspecto” (P7, Canto popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Finalmente, los participantes indican que la experiencia en la primera carrera brindó información que en la actualidad sirve de insumo para aplicarse en su actual formación profesional musical. Este insumo es tomado de manera directa, como utilizar ciertos conceptos de la carrera previa a la carrera musical, o de manera generalizada, al afirmar que toda experiencia influye y es insumo al momento de interpretar y componer. Esto último guarda relación con lo planteado por Juslin (2008), donde la motivación influye en la interpretación musical, mediada por diferentes experiencias que evoquen emociones específicas.

“Hay muchas cosas de orden, de diseño... de conceptos artísticos que aplico cuando toco ¿no? El orden, la jerarquía por ejemplo... entonces yo cuando tocó trato de jerarquizar, por ejemplo una introducción... Entonces esos conceptos como que voy utilizando ¿no? Es súper interesante... aprendí bastante de hecho” (P4, Percusión popular).

“Así también van a ser los conocimientos de psicología que he adquirido hasta el momento, voy a ser un músico que además va a tener conocimientos de psicología, mejor aún. Todo eso sirve al ser músico. Nada de eso es en vano” (P9, Composición).

Resiliencia y recursos sociales-personales

Este cuarto factor motivacional se refiere a la resiliencia obtenida a partir de distintos recursos personales y sociales, para sobrellevar el dificultoso proceso de cambio hacia la carrera musical, producto del poco valor social de la música como profesión (Caldera et al., 2016; Pereira, 2007; Villalta et al., 2017). Los recursos personales identificados son: el afrontamiento positivo, la autonomía para decidir estudiar una carrera musical y la seguridad en sí mismo. Los recursos externos por otro lado son: la influencia de la familia -padres y hermanos-, amigos, profesores y compañeros. Estos recursos resultan cruciales en la decisión del abandono de carrera para estudiar una carrera musical.

El primer recurso personal es el afrontamiento positivo para el manejo saludable del estrés, el cual permite la autorreflexión del estado de insatisfacción en la carrera no-musical, la aceptación de las habilidades, la motivación hacia la profesión musical y, consecuentemente, el cambio de carrera. Un segundo recurso es la autonomía, referente a una conducta auto-determinada referida a realizar elecciones por propia iniciativa (Ryan y Deci, 2000, 2004, 2006). En conjunto con una motivación intrínseca hacia la música, los participantes afirmaron preparar una argumentación

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

sobre estudiar música para convencer a los padres y, dedicar tiempo y esfuerzo a prepararse para el proceso de admisión de la universidad. Finalmente, el tercer recurso de los participantes es la auto-confianza y seguridad hacia el cambio de carrera, hacia sus capacidades y hacia el éxito del futuro profesional musical; contribuyendo a que no desistieran en su decisión del cambio de carrera, a pesar de los prejuicios presentes hacia la profesión musical.

“Para abandonar la carrera yo me quito un ciclo, para poder repensar mis cosas. Es un ciclo que dejo en blanco que yo mismo me digo: ya es bueno ponerte a pensar qué vas hacer. Me metí en terapia para poder darme cuenta de ello: realmente quiero estudiar música. Una de mis motivaciones más fuertes fue el hecho de poder entender más que este arte siempre me ha gustado” (P8, Guitarra popular).

“No fue fácil tomar la decisión al comienzo, pero cuando ya estaba con esas ideas en la cabeza de la motivación fue fácil porque por fin iba a hacer lo que quiero estar haciendo. Entonces eso fue recontra natural, fue así, se sintió bien. Y nada, hablar con mis papás... Entonces les conté, quiero cambiarme de carrera. Mi mamá fue la que más le chocó... al final la terminamos convenciendo” (P9, composición).

“Mis padres me dijeron la típica de ‘vas a ser pobre, no vas a poder manejarte más adelante. Nosotros queremos que tengas ingresos’. La típica, el músico pobre, el artista pobre. Hay otra más que recuerdo, obviamente me dolieron, pero no iba a ceder, yo estaba seguro que no iba a ceder en mi posición. Yo sí soy alguien muy terco con algo que realmente me apasiona y me interesa. Voy hasta el fondo como sea y me compro el pleito” (P4, Percusión Popular).

En cuanto a los recursos externos, el rol de la familia implica una serie de factores que influyen en las decisiones del estudiante sobre su futuro profesional. En el discurso de los participantes, la familia no solo funciona como soporte económico, sino también como soporte emocional y de resiliencia (Caldera et al., 2016; Pereira, 2007; Villalta et al., 2017). Así, y en relación con la aproximación de Valénica (2011), la motivación hacia la profesión es mediada por la aprobación social de los padres.

“Yo cuando estaba en quinto de secundaria no tenía ni idea de qué quería estudiar... entonces todo básicamente fue porque mi papá me sugirió, que me veía tan confundida, me sugirió que estudiara economía. Era un respaldo, si no estaba segura de algo y vienen y me presentan una oportunidad de mira te voy a apoyar en todo. Ya pues ¿no? a ver qué sale” (P2, Clarinete clásico).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

“Yo creo que el apoyo de los padres es tan importante como en cualquier otra carrera, bueno a menos que tú mismo te pagues tu carrera, casi siempre son los padres los que te van a apoyar con la pensión. Entonces muchas veces los padres no te pagan la carrera si no estudias lo que ellos creen que es mejor para ti” (P3, Canto popular).

Se evidencia así, que la motivación para estudiar una carrera musical se encuentra inscrita al contexto social, el cual puede ser rico y de apoyo, como padres que representen soporte social ante la idea de estudiar una carrera musical, o descuidado y frustrante, como padres que rechacen y se opongan ante esta decisión (López, 2010; Reeve, 2010). Por un lado, algunos padres perciben la profesión musical como mal remunerada, transmitiendo esta visión a los hijos, lo que causa disminución en la motivación hacia la elección de la carrera musical, preocupación sobre el futuro laboral musical y frustración ante no poder estudiar música. Por otro lado,

“Mis viejos siempre se cerraron en que no. Que la música no que ‘¿Cómo vas hacer eso?, ¿de qué vas a vivir?’ Y ya, bueno me metí a arquitectura y dije a ver arquitectura porque supuestamente dibujo bien... no sé. ¡Ya!, en realidad fue por motivos estúpidos que me metí en arquitectura, no fue porque quería, no era una vocación” (P4, Percusión popular).

Por otro lado, se identifican casos de padres que aceptan y forman parte del proceso de cambio de carrera, en el cual reconocen, aprueban y en consecuencia, incrementan la motivación de sus hijos hacia su profesión (Valénica, 2011). Toman así, un rol activo en impulsar a tomar acción hacia el cambio de carrera, sirviendo de soporte ante inseguridades e indecisiones. Para estos padres, el aspecto más importante en la elección de una profesión es la felicidad que se pueda obtener de ésta. Estos casos ejemplifican la multifactorialidad del cambio de carrera (Bethencourt et al., 2008; Frasineau, 2019; Pérez et al., 2013; Sinchi y Gómez, 2018).

“Necesito que mi familia entienda... Porque si entendieran, creo que sería todo más sencillo, que se preocuparían más porque yo logre estas metas. Por el hecho que son mis viejos. Que te apoyen en ese sentido, más que un apoyo como de... soporte. No un apoyo tanto económico, sino apoyo de que ellos también quieren que tú logres eso, más apoyo emocional” (P1, Percusión popular)

“Resulta que tengo unos padres que sí son comprensivos. Lo que decían era ‘lo que estas estudiando es básicamente lo que vas a hacer el resto de tu vida y si vas estudiar algo, que sea algo que te haga feliz, porque si es algo que te hace feliz lo vas a hacer bien y vas a ser exitoso en

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

eso, no solamente trabajes en algo por el dinero, porque puedes estar ganando un millón de dólares, pero si no eres feliz de nada te sirve” (P7, Canto popular).

La influencia positiva de los padres también podría significar un vínculo con el mundo musical -como contar con padres músicos- que al permitir conocer sobre el ámbito laboral, genera una mayor motivación hacia la elección de dicha carrera (López-Manrique et al., 2014; Coulson, 2010; Ponce De León y Lago, 2009; Roberts, 2005; Tripiana, 2010) y al futuro desarrollo académico -postgrados en música- y profesional.

“Mis papás me apoyaron 1000%, en ese sentido sí creo que es admirable porque hay gente que no los apoyan... y desde ahí nunca me han quitado su apoyo, nunca, nunca, hasta ahora. Incluso ahora me dicen ya, escoge una maestría para estudiar, ya, escoge ah, aprovecha que tengo el dinero, que si me dices el próximo año tal vez ya no lo tengo” (P2, Clarinete clásico)

“Más que nada la influencia fue un poco para que, para escoger la carrera en primero lugar, porque su papá es músico ya y tiene trabajo, realmente. Y ella estudiaba música desde chiquita y ya pues y de hecho en algún momento he hecho música con ella” (P3, Canto Popular).

De similar manera, la figura del hermano representa no solo un soporte y apoyo emocional en la decisión del cambio de carrera, sino también forma parte del capital musical (Coulson, 2010). En el primer caso, representa un intermediario entre el estudiante y los padres para facilitar y apoyar el proceso de cambio de carrera. El segundo caso se da cuando el hermano también comparte el gusto por la interpretación musical e influye en el proceso de aprender un instrumento.

“Entonces, me dijo ‘aprende a tocar algo pues, para hacer una banda’. Yo en ese momento toda la música que escuchaba era por él. Y bueno, dije ‘ya, batería’ porque a veces mi hermano ponía videos y yo veía y el baterista era el más chévere. Como que estaba ahí atrás y golpeando cosas. Y, por eso aprendí, por eso, decidí...decidí. O sea, ¡Por eso estudio música! (risa) Por mi hermano” (P1, Percusión popular).

“Mi hermano influyó mucho porque él estudió contabilidad y también es músico. Y ahora también estudia conmigo música en la [universidad]. Era como que ‘ya estas tocando, ya estas grabando, deberías dedicarte a esta vaina y dejar esa vaina. Y ahora mira que ha salido en la [universidad] y le dices a mis viejos que quieres estudiar ¿no?’... Entonces fue como que él fue hablándoles a mis viejos, diciéndoles ‘Oye él quiere estudiar ¿Por qué no lo apoyan?’” (P4, Percusión popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Asimismo, se observa que los participantes generan mayor motivación hacia la carrera musical al contar con el apoyo de amigos que los reconozcan como músicos o que reconozcan que deberían estudiar música. Por ende, el autoconcepto asociado a ser músico es fuertemente marcado por la influencia de los pares, en la calidad de la experiencia al ser reconocidos como músicos (López-Manrique et al., 2014; Tripiana, 2010; Coulson, 2010; Roberts, 2005).

“De hecho, era chévere que tu pata te diga ‘Oe, ¿por qué no estudias música?’, como que él sabía, que ve en ti algo, te ve estudiando comunicación audiovisual y te dice ‘No, brother. Tú tienes que estudiar música’. Se siente bien, porque, de alguna manera, creo que se nota... Chévere que se reconozca... como que se diferencie, tal vez, de esa manera” (P1, Percusión popular).

“Me gustaba porque era lo que quería hacer y me gustaba hacer eso y que te digan que eres bueno haciéndolo es una motivación, es un refuerzo” (P3, Canto popular)-

“Entonces cuando yo le contaba a mis amigos, ‘¡me cambié a música!’, me felicitaban y me decían ¡Bien! Me felicitaban, me abrazaban, me decían como que, ‘¡que chévere!, bien por ti’. O sea, todas las reacciones han sido positivas de mis amigos” (P9, Composición).

Los amigos de la carrera musical, por otro lado, satisfacen la necesidad de relaciones de la Autodeterminación, de estar interconectado con personas que no solo brindan soporte emocional, sino que también comparten una visión similar sobre la música como profesión, aumentando la motivación y resiliencia, influyendo en la mejora del desempeño académico y, reduciendo la posibilidad de deserción profesional (Acha, 2014; Coulson, 2010; Deci y Ryan, 2000; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). Esta red interconectada también amplía el acceso a oportunidades laborales, pues los compañeros de estudio son los futuros colegas del ámbito laboral musical, (Coulson, 2010), y además, forma parte de la motivación intrínseca hacia la actividad de la interpretación musical, ya que representa la oportunidad de poder tocar música en conjunto (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; López, 2010; Vallerand, 2001).

“La gente influye porque te animan un montón cuando estás cansada... y creo que siempre, una persona que tiene vena artística entiende a otra. Si es que a ti no te importa para nada ni el arte ni el diseño ni esas cosas, le das poca importancia. Y, creo que nuestro grupo ha sido bueno para ese tipo de cambios. Es como que ‘Valoro tu decisión... no estás tirando tu vida al tacho. Es perfectamente válida’” (P6, Canto popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

“Más que las clases, creo que es a la gente que conoces... La escuela te ayuda en eso, a meterte en la escena, contactos...una red. Porque al final supongo que como somos los músicos, los nuevos músicos del Perú. Con ellos, de repente vas a trabajar en el futuro” (P1, Percusión popular).

“Antes tocaba con mi hermano, ¿ya? No tocaba ni con mi hermano. Entonces, yo no sabía de dónde, o sea, con quién tocar. Entré a la escuela, y conocí a toda la gente que quiere tocar y comencé a tocar” (P1, Percusión popular).

Los participantes perciben como otra fuente importante de soporte social y emocional a los profesores. En el caso de los profesores del colegio y particulares, se identifica que fueron factores cruciales en la decisión de una carrera musical, y en ciertos casos fueron el motivo del cambio de carrera. Ya realizado el cambio de carrera, los profesores de música son considerados como una fuente de motivación en la formación profesional, y como un soporte emocional ante las dificultades propias de la carrera. Estos dos aspectos no se deslindan, ya que existe una visión del profesor como un padre, maestro y colega, que brinda tanto enseñanzas técnicas de formación superior musical como soporte emocional. Por ello, se da también una identificación con el profesor, como alguien que tuvo experiencias similares en su desarrollo profesional musical.

“Más que un profe es un maestro porque no solamente te dice ‘a ver, ¿qué has practicado?’... te pregunta ‘¿cómo te va? ¿Qué tal los cursos? Te veo cansado, ¿qué sucede?’. Entonces, todo eso también sientes que es un apoyo, es como un papá...de la batería. Como tu viejo, pero en ese aspecto... como un soporte, como un apoyo de mis profesores” (P1, Percusión popular).

“Tomé clases con un profesor, que justo enseñaba en la [universidad] y me dijo ‘oye porque no postulas, ¿no? Ahí vas a ver mejor las cosas, estas joven lo vas hacer bien’. Y postulé, justo por él, porque él me dijo” (P4, Percusión popular).

“Todos los profesores siempre están atentos de lo que necesitas, en cuestión de técnica y también hay ayudan en cuanto a la vida... te ayudan con lo vocacional... no es como ‘Ay, tengo que ir a un psicólogo’. No, es como una persona que, de repente, pasó lo mismo que yo y me puede ayudar” (P6, Canto popular).

De esta manera, y en este contexto de enseñanza-aprendizaje donde la motivación es determinante en la continuación de la carrera musical, los profesores logran generar un entorno de aprendizaje motivante que genera mayor interés, eficacia, esfuerzo y estrategias autorreguladoras

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa en los participantes (López, 2010; Valénica, 2011). Así también, la motivación se ve reforzada por la aprobación social y por contar con maestros que les permitan conocer o tener facilidades en la demanda sociolaboral (Tripliana, 2010; Valénica, 2011). Se resalta entonces, la importancia de contar con una red de distintos contactos con los que compartir el aprendizaje y lograr un mayor desarrollo profesional.

“Si yo quiero desarrollar un aspecto de mí y la gente a mi alrededor no lo está desarrollando... se me va a hacer más difícil a comparación de una persona que tiene en su círculo social una gente interesada, más gente a fin a eso, porque eso permite compartir aprendizajes, hay un intercambio de aprendizajes. Si yo no tengo con quien hacer un intercambio de aprendizaje me estanco” (P7, Canto popular).

Bienestar en la carrera musical

El quinto factor se sitúa luego del abandono y cambio de carrera, cuando el estudiante ya se encuentra estudiando una profesión musical y se satisfacen sus necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Se explican entonces, características como la sensación de bienestar, trascendencia, felicidad y la posibilidad de expresión en la carrera musical. Estas características son parte del discurso que los participantes mencionan en base a sus vivencias en la carrera musical y se asocian con lo propuesto por Yung y Lee (2019), quienes afirman que la elección profesional se relaciona directamente con la autorrealización y la felicidad (Herrera et al., 2015). Así, el estudiante motivado y auto-determinado, tomaría una carrera con mayor afinidad a los propios intereses y no por su valor social o por estatus económico-social (Huicho et al., 2015).

En línea con lo mencionado anteriormente, los participantes indican que la acción de tocar un instrumento y la música en sí misma, forma parte de sus vidas, es inherente a ellos y no podrían dejar de hacerlo. En caso contrario, de no continuar con la labor musical, señalan que se experimenta una sensación de malestar general, de depresión y aburrimiento. Por lo tanto, se encuentra que la motivación intrínseca (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) hacia las actividades musicales presentes en la niñez fue mitigada por aspectos externos e internos, previamente explicados, que desvalorizaban la música como profesión. Este disfrute de la actividad musical entonces, reaparece en la carrera musical y retorna el bienestar ausente en la carrera no-musical.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

“Al estar en un escenario tocando, no solamente conmueve al público, te conmueve tanto a ti... estás tan arriba que dices ‘no me imagino estar haciendo otra cosa que no sea esto’. No puedo, no puedo imaginarme, esto es dios mío, es como sentir un orgasmo pero más espaciado... estoy en el lugar correcto, en el momento correcto, no puedo estar haciendo otra cosa que no sea esta” (P2, Clarinete clásico).

“¿Si dejara de hacer música? Ay, ¡yo estaría totalmente deprimida y aburrida! ¡Totalmente!... Yo ni siquiera puedo imaginarme vivir, o sea, sin escuchar música, sin tener mis audifonos” (P6, Canto popular).

Así, la motivación intrínseca hacia la actividad de la carrera musical motiva al participante a repetir esta actividad por el estado de flujo y satisfacción del que provee (Csikszentmihalyi, 2012; Moneta, 2012; Ryan, 2009; Valénica, 2011). Esta sensación de bienestar y felicidad también es acompañada al satisfacer las necesidades básicas, como la necesidad de autonomía, al lograr ser actores de su propia vida mediante la elección de una carrera musical que les brinde sentido y esté alineada con su personalidad (Acha, 2014; Deci y Ryan, 2000; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). Asimismo, se busca la trascendencia en algún proyecto personal, lo que también motiva la estadía y desempeño académico en la profesión musical.

“Me cuesta un poco estar siempre haciendo lo mismo todos los días, y creo que con la música, y por eso también es que toco y me gusta tocar jazz, porque, en ese género, nunca nada va a ser igual a lo que tocaste antes... eso es lo que me gusta, que es algo nuevo, siempre hay algo nuevo que hacer, algo diferente” (P1, Percusión popular).

“Yo quisiera cambiar de chip y ahora tener un grupo propio y seguir estudiando más para poder componer canciones propias. En una banda y cosas así. Eso me motiva bastante... generar una banda y hacer algo chévere. Un proyecto que quizás trascienda... quisiera hacer eso. Eso me motiva” (P4, Percusión popular).

“La siento más real que a diferencia, comparándola a la otra carrera, lo siento más sincera a mí, a mi personalidad, a mis principios, a como soy como persona. Me siento cercana y más real con mi carrera que estoy estudiando ahorita, que es la de música” (P7, Canto popular).

Con respecto a satisfacer la necesidad de competencia, se encuentra que lograr experimentar y controlar las propias habilidades está alineado y asociado al gusto por obtener

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa aprendizaje en la carrera musical (Acha, 2014; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). Así, es mediante el constante desarrollo y formación profesional que se alcanza el bienestar y satisfacción, por el hecho de mejorar como profesionales y sentirse competentes en su especialidad.

“Bueno también la universidad porque quería aprender a ser mejor, quería saber mejor... habían profesores muy buenos... Entonces habían ensambles de música latina, de jazz, había cursos de producción, entonces era como que... Pucha, ¿dónde lo voy a poder hacer aquí? ¿no?... no hay otro lugar. Y me metí por esa motivación, de querer aprender más y así fue de hecho” (P4, Percusión popular).

“Al menos con esos cursos ya sabía teoría o sea no estaba perdida, podía hablar en algún nivel de música, eso era lo que me interesaba de esos cursos, si bien no era el instrumento, era la teoría que venía con ellos” (P7, Canto popular).

Finalmente, se puede identificar en las experiencias de los participantes, que la necesidad de relaciones se satisface en el espacio social que ofrece la institución de educación superior musical (Acha, 2014; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). Este espacio es descrito como un lugar familiar que alberga personas que han pasado por situaciones similares y que mantienen una similar motivación y pasión hacia la carrera musical. Es así como se posibilita la interacción social e interconexión con personas con gustos, metas y objetivos alineados a los de uno mismo, lo que genera un funcionamiento humano saludable y ampliación de la auto-motivación y la salud mental (Acha, 2014; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011).

“A eso me refiero con ese lugar, ¿no? Un lugar en el que mediante tu instrumento puedes expresar algo y no tienes algún obstáculo...” (P1, Percusión popular).

“Tú ibas y entrabas a la escuela y veías a todo el mundo tocando guitarra, hablando música, estudiando música, respirando música... entonces, me sentía bien ahí, a pesar de que yo sentía que no sabía nada, no me sentía incómoda” (P2, Clarinete clásico).

“Es una experiencia súper chévere, súper motivadora porque todos están estudiando música al igual que tú y quieren ser músicos” (P4, Percusión popular).

Metas hacia la autorrealización musical

Este último factor motivacional explica, desde las narrativas de los participantes, los diferentes objetivos, metas y razones de corte académico-laboral movilizan sus acciones e influyen en su motivación hacia los estudios superiores en música. Esta dinámica se sustenta en el concepto de Perspectiva de Tiempo Futuro, que como se ha explicado, moviliza el comportamiento y genera motivación y bienestar a partir del establecimiento de metas a futuro (Herrera et al., 2015; Lens et al., 2012). Se puede identificar así, que la motivación en la carrera musical es influenciada por objetivos a futuro como el obtener un certificado a nombre de la nación que respalde y formalice los conocimientos obtenidos en la formación superior musical.

Este respaldo formal y legal se encuentra asociado a metas de autorrealización musical, en el ámbito laboral y en el ámbito académico. En el primer caso, sirve como un medio formal para facilitar la docencia, al ser considerado un requisito para poder ejercer esta labor. Asimismo, sirve como sustentación que acredita las habilidades musicales al buscar ofertas laborales en el extranjero. En el segundo caso, el ámbito académico, la certificación permitiría continuar estudios de post grado en distintas universidades del mundo que piden como requisito los estudios universitarios en música, además del valor agregado de tener una certificación de una universidad considerada con prestigio. Así también, la certificación brinda una sensación de posibilidad a los participantes, debido a que implica una ruptura con prejuicios asociados a la desvalorización de la música como carrera formal.

“Por un lado, no solamente es tener el título sino qué significa que lo tengas, que tus conocimientos abarcan ciertas ramas medianamente extensas. En cuanto a esto yo creo que sí es necesario... porque la gente es bastante prejuiciosa. Y te da un poco más de cancha por así decirlo, tener un título profesional” (P3, Canto popular).

“Bueno... uno de ellos (motivación hacia la carrera musical)... era tener el título de músico... tal vez si quería enseñar en un colegio o en una universidad es necesario si o si tenerlo” (P4, Percusión popular).

“Música no estaba abierta como facultad. Yo quería un título universitario... Porque, eventualmente me gustaría salir al extranjero. Y digamos que la universidad [nombre de la universidad] no es desconocida, yo presento mi título de la universidad [nombre de la

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

universidad], y la gente dice ‘ya, bien, es buen nivel’, pero si estudio por mi cuenta, tendría que pasar muchos procesos burocráticos para demostrar mi capacidad, y es como saltarse la burocracia y decir ‘por si acaso, acá está mi título, así que, no fastidien’ (P6, Canto popular).

Por otro lado, estas metas y objetivos en la carrera musical también se alinean al deseo de obtener aprendizaje que enriquezca la formación académica y brinde una sensación de ser mejor profesional. Así, el objetivo de obtener mayor aprendizaje está asociado al gusto con la actividad en sí que es la música, involucrando un valor emocional que influye en el compromiso y capacidad con los estudios (Juslin, 2008; Locke & Latham, 1990; Lunenburg, 2011; Valénica, 2011).

“Bueno, mi mayor expectativa era aprender a leer música... Esa era como que mi más grande expectativa. Quiero aprender, para poder ir más allá, supongo que eso era el velo enorme y grueso que tenía, que necesitaba aprender antes que otra cosa” (P2, Clarinete clásico).

Los objetivos en la carrera musical antes mencionados guardan relación con una meta presente en el discurso y experiencia de los participantes, la cual se refiere a lograr mantener un modo de vida y sostenibilidad económica al ejercer la profesión musical. Es así que tanto la certificación –aspecto formal- como el aprendizaje obtenido –habilidades desarrolladas- también pasan a ser medios para lograr la meta de estabilidad laboral-económica en la música. Es preciso señalar que la motivación extrínseca hacia el certificado y la estabilidad económica contribuyen a orientar los objetivos y reforzar las metas a futuro como profesional en música (Lens et al., 2009).

“Yo sentía que era bueno cantando y yo quería ser bastante bueno cantando y era una cosa de estudiar y mejorar. Y a él le ayudaba, porque ser bueno en el ámbito de música... ayuda para encontrar trabajo” (P3, Canto popular).

“No solamente iba al taller a estudiar, sino de lo que aprendes en la universidad, multiplicarlo en tu casa a la mil y llegar al siguiente día a la universidad con eso a la ¡mil!... Entonces era como el gusto por saber que lo estoy haciendo bien ¿no? Y porque otros me llaman porque lo hago bien. Básicamente era ese mi principal motivador, el gusto porque la gente disfrute... de que hago bien mi trabajo, que me llamen por eso” (P4, Percusión popular).

Cuando el trabajo en la música es retribuido se denotan dos posibles aspectos en los participantes que influirían en la motivación hacia el constante desarrollo profesional musical. Un primer aspecto es la valoración de la carrera en el mundo laboral, es decir, la motivación es mayor

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

cuando se conoce la existencia de ocupaciones y posibilidad de conseguir empleo que permita una futura estabilidad económica y que permita a su vez la continuación de la actividad de disfrute (Ponce de León y Lago, 2012). Un segundo aspecto que influye en la motivación hacia la carrera es la sensación de competencia (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), la cual involucra la inversión de mayor esfuerzo y persistencia en lograr los objetivos y metas trazadas.

“Todo eso, horas de estudio, todo eso, lo que te cuesta el estudio. O sea, todo eso tiene un costo, pues, que es lo que uno trata de recuperar y ganar algo y justamente para seguir haciéndolo... yo sé que tengo que comer y todo, pero no es que voy a tocar para ganar dinero, sino que quiero tocar para poder seguir tocando. Y la única manera de seguir tocando es si me pagan y puedo comer, y puedo tener una casa” (P1, Percusión popular).

“Me influencia estar la mitad de mi carrera y buscar formarme en cuanto al ambiente laboral, o sea, ya tengo, ya sé que cosas puedo hacer que trabajos puedo buscar, y ser lo mejor posible para tener estos trabajos” (P3, Canto popular).

Finalmente, otro objetivo o meta en la carrera musical es la referida al ambiente de competitividad presente por el desarrollo académico de los compañeros de la carrera. Los participantes mencionan que la constante mejora en la carrera constituye una responsabilidad hacia sus pares estudiantes, debido al aspecto grupal de los trabajos y enseñanzas en una facultad de música, como tocar y practicar en conjunto. Asimismo, la motivación dirige el comportamiento hacia una constante mejora del desempeño, para poder alcanzar o superar el nivel académico de los compañeros.

“Es como una responsabilidad... Porque sé que si yo no practico, y voy a tocar con ellos, y yo no puedo estar a su nivel, sería una falta de respeto de mí hacia ellos... me obligan también a que yo siempre quiera ser mejor, porque ellos lo están haciendo. Entonces, yo sé que ellos practican horas de horas, yo también tengo que practicar horas de horas... si yo no estoy a su nivel los estaría parando” (P1, Percusión popular).

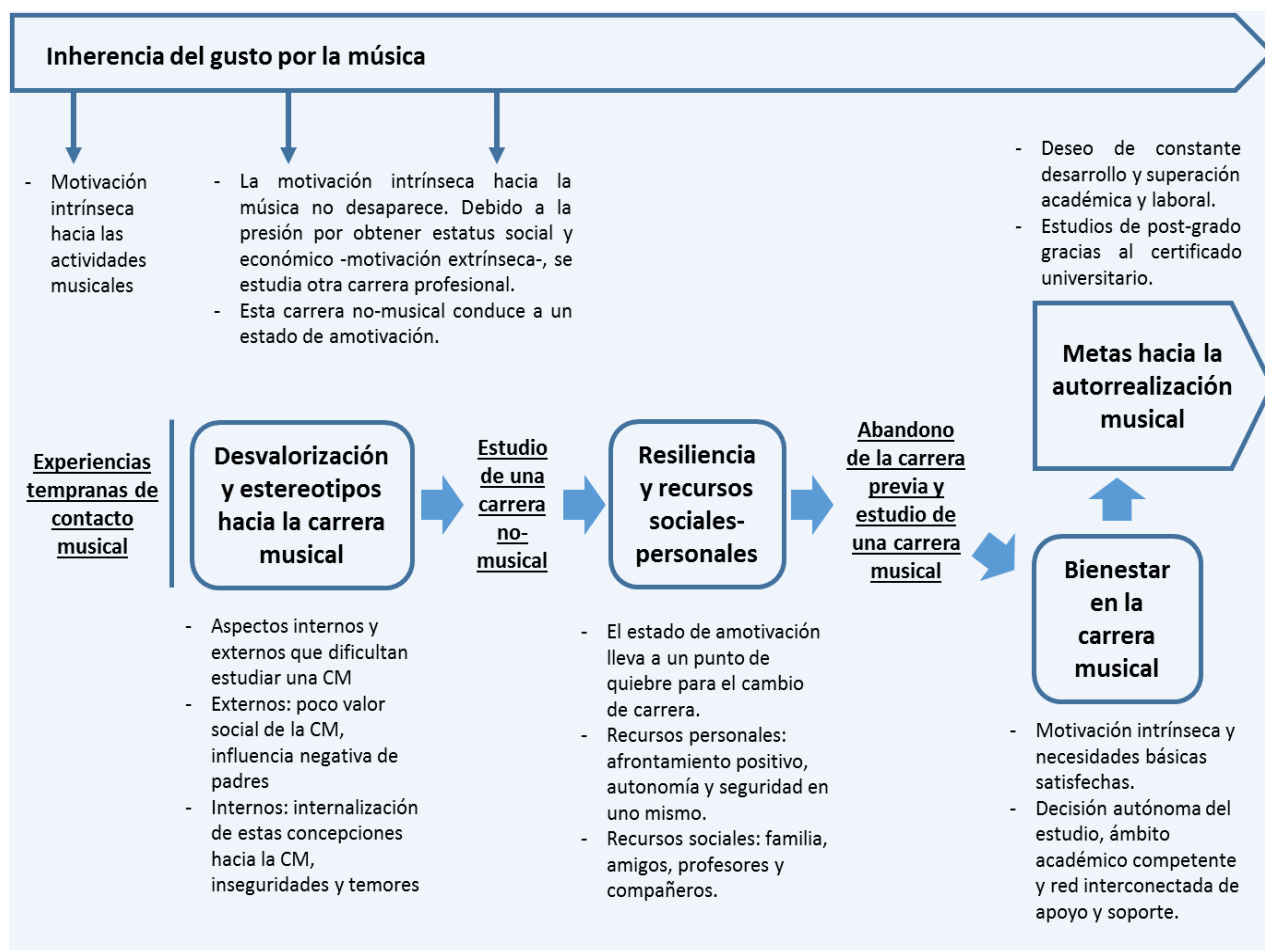
“Y eso creo que también... no es tan chévere, por eso que ¡ya! quiero acabar la carrera para irme a otros países a estudiar más y salir con que gente más competente, quiero que me motiven” (P4, Percusión popular).

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Este contexto de alcanzar y superar el nivel académico de los compañeros influye en la motivación hacia la carrera musical, por el impacto en las percepciones que el participante tendría de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). En este sentido, la necesidad de competencia se alinearía en base a superar el nivel académico o técnico de los pares en la carrera musical (Ryan y Deci, 2000). Se debe señalar además que la satisfacción de estas necesidades básicas estaría relacionada con la motivación autónoma y el flow; de ahí que en la cita previa se tenga como objetivo estudiar con compañeros con un mayor nivel académico-musical en la búsqueda de metas que requieran mayor esfuerzo (Acha, 2014; Csikszentmihalyi, 2012).

Modelo explicativo: motivaciones hacia la profesión musical post-abandono de carrera

Figura 1. Modelo explicativo de motivaciones hacia la profesión musical post-abandono de carrera



Elaboración propia.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

El modelo en la Figura 1, presenta un continuo que incluye aspectos de la Autodeterminación compuesto por la amotivación, la motivación controlada y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Messineo et al. 2019).

El continuo del modelo está caracterizado en un extremo, por una etapa inicial de motivación intrínseca hacia actividades musicales de interpretación y aprendizaje (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; Ryan y Deci, 2000), que inicia desde la temprana edad con el contacto a experiencias musicales, llamado “capital musical” (Coulson, 2010), lo que genera un disfrute y bienestar hacia actividades musicales. Esta etapa de motivación intrínseca tiene un rol importante en la elección de estudiar una carrera musical, pues se generan experiencias que contribuyen a desarrollar una perspectiva que considera a las habilidades y gustos musicales como inherentes al ser humano.

Sin embargo, diversos aspectos personales y contextuales mitigan dicha motivación intrínseca. Estos aspectos, como la desvalorización social de la carrera musical, especialmente por los padres, y la poca presencia de instituciones de educación superior que la brinden, ocasionan que el potencial estudiante interiorice temores y dudas sobre el futuro profesional musical y tome una carrera diferente. Generalmente, se opta por una profesión que genere estatus social y económico (Huicho et al., 2015), considera como “tradicional”, por su valor histórico y frecuente presencia en distintas universidades del contexto. Por lo tanto, la decisión es mediada no solo por la interiorización de estereotipos negativos hacia la música como carrera, sino también por la motivación extrínseca -controlada- o basada solo en beneficios obtenidos en una carrera considerada como “tradicional” (Deci y Ryan, 2000; Messineo et al., 2019; Ryan y Deci, 2000).

En esta carrera no relacionada a la música, el estado de motivación controlada llega a un punto de quiebre, es decir, a un estado de falta de motivación o “amotivación”, caracterizado por obtener malas calificaciones y experimentar frustración hacia la carrera, lo que conduciría a su abandono (Bethencourt et al., 2008; Frasineau, 2019; Sinchi y Gómez, 2018). Así, resulta esencial la resiliencia del futuro estudiante de música, generada a partir de recursos personales y sociales (Caldera et al., 2016; Pereira, 2007; Villalta et al., 2017). Los recursos personales identificados son el afrontamiento positivo, la autonomía para decidir estudiar una carrera musical y la seguridad en sí mismo. Por otro lado, los recursos sociales o externos son el emocional/económico de la familia y la influencia y apoyo de los pares, profesores y compañeros de estudio. Estos recursos llevarían al estudiante a tomar la decisión no solo del abandono de los estudios, sino a optar por

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

seguir una carrera que lleve a la autorrealización (Pérez et al., 2013). Posterior a ello y como extremo de este continuo, el estudiante se encuentra en la carrera musical, experimentando una sensación de bienestar y felicidad (Herrera et al., 2015; Yung y Lee, 2019). Además, se satisfacen todas las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) al llevar una profesión musical de manera autónoma, obtener una red interconectada de amigos y futuros colegas y encontrarse en un ambiente competitivo que motiva a la superación personal. De esta manera, se retorna a un estado de motivación intrínseca o disfrute de la actividad, caracterizado por tener metas futuras de autorrealización en el ámbito musical, asociadas al desarrollo laboral –conseguir trabajos desafiantes- y al desarrollo académico –realizar estudios de postgrado-.

Conclusiones

En base a todo los resultados hallados a partir de las entrevistas a estudiantes universitarios de carreras musicales que abandonaron una carrera previa, se encuentra que la decisión de estudiar música, lejos de haber optado por una profesión diferente al inicio, es parte de un proceso a lo largo de la vida caracterizado por seis factores motivacionales: 1) inherencia del gusto por la música; 2) desvalorización y estereotipos hacia la carrera musical; 3) amotivación y deserción académica; 4) resiliencia y recursos sociales-personales; 5) bienestar en la carrera musical; 6) metas hacia la autorrealización musical.

Utilizando la teoría de la Autodeterminación, se encuentra que estos factores se asocian con las tres categorías de motivación extendidas a lo largo de un continuo que empieza en un estado de amotivación, sigue a un estado de motivación controlada y termina con la motivación autónoma (Abuhamdeh y Csikszentmihalyi, 2009; Csikszentmihalyi, 2012; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). En primer lugar, la motivación autónoma, caracterizada por la motivación intrínseca, es transversal en la vida, formada a partir de las experiencias en la infancia y siendo mitigada en la elección de una carrera no-musical. En segundo lugar, esta elección se basa en estereotipos negativos interiorizados debido al poco valor social otorgado a la profesión musical. La elección de esta primera carrera se basa en la motivación controlada, caracterizada por la motivación extrínseca, es decir, se estudia la carrera por los beneficios económicos y sociales que se obtendrían. En tercer lugar, esta etapa se caracteriza por un punto de quiebre de falta de motivación, en la que se puede mencionar que el cambio de carrera involucra no solo factores aislados, sino una multifactorialidad de variables que actúan en conjunto (Bethencourt et al., 2008).

En cuarto lugar, por medio de factores que generan resiliencia en el estudiante, se decide abandonar la carrera previa y optar por una profesión musical. Es en este proceso que se interioriza y se afianza la decisión sobre el futuro profesional musical, dado que todas las interacciones y aproximaciones hacia la música forman parte del capital musical que influiría en la motivación la carrera (Coulson 2010). La motivación hacia la carrera musical, por lo tanto, implica un contexto del cual no puede escindirse y que puede ser rico y de apoyo, o pueden ser descuidados, frustrantes y destructivos (López, 2010; Reeve, 2010). En este punto cabe resaltar la importancia de la aprobación social de los padres para la motivación hacia la carrera musical (Valénica, 2011) y el

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

rol de los profesores como maestros, guías, soporte emocional y medio para generar redes de contacto (López, 2010; Valénica, 2011).

En quinto lugar y posterior al cambio de estudios, en la carrera musical el estudiante experimenta sensaciones de autorrealización, bienestar y felicidad. La plenitud, felicidad y sensación de bienestar al tocar o estudiar de manera profesional un instrumento, influye en la motivación hacia la carrera musical. Esto se encuentra relacionado así, al estado de flujo o satisfacción hacia la labor musical, observando la presencia de motivación intrínseca en los participantes (Csikszentmihalyi, 2012; Moneta, 2012; Ryan, 2009; Valénica, 2011).

En sexto y último lugar, estas sensaciones son orientadas al continuo desarrollo laboral y académico musical. La motivación extrínseca resultante de buenas calificaciones por un buen desempeño académico, así como los trabajos musicales remunerados, toman un rol importante en reafirmar la motivación hacia la carrera y hacia las metas a futuro (Lens et al., 2009). De esta manera, el establecimiento de metas influye en el comportamiento y desempeño, movilizándolo mayor energía y esfuerzo y aún más si existe valor emocional en las metas propuestas (Juslin, 2008; Locke & Latham, 1990; Lunenburg, 2011; Valénica, 2011).

Por otro lado, estas experiencias denotan relación con la teoría de las necesidades básicas, donde se busca el bienestar y satisfacción de las mismas mediante la labor musical y estudios superiores en esta disciplina (Acha, 2014; Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Valénica, 2011). Así, se encuentra que la satisfacción de la necesidad de autonomía se da al plantearse como meta el constante aprendizaje para lograr un cierto control sobre el propio destino. La necesidad de las relaciones es satisfecha en el espacio social que brinda la institución musical, generando una sensación de un lugar familiar donde se generan redes de contacto y apoyo. Finalmente la necesidad de competencia es satisfecha en las interacciones con los compañeros y profesores de la carrera musical, puesto que sirven como motivación para una mayor práctica y mejora en la profesión.

Como limitaciones del estudio se encuentra que se ha analizado el discurso de los alumnos pertenecientes a la escuela de música de solo una universidad privada de Lima Metropolitana, lo cual involucra variables de nivel socioeconómico, formación educativa específica, entre otros. Si bien las instituciones de educación superior musical son escasas, se recomendaría realizar un estudio involucrando a todas esas instituciones que brinden la carrera profesional de música. Asimismo, lograr ampliar la muestra de participantes podría arrojar una nueva perspectiva sobre

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

las experiencias relacionadas a las motivaciones para la elección de una carrera musical. Conjuntamente, una muestra mayor también permitiría trabajar el tema desde una metodología cuantitativa.

Finalmente, cabe mencionar que este estudio puede servir de insumo para identificar aquellos aspectos clave que impulsan la motivación hacia la decisión de estudiar música como profesión y plantear su difusión para aquellos estudiantes que no cuenten con aspectos contextuales que motiven su búsqueda de una profesión que brinde bienestar. Se ha observado claramente que la estadía en una profesión que no motive o que ha sido elegida por obligación, genera frustración. Es probable que como los participantes de este estudio, muchos estudiantes en la actualidad pasen por situaciones similares, donde como se ha visto, es crucial la influencia de factores que impulsen la motivación y búsqueda de bienestar. Asimismo, y al influenciar en la motivación de decidir estudiar una carrera musical, se busca contribuir a la revalorización de la música como carrera profesional, en un contexto que como se ha visto, tiende a jerarquizar y valorar unas profesiones más que otras.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Referencias

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Competitive Context: An Examination of Person–Situation Interactions. *Journal of Personality, 77*(5), 1615-35.
- Acha, P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de Licenciatura). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. *Universidad Pública de Navarra, 1-378*.
- Arriaga, C., & Madariaga, J. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica, 17*, 1-9.
- Bernardes, R. (2005). Música Clásica Brasileña. *Ministerio de Relaciones Exteriores, Departamento Cultural, 1-151*.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 16*(6), 603-622.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Caldera, J., Aceves, B., & Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente, 19*(36), 227-239.
- Cheng, Z., & Southcott, J. (2016). Improving students' intrinsic motivation in piano learning: Expert teacher voices. *Australian Journal of Music Education, 50*(2), 48-57.
- Cogdill, S. H. (2014). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education, 33*(2), 49–57.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Coulson, S. (2010). Getting Capital in the music world: musicians learning experiences and working lives. *British Journal of Music Education*, 27(3), 255–270.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.

Csikszentmihalyi, M. (2012). *Aprender a fluir*. Barcelona, España: Kairós.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227–68.

Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, EEUU: Plenum.

Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.

Firat, M. (2016). Examination of Scientific Research Motivation and Methodological Paradigms of ICT Oriented Young Education Researchers. *Education and Science*, 41(187), 221-237.

Frasineau, E. (2019). The beginning of studies and the prediction of university abandonment. *Revista de Stiinte Politice*, 61, 68-79.

Frisancho, A. (2006). La orientación vocacional en los colegios públicos y privados de Lima: situación actual y propuesta de un programa de acción para la secundaria pública. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 23-35.

Gallagher, J., Clarke, W., & Wilson, N. (2008). Understanding the motivation: a qualitative study of dental students' choice of professional career. *European Journal of Dental Education*, 12(2), 89-98.

González, M., & Álvarez, I. (2009). La orientación vocacional en los alumnos de ingreso a la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información: una aproximación. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1, 93-106.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill.

Herrera, D., Matos, L., Martínez, P., & Lens, W. (2015). Future Time Perspective and Life Satisfaction in adolescents and youngsters: A cross cultural study (devoted to the memory of Prof. Dr. Willy Lens). *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 37-54.

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

Huicho, L., Molina, C., Diez-Canseco, F., Lema, C., Miranda, J., Huayanay-Espinoza, C., & Lescano, A. (2015). Factors behind job preferences of Peruvian medical, nursing and midwifery students: a qualitative study focused on rural deployment. *Human Resources for Health*, 13(90), 1-11.

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

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Clasificador de Carreras de Educación Superior y Técnico Productivas*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/DocumentosPublicos/ClasificadorCarrerasEducacionSuperior_y_TecnicoProductivas.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

Juslin, P. (2008). Emotion in music performance. *Oxford Handbook of Music Psychology*, 1-14.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., & Erickson, P. (2015). Timeline mapping in Qualitative Interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32.

Lens, W., Paixao, M., & Herrera, D. (2009). Instrumental motivation is extrinsic motivation: so what??? *Psychologica*, 50, 21-40.

Lens, W., Paixao, M., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research Review*, 54, 321-333.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey, EEUU: Prentice Hall.

London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 55–69.

López, L. (2010). La motivación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8.

López-Manrique, I., Pedro-Veledo, J., & González-González, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 199-213.

López, J., & Scandroglio, B. (2007). De la investigación a la intervención: La metodología cualitativa y su integración con la metodología cuantitativa. En A. Blanco & Rodríguez-Marín, J. (Eds.), *Intervención psico-social* (pp. 557-606). Madrid: Prentice-Hall

Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.

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.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

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.

Marcinowicz, L., Owiasiuk, A., Slusarska, B., Zarzycka, D., & Pawlikowska, T. (2016). Choice and perception of the nursing profession from the perspective of Polish nursing students: a focus group study. *BMC Medical Education*, 16(243), 1-8.

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.

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141–160.

Messineo, L., Allegra, M., & Seta, L. (2019). Self-reported motivation for choosing nursing studies: a self-determination theory perspective. *BMC Medical Education*, 19(192), 1-14.

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 (2009). *Tendencia de la Demanda de Ocupaciones. Lima Metropolitana y ciudades del país. Servicio de Orientación Vocacional e información Ocupacional*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C7F359001E1AA60505257B670068E1EE/\\$FILE/tendencias_demanda.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C7F359001E1AA60505257B670068E1EE/$FILE/tendencias_demanda.pdf)

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

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Moneta, G. (2012). On the Measurement and Conceptualization of Flow. *Advances In Flow Research*, 23-50.

Morris, C., y Maisto, A. (2005). Introducción a la Psicología. México D.F.: Pearson Educación.

Parkes, K. A., Jones, B. D., & Wilkins, J. L. M. (2015). Assessing Music Students' Motivation Using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 16-22.

Pereira, R. (2007). *Resiliencia individual, familiar y social*. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/tratamientos/resiliencia-individualfamiliar-y-social/>

Pérez, J., Talavera, R., & Ramos, A. (2013). Análisis del abandono, del proceso de elección y del cambio de carrera en estudiantes universitarios. *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, México DF*.

Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: El caso de la UOC*. Tesis Doctoral en Pedagogía. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

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.

Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C., EEUU: American Psychological Association.

Ponce de León, L., & Lago, P. (2012). La orientación profesional en los conservatorios profesionales de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de educación*, 359, 298-331.

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.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.

Roberts, (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: an introduction. Computer-supported collaborative learning in higher education. *Idean Group Publishing*, 1-18.

Ryan, R. (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. *Wellbeing in developing countries*.

Ryan, R., & Deci, E. (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., & Deci, E. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will in. En J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York, EEUU: Guilford Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 68-78.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.

Sembawa, S., Wanyonyi, K., & Gallaguer, J. (2014). Career motivation, expectations and influences of trainee dental nurses. *BDJ Team*, 1, 20-24.

Simon, A., & Taylor, M. (2011). Career history and motivations for choosing LIS: a case study at Aberystwyth University. *Library Review*, 60(9), 803-815.

Sinchi, E., & Gómez, G. (2018). Access and desertion in universities. Financing alternatives. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(2), 274-287.

Tang, S., Wong, P., Wong, A., & Cheng, M. (2018). What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become teachers in Hong Kong and Macau. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 433-444.

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

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>

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.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise*, 263-319.

Velásquez, M. y Marinkovich, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en historia y biología. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 113-136.

Villagar, I., Martínez, A., & Jorge, M. (2013). *Valoración familiar y social de los estudios y la profesión musical. Influencia en la elección de la profesión musical*. Valencia, España: Editorial Lulú.

Villalta, M., Delgado, A., Escurra, L., & Torres, W. (2017). Resiliencia y Rendimiento Escolar en Adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de Sectores Vulnerables. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-10.

Wouters, A., Croiset, G., Ulviye, I., & Kusurkar, R. (2017). Motivation of Dutch high school students from various backgrounds for applying to study medicine: a qualitative study. *BMJ Open*, 7(5), 1-14.

Yamada, G. y Cárdenas, M. (2007). Educación superior en el Perú: rentabilidad incierta y poco conocida. Consorcio de Investigación Económica y social. *Revista Economía y Sociedad*, 63, 53-61.

Anexos

Anexo A: Guía de Entrevista

Introducción o calentamiento → Establecimiento de Rapport

- **¿Cómo es tu experiencia estudiando música?**

Primera Parte: Motivaciones

“Tengo entendido que antes estudiabas otra carrera, podrías contarme...”

- **¿Cuáles fueron los motivos por los que estudiaste tu primera carrera?**
 - ¿De qué manera **otros influyeron** en tu primera decisión?
 - ¿Qué **otras situaciones** influyeron en esta elección?
- **Motivos-Abandono de carrera: ¿Cuáles fueron tus razones para cambiar de carrera?**
 - **¿Cómo sentiste el apoyo de personas de tu alrededor? ¿En qué sentido?**

Repreguntar: ¿En qué situaciones lo has vivido?

Preguntar por opiniones de personas significativas: *¿qué dijeron tus padres/amigos/etc?*

¿Cómo te apoyaron? / ¿Cómo sentiste su apoyo?

- **¿Cuáles fueron/son los motivos por los que estudias música?**

Repreguntar: *¿Qué elementos tomaste en cuenta para elegir la carrera de música?*

 - ¿De qué manera **otros influyeron** en esta decisión?
 - ¿Qué **otras situaciones** influyeron en esta elección?

Áreas a explorar:

Influencias previas (personas, situaciones, etc) si lo comenta:

¿Podrías hablarme de “eso” que te impulsó a estudiar música?

Expectativas para estudiar música: **¿Cuáles fueron tus expectativas al momento de elegir la carrera de música?**

Estereotipos percibidos: Si se menciona ahondar en este tema

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Segunda Parte: Metas y motivación a futuro

Dinámica: línea del tiempo

Ahora, te pido que por favor crees una línea de tiempo **desde tu pasado y presente hasta tu futuro**, indicando tus **metas, aspiraciones, expectativas o idealizaciones** sobre tu vida (aspectos académicos, profesionales, personales, etc.)

- Se le entregará una hoja de color con post-it, indicándole que el formato es libre
 - Se le indicará que agregue máximo dos aspectos relevantes de su pasado
-

- **Cuéntame acerca de tu línea de tiempo** ¿Cómo se relaciona con tu actual profesión?
- Y como músico, ¿cómo te ves? ¿Qué expectativa tienes de aquí al futuro?
- **¿Qué (cosas, situaciones, personas, aspectos personales) crees que es importante para lograrlo?**

Tercera Parte: Reflexión o valoraciones

- Desde tu propia experiencia ¿Qué sugieres o qué le recomendarías a alguien que desee estudiar música como profesión?
- ¿Crees que la carrera musical es valorada en este contexto peruano? ¿Por qué?
¿Qué crees que se necesita para que esta carrera sea mejor valorada?

Cierre: ¿Deseas agregar algo más? ¿Tienes alguna idea adicional?

Agradecimiento y despedida

Datos sociodemográficos:

Para terminar quisiera saber algunos datos sobre ti...

Edad:

Especialidad de música:

Ciclo:

Género o estilo musical que toca:

Distrito de nacimiento:

Dirección actual:

Motivaciones para estudiar música en estudiantes que abandonaron una carrera previa

Anexo B: Consentimiento informado



FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto de manera voluntaria participar en una entrevista para una investigación cuyo objetivo es conocer las motivaciones para estudiar música. Dicha investigación está a cargo del alumno Frances Ninahuanca López de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La aplicación se realiza como parte de mi proyecto de tesis de Psicología Social y se encuentra bajo la supervisión del profesor Gonzalo Rivera.

- Esta evaluación implicará la realización de una entrevista, la cual no resultará perjudicial a la integridad del participante.
- El entrevistador se compromete a no revelar la identidad del participante en ningún momento de la evaluación ni después de ella.
- Los resultados de la misma serán discutidos con el asesor de Tesis, con fines de aprendizaje manteniendo siempre el anonimato del participante.
- El (la) participante podrá retirarse del proceso aún comenzada la aplicación si lo desea.

Firma del participante

Firma del alumno(a)

He sido informado(a) de las condiciones en las cuales acepto de manera voluntaria a participar en la investigación realizada por el alumno de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con el profesor Gonzalo Rivera (gonzalo.rivera@pucp.pe)

Firma del participante

Lima, ____ de ____ del 2017