

LAS MOTIVACIONES DE LOS NIÑOS PARA APRENDER MÚSICA EN LA ESCUELA DE MÚSICA Y DANZA DE MELILLA¹

Roberto Cremades Andreu²

Lucía Herrera Torres³

Oswaldo Lorenzo Quiles⁴

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the motivations of children from 4-8 years old to begin their musical studies at the School of Music and Dance at the autonomous city of Melilla, since at this age range they are at a stage prior to taking specialized music studies. To this end, a semi-structured interview was administered to 139 students (92 girls, 66.2%, and 47 boys, 33.8%), who studied the disciplines of Music and Mouvement, Introduction to Musical Language (“*solfeggio*”) and Musical Language at this institution. The main results show that children begin their musical studies by vocation, but at this age vocation for music is not clearly defined, so that parents exert a greater influence on children to begin music studies.

Keywords: school of music; motivation; family; teachers; peers; self-concept; personal appraisal of music

Resumen: El propósito de este estudio es evaluar cuáles son las motivaciones que llevan a los niños de 4 a 8 años de edad a comenzar sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla, puesto que en este rango de edad se encuentran en una etapa previa a la realización de unos estudios musicales especializados. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada a 139 alumnos, 92 niñas (66.2%) y 47 niños (33.8%), que cursaban las asignaturas de Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical que se ofertan en dicho centro. Los resultados obtenidos reflejan que los niños inician sus estudios musicales de forma vocacional, aunque a estas edades la vocación por la música no está claramente definida, de manera que son los padres los que ejercen una mayor influencia en el acercamiento de los niños hacia el estudio de la música.

Palabras clave: escuela de música; motivación; familia; profesores; grupo de iguales; autoconcepto; valoración personal de la música

1. Enseñanza de la música en España

Desde la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la enseñanza de la música en España se ha producido desde dos vertientes bien diferenciadas. Por una parte, el estudio de la música como una materia más dentro de las enseñanzas de régimen

general en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y, por otra, las enseñanzas de régimen especial en las que se enmarcan las acciones formativas que tienen lugar en los Conservatorios de Música, con un carácter eminentemente profesionalizante, al que hay que añadir la enseñanza que se procura en las Escuelas de Música y Danza, cuya principal función es la de acercar la música a todas las personas de la sociedad (Pliego, 2003).

En este sentido, hay que señalar que las Escuelas de Música y Danza desarrollan una importante labor formativo-musical acercando la música a todo tipo de personas de cualquier edad y cuyo principal objetivo es la formación y el disfrute de las diferentes manifestaciones musicales y de la danza. Esta función de transmisión de valores estéticos y de apreciación artística ha favorecido el crecimiento de las vivencias musicales, especialmente a los niños más pequeños, despertando su sensibilidad estético-artística y su interés hacia el estudio de la música (Anttila; Juvonen, 2002; Bresler; Thompson, 2003; Hargreaves, 1991; Lahdes, 1997; Pérez, 2006). Además, estas instituciones se han convertido en un estadio intermedio, previo al desarrollo de los estudios musicales en los Conservatorios de Música.

Más recientemente, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la función formativa de las Escuelas de Música se han visto potenciadas como centros, no solamente dedicados a introducir y preparar a las personas para el estudio de la práctica musical sino, también, con la obligación de ofrecer un programa de estudio que posibilite a sus estudiantes el acceso a las enseñanzas profesionales de música. El principal cambio se produce en las enseñanzas elementales que dejan de estar reguladas por los principios curriculares, teniendo que atenerse a *las características y la organización que las Administraciones educativas determinen* (artículo 48.1), esta ausencia de regularización de los estudios elementales tiene, aparentemente, la finalidad de potenciar la formación que se ofertan en las Escuelas de Música y facilitar el acceso a los estudios musicales a un mayor número de personas.

De este modo, el resultado de esta regularización de la enseñanza de la Música se hace visible en el incremento de la demanda de acceso a estudios musicales profesionales en los últimos años, como reflejan los datos ofrecidos por el Anuario de

Estadísticas Culturales de los españoles (Ministerio de Cultura, 2009) (ver figura 1).

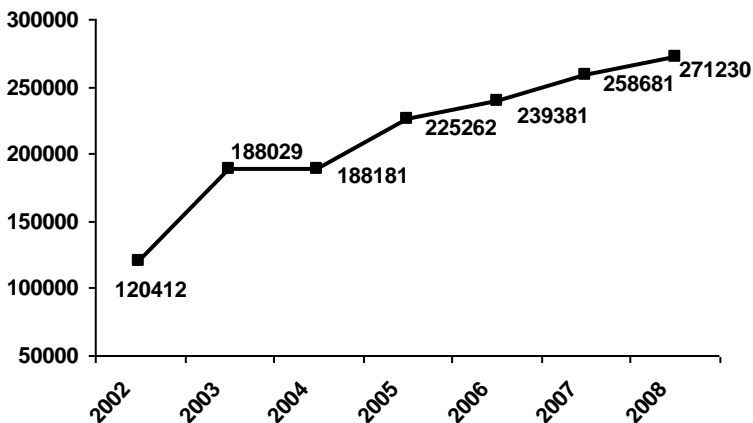


Figura 1: Evolución del número de personas que realizan estudios musicales en España (adaptado del Ministerio de Cultura, 2009)

Además, hay que añadir que tanto la inclusión en el sistema educativo de la enseñanza de la música en la Educación Primaria y Secundaria, como el mayor grado de conciencia por parte de la sociedad del valor formativo de la música en los últimos años, han contribuido enormemente en la proyección de los estudios musicales y han propiciado un mayor acercamiento e interés por la música a un número mayor de individuos (Díaz, 2004; Hamblen, 2002).

2. La motivación en los estudios musicales

Según Ericsson (1998), la motivación es un factor clave que distingue entre sujetos que realizan un enorme esfuerzo a lo largo de muchos años para mejorar y evolucionar en su desarrollo musical con el objetivo de alcanzar la excelencia en la interpretación, de otros que se detienen al lograr un dominio aceptable de la práctica musical.

Por otra parte, los modelos más generalizados en la investigación musical que abordan la enseñanza de la música se han desarrollado en relación con el aprendizaje musical (Hallam, 1998, 2001), la práctica (Hallam, 1997), la motivación, (Hallam, 2000, 2002) y la ejecución (Hallam, 1998). Asimismo, los estudios

que asocian la motivación con el inicio de los estudios musicales convergen en agrupar los agentes implicados en este proceso en torno a (Arriaga, 2006; Asmus, 1994; Sichivitsa, 2007):

- Factores externos: familia, profesores e iguales.
- Factores internos: Autoconcepto y valoración personal de la música.

En esta agrupación sería necesario añadir las características propias del niño que, salvo casos particulares (problemas físicos o psicológicos), tienen las mismas posibilidades de poder desarrollar sus habilidades y competencias musicales (Denac, 2008).

2. 1. Familia

El factor más determinante a la hora de desarrollar las habilidades musicales de un niño es proporcionarle un ambiente estimulante desde la infancia animándolo a participar en determinadas actividades musicales que configuran sus primeras experiencias con la música (Kemp; Mills, 2002). Así, la familia puede ejercer una influencia crucial sobre el proceso de adquisición de habilidades musicales de sus hijos, cuyo apoyo resulta imprescindible debido al enorme esfuerzo que supone la práctica musical. Además, muchos niños que comienzan sus estudios musicales lo hacen sin tener una vocación propia o claramente definida, siendo sus padres los que les alientan en todo momento y les ayudan a estudiar, esforzarse y superar las dificultades diarias para poder alcanzar un pleno desarrollo de sus habilidades técnico-interpretativas (McPherson, 2005).

En este sentido, un estudio realizado por Creech (2010), enfocado a medir las consecuencias positivas que tenía el apoyo que ofrecen los padres en el desarrollo musical de sus hijos, así como la forma en la que interactúan con el profesor para facilitar la tarea de adquisición de habilidades musicales, concluyó que el aprendizaje era el resultado de un conjunto de experiencias que incluían el goce por la música, el grado de motivación y autoestima, al igual que la satisfacción personal que producía en los niños la práctica musical. De la misma forma, este proceso incrementaba sus beneficios cuando los padres se involucraban directamente en el aprendizaje musical a través de:

- Alta valoración del desarrollo musical de sus hijos.
- Mayor grado de implicación en el proceso de aprendizaje, animando a sus hijos a practicar y supervisando los

ejercicios musicales que debían realizar para las clases, siempre siguiendo las indicaciones del profesor.

- Facilitar un ambiente adecuado para la práctica musical.
- Valorar positivamente las enseñanzas que proporcionaba el profesor de música a sus hijos, defendiendo su profesionalidad.
- Interés acerca de los progresos y avances de sus hijos, reuniéndose con el profesor para valorar los mismos.

En definitiva, para favorecer el estudio de la música es necesario que la familia integre en su entorno cercano la vida musical de sus hijos, asimismo es importante que el apoyo de los padres se interprete dentro de un contexto interactivo (Welch; Hallam; Lamont *et al.*, 2004).

2. 2. Profesores

El grado de interés por la música en niños de 5 a 6 años se incrementa cuando los profesores de música utilizan actividades musicales amenas, cuyos contenidos se articulan en torno al canto, la danza y la interpretación musical mediante el uso de pequeños instrumentos de percusión. El profesor tiene que motivar a sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad musical que realizan y comprendan su utilidad (Denac, 2008).

Tal y como señalan Arriaga y Madariaga (2004), del grado de motivación y del entusiasmo por la música que transmitan los profesores en los estadios iniciales de la enseñanza de la música en sus clases, depende en gran medida que los alumnos quieran asistir, continúen y consideren como una actividad agradable la realización de sus estudios musicales. En caso contrario, las clases de música se pueden convertir en actividades desagradables que provocan un estado de ansiedad en los niños y les conduce al abandono de la música. Por estas razones, el trabajo del primer profesor debe ser ameno, cercano, procurando avivar el interés por la música de una forma activa y atractiva (Howe; Davidson; Moore *et al.*, 1998).

Iniciarse en el estudio de la música para desarrollar las habilidades y destrezas musicales necesarias para alcanzar la excelencia musical es un proceso en el que es imprescindible el apoyo y la motivación que transmiten los profesores a los jóvenes

aprendices tanto al inicio de los estudios musicales como en su continuación. Estos principios se deben cumplir, sobre todo en espacios formativo-musicales como son las Escuelas de Música, debido a su carácter pedagógico más abierto, en el que se procura más el disfrute y apreciación de la música, que la formación instrumental estricta de los alumnos (McPherson, 2009).

2. 3. Grupo de iguales

La investigación sobre el grupo de iguales relacionada con los estudios musicales se ha centrado en las consecuencias sociales que conlleva para los individuos la participación en la música (Welch *et al.*, 2004). En su entorno próximo, algunos niños ocultan sus verdaderos intereses musicales con objeto de amoldarse a la norma del grupo. De este modo, en la escuela, los niños pueden llegar a percibir reacciones negativas de sus compañeros, quienes pueden considerar su actividad musical como algo *raro*, afectando esta circunstancia de forma negativa al desarrollo de sus estudios musicales, llegando incluso a considerar seriamente el abandono de la práctica musical (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

Sin embargo, el grupo de iguales también puede apoyar y motivar la participación en actividades musicales, así, muchos sujetos se involucran con la música debido a los beneficios sociales que se derivan de la interacción social con el grupo de amigos durante su realización. Apoyarse unos a otros y compartir las vivencias musicales les servirá para, posteriormente, integrarse mejor en las diferentes agrupaciones musicales de las que forme parte (Burnard, 1999; Morgan, 1998).

2. 4. Autoconcepto

El concepto que tienen los estudiantes de sí mismos o autoconcepto es otro factor importante que, junto con la satisfacción con el ambiente de aprendizaje (Sichivitsa, 2003; 2004), el interés en el tema (Marsh; Trautwein; Ludtke *et al.*, 2005), y la persistencia en el estudio musical (Klinedinst, 1991), influyen directamente en la consecución de sus logros musicales.

Según el grado de confianza en sí mismo, un sujeto puede participar más activamente en actividades musicales pero si, por el contrario, a causa de su rendimiento o nivel musical piensa que no puede tener éxito o que va a fracasar, evitará participar y esta circunstancia limitará sus actuaciones futuras. De hecho, los

estudiantes evitan volver a participar en eventos que han salido mal o han resultado un fracaso. Si las actuaciones son satisfactorias se motivan y se incrementa la confianza que tienen en sí mismos (Bandura, 1993).

Por otra parte, también hay que considerar que cuando los alumnos piensan que su nivel musical es fruto del talento y no del esfuerzo, realizado a través de horas de práctica, evitan interpretar obras difíciles que puedan descubrir su falta de talento. En términos generales, los estudiantes tienen una clara tendencia a seguir conductas de evitación ante el fracaso para no ver dañada su autoestima. Además, se sienten culpables cuando no han realizado el esfuerzo necesario para superar la tarea y sienten vergüenza cuando los resultados de tanta horas de trabajo acaban en fracaso (Smith, 2005).

2. 5. Valoración personal de la música

Las razones por las que los estudiantes participan en actividades musicales atienden a cuatro componentes básicos del valor que poseen (Sichivitsa, 2007):

- a) Determinación para realizar bien la actividad musical.
- b) Interés.
- c) Utilidad e importancia de la misma.
- d) Esfuerzo que se debe llevar a cabo para participar.

Los estudiantes que valoran, disfrutan y sienten las actividades musicales que desarrollan, invierten más tiempo y esfuerzo en estudiar para mejorar y alcanzar un nivel más alto que incrementa su competencia musical y refuerce su interpretación musical (Schellenberg, 2008).

Las personas valoran la música sobre todo por las emociones que transmite. Interpretar música genera emociones de satisfacción y felicidad (Juslin; Västfjäll, 2008). De hecho, muchos profesores de música y músicos profesionales afirman que interpretar una pieza musical con expresión o con una mayor musicalidad está relacionado con su manera de sentir la música y con las experiencias musicales vividas, las cuales generaron ciertas respuestas emotivas. Así, existen respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música y otras que están determinadas por el contexto. Las respuestas contextuales pueden ser de tipo positivo (como en el caso en el que la música se asocia con algún evento agradable, como una fiesta) o negativo (como en los casos en los que la música se escucha en una situación de

ansiedad o amenaza). Los intérpretes más expresivos tocan con sentimiento, con el corazón, intentando transmitir al público las emociones que a ellos les transmite la música (Elliot, 2009).

Por otro lado, en relación con la valoración que poseen los estudiantes sobre las actividades musicales que realizan en el desarrollo de su formación musical, hay que señalar que la valoración positiva de las actividades que efectúan podría condicionar al estudiante a involucrarse más en su propio aprendizaje. Además, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están más dispuestos a aprender y participar en su proceso de aprendizaje musical (Coletta; Pascual, 2010).

3. Objetivos del proyecto

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de investigación son los siguientes:

- Indagar acerca de las motivaciones para comenzar a estudiar música de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de Melilla.
- Examinar las relaciones existentes entre las diferentes variables de comparación en relación con la motivación de los niños en el aprendizaje musical.

4. Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 139 alumnos, 92 niñas (66.2%) y 47 niños (33.8%), de los cuáles 91 (65.5%) eran de origen cultural europeo y 48 (34,5%) de origen no europeo que cursaban las materias de Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y los 8 años, siendo la edad media de 5.91 años. Este estudio se centró en este rango de edad, 4-8 años, debido a que en torno a él se estructuran y organizan las Escuelas de Música y Danza, tal como señala la Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. De este modo, se realizó un *muestreo no probabilístico de tipo casual*, procedimiento mediante el que el investigador elige intencionalmente a los individuos de la población que se pretende estudiar, que en este caso, fueron los

que se ajustaban al rango de edad establecido (Buendía; Colás; Hernández, 1998).

La Escuela de Música y Danza perteneciente a la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la ciudad Autónoma de Melilla se fundó en 1993. Situada en la calle Querol, nº 7 de la ciudad, consta de 3 aulas destinadas a la enseñanza de la danza y 2 para la enseñanza de la música. En este curso académico 2010-2011, cuenta con aproximadamente 1200 alumnos matriculados, de los que 300 estudian alguna de las especialidades instrumentales y asignaturas teóricas que oferta: Flauta travesera y Piano, y Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical, para abarcar el período comprendido entre los 4 y los 8 años de edad, a partir del cuál muchos de sus alumnos optan por continuar sus estudios musicales de forma oficial en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla.

Los alumnos que asisten a Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical tienen dos sesiones de 1 hora a la semana. Los alumnos de piano y flauta travesera tienen una sesión semanal de media a una hora, dependiendo de su nivel de competencias musicales.

Instrumento

En la presente investigación se ha utilizado como instrumento de medida una entrevista semiestructurada. Para la elaboración de la misma se consideró previamente la capacidad de respuesta de los sujetos a los que estaba dirigida, así como la forma idónea de formular las preguntas. En este sentido, Rodríguez (2006) apunta hacia el interés y la pertinencia sobre la realización de estudios en la infancia, como una forma de obtener información directamente de los niños a través de las entrevistas y el análisis del discurso infantil, valiéndose para ello tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo. Igualmente, se consideraron las ideas de Brannen; O'Brien (1996) y James; Prout (1997), quienes postulan que la investigación en la etapa infantil es necesaria y atiende, entre otros, a los siguientes principios:

- Los menores pueden ser objeto de estudio y pueden constituir unidades de observación.
- Es importante que los niños se manifiesten con su propia voz sobre sus experiencias.
- Que se contemple la infancia como parte de una estructura social dada.

- Es necesario estudiar a los menores desde una dimensión presente, y no sólo en el futuro cuando son adultos.
- Caracterizar la infancia como construcción social y cultural de las sociedades.
- La consideración de los menores como agentes activos en la construcción de su vida social.

Tomando como referencia los anteriores principios, se elaboró una entrevista que atendiera a los objetivos planteados en esta investigación. Así, constan de una serie de preguntas abiertas que solicitan a los entrevistados datos anónimos de identificación personal (de la pregunta 1 a la 10) y el resto guardan una relación directa con los aspectos que se pretendía medir (ver anexo I).

A continuación, para valorar la calidad del instrumento elaborado en base a su grado de fiabilidad y validez para evaluar el fenómeno estudiado, se sometió a diferentes pruebas psicométricas que ofrecieran evidencias de la adecuación de su contenido en relación con el objeto de estudio (Cabanach; Valle; Gerpe *et al.*, 2009).

Así, se procedió a evaluar la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna* mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* que, para este cuestionario, arrojó un valor de .73, mostrando un índice aceptable de consistencia interna en las respuestas dadas por los niños en la entrevista.

Para determinar la *validez* de la entrevista, se halló la validez de constructo a través de un análisis factorial, mediante el método de extracción de componentes principales, con rotación *Varimax*, del cual se extrajeron 3 factores que explicaban el 79.96% de la varianza total, empleando para ello el método *Kaiser* que determina tantos factores como autovalores mayores que de la unidad se obtengan (Estévez; Pérez, 2007).

Procedimiento

La entrevista se realizó al inicio del curso académico 2010-2011. Además, se acordó con las profesoras que la mejor forma de realizar las entrevistas fuera durante el transcurso de las clases, en el horario en el que el niño asistía al centro. Se realizaron de forma individual, con una duración aproximada de 5 a 15 minutos, dependiendo de las respuestas dadas por los niños.

5. Resultados

Una vez recogidos los datos de la muestra, a continuación se presentan los resultados obtenidos de los análisis realizados en función de los objetivos y variables establecidas en el presente estudio, de los que se han realizado los siguientes análisis:

- Estadísticos descriptivos.
- Análisis de frecuencias mediante el estadístico *Chi-cuadrado*.
- Prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas.
- Análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de *Pearson*.

Motivos de acceso a los estudios musicales de los alumnos

Análisis del ítem

Para comenzar, en la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) así como el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, en cada una de las categorías de las respuestas dadas por los participantes sobre sus motivaciones para acceder a los estudios musicales (ver tabla 1).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Chi²	P
Porque me gusta	62	44.6%	44.6%	1.619	.203
Porque me apuntó mi madre	34	24.5%	69.1%	36.266	.000*
Porque me apuntaron mis padres	20	14.4%	83.5%	70.511	.000*
Porque vengo con mi hermano/a	12	8.6%	92.1%	95.144	.000*
Porque vengo con mis amigos	5	3.6%	95.7%	119.719	.000*
Porque vengo con mis primos	3	2.2%	97.8%	127.259	.000*
Porque quería aprender música	3	2.2%	100.0%	127.259	.000*
Total	139	100.0%			

* $p < .001$

Tabla 1: Estadísticos descriptivos sobre los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos

Como se observa en la tabla anterior, el análisis de frecuencias resultó significativo en todas las respuestas del ítem analizado, a excepción de la opción porque me gusta, que es el argumento que coincide con el mayor porcentaje de respuesta por parte de los niños (44.6%), seguido de porque me apuntó mi madre (24.5%), porque me apuntaron mis padres (14.4%), porque vengo con mi hermano/a (8.6%), mis amigos (3.6%), mis primos (2.2%) y, finalmente, porque quería aprender música (2.2%). Además, hay que añadir que, en su conjunto, los motivos de acceso a los estudios musicales que señalaron los alumnos resultaron significativos ($\chi^2=142.360$; $p=.000$).

Para continuar, se realizó un análisis de comparación entre las respuestas dadas por los alumnos sobre sus motivaciones para acceder a los estudios musicales, mediante la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas en el que se hallaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas con las siguientes afirmaciones:

- Porque me apuntó mi madre – Porque me gusta ($Z=-2.858$; $p=.004$).
- Porque me apuntaron mis padres – Porque me gusta ($Z=-4.638$; $p=.000$).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me gusta ($Z=-5.812$; $p=.000$).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me gusta ($Z=-6.964$; $p=.000$).
- Porque vengo con mis primos – Porque me gusta ($Z=-7.318$; $p=.000$).
- Porque quería aprender música – Porque me gusta ($Z=-7.318$; $p=.000$).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me apuntó mi madre ($Z=-3.244$; $p=.001$).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me apuntó mi madre ($Z=-4.644$; $p=.000$).
- Porque vengo con mis primos – Porque me apuntó mi madre ($Z=-5.096$; $p=.000$).
- Porque quería aprender música – Porque me apuntó mi madre ($Z=-5.096$; $p=.000$).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me apuntaron mis padres ($Z=-1.414$; $p=.000$).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me apuntaron mis padres ($Z=-3.000$; $p=.003$).

- Porque vengo con mis primos – Porque me apuntaron mis padres ($Z=-3.545$; $p=.000$).
- Porque quería aprender música – Porque me apuntaron mis padres ($Z=-3.545$; $p=.000$).
- Porque vengo con mis primos – Porque vengo con mi hermano/a ($Z=-2.324$; $p=.020$).
- Porque quería aprender música – Porque vengo con mi hermano/a ($Z=-2.324$; $p=.020$).

Análisis correlacional

Se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las respuestas dadas por los alumnos sobre los motivos de acceso a los estudios musicales, en el que, siguiendo a Salkind (1999), se observa que existe una correlación negativa que oscila entre baja y moderada (baja si $r \leq .3$; moderada si $r \leq .6$; alta si $r > .6$).

De este modo, la respuesta *porque me gusta*, se relaciona negativamente con las siguientes:

- Porque me apuntó mi madre ($r=-.511$; $p=.000$).
- Porque me apuntaron mis padres ($r=-.368$; $p=.000$).
- Porque vengo con mi hermano/a ($r=-.276$; $p=.001$).
- Porque vengo con mis amigos ($r=-.173$; $p=.041$).

En relación con la respuesta *porque me apuntó mi madre*, ésta se relaciona de forma negativa con:

- Porque me apuntaron mis padres ($r=-.233$; $p=.006$).
- Porque vengo con mi hermano/a ($r=-.175$; $p=.039$).

Por otra parte, se implementó un análisis de correlación de *Pearson*, entre las variables independientes de este estudio que mostró que la edad se relaciona de forma positiva con el grupo cultural ($r=.448$; $p=.000$), etapa educativa ($r=.828$; $p=.000$), asignatura ($r=.873$; $p=.000$), comienzo de estudios musicales ($r=.514$; $p=.000$) y número de años que estudian música ($r=.775$; $p=.000$).

Por su parte, el grupo cultural se relaciona positivamente, aunque de forma baja a moderada, con el tipo de centro ($r=.237$; $p=.005$), etapa educativa ($r=.369$; $p=.000$), clasificación laboral del padre ($r=.312$; $p=.000$), clasificación laboral de la madre ($r=.230$; $p=.006$), asignatura ($r=.374$; $p=.000$), comienzo de estudios musicales ($r=.169$; $p=.047$) y número de años que estudian música ($r=.290$; $p=.001$).

Los resultados también muestran la alta relación positiva existente entre etapa educativa y asignatura ($r=.863$; $p=.000$),

comienzo de estudios musicales ($r = .459$; $p = .000$) y número de años que estudian música ($r = .719$; $p = .000$).

La variable clasificación laboral del padre presenta una relación baja con la clasificación laboral de la madre ($r = .175$; $p = .039$).

Por su parte, la asignatura se relaciona de forma positiva con el comienzo de estudios musicales ($r = .581$; $p = .000$) y número de años que estudian música ($r = .813$; $p = .000$).

Finalmente, existe una alta relación entre la variable independiente comienzo de estudios musicales y número de años de estudios musicales ($r = .787$; $p = .000$).

Análisis en función de las variables de comparación

A continuación se detallan los diferentes análisis descriptivos llevados a cabo para determinar la relación de dependencia existente entre los motivos de acceso a los estudios musicales y las distintas variables independientes estudiadas, en las que se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. En la tabla 2 se muestran los resultados del análisis de frecuencias realizado en función de la variable independiente edad (ver tabla 2).

¿Por qué comenazaste a estudiar música?	Edad					Total	Ch ²	P
	4	5	6	7	8			
Porque me gusta	9	11	15	10	17	62	8.526	.074
Porque me apuntó mi madre	6	12	6	7	3	34	4.949	.293
Porque me apuntaron mis padres	5	7	5	2	1	20	4.519	.340
Porque vengo con mi hermano/a	3	3	0	2	4	12	4.242	.374
Porque vengo con mis amigos	0	2	0	1	2	5	3.601	.463
Porque vengo con mis primos	3	0	0	0	0	3	13.326	.010**
Porque quería aprender música	0	1	2	0	0	3	5.014	.286
Total	26	36	28	22	27	139		
	18.7%	25.9%	20.1%	15.8%	19.4%	100.0%		

** $p < .01$.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable edad

Este análisis muestra diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en la afirmación *porque vengo con mis primos*, siendo los alumnos de 4 años los que mayoritariamente han señalado esta opción. De este modo, en la figura 2 se puede observar que, en general, los alumnos más jóvenes indican que sus motivos para comenzar los estudios musicales fueron porque van acompañados por sus primos, además de porque los apuntaron sus madres y padres, (ver figura 2).

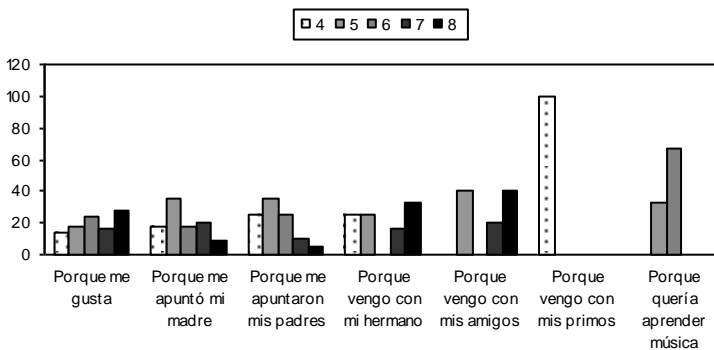


Figura 2: Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable edad

En la tabla 3 se muestran los resultados del análisis de frecuencias realizado en función de la variable etapa educativa (ver tabla 3). Las puntuaciones obtenidas ponen de manifiesto que los alumnos de Educación Infantil señalan, en un mayor porcentaje que los de Educación Primaria, que el motivo por el que comienzan los estudios musicales es porque asisten a las clases de música con sus primos. Por su parte, los alumnos de Educación Primaria indican, en una proporción superior al de los alumnos de Educación Infantil, que estudian música porque les gusta (ver figura 3).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	Etapa educativa		Total	Ch ²	p
	Educación Infantil	Educación Primaria			
Porque me gusta	20 32.3%	42 67.7%	62 100.0%	4.127	.042***
Porque me apuntó mi madre	15 44.1%	19 55.9%	34 100.0%	.106	.745
Porque me apuntaron mis padres	12 60.0%	8 40.0%	20 100.0%	3.208	.073
Porque vengo con mi hermano/a	5 41.7%	7 58.3%	12 100.0%	.000	.996
Porque vengo con mis	2	3	5	.006	.936

amigos	40.0%	60.0%	100.0%		
Porque vengo con mis primos	3	0	3	4.282	.039***
Porque quería aprender música	100.0%	.0%	100.0%	.089	.766
Porque me gusta	1	2	3		
Total	33.3%	66.7%	100.0%		
	58	81	139		
	41.7%	58.3%	100.0%		

*** $p < .05$

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable etapa educativa

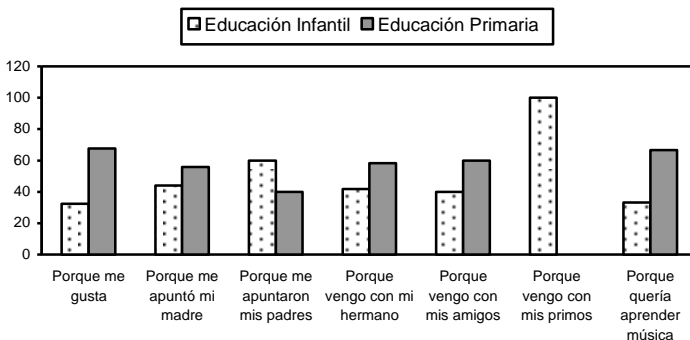


Figura 3: Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable etapa educativa

En la tabla 4 se presentan los resultados derivados del análisis de frecuencias en función de la variable comienzo de estudios musicales.

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	Comienzo de estudios musicales		Total	Ch ²	P
	Sí	No			
Porque me gusta	15 24.2%	47 75.8%	62 100.0%	2.880	.090
Porque me apuntó mi madre	13 38.2%	21 61.8%	34 100.0%	.901	.343
Porque me apuntaron mis padres	8 40.0%	12 60.0%	20 100.0%	.752	.386
Porque vengo con mi hermano/a	3 25.0%	9 75.0%	12 100.0%	.269	.604
Porque vengo con mis amigos	1 20.0%	4 80.0%	5 100.0%	.326	.568
Porque vengo con mis primos	3 100.0%	0 .0%	3 100.0%	6.620	.010**
Porque quería aprender música	1 33.3%	2 66.7%	3 100.0%	.004	.950
Total	44 31.7%	95 68.3%	139 100.0%		

** $p < .01$.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable comienzo de estudios musicales

Los resultados derivados del análisis anterior son significativos en la categoría *porque vengo con mis primos*, poniendo de manifiesto que los alumnos que comienzan sus estudios musicales señalan de forma mayoritaria esta opción (ver figura 4).

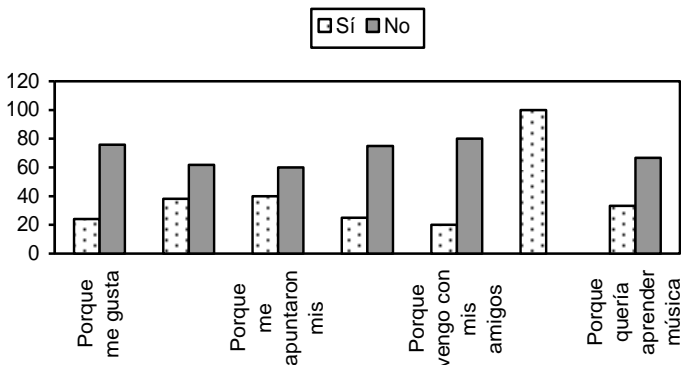


Figura 4: Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable comienzo de estudios musicales

Para finalizar con los resultados, en la siguiente tabla se muestra el análisis llevado a cabo en función del número de años que estudian música (ver tabla 5).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	Número de años que estudian música					Total	Ch ²	P
	1	2	3	4	5			
Porque me gusta	8 17.0%	10 21.3%	22 46.8%	7 14.9%	0 .0%	47 100.0%	7.523	.110
Porque me apuntó mi madre	7 33.3%	5 23.8%	7 33.3%	2 9.5%	0 .0%	21 100.0%	.996	.915
Porque me apuntaron mis padres	5 41.7%	3 25.0%	3 25.0%	1 8.3%	0 .0%	12 100.0%	1.946	.746
Porque vengo con mi hermano/a	4 44.4%	1 11.1%	2 22.2%	2 22.2%	0 .0%	9 100.0%	3.008	.556
Porque vengo con mis amigos	1 25.0%	2 50.0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	4 100.0%	26.294	.000*
Porque quería aprender música	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	1.210	.877
Total	26 27.4%	21 22.1%	35 36.8%	12 12.6%	1 1.1%	95 100.0%		

* $p < .001$.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música

En general, los resultados no son significativos en los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música. Tan sólo se encuentran diferencias en función de dicha variable en la categoría *porque vengo con mis amigos*, mostrando los alumnos que estudian 2 años, un mayor porcentaje de respuesta que los alumnos que estudian 1, 3, 4 y 5 años (ver figura 5).

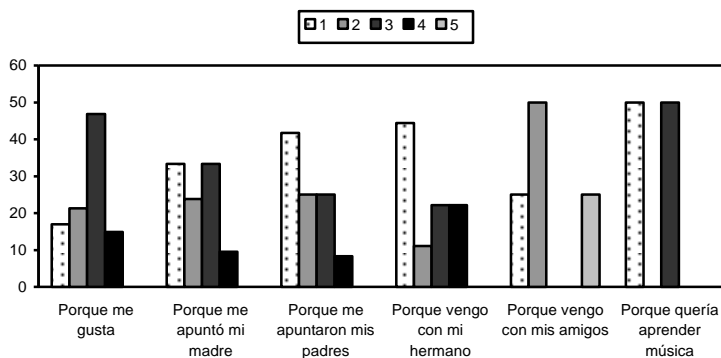


Figura 5: Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música

6. Conclusiones

En relación con el primer objetivo establecido en esta investigación, *indagar acerca de las motivaciones para comenzar a estudiar música de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de Melilla*, los resultados muestran que dichos niños comienzan sus estudios musicales de forma vocacional porque les gusta la música, aunque hay que señalar que esta vocación no está del todo definida coincidiendo con los argumentos expuestos por McPherson (2009). Igualmente, se constata la enorme influencia que ejerce el entorno familiar: padres, hermanos y primos (Cremades; Lorenzo, 2007; Kemp; Mills, 2002; Marjanen, 2008; McPherson; Davidson, 2002; Yoon, 1997), si bien este apoyo se centra en la figura de la madre, quien se implica en mayor medida en el inicio de los estudios musicales de su hijo, circunstancia que se puede explicar por la mayor cercanía y la relación existente entre madre-hijo, al igual que afirma Sichivitsa (2007). Asimismo, es necesario mencionar que, aunque a mayor distancia que el resto, el grupo de iguales también influye en la decisión de comenzar los estudios

musicales, lo que puede ser debido que los niños quieren participar en actividades de conjunto que potencian el sentimiento de pertenencia al grupo (Burnard, 1999; Morgan, 1998).

Por otra parte, al comparar las motivaciones que expresan los niños para acceder a los estudios musicales, se puede afirmar que existen diferencias entre las respuestas dadas por los alumnos, destacando la vocación, la influencia de la familia (padres, madres, hermanos y primos) y, por último, los amigos, lo que sirve para reafirmar las apreciaciones realizadas sobre los resultados anteriormente citados.

También, se han hallado relaciones entre las respuestas en las que los alumnos indican que asisten a clases porque les gusta la música y las respuestas que implican la motivación que procura la familia (madres, padres, hermanos y primos) para estudiar música, lo cual confirma la influencia directa que ejerce el entorno familiar en la fijación de la vocación y en el desarrollo musical (Sloboda; Howe, 1991).

Igualmente, se encontraron relaciones entre las variables independientes de este estudio, a excepción de las que hacían referencia a la clasificación laboral del padre y la madre, lo cual podría indicar la pertinencia del estudio de dichas variables en el presente trabajo (Rodríguez, 2006).

Respecto al segundo objetivo de este estudio, *examinar las relaciones existentes entre las diferentes variables de comparación en relación con la motivación de los niños en el aprendizaje musical*, por edades los resultados revelan que los alumnos más jóvenes indican que sus motivos para comenzar los estudios musicales fueron porque van con sus primos, seguidos de porque los apuntaron sus madres y padres, lo que se podría explicar por la clara influencia que ejerce el entorno familiar y más concretamente, los progenitores en el inicio de los estudios musicales (Creech, 2010; Hallam, 2002; Paterson, 2008; Sichivitsa, 2007).

Respecto a la etapa educativa, los alumnos de educación infantil señalan que el motivo por el que comienzan sus estudios musicales es porque asisten a las clases de música con sus primos, circunstancia que podría ser debida a la mayor cercanía que existe entre primos debido al modelo actual de la familia en España, siendo las familias monoparentales encabezadas por una mujer, así como las parejas con uno y con dos hijos las que más han crecido en la última década (Aguado, 2010), de modo que la relación entre primos sustituye, en parte, la carencia de hermanos. Por su parte, los

alumnos de Educación Primaria indican que estudian música porque les gusta, lo que podría deberse al hecho de que ya llevan varios años estudiando música y sus experiencias han sido lo suficientemente positivas y motivadoras como para desear seguir con la música, en consonancia con los argumentos expuestos por diferentes autores (Arriaga; Madariaga, 2004; Denac, 2008; Hallam, 2010).

Asimismo, los alumnos que comienzan sus estudios musicales señalan que su principal motivación es que asisten a la Escuela de Música con sus primos, circunstancia que ya ha sido presentada anteriormente y que por la proximidad en el rango de edad sirve para explicar estos resultados.

Por último, los alumnos que estudian dos años indican que comenzaron sus estudios musicales influenciados por sus amigos, lo que se puede explicar en el mayor protagonismo que conceden los niños más mayores a la amistad (O'Connor; Haynes; Kane, 2004).

Para finalizar este apartado, se deben apuntar algunas implicaciones educativas derivadas del presente trabajo. En primer lugar, este estudio ha servido para evaluar diferentes aspectos que intervienen en la motivación de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla. En general, se puede afirmar que existe un nivel elevado de satisfacción en las diferentes actividades que realizan los estudiantes que asisten a este centro, lo cual se ve reflejado en la enorme cantidad de alumnos que solicitan el ingreso al mismo. Además, hay que añadir que, a pesar de la diversidad cultural presente en la ciudad, las enseñanzas musicales son demandadas por una amplia mayoría de alumnos de origen europeo, si bien las características propias de la música favorecen la integración y socialización de todos los alumnos que asisten a la Escuela de Música sin ningún tipo de distinción (North; Hargreaves, 2008).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado a través de la Convocatoria pública para la concesión, en régimen de concurrencia competitiva, correspondiente al año 2010, de subvenciones a proyectos de interés general en el ámbito de actuación de la Consejería en el Área de Educación (BOME núm. 4695, de 16 de marzo de 2010) que otorga la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. Título del Proyecto: *Evaluación de la motivación del entorno socioeducativo de los niños en el inicio de*

sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Bibliografía/ Referencias

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 6 (2010). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3377Aguado.pdf>
Consultado en 22/11/2010.

Anttila, M.; Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Oy, Saarijärvi: Joensuu University Press.

Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación*, 68 (2006) 131-140.

Arriaga, C.; Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2004) 65-73.

Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 4 (1994) 5-32.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (1993) 117-148.

Brannen, J.; O'Brien, M. (1996). *Children in families: Research and policy*. London: Falmer Press.

Bresler, L.; Thompson, C. M. (2003). *The arts in Children's Lives. Context, Cultures, and Curriculum*. Neerthelands: Kluwer Academic Publishers.

Buendía, L.; Colás, M. P.; Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27, 2 (1999) 159-174.

Cabanach, R. G.; Valle, A.; Gerpe, M. G.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1 (2009) 29-47.

Coletta, M.; Pascual, L. (2010). ¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje? En L. I. Fillottrani; A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*, 39-56. Argentina: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12, 1 (2010) 13-32.

Cremades, R.; Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación*, 72 (2007) 35-46.

Denac, O. (2008). A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2008) 439-444.

Díaz, M (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. *Revista electrónica*

Complutense de Investigación en Educación Musical, 1, 2 (2004). Disponible en: www.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf

Consultado en 22/10/2010.

Elliot, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D. J. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*, 123-136. Madrid: Ediciones Morata.

Ericsson, K. A. (1998). Basic capacities can be modified or circumvented by deliberate practice: A rejection of talents accounts of expert performance. *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (1998) 413-414.

Estévez, J. F.; Pérez, M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 3 (2010) 269-289.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4, 2 (2002) 225-244.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3, 1 (2001) 7- 23.

Hallam, S. (2000). Understanding musical motivation. En W. Jankowski (Ed.), *Człowiek–muzyka–psychologia. A tribute to Professor Maria Manturewska*, 358-377. Varsovia: Academia de Música Federico Chopin.

Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26, 2 (1998) 116-132.

Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. En H. Jørgenson; A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 179-231. Oslo, Norway: Norges Musikhogskole.

Hamblen, K. A. (2002). Children's contextual art knowledge: Local art and school art context comparisons. En L. Bresler; C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives. Context, culture and curriculum*, 15-28. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Howe, M. J. A.; Davidson, J. W.; Moore, D. G.; Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 3 (1998) 399-407.

James, A. L.; Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.

Juslin, P. N.; Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 (2008) 559-575.

Kemp, A. M.; Mills, J. (2002). Musical Potencial. En R. Parncutt; G. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, 3-16. Oxford: Oxford University Press.

Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39, 3 (1991) 225-238.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lehmann, A. C.; Sloboda, J. A.; Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4-10-1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4-5-2006.

Marjanen, K. (2008). The belly-button chord: Musical experiences during pregnancy and their effect on mother-child interdependency. En L. Suthers (Ed.), *Music in the early years: Research, theory and practice. Proceedings of the 13th International ISME, Early childhood music education*, p. 110. Roma, Italia: International Society for Music Education (ISME).

Marsh, H. W.; Trautwein, U.; Ludtke, O.; Koller, O.; Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 2 (2005) 397-416.

McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37, 1 (2009) 91-110.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 1 (2005) 5-35.

McPherson, G. E.; Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 1 (2002) 141-156.

Ministerio de Cultura (2009). *Anuario de Estadísticas Culturales 2009*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Disponible en:

<http://www.mcu.es/estadisticas/MC/NAEC/2009/Capitulos2009.html>

Consultado en 06/10/2010.

Morgan, L. (1998). *Children's Collaborative Composition: Communication through Music*. United Kingdom, University of Leicester: Tesis doctoral inédita.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

O'Connor, P.; Haynes, A.; Kane, A. C. (2004). Relational discourses. Social ties with family and friends. *Childhood*, 11, 3 (2004) 361-382.

Orden de 30 de julio, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. BOE de 22-08-1992.

Paterson, J. (2008). *Why choose music? A study in parental motivation toward formal music learning and the cultural beliefs regarding its benefits*. Australia, University of Sydney: Doctoral Thesis Unpublished.

Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2 (2006). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/.../25080103.pdf Consultado en 04/04/2010.

Pliego, V. (2003). Conservatorios elementales y escuelas de música. *TE, Trabajadores/as de la Enseñanza*, 245 (2003) p. 29.

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo cualitativo con niños: El uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empírica: Revista de metodología de ciencias sociales*, 12 (2006) 65-88.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*, 3ª Ed. México: Prentice Hall.

Schellenberg, E. G. (2008). The role of exposure in emotional responses to music. *Behavioral and Brain Sciences*, 31 (2008) 594-595.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29 (2007) 55-68.

Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 51, 4 (2003) 330-341.

Sichivitsa, V. O. (2004). Music motivation: A study of fourth, fifth, and sixth graders' intentions to persist in music. *Contributions to Music Education*, 31, 2 (2004) 27-41.

Sloboda, J.; Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music*, 19, 1 (1991) 3-21.

Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33, 1 (2005) 36-57.

Welch, G.; Hallam, S.; Lamont, A.; Swanwick, K.; Green, L.; Hennessy, S.; Cox, G.; O'Neill, S.; Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32, 3 (2004) 239-290.

Yoon, K. S. (1997). Exploring children's motivation for instrumental music. En *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Washington, D. C. (EEUU).

Anexo I

Entrevista sobre la motivación de los niños en el inicio de sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla.

1. Origen cultural:
2. Sexo:
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿En qué Colegio estudias?
5. ¿En qué curso escolar?
6. ¿Dónde trabaja tu papá?
7. ¿Y tu mamá?
8. Grupo:
9. ¿Es el primer año que estudias en la Escuela de Música?
10. ¿Desde cuando estudias en la Escuela de Música?
11. ¿Por qué comenzaste a estudiar música?
12. ¿Qué instrumento musical prácticas o te gustaría practicar? ¿Por qué?
13. ¿Te gustaría seguir estudiando música? ¿Por qué?
14. Aparte de aprender música, ¿por qué te gusta venir a la Escuela de Música?

¹ ***Motivations of children to learn music at the Melilla School of Music and Dance***

² Doctor.

Universidad de Granada (España).

Email: fusas@ugr.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: luciaht@ugr.es

⁴ Doctor.

Universidad de Granada (España).

Email: oswaldo@ugr.es

