

Bases para el estudio del autoconcepto en los músicos

José Ignacio Palacios Sanz
Profesor de Música

Miguel Ángel Carbonero Martín
Profesor de Psicología

Luis Jorge Martín Antón
Profesor de Psicología

Universidad de Valladolid

Resumen. El autoconcepto es el aspecto más relevante de la personalidad afectiva y emocional. Es una de las variables que más importancia tiene en el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida. Dada la complejidad de variables, es difícil confeccionar un modelo teórico único y, hasta el momento, los estudios se han focalizado en el campo del aprendizaje y del rendimiento académico. En este artículo se hace una revisión de las teorías sobre el autoconcepto y, a su vez, como ya han iniciado otras disciplinas, se aplica de forma novedosa a la música, y más en concreto a la actividad de los músicos profesionales (directores, intérpretes o compositores), abriendo así nuevas perspectivas para la investigación.

Palabras clave. Desarrollo profesional, autoestima, inteligencias múltiples, personalidad, percepción, intérprete.

Abstract. The autoconcepto is the most outstanding aspect in the affective and emotional personality. It is one of the variables that more importance has in the personal development and professional along the life. Given the complexity of variables, is difficult to make a unique theoretical model, and until the moment the studies centered is had in the field of the learning and of the academic yield. In this article a revision of the theories is made on the autoconcepto, and, in turn, I eat they have already begun other disciplines, to apply it from a novel way to the music, and in short to the activity of the professional musicians (directors, interpreters or composers), and to open this way new perspectives for the investigation.

Keywords. Professional develop, self-esteem, multiple intelligence, personality, perception, interpreter.

1. Concepto de autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables a la que se le ha dado más importancia en el desarrollo personal y profesional del individuo, pero que también es muy difícil operativizar, principalmente, por diferentes concepciones teóricas que han dado lugar a instrumentos de medida con orientaciones muy diversas¹. Se ha utilizado como variable moduladora, relacionándola con otras como el rendimiento, la motivación o el comportamiento. Del mismo modo, se ha investigado su influencia temprana en el desarrollo. Sin embargo, pocos investigadores se han centrado en la elaboración de un modelo teórico explicativo cuyo eje central sea el autoconcepto, quizás motivado por su complejidad y las múltiples relaciones que tiene con otras internas y externas del individuo.

Podríamos definir el autoconcepto como aquellas percepciones que tenemos sobre nosotros mismos, formadas por nuestra experiencia y por el ambiente². Según Edgar Morin, “ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente”³.

Por lo tanto, el autoconcepto se forma por la interacción de la información proporcionada por:

- a) los otros;
- b) proceso de comparación social e interna;
- c) la observación de la propia conducta; y
- d) los estados afectivos-emocionales propios⁴.

Dentro del ámbito del aprendizaje, independientemente de la edad en el que se produzca, es una variable de mucho interés ya que, si es positivo, favorece la utilización de las estrategias de aprendizaje⁵, facilitando un enfoque profundo de las mismas, mientras que el autoconcepto negativo se relaciona con un enfoque superficial del aprendizaje⁶.

El autoconcepto está relacionado con múltiples variables, tanto internas como

¹ ROMERO, E.; LUENGO, M. A.; OTERO-LÓPEZ, J. M.: “La medición de la autoestima: una revisión”, en *Psicologemas*, 8(15), 1994, pp. 41-60.

² SHAVELSON, J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C.: “Self-concept: validation of construct interpretations”, en *Review of Educational Research*, 46, 1976, pp. 407-442.

³ MORIN, Edgar: *Introducción al Pensamiento Complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994, p. 97.

⁴ NÚÑEZ PÉREZ, J. C.; GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; GARCÍA, A.: “Autoconcepto y dificultades de aprendizaje”, en GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (Eds.): *Dificultades del aprendizaje escolar*, Ed. Pirámide, Madrid, 1998, pp. 215-237.

⁵ ÁLVAREZ, L.; GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; SOLER, E.: *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*, Ed. Pirámide, Madrid, 1999.

⁶ BURNETT, P. C.; PROCTOR, R. M.: “Elementary school students' learner self-concept, academic self-concepts and approaches to learning”, en *Educational psychology in practice*, 18(4), 2003, pp. 325-333.

externas⁷, entre las que están el estilo atribucional, la autoeficacia, el sistema de valores, la percepción de las relaciones sociales, incluso con conductas delictivas y agresivas⁸, e incluso también negativamente con problemas como la adicción al tabaco y al alcohol, las dificultades en la relación con los padres y los hermanos, el bajo rendimiento académico y la violencia doméstica⁹. Sobre todo, la investigación se ha centrado en la relación entre autoconcepto y rendimiento, adoptando tres posibles explicaciones:

-el autoconcepto es causa del rendimiento¹⁰, aunque algunos autores dicen que sólo cuando el autoconcepto es negativo¹¹;

-el rendimiento es el que condiciona el desarrollo del autoconcepto; y

-relación recíproca¹², en la que el autoconcepto influye en el rendimiento de forma inmediata, pero en donde el rendimiento también incide en el autoconcepto, aunque más a largo plazo, y mediada por otras variables. En esta línea, se ha estudiado el poder predictivo del autoconcepto, encontrando que el autoconcepto es un buen predictor de rendimiento. A medida que el rendimiento es más alto, los sujetos muestran valores mayores en diferentes dimensiones del autoconcepto académico y en motivación intrínseca¹³.

En el ámbito musical profesional (al igual que en el ámbito deportivo) se ha encontrado la gran importancia del autoconcepto, entre otros factores (como la autoeficacia, la planificación, o el control de la incertidumbre, ansiedad, fracaso o evitación), con respecto a la motivación¹⁴. Concretamente, en un estudio de Schmidt, Zdzinski y Ballard en el que se examina, en estudiantes de música, las relaciones entre las diferentes motivaciones (dominio, competencia intrínseca, cooperación, individualidad, competición, el ego, motivación de logro, evitación del fracaso y desarrollo personal) y el autoconcepto musical, en relación a las

⁷ GARCÍA BACETE, F.; MUSITU OCHOA, G.: “Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia”, en *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, 15(1),1993, pp. 59-78.

⁸ MUSITU, G., CLEMENTE, A.; ROMÁN, J. M.: “Agresión y autoestima en el niño institucionalizado”, en *Cuadernos de pedagogía*, 10, 1990, pp. 231-250.

⁹ GARCÍA, J.; MUSITU, G.; VEIGA, F.: “Autoconcepto en adultos de España y Portugal”, en *Psicothema*, 18 (3), 2006, pp. 551-556.

¹⁰ MARSH, H. W.: “Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis”, en *Journal of educational psychology*, 82, 1990, pp. 646-656.

¹¹ GONZÁLEZ, M. C.; TOURÓN, J.: *Autoconcepto y rendimiento escolar*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1991.

¹² CARDENAL, V.; FIERRO BARDAJÍ, A.: “Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris”, en *Estudios de psicología*, 24 (1), 2003, pp. 101-111.

¹³ EGIDO, A., BORN, M.; SINEIRO, C.: “Ansiedad y rendimiento académico”, en *Revista galega de psicopedagogía*, 8-9 (6), 1994, pp. 157-217.

¹⁴ MARTÍN, A. J.: “Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings”, en *Journal of Personality*, 76 (1), 2008, pp. 135-170.

medidas de rendimiento académico¹⁵. La motivación y el autoconcepto no correlacionaron con variables relacionadas con el rendimiento académico (sin encontrar diferencias en función del sexo o del nivel académico), sin embargo, se producen altas correlaciones entre el rendimiento específico y el esfuerzo, con el autoconcepto y la motivación intrínseca, respectivamente, del mismo modo que el tiempo de la práctica está más relacionada con la motivación intrínseca¹⁶. Por otra parte, también se ha producido una confusión terminológica, aportando los conceptos de Autoconcepto, Autoestima y Autoimagen en algunos casos como sinónimos, cuando tienen matices diferenciadores. En este sentido, Marchago aporta que “No es un conglomerado o suma de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias se presentan formando un todo. Es el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”¹⁷. Este mismo autor establece la autoimagen como el componente cognoscitivo del autoconcepto (cómo los sujetos se miran y describen a sí mismos, aunque no necesariamente coincida con la realidad), mientras que la autoestima conformaría el componente afectivo y evaluativo (encargado de valorar su descripción como positiva o negativa). Por consiguiente, tal y como apunta Bisquerra, la autoestima es “La parte emocional, cómo nos sentimos con nosotros mismos. Es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre sí mismo”¹⁸. Por último, habría un tercer componente, el relacionado con cómo la autoimagen y la autoestima modulan la conducta (componente conductual).

Todo esto nos ofrece la perspectiva del autoconcepto como una autoorganización, en la que la definición de *autos* no prescinde ni del aspecto generativo ni del aspecto práxico-fenoménico, es decir, de la organización de su comportamiento y de sus intercambios con el entorno¹⁹.

2. Modelos

Hemos pasado de una concepción unidimensional a una, actualmente reconocida por todos, visión multidimensional. Sin embargo, no todos los autores están igualmente de acuerdo en la identificación de las dimensiones y el peso de cada una. Estas discrepancias vienen derivadas del planteamiento metodológico adoptado, tanto por las formas de medida planteadas (autoinforme, observación externa, etc.) como por el método de análisis e

¹⁵ SCHMIDT, C. P.; ZDZINSKI, S. R.; BALLARD, D. L.: “Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors”, en *Journal of Research in Music Education*, 54 (2), 2006, pp. 138-156.

¹⁶ SCHMIDT, C. P.: “Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students”, en *Journal of Research in Music Education*, 53 (2), 2005, pp. 134-147.

¹⁷ MARCHAGO, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. CISS-Praxis (Escuela Española), Barcelona, 1991, p. 24.

¹⁸ BISQUERRA, R.: *Modelos De Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Praxis, Barcelona, 1998, p. 544.

¹⁹ MORIN, Edgar: *La Vida de la Vida*, Cátedra, Madrid, 1983.

interpretación de los datos. Estos acercamientos son los que han propiciado los diferentes modelos (e instrumentos de medida), como los propuestos por Marsh, Shavelson, etc. Por ejemplo, el Tennessee Self Concept Scale, cuestionario propuesto por Fitts²⁰, no se ha podido contrastar, dado que el planteamiento teórico inicial de la escala no coincidía con los resultados empíricos²¹.

Prácticamente, son tres las perspectivas desde las que se ha investigado el autoconcepto²²: el enfoque fenomenológico (centrado en el concepto de dominio de sí mismo, como las aportaciones de Allport, Baldwin, Cooley, James, Symonds y Wallon), los modelos de validez de constructo (basados fundamentalmente en la metodología utilizada en validación de instrumentos de medida e incluso la aportación de algunos de ellos. Aquí tenemos el modelo jerárquico de Shavelson, o la adaptación al ámbito académico de Marsh) y la perspectiva cognitiva (que establece una relación interactiva entre los aspectos internos y las relaciones y estructura social como factores reguladores del autoconcepto).

En lo que coinciden generalmente todos los modelos es en considerarlo una variable caracterizada por²³:

- multidimensionalidad
- jerarquía
- estabilidad
- con entidad propia.

También se han producido acercamientos dirigidos a la concreción de modelos factoriales exclusivamente para el campo de las artes, tanto en la comprobación específica del modelo de Shavelson²⁴, como ampliaciones de este modelo y la elaboración de escalas tanto generales²⁵ como específicas²⁶, así como como propuestas igualmente específicas²⁷.

²⁰ FITTS, W. H.: *The Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Test, 1965.

²¹ ALFARO, R. A.; SANTIAGO, S.: "Estructura factorial de la escala de autoconcepto Tennessee" (versión en español), en *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 2002, pp. 167-189.

²² OÑATE, M. P.; FERNÁNDEZ, A.; SAIZ, C.: "Panorámica del autoconcepto y sus implicaciones educativas", en *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 2006, pp. 79-89.

²³ GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.: "Características estructurales y psicométricas del "self description questionnaire", en *Revista galega de psicopedagogía*, 6-7, 1992, pp. 133-157 y GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; GARCÍA, M.: "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar", en *Psicothema*, 9 (2), 1997, pp. 271-289.

²⁴ MARSH, H. W.: "Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis", en *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 1996, pp. 461-477.

²⁵ GARCÍA, J. F.; MUSITU, G.: *AF5: Autoconcepto forma 5*, TEA ediciones, Madrid, 1999; HEATHERTON, T. F.; POLIVY, J.: "Development and validation of scale for measuring state self-esteem", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 1991, pp. 895-910; MARSH, H. W.: "Causal ordering...", *op. cit.*, pp. 646-656, y MUSITU, G., GARCÍA, J. F.; GUTIÉRREZ, M.: *AFA: Autoconcepto Forma A (2ª edición)*, TEA, Madrid, 1994.

²⁶ VISPOEL, W. P.: "Self-concept in artistic domains -an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model", en *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 1995, pp. 134-153, y

La más influyente es la teoría jerárquica propuesta por Shavelson, basada en resultados tomados de escolares –aunque extrapolados a adultos–, parte de la idea de autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas”²⁸. El potencial del modelo propuesto por este autor se encuentra en su estructuración jerárquica, que va de lo general a lo específico, además de contemplar a la persona de forma global. En definitiva, Shavelson describe el autoconcepto compuesto de siete aspectos específicos: multidimensional, jerárquico (un autoconcepto general y otros específicos), estable, evolutivo (las dimensiones van cambiando con la edad y la experiencia), descriptivo y evaluativo; y diferenciable de otros constructos, como por ejemplo el rendimiento académico²⁹.

Shavelson parte de un concepto general, el autoconcepto, que se subdivide en dos grandes factores:

- Autoconcepto académico, con cuatro subfactores: Inglés, Historia, Matemáticas y Lenguaje.
- Autoconcepto no académico, formado por:
 - Autoconcepto social: los Compañeros y Otros significativos.
 - Autoconcepto emocional: Estados emocionales particulares.
 - Autoconcepto físico: Habilidad física y Apariencia física.

Por su parte, Marsh³⁰, basándose en la elaboración de cuestionarios para la medición del autoconcepto en diferentes edades (*Self Description Questionnaire: SDQ*), concreta el modelo con la existencia de once factores de primer orden, que en su reducción y adaptación al castellano (ESEA) se agrupan en cuatro de segundo orden:

- Autoconcepto general: Autoconcepto general
- Autoconcepto académico general: Autoconcepto matemático, Autoconcepto Verbal, Autoconcepto académico.
- Autoconcepto social general: Autoconcepto físico -capacidad física-, Autoconcepto físico -apariencia física-, Relación con iguales en general, Relación con iguales del mismo sexo, Relación con iguales de sexo opuesto.
- Autoconcepto privado general: Relación con los padres, Honestidad, Estabilidad emocional.

VISPOEL, W. P.: “The development and validation of the arts self-perception inventory for adults”, en *Educational and Psychological Measurement*, 56 (4), 1996, pp.719-735.

²⁷ YEUNG, A. S., McLNERNEY, D. M., RUSSELL-BOWIE, D.: “Hierarchical, multidimensional creative arts self-concept”, en *Australian Journal of Psychology*, 53(3), 2001, pp. 125-133.

²⁸ SHAVELSON, J., HUBNER, J. J.; STANTON, G. C.: “Self-concept...”, *op. cit.*, pp. 407-442.

²⁹ VILLA-SÁNCHEZ, A: *Medición del Autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*, Mensajero, Bilbao, 1992.

³⁰ MARSH, H. W.: “Causal ordering...”, *op.cit.*, pp. 646-656.

Uno de los factores en los que la investigación se está centrando es en la del autoconcepto físico, tanto en capacidad como en apariencia, debido a la influencia que tiene, tanto en el primer caso, en ciertos ámbitos académicos y profesionales (escuela, deporte...) como, en el segundo caso, en el desarrollo de la personalidad, habilidades sociales, etc.

3. Medida

Respecto a la medida del autoconcepto, se han aportado múltiples metodologías, no diferenciadas de la evaluación de cualquier otro fenómeno intrapsicológico, como son la entrevista en sus diferentes modalidades, la presentación de reactivos para evaluar el comportamiento del sujeto, la observación directa o la petición de información a personas relevantes, etc. Pero si hay un método en el que más se ha centrado la investigación es en la elaboración y validación de cuestionarios autopercebidos. En este caso, se elimina uno de los sesgos de esta metodología que es la experiencia propia del sujeto (que no necesariamente es la realidad) ya que, en este caso, el autoconcepto es en sí una experiencia personal. Aún así, no se eliminan otros problemas de los cuestionarios como la deseabilidad social, la falta de colaboración y las dificultades en la validez, sobre todo de constructo.

Uno de los problemas que se han detectado en gran parte de los cuestionarios es la asimetría entre las dimensiones³¹, con puntuaciones muy altas³², perdiendo el potencial discriminador de la escala.

4. Rasgos generales del autoconcepto en el músico

Cada músico posee unas características específicas y en ellas engloba los estados de ánimo y las actitudes. Es lo que denominamos personalidad, pudiendo entenderla como organización recursiva, auto-productiva y auto-organizacional, que proporciona los modelos de comportamiento y que representa las interacciones entre las propiedades estructurales innatas o las vividas a nivel individual y/o de grupo³³.

Cualquier músico percibe los objetos y las experiencias de su mundo interior y exterior y les atribuye un significado, por tener un ideal propio, que abarca su cuerpo, familia, facultades, posesiones materiales, y que quedan reflejados en sus actividades cotidianas. Esa relación que mantiene con la realidad desde los primeros meses de vida es el punto de arranque para el estudio del autoconcepto³⁴. No basta con el principio cibernético de que el observador no es independiente de la realidad que observa; por ello, las formas del ver al otro, comportan las formas de verme a mí cuando veo al otro³⁵. Partiendo de

³¹ TOMÁS, J. M.; OLIVER, A.: "Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept", en *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 2004, pp. 285-293.

³² GARCÍA, J. F. MUSITU, G.: *AF5: Autoconcepto...*, op. cit.

³³ MORIN, Edgar; ROGER CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl Domingo: *Educación en la Era Planetaria*, UNESCO/Universidad de Valladolid, Valladolid, 2002.

³⁴ MARSH, H. W.; HOLMES, I. W.: "Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children", en *American Educational Research Journal*, Vol. 27, nº 1, año 1990, pp. 89-117.

³⁵ <http://www.alfinal.com/Salud/autoconcepto.shtml> (última consulta 23 septiembre de 2009).

premisas generalistas, en cada músico el autoconcepto es singular e irrepetible³⁶, contextual, dinámico³⁷, multidimensional y jerárquico³⁸. Epstein afirma que el autoconcepto es una auténtica teoría sobre sí mismo, y su origen ha de buscarse en sus experiencias, al mismo tiempo que las interpreta³⁹.

Royce, en 1983, elaboró una teoría acerca de la personalidad, en la que abordaba tanto los aspectos estructurales como los del comportamiento humano⁴⁰. De la misma personalidad deriva la visión del mundo, los estímulos y la autoimagen, con la información de que dispone y con lo nuevo que ha de integrar. Hubner y Stanton completan la definición anterior indicando que el autoconcepto “no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y *feedback* de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales”⁴¹.

Las autopercepciones que tiene un músico van cambiando y dependen de la edad, del sexo, la cultura o de las exigencias profesionales; su número y naturaleza tienen un orden jerárquico (las de primer orden son las más inestables), si bien se interaccionan entre sí. El proceso de autoconcepto se regula mediante un proceso de autoevaluación y autoconciencia⁴².

5. El autoconcepto en el músico profesional

El autoconcepto profesional en un músico es determinante a la hora de plantear metas u objetivos y de cómo se han de abordar, siempre con flexibilidad⁴³. Las expectativas dependen de su autoconcepto, así como de las necesidades

³⁶ MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1991, pp. 7 y ss.

³⁷ PURKEY, W.: *Self-concept and school achievement*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1970, p. 7.

³⁸ JAMES, W.: *The principles of psychology*, Ed. Holt, New York, 1890, y MARSH, H.W.: “Causal ordering...”, *op. cit.*, pp. 646-656.

³⁹ EPSTEIN, S.: “Revisión del concepto de sí mismo”, en A. Fierro, *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Col. Alianza Universidad. Madrid. Alianza Editorial, 1981, pp. 80 y ss.

⁴⁰ ROYCE, J.R.; POWELL, A.: *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1983, pp. y GONZÁLEZ PINEDA Julio A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. Carlos; GONZÁLEZ PUMARIEGA, Soledad; GARCÍA GARCÍA, Marta: “Autoconcepto...”, *op. Cit.*, p. 272.

⁴¹ SHAVELSON, R.J.; HUBNER, J.J.; STANTON, G.C.: “Validation of construct interpretations”, en *Review of Educational Research*, N° 46, 1976, pp. 407-441.

⁴² GONZÁLEZ PINEDA Julio A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. Carlos; GONZÁLEZ PUMARIEGA, Soledad; GARCÍA GARCÍA, Marta: “Autoconcepto...”, *op. cit.*, pp. 275-276 y 281.

⁴³ HARGREAVES, David J.: *Música y desarrollo psicológico*, Ed. Graó, N° 126, Barcelona, 1998, p. 189, y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Ángel: El pensamiento tácito del docente y su autoconcepto profesional, en *IberPsicología*, 2000, tomado de <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/hernandez/hernandez.htm> (última consulta 27 septiembre de 2009).

personales, siempre diferentes de un músico a otro⁴⁴. Para auto realizarse, la percepción de la profesión musical ha de ser próxima al autoconcepto. La satisfacción dependerá del grado en que la profesión de músico le haya permitido desarrollar su autoconcepto ideal. Para Súper, el desarrollo de la carrera es la implementación del autoconcepto; una carrera se elige considerando el autoconcepto y la imagen que se tiene de las profesiones y, poco a poco, asumirá las características elegidas del propio autoconcepto⁴⁵, a través del desarrollo de los rasgos, competencias y valores, como componentes fundamentales para la motivación, y dependiendo de la interacción del individuo con su medio. S. Covey sugiere siete hábitos aplicables al desarrollo de cualquier profesional, que podemos resumir en uno: responder responsablemente, aunque las destrezas no sean tenidas lo suficientemente en cuenta.

El modelo de motivación basado en el autoconcepto está compuesto de cuatro autopercepciones interrelacionadas: la personalidad percibida, la personalidad ideal, un conjunto de identidades sociales y la autoestima. Estos elementos son fundamentales para comprender cómo el autoconcepto se relaciona con la energización, dirección y sustentación del comportamiento organizacional. Según Ashforth y Mael⁴⁶, el músico pertenece a un grupo social en el que se clasifican ellos mismos; este proceso lo habilita para definirse e identificarse con aquellos aspectos del autoconcepto que derivan de las categorías que él percibe: competencias y valores del grupo, roles sociales y retroalimentación social.

Otras teorías sostienen que la conducta vocacional es un intento de aproximar el “yo” percibido al “yo” ideal⁴⁷. Cuando no distan, el éxito y la satisfacción son más fáciles, aunque no se puede olvidar que también influyen otros determinantes personales, como son la inteligencia, la personalidad y las aptitudes, junto a factores ambientales, así como la interacción de ambos⁴⁸. El “yo” real es la percepción que tiene uno de sí mismo, hasta alcanzar el “yo” ideal o percepción que nos gustaría llegar a tener. En una primera lectura podríamos afirmar que son dos estadios difíciles de ubicar en el tiempo, y que algunos se relacionan con la figura del maestro o preceptor ante el alumno; es decir, pueden ser dos etapas, una de aprendizaje y otra de madurez, en donde la autoimagen se ha formado con la interacción de uno mismo junto con la de otros individuos. Al mismo tiempo, podemos crear dos nuevas categorías, derivadas de las anteriores y sin olvidar el marco social que nos rodea: la

⁴⁴ HAMACHEK, D.: “Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and tool for assessing the self-concept component”, en *Journal of Counseling and Development*. Vol. 73, nº 4, 1995, pp. 419-425.

⁴⁵ SUPER, D. E.: “A theory of vocational development”, en *American Psychologist*. Vol. 8, 1953, pp. 185-190.

⁴⁶ ASFORTH, B. E.; MAEL, F.: “Social identity theory and the organization”, en *Academy of Management Review*, 14 (1), 1989, pp. 20-39.

⁴⁷ RUIZ DE AZÚA GARCÍA, Sonia; GOÑI GRANDMONTAGNE, Alfredo; RODRÍGUEZ; Arantzazu: “La importancia conferida a los diversos aspectos del yo físico: un instrumento para su medida”, en *Anales de psicología*, Vol. 21, Nº. 1, 2005, pp. 92-101.

⁴⁸ CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C.: *Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid, Ed. Marova, Málaga, 1983, pp. 5 y ss.

autoimagen como forma de ser al ser percibidos por los demás, y la autoimagen social ideal como forma de cómo debería ser para los demás. Las personas, como seres sociales, están en constante relación y necesitan comunicarse o expresarse a través de la palabra, la música o del gesto. Además, las personas participan en compañía de otras, en grupos u organizaciones, en las que buscan mantener su identidad y su bienestar. Los grupos sociales unen a los individuos de referencia y sirven de base para la personalidad ideal. Lo mismo sucede en la música: induce a los estados ánimo sean o no grupales, de tipo inclusivo, al facilitar la relaciones con sus miembros.

La autoimagen se puede aplicar al intérprete en general ya sea a nivel individual o en grupos camerísticos o en grandes formaciones. Cada uno tiene una imagen diferente, ya que los roles son diferentes, como también lo son el repertorio, el auditorio o el espacio en el que actúa.

6. El factor genético como elemento explicativo del autoconcepto en el músico

Otro aspecto objeto a debate sería el grado de dependencia que tiene todo músico si se valora de forma predominante el factor genético frente al factor formativo, o bien si es un cúmulo de asociaciones, como puede ser la herencia junto al ambiente, las cualidades físicas y la edad, una mayor amplitud motivacional para alcanzar los objetivos propuestos, o una mezcla de varios de los atributos anteriores. No todos nacemos con las mismas cualidades musicales⁴⁹. Al respecto, Cattell hace referencias a los aspectos genéticos y culturales de la inteligencia y encuentra soluciones al eterno dilema de la participación de unos y otros factores. Así mismo, entiende que los factores genéticos tienen una mayor influencia durante los primeros años de la vida, mientras que el aprendizaje y la experiencia permiten ampliarlo y realizar actividades específicas⁵⁰. Otros formulan hipótesis en las que admiten si las capacidades humanas constituyen “una preadaptación para el lenguaje”, incluso Dorell afirma que la música es un superestímulo en comparación con la musicalidad del habla⁵¹. Guiardo entiende que el componente biológico es muy alto en los músicos, al mismo tiempo que reconoce una mayor precocidad en la interpretación que en la creación, aunque la toma de medidas mejora este talento musical⁵². Campbell estudió a pianistas superdotados y señala que

⁴⁹ FERRÓS, María Luisa: *Inteligencia musical. Estimula el desarrollo de tu hijo por medio de la música*, Scyla editores, Barcelona, 2008, p. 28.

⁵⁰ CATELL, Raymond B., en <http://www.psicologia-online.com/formacion/online/personalidad/personalidado5.htm>. Es conocido por la "Teoría de los Rasgos", comunes a la mayoría de los individuos, por los que se pueden etiquetar en categorías.

⁵¹ MORENO MONTOYA, Margarita; PABLO, Juan Manuel, de; CAMINERO, Ángel; SÁNCHEZ-SANTED, Fernando: “Biología evolucionista de la música”, en ALONSO CÁNOVAS; Diego, ESTÉVEZ, Ángeles F.; SÁNCHEZ-SANTED, Fernando (eds.): *El cerebro musical*, Editorial Universidad de Almería, Almería, 2008, p. 38, y <http://whatismusic.info> (última consulta 28 septiembre de 2009).

⁵² WINNER, Ellen: “Potencialitat musical”, In D. Deutsch (Ed.), en *Bulletin of Psychology and the Arts*, Spring, 2003-January 3, 2003, tomado de

algunos no procedían de familias musicales, aunque tenían parientes cercanos que habían demostrado una sensibilidad e interés hacia la música cuando eran niños⁵³.

La música requiere de una inteligencia superior que hace interactuar aptitudes de rapidez en la percepción (lectura de las partituras), representación simbólica (notas), espacio temporal, motriz (movimiento de las manos y los pies en los intérpretes), creatividad y audición⁵⁴. Parece que hay capacidades musicales desde los primeros años de vida y que pueden cambiar cuando se llega a adulto, por lo que éste necesita de entrenamiento para conservar las cualidades musicales, en algunos casos cercanos a la superdotación (estudios de resonancia magnética funcional para detectar la discriminación de secuencias han comprobado que tanto niños como adultos emplean las mismas estructuras cerebrales, especialmente la zona del operculum frontal)⁵⁵. También hay estudios de neuroimagen sobre el oído absoluto, en los que se han mostrado las diferencias anatómicas, tanto en músicos experimentados como en noveles, en la reducción de estructuras del hemisferio derecho, derivados de factores genéticos y de formación musical en edad temprana⁵⁶.

Está comprobado que el ambiente familiar aumenta la adquisición de destrezas, la motivación, la resolución de problemas y la consecución de objetivos. En ese mismo ambiente se han criado tantos y tantos músicos que, en más de una ocasión, suscitan emociones intensas cuando recuerdan de adultos ciertos momentos de la infancia. De ahí que Steven Brown proponga un origen filogenético de la música⁵⁷.

7. ¿El superdotado es el músico que triunfa?

Los trabajos de Roger Sperry sobre el “cerebro dividido”, que fueron premiados con el Nobel de 1981, identificaron la independencia de los procesos racionales de los emocionales, en la percepción de señales del entorno y en los comportamientos⁵⁸. Los sociobiólogos han encontrado un mayor predominio

<http://www.xtec.cat/~cmiro12/intelmu/winner.htm> (última consulta 29 de septiembre de 2009).

⁵³ PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores; BALLESTER MARTÍNEZ, Pilar: *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2003, pp. 176-177.

⁵⁴ GUIARDO SERRAT, Ángel: “De la inteligencia al talento”, en *Revista electrónica Prodiemus*, 2008, p. 5, en www.prodiemus.com (última visita 29 septiembre de 2009).

⁵⁵ KOELSCH, S., FRIEDERICH, A. D.: “Toward the natural basis of processing structure in music: Comparative results of different neurophysiological investigation methods”, en AVANZINI, G.; FAIENZE, C.; MINCIACCHI, D.; LÓPEZ, L.; MAJNO, M. (eds.) *The neurosciences and music. Annals of the New York Academy of sciences*, New York, Vol. 999, 2003, pp. 15-28.

⁵⁶ MORENO MONTOYA, Margarita; PABLO, Juan Manuel, de; CAMINERO, Ángel; SÁNCHEZ-SANTED, Fernando: “Biología...”, *op. cit.*, pp. 49-50.

⁵⁷ TAFURI, Johannella: *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*, Editorial Graó, Biblioteca de Eufonía, Barcelona, 2006, pp. 51-69 y BROWN, Steven: “The Musilanguage. Model of music evolution”, en WALLIN, N. L.; MERKER, B.; BROWN, S. (eds.), *The origin of the music*, Cambridge, Massachusetts, MIT press, 2000, pp. 271-300.

⁵⁸ O’CONNOR, J.; SEYMOUR, J.: *Introducción a la PNL*, Ediciones Urano, Argentina, 1998, p. 87. También se puede consultar

del corazón sobre la cabeza en muchos momentos de nuestra vida, especialmente en aquellos que son importantes, ya sea la reacción ante un peligro ya la constancia hacia una meta o en las posturas, gestos y ritmo respiratorio. La mente emocional se ha revelado más rápida, como ya apuntó Joseph LeDoux, que la racional, pues los mensajes llegan a la neocorteza cerebral en un último estadio⁵⁹. A este cociente hay que superponer el cociente emocional, que se puede desarrollar en forma de motivación, y al que cualquier músico no le es ajeno, aunque las dificultades sean mayores y más complejas que en otras profesiones⁶⁰.

Algunos estudios han demostrado que la correlación existente entre el Cociente de Inteligencia (CI) y el nivel de eficacia que muestran las personas en el desempeño de una profesión no supera el 25%, aunque un análisis más profundo rebaja estos porcentajes hasta el 10%. Es un hecho revelador el que el Cociente de Inteligencia no asegura un éxito laboral o profesional⁶¹.

Un caso ejemplar lo fue Mozart, que pudo llegar a tener un Cociente de Inteligencia de 170/180 pero que -por diversas circunstancias que sus hagiógrafos han estudiado-, no llegó a ser el genio musical del momento en toda Europa. Y otro tanto podemos decir de Thomas Edison y la madre Teresa de Calcuta⁶².

Sabemos, según Henry Mintzberg, que los dos hemisferios cerebrales están especializados⁶³; uno, el izquierdo, en el lenguaje, y el derecho, en la comprensión de imágenes y sensaciones⁶⁴. Otros especialistas como Majaro hablan de la funcionalidad de los dos partes de la siguiente forma: para el lado izquierdo, la lógica, la escritura, el ritmo, el orden, el razonamiento, el análisis, la linealidad; mientras para el lado derecho, la imaginación, ensoñaciones, emociones, imaginación y creatividad, la música y el reconocimiento de formas⁶⁵.

<http://www.apascual.net/downloads/introduccionala inteligencia emocional. pdf>, p. 5.

⁵⁹ SEGAL, J.: *Su inteligencia emocional. Aprenda a incrementarla y a usarla*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1997, p.20. También en

<http://www.apascual.net/downloads/introduccionala inteligencia emocional. pdf>, p. 6.

⁶⁰ SEGAL, J.: *Su inteligencia emocional...*, p. 29.

⁶¹ STEMBERG, R.: *Inteligencia exitosa*, Paidós, Barcelona, 1998, citado por Golemann en *La Práctica...* p. 39, donde expresa que Stemberg “es toda una autoridad en el campo de la inteligencia y el éxito”). También se puede consultar

<http://www.apascual.net/downloads/introduccionala inteligencia emocional. pdf>, p. 7 (última consulta 20 de septiembre de 2009).

⁶² En <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2005/julio/22-julio-2005/especiales/> (última consulta 22 de septiembre de 2009).

⁶³ MINTZBERG, Henry: *Mintzberg y la Dirección*, Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid, 1991, pp. 49-65.

⁶⁴ MINTZBERG, Henry: *Mintzberg y...*, p. 52.

⁶⁵ MAJARO, Simón: *Cómo generar ideas para generar beneficios. La brecha creativa*, Ediciones Granica, Buenos Aires, 1988, pp. 12 y ss. También ver www.efectividad.net (última consulta el 20 septiembre de 2009).

8. El autoconcepto del director de orquesta y coros

Las tareas que tiene asignadas cualquier director de orquesta responden a un estereotipo de síntesis dialéctica, con unas características especiales, que le distinguen de otros artistas. Cualquier compositor tiene capacidad para ejercer la creación musical y trascender la propia realidad que le rodea, usando herramientas a su alcance para superar la sensación de incapacidad, la sensación de que “no soy quien controla la situación”, la sensación de falta de tiempo y de falta de responsabilidad, así como la sensación de que no me gusta lo que hago y no puedo cambiarlo⁶⁶.

Algunas escuelas creen que existen dos tipos de directores: unos que mueven las manos, con *tempi* correctos, pero que les “falta algo”, y otros, en los que la técnica no está desarrollada, pero que cuentan con una enorme fuerza musical y emocional. Ambos acuden a los ensayos con un plan preestablecido y minucioso, en el que la habilidad psicológica cuenta positivamente para alcanzar los objetivos diseñados.

Si aplicáramos estos perfiles de un director de orquesta a la investigación realizada a finales de los años ochenta, sobre un grupo de directivos de empresas situadas en Suecia, Inglaterra y EEUU, llegaríamos a definir una serie de aptitudes, válidas para ambos grupos, para ser unos dirigentes exitosos: ser comprensivo, escuchar y saber comunicarse, reconocer rápidamente sus errores, controlar sus emociones, respetar a los colegas, respuestas ante los contratiempos, ser justo, firme, decidido, poseer sentido del humor, estar preocupado, ser objetivo, tener la capacidad de controlarse a sí mismo y de dominar las emociones (este es el factor que genera más conflictos y que más disminuye la productividad), tener motivación para trabajar, eficacia grupal e intrapersonal y eficacia para participar y de liderazgo⁶⁷. Atrás quedan los modelos de Lully y, no tan lejos, los de Celedibache o Fürtlwängler.

El que dirige debe ser capaz de manejar situaciones complejas en el trabajo y en las mismas relaciones con los otros que le rodean, teniendo que saber escuchar, ser convincente y generar entusiasmo y compromiso con la gente; es decir, debe tener empatía y saber comunicar, ser responsable, tener autocontrol, generar confianza, ser sensible. Pero él o ella deberán, también, conocer sus puntos débiles y fuertes (autoconocimiento) y estar plenamente convencidos y motivados *de* y *en* su trabajo (habilidades sociales) con el objetivo de alcanzar el éxito⁶⁸.

⁶⁶ COVEY, Stephen R.: *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*, Editorial Paidós. Buenos Aires, 1997, p. 9 y ss.

⁶⁷ COOPER, R. K.; SAWAF, A.: *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*, Editorial Norma, Barcelona, 2006, p. 24, y WEISINGER, H.: *La inteligencia emocional en el trabajo*, Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1998, p. 14. También puede consultarse <http://www.apascual.net/downloads/introduccionala inteligencia emocional.pdf>, p. 4 (última consulta 23 septiembre de 2009).

⁶⁸ GOLEMANN, Daniel: *La Inteligencia Emocional...*, *op. cit.*, p. 62-63, y GOLEMANN, Daniel: *La Práctica de...*, *op. cit.*, pp. 50-51.

9. El autoconcepto en los intérpretes

John A. Sloboda, distinguido psicólogo evolucionista y pianista, ha centrado sus investigaciones en el desarrollo de las habilidades musicales e interpretativas. Los mejores músicos dedican gran parte del tiempo al estudio (esfuerzo solitario), porque hay una motivación detrás (evocador de emociones), no tanto del talento previo, y un apoyo familiar⁶⁹.

La ejecución grupal permite a un músico mantener una ilusión invulnerable, al creer que están reunidos los mejores y es difícil equivocarse -aunque no siempre es así, ya que el director no siempre elige al cuadro de profesores de un coro o de una orquesta. Comparten estereotipos e información, por lo que hay consenso enriquecido, si bien a veces sea impuesto.

En cambio, en la interpretación individual debemos estudiar la percepción que tenemos de nosotros mismos o que pueden tener otros de nuestra ejecución. Estamos ante el autoconcepto interactivo del gesto de intérprete: sus manos, sus pies, la forma de sentarse, de pulsar cada una de las notas, de respirar o de iniciar con un *ictus* un periodo o frase musical. Cualquier actividad del intérprete, bien sea cantar, tocar con una partitura o improvisar, requieren operaciones cognitivas y motoras con un alto grado de especificidad y elaboración. El autoconcepto del ejecutante está condicionado por la misma obra que ejecuta, por su interpretación, que atiende a patrones de velocidad, expresión, fraseo, etc., que quiere transmitir al espectador, sin olvidar la planificación y entrenamiento previo⁷⁰.

Contamos con aquella anécdota de un intérprete muy gestual, demasiado gestual, que restaba brillantez y acumulaba torpezas en su interpretación. En una ocasión, un eximio maestro no hizo crítica alguna, sino que, por el contrario, se sentó en el banco y realizó la ejecución de la pieza que debía haber presentado el alumno y que nunca terminó. Esta anécdota sirve para plantearse el modelo o modelos que puede tener un músico en una puesta en escena. Son, además, otros elementos los que también confluyen en el protocolo de todo acto musical –sin olvidar el miedo escénico–, que configuran la identidad personal y hacen que un músico se sienta mejor o peor consigo mismo.

Y estos mismos principios pueden servir para el docente en las clases individuales o colectivas, ya sean teóricas o prácticas. Naturalmente, para llegar a ser un buen músico y compositor no sólo hace falta imaginación, sino que se necesita un dominio de la técnica, aprendida a lo largo de un costoso viaje de aprendizaje (posiblemente en la música cabe afirmar, sin equivocarse, que a lo

⁶⁹ SLOBODA, John A.: “Lectura a primera vista”, en *Quodlibet. Revista de especialización musical*, N° 32, 2005, pp. 49-74, y CASTRO, María del Pilar: “John A. Sloboda”, en DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A (coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, Ed. Graó, 240, Barcelona, 2007, pp. 233-239.

⁷⁰ GÓMEZ-ARIZA, Carlos J.; BAJO, María Teresa: “Cognición musical”, en ALONSO CÁNOVAS, Diego; ESTÉVEZ, Ángeles F.; SÁNCHEZ-SANTED, Fernando (eds.): *El cerebro musical... op. cit.*, pp. 113-115.

largo de toda una vida), que ha de suministrar los resortes necesarios para desarrollar su imaginación creativa⁷¹. El talento creativo y el dominio técnico de cada sujeto es el aparato generativo necesario para que el ruido se transforme en creación personal⁷².

10. El autoconcepto en el compositor

En el compositor se funden casi todos los saberes musicales. El componente efector de un compositor comprende las capacidades de creación y ejecución de forma imaginativa, sensible y original (musicalidad), por lo que necesita compartir funciones de forma integrada con varios sistemas cerebrales como son el visual, el motor, el propioceptivo y el del lenguaje.

Kemp en 1981 intentó identificar la personalidad del músico como autosuficiente, introvertido, liberal, intuitivo, imaginativo e inteligente. Igualmente, aplicó la prueba psicométrica del 16 PF, creada por Catell para la selección de personal, a cuatro grupos (36 estudiantes masculinos de composición de música, 50 estudiantes de música, 38 compositores profesionales (mujeres y hombres) y 83 músicos profesionales (mujeres y hombres), concluyendo que hay cierta relación entre el temperamento y el arte de componer. A los alumnos de composición les define por ser más asertivos, dominantes, agresivos, competitivos, intuitivos, sensitivos, imaginativos, reservados, genuinos, liberales y autosuficientes que el no-compositor. A su vez, encontró diferencias por género en los compositores, ellos dominantes e imaginativos y ellas asertivas, autosuficientes, introvertidas e independientes⁷³.

Hay un hecho curioso en algunos músicos, como la ceguera de Pablo Bruna o la de Helmut Walcha, en los que el autoconcepto cambiaría de forma ostensible. Ellos se adaptaron fácilmente a su pérdida de visión y desarrollaron su actividad teclística y compositiva con independencia, gran dosis de memoria y normalidad. Posiblemente fueron asertivos, desinhibidos, independientes, liberales, críticos y auténticos. Otro significativo es el caso del autoconcepto en Ludwig van Beethoven, que acabó con una severa sordera. Impedido, no escuchaba los sonidos, pero los interiorizó, cambiando muchos parámetros de su propio autoconcepto, lo que le obligó a refugiarse en sí mismo y en su propio *ego*. Teorías recientes hablan de que murió no sólo de sífilis, sino de una complicación abdominal crónica asociada a una intoxicación de plomo del agua que ingería. Un caso singular son los daños cerebrales padecidos por Maurice Ravel, Benjamin Britten, George Gershwin y Jean Langlais, que afectaron significativamente a sus habilidades musicales. El primero se convirtió desde 1933, en un iletrado musical, puesto que ya no fue capaz de usar este

⁷¹ ÁLVAREZ NIETO, Francisca: El niño y la creatividad musical, en *Filomúsica*, N^o 49, febrero de 2004, en <http://www.filomusica.com/filo49/creatividad.html> (última consulta 28 septiembre de 2009).

⁷² INIESTA MASMANO, Rosa: *Una relación dialógica improbable: Edgar Morin/Heinrich Schenker. Hacia una Teoría de la Complejidad Musical*, Tesis Doctoral, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2009.

⁷³ KEMP, Anthony: "The personality structure of the musician", en *Psychology of Music*, 9 (2), 1981, pp. 69-75, y REIMER; Bennett: *A Philosophy of music education*, Prentice-Hall, New Jersey, 1989, pp. 126-130.

conocimiento de forma integrada para traducir las representaciones musicales. El compositor George Gershwin fue víctima de un glioblastoma en el lóbulo temporal derecho, pero el curso de su enfermedad fue tan breve, que no hubo signos obvios de disfunción cerebral sino hasta pocos días antes de su muerte.

11. El papel del autoconcepto en el profesional docente

El término Inteligencia musical fue acuñado en 1990 por John Mayer y Peter Salovey⁷⁴, basada en cuatro componentes: capacidad de percibir y expresar emociones, de poder experimentar, comprender emociones y regularlas⁷⁵.

La teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner⁷⁶ ha cambiado radicalmente los puntos de vista tradicionales monolíticos acerca de la inteligencia humana. No podemos olvidar que las teorías de Gardner ensanchan el desarrollo de las dos inteligencias clásicas, la verbal y la lógico-matemática, para poner de relieve la educación integral de la persona. Por tanto, el papel del profesor, incluido el de música, debe centrarse igualmente en el qué y en el cómo se aprende⁷⁷. La música y los músicos no escapan al alcance de sus explicaciones y selecciona la música de Mozart, Vivaldi o María Callas, y el papel que juega un profesor, lo que denomina “experiencia cristalizadora”, y que consiste en la reacción del niño ante una situación agradable, como sucedió con Menuhim, cuando de niño oyó por primera vez el sonido de un violín y quedó prendado. Cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias. Las inteligencias son independientes unas de otras pero actúan conjuntamente. Por ejemplo, un buen bailarín sólo puede sobresalir si tiene una buena inteligencia musical para comprender los ritmos musicales, una inteligencia interpersonal para comprender cómo hacer vibrar al público con sus movimientos y una buena inteligencia kinestésica corporal para darle agilidad y gracia a sus movimientos y, de esa manera, realizarlos con éxito⁷⁸.

Las teorías de Gardner no están exentas de críticas, especialmente para las inteligencias que tradicionalmente se han identificado como talento o habilidades (*ability*) –tan propias al campo musical o kinestésico-, por ser el resultado de la capacidad. Pero Gardner en sus últimas aportaciones no ha tenido a bien renombrar a esas inteligencias “talentos”⁷⁹.

⁷⁴ SALOVEY, P.; MAYER, J. D.: “Emotional intelligence”, en *Imagination, Cognition, and Personality*, N° 9, 1990, pp. 185-211.

⁷⁵ En <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/biblioteca/compendios-informativos/adulto-medio/33> (última consulta 22 de septiembre de 2009)

⁷⁶ GARDNER, Howard: *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983, pp. 5 y ss.

⁷⁷ GARDNER, Howard: *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York, 1999, pp. 20 y ss.

⁷⁸ PÉREZ SÁNCHEZ, Luis; BELTRÁN LLERA, Jesús: “Dos décadas de ‘Inteligencias múltiples’: Implicaciones para la psicología de la educación”, en *Papeles del psicólogo*, octubre, n° 3, Vol. 27, 2006, pp. 147-164.

⁷⁹ GARDNER, Howard: “Las inteligencias múltiples 20 años después”, en *Revista de psicología y Educación*, (I), 2005, pp. 27-34 y FERRÁNDIZ, C.; PRIETO, M. D.; BERMEJO, M. R.;

Otro de los grandes investigadores en este terreno es Daniel Golemann, que define el término inteligencia emocional de tal forma, que engloba habilidades distintas pero complementarias, como son la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos⁸⁰. Referente a los músicos, cree que tienen una motivación positiva o capacidad de motivarse ellos mismos para realizar trabajos impecables⁸¹.

El autoconcepto del docente es una referencia necesaria para su experiencia diaria. Existe una estrecha relación entre el papel del docente con las expectativas⁸², el rendimiento y el autoconcepto de los alumnos⁸³. Muchos de estos docentes basan su práctica en su experiencia⁸⁴, como así mismo, sus alumnos defienden a los profesores bien catalogados por tener un autoconcepto lleno de aprecio y confianza. Abraham fue quien desarrolló una teoría con varios perfiles del autoconcepto del profesor: armónico, identificado con la autoridad, con el alumno, acusador de los demás, abierto al cambio, sumiso, refugiado en la autoridad, angustiado, en conflicto y en rechazo total⁸⁵.

12. Autoconcepto en el consumo musical

El grado del consumo de unos productos musicales sobre otros, está entroncado con *La teoría de la Congruencia*, ya que estos productos están cargados de significado simbólico, como así ocurrió en un momento puntual con las obras de Wagner o Karl Orff, por poner un botón de muestra; su consumo, además, sirve para mejorar el autoconcepto del consumidor o consumidores y puede ser aplicable al status social –que algunas personas obtenían con sus abonos de palco en los grandes teatros o festivales-, a una cultura, conjunto de personas o ideología política. Así, han surgido también en el mundo de la música segmentos de mercado, con perfiles definidos y envueltos en una mercadotecnia asfixiante y en una publicidad subliminal, y no faltan investigaciones que

FERRANDO, M.: “Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples”, en *Revista Española de Pedagogía*, Nº 233, 2006, pp. 5-20.

⁸⁰ GOLEMANN, Daniel: *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1996, pp. 331, 332 y 385, y GOLEMANN, Daniel: *La práctica de la inteligencia emocional*, Editorial Kairós, Barcelona, 1999, p. 430.

⁸¹ GOLEMANN, Daniel: *Emotional Intelligence*, Ed. Bantam Books, New York, 1997, p. 352, y RYBACK, D.: *Trabaje con su inteligencia emocional. Los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*, EDAF, Madrid, 1998, pp. 23-24. También se pueden consultar estos portales: www.inteligencia-emocional.org, y www.eiconsortium.org

⁸² ROMAN SANCHEZ, José María y MUSITU, Gonzalo: “Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos”, en *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*. Vol. 4, nº 2, 1982, pp. 205-220.

⁸³ ASPY, D. N. y BUHLER, J. H.: “The effect of teachers' inferred self concept upon student achievement”, en *Journal of Educational Research*. Vol. 68, 1975, pp. 386-389.

⁸⁴ ROSS, E. W.: “Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers”, en *Theory and Research in Social Education*. Vol. 15, 1987, pp. 225-243; WOODS, P.: “Managing marginality: Teacher development through grounded life history”, en *British Educational Research Journal*. Vol. 19, 1993, pp. 447-465, y COMBS, A. W.: *The professional education of teachers*. Boston. Ed. Allyn and Bacon, 1965, pp. 18 y ss.

⁸⁵ ABRAHAM, A.: *El mundo interior del docente*. Barcelona. Ed. Promoción Cultural, 1974, pp. 43 y ss.

analizan el poder de los sonidos y su impacto⁸⁶. No hay ninguna duda de que las emociones juegan un papel significativo en nuestras vidas: pueden generar estímulos, pero también puede generar frustraciones, pueden ayudarnos a transmitir entusiasmo, ser elemento cautivador o generarnos conflictos.

En definitiva, muchos son los gustos y las estéticas del consumidor, amplios los mercados y variadas las muestras musicales y los autoconceptos del consumidor de música.

Conclusiones

Podemos pensar que la actividad de un músico genera autoconceptos diferentes, según sea esta práctica. El autoconcepto en los músicos profesionales está integrado por múltiples variables, con componentes comunes y específicos. A primera vista, algunos aspectos los comparten con otras profesiones, como es la dirección de empresas, si bien hay rasgos que no se encuentran en otros sujetos y son singulares. En más de una ocasión, la imagen cambiante está fuertemente influida por elementos exógenos a la carrera del músico; las ilusiones cambian y la realidad laboral no permite llegar a todos a la misma meta. No podemos olvidar los factores genéticos, curriculares y sociales en este proceso, determinantes a la hora de formar una imagen de sí mismo. Todas las referencias teóricas sobre este autoconcepto necesitan de estudios complementarios e instrumentos que midan específicamente el autoconcepto del músico y nos acerquen aún más a la realidad de esta profesión.

⁸⁶ PALACIOS SANZ, J. I.: “Relectura de la musicología sistemática ¿Un campo de investigación en educación musical?”, en *Eufonía*, Nº 38, julio-agosto y septiembre de 2006, p. 106.