

El papel del compromiso académico en estudiantes de la mención de educación musical


Mercè Navarro Calafell

Universitat de Barcelona (Spain) ✉ 

Josep Gustems

Universitat de Barcelona (Spain) ✉ 

Caterina Calderon

Universitat de Barcelona (Spain) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/reciem.87837>

Recibido: 29 de marzo de 2023 • Aceptado: 17 de febrero de 2024.

Navarro Calafell, M.; Gustems, J.; Calderon, C.

Resumen: El compromiso académico es un concepto fundamental para explicar el rendimiento académico en universitarios, especialmente en estudios como el grado de maestro, que forma estudiantes para una profesión altamente vocacional. Asimismo, el actual sistema para formar maestros de educación musical mediante la mención plantea algunas ambivalencias respecto al compromiso de dichos estudiantes. Así, nuestro objetivo es comparar el compromiso académico y algunas variables facilitadoras y obstaculizadoras del mismo, en alumnado de esta mención con alumnado del resto de grados de maestro, con el objetivo de proponer acciones que redunden en un mayor aprovechamiento de estos estudios. Para ello se ha realizado un estudio exploratorio prospectivo de carácter transversal que combina metodología descriptiva y correlacional, con datos obtenidos a partir de distintos cuestionarios. La muestra estuvo formada por 610 alumnos y alumnas de la Universitat de Barcelona. Los resultados más significativos que diferencian ambos grupos se encuentran, por una parte, en las variables facilitadoras del compromiso académico (estrategias de afrontamiento, y motivación académica), así como en las variables obstaculizadoras (estrés percibido y malestar psicológico). Con todo ello se plantean acciones para mejorar y complementar el plan de acción tutorial de los maestros de educación musical, y, por consiguiente, mejorar el compromiso académico de estos y estas estudiantes.

Palabras clave: Compromiso académico; formación de maestros; educación musical; plan de acción tutorial; motivación académica; estrategias de afrontamiento.

ENG The Role of Academic Engagement in Students of the Music Education Major

Abstract: Academic engagement is a fundamental concept for explaining academic performance in university students, especially in programs such as teacher training degree, which prepares students for a highly vocational profession. Likewise, the current system for training music education teachers through the major raises some ambiguities regarding the commitment of these students. So, our objective is to compare the academic engagement and some facilitating and hindering variables of it, in students of this specialization with students from other teacher degree programs, with the aim of proposing actions that result in a greater use of these studies. For this purpose, a prospective exploratory study of a cross-sectional nature was carried out, combining descriptive and correlational methodology, with data obtained from different questionnaires. The sample consisted of 610 students from the University of Barcelona. The most significant results that differentiate both groups are, on the one hand, in the facilitating variables of academic engagement (coping strategies, and academic motivation), as well as in the hindering variables (perceived stress and psychological distress). With all of this, actions are proposed to improve and complement the tutorial action plan of music education teachers, and, consequently, improve the academic engagement of these students.

Keywords: Academic engagement; teacher training; music education; tutorial action plan; academic motivation; coping strategies

Sumario: 1. Introducción 2. Objetivo. 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Instrumentos. 3.3. Procedimiento. 3.4. Análisis de datos. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Agradecimientos. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Navarro Calafell, M.; Gustems, J.; Calderon, C. (2015) El papel del compromiso académico en estudiantes de la mención de educación musical, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 21, 79-87. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.87837>

1. Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el plan de estudios del grado de maestro ha sufrido numerosos cambios en las últimas décadas. Este cambio ha comportado una reestructuración del sistema educativo, donde la formación musical se integra como formación básica con una o dos asignaturas de educación musical obligatorias dentro del grado (Ed. Infantil, Primaria y doble titulación), y la aparición de la Mención de Educación Musical (MEM desde aquí) en el grado de Primaria, para asegurar la formación de especialistas en este campo. Para Cuenca, Pérez y Morales (2021) ello ha supuesto una pérdida tanto cuantitativa como cualitativa, pasando de estudiar anteriormente una especialidad académica a pasar posteriormente a una mención simplemente cualificadora. También, ha cambiado el perfil de estudiante de la MEM, pasando de tener un perfil técnico-musical cualificado, con formación musical recibida en las escuelas de música o conservatorios, a variado y multidisciplinar en la actualidad. Este cambio de perfil puede conllevar consecuencias negativas que repercutirán en el proceso de enseñanza de la música en las aulas; tendrán dificultades para cantar, tocar un instrumento, en la lectura de partituras, etc., repercutiendo en la calidad del aprendizaje de su alumnado y cierta ambivalencia en el compromiso académico con dichos estudios (Oriola *et al.*, 2022).

El compromiso académico o *engagement* es un concepto multidimensional relacionado positivamente con el rendimiento de los y las estudiantes, que relaciona los antecedentes y las consecuencias de cómo piensan, sienten y se comportan. En este sentido Salanova *et al.* (2010), en su modelo predictivo del desempeño académico asocian el *engagement* a un constructo motivacional positivo integrado por el vigor (dimensión conductual), la dedicación (dimensión emocional) y la absorción (dimensión cognitiva). Este modelo forma parte de un enfoque altamente práctico que se refleja en el trabajo diario del estudiante, al tiempo que busca mejorar su rendimiento académico mediante la descripción de variables facilitadoras u obstaculizadoras del compromiso, como las estrategias de afrontamiento, la motivación, el estrés percibido, o el malestar psicológico, entre otras (Calderon *et al.*, 2023).

Para Álvaro-Mora y Serrano-Rosa (2019) el compromiso que representa el aprendizaje musical repercute en otros factores emocionales y cognitivos asociados como el esfuerzo, la concentración intensa, la memoria verbal, las funciones ejecutivas (Zuk *et al.*, 2014), la atención selectiva y la plasticidad cerebral. En esta línea, otros estudios en universitarios corroboran también altas habilidades cognitivas, obteniendo mayor motivación y capacidad de concentración, mayor participación (Richmond *et al.*, 2016), organización (Lyons y Bandura, 2022), disfrute (Linnenbrink-García y Pekrun, 2011), así como un aumento del coeficiente intelectual (Barrett *et al.*, 2013; Degé *et al.*, 2011; Jaschke *et al.*, 2018; Schellenberg, 2011).

Por otra parte, muchas de las investigaciones realizadas en el campo de la música están orientadas a los beneficios que conlleva su práctica -canto, danza, audición, interpretación instrumental... - en las personas. La música influencia directamente nuestras emociones y, por ello, sus efectos psicológicos son muy notables. El estrés, la ansiedad o la depresión son trastornos que, gracias a la música, pueden controlarse o reducirse considerablemente (Biasutti y Concina, 2014). Aunque en el entorno universitario no son muchas las actividades musicales ofrecidas al alumnado, la función tutorial, entendida como un acompañamiento a lo largo de los estudios, debería cuidarse de brindar apoyo al estudiante para compensar, en lo posible, aquellos elementos que interfieren en su formación. En este sentido, el plan de acción tutorial de las universidades trata de solventar estos problemas y fortalecer el compromiso del alumnado con sus estudios (González, 2008; Rodríguez *et al.*, 2015). El espacio de tutoría no sólo se centrará en la dimensión académico-musical, sino que se debería extender dando respuesta a las necesidades personales y profesionales de los y las estudiantes (Cremades *et al.*, 2016).

En el ámbito de la formación de maestros, al tratarse de una profesión altamente vocacional en su labor diaria, existen muchos estudios que tratan de analizar el compromiso como un elemento clave de éxito profesional y personal (Hakanen *et al.*, 2006). Sin embargo, hay muy pocos estudios que analicen el compromiso académico en estudiantes de música y muchos menos referidos a los de la MEM. Como estos serán el futuro profesorado de música de las escuelas de primaria de nuestro país, es importante conocer hasta qué punto su compromiso puede repercutir en su trabajo posterior.

2. Objetivo

Esta investigación tiene como objetivo comparar el compromiso académico y algunas variables facilitadoras y obstaculizadoras del mismo, en alumnado de la MEM con el resto de alumnado de los grados de maestro, con el objetivo de proponer acciones que redunden en un mayor aprovechamiento de estos estudios.

3. Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio prospectivo de carácter transversal que combina metodología descriptiva y correlacional. La opción metodológica escogida se enmarca dentro el paradigma cuantitativo.

3.1. Muestra

La muestra estuvo formada por 610 estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria (47.5%), Educación Infantil (43.6%), y doble titulación (8.9%) en la UB, a lo largo de los cursos 2019-20 y 2020-21. De todos, el 82.2% eran mujeres, y su edad oscilaba entre 18 y 44 años (media de 21.3 años (DT= 3.3)). Por cursos, el 33.4% cursaban 1º, el 26.9% cursaban 2º, el 15.4% cursaban 3º, y el 24.3% cursaban 4º. Participaron 71 estudiantes de la MEM.

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculados en dicha facultad entre los cursos de 1º y 4º de carrera, tener acceso a la nota media del expediente, firmar el consentimiento informado, y completar los cuestionarios.

3.2. Instrumentos

Datos sociodemográficos

El cuestionario incluyó datos sociodemográficos del alumnado (edad, género, curso académico actual).

Pruebas y escalas psicométricas de evaluación del compromiso académico y de otras variables psicológicas asociadas:

- *Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S-9)*, (Schaufeli *et al.*, 2002). Se trata de una escala de compromiso académico de 9 ítems, que evalúa los tres componentes del compromiso académico según la teoría de estos autores: vigor, dedicación y absorción. En esta escala se pregunta sobre los pensamientos y sentimientos que ha tenido durante el último mes con respecto a algunas afirmaciones. Cada ítem se puntúa con una escala de tipo Likert de 7 puntos. Su alfa de Cronbach es de 0.91 (Serrano *et al.*, 2019).
- *Brief COPE* (Perczek *et al.*, 2000). Es un inventario multidimensional desarrollado para evaluar las diferentes formas de respuesta ante el estrés, que consta de 24 ítems. Sus escalas miden distintos modos de afrontamiento: los centrados en el problema (afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental), los centrados en la emoción (búsqueda de apoyo social emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, volver a la religión), y otros menos utilizados (desahogo emocional, desconexión emocional, desconexión mental, uso de drogas y alcohol, y humor). Los ítems son presentados con cuatro alternativas. La escala tiene propiedades psicométricas satisfactorias en población española, con un alfa de Cronbach que oscila entre 0.71 y 0.80 (Lara *et al.*, 2013).
- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, (Pintrich *et al.*, 1993). La escala de Motivación Académica está compuesta por 12 ítems que tratan de captar los motivos por los que las y los estudiantes prosiguen con sus estudios. Las respuestas se anotan en una escala tipo Likert de 7 dimensiones, compuesta por tres factores: Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación. La validez de constructo fue probada con una correlación entre las siete subescalas, hallándose valores entre 0.76 y 0.84 (Núñez *et al.*, 2005).
- *Perceived Stress Scale (PSS)*, (Remor, 2006). Se trata de una escala de estrés percibido con 10 ítems, que codifica el nivel de estrés percibido durante el último mes. La escala presenta propiedades psicométricas satisfactorias en población española, con un alfa de Cronbach de 0.87 (Serrano y Andreu, 2016).
- *Brief Symptom Inventory (BSI)*, (Derogatis, 1983). El inventario de síntomas es una medida de autoinforme breve de 18 ítems que evalúa el malestar psicológico. Los participantes tienen que especificar el grado de malestar psicológico que les ha ocasionado algún evento en el transcurso de la última semana, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos. La escala ofrece tres dimensiones: somatización, depresión y ansiedad. Su alfa de Cronbach oscila entre 0.75 y 0.88 (Calderón *et al.*, 2020).

3.3. Procedimiento

Durante el primer semestre del curso 2019-20, se aplicaron de forma auto-administrada los cuestionarios en papel en un solo momento temporal, en las aulas de la Facultad de Educación de la UB, verificándose su correcta y completa contestación. En el curso 2020-21, debido a las restricciones originadas por el COVID-19, los cuestionarios *on line* fueron enviados a la dirección de correo electrónico de los alumnos, pudiendo ser contestados desde cualquier ordenador en el periodo señalado para ello. Se siguió el Código de buenas prácticas de investigación de la Universitat de Barcelona, garantizando la voluntariedad, anonimato, mínima intervención y mínimo riesgo, tal como sugieren las normas de Helsinki y el informe Belmont.

3.4. Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de las variables en estudio. Con las variables nominales y ordinales se utilizaron los estadísticos moda, mediana, frecuencia, porcentajes y con variables continuas se utilizaron las medidas de tendencia central (media, mediana e intervalo intercuartil) y de dispersión (desviación típica, varianza y rango de puntuaciones). Se utilizó la prueba estadística F de Fisher-Snedecor para analizar si existían diferencias entre los grupos. Previo al análisis se comprobaron los dos supuestos fundamentales: normalidad y homocedasticidad. Es decir, que la variable dependiente se distribuya normalmente (normalidad) y que se compruebe la igualdad de varianzas (homocedasticidad) con la prueba de Levene. Los contrastes a posteriori asumiendo varianzas iguales, se realizaron mediante el análisis de Bonferroni, y no asumiendo

varianzas iguales con el contraste T2 de Tamhane. Cuando dicho supuesto se incumplió, se aplicó la prueba F robusta de Brown-Forsythe, y la prueba de Games-Howell de comparaciones post hoc. En el caso de la existencia de diferencias significativas entre titulaciones, se interpretará la magnitud del tamaño de dichas diferencias con eta al cuadrado (η^2) parcial tomando los baremos descritos por Cohen (1992): una eta cuadrada en torno a 0.01 (tamaño del efecto pequeño), en torno a 0.06 (tamaño del efecto mediano) y superior a 0.14 (tamaño del efecto grande). Para analizar la relación entre el compromiso académico y las variables facilitadoras y obstaculizadoras de éste, se usó la correlación de Pearson. Además, se utilizaron modelos de regresión lineal para evaluar la contribución específica del compromiso académico y sus variables psicosociales. Un valor de $p < 0.05$ se consideró estadísticamente significativo para todos los análisis.

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 23.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, Illinois, EE. UU.).

4. Resultados

A continuación, se describirán brevemente los resultados más relevantes que se han obtenido con la aplicación de los instrumentos a la muestra de estudiantes de la MEM y los otros grados de maestro.

Respecto al *compromiso académico*, se hallaron diferencias significativas entre titulaciones en la escala global de compromiso y en todas sus subescalas (vigor, dedicación y absorción). Los alumnos de la MEM muestran menor nivel de esfuerzo, conformidad y entusiasmo con lo que estudian, que el resto de alumnos, especialmente en la poca sensación de vigor frente a las tareas académicas. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Puntuaciones comparativas entre estudiantes de Educación Musical y el resto, en compromiso académico (UWES-9).

Variable	Educación Musical (n= 71) M (DE)	Resto (n= 539) M (DE)	F ^a	p
Vigor	1.9 (0.9)	2.6 (1.2)	36.22	0.001*
Dedicación	3.5 (0.9)	4.2 (1.2)	31.40	0.001*
Absorción	3.2 (0.8)	3.6 (1.1)	9.62	0.002*
Compromiso total	2.9 (0.7)	3.5 (1.1)	38.09	0.001*
Nota: $p^* < 0.05$ ^a Al incumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas, se aplicó la prueba F de Brown-Forsythe				

Estrategias de afrontamiento. Las tres estrategias con puntuaciones más altas son: el afrontamiento activo, el apoyo emocional y el apoyo instrumental. En estudiantes de educación musical destaca la reinterpretación positiva, mientras que en el resto de la muestra destaca la expresión de emociones negativas. Las estrategias menos utilizadas por las y los estudiantes fueron: la religión, el uso de sustancias y la desvinculación comportamental.

Se registraron diferencias significativas en el uso de algunas estrategias de afrontamiento entre ambos grupos. El alumnado del resto de titulaciones obtuvo puntuaciones significativamente más altas en apoyo emocional ($F = 11.80$; $p = 0.001$, $\eta^2 = 0.019$), apoyo instrumental ($F = 8.748$; $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.014$), negación ($F = 3.98$; $p = 0.046$, $\eta^2 = 0.007$), y expresión de emociones negativas ($F = 6.979$; $p = 0.008$, $\eta^2 = 0.011$), hecho que indica que emplea en mayor medida estrategias que buscan conseguir apoyo emocional, simpatía y comprensión ante la solución de problemas. El alumnado de educación musical informó de puntuaciones significativamente más altas en humor ($F = 9.55$; $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.015$), es decir, emplea en mayor medida el hecho de hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burla de sí mismos con el fin de ayudarse a soportar el estresor. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre estudiantes de Educación Musical y el resto (Brief COPE).

Variable	Educación Musical (n= 71) M (DE)	Resto (n= 539) M (DE)	F	p	Tamaño del efecto
Afrontamiento activo	3.1 (0.6)	3.1 (0.5)	0.14	0.702	---
Planificación	2.2 (0.5)	2.2 (0.5)	0.30	0.580	---
Reinterpretación positiva	3.0 (0.6)	2.8 (0.7)	3.641	0.057	---
Aceptación	2.8 (0.6)	2.8 (0.7)	0.307	0.580	---
Humor	2.5 (0.9)	2.2 (0.9)	9.55	0.002*	0.015
Religión	1.4 (0.5)	1.4 (0.5)	0.810	0.369	---
Apoyo emocional	2.9 (0.8)	3.3 (0.7)	11.80	0.001*	0.019
Apoyo instrumental	2.8 (0.9)	3.1 (0.9)	8.748	0.003*	0.014

Variable	Educación Musical (n= 71) M (DE)	Resto (n= 539) M (DE)	F	p	Tamaño del efecto
Autodistracción	2.5 (0.8)	2.5 (0.6)	0.062	0.804	---
Negación	1.5 (0.6)	1.7 (0.7)	3.98	0.046*	0.007
Expresión de emociones negativas	2.8 (0.9)	3.0 (0.7)	6.979	0.008*	0.011
Uso de sustancias	1.3 (0.6)	1.2 (0.6)	1.43	0.231	---
Desvinculación comportamental	1.5 (0.6)	1.6 (0.6)	3.24	0.072	---
Autoculpabilización	2.2 (0.6)	2.1 (0.6)	2.83	0.093	---
Nota: p* < 0.05					

En *Motivación Académica*, todos los alumnos puntuaron alto en creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas. Lo que indica que, tomados en conjunto, las y los estudiantes de la muestra sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, que sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y que su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas como el reto, la curiosidad y las ganas de aprender. En ambos grupos, las puntuaciones más bajas se presentan en la ansiedad hacia los exámenes y la orientación a metas extrínsecas, lo que indica que la relación entre su implicación en tareas académicas y los resultados obtenidos no está orientada a una recompensa externa, y que no sienten demasiada preocupación por los exámenes.

Comparando ambos grupos, los y las estudiantes del resto de titulaciones obtuvieron puntuaciones más altas que los de Educación Musical en: creencias de control (F= 9.14; p= 0.003, η²= 0.015), valor de la tarea (F= 19.09; p= 0.001, η²= 0.046), y en ansiedad hacia los exámenes (F= 8.23; p= 0.004, η²= 0.013). Ver Tabla 3.

Tabla 3. Puntuaciones en motivación académica en estudiantes de Educación Musical y del resto de titulaciones (MSLQ).

Variable	Educación Musical (n= 71) M (DE)	Resto (n= 539) M (DE)	F	p	Tamaño del efecto
Orientación a metas intrínsecas	5.1 (1.3)	4.8 (1.3)	1.90	0.169	---
Orientación a metas extrínsecas	3.4 (1.4)	4.1 (1.4)	10.28	0.001*	0.017
Valor de tarea	3.5 (1.0)	4.3 (1.2)	29.09	0.001*	0.046
Creencias de control	5.0 (1.2)	5.5 (1.1)	9.14	0.003*	0.015
Autoeficacia para el aprendizaje	5.0 (1.1)	5.0 (1.0)	0.057	0.812	---
Ansiedad hacia los exámenes	3.0 (1.5)	3.6 (1.5)	8.23	0.004*	0.013
Nota: p* < 0.05					

En *estrés percibido*, el alumnado de MEM obtiene puntuaciones más bajas (M= 16.1, DT= 5.9) que el resto de estudiantes (M= 17.7; DT= 5.5, F= 4.75; p= 0.030, η²= 0.008), siendo el tamaño de la diferencia moderado. Esto indica que el alumnado de la MEM, en menor medida que el resto de estudiantes, sienten menos estrés.

En *malestar psicológico*, tanto los estudiantes de Educación Musical como del resto de titulaciones presentan puntuaciones elevadas en somatización, lo que indicaría un cierto grado de estrés. Comparando ambos grupos, los estudiantes de otras titulaciones presentan más síntomas de ansiedad (F= 7.11; p= 0.008, η²= 0.012) que los de Educación Musical. Los estudiantes del resto de titulaciones de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, y sentimientos de inferioridad o inseguridad que los de Educación Musical. Ver Tabla 4 y Figura 1.

Tabla 4. Puntuaciones en malestar psicológico en hombres y mujeres (BSI-18)

Variable	Educación Musical (n= 71) M (DE)	Resto (n= 539) M (DE)	F	p	Tamaño del efecto
Somatización	70.2 (5.4)	69.4 (5.8)	1.12	0.289	---
Ansiedad	62.1 (5.0)	63.7 (4.7)	7.11	0.008*	0.012
Depresión	64.6 (3.3)	64.7 (3.2)	0.098	0.754	---
Malestar psicológico	65.6 (3.7)	65.9 (3.6)	0.410	0.519	---
Nota: BSI puntuación T; p* < 0.05					

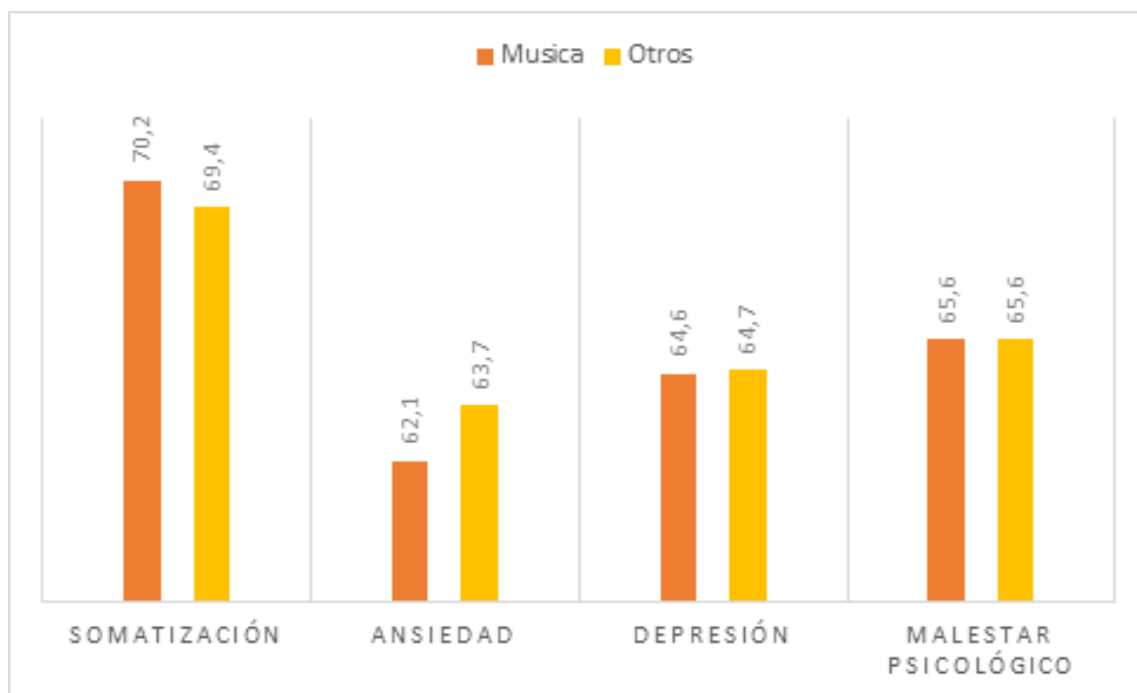


Figura 1. Puntuaciones del BSI de estudiantes de Educación Musical y del resto de titulaciones.

5. Discusión

Tal como hemos visto en la introducción de este trabajo, el compromiso académico o *engagement* se constituye como un concepto multidimensional integrado por muchos componentes para la formación personal y académica del estudiante universitario (Appleton *et al.*, 2006). En relación al objetivo de nuestro trabajo, *comparar el compromiso académico y algunas variables facilitadoras y obstaculizadoras del mismo en el alumnado de la MEM con el resto de alumnos de los grados de maestro*, se hallaron diferencias significativas en compromiso académico, estrategias de afrontamiento, motivación de logro, motivación académica, estrés percibido y malestar psicológico, hallándose en general puntuaciones más bajas en los y las estudiantes de la MEM que en los de los otros grados.

Respecto al *compromiso académico*, los alumnos de la MEM obtuvieron puntuaciones notables, lo que coincide con otros estudios sobre motivación y compromiso, como el de Hernández y Lomeli (2017). A pesar de ello, dichas puntuaciones son más bajas en la escala global y en todas sus subescalas que las del resto de alumnado, mostrando un menor nivel de compromiso en lo que se refiere al esfuerzo, conformidad y entusiasmo con sus estudios. Este dato contrasta con la literatura en este campo, que señala que la educación musical repercute en el compromiso académico en aspectos tales como el esfuerzo y la concentración intensa, el entusiasmo, el optimismo, la curiosidad y el interés (Skinner y Belmont, 1993), repercutiendo en las funciones ejecutivas como la memoria, atención y concentración (Ito *et al.*, 2022). En definitiva, el compromiso que tienen las y los estudiantes de la MEM, aunque bueno, podría verse influenciado por la evaluación que hacen ellos mismos con respecto a su ejecución musical, u otras causas, como la dicotomía en la elección de estudios universitarios frente a estudios de conservatorio (Jones, 2009; Núñez *et al.*, 2009; Ripani, 2022).

Respecto a las *estrategias de afrontamiento*, los estudiantes de educación musical informaron de puntuaciones significativamente más bajas en apoyo instrumental y emocional, negación y expresión de emociones negativas que el resto, y obtuvieron puntuaciones más altas en humor. En este sentido, el alumnado de la MEM emplea acciones directas dirigidas a solucionar el problema, no niega la realidad frente a un estresor y busca el apoyo de un adulto que empatice con su problema. El uso de estas estrategias podría interpretarse como la práctica y participación habitual de estos estudiantes en actividades musicales y el posterior análisis constructivo, que les permite la aproximación a los problemas, aumentando la aceptación-resignación y buscando soluciones ante las dificultades (López y Pérez Llantada, 2006). Y es que la práctica disciplinada y estructurada que conlleva el aprendizaje de un instrumento fortalece las funciones cerebrales, aumenta el volumen y la actividad en el cuerpo calloso, permitiendo que los mensajes lleguen más rápidamente, mediante vías más diversas y creativas (Schlaug *et al.*, 2005). En esta línea, las investigaciones realizadas por Biasutti y Concina (2014) en este campo confirman que desde la Educación Musical se puede trabajar y mejorar la capacidad de afrontamiento, ya que las complicidades y el bienestar que se logra en el aula de música hacen de este espacio uno de los lugares idóneos para poner en práctica esta flexibilidad.

Y en la variable de la *motivación académica*, las puntuaciones más altas fueron en creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas; es decir, sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, sus resultados dependen de su propio esfuerzo y su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas. Unos datos que concuerdan con los estudios realizados en este campo, donde la educación musical es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales, como la motivación en el aula (Bernad, 2021). Esto sucedería porque la música

puede activar las zonas del cerebro muy vinculadas al procesamiento emocional (Koelsch, 2014). Respecto a la motivación intrínseca en el ámbito académico, Hargreaves había destacado ya en 1998 la importancia de este tipo de motivación como ingrediente clave y estrechamente asociado en el progreso de los estudiantes de música (Richmond *et al.*, 2016; Rickard *et al.*, 2012). Otros estudios afirman que la práctica musical colectiva influye favorablemente en la motivación académica, tanto por razones intrínsecas, identitarias como sociales (Navarro Calafell, 2022). Respecto al menor estrés frente a los exámenes que refiere el alumnado de la MEM, cabe pensar en que estos gozan de cierta habituación y entrenamiento en realizar pruebas orales, habituales en los estudios de música efectuados en conservatorios y escuelas de música, por lo que estos datos serían congruentes con los obtenidos con estudiantes de este tipo de centros (Simoens *et al.*, 2015).

En el mismo sentido, respecto a las variables obstaculizadoras (*estrés percibido* y *malestar psicológico*), el alumnado de la MEM puntuó más bajo, indicando que siente menos estrés que el resto de alumnado. En esta línea, el aprendizaje musical de los y las estudiantes de la MEM a lo largo de su formación académica explicaría su influencia positiva en sus estados anímicos y, consecuentemente, su menor nivel de estrés y ansiedad. Es decir, la práctica habitual de la música repercute en las emociones, proporcionando efectos psicológicos favorables. En el marco de la psicopatología y la musicoterapia (Mora y Pérez, 2017), algunos estudios confirman que la educación musical puede ayudar en el tratamiento y disminución de trastornos como la depresión y ansiedad. En esta línea, un estudio realizado en un grupo de maestros con el fin de tratar el estrés docente y el prevenir el burnout, analizó el nivel de estrés de quienes recibieron tratamiento musical (grupo experimental), frente a un grupo control, que no lo recibió. Los resultados determinaron diferencias significativas entre grupos, con una importante disminución de la ansiedad y del cansancio emocional en el grupo experimental (Trallero y Oller, 2008).

En resumen, el estudio del compromiso académico del alumnado de la MEM en su formación universitaria resulta ser un factor clave, ya que de éste dependerá una docencia de calidad en su futuro alumnado, finalidad esencial del sistema educativo. Como hemos visto, este alumnado está claramente influido por su experiencia musical, previa a la universitaria en muchos casos. Dicha influencia afecta sus competencias musicales y extramusicales, como el compromiso, el estrés y su afrontamiento, que permitirán un mejor ajuste a las situaciones estresantes que como docentes deberán afrontar a lo largo de su profesión y el acceso a la misma.

Finalmente, describiremos algunas limitaciones del presente estudio que a su vez se perfilan como futuras líneas de investigación. Un factor clave que ha dificultado la obtención de datos -digitales- ha sido el impacto que el periodo de confinamiento y la docencia no presencial han tenido en nuestros estudiantes universitarios, los cuales estaban sobrecargados de trabajo en pantallas, afectando a su participación. Por otra parte, la muestra podría ampliarse con alumnado de otras universidades y de otras promociones, para poder analizar cómo algunas variables contextuales podrían estar afectando los resultados. También resultaría esclarecedor conocer los motivos que los han llevado a escoger la MEM.

Resumiendo, estos datos ratifican la necesidad de apoyar y orientar a los estudiantes de la MEM en su proceso de formación académica, profesional y personal, mediante una aplicación eficiente de la acción tutorial universitaria. Con ello, se espera formar a futuros maestros de música competentes y comprometidos con la educación musical.

6. Agradecimientos

Este trabajo es fruto de una tesis doctoral y de una ayuda del programa REDICE 22-3240 de la UB. Agradecemos a todos los y las estudiantes que han participado de forma voluntaria al aportar sus datos de forma anónima.

7. Referencias bibliográficas

- Álvaro-Mora, C., y Serrano-Rosa, M. (2019). Influencia de la formación musical en el rendimiento académico: una revisión bibliográfica. *Anuario de Psicología*, 49, 18-31. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.3>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Barrett, K., Ashley, R., Strait, D., y Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4, 713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00713>
- Bernad, L. (2021). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Revista electrónica de Léeme*, (32), 01-18. <https://cefd.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9849>
- Biasutti, M., y Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189-202. <https://doi.org/10.1177/102986491452328>
- Calderón, C., Ferrando, P.J., Lorenzo-Seva, U., Hernández, R., Oporto-Alonso, M., & Jiménez-Fonseca, P. (2020). Estructura factorial e invarianza de medición del Inventario Breve de Síntomas (BSI-18) en pacientes con cáncer. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 20 (1), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.12.001>
- Calderón, C., Nieto-Fernández, S., Faure-Carvalho, A., Ferreira, E., Villalba, V., Sorribes, E., Sánchez, L., y Gustems, J. (2023). Rendimiento académico en estudiantes universitarios y factores psicológicos asociados. *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación*, (pp. 2408-2423). Dykinson.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

- Cremades, R., García, D., Ramírez, E., y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.237931>
- Cuenca, M. E., Pérez, M., y Morales, A. (2021). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- Degé, F., Kubicek, C., y Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: a relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29(2), 195-201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>
- Derogatis, L. R., y Melisaratos, N. (1983). The brief symptom inventory: an introductory report. *Psychological Medicine*, 13(3), 595-605.
- González, M. Á. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170004.pdf>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hernández, Z., y Lomelí, D. (2017). Validación de la versión en español de Motivation and Engagement Scale-Music para la evaluación de la motivación en estudiantes de música. *Arte, entre paréntesis*, 16-21. <https://doi.org/10.36797/aep.vi4.46>
- Ito, E., Nouchi, R., Dinet, J., Cheng, C. H., y Husebø, B. S. (2022). The Effect of Music-Based Intervention on General Cognitive and Executive Functions, and Episodic Memory in People with Mild Cognitive Impairment and Dementia: A Systematic Review and Meta-Analysis of Recent Randomized Controlled Trials. *Healthcare*, 10(8), 1462. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081462>
- Jaschke, A., Honing, H., y Scherder, E. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 103. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Jones, B. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 21(2), 272-285. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899315.pdf>
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Lara, M. D., Bermúdez, J., y Pérez-García, A. M. (2013). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 345-366. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13036>
- Linnenbrink-Garcia, L., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- López, A., y Pérez-Llantada, M.C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thompson.
- Lyons, P., y Bandura, R. (2022). Coaching to enhance learning and engagement and reduce turnover. *Journal of Workplace Learning*, 34(3), 295-307. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2021-0106>
- Mora, R., y Pérez, M. (2017). La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes. Desarrollo de un proceso musicoterapéutico dentro del centro educativo. *Artseduca*, 18, 212-233. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2659>
- Navarro Calafell, M. (2022). Compromiso y factores asociados al rendimiento económico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB. Tesis doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/192280>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. <https://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3110>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Valencia, R. (2009). Adaptación y validación preliminar de la escala de motivación educativa (EME-E) en estudiantes del conservatorio profesional de música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 209-216. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320022.pdf>
- Oriola, S., Calderón, D., y Gustems, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24120>
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., y Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63-87. DOI: 10.1207/S15327752JPA740105
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1041610217001387>
- Richmond, J., McLachlan, N., Ainley, M., y Osborne, M. (2016). Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, 34(2), 143-160. <https://doi.org/10.1177/0255761415584289>
- Rickard, N., Bambrick, C., y Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13 years old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57-78. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>

- Ripani, G. (2022). Children's Representations of Music, Musical Identities, and Musical Engagement: Content and Socio-Demographic Influences. *Journal of Research in Music Education*, 70(3), 271-296. <https://doi.org/10.1177/00224294211065096>
- Rodríguez, C., Salvador, A., y Salmón, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schellenberg, E. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 283-302. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 279-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <http://hdl.handle.net/11162/166964>
- Serrano, C., Andreu, Y., Murgui, S., & Martínez, P. (2019). Psychometric properties of Spanish version student Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S-9) in high-school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 22. e21. Doi:10.1017/sjp.2019.25.
- Skinner, E., y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Simoens, V. L., Puttonen, S., y Tervaniemi, M. (2015). Are music performance anxiety and performance boost perceived as extremes of the same continuum? *Psychology of Music*, 43(2), 171-187. <https://doi.org/10.1177/030573561349920>
- Trallero, C., y Oller, J. (2008). *Cuidados musicales para cuidadores*. Desclée de Brouwer.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., y Gaab, N. (2014). Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *PLOS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>