


Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo del Autoconcepto Multidimensional en la adolescencia según el género

Inmaculada Retamero-GarcíaFacultad de Educación Universidad Internacional de Valencia (España) ✉ **Ana M^a Botella-Nicolás**Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Valencia (España) ✉ **Sara Puig-Pérez**Facultad de ciencias de la Salud, Universidad Internacional de Valencia (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.86521>

Recibido: 09/02/2023 • Aceptado: 03/11/2023 • Publicado: 16/12/2025

Resumen: El Autoconcepto Multidimensional puede variar según la edad y el sexo en la adolescencia. Está relacionado con múltiples aspectos académicos, y con el aprendizaje de la música, y ambos, a su vez, están interconectados con el rendimiento escolar. Los objetivos del presente estudio fueron: medir el Autoconcepto Multidimensional en un grupo de adolescentes, establecer una comparativa entre jóvenes músicos y no músicos, y examinar el impacto de la práctica musical en el Autoconcepto Multidimensional según el género. La muestra estuvo formada por 409 adolescentes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Valencia, de entre 11 y 16 años de edad (205 eran chicas y 204 chicos). Unos alumnos cursaban Enseñanzas Profesionales de Conservatorio, y otros no habían cursado enseñanzas musicales con anterioridad. Para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico realizado *ad hoc*, y el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala. Tras los análisis pertinentes, y en línea con estudios previos, los resultados mostraron diferencias significativas en función de las variables género y edad. Pero los hallazgos más importantes de la investigación fueron, por un lado, las diferencias significativas de Autoconcepto Multidimensional existentes entre los adolescentes músicos y no músicos; y por otro, que ese efecto positivo y significativo presentado por los músicos en su Autoconcepto Multidimensional se produjo de igual manera en todos ellos, independientemente de su género, así pues, la música ejerció la misma influencia significativamente positiva en los sujetos tanto si eran chicos como si eran chicas.

Palabras clave: Autoconcepto; adolescencia; música; educación; género.

Sumario: 1. Introducción. 2. El Autoconcepto Multidimensional. 2.1. Autoconcepto Multidimensional y educación. 2.2. Autoconcepto Multidimensional: edad y género. 2.3. Autoconcepto Multidimensional y música. 3. Objetivos e hipótesis. 4. Método. 4.1. Población y muestra. 4.2. Variables e instrumentos. 4.3. Procedimiento de recogida de datos. 4.4. Análisis de datos. 5. Resultados y discusión. 5.1. Relación del Autoconcepto Multidimensional con las variables edad y género. 5.2. Relación del Autoconcepto Multidimensional con la variable música. 5.3. Relación de la música con el Autoconcepto Multidimensional según la edad y el género. 6. Conclusiones. 7. Referencias.

Cómo citar: Retamero-García, I., Botella-Nicolás, A.M., Puig-Pérez, S. (2025) Contributions of Music Education to the development of the Multidimensional Self-concept in adolescence according to gender. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 6-20. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.86521>

1. Introducción

El Autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí misma. Este autoconocimiento se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos. Además, actúa como variable moderadora explicativa en los

resultados de logro (Shavelson *et al.*, 1976) y se nutre de las relaciones sociales del individuo con su entorno (Gimeno, 1976).

Concretamente, el Autoconcepto Multidimensional (AM) es un factor determinante en edades tempranas ya que la infancia es la etapa del sí mismo exterior en la que el niño construye su propia imagen basándose casi totalmente en lo que los demás perciben de él y le comunican (Axpe *et al.*, 2015), y la adolescencia es la fase denominada del sí mismo interior, en la que se establece la propia identidad de manera más diferenciada y menos global. En esta última, el sujeto se define en términos de autovaloración social, sus vivencias definirán sus experiencias de éxito y fracaso del futuro, y reforzarán o modificarán su autoconcepto (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Además, este rasgo psicológico varía en función de la edad y el género (Guerrero-Barona *et al.*, 2019; Jurado *et al.*, 2018; Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Veiga *et al.*, 2015; Zubeldia *et al.*, 2018).

La importancia de esta variable psicológica en el ámbito educativo reside en su capacidad potencialmente predictora de la implicación escolar (Fernández-Lasarte *et al.*, 2019; Ramos-Díaz *et al.*, 2016), además, junto al autoconcepto global, tiene una capacidad predictiva grande-moderada sobre el rendimiento escolar (Fernández-Lasarte *et al.*, 2019), y en las emociones (Zubeldia *et al.*, 2018).

En cuanto a las implicaciones de la música en estas variables psicológicas y educativas, parece existir una relación entre el AM de niños y adolescentes, y el hecho de haber estudiado música, especialmente por medio del autoconcepto académico (Degé *et al.*, 2014). Así, praxis musical, edad y género parecen interferir en el AM de los jóvenes como se verá en los próximos apartados.

2. El Autoconcepto Multidimensional

El AM es un factor de tipo cognitivo-conductual que abarca múltiples dimensiones del individuo y está organizado de manera jerárquica. Su valoración cobra relevancia en diferentes ámbitos tanto académicos, como personales o psicosociales, y es un componente decisivo en el bienestar subjetivo de las personas (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016).

Basándose en el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson *et al.* (1976), Fernández-Zabala *et al.* (2015) llevaron a cabo una reorganización en la jerarquía del autoconcepto, verificando un mismo nivel para los autoconceptos general, académico y no académico. El académico quedó dividido en dos áreas principales: autoconcepto verbal y autoconcepto matemático, que respectivamente contenían las materias

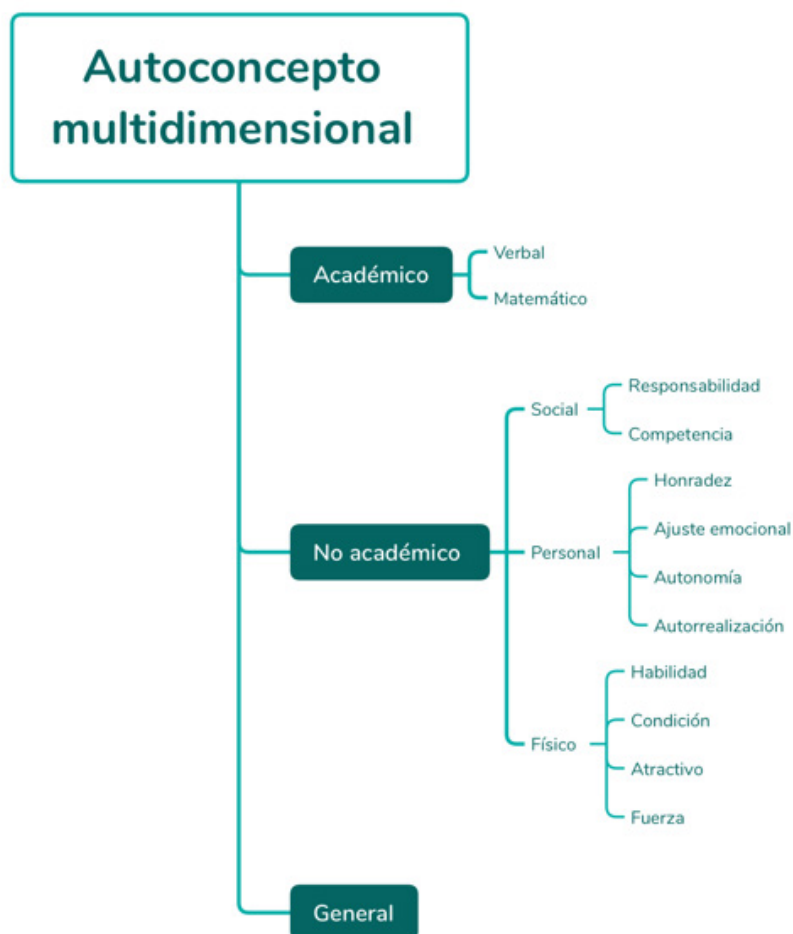


Figura 1. Organización multidimensional y jerárquica del AM según Fernández-Zabala *et al.* (2015)

asociadas a estos dos campos de conocimiento. El no académico comprendió los factores social, personal y físico de cada individuo que a su vez se componían de otras subdimensiones como se refleja en la Figura 1.

2.1. Autoconcepto Multidimensional y Educación

El AM cobra especial notabilidad en el ámbito escolar por ser un atributo psicológico decisivo en el bienestar subjetivo de las personas (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016), y por su notabilidad tanto en evaluación como en investigación educativas, ya sea utilizado como resultado en sí mismo, o como variable moderadora que explique los resultados de logro (Shavelson *et al.*, 1976).

La dimensión del AM más relevante en el ámbito educativo es el Autoconcepto académico definido como la autopercepción académica que el sujeto tiene de sí mismo a partir de su rendimiento escolar, que evoluciona conforme el alumno va superando cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán, 2016). Se considera una variable predictora de la implicación escolar en ambos sexos, y destaca su incidencia en la implicación conductual y emocional, aunque no así en la cognitiva (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2018). Existe un vínculo estrecho entre el autoconcepto, el ajuste académico y la implicación escolar, revelados especialmente por medio del autoconcepto académico (Guerrero-Barona *et al.*, 2019; Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Shavelson *et al.*, 1976; Veiga *et al.*, 2015). Tal es así, que el autoconcepto negativo se considera uno de los principales componentes bloqueadores del aprendizaje, por menoscabar o no permitir que el estudiante reconozca sus capacidades (Sevilla-Santo *et al.*, 2021).

Las variables académicas también están implicadas en el bienestar subjetivo, y un ajuste o desajuste por su parte puede afectar a las dimensiones personal y social (Guerrero-Barona *et al.*, 2019). Así, las creencias de los adolescentes respecto a su autoconcepto influyen a la hora de implementar estrategias para regular sus emociones (Antonio-Agirre *et al.*, 2020), interceden en su comportamiento (Ramos-Díaz *et al.*, 2016), determinan su nivel de satisfacción con la vida y su afecto positivo (Ramos-Díaz *et al.*, 2017), y refuerzan su bienestar subjetivo (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016). Por todo ello se hace necesario potenciar el desarrollo del AM de los niños y jóvenes, preferiblemente desde el ámbito académico.

2.2. Autoconcepto Multidimensional: edad y género

El AM es variable a lo largo de la adolescencia, etapa crítica en relación con el autoconcepto general (Zubeldia *et al.*, 2018). De este modo, un bajo nivel de autoconcepto y apoyo familiar percibido por el adolescente predicen un mayor afecto negativo (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016), el cual puede verse agravado dependiendo de la etapa de la adolescencia en la que el sujeto se encuentre (Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Zubeldia, *et al.*, 2018).

Ramos-Díaz *et al.* (2016), encontraron que los jóvenes del segundo ciclo de la ESO¹ [4º curso] presentan puntajes inferiores en varias dimensiones del AM respecto a los del primero [cursos 1º, 2º y 3º]. Entre ellas, la implicación escolar y los dominios físico, general y académico del autoconcepto. En la adolescencia media comienza una devaluación del ajuste escolar y una limitación del autoconcepto alto, desajustes que podrían deberse a la importancia que a estas edades se le da a la opinión del grupo de iguales y a sus normas (Veiga *et al.*, 2015).

En cuanto al género, Jurado *et al.* (2018) localizaron diferencias a favor de los varones en casi todas las dimensiones, (autoconceptos físico, social y general) en estudiantes de Secundaria. Respecto al autoconcepto personal, otros estudios también hallaron diferencias significativas entre géneros (Goñi *et al.*, 2012; Guerrero-Barona *et al.*, 2019; Zubeldia *et al.*, 2018).

Por lo general los chicos obtuvieron puntajes más altos en el autoconcepto global o general y en el físico, y en las chicas se observó una inclinación hacia el autoconcepto académico y el familiar. En cambio, la investigación de Guerrero-Barona *et al.* (2019) con adolescentes de entre 12 y 19 años, encontró una tendencia más alta en los varones en cuanto a sus autoconceptos emocional y social, y puntuaciones más altas en el autoconcepto académico de las mujeres, pero ninguna de ellas alcanzó la significación.

En definitiva, la mayoría de los estudios analizados reflejaron disparidad en el AM de los jóvenes cuando se atendió a las variables edad y género.

2.3. Autoconcepto Multidimensional y Música

Aunque a principios del s. XXI se produjo cierta disposición hacia el estudio del autoconcepto aplicado a la actividad de los músicos profesionales como directores, intérpretes o compositores (Palacios *et al.*, 2009), y estas aportaciones son valiosas para comprender mejor el AM de los profesionales dedicados a la música, lo cierto es que hoy día sigue siendo un campo poco explorado en la infancia y adolescencia de músicos y no músicos. Desde otros ámbitos próximos a la praxis musical también se han realizado algunas aportaciones interesantes.

Por un lado, esta tendencia hacia la investigación musical propició la consideración de una nueva dimensión dentro del modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson *et al.* (1976) denominado Autoconcepto Artístico (AA). Desde algunas de las dimensiones de este AA se detectaron discrepancias con las diferencias significativas de autoconcepto entre grupos de edad y género propios del AM, con lo que el

¹ En el artículo de referencia los autores no han especificado ni las edades ni los cursos que corresponden a cada ciclo de la ESO. Teniendo en cuenta la Ley Educativa vigente en el momento de la investigación (LOMCE), se entiende que el primer ciclo de la ESO se corresponde con los cursos 1º, 2º y 3º, y el segundo ciclo con 4º.

AA parece ejercer un efecto protector del autoconcepto general del alumnado adolescente y de las mujeres (Zubeldia *et al.*, 2018).

Por otro lado, se produjeron algunas investigaciones en jóvenes que tenían alguna relación con la música desde el ámbito de la danza. Según Murgui *et al.* (2012) los jóvenes danzantes alcanzaron puntajes más altos de autoconcepto físico, profesional, social y familiar respecto a los que no practicaban la danza. En esta misma línea Vergara *et al.* (2021) destacaron la danza como instrumento de desarrollo del autoconcepto en el alumnado.

Ya desde el ámbito del conservatorio de música, se sabe que los alumnos del Grado Profesional de música presentan diferencias significativas de edad y género en la mayoría de las variables del AM (Zubeldia *et al.*, 2018). Y en otros casos que el aprendizaje de la música se asoció positivamente con el AM en niños de entre 12 y 14 años que la habían estudiado durante diferentes periodos de tiempo. Aun cuando se controlaban las variables de confusión, las lecciones de música estaban asociadas con el autoconcepto académico y, por ende, con el rendimiento escolar (Degé *et al.*, 2014).

En definitiva, la música parece ejercer una importante influencia en el autoconcepto del adolescente. Desde el AA se destaca el efecto protector de la habilidad musical sobre el autoconcepto general especialmente cuando se atiende a la edad y el género. Y finalmente, cabe destacar la existencia de una asociación entre el aprendizaje de la música, el autoconcepto académico y el rendimiento escolar.

3. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de la presente investigación fue medir el AM de los adolescentes según las variables edad, género y estudios musicales realizados. En consecuencia, se trazaron tres objetivos específicos: explorar los niveles de AM en un grupo de adolescentes según la edad y el género, establecer una comparativa de los puntajes de AM obtenidos entre jóvenes músicos y no músicos, y explorar si la praxis musical afecta de igual manera a los jóvenes músicos en el AM según su género. En coherencia con todo ello, se establecieron las siguientes hipótesis:

1. Existen diferencias de AM según la edad y el género de los adolescentes.
2. Los jóvenes que cursan estudios de Enseñanzas Profesionales (EEPP) de Conservatorio, tienen unos puntajes de AM diferentes a los que nunca recibieron formación musical reglada.
3. La relación entre praxis musical y AM en los adolescentes no se ve afectada por la variable de género.

El fin último del presente trabajo fue averiguar si los jóvenes músicos tienen mejor autoconcepto que los no músicos, y si la variable género afecta al impacto que la variable música ejerce sobre adolescentes.

4. Método

4.1. Población y Muestra

Para garantizar la homogeneidad de la muestra se descartaron previamente los centros educativos privados calificados de elitistas, y también aquellos centros clasificados como Centros de Acción Educativa Singular (CAES). El segundo criterio de selección fue la localización de los centros en entornos con un nivel socioeconómico y cultural lo más similar posible al de los conservatorios de música, finalmente se seleccionaron los siguientes centros en Valencia capital (Comunidad Valenciana, España):

- IES San Vicente Ferrer, situado en *L'Eixample*.
- Colegio Salesiano San Antonio Abad, ubicado en *Morvedre*, distrito de la Zaidía, en el barrio de *Sant Antoni*.
- Colegio Mantellate, situado en el Llano de la Zaidía.

De los tres centros educativos colaboradores, uno tiene titularidad pública, y los otros dos, titularidad privada concertada.

Los conservatorios de música colaboradores se encuentran localizados en Valencia capital y en Torrente respectivamente. Ambos ofrecen EEPP de música, son de titularidad pública, y están gestionados por la Generalidad Valenciana. Los conservatorios seleccionados fueron los siguientes:

- Conservatorio profesional de música de Valencia *Velluters* situado en el centro de la ciudad en el distrito denominado *Ciutat Vella*.
- Conservatorio profesional de música de *Torrent* (CPMT), situado en el área metropolitana de Valencia.

La muestra final del estudio estuvo compuesta por un total de 409 estudiantes de la ESO residentes en Valencia de entre 11 y 16 años ($M = 13,86$; $DE = 1,222$), ya que 129 participantes se retiraron de los análisis debido a datos faltantes o incumplimiento de los criterios de inclusión. De los 409 estudiantes, 205 fueron chicas de entre 12 y 16 años ($M = 13,96$; $DE = 1,206$) y 204 fueron chicos de entre 11 y 16 años ($M = 13,76$; $DE = 1,233$).

4.2. Variables e instrumentos

Datos sociodemográficos: por medio del cuestionario sociodemográfico elaborado *ad hoc*, se obtuvieron datos tanto cuantitativos como cualitativos que permitieron definir las diferentes categorías y grupos en la muestra. Esta herramienta contó con 21 ítems que recabaron datos sociodemográficos, datos académicos y hábitos musicales. Estuvo estructurada en dos bloques de preguntas: uno diseñado para recabar datos sociodemográficos como la edad, el género, o lugar de nacimiento y de residencia; y otro para los académicos como el nivel de los estudios musicales cursados, el tiempo de dedicación a estos estudios,

edad en que comenzaron a estudiar música y en qué contexto formativo, nivel de estudios reglados, o perspectivas académicas de futuro (datos estos últimos no utilizados en el presente estudio por excederse de los objetivos del mismo).

Formación musical: Se distinguieron dos categorías de sujetos en el colectivo: músicos (aquellos que cursaban estudios de EEPP en conservatorios de música) y no músicos (aquellos que no cursaban estos estudios). A su vez fueron organizados en cuatro subgrupos atendiendo al tipo de formación en música que recibieron, y al tiempo que estuvieron tocando un instrumento musical. Respetando la categoría determinada por Zhang *et al.* (2020), el grupo de músicos estuvo compuesto por aquellos jóvenes que habían tenido contacto con la música al menos durante seis años, y de este modo se perfilaron los siguientes subgrupos: músicos de más de seis años de formación, músicos de menos de seis años de formación, no músicos (solo estudiaron música en la escuela), nada de música (nunca han estudiado música).

Autoconcepto: para medir esta variable dependiente se utilizó la escala de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala *et al.* (2015), herramienta que, mediante la respuesta a 33 ítems, ofrece garantías de medir 11 facetas específicas del autoconcepto más una medida general. Tiene un formato de respuestas de escala Likert que oscila desde 1 = falso y 5 = verdadero. Este formulario está validado en población adolescente española.

Mediante sus ítems afirmativos e inversos (*) se exploran los diferentes factores o dimensiones del AM:

- Autoconcepto Académico (6 ítems):
 - Verbal (3, 13, 27, 18*).
 - Matemático (11*, 20, 23*, 30).
- Autoconcepto Social (4 ítems):
 - Responsabilidad social (8, 25).
 - Aceptación social (4, 16).
- Autoconcepto Físico (8 ítems):
 - Habilidad (1*, 33).
 - Condición (6, 24).
 - Atractivo (14, 29).
 - Fuerza (19, 32).
- Autoconcepto Personal (8 ítems):
 - Honradez (2, 26).
 - Emociones (7*, 22*).
 - Autonomía (9*, 17*).
 - Autorrealización (15, 31).
- Autoconcepto General (5 ítems): (5*, 10, 12*, 21*, 28).

4.3. Procedimiento de recogida de datos

La investigación tuvo un enfoque metodológico cuantitativo de corte transversal exploratorio, donde los datos se recolectaron en un único momento temporal determinado. Durante todo el proceso se aplicó el criterio de doble ciego por medio de códigos alfanuméricos que determinaron el curso, la clase y el ID del sujeto participante de manera que ni las investigadoras tuvieron acceso a datos sensibles de los participantes ni los centros a los resultados hallados.

El procedimiento se llevó a cabo siguiendo las indicaciones de los autores del cuestionario. A petición de uno de los centros, la herramienta se facilitó en formato online, y en el resto se facilitó en formato papel. Tras los análisis preceptivos, ambos fueron aceptados para la investigación por no presentar diferencias que pudiesen afectar a los resultados.

Los cuestionarios en formato papel se proporcionaron de forma colectiva en horario de clases de mañanas y dentro de las propias aulas. Se aplicaron simultáneamente a cada grupo clase en una franja temporal de entre 35 y 40 minutos, permitiendo la recogida de datos en una sesión única para cada uno de los grupos clase. El formato online contenía el mismo número de ítems, con las mismas escalas y opciones de respuesta, y fue proporcionado por medio de un Formulario de Google que cumplimentaron los alumnos de manera individual desde casa fuera del horario escolar.

4.4. Análisis de datos

Una vez realizadas las comprobaciones necesarias se procedió al tratamiento de los datos. Los cálculos se llevaron a cabo por medio de un muestreo probabilístico por lo que, de forma aleatoria, todos los participantes tuvieron la misma probabilidad de formar parte de los análisis.

Para el análisis estadístico se utilizó IBM SPSS 26.0 para todos los análisis, estableciendo $p < 0.05$ como nivel de significación. El análisis de *outliers* se realizó mediante el procedimiento de Mahalanobis resultando en la inexistencia de *outliers* para la prueba AUDIM. No obstante, se detectaron un total de 15 participantes con datos faltantes en la prueba AUDIM que fueron eliminados para el análisis del Autoconcepto General y sus dimensiones. Por ello, la muestra empleada en los análisis fue de 394.

El análisis de las diferencias de género en Autoconcepto (AUDIM) se realizó mediante prueba *t* de Student de muestras independientes en sus doce dimensiones y su puntuación global. Además, se empleó la Correlación de Pearson para ver la relación entre las dimensiones de Autoconcepto y la edad. Se empleó una ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto para establecer las diferencias en Autoconcepto.

General y las 12 dimensiones de Autoconcepto entre los grupos de Músico y no Músico, atendiendo al género. En los análisis *post hoc* se empleó la prueba de Bonferroni. Para el análisis de los subgrupos de Músico (Músico > 6 años y Músico < 6 años) y No Músico (No Músico – Escuela y Nada Música) y su relación con la puntuación de Autoconcepto General y las 12 dimensiones de Autoconcepto atendiendo al género, se llevó a cabo un ANOVA multivariado con la variable Grupo (categorías de (i) Músico > 6 años, (ii) Músico < 6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto y Autoconcepto General y las 12 dimensiones de como variables intra-sujeto. Los análisis *post-hoc* fueron realizados utilizando el ajuste de Bonferroni para los valores p .

El resultado de los análisis preliminares fueron los siguientes: En la Tabla 1 queda reflejada la distribución de la muestra por grupo según la formación musical recibida y el género.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Músico		No músico		Total
Género N (%)	>6 años	< 6 años	Escuela	Nada música	
Femenino	43 (53,1)	33 (50,8)	90 (46,2)	39 (57,4)	205 (50,1)
Masculino	38 (46,9)	32 (49,2)	105 (53,8)	29 (42,6)	204 (49,9)
Total (N)	81	65	195	68	409

Tabla de elaboración propia

La prueba t para muestras independientes no mostró diferencias significativas en cuanto a la edad entre los grupos de Músico y No Músico ($t_{407} = 0,620$, $p = 0,536$). Las chicas de esta muestra iniciaron sus estudios musicales entre los 3 y 15 años ($M = 8,71$, $DE = 2,551$), mientras que los chicos los iniciaron entre los 2 y los 16 años ($M = 8,17$, $DE = 2,477$). Se aplicó la prueba t para muestras independientes y no se encontraron diferencias de edad ni de edad de inicio con la música entre chicos y chicas (todas las $p > 0,005$).

En cuanto a los subgrupos de Músicos (Músico < 6 años y Músico > 6 años) y de No Músicos (No Músico – Escuela y Nada Música), la ANOVA mostró diferencias significativas en cuanto a la edad ($F_{3,405} = 74,881$, $p < 0,001$). Los músicos con más de 6 años de formación reglada en música son mayores que los músicos con menos de 6 años de formación, y que los no músicos que únicamente se formaron en la escuela (todas las $p < 0,001$). En cambio, los que no recibieron nada de educación musical resultaron mayores que los músicos con más de 6 años de formación ($p = 0,001$).

Además, la ANOVA mostró diferencias significativas en cuanto a la edad de inicio de la educación musical entre los grupos que se encuentran practicando música (Músico > 6 años, Músico < 6 años y No Músico – Escuela) mediante educación formal en música (p. ej. conservatorio) o bien a través de la formación escolar establecida ($F_{3,335} = 76,120$, $p < 0,001$).

No se encontraron diferencias significativas en la distribución de chicos y chicas entre los grupos de Músicos y No Músicos ($\chi^2_3 = 2,946$, $p = 0,400$), lo que indica una distribución equitativa de género en todos los grupos.

En el análisis de autoconcepto entre grupos, se observaron diferencias significativas de género en las dimensiones de Autoconcepto Verbal ($t_{392} = 2,621$, $p = 0,009$), Autoconcepto Matemático ($t_{392} = -4,491$, $p < 0,001$), Habilidad Física ($t_{392} = -3,876$, $p < 0,001$), Condición Física ($t_{392} = -6,402$, $p < 0,001$), Fuerza Física ($t_{392} = -5,647$, $p < 0,001$), Ajuste Emocional ($t_{392} = -2,820$, $p = 0,005$) y Responsabilidad Social ($t_{392} = 2,222$, $p = 0,027$). En general, se aprecia mayores puntuaciones en chicos en comparación a las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, y Ajuste Emocional. En cambio, se aprecia mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad social en chicas en comparación con chicos.

El análisis de correlación de Pearson mostró correlaciones significativas entre la edad, el Autoconcepto General y todas las dimensiones del Autoconcepto excepto la Habilidad Física y Autonomía (ver Tabla 2). Se observaron correlaciones negativas entre edad y Autoconcepto Verbal, Atractivo Físico, Fuerza Física,

Autonomía, y Autorrealización (ver Tabla 2). Esto es, a mayor edad, se observan menores puntuaciones de autoconcepto general y en las dimensiones de autoconcepto verbal, atractivo físico, fuerza física, autonomía y autorrealización.

Tabla 2. Correlaciones entre la variable Edad y el Autoconcepto Multidimensional

	Edad	Autoconcepto General	Autoconcepto Verbal	Autoconcepto Matemát.	Habilidad Física	Condición Física	Atractivo Físico	Fuerza Física	Honradez	Ajuste Emocional	Autonomía	Autorrealización	Responsabilidad Social
Autoconcepto General	$r = -0,168^{**}$	-											
Autoconcepto Verbal	$r = -0,118^{*}$	$r = 0,258^{***}$	-										
Autoconcepto Matemático	$r = -0,084$	$r = 0,209^{***}$	$r = 0,015$	-									
Habilidad Física	$r = -0,013$	$r = 0,065$	$r = -0,164^{**}$	$r = 0,050$	-								
Condición Física	$r = -0,033$	$r = 0,189^{***}$	$r = -0,059$	$r = 0,149^{**}$	$r = 0,2866^{**}$	-							
Atractivo Físico	$r = -0,126^{*}$	$r = 0,608^{***}$	$r = 0,067$	$r = 0,168^{**}$	$r = 0,146^{**}$	$r = 0,265^{***}$	-						
Fuerza Física	$r = -0,121^{*}$	$r = 0,125^{*}$	$r = -0,090$	$r = 0,067$	$r = 0,215^{***}$	$r = 0,433^{***}$	$r = 0,151^{**}$	-					
Honradez	$r = 0,022$	$r = 0,188^{***}$	$r = 0,129^{*}$	$r = 0,004$	$r = 0,031$	$r = 0,063$	$r = 0,114^{*}$	$r = 0,096$	-				
Ajuste Emocional	$r = -0,028$	$r = 0,194^{***}$	$r = 0,097$	$r = 111^{*}$	$r = -0,047$	$r = 0,070$	$r = 0,116^{*}$	$r = 0,053$	$r = -0,091$	-			
Autonomía	$r = -0,108^{*}$	$r = 0,098$	$r = 0,017$	$r = 0,113^{*}$	$r = -0,063$	$r = 0,122^{*}$	$r = 0,158^{**}$	$r = 0,108^{*}$	$r = 0,045$	$r = 0,140^{**}$	-		
Autorrealización	$r = -0,193^{***}$	$r = 0,669^{***}$	$r = 0,279^{***}$	$r = 0,233^{***}$	$r = 0,083$	$r = 0,194^{***}$	$r = 0,531^{***}$	$r = 0,119^{**}$	$r = 0,247^{***}$	$r = 0,164^{***}$	$r = 0,121^{*}$	-	
Responsabilidad Social	$r = -0,046$	$r = 0,137^{**}$	$r = 0,166^{**}$	$r = 0,100^{*}$	$r = -0,011$	$r = 0,052$	$r = 0,067$	$r = 0,004$	$r = 0,161^{**}$	$r = -0,014$	$r = 0,047$	$r = 0,217^{***}$	-
Aceptación Social	$r = -0,046$	$r = 0,521^{***}$	$r = 0,081$	$r = 0,131^{**}$	$r = 0,138^{**}$	$r = 0,236^{***}$	$r = 0,443^{***}$	$r = 0,189^{***}$	$r = 0,158^{**}$	$r = 0,084$	$r = 0,039$	$r = 0,418^{***}$	$r = 0,006$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabla de elaboración propia

La ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto mostraron un efecto significativo de la variable Género en la dimensión Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, Ajuste Emocional y Responsabilidad Social (ver Tabla 3). Las chicas mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad Social en comparación con los chicos, mientras que los chicos mostraron mayores puntuaciones en comparación con las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física y Ajuste Emocional (ver Tabla 3).

Tabla 3. Efecto de la variable Género en el Autoconcepto Multidimensional

Variable dependiente	Género del estudiante	Media	Desv. Error	ANOVA	
				F	Sig.
Autoconcepto Verbal	Femenino	15,552	0,298	6,442	0,012
	Masculino	14,462	0,309		
Autoconcepto Matemático	Femenino	12,575	0,218	19,144	<0,001
	Masculino	13,953	0,227		
Habilidad Física	Femenino	5,689	0,101	11,883	0,001
	Masculino	6,192	0,105		
Condición Física	Femenino	5,470	0,180	38,480	<0,001
	Masculino	7,077	0,187		
Atractivo Físico	Femenino	7,539	0,155	0,882	0,348
	Masculino	7,749	0,161		
Fuerza Física	Femenino	4,827	0,163	32,885	<0,001
	Masculino	6,179	0,170		
Honradez	Femenino	8,582	0,101	0,601	0,439
	Masculino	8,469	0,105		
Ajuste Emocional	Femenino	5,516	0,159	6,571	0,011
	Masculino	6,106	0,166		
Autonomía	Femenino	7,315	0,152	2,476	0,116
	Masculino	7,661	0,158		
Autorrealización	Femenino	7,962	0,150	0,076	0,782
	Masculino	7,903	0,156		
Responsabilidad Social	Femenino	5,667	0,159	4,721	0,030
	Masculino	5,170	0,165		
Aceptación Social	Femenino	8,166	0,125	0,277	0,599
	Masculino	8,261	0,130		
Autoconcepto General	Femenino	20,291	0,293	2,170	0,142
	Masculino	20,914	0,304		

Tabla de elaboración propia.

Además, se observó un efecto significativo de la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) en las dimensiones de Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Autorrealización, Responsabilidad Social, así como en el Autoconcepto General (ver Tabla 4).

Tabla 4. Efecto de la variable Grupo (Músico vs. No Músico) en el Autoconcepto Multidimensional

Variable dependiente	Grupo del estudiante	Media	Desv. Error	ANOVA	
				F	Sig.
Autoconcepto Verbal	Músico	16,299	0,342	36,151	<0,001
	No Músico	13,716	0,260		
Autoconcepto Matemático	Músico	13,975	0,250	20,381	<0,001
	No Músico	12,553	0,191		
Habilidad Física	Músico	5,898	0,116	0,334	0,563
	No Músico	5,983	0,089		

Condición Física	Músico	6,322	0,206	0,143	0,706
	No Músico	6,225	0,157		
Atractivo Físico	Músico	7,755	0,178	0,986	0,321
	No Músico	7,533	0,136		
Fuerza Física	Músico	5,280	0,187	3,574	0,059
	No Músico	5,726	0,143		
Honradez	Músico	8,619	0,116	1,656	0,199
	No Músico	8,432	0,088		
Ajuste Emocional	Músico	5,784	0,183	0,057	0,811
	No Músico	5,839	0,139		
Autonomía	Músico	7,394	0,175	0,736	0,391
	No Músico	7,582	0,133		
Autorrealización	Músico	8,219	0,172	7,007	0,008
	No Músico	7,646	0,131		
Responsabilidad Social	Músico	5,918	0,182	19,115	<0,001
	No Músico	4,919	0,139		
Aceptación Social	Músico	8,364	0,144	2,778	0,096
	No Músico	8,063	0,110		
Autoconcepto General	Músico	21,283	0,336	10,363	<0,001
	No Músico	19,922	0,256		

Tabla de elaboración propia.

Así mismo en la figura 2 se puede observar que los Músicos muestran mayores puntuaciones que los No Músicos en Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Autorrealización, Responsabilidad Social y Autoconcepto General (todas las $p < 0,008$). La interacción Grupo*Género no fue significativa para Autoconcepto General ni para ninguna dimensión (todas las $p > 0,267$).

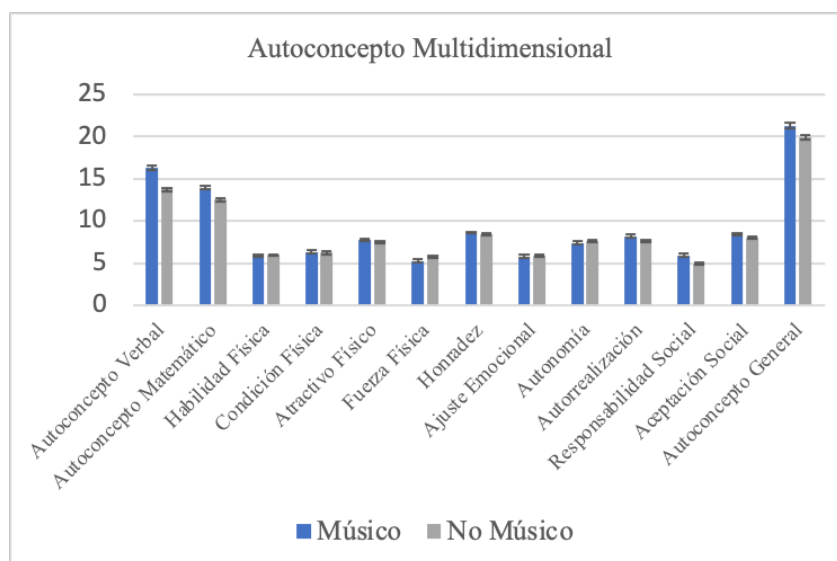


Figura 2. Comparativa de AM entre músicos y no músicos

Analizando de forma pormenorizada los resultados atendiendo a los subgrupos de Músico y No Músico, el ANOVA multivariada con su variable Grupo (categorías (i) Músico > 6 años, (ii) Músico < 6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) sigue mostrando el efecto significativo de la variable Género en la dimensión Autoconcepto Verbal ($F_{1,386} = 8,803, p = 0,003$), Autoconcepto Matemático ($F_{1,386} = 16,335, p < 0,001$), Habilidad Física ($F_{1,386} = 12,007, p = 0,001$), Condición Física ($F_{1,386} = 35,223, p < 0,001$), Fuerza Física ($F_{1,386} = 29,019, p < 0,001$) y Responsabilidad Social ($F_{1,386} = 4,527, p = 0,034$). Las chicas mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad Social en comparación con los chicos (ambas $p < 0,003$), mientras que los chicos mostraron mayores puntuaciones en comparación con las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física y Fuerza Física (todas las $p < 0,034$).

Además, se observó un efecto significativo de la variable Grupo (categorías (i) Músico > 6 años, (ii) Músico < 6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) en las dimensiones de Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Fuerza Física, Autorrealización, Responsabilidad Social, y Autoconcepto General, y marginalmente con Aceptación Social (ver Tabla 5).

En el Autoconcepto General, no se apreciaron diferencias entre los grupos de Músicos > 6 años, Músico < 6 años y No Músico – escuela ($p > 0,230$). Y en las dimensiones de Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Fuerza Física, Autorrealización y Responsabilidad social los análisis *post hoc* mostraron que no había diferencias entre los Músicos de > 6 años de formación y los de < 6 años ($p > 0,567$).

En cambio, los Músicos de > 6 años y < 6 años presentaban mayor Autoconcepto General, Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático y Autorrealización que los No músicos – escuela y Nada Música (todas las $p < 0,033$). No se encontraron diferencias en Autoconcepto Verbal y Autoconcepto Matemático entre los No músicos – escuela y Nada Música (todas las $p > 0,099$). Así pues, los Músicos presentan mayor Autoconcepto Verbal y Autoconcepto Matemático independientemente de los años de formación en música reglada. Los Músicos > 6 años mostraron menores puntuaciones en Fuerza Física en comparación con el grupo No Músico – escuela (las $p = 0,026$), pero no se observaron diferencias entre los grupos de Músico < 6, No Músico escuela y Nada Música (todas las $p > 0,610$). En la dimensión de Autorrealización no se encontraron diferencias entre los dos grupos de Músico y el grupo de No Músico – escuela ($p > 0,511$). En cambio, el grupo de Nada Música mostró las menores puntuaciones en Autorrealización y se diferenció de todos los demás grupos (todas las $p < 0,005$). En el caso de Responsabilidad Social, el grupo Músico > 6 años mostró mayores puntuaciones de Responsabilidad Social en comparación con el grupo de No Músico – escuela y Nada Música (ambas $p < 0,002$). Mientras que el grupo de Músico < 6 años no se diferenció en Responsabilidad Social de los grupos de Nada Música y No Músico – Escuela (ambas $p < 0,277$), ni tampoco se observaron diferencias entre los grupos de Nada Música y No Músico – Escuela ($p > 0,99$). En Aceptación Social, aunque el factor general es significativo, no se observaron diferencias entre grupos en las comparaciones por pares (todas las $p > 0,190$), excepto entre el grupo Músico < 6 y Nada Música ($p = 0,050$) observándose mayores puntuaciones en Músico < 6. Finalmente, los No Músico – escuela mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto General en comparación con el grupo de Nada Música ($p = 0,008$).

La interacción Grupo*Género no fue significativa para el Autoconcepto General ni para ninguna dimensión (todas las $p > 0,140$). Este hecho muestra que la relación entre la formación en Música y Autoconcepto no se encuentra modulada por el género, y, por tanto, practicar música afecta de igual manera al autoconcepto general de los chicos y de las chicas en esta dimensión.

Tabla 5. Efecto de la variable Grupo (Músico >6, Músico <6, No Músico – escuela y Nada Música) en el Autoconcepto Multidimensional

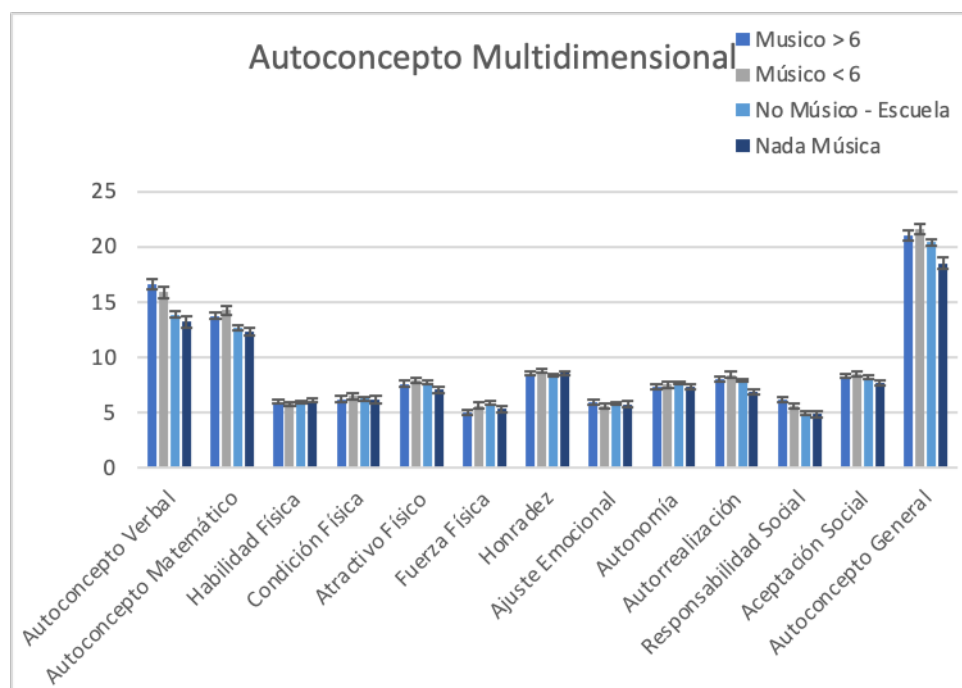
Variable dependiente	Grupo del estudiante	Media	Desv. Error	ANOVA	
				F	Sig.
Autoconcepto Verbal	Musico >6	16,638	0,457	13,177	<0,001
	Músico <6	15,880	0,513		
	No Músico-escuela	13,846	0,302		
	Nada Música	13,191	0,522		
Autoconcepto Matemático	Musico >6	13,760	0,336	7,172	<0,001
	Músico <6	14,250	0,378		
	No Músico-escuela	12,632	0,222		
	Nada Música	12,334	0,384		
Habilidad Física	Musico >6	5,974	0,156	0,389	0,761
	Músico <6	5,802	0,175		
	No Músico-escuela	5,962	0,103		
	Nada Música	6,066	0,178		
Condición Física	Musico >6	6,201	0,276	0,224	0,879
	Músico <6	6,485	0,310		
	No Músico-escuela	6,265	0,182		
	Nada Música	6,156	0,316		
Atractivo Físico	Musico >6	7,617	0,238	1,948	0,121
	Músico <6	7,935	0,267		
	No Músico-escuela	7,699	0,157		
	Nada Música	7,063	0,272		

Fuerza Física	Musico >6	5,019	0,249	3,011	0,030
	Músico <6	5,622	0,280		
	No Músico-escuela	5,875	0,165		
	Nada Música	5,335	0,285		
Honradez	Musico >6	8,511	0,155	1,090	0,353
	Músico <6	8,753	0,174		
	No Músico-escuela	8,402	0,102		
	Nada Música	8,588	0,177		
Ajuste Emocional	Musico >6	5,938	0,244	0,318	0,812
	Músico <6	5,594	0,275		
	No Músico-escuela	5,835	0,162		
	Nada Música	5,754	0,279		
Autonomía	Musico >6	7,286	0,234	0,785	0,503
	Músico <6	7,533	0,263		
	No Músico-escuela	7,670	0,155		
	Nada Música	7,347	0,268		
Autorealización	Musico >6	8,064	0,228	6,449	<0,001
	Músico <6	8,417	0,256		
	No Músico-escuela	7,905	0,150		
	Nada Música	6,897	0,260		
Responsabilidad Social	Musico >6	6,192	0,243	7,339	<0,001
	Músico <6	5,579	0,273		
	No Músico-escuela	4,944	0,161		
	Nada Música	4,847	0,278		
Aceptación Social	Musico >6	8,286	0,191	2,616	0,051
	Músico <6	8,473	0,215		
	No Músico-escuela	8,202	0,126		
	Nada Música	7,661	0,218		
Autoconcepto General	Musico >6	21,038	0,445	7,238	<0,001
	Músico <6	21,605	0,500		
	No Músico-escuela	20,399	0,294		
	Nada Música	18,505	0,509		

Tabla de elaboración propia.

En definitiva, los resultados de AM obtenidos entre las distintas subcategorías de músicos y de no músicos en todas las dimensiones del constructo se pueden apreciar en la Figura 3:

Figura 3. Diferencias de AM según las subcategorías de músicos y no músicos



Los resultados de los análisis mostraron significación a favor de los músicos en ocho de las trece dimensiones del AM. Además, cabe destacar que el impacto positivo de la música en el AM de los sujetos afectó de igual forma tanto a los chicos como a las chicas.

5. Resultados y discusión

5.1. Relación del Autoconcepto Multidimensional con las variables edad y género

La literatura explorada sobre el AM en la adolescencia encontró diferencias de edad (Goñi *et al.*, 2012; Guerrero-Barona *et al.*, 2019; Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Zubeldia *et al.*, 2018), y de género (Fernández-Zabala *et al.*, 2015; Goñi *et al.*, 2012; Guerrero-Barona *et al.*, 2019; Jurado *et al.*, 2018; Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Zubeldia *et al.*, 2018), entre jóvenes.

En esta misma línea, la presente investigación halló correlaciones negativas entre la edad, el autoconcepto general, autoconcepto verbal, atractivo físico, fuerza física, autonomía y autorrealización. De manera que, a mayor edad, peor fue la autopercepción de estas dimensiones del AM en los adolescentes. Al atender a la variable género, los chicos presentaron mayor autoconcepto matemático, habilidad física, condición física, fuerza física, y ajuste emocional, y las chicas mayor autoconcepto verbal y responsabilidad social. Así pues, los y las adolescentes se percibieron de manera diferente en estas dimensiones dependiendo de su sexo.

Del mismo modo, cuando se analizó la muestra en base a la variable grupo (categorías de músicos y no músicos) como variables inter-sujeto, los resultados siguieron mostrando las mismas diferencias significativas en cuanto a la edad y al género. En el resto de los factores no se encontró significación. En definitiva, se confirma la existencia de diferencias significativas, de género y de edad en el AM de todos los jóvenes participantes en este estudio.

5.2. Relación del Autoconcepto Multidimensional con la variable música

Las investigaciones previas realizadas en el ámbito artístico constataron una asociación positiva entre la praxis musical y la motivación y el autoconcepto académicos (Oriola-Requena *et al.*, 2018), y también con el rendimiento escolar (Degé *et al.*, 2014).

En el presente trabajo, al comparar las puntuaciones de AM entre músicos y no músicos, se encontraron los siguientes resultados:

a) El autoconcepto académico (verbal y matemático) es significativamente mayor en los adolescentes músicos que en los no músicos, independientemente de su género. Dada la alta capacidad predictiva que esta dimensión tiene sobre la implicación escolar, podría ser que la práctica musical en enseñanzas regladas atenuara las devaluaciones de autoconcepto académico y ajuste escolar propias de la adolescencia.

b) En autoconcepto no académico (físico, personal y social) se encontraron diferencias significativas a favor de los músicos en autorrealización y en responsabilidad social. Acorde con lo informado por investigaciones anteriormente referenciadas, la praxis musical podría influir positivamente en el bienestar personal y subjetivo de los jóvenes, por un lado, y en las relaciones interpersonales por otro.

c) En cuanto al autoconcepto general, los músicos también presentaron una percepción significativamente mayor que los no músicos, lo que sugiere que la praxis músico-instrumental podría estar involucrada en los procesos de autopercepción positiva de esta dimensión, con todos los beneficios que esto conlleva para la persona.

En definitiva, los adolescentes que cursan estudios musicales de conservatorio han presentado diferencias significativas a su favor en todas las subescalas del Autoconcepto académico y del Autoconcepto general, y en algunas subescalas de la del Autoconcepto no académico. Estos hallazgos, son importantes a nivel psicológico y musical, pero sobre todo son educativamente relevantes. Según las investigaciones anteriormente mencionadas, la praxis musical parece incrementar los niveles de autoconcepto en los jóvenes evitando así uno de los principales bloqueadores del aprendizaje como es el autoconcepto negativo, mejora la motivación y el autoconcepto académico y de este modo influye en la mejora del rendimiento escolar.

5.3. Relación de la música con el Autoconcepto Multidimensional según la edad y el género

No se han encontrado investigaciones que comparen el AM entre adolescentes músicos y no músicos, no obstante, Zubeldia *et al.* (2018) encontraron un efecto protector del Autoconcepto Artístico sobre el Autoconcepto general de los músicos, especialmente en adolescentes y mujeres, lo que podría ser un indicador de que la praxis musical influye directamente en el AM de estos colectivos.

En la presente investigación, los resultados son los siguientes: al analizar la interacción grupo*género en el colectivo de músicos, esta no fue significativa ni para el autoconcepto general, ni para ninguna de sus dimensiones, por tanto, el efecto positivo y significativo que la práctica musical presenta en el AM de los sujetos se produce de igual manera en todos los adolescentes, independientemente de su género. Este efecto beneficioso para todo el colectivo alcanza especial relevancia en el género femenino, pues en general las chicas presentan niveles significativamente más bajos de AM que los chicos.

El estudio pormenorizado según las variables grupo y subgrupo (músico > 6 años, músico < 6 años, no músico-escuela, nada-música) confirmó que no hay diferencias entre subgrupos en cada categoría, resolviendo de la siguiente forma:

En autoconcepto académico (verbal y matemático), tanto los músicos > 6 como los músicos < 6 años mostraron puntuaciones significativamente mayores que los dos subgrupos de no músicos. Luego, los músicos presentaron mayor autoconcepto académico independientemente de los años de formación en música reglada recibidos. Esto podría significar que los efectos de estas enseñanzas en el AM de los jóvenes se produjeron antes de cursar 6 años de estudios musicales, rasero establecido por Zhang *et al.* (2020) para determinar la categoría de músicos. Tampoco se encontraron diferencias entre los subgrupos de no músicos.

En autoconcepto no académico, los no músicos-escuela destacaron en la subescala de fuerza física, en comparación con los músicos > 6 años, pero no presentaron diferencias respecto al resto de subgrupos. En cuanto a la autorrealización, no se hallaron diferencias entre los músicos > 6 y < 6 años y música-escuela, pero sí presentaron mayores puntuaciones que el grupo de nada música, en el que las puntuaciones fueron significativamente menores. En responsabilidad social, no se encontraron diferencias entre los subgrupos de cada grupo, pero sí entre los músicos > 6 en comparación con los subgrupos de no músicos, y los músicos de < 6 años no presentaron diferencias respecto a los no músicos. En aceptación social destacaron los músicos < 6. Y finalmente, no hay diferencias de autoconcepto general, entre los grupos de músicos > 6 y < 6 y el no músico-escuela, pero sí en comparación con el grupo nada-música. En cuanto al género se refiere, continuaron apareciendo las diferencias significativas a favor de los chicos en autoconcepto matemático, habilidad física, condición y fuerza físicas, mientras que las chicas alcanzaron mayores puntuaciones en autoconcepto verbal y responsabilidad social. Y en la interacción grupo*género, los resultados fueron los mismos que los obtenidos en el estudio general, lo que vuelve a sugerir que los beneficios que la música aporta al autoconcepto del adolescente, no se encuentran regulados por el género.

Por último, en autoconcepto general los subgrupos de músicos > 6, < 6 años y no músico-escuela no presentaron significación entre sí, no obstante, todos los músicos presentaron diferencias significativas en este factor respecto al subgrupo nada de música. En cuanto a la interacción grupo*género, continuó mostrando que la relación entre la formación musical y el AM de los jóvenes músicos no se encontraba regulada por el género, así pues, practicar música afectó de igual manera al autoconcepto general de los chicos y al de las chicas.

Cabe destacar que estos hallazgos son importantes porque sugieren que el aprendizaje de la música podría reducir las devaluaciones de autoconcepto académico y ajuste escolar propias de la adolescencia, independientemente de la edad o el género del sujeto.

6. Conclusiones

Tras un análisis exhaustivo sobre el AM de los jóvenes en función de su género, edad y condición de músico, se ha llegado a las siguientes conclusiones relacionadas con las hipótesis inicialmente planteadas:

1) Existen diferencias significativas de género y de edad en el AM de los jóvenes que conforman la totalidad de la muestra de este estudio.

2) Existen diferencias significativas entre los grupos de jóvenes músicos y no músicos en Autoconcepto Académico, algunas subescalas del Autoconcepto no Académico, y en el Autoconcepto General.

3) Los adolescentes músicos se ven beneficiados de igual manera en todas aquellas dimensiones que presentan significación respecto a los no músicos, independientemente de su género. O, dicho de otra forma, los beneficios en el AM que los músicos presentan, afectan de igual manera tanto a los chicos como a las chicas.

Estos resultados se siguieron manteniendo cuando de manera pormenorizada se analizaron los subgrupos de cada uno de los colectivos, con algún matiz que diferenció a los jóvenes que estudiaron música en la escuela de los que nunca lo hicieron. Aunque, guardando las distancias respecto a las diferencias halladas entre músicos de conservatorio y no músicos, cabe destacar que aquellos jóvenes que cursaron música en la escuela también presentaron diferencias respecto a los que nunca habían cursado esta materia escolar.

Sería interesante analizar, aunque se excede de las intenciones de este trabajo, la causalidad de los resultados entre estas variables en el colectivo adolescentes. Si ciertamente la praxis instrumental constituyese una mejora significativa en este sentido, el estudio de la música en la escuela debería tener un espacio con entidad propia, así los beneficios reportados por esta actividad, no quedarán restringidos al colectivo de enseñanzas artísticas.

En cuanto a sus implicaciones, una síntesis final nos remite a subrayar la importancia que la praxis musical ejerce en el AM de la persona, independientemente de su edad y su género. Así pues, esta actividad trasciende al propio aprendizaje de la música en el aula y podría optimizar el ajuste académico y la implicación escolar, además de proporcionar un valor intrínseco en el bienestar de las personas. Aunque como disciplina ocupa un espacio marginal en el currículo educativo, creemos que su valor como herramienta de desarrollo integral de niños y adolescentes queda suficientemente probada para reivindicar justicia curricular para ella.

Como limitaciones de este estudio cabe destacar la gran dificultad para conseguir la participación de los centros Educativos y Conservatorios de música que no ha favorecido una participación mayor en la investigación.

Otra de las limitaciones viene dada por la metodología utilizada, pues, al tratarse de un estudio comparativo de corte transversal, los resultados obtenidos revelan puntuaciones concretas de numerosos sujetos en un momento determinado, y esto no permite ni examinar su evolución en el tiempo ni establecer relaciones causales entre las variables analizadas.

Así mismo, sería interesante averiguar si los resultados obtenidos en las edades que comprenden las EEPP de música, se producen también en las Enseñanzas elementales y superiores de conservatorio.

Como futuras líneas de investigación se proponen las siguientes acciones:

a) Dado que los músicos presentan diferencias significativas en autoconcepto académico en comparación con los no músicos, sería muy oportuno comprobar si sus calificaciones escolares están en la misma línea que su percepción y realmente son mayores que las de los no músicos.

b) Habida cuenta de que la música incide en variables psicológicas directamente relacionadas con el logro académico y personal, sería interesante llevar a cabo una intervención longitudinal en centros educativos con alumnos en riesgo de fracaso escolar. El proyecto contemplaría el aprendizaje de un instrumento musical durante el tiempo necesario para realizar un pre y un post test que permitiese determinar la causalidad o no de la música en estas y otras variables psicológicas.

En conclusión, esta investigación muestra que los jóvenes que estudian música de manera regular y reglada, presentan diferencias significativas de autoconcepto respecto a los jóvenes que no han estudiado música, desafiando así a la devaluación de AM propia de la edad y el género en la adolescencia.

7. Referencias

- Antonio-Agirre, I. A., Axpe, I. y Septien, A. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 13(1), 235-250. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Axpe, I., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Ramos-Díaz, E. (2015). Mejora del autoconcepto infantil y adolescente: revisión de propuestas. En E. Bernaras Iturrioz y J.M. López Gaseni (Eds.). *Nuevos retos en la investigación en psicodidáctica* (pp. 205-219). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/2V1yVzs>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia REID*, 10. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Degé, F., Wehrum, S. Stark, R. y Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12-to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203-215. <https://doi.org/10.1177/1029864914523283>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364005.pdf>
- Gimeno, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. HEROES, S.A.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50. <https://bit.ly/3u199jd>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D. y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 27(3). <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/06.Guerrero-Barona-27-3-3.pdf>
- Jurado, P. J., Aguirre, S.I., Conchas, M., Mondaca, F., Nájera, R.J. y Blanco, J.R. (2018). Autoconcepto físico, personal, social y académico en adolescentes chihuahuenses. *European Scientific Journal*, 14(34). <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n34p162>

- Murgui, S., García, C., García, A. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897006.pdf>
- Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J. y Filella-Guiu, G. (2018). Agrupaciones musicales juveniles: modelos funcionales para la motivación académica de los adolescentes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 11(2), 18-30. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.220577>
- Palacios, J. I., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2009). Bases para el estudio del autoconcepto en los músicos. *ITAMAR. Revista de investigación musical: territorios para el arte* 2, 297-314. <https://bit.ly/340WePa>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. y Antonio-Agirre, I. (2016). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A. y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de Secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación xx1*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20177>
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2016). Evolución del autoconcepto académico en Educación Secundaria Obligatoria. En J. L. Castejón Costa (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1758-1764). [Conferencia] Fuente: VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (junio de 2016. Universidad de Alicante). <https://bit.ly/361mTv9>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P. y Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3). <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C., y Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385-392. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.76933>
- Zhang, J. D., Susino, M., McPherson, G. E. y Schubert, E. (2020). The definition of a musician in music psychology: A literatura review and the six-year rule. *Psychology of Music*, 48(3), 389-409. <https://doi.org/10.1177/0305735618804038>
- Zubeldía, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 79-102. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1048>

Inmaculada Retamero García. Doctora en Educación por la Universitat de València (Departamento de Didácticas Específicas de la Música). Máster en formación del profesorado en Educación Secundaria, Licenciada en Historia y Ciencias de la Música, y Maestra de Educación Musical, por la Universidad Católica de Valencia. Diplomada en guitarra clásica por el Real Conservatorio Victoria Eugenia de Granada. En la actualidad directora del Máster del Profesorado, con docencia en Grado y Postgrado de VIU. Sus principales líneas de investigación se dirigen hacia una doble vertiente: la educación musical en la infancia y la adolescencia, y la formación musical inicial de los distintos cuerpos docentes.

Ana Mª Botella Nicolás. Catedrática de Didáctica de la música del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Facultad de Formació del Professorat de la Universitat de València. Doctora en pedagogía por la Universitat de València. Licenciada en Musicología y maestra en Educación Musical, por la Universidad de Oviedo. Grado profesional en la especialidad de piano y Máster internacional en la misma especialidad. Es autora de más de un centenar de publicaciones en su área de especialización, la didáctica de la música. Sus principales líneas de investigación son la didáctica de la audición, la innovación y la interdisciplinariedad en la formación del profesorado y la renovación de metodologías docentes.

Sara Puig Pérez. Directora de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) del Vicerrectorado de Investigación, Transferencia e Internacionalización de la Universidad Internacional de Valencia. Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Salud e investigadora principal del Grupo de Investigación en Psicología y Calidad de Vida y del *Research Group of Higher Education Quality Assessment*. Evaluadora experta en procesos de calidad en educación superior, así como investigadora autora de más de 50 artículos científicos y 80 contribuciones a congresos nacionales e internacionales.