



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

**APOYO SOCIAL Y ANSIEDAD ESCÉNICA.
PERCEPCIÓN DE 5 PROFESORES.**

**SOCIAL SUPPORT AND PERFORMANCE
ANXIETY. PERCEPTION OF 5 TEACHERS.**

Autor/es

Patricia Salazar Queijo

Director/es

Francisco Javier Zarza

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2022

RESUMEN

En la actualidad, la ansiedad escénica sigue siendo objeto de estudio constante dentro del ámbito musical. Muchas investigaciones se han centrado en abarcar la ansiedad desde la etapa adolescente en adelante, pero existen pocos estudios que se han focalizado en este problema desde la infancia. Las investigaciones en el ámbito musical han ido generando una serie de variables relacionadas con la ansiedad. En la presente investigación se ha focalizado en el apoyo social percibido y su repercusión en la ansiedad escénica. Con el propósito de conocer la perspectiva del docente sobre este tema, se ha llevado a cabo una investigación con un enfoque cualitativo para responder a las hipótesis planteadas en el presente trabajo. Los resultados muestran que, a través de la perspectiva de los docentes, se aprecia que existe una relación directa entre el apoyo social percibido y la ansiedad escénica, además de la necesidad de dotar al profesorado de herramientas para su gestión y diagnóstico.

Palabras clave: apoyo social, autoeficacia, ansiedad escénica.

ABSTRACT

Actually, performance anxiety continues to be the subject of constant study in the musical field. Much research studies has focused on anxiety from adolescent onwards, but there are few studies that have focused on this problem since childhood. Research in the musical field has generated a series of variables related to anxiety. The present research has focused on perceived social support and its impact on performance anxiety. In order to know the teacher's perspective on this issue, a research has been carried out with a qualitative approach to answer the hypotheses raised in this work. The results show that, through the teachers' perspective, it can be seen that there is a direct relationship between perceived social support and performance anxiety, as well as the need to provide teachers with tools for its management and diagnosis.

Keywords: social support, self-efficacy, performance anxiety.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	MARCO TEÓRICO.....	5
2.1	Introducción y variables relacionadas	5
2.2	Apoyo social.....	7
2.2.1	¿Qué es el apoyo social?.....	7
2.2.2	Diferentes tipos de apoyo social.....	9
2.2.3	Apoyo social percibido y educación musical	10
2.3	Ansiedad escénica.....	11
2.3.1	El modelo de Barlow.....	13
2.3.1.1	Vulnerabilidad biológica.....	13
2.3.1.2	Vulnerabilidad psicológica general	14
2.3.1.3	Vulnerabilidad psicológica específica	14
2.3.2	Teoría de la autoeficacia. Bandura 2002	15
3.	RELACIÓN DE VARIABLES	16
4.	MARCO EMPÍRICO.....	19
4.1	Objetivos.....	19
4.2	Metodología de investigación	19
4.3	Entrevista	20
4.4	Muestra.....	20
4.5	Cuestiones de investigación y análisis	21
4.5.1	Descripción de las categorías y cuestiones de investigación.....	21
4.5.2	Resultados en la muestra	24
5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	27
6.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	30
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
8.	ANEXOS	36
8.1	ANEXO 1.....	36
8.2	ANEXO 2.....	38

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se encuentra enmarcado dentro de la modalidad B de la especialidad de Música y Danza del Máster de Profesorado. Tras años como músico y posteriormente de observación como docente dentro del ámbito musical, se ha generado una inquietud de exploración acerca de temas tan transversales como la ansiedad. La ansiedad escénica y más en concreto el apoyo social y su influencia en relación a ella, han sido los motores principales que supeditan el presente trabajo.

Tras años de vivir en primera persona lo que la ansiedad puede causar a nivel físico y psicológico y posteriormente la repercusión que esto tiene dentro de la vida profesional como intérprete, se han generado en mi una serie de hipótesis sobre este tema.

A través de la investigación para la elaboración del marco teórico del presente trabajo, han ido surgiendo nuevas variables y nuevos conceptos relacionados con la ansiedad. Como por ejemplo, la teoría de la autoeficacia o el apoyo social percibido. Durante la redacción del marco teórico los nuevos conceptos que surgían se han ido enlazando unos con otros entre sí a través de la lectura de otras investigaciones anteriores. Perfilando así las hipótesis de esta investigación.

El presente trabajo busca abordar por medio de una metodología cualitativa y más en concreto, a través de la entrevista, la perspectiva del docente sobre el apoyo social percibido y la ansiedad escénica en estudiantes de música del conservatorio. Para ello, se ha seleccionado una muestra de 5 profesores que en la actualidad trabajan en centros donde se imparte el grado elemental de música, cada uno de ellos de una especialidad instrumental diferente.

La fundamentación teórica de esta investigación se ha focalizado principalmente en el modelo de la triple vulnerabilidad de Barlow y la teoría de la autoeficacia de Bandura. A través de la lectura de diversas investigaciones que abordan el apoyo social y la ansiedad escénica se han generado las hipótesis del presente trabajo.

A continuación, se presentan los modelos teóricos anteriormente citados sobre la ansiedad y el apoyo social. Tras la revisión bibliografía establecida en el marco teórico se detallará el proceso metodológico de la investigación con la posterior revisión de los resultados obtenidos. Tras el análisis de los resultados de la investigación se procederá a la discusión de los mismos y a la elaboración de las conclusiones finales del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio comienza con la elaboración de un marco teórico una vez realizada la revisión bibliográfica de diferentes fuentes sobre ansiedad escénica, la autoeficacia y las variables relacionadas con la ansiedad. Sobretodo focalizado en el modelo de Barlow (2000) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (2002).

Tras la citada revisión bibliográfica para enmarcar la investigación, se ha focalizado en el apoyo social percibido y en la repercusión que este tiene en los estudiantes de las enseñanzas elementales de música.

Para la segunda parte de la investigación se optó por una metodología de investigación de carácter cualitativo que ha permitido describir y analizar la perspectiva de la investigadora. La herramienta seleccionada para la recogida de datos ha sido la entrevista.

2.1 Introducción y variables relacionadas

Según Fernández et al., (2012) “la ansiedad es la más común y universal de las emociones, es una sensación o un estado emocional normal ante determinadas situaciones y que constituye una respuesta habitual a diferentes situaciones cotidianas estresantes”. La mayoría de las personas ha manifestado ansiedad en algún punto de su vida en mayor o menor medida.

Los trastornos de ansiedad son más frecuentes que cualquier otro tipo de alteración psiquiátrica por lo que se trata de una de las patologías más tratadas por los médicos a diario y se puede extrapolar a todos los ámbitos tanto personales como profesionales. (Fernández et al., 2012)

Muchas actividades, como la realización de exámenes y de ejercicios matemáticos, el hablar en público, la práctica deportiva o la interpretación en danza o arte dramático pueden generar en muchos individuos altos grados de ansiedad. (Ramos, 2013).

En cuanto al ámbito musical, hoy en día existen muchas y diversas opiniones o definiciones de lo que es la ansiedad en el plano musical. Según Salmon (1990), esta es percibida “como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de este” (p. 3)

Según Arnáiz (2015) “la música creada sobre el escenario es efímera, solo existe durante un instante, no permite la corrección y está sujeta a infinidad de variables, interiores y exteriores al artista”.

Las exigencias, tanto físicas como psicológicas, para la interpretación escénica son enormes y no se limitan a tocar un instrumento [...] la mayor parte de los músicos, incluso de reconocido talento internacional, sufren alguna vez en su vida algún tipo de problema derivado de la actuación escénica. (Arnáiz, 2015).

La ansiedad no sólo se manifiesta en el ámbito musical, se puede extrapolar a muchos otros como el académico, el deportivo, etc. Una persona puede sufrir ansiedad escénica a hablar en público o al simple hecho de sentirse observado mientras realiza una acción. La ansiedad puede llevar a quien la sufre hasta un punto en el cual no se puede controlar lo que está sucediendo y esto puede llegar a generar en el individuo una sensación de angustia y descontrol.

Cuando hablamos de ansiedad escénica, por lo tanto, hablamos de una reacción de nuestro cuerpo ante una situación no amenazante para nuestra vida aunque reaccionamos como si existiera esa amenaza (Dalia, 2015).

Pero, ¿afecta la ansiedad escénica por igual a niños que a jóvenes y adultos? Kenny y Osborne (2006) afirman que “los niños muy pequeños rara vez experimentan la misma ansiedad que las personas mayores, por el contrario, a la mayoría les encanta actuar”. De hecho, Kenny y Osborne (2006) citan que al parecer hay una creencia común que la ansiedad no juega un papel importante hasta que los niños son mayores. Esta afirmación no quiere decir que los niños no experimenten ansiedad, si no que no llega a los mismos niveles que en la adultez. De hecho, Boucher y Ryan (2010) señalan que “la ansiedad previa a la interpretación musical en público aparece desde los 3 años de edad, siendo esta menor en niños que ya tienen experiencia en situaciones similares”.

Boucher y Ryan (2011) afirman que antes de una actuación algunos padres han observado incidentes de llanto y comportamiento poco cooperativo. También citan que no se había realizado ningún estudio sistemático previo de las respuestas de niños pequeños a estas experiencias. Quizás estas respuestas por parte de los niños ante una actuación no se habían asociado con anterioridad con la ansiedad ya que los estudios se habían centrado en una población más adulta. Pero quizás estos pequeños incidentes previos a una actuación podrían asociarse con los primeros estados de la ansiedad.

Según Boucher y Ryan (2011) “si la ansiedad es innata debería aparecer desde la primera actuación, si por el contrario se desarrolla posteriormente, habría que analizar si los estudiantes han tenido alguna experiencia previa similar o no”. Si bien es cierto que los niños no toman el entorno social entre sus iguales como una amenaza inmediata como lo harían los adolescentes. Para Kenny y Osborne (2006) “la habilidad cognitiva de los adolescentes puede llevarles a imaginar pensamientos de otras personas, creyendo erróneamente que los demás están tan preocupados por sus pensamientos y apariencia como ellos mismos”.

Según Kenny (2011) el adolescente aborda los retos intelectuales con el ego centrando todas sus operaciones del pensamiento y estas se caracterizan por:

1. Egocentrismo adolescente: la idea de que nadie puede comprender sus pensamientos.
2. Creencia de invencibilidad: los comportamientos de riesgo no tienen consecuencias.
3. Creencia personal: la creencia de que uno está destinado a conseguir grandes metas, generalmente se acompaña con la idea de que los padres son inferiores.
4. Público o audiencia imaginaria: la creencia de que siempre hay alguien pensando o hablando sobre el individuo.

Además, dentro de la población adolescente también se pueden hallar diferencias entre géneros. Ramos (2013) observó que, en cuanto a las diferencias de género, las mujeres tienden a desarrollar patrones más acusados de miedo escénico que los hombres.

Ser hombre o mujer no sólo puede influir en la prevalencia de los trastornos mentales, sino también en la manifestación y expresión de los síntomas, la voluntad para solicitar asistencia médica o psicológica, el curso de la enfermedad, incluso en la respuesta al tratamiento (Arenas y Puigcerver, 2009)

2.2 Apoyo social

2.2.1 ¿Qué es el apoyo social?

Existen diversas definiciones que intentan englobar lo que significa el apoyo social. Una de ellas es de Shumaker y Brownell (1984) quienes definen el apoyo social como: “un intercambio de recursos entre al menos dos individuos y percibido por el proveedor o el receptor como destinado a mejorar el bienestar del receptor”.

El estudio de los factores relacionados con el logro académico se había centrado en el análisis de variables cognitivas. Durante las últimas décadas, otros factores relacionados con el entorno de los estudiantes, con el papel desempeñado por sus padres o con la percepción que tienen los estudiantes del apoyo social, han recibido mayor atención por parte de la investigación sobre el rendimiento académico. (Cuartero, 2019)

A grandes rasgos podríamos decir que el apoyo social tiene como finalidad aumentar o reforzar la autoestima de quien lo recibe. Orcasita y Uribe (2010) afirman que “el apoyo social es un componente fundamental para el desarrollo del bienestar individual y familiar, respondiendo a las necesidades y momentos de transición dentro del proceso de desarrollo en cada sujeto”.

Estas afirmaciones permiten englobar el concepto de lo que significa el apoyo social. Si se traslada esta información a la presente investigación en el terreno de la educación musical se comprueba que efectivamente, es un factor determinante para la formación del alumnado. La presente investigación se focaliza en el alumnado que cursa el grado elemental (alumnos con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años de edad). Según Orcasita y Uribe (2010) “el apoyo social es de gran importancia para comprender las problemáticas que se presentan constantemente en diferentes etapas del ciclo de vida, especialmente en la adolescencia, por los cambios biopsicosociales que se generan”.

Los alumnos que cursan el grado elemental se encuentran atravesando un periodo de transición entre la niñez y la adolescencia. Por lo que no solo deben compaginar sus estudios en el colegio y el conservatorio sino también los problemas asociados a la etapa y a la transición hacia la siguiente. Muchos de ellos se encuentran en un periodo de incomprendimiento y cambios tanto a nivel físico como psicológico. Que se sientan apoyados y respaldados por sus iguales (compañeros de conservatorio) y de su entorno más familiar (padres, hermanos, etc.) es decisivo en el proceso de autoestima.

Como cita Cuartero (2019), la implicación de los padres y la simpatía del profesor son factores capaces de diferenciar aquellos alumnos que abandonan la música de los que continúan con ella. La presión del entorno familiar y académico—puede generar un problema de orden interno. El perfeccionismo, cuando está generado por una motivación extrínseca —como el excesivo control paterno— puede potenciar la ansiedad en escena. (Ramos, 2013).

2.2.2 Diferentes tipos de apoyo social

El alumnado citado en la presente investigación como se ha comentado anteriormente se encuentra en un periodo de su vida lleno de cambios. Es un momento de incertidumbre y nuevos descubrimientos, tanto físicos como mentales. Durante esta época, se logra un importante crecimiento y desarrollo físico y se alcanzan los objetivos psicosociales necesarios en la evolución del joven a la edad adulta. (Güemes, Ceñal, Hidalgo, 2017).

Si extrapolamos la información al ámbito musical, hablamos de un alumnado que se encuentra cursando tanto sus estudios académicos oficiales en el colegio como los estudios no-oficiales del grado elemental en el conservatorio. Además, añadido a ello, este alumnado debe lidiar con las mismas inquietudes que sus iguales junto con la presión social propia de la etapa de su vida. Por lo que es en este momento el apoyo social percibido es un factor determinante del logro o el fracaso.

Lehmann y Kristensen (2014) proponen considerar a padres, profesores e iguales como los tres agentes sociales más representativos en el contexto musical. Entonces durante las primeras etapas de un niño podemos clasificar diversos referentes en sus vidas:

- Los padres. Son los más determinantes, ya que son quienes guían en los primeros estados musicales al niño. Los inician en el mundo de la música y los animan a continuar.
- Los iguales. Aquí podemos englobar a los compañeros o amigos del niño. Esta figura es una de las más importantes, ya que con ellos se comparten experiencias únicas y con ellos se forman las cualidades individuales del niño. En la educación musical la relación con los iguales es determinante, ya que en muchas ocasiones se animan a seguir unos a otros.
- Los profesores. Ejercen una gran influencia en los niños, por ello es importante crear un gran vínculo de comunicación entre profesor-alumno. Según explica Bloom (1985) existen tres fases importantes en esta relación:
 - Primera etapa: Profesores generosos y entusiastas. El fin es pasarlo bien.
 - Segunda etapa: Profesores críticos constructivos. Aprender habilidades.
 - Tercera etapa: Relación Co-experto - No Amigo. El fin es dedicación total.

Según Cuartero (2019) lo más positivo sería que tuviesen un rol cambiante. Un profesor que ejerciese de amigo pero que se fuese volviendo más exigente a lo largo del desarrollo personal del músico.

2.2.3 Apoyo social percibido y educación musical

Una de las finalidades principales a las que aboca la educación musical es a la interpretación en público. Durante las diferentes etapas formativas de la educación musical (grado elemental, profesional y superior) se forma al alumnado con el objetivo de poder llevar a cabo una actuación pública dónde poner en jaque los conocimientos y aptitudes adquiridas durante su formación.

Claro está, que el tipo y el número de actuaciones en público no es el mismo en las primeras etapas de la formación musical como el elemental, como en aquellos que se encuentran en ciclos más altos como el grado superior y/o posteriores. Como cita Bandura (1997), la concepción del comportamiento apropiado se construye gradualmente a partir de la observación de las propias acciones y no de ejemplos proporcionados por otros.

En la ansiedad social, la situación amenazante es cualquiera donde puedan evaluar a la persona, cuando hablamos de ansiedad escénica, el concepto de escenario no se refiere únicamente al escenario físico del auditorio, conservatorio, teatro, etc., sino a cualquier situación donde alguien pueda observar mi conducta: en clase con el profesor, en casa estudiando si me oyen los familiares o vecinos, en un ensayo, en un concierto, etc. Ante estas situaciones se puede sufrir ansiedad escénica (Dalia, 2015).

Existen diversas estrategias para mitigar la ansiedad escénica, una de ellas proviene del apoyo social percibido por terceros. Para Brugués (2011), una buena guía pedagógica, un apropiado soporte parental, expectativas de logro lógicas y el aprendizaje de estrategias de manera temprana en la educación musical pueden ayudar a mitigar los efectos de una futura profesión estresante.

En relación a la interpretación en público que se citaba al inicio, existen una serie de factores que intervienen para la consecución de este logro. Unos propios del alumno: horas de estudio, trabajo realizado, nivel de exigencia que se propongan ellos mismos, etc. Pero existen otros factores ajenos al alumno que también son determinantes a la hora de conseguir este logro, aquí entra en juego el apoyo social percibido. Según Cuartero (2019), se trata de un factor esencial en música tanto a nivel aficionado como profesional.

Los niños desde muy temprana edad buscan señales en los demás de que lo que hacen está bien o mal, ya que todavía no han desarrollado un nivel de autoeficacia. En las primeras etapas de la infancia los padres ejercen este papel premiando lo que está bien y castigando lo que no. Después continúan esta misión los docentes dentro del aula y posteriormente el niño busca en sus iguales estas mismas señales para encajar en el grupo.

Según Cuartero (2019), la relación estudiante-profesor de instrumento tiene un carácter único; es el resultado de un contacto frecuente, regular y personal, lo que proporciona al estudiante una sensación de seguridad, confianza y comprensión.

Esta afirmación confirma que uno de los apoyos sociales percibidos más fuertes por el alumno en los primeros estados es con su profesor. Dentro del aula es donde el profesor puede crear un entorno agradable para el alumno y es el profesor quien puede proporcionarle con sus pautas y apoyo un desarrollo óptimo.

Cuando el alumno ha conseguido establecer un entorno seguro dentro del aula con el profesor, entran en juego los iguales o compañeros. Cuartero (2019) afirma que la importancia de este apoyo radica en el hecho de que los compañeros de música experimentan dificultades similares relacionadas con su preparación o sus audiciones y conciertos.

Habitualmente se forman vínculos entre iguales de diferentes especialidades instrumentales, ya que entre ellos no existe el mismo sentido de rivalidad que se podría generar entre iguales de la misma especialidad. Según Crozier (1997) las amistades más estrechas y un apoyo más fuerte se establecen entre personas de diferentes especialidades instrumentales, reduciendo el sentido de la competencia.

2.3 Ansiedad escénica.

Hablar de música es hablar de ansiedad. En mayor o menor medida la gran mayoría de los músicos ha experimentado esa sensación angustiosa o nerviosa previa a una clase, prueba, examen o actuación en público. Esta sensación puede ser considerada como ansiedad escénica. Salmon (1990) define la ansiedad como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas, en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de éste.

El concepto de ansiedad escénica aplicada a la interpretación musical define un fenómeno que está relacionado con trastornos de índole psicológica, ya que, aunque se produzcan sintomatologías fisiológicas, estas son claramente causadas por elementos psicológicos. (Arnáiz, 2015).

La ansiedad puede llevar a quien la experimenta a perder incluso el control sobre su propio cuerpo. Entre los diversos expertos que han tratado de otorgar una definición única sobre ansiedad escénica, existe consenso en la diferenciación de tres componentes.

Según Cuartero (2019) los tres componentes de la ansiedad escénica (cognitivo, fisiológico y conductual) producen, de forma independiente o conjunta, un deterioro del rendimiento en actividades relacionadas con la interpretación musical en público. La ansiedad se puede manifestar de diversas formas en quien la sufre. Desde angustia, boca seca, vista nublada, temblores y sudores fríos, hasta reacciones más duras como ataques de ansiedad, desmayos, palpitaciones y episodios de pánico.

Aunque la ansiedad escénica ha sido tratada normalmente como los expertos como una experiencia negativa, existen autores como Kenny, Fortune y Ackermann (2009) quienes admiten que cierto grado de ansiedad permite alcanzar un estado de activación fisiológica previa necesaria para lograr una buena interpretación en público.

Pero, ¿qué puede producir ansiedad en los músicos? Se ha seleccionado el modelo proporcionado por autoras como Arnáiz (2015) quien cita varias características psicológicas relacionadas con la ansiedad escénica; ansiedad de rasgo, miedo a la evaluación negativa, autoeficacia, perfeccionismo y vergüenza.

- a) Ansiedad de rasgo: Según Schmidt (2018) la ansiedad de rasgo se refiere a la tendencia individual a reaccionar de forma ansiosa, mientras que el estado es descripto como un estado emocional transitorio y fluctuante en el tiempo.
- b) Evaluación negativa: Es una característica típica de los individuos que padecen ansiedad. Según Arnáiz (2015) implica un estado de miedo constante basado en que la evaluación negativa pueda provocar un problema para el futuro, es decir la “supervivencia social” del individuo.
- c) Autoeficacia: Gracias a la teoría de Bandura (1991) esta característica es la que más se ha relacionado con la capacidad de gestionar la ansiedad. Como cita Arnáiz (2015), aquellos individuos que consiguen relacionar esfuerzo personal con buenos resultados desarrollan un alto grado de control.
- d) Perfeccionismo: Kenny (2011) afirma que la percepción de una imposición externa de metas y valores intensifica el sentido de pérdida de control y la consiguiente ansiedad. Los individuos que buscan constantemente el perfeccionismo pierden mucha energía realizándose con frecuencia auto evaluaciones.
- e) Vergüenza: Según Kenny (2011) es una emoción focalizada en lo defectuoso de la persona, lo que significa un sentimiento de exposición, inutilidad, y deseo de encogerse y esconderse. La interpretación en público es una situación que no se puede repetir una y otra vez, es tan sólo un instante. Según Arnáiz (2015) la imposibilidad

de corregir ese instante, hace que los músicos tengan que vivir con la exposición continuada a los errores que cometieron en experiencias anteriores, lo cual es una de las bases de la ansiedad escénica en la interpretación musical.

2.3.1 El modelo de Barlow

La MPA (Musical Performance Anxiety) ha sido definida como la experiencia de aprensión ansiosa y persistente relacionada con la interpretación musical (Guyon, et al., 2020). Existen diversos modelos teóricos que tratan de explicar la ansiedad escénica musical. En la presente investigación se ha seleccionado el modelo David H. Barlow para tratar de abarcarla.

El modelo de ansiedad de Barlow puede tener un valor heurístico para comprender la ansiedad de interpretación en general y la ansiedad de interpretación musical (MPA) en particular (Kenny, et al, 2004). Esta misma autora, D.T.Kenny presenta una definición muy concisa en referencia a la ansiedad escénica musical:

La ansiedad escénica musical es la experiencia de una aprensión ansiosa marcada y persistente relacionada con una actuación musical que se ha presentado a través de vulnerabilidades biológicas y/o psicológicas subyacentes y/o experiencias específicas de ansiedad condicionada. Se manifiesta a través de una combinación de síntomas afectivos, cognitivos, somáticos y comportamentales (Kenny, 2011).

El modelo de Barlow propone que la ansiedad está formada por un conjunto de vulnerabilidades definido como “triple vulnerabilidad” y dividido en “vulnerabilidad biológica”, “vulnerabilidad psicológica general” y “vulnerabilidad psicológica específica” ante la ansiedad y sus trastornos. (Cuartero, 2019). Según esta teoría existe una vulnerabilidad biológica la cual es heredable en cierto grado, una vulnerabilidad psicológica general que hace referencia a los hechos cotidianos y habituales y una vulnerabilidad específica relacionada con tareas o momentos concretos como pudieran ser el hablar en público o las actuaciones musicales (Zarza, 2016).

2.3.1.1 Vulnerabilidad biológica

La primera de las vulnerabilidades que propone el modelo de Barlow es la biológica. La evidencia sugiere que el rasgo fundamental de ser nervioso o un ser emocional es hereditario y tiene un componente genético. (Clark et al., 1994).

La vulnerabilidad biológica tiene lugar no solamente en los trastornos de ansiedad, sino también en el resto de trastornos emocionales. Pero esta por si sola no puede explicar la aparición de determinados trastornos específicos, necesitando recurrir a otros factores. (Sierra et al., 2006)

2.3.1.2 Vulnerabilidad psicológica general

La segunda de las vulnerabilidades aparece con el aprendizaje temprano del individuo. Barlow (2000) afirma que “hay evidencias que sugieren que las experiencias tempranas específicas de la vida contribuyen a una vulnerabilidad psicológica para experimentar ansiedad y estados afectivos negativos”.

Desde una edad temprana los niños experimentan muchas situaciones que podrían comenzar a desarrollar esa vulnerabilidad psicológica. De hecho, según Ramos (2013) muchas actividades, como la realización de exámenes y de ejercicios matemáticos, el hablar en público o la práctica deportiva pueden generar en muchos individuos altos grados de ansiedad.

2.3.1.3 Vulnerabilidad psicológica específica

Barlow (2000) explica en su modelo que, aunque la vulnerabilidad biológica y psicológica podrían ser suficientes para producir estados relacionados con la ansiedad, existe un tercer factor que, en conjunto con los otros dos, permite explicar algunos trastornos de ansiedad más específicos. Focalizando en la última de las piezas del puzzle de la ansiedad, Barlow (1988) describe este tercer factor como la vulnerabilidad que predispone al individuo a centrar la ansiedad en algún evento específico.

Si se traslada esta información a la presente investigación sobre el ámbito musical, diríamos que el tercer factor de ansiedad sería la actuación musical o cualquier puesta en escena. Por lo que, si se suman los factores previos tanto biológicos como psicológicos del individuo esto podría desembocar en una puesta en escena abocada al fracaso.

En resumen, si tenemos un joven interprete con un alto rasgo de ansiedad (vulnerabilidad biológica), que tiene por parte del entorno familiar grandes expectativas de excelencia (vulnerabilidad psicológica) y que se expone frecuentemente a evaluaciones dentro de su entorno competitivo (vulnerabilidad psicológica específica) es más que suficiente para desencadenar todas las características del MPA.

Una vez desencadenada, la atención normalmente se reduce a un enfoque en autoafirmaciones cognitivas catastróficas que interrumpen la concentración y el rendimiento (Kenny, et al, 2004). Para abordar los elementos clave de la teoría de Barlow, Kenny desarrolló un cuestionario: Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI) formado por 26 ítems medidos en una escala de 7 puntos que se agrupan entorno a los tres factores de vulnerabilidad. Entre los diferentes instrumentos diseñados para evaluar la ansiedad escénica, el KMPAI es posiblemente el más utilizado, traducido y adaptado a diferentes contextos culturales (Cuartero, 2019).

2.3.2 Teoría de la autoeficacia. Bandura 2002

Las personas muy perfeccionistas –sobre todo aquellas que establecen objetivos que no son acordes a sus aptitudes– desarrollan una ansiedad muy pronunciada, además de miedo e insatisfacción (Flett y Hewitt, 2005). Estas personas “gastan mucha energía en el proceso de evaluación, desarrollan ideas rígidas sobre lo que constituye el fracaso y el éxito y perciben este último como un todo o nada” (Kenny, 2011)

El concepto de autoeficacia fue introducido por Albert Bandura en 1977 y se encuentra dentro del marco de la teoría cognitivo social del aprendizaje. Este concepto nos viene a decir que uno va a rendir más cuando cree que es capaz, sin esa creencia propia no va a poder lograrlo. El creer que se es capaz depende de muchos factores y muchos de ellos tienen una tendencia o influencia social.

La autoeficacia, específica y dinámica, debe ser entendida como la creencia de una persona sobre su capacidad de tener éxito en una situación determinada; la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras (Cuartero, 2016).

Según Ortiz (2002) “los sujetos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento socio-cognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes”.

Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) afirmaron que, “desde una perspectiva cognitiva social, el establecimiento de metas personales de los estudiantes está influenciado conjuntamente por sus propias creencias de eficacia y las metas que sus padres les establecen”.

Todo individuo tiene una meta determinada y por conseciente, una motivación intrínseca que lleva a perseguir ese logro. Pero, para lograr alcanzarlo hay que desarrollar unas aptitudes o habilidades que permitan juzgar al individuo si está realizando las acciones pertinentes para alcanzarlo.

La aplicación de la teoría de la auto eficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de auto eficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. (Pascual, 2009).

La autoeficacia se puede extrapolar a muchos ámbitos de la vida cotidiana, pero en el presente trabajo se va a abordar este concepto en relación a la educación musical.

Estudiar un instrumento musical presenta retos especiales ya que se trata de un aprendizaje eminentemente autorregulado; el estudiante se organiza de acuerdo con las demandas que recibe, debiendo crear sus mecanismos y rutas para elegir cuándo y cómo lleva a cabo su estudio (Cuartero, 2019).

A partir de la observación de los demás, uno se forma una concepción de como son los patrones de comportamiento y a veces sirve de guía de acción [...] los patrones de respuesta aprendidos por observación, se refinan más a través de ajustes auto-correctivos (Bandura, 2002). Esto quiere decir que una conducta apropiada se construye a partir de la observación de los efectos de las acciones propias mejor que a través de los ejemplos proporcionados por las experiencias de otros.

Cuartero (2019) afirma que “el objetivo principal de la educación no debería ser sino equipar a los estudiantes con las herramientas, las creencias y los intereses necesarios para educarse a sí mismos”.

Gracias a la investigación de Bandura en cuanto a la teoría de la autoeficacia, queda patente que se debería mejorar la educación musical para dotar al alumnado con las herramientas necesarias para su propia auto-educación. De esta forma el alumnado sería capaz de gestionar su aprendizaje, alcanzando así mayor nivel de éxito.

3. RELACIÓN DE VARIABLES

Para enmarcar la investigación debemos relacionar las dos grandes variables que se presentan en este trabajo: apoyo social y ansiedad escénica. Shumaker y Brownell (1984) presentan una definición de apoyo social, describiéndola como un intercambio de recursos entre al menos dos individuos y percibido por el proveedor o el receptor como destinado a mejorar el bienestar del receptor.

La mayoría de las investigaciones sobre apoyo social percibido aceptan un modelo multidimensional en el que se diferencia entre el apoyo percibido de la familia, los amigos y “otros significativos”, como, por ejemplo, maestros o compañeros de clase. (Cuartero, 2019). La presente investigación diferencia entre tres grandes grupos: familia, profesores e iguales. Cada uno de estos grupos de apoyo son determinantes para el control de la ansiedad escénica de un niño.

Los más determinantes en la etapa musical en la que se desenvuelve esta investigación (grado elemental) son los padres. Los alumnos que cursan un grado elemental, por norma general se encuentran en una franja de edad comprendida entre los 8 y los 12 años de edad. En esta etapa, los niños se encuentran supeditados a hacer lo que los padres dicen. Si estos los apuntan a música, aunque no les guste tienen que ir, porque los padres así lo creen. Cuartero (2019) afirma que todavía es necesario precisar los aspectos que determinan el éxito musical en la infancia y su relación con el resto de los agentes sociales (profesores e iguales), pero es posible afirmar que dicho logro está relacionado con padres que introducen a sus hijos en la música.

Existen diversas variables en relación a esta cuestión, quizás los padres sean músicos y quieran apuntar a su hij@ para que continúe la tradición familiar, tal vez los padres no son músicos pero quieren que su hijo si lo sea, o por el contrario lo apuntan a música porque el niñ@ quiere aprender.

En relación a la ansiedad escénica, los padres juzgan un papel importante. Cuartero (2019) cita el modelo teórico en relación a la actitud de los padres en la educación musical de Creech (2009). Dicho modelo diferencia el apoyo social en tres tipos: conductual, cognitivo-intelectual y personal. El conductual es el que desarrollan los padres en casa ayudando al niño en su estudio y la organización. El cognitivo-intelectual trata de la estimulación del alumno a través de actividades que estimulen su interés musical. Y el personal, el más importante de todos, a través del cual se motiva al niño por sus éxitos. Cuartero (2019) afirma que este modelo permite que el niño se sienta seguro proporcionándole el tan necesario apoyo emocional y creando lazos afectivos entre padres e hijos.

Citando el modelo de Creech, un alumno que tenga a uno de sus padres en casa ayudándole con la organización de su estudio, que se interesa por brindarle estímulos externos y que lo apoya en sus actuaciones y que lo motiva a mejorar puede ser determinante en el tratamiento de la ansiedad escénica.

La influencia familiar se mantiene a lo largo de toda la escolaridad, pero es en estos primeros años cuando juega un papel fundamental porque el grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales de afecto, valoración, aceptación o rechazo, éxito o fracaso. (Ruiz, 1999).

Para que la influencia de los padres sea exitosa, en el aula quienes se encargan de reforzar y apoyar al niño fuera del entorno familiar son los profesores. Ellos son quienes determinan a través de la relación con el alumno en gran medida sus logros. Según Hallam (2008), un maestro debe de crear un ambiente agradable de trabajo que proporcione las condiciones necesarias para mejorar el rendimiento, así como proporcionar herramientas necesarias para reducir la posible aparición de ansiedad escénica.

Cuartero (2019) en su tesis afirma que los datos muestran que la edad de comenzar a practicar música, la implicación de los padres y la simpatía del profesor son factores capaces de diferenciar los alumnos que abandonan la música de los que continúan. Esto quiere decir que un alumno cuyos padres se implican en su formación desde el principio y que dentro del aula establece un vínculo con su profesor tiene mayor probabilidad de éxito que otro sin estas características.

En relación a la ansiedad escénica, el trabajo del profesor con el alumno en clase es muy importante a la hora de gestionarla. La forma de manejar la relación con el alumno y las propias experiencias de vida del profesor pueden ayudarle a otorgar al alumno herramientas que le permitan gestionar la ansiedad escénica. El profesor es quien puede, desde su propia experiencia haya sufrido o no ansiedad, ayudar al alumno a controlarla.

Dentro del centro académico, en este caso el conservatorio o academia dónde se cursan los estudios musicales del grado elemental, el alumno tendrá un grupo de iguales. Este grupo de iguales puede estar formado por iguales de su misma especialidad instrumental o también de las otras especialidades. Según Crozier (1997) las amistades más estrechas y un apoyo más fuerte se establecen entre personas de diferentes especialidades instrumentales, reduciendo el sentido de la competencia. El alumnado que cursa estas enseñanzas tendrá asignaturas colectivas de lenguaje donde coincidirá con compañeros de otras especialidades y formará vínculos.

Cuartero (2019) afirma en relación a la relación de iguales que la importancia de este apoyo radica en el hecho de que los compañeros de música experimentan dificultades similares relacionadas con su preparación o sus audiciones y conciertos. Esto quiere decir que entre ellos suelen compartir inquietudes sobre la actuación, pueden escucharse unos

a otros y dar opiniones permitiendo así la evaluación entre ellos. Habitualmente durante una audición, el público está formado por profesores, padres y compañeros, por lo que si el alumno se ha sentido apoyado por sus compañeros y ha compartido un vínculo con ellos es probable esto le ayude a no desarrollar ansiedad escénica.

4. MARCO EMPÍRICO

4.1 Objetivos

Tras la revisión bibliográfica y la posterior elaboración del marco teórico de la investigación, a continuación se formulan los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de investigación.

1. Conocer la perspectiva sobre el apoyo social que tienen los docentes de centros de grado elemental.
2. Comparar las opiniones sobre la ansiedad escénica y la metodología que emplean para tratarla.
3. Analizar la experiencia propia de los docentes y su repercusión en el alumnado.

4.2 Metodología de investigación

Según Cuartero (2019) el concepto de investigación educativa, como parte integrante de las ciencias sociales, ha ido cambiando a lo largo del tiempo dando lugar a diferentes concepciones que imposibilitan un acuerdo general al respecto. Al hilo de la afirmación de Cuartero (2019), Cohen y Manion (1990) citan que la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos e implican acciones tales como describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar con métodos rigurosos.

Como cita Cerdá (1991), la selección y elaboración de los instrumentos de investigación es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos, ya que sin su concurso es imposible tener acceso a la información que necesitamos para resolver un problema o comprobar una hipótesis.

Hernández (2014) afirma que, con la finalidad de recolectar datos se dispone de una gran variedad de instrumentos o técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas y, en un mismo estudio, es posible utilizar ambos tipos.

La elección de los instrumentos de recolección de datos depende de diversos factores de la propia investigación. El planteamiento del estudio, los objetivos de la investigación, la intervención del propio investigador, los recursos y el tiempo disponible. Dado el contexto de la presente investigación se ha optado por seleccionar una herramienta de investigación de carácter cualitativo.

Según Taylor y Bogdan (1989), el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas.

Dadas las afirmaciones anteriores, se ha seleccionado la entrevista como herramienta de investigación de carácter cualitativo. A través de ella, se ha obtenido la información relevante para responder a las hipótesis planteadas en la presente investigación. Dicho instrumento ha sido diseñado en función de los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación y de cómo se ha pretendido responder a los mismos. También, se han encontrado supeditados al contexto de la investigación, el cómo y cuándo se iban a llevar a cabo.

4.3 Entrevista

Cerda (1991) afirma que por medio de la entrevista se obtiene aquella información que no se obtiene por medio de la observación, a través de ella se puede penetrar en el interior del ser humano y conocer sus ideas, creencias y conocimientos.

Para abordar las cuestiones de investigación del presente trabajo, se ha elaborado una entrevista semiestructurada que consta de 20 preguntas de carácter abierto. Estas preguntas están divididas en categorías en función de su temática, y que pretenden responder a las cuestiones iniciales del trabajo.

La entrevista se ha llevado a cabo de manera presencial con la muestra seleccionada. Recopilando la información a través de grabaciones para su posterior transcripción en un documento de Google Drive.

4.4 Muestra

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población [...] En realidad, pocas veces es posible medir a toda la población, por lo que obtenemos o seleccionamos una muestra y, desde luego, se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2019).

En el caso de la presente investigación, la muestra seleccionada para la realización de la entrevista son 5 profesores que trabajan en centros públicos y privados de Aragón donde se realizan las enseñanzas del grado elemental de música.

Cada uno de ellos de una especialidad instrumental diferente para encontrar diferencias y similitudes entre ellas y poder definir más concretamente la problemática de la investigación.

4.5 Cuestiones de investigación y análisis

4.5.1 Descripción de las categorías y cuestiones de investigación

A través de la revisión bibliográfica del marco teórico y de las investigaciones relacionadas con el apoyo social percibido y la ansiedad escénica, se ha optado por agrupar en 8 categorías las cuestiones de investigación que tratan de abarcar las distintas variables relacionadas con ambos constructos.

- **PADRES**

Los padres son uno de los pilares fundamentales del apoyo social de un niño. Son quienes se encargan de iniciarlos y apoyarlos en cada una de sus metas en esta etapa. Relativo al apoyo social percibido de estos, Cuartero (2019) afirma que el factor predictivo del éxito musical es el hecho de tener apoyo materno en casa durante los primeros acercamientos a la música y en la infancia. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 1. ¿De que forma percibes como docente el apoyo social de los padres en el alumnado?**
- 2. ¿Consideras que tienes alumnos que vienen obligados por sus padres?**
- 3. ¿Crees que es relevante en el desarrollo del alumno que los padres sean músicos?**

- **IGUALES.**

Otro de los factores sociales más importantes durante la infancia son los amigos o iguales. Como afirman Furman y Buhrmester (1992) los jóvenes suelen percibir a sus padres y profesores como menos comprensivos, mientras que su percepción del apoyo mutuo llega al máximo. Ya sea entre compañeros de la misma especialidad, de otras o los amigos externos a las enseñanzas musicales, los iguales son considerados como imprescindibles para el desarrollo del niño. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 4. ¿Crees que los alumnos se motivan entre iguales?**
- 5. ¿Puede llegar a existir una rivalidad entre alumnos de especialidad que genere un estado de ansiedad?**
- 6. ¿Consideras que es importante el apoyo externo de los amigos ‘no-músicos’?**

- **PROFESORES**

El lugar en el que se forma la personalidad del niño como instrumentista es dentro del aula y es el profesor quien tiene un rol determinante en el desarrollo del alumno. Como cita Cuartero (2019) los profesores son una influencia clara como modelos siendo el entusiasmo, el esfuerzo o la sensibilidad características fundamentales de la relación profesor- alumno. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 7. ¿Crees que la ansiedad es un factor que se puede aprender? ¿O por el contrario crees que es un factor biológico?**
- 8. ¿Cómo percibes que un alumno esta desarrollando ansiedad?**
- 9. ¿Cómo gestionarías dentro del aula a un alumno que sufre ansiedad escénica?**

- **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

La motivación intrínseca surge desde dentro del individuo, generando en él un sentimiento de exploración y experimentación. Bandura (1997) afirma que el objetivo principal de la educación no debería ser otro sino equipar a los estudiantes con las herramientas [...] y los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismos. La motivación intrínseca es una de las principales herramientas que debe poseer un alumno en relación a la gestión de la ansiedad, deben encontrar la motivación que les permita continuar desarrollándose como músicos. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 10. ¿Crees que el carácter del alumno, ser extrovertido o introvertido puede afectar a la hora de realizar una actuación en público?**
- 11. ¿Crees que otorgar al alumno la autonomía de elegir el repertorio a interpretar en una audición puede motivarle a estudiar, beneficiándole así con la ansiedad?**

- **MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA**

La motivación extrínseca hace referencia a los motivos que llevan a una persona a realizar una tarea en concreto. Pueden ser refuerzos tanto positivos como negativos y forman parte de los agentes externos que rodean al niño. Igual que la motivación intrínseca, este tipo de motivación forma parte del proceso de desarrollo del alumno. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 12. ¿Cuáles creen que son los factores externos que pueden motivar musicalmente al alumno?**

13. ¿Crees que el apoyo social percibido por el alumno puede afectar en su motivación?

14. ¿Qué herramientas tienes para trabajar la motivación de un alumno?

- **ANSIEDAD-INDEFENSIÓN**

Como cita Cuartero (2019) las personas que creen que pueden ejercer control sobre amenazas potenciales no se involucran en pensamientos aprensivos [...] Sin embargo, aquellos que creen que no pueden manejar dichos eventos amenazantes susceptibles de ocurrir experimentan altos niveles de ansiedad. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

15. ¿Cómo percibes como docente un episodio de ansiedad escénica de uno de tus alumnos?

16. ¿Crees que sufrir un episodio aislado de ansiedad puede generar en el alumno inseguridad?

- **PRIMERAS EXPERIENCIAS**

El tratamiento de la ansiedad y la gestión del apoyo social percibido es determinante para que la ansiedad no se convierta en algo patológico. Según Fernández, et.al., (2012) todos los seres humanos tienen experiencia de miedo y ansiedad. La ansiedad es un estado emocional displacentero cuyas causas resultan menos claras; a menudo se acompaña de alteraciones fisiológicas y de comportamientos similares a los causados por el miedo. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

17. ¿Puede ser beneficioso para el alumno, aunque nunca haya experimentado ansiedad, dotarle de herramientas para gestionarla?

18. ¿Crees que sería importante que existiese una asignatura específica en las primeras etapas musicales para tratar la ansiedad?

- **ANSIEDAD ESPECÍFICA**

Existen muchas variables tanto internas como externas que pueden afectar a la ansiedad de un músico. A lo largo de todo el currículo de las enseñanzas musicales una de las principales finalidades a las que avoca el músico es la actuación en público. La focalización de la actuación como un acto de evaluación o exposición puede derivar en un foco específico de ansiedad. Según Dalia (2002) la ansiedad escénica es un tipo de

fobia social específica, siendo el estímulo ansiógeno lo que podemos conocer como escenario. Dentro de esta categoría se han formulado las siguientes cuestiones de investigación:

- 19. ¿Antes de una audición has percibido alguna vez en el alumno comentarios negativos que pueden promover la ansiedad escénica?**
- 20. ¿Has presenciado alguna vez un episodio de ansiedad escénica donde el alumno no ha sido capaz de controlar la situación deteniendo la actuación?**

4.5.2 Resultados en la muestra

A continuación se exponen los resultados obtenidos a través de la herramienta de investigación propuesta, la entrevista. Los resultados se van a presentar a través de las diferentes categorías propuestas en el apartado anterior.

- **PADRES**

Los docentes entrevistados consideran que el apoyo social percibido de los padres es importante, sobretodo cuando son pequeños. Se ha apreciado que algunos docentes opinan que no todo el apoyo social percibido es bueno. Existen casos donde los padres sobreprotegen a los niños demasiado o incluso no saben como gestionar ese apoyo social.

También se ha observado que los docentes piensan que aunque son los padres quienes inician a los niños en la educación musical, por lo general los niños disfrutan de la actividad musical y no vienen obligados. Aunque siempre hay excepciones, no es una norma general. Los docentes entrevistados coinciden en que es relevante que los niños tengan algún familiar músico. Al ser personas que entienden como funciona el mundo de la música, pueden ayudar al niño no solo reforzando el trabajo en casa, si no también comprendiéndolos.

- **AMIGOS**

En relación a este punto, existe una idea general por parte de los docentes de que el apoyo social percibido por los iguales es muy importante, sobretodo al principio de la etapa. Dentro del conservatorio se forjan muchos lazos y surgen nuevas amistades. Aunque se ha observado que conforme suben de nivel y se acercan a cursos donde comienzan a jugarse algo (prueba de acceso) comienzan a aparecer rivalidades entre iguales. Como dice el entrevistado nº 2 (véase minuto 5:30) '*El apoyo social percibido por los padres, -si no estudias no vas a entrar, puede generar esa rivalidad. La música es un arte que acaba siendo demasiado competitiva*'. En este punto es vital la gestión del profesor ante la situación para convertir esa rivalidad en 'sana'.

En cuanto a los amigos no-músicos los docentes opinan que juegan un papel determinante, ya que la música quita mucho tiempo libre que pasar con ellos en el parque y muchos no les comprenden. Es vital para ellos sentirse comprendidos y apoyados por sus amigos, ya que de esa forma de motivan a continuar. En relación a esto el entrevistado nº 4 (véase minuto 7:24) '*Siempre vas a ser marcado como el músico que se tiene que ir a ensayar*'.

○ PROFESORES

En esta categoría se les formulaba a los entrevistados cuestiones referentes a la ansiedad escénica y su percepción como docentes. Sobre la primera cuestión planteada, algunos de los entrevistados consideran que si que existe en cierto modo un factor biológico o una predisposición a sufrir ansiedad. La cuestión relevante al respecto es entender o más bien aprender a entender la ansiedad para poder gestionarla. El entrevistado nº 2 (véase minuto 8:54) dice: '*Si se hace todo bien esta primera etapa desde el entorno familiar y el entorno del conservatorio quizás haya suerte de que no desarrollen experiencias de ansiedad*'.

En relación a la percepción de la ansiedad en los alumnos, existe consenso entre que si que se aprecia un cambio en la actitud del niño. Algunos comentan que se muestran más serios, se justifican de hacer las cosas mal, tienen tendencia a hacer las cosas más aceleradas. En cuanto a la gestión de esta ansiedad desde dentro del aula, los entrevistados proponen herramientas de trabajo para mitigar la ansiedad: ejercicios de visualización de la actuación, experiencias previas positivas, proporcionarles un repertorio que puedan dominar, etc.

○ MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

En esta categoría se pretendía conocer aspectos relacionados con la motivación intrínseca del alumno. Una de las preguntas formuladas hacía referencia al carácter del alumno y su repercusión ante una actuación. Los entrevistados opinan que, por norma general la forma de ser del niño sí que puede afectarle a la hora de ponerse delante de un público. Los alumnos más extrovertidos, son seres más sociales y por lo tanto quieren hacerse notar. En cambio, aquellos que son más introvertidos pueden tener más dificultades, ya que prefieren pasar desapercibidos. Aunque, siempre existen excepciones al respecto, pero no es la norma general.

La otra cuestión planteada hacía referencia a la autonomía y la motivación. La opinión general de los entrevistados es que sí que es beneficioso otorgar autonomía de elección de obras a los alumnos, a mayor motivación mayor estudio. De esta idea surge

el término elección condicionada, ya que varios entrevistados decían que les permitían elegir la obra a los alumnos pero dentro de unos parámetros marcados por ellos (programación didáctica, repertorio que pueden interpretar). De esta forma se motivaban porque habían elegido ellos la obra, pero realmente había sido condicionado por el profesor.

- **MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA**

En esta categoría se hacía referente a las motivaciones externas del alumno. En cuanto a los factores externos de motivación las opiniones no varían mucho entre los profesores. La mayoría opinan que el reconocimiento externo de otros y sentirse valorados, son los principales factores motivacionales para el niño (llevar el instrumento al colegio, que les pidan ayuda con los deberes de música).

Respecto al apoyo social percibido como factor de motivación extrínseca, todos los entrevistados opinan que es clave el apoyo de los agentes sociales en la motivación del alumno. Percibir el apoyo de la gente, notar que los padres están implicados y la relación con el propio profesor pueden ser factores relevantes en el éxito del niño.

En cuanto a las herramientas motivacionales, se les preguntó a los docentes por las herramientas que empleaban con sus alumnos. En esta pregunta se apreciaron respuestas muy dispares. Algunos docentes optaban por la parte psicológica, a través del feedback positivo, otorgando herramientas de resolución de conflictos, proporcionando apoyo moral al alumno. En cambio, otros optaron por herramientas más prácticas, como la realización de actividades colectivas, facilitar retos difíciles pero asumibles para marcarse metas, actividades lúdicas.

- **ANSIEDAD-INDEFENSIÓN**

Una de las cuestiones formuladas en esta categoría, pretendía conocer la percepción ante un episodio de ansiedad escénica de un alumno. La respuesta de los entrevistados fue unánime, todos ellos se sentían fatal, nerviosos y preocupados. Lo relevante de esta cuestión es que muchos se sentían preocupados, no por el episodio de ansiedad, si no por que podrían hacer ellos para diagnosticar el problema y trabajar con el alumno.

En cuanto a la segunda cuestión abordada en relación a un episodio aislado de ansiedad, las opiniones vuelven a concordar bastante entre los docentes. Opinan que todo episodio de ansiedad tiene consecuencias, sea aislado o no. El trabajo está en este caso en la gestión del docente, ya que los niños no saben lo que les ocurre si no lo han experimentado con anterioridad. Por ello es importante no centrarse en el fallo y hacer un análisis de que ha sucedido.

○ PRIMERAS EXPERIENCIAS

En esta categoría se formularon dos preguntas referentes a la ansiedad. Una de ellas buscaba conocer la opinión de los docentes de dotar de herramientas de gestión de la ansiedad a los alumnos. La mayoría de ellos opinaba que es algo fundamental, por si acaso surge la necesidad hay que estar preparados. En cambio, llama la atención el punto de visto del entrevistado nº 5 (véase minuto 20:03) quien opinaba que '*hay que dar herramientas para gestionar los nervios, si alguien no ha sufrido nunca ansiedad no creo que haya que hablarle de estos términos*'.

Se les planteó la idea de que existiese una asignatura específica que abarcase el tratamiento de la ansiedad. La mayoría consideraba que era más necesario dotar al profesorado de herramientas o recursos y que fuesen estos quienes se implicasen de manera directa en el tratamiento de la ansiedad con sus alumnos. Aunque consideraron que la realización de talleres o actividades extracurriculares respecto al tema podría ser beneficioso.

○ ANSIEDAD ESPECÍFICA

En este apartado se abarcaba la ansiedad específica relacionada con una actuación en público. Se les preguntó a los docentes si habían percibido antes de una actuación comentarios negativos que pudiesen influir en la propia actuación. Todos ellos afirmaron haber escuchado en alguna ocasión frases como 'no me va a salir', 'me voy a equivocar', 'me sale mal'. Además, no solo aprecian comentarios en voz alta, si no lenguaje no verbal que les delata de que algo no va bien. El entrevistado nº 4 (véase minuto 38:11) dice '*Si los alumnos se expresan, son conscientes de que están generando nervios. Pero si no expresan, el alumno no sabe lo que le está pasando*'.

Como última pregunta, se les preguntó si habían apreciado en alguna ocasión un episodio de ansiedad tan severo donde el alumno no había podido tocar. La mayoría habían vivido un episodio similar, en ocasiones habían comenzado y tras un bloqueo no habían podido continuar. Uno de los entrevistados compartió que había vivido una situación así en primera persona.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de presentar en el apartado anterior un resumen de las respuestas obtenidas a través de la entrevista y las opiniones más importantes de manera categorizada, a continuación se plantean las consideraciones finales obtenidas como conclusión de la investigación.

En primer lugar, en relación a la perspectiva del apoyo social percibido por los alumnos y coincidiendo con Orcasita y Uribe (2010) quienes afirman que el apoyo social es un componente fundamental para el desarrollo del bienestar individual, se ha podido observar que el apoyo social tanto de padres, profesores e iguales es imprescindible en el desarrollo del niño. Los padres son determinantes en los inicios musicales, ya sea por tradición familiar, porque los niños quieren o simplemente por apuntarlos a alguna actividad, son quienes toman esa primera decisión.

Dentro de los apoyos sociales externos coincidiendo con la opinión de Hallam (2008), el aula se convierte en el epicentro de todo, donde los propios profesores son quienes ejercen el rol de apoyo más importante y quienes gestionan desde dentro del aula una buena relación con el niño, proporcionando así las condiciones necesarias para gestionar la ansiedad. Los docentes son quienes deben obtener las herramientas necesarias para el tratamiento de la ansiedad ya que los alumnos están en una edad dónde no tienen, en la mayoría de los casos, noción de lo que significa la ansiedad.

En cuanto a la relación de los iguales y coincidiendo con Cuartero (2019), son imprescindibles en la etapa de la vida en la que se encuentran estos niños. Tanto los iguales que se encuentran cursando las enseñanzas del grado elemental, como los amigos de núcleos externos, tienen la capacidad de apoyar y motivar al alumno en su logro musical.

En segundo lugar, en cuanto a la motivación y su relación con la ansiedad escénica, coincidiendo con Zarza (2016) la motivación está indirectamente relacionada con la ansiedad. Cuando un alumno tiene motivación por lo que hace, ya sea a través de la elección del repertorio a interpretar o simplemente para mejorar académicamente, progresivamente va a repercutir en su estudio y en el enfoque de este mismo. Existen factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos, y como se ha podido observar a través de las opiniones de los entrevistados, los agentes sociales externos son muy importantes como parte del proceso motivacional del alumno.

Es importante que los docentes dispongan de herramientas de motivación para facilitar a los alumnos, ya que, un alumno motivado con lo que hace, tiene menos posibilidades de desarrollar ansiedad escénica. Algunas herramientas propuestas por los docentes pueden ser tanto de carácter práctico, como la realización de clases colectivas dinámicas o lúdicas, o herramientas de carácter psicológico como proporcionar feedback positivo o establecer una relación profesor-alumno más cercana, considerándose el profesor un apoyo directo.

Si se hace referencia a la ansiedad específica, y coincidiendo con el modelo de Barlow (2000), se observa que, aunque existen factores biológicos o una predisposición innata a tener ansiedad, existen diversos factores específicos que pueden desencadenarla con mayor facilidad. En este caso, se entiende como evento específico una actuación en público o una prueba. Se ha podido observar que los docentes creen que es necesario tratar a tiempo un episodio de ansiedad escénica o poder diagnosticar los primeros signos de nerviosismo en los niños. De esta forma se pretende que no se genere un sentimiento de inseguridad en el alumno permitiéndole asociar una actuación con un nuevo episodio de ansiedad.

Como último punto relevante, aunque el profesorado considera necesario disponer de herramientas para el tratamiento de la ansiedad, no queda patente que sea necesaria según la opinión de los propios docentes la implantación de una asignatura específica para tratar la ansiedad. Pero, si que han considerado relevante que las administraciones dotasen a los docentes de herramientas para poder gestionarla, incluso que se incluyesen como parte fundamental de las programaciones didácticas del curso.

Tras la discusión de los resultados obtenidos y como conclusiones finales, se confirma que existe una relación directa entre el apoyo social percibido y la repercusión posterior en el desencadenamiento de la ansiedad escénica. Todos los agentes sociales que rodean al niño pueden definir el éxito o el fracaso del mismo, siendo mayor la motivación de los alumnos que reciben apoyo en casa de los padres, una relación estrecha con el profesor y que perciben que el entorno de sus iguales les valora y admira. Un alumno motivado tendrá la determinación de mejorar, ya sea a nivel intrínseco porque hace lo que le gusta o a nivel extrínseco para seguir recibiendo el apoyo de los agentes sociales que le rodean. Por ende, empleará mejor su tiempo de estudio, generando calidad del mismo y esto repercutirá directamente en la gestión de una actuación.

Como conclusión final sobre el tratamiento de la ansiedad escénica como agente específico, queda patente que es el propio profesorado de centros de grado elemental quienes creen que no tienen las herramientas para tratar la ansiedad. Es necesario que se les otorguen recursos que les permitan gestionar la ansiedad del alumnado del centro. Porque, aunque no se haya experimentado nunca ansiedad, es algo innato en todo el mundo y es muy importante dotar a los docentes con herramientas para diagnosticar, tratar y erradicar esa ansiedad.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El tema de la ansiedad escénica en músicos de todas las etapas educativas sigue en constante evolución. Durante décadas han surgido numerosos trabajos de investigación sobre este tema y cada vez surgen nuevas hipótesis en relación a los constructos que rodean la ansiedad. La presente investigación ha buscado abordar la perspectiva de los docentes de centros de grado elemental, a través de una muestra reducida de 5 docentes.

Las limitaciones de la presente investigación han sido en relación a la metodología de investigación, a la muestra utilizada y al tiempo. Como futura mejora se propondría realizar una metodología mixta, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas que permitan la posterior triangulación de los datos obtenidos para obtener resultados más definidos. Además del empleo de la entrevista como parte de la metodología cualitativa, se podría realizar un cuestionario a alumnos que cursen las enseñanzas de grado elemental para valorar su opinión con respecto a la percepción de los docentes.

Como futuras líneas de investigación sería interesante valorar la percepción de docentes de todas las etapas educativas musicales (elemental, profesional y superior) y valorar las similitudes y diferencias entre las diferentes etapas. Otras de las futuras líneas de investigación a proponer, sería proponer herramientas de gestión de la ansiedad a principio de curso y valorar su validez a final de curso a través de la visión del alumnado y los docentes. Todo trabajo de investigación se encuentra supeditado a modificaciones o mejoras, en sí, esto forma parte del propio proceso de la investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, M.C., Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3(1), 20-29.
- Arnáiz, M. (2015). La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música. [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Barlow, D.H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. doi:10.1037/0003-066X.55.11.1247

Bloom, B. S. (1985). Generalisations about talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in Young people* (pp. 507-549). Ballantine Books.

Boucher, H. y Ryan, C. A. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329-345.

Casanova, O., Zarza, F. J., Orejudo, S., y Mazas, B. (2016). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory factor analysis of the Spanish version. *Psychology of Music*, 44(3), 340-352. doi:10.1177/0305735614567932

Casanova, O., Zarza, F.J., Orejudo, S. (2016). Variables De Afrontamiento Y Psicológicas Explicativas De La Ansiedad Escénica En Instrumentistas De Viento Metal. European Scientific Journal, 12(34), doi: 10.19044/esj.2016.v12n34p24

Casanova, O., Zarza, F. J., y Orejudo, S. (2018). Differences in performance anxiety levels among advanced conservatory students in Spain, according to type of instrument and academic year of enrolment. *Music Education Research*, 20(3), 377-389 doi:10.1080/14613808.2018.1433145

Casanova, O., Zarza, F. J., Orejudo, S., McPherson, G. E. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>

Casanova, O., Zarza, F. J., Orejudo, S., McPherson, G. E. (2021). Social Support as a Facilitator of Musical Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722082>

Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. En *Los elementos de la Investigación* (pp. 234-339). El Buho.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. La Muralla.

- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaudt (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 295-306). Oxford University Press.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 67-83). Oxford University Press.
- Cuartero, L. M. (2016). Autoeficacia Musical y Apoyo Social en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio preliminar [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].
- Cuartero, L. M. (2019). Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Dalia, G. (2002). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos.: Un método eficaz para dominar los nervios ante las actuaciones musicales. Mundimúsica ediciones, S.L.
- Dalia, G. (19 de Julio de 2015). ¿Miedo escénico o ansiedad escénica? *Coaching para músicos*. <http://coachingparamusicos.es/miedo-escenico-o-ansiedad-escenica/>
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83. Doi: 10.1177/1029864914568044
- Fernández, O., Jiménez, B., Alfonso, R., Sabina, D., Cruz, J.R. (2012). Manual para diagnóstico y tratamiento de trastornos ansiosos. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*. ISSN: 1727-897X.
- Flett, G. L, y Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 14-18.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115. doi:10.2307/1130905
- Güemes, M., Ceñal, M.J., Hidalgo, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*. XXI (4), 233-244.

Guyon, A.J.A.A., Studer, R.K., Hildebrandt, H., Horsch, A., Nater, U.M., Gomez, P. (2020). Music performance anxiety from the challenge and threat perspective: psychophysiological and performance outcomes. *BMC Psychol* 8, 87. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00448-8>

Hallam, S. (2008). Musicality. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (pp. 93-110). Oxford University Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Selección de la muestra. Metodología de la Investigación (pp. 170-191). McGraw-Hill.

Herrera, L, Campoy, C. (2020). Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 30-45. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.184>

Holden, G., Moncher, M.S., Schinke, S.P., Barker, K.M. (1990). SELF-EFFICACY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: A META-ANALYSIS. *Psychological Reports*, 66(3), 1044–1046. doi:10.2466/pr0.1990.66.3.1044

Kenny, D.T., Davis, P., Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *18(6)*, 0–777. doi:10.1016/j.janxdis.2003.09.004

Kenny, D. T. y Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.

Kenny, D. T. (2009). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Ed.). *International Symposium on Performance Science*. European Association of Conservatoires.

Kenny, D. T., Fortune, J., y Ackermann, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 487-492). European Association of Conservatoires.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.

Lehmann, A. C., y Kristensen, F. (2014). "Persons in the Shadow" brought to light: Parents, teachers, and mentors - how guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57-70.

McPherson, G. E., y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. doi:10.1177/0305735606064841

Orcasita, L, Uribe, F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes.

Ortiz, M.A.C y Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

Pascual, P.L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*. ISSN: 1988-6047

Ramos, P. (2013). La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 23-29.

Rodriguez, M. (2016). ¿Los conservatorios preparan psicológicamente al alumnado frente a una actuación? Ansiedad escénica en la profesión música [Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I].

Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.

Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.

Salmon, P. (1990): A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 1-11.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de La Plata.

Shumaker, S. A., y Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.

Sierra, J.C., Zubeidat, Zubeidat, I., y Fernández, A. (2006). Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 6(2), 472-517.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. [Versión de Google Books]. [https://books.google.es/books?id=VU1uQ8FNKLYC&lpg=PT55&ots=u4qPYqI19V&dq=Abbas%20Tashakkori%2C%20A.%2C%20y%20Teddlie%2C%20Charles%20\(Eds.\)%20\(2003\)%20Handbook%20of%20mixed%20methods%20in%20social%20and%20behavioral%20research.%20Sage%2C%20Thousands%20Oaks%2C%20California&hl=es&pg=PT4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=VU1uQ8FNKLYC&lpg=PT55&ots=u4qPYqI19V&dq=Abbas%20Tashakkori%2C%20A.%2C%20y%20Teddlie%2C%20Charles%20(Eds.)%20(2003)%20Handbook%20of%20mixed%20methods%20in%20social%20and%20behavioral%20research.%20Sage%2C%20Thousands%20Oaks%2C%20California&hl=es&pg=PT4#v=onepage&q&f=false)

Taylor, S. y Bogdan, R.C. (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Viejo, C. y Laucirica, A. (2016). Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. Revista Electrónica de LEEME, 37, 63-80. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/viejo&laucirica16.pdf>

Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Journal*, 29, 663–676.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO 1

ENTREVISTA TFM PATRICIA SALAZAR.

• PADRES

1. ¿De que forma percibes como docente el apoyo social de los padres en el alumnado?
2. ¿Consideras que tienes alumnos que vienen obligados por sus padres?
3. ¿Crees que es relevante en el desarrollo del alumno que los padres sean músicos?

• AMIGOS

4. ¿Crees que los alumnos se motivan entre iguales?
5. ¿Puede llegar a existir una rivalidad entre alumnos de especialidad que genere un estado de ansiedad?
6. ¿Consideras que es importante el apoyo externo de los amigos 'no-músicos'?

• PROFESORES

7. ¿Crees que la ansiedad es un factor que se puede aprender? ¿O por el contrario crees que es un factor biológico?
8. ¿Cómo percibes que un alumno esta desarrollando ansiedad?
9. ¿Cómo gestionarías dentro del aula a un alumno que sufre ansiedad escénica?

• MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

10. ¿Crees que el carácter del alumno, ser extrovertido o introvertido puede afectar a la hora de realizar una actuación en público?
11. ¿Crees que otorgar al alumno la autonomía de elegir el repertorio a interpretar en una audición puede motivarle a estudiar, beneficiéndole así con la ansiedad?

• MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

12. ¿Cuáles creen que son los factores externos que pueden motivar musicalmente al alumno?
13. ¿Crees que el apoyo social percibido por el alumno puede afectar en su motivación?
14. ¿Qué herramientas tienes para trabajar la motivación de un alumno?

• ANSIEDAD-INDEFENSIÓN

15. ¿Cómo percibes como docente un episodio de ansiedad escénica de uno de tus alumnos?

16. ¿Crees que sufrir un episodio aislado de ansiedad puede generar en el alumno inseguridad?

• PRIMERAS EXPERIENCIAS

17. ¿Puede ser beneficioso para el alumno, aunque nunca haya experimentado ansiedad, dotarle de herramientas para gestionarla?

18. ¿Crees que sería importante que existiese una asignatura específica en las primeras etapas musicales para tratar la ansiedad?

• ANSIEDAD ESPECÍFICA

19. ¿Antes de una audición has percibido alguna vez en el alumno comentarios negativos que pueden promover la ansiedad escénica?

20. ¿Has presenciado alguna vez un episodio de ansiedad escénica donde el alumno no ha sido capaz de controlar la situación deteniendo la actuación?

8.2 ANEXO 2

ENLACE GRABACIONES ENTREVISTAS GOOGLE DRIVE:

<https://drive.google.com/drive/folders/1zRrisaYm1JopZycAl-ndmIn7XOdrSsxx?usp=sharing>