

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**LA ANSIEDAD ESCÉNICA EN
ESTUDIANTES DE
CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA Y
SU RELACIÓN CON EL
OPTIMISMO, LA AUTOEFICACIA
Y EL FEEDBACK**

**Trabajo Fin de Máster
Curso 2012/2013**

Alumno: Alfonso Catalán Catalán Tutor: Santos Orejudo Hernández

Indice

RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
<i>PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</i>	<i>13</i>
1.1 Ansiedad Escénica.....	13
1.2 Optimismo y Ansiedad.....	20
1.3 Feedback y sensibilidad al premio y al castigo.....	21
1.4 Autoeficacia.....	26
1.5 Tratamiento de la Ansiedad Escénica.....	27
 <i>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO.....</i>	 <i>29</i>
2.1 Objetivos e Hipótesis.....	29
2.2 Participantes.....	29
2.3 Variables e Instrumentos.....	31
2.4 Procedimientos de Recogida de datos.....	32
2.5 Resultados.....	33
2.6 Conclusiones y discusión.....	40
 REFERENCIAS.....	 46
ANEXOS.....	52

“Los hombres olvidan siempre que la felicidad humana es una disposición de la mente y no una condición de las circunstancias”.

John Locke (1632-1704)

Resumen

En el presente trabajo se ha investigado la relación entre la ansiedad escénica y variables psicológicas como son el optimismo disposicional, la autoeficacia percibida, la sensibilidad a la recompensa y al castigo, y variables pedagógicas, entre una muestra de 63 alumnos de diferentes especialidades instrumentales del Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz (Teruel). Concretamente se trataba de examinar si la percepción que tienen los alumnos de su propio optimismo, su autoeficacia y su sensibilidad hacia la recompensa y el castigo (feedback) actúan como factores moderadores (reductores) de la ansiedad escénica. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que los alumnos con mayores niveles de optimismo experimentan menor ansiedad escénica, así como diferencias de sexo y edad.

Palabras clave: ansiedad escénica, educación musical, optimismo, autoeficacia, feedback, estrategias de afrontamiento.

Abstract

In the present dissertation the links between performance anxiety and psychological variables, such as readiness to optimism perceived, self-efficiency, and pedagogical variables, such as the sensitivity to punishment and sensitivity to reward (Feedback) have been researched out of a sample of 63 students of different musical instruments at the Conservatoire of Music of Alcañiz (Teruel). The aim was specifically to examine if the students perception towards their own optimism, their self-efficiency and their sensitivity to punishment and sensitivity to reward (feedback) act as moderate elements (reducing factors) of the performance anxiety. The achieved results have made it clear that students with a higher optimism level undergo a less performance anxiety degree. Differences related to genre, age and the instrument played are also observed.

Key words: Performance anxiety, musical education, optimism, self-efficiency, feedback, confronting strategies.

Introducción

Trabajos realizados acerca de cómo afecta la ansiedad escénica en los estudiantes de Conservatorios de Música, demuestran que alrededor del 20% de dichos alumnos abandonan sus estudios musicales por no poder controlar esos nervios ante una audición, concierto, examen, etc. (Dalia, 2004). Además, entre el 40% y el 80% de los alumnos confiesan ver perjudicada sus interpretaciones musicales por la misma causa. (Marchant-Haycox y Wilson, 1992; Wendy J. Cox & Justin Kenardy, 1993).

La ansiedad escénica también afecta de diferente forma a músicos profesionales (Van Kemenade, Van Son y Van Heesch, 1995), así como a estudiantes de arte dramático y a actores profesionales (Santandreu, 2011).

Son muchas las áreas en las que se forman los futuros intérpretes en sus estudios, sin embargo no se les prepara lo suficientemente como para hacer frente a la presión del público, del escenario o de las críticas a las que necesariamente se van a enfrentar.

La ansiedad escénica es una sensación de nerviosismo, malestar o miedo desproporcionado que el músico percibe ante un contexto social específico como es el caso de una actuación en público. El dato más relevante es que el factor que provoca el estímulo ansiógeno es la evaluación de los demás.

Si bien es cierto que es bueno tener una cierta activación antes de una actuación en público, cuando esa activación es exagerada, no la controlamos y nos desborda, va a interferir negativamente en nuestra ejecución, bajando el nivel de la misma. Si hemos sido capaces de obtener un buen nivel cuando hemos practicado en nuestra casa, podemos conseguir ese mismo nivel cuando cambien las circunstancias externas,

La ansiedad escénica provoca respuestas fisiológicas como sudoración, temblores, sequedad de boca, taquicardia, etc. La ansiedad también origina respuestas cognitivas, como por ejemplo cuando el intérprete está más pendiente de no cometer un fallo que de disfrutar y transmitir emociones al público. Otra respuesta cognitiva es la llamada ansiedad anticipatoria, que se puede sufrir, desde minutos antes de la actuación,

a incluso días, semanas y meses. El nivel de ansiedad que provoca puede ir desde una preocupación hasta sufrir insomnio, irritabilidad, depresión o inestabilidad emocional.

Las respuestas fisiológicas son más frecuentes en estudiantes y las respuestas cognitivas en los músicos profesionales. Por otra parte, el uso de fármacos, como por ejemplo el sumial, puede reducir algunas respuestas fisiológicas como son: temblores, sudoración, sequedad de boca, taquicardia, pero no parece que sea la solución ideal, ya que provocan habituación, tolerancia y dependencia. La ansiedad escénica tiene solución ya que es una conducta adquirida que aprendemos, y por lo tanto se puede desaprender (Dalia, 2004).

Realmente, es absurdo que una de las profesiones más creativas y bellas que existen no se pueda disfrutar por la ansiedad escénica. Algunas de las condiciones que se dan en la mayoría de Conservatorios y Academias de Música tales como clases individuales, presión sobre la perfección, importancia que se le da a las críticas de los demás, las escasas ocasiones que se “exponen” (ejecuciones musicales) son, junto a otras, las que provocan y/o consolidan dicha patología.

Son muchas las áreas en las que se forman los futuros interpretes en sus estudios, sin embargo no se les prepara lo suficiente en aspectos psicológicos como son el hacer frente a la presión del público, del escenario o de las críticas a las que necesariamente se van a enfrentar. El propósito de este trabajo es tratar de comprender mejor la ansiedad escénica; por qué se produce, qué factores la desencadenan y cuales favorecen su mantenimiento. Dicho trabajo se aborda usando algunas variables psicológicas y pedagógicas como predictoras y reductoras de la ansiedad escénica. Las variables psicológicas son el optimismo disposicional, la autoeficacia percibida o la sensibilidad a la recompensa y al castigo (feedback), todas ellas consideradas como moduladoras de la ansiedad en el marco de Barlow (2000).

Son dos las teorías de base que explican los distintos mecanismos de aprendizaje a través de los cuales se producen las respuestas ansiógenas: el condicionamiento clásico, en su génesis, y el refuerzo negativo, en su mantenimiento (Rojas Marcos, 2008; Dalia, 2004; Sandín, 2008; Olivares y Caballo, 2003).

Este trabajo va a tratar de averiguar y evaluar de qué forma influyen el optimismo, la autoeficacia y la sensibilidad a la recompensa y el castigo en la ansiedad escénica que

sufren un elevado tanto por ciento de estudiantes de grado elemental y grado medio de los Conservatorios de Música.

Se espera encontrar, por una parte, que el análisis arroje datos que confirmen que los alumnos más optimistas, y con mayor autoeficacia, experimentan menor ansiedad escénica, al contrario que aquellos que son más sensibles al castigo. Por otra parte se pretende averiguar si los resultados reflejan diferencias en cuanto al sexo, edad, instrumento musical que se emplea, etc., de los participantes en dichas encuestas.

La mejora de la práctica educativa en Conservatorios Profesionales de Música sería, en última instancia, la motivación principal del presente trabajo. Conjuntamente con este interés en mejorar la formación, desde una perspectiva teórica, nos interesaría también poder llegar a identificar si algunas de las condiciones que se dan en los conservatorios y academias de música, como clases individuales, presión sobre la perfección, importancia que se le da a la crítica de los demás, escasas exposiciones de actuación en público, podrían ayudar a comprender el desarrollo y mantenimiento de este problema.

El interés de este trabajo y su realización en conservatorios profesionales, es además complementario a otro previamente realizado en conservatorios superiores (Zaraza, 2013). Es de destacar el distinto perfil del alumno que hay en ambos, así como las demandas a las que pueden estar sometidos los distintos alumnos, mucho más exigentes y demandantes en el caso de los segundos.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Ansiedad Escénica

La ansiedad escénica ha sido desde hace mucho tiempo reconocida como un problema para los músicos. Se trata de una manifestación concreta de ansiedad, y tiene que ver con el miedo a cometer un error o no ser capaz de controlar las acciones propias enfrente de otras personas (Dalia, 2004).

También puede definirse la ansiedad como una reacción emocional provocada por una situación que es percibida como una amenaza por el individuo (Kenny, Davis y Oates, J. 2004). La ansiedad actúa como un mecanismo que se dispara cuando no debe, como un miedo irracional a algo. A ese algo le denominamos estímulo, pues es capaz de provocar una respuesta en nuestro organismo. Cuando el estímulo ansiógeno es social, de contacto con los demás, entonces podemos hablar de ansiedad o fobia social (Dalia, 2004). El verdadero estímulo es la evaluación de los demás (Rapee y Heimberg, 1997); (Ellis y Abraham, 1980; Ellis y Lega, 1993) con lo que podemos definir la fobia social como tal, como un miedo irracional a la evaluación de los demás.

Existen dos tipos de fobia social: 1) fobia social generalizada, en la que los individuos sufren ante cualquier estímulo social. 2) fobia social específica, en la que las personas sufren en alguna situación social pero no en otras (Méndez, Sánchez y Moreno, 2000; Dalia, 2004, 2008).

La mayoría de los músicos que sufren ansiedad escénica no suelen sufrir ansiedad social generalizada (Clark y Agras, 1991). Con todo esto podemos afirmar *que la ansiedad escénica es un tipo de fobia social específica*.

Uno de los manuales de clasificación más aceptados internacionalmente, el DSM (Manual de Desórdenes Mentales) APA, 2002 (American Psychiatric Association) ofrece unos criterios para el diagnóstico de la fobia social:

- a) Temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales o actuaciones en público.

- b) La exposición a las situaciones sociales temidas provoca una respuesta inmediata de ansiedad.
- c) El individuo reconoce que este temor es excesivo o irracional.
- d) Las situaciones sociales o actuaciones en público temidas se evitan o se experimentan con ansiedad o malestar intensos.
- e) El miedo o el comportamiento de evitación no se debe a los efectos de sustancias (drogas o fármacos) ni a la presencia de otro trastorno mental.

Son numerosas las investigaciones que relacionan la ansiedad escénica con la interpretación musical, tanto en estudiantes como en profesionales (Cox, Kenardy, 1993; Iusca, D., Dafinoiub, I. 2012; Dalia, 2004; Clark y Agrás, 1991). También existen abundantes estudios que relacionan la ansiedad escénica con otras variables como la diferencia de sexo (Osborne y Kenny, 2008;); el neuroticismo (Rae y McCambridge, 2004); la relación entre la ansiedad rasgo y la ansiedad escénica (Osborne, Kenny y Holsonbach, 2005).

Según la duración en el tiempo del estímulo ansiógeno podemos hablar de ansiedad estado y ansiedad rasgo. En la ansiedad estado la respuesta de nuestro organismo es transitoria, se produce un aumento de los síntomas de la ansiedad momentáneamente (Kenny, 2008), mientras que en la ansiedad rasgo los síntomas ansiógenos se cronifican debido a factores personales como neuroticismo o la afectividad negativa (Manber, Sullivan, Hitchcock, Simmons, Paulus, Stein, 2012).

Desde el punto de vista evolutivo la ansiedad escénica no suele aparecer en edades tempranas y si aparece lo hace de distinta forma, puesto que no está formada la interpretación que la persona tiene sobre su valía, opinión de los demás, vergüenza, fracaso, éxito (Dalia, 2004). El momento de transición en que el individuo comienza a tomar conciencia de que debe tomar decisiones por sí mismo y que éstas le acarrearán consecuencias, se sitúa entre los 14 y 19 años (Osborne, M.S y Kenny, D.T. 2005).

Es a través de distintos mecanismos de aprendizaje que las personas, o mejor dicho, nuestros cuerpos, aprenden a responder con miedo o ansiedad ante diferentes situaciones. Son las llamadas Teorías de Aprendizaje las primeras que tratan de explicarlo. El científico ruso Ivan P. Pavlov, premio Nobel de Medicina en 1904,

estudiando el papel de la saliva en la digestión de alimentos se sorprendió, al observar que los perros a los que daba de comer habitualmente, salivaban al verlo, aunque no les llevase comida, como una forma de elaborar significados por asociación. En el campo de la psicología dicho fenómeno se conoce como Condicionamiento Clásico (Rojas Marcos 2007), Sobre esta base, experimentando con seres humanos, Watson y Rayner firmaron en 1920 una teoría experimental de las fobias. Según esta teoría, cualquier estímulo o situación, inicialmente neutro, puede provocar respuestas de miedo al asociarlo con estímulos nocivos traumáticos, también llamados estímulos incondicionados (EIs). Un estímulo neutro puede convertirse en un estímulo condicionado (EC) de miedo, por lo que su presencia evocará en el individuo respuestas condicionadas (RCs) de temor. Por esto, la ansiedad es entendida como una respuesta emocional condicionada (Sandín, 2008). De manera similar, el modelo de Watson y Rayner postula que un estímulo neutro se convierte en estímulo condicionado de ansiedad, y cuya propiedad para provocar ansiedad puede generalizarse a otros estímulos (Belloch, Sandín, Ramos, 2008).

A pesar del gran apoyo a las teorías basadas en el condicionamiento clásico, otras teorías han tratado de dar cuenta de algunas de sus limitaciones. Entre ellas, la teoría más importante es la llamada Modelo Bifactorial Mediacional de Mowrer (1939,1960), considerado como el segundo gran modelo de Condicionamiento de la ansiedad (Sandín, 2008). Trata de explicar por el mantenimiento de los problemas de ansiedad, para lo cual postula el papel crucial que tienen las respuestas de evitación.

El modelo de Mowrer está basado en la teoría del refuerzo negativo, en el cual el sujeto evita el estímulo condicionado. Ante el estímulo incondicionado, el sujeto reacciona con una respuesta refleja innata. Si la presencia del EI se produce presentando un EN, éste puede adquirir la categoría de EC y puede provocar respuestas nocivas por asociación con estímulos perjudiciales traumáticos (Sandín,2008). Este modelo explica el fenómeno de noextinción de la respuesta condicionada del miedo típica de los trastornos de ansiedad. Se cre pues, la denominada teoría bifactorial que implica tanto al condicionamiento clásico como al condicionamiento operante. (Zarza, 2013).

Otra teoría que ha tratado de superar algunas lagunas de las teorías basadas en el condicionamiento clásico es la teoría de la preparatoriedad. Propuesta en 1971 por

Seligman, en principio aplicada al aprendizaje en general y posteriormente a los trastornos fóbicos (Seligman, 1971).

El concepto de preparación parte de que el organismo está preparado genéticamente, a través de la evolución de la especie, para asociar unos estímulos más que otros (Sandín, 2008). Así, aquellos estímulos que han tenido un papel relevante en la evolución tendrían mayor probabilidad de ser condicionados en miedos y fobias.

La teoría de la Preparación explica el “qué” y el “porqué” de miedos y fobias; para explicar el “cómo”, osea, los mecanismos que intervienen, (Öhman, Esteves, y Soares, 1995) realizaron una serie de estudios experimentales con humanos centrados en el condicionamiento pauloviano aversivo en estímulos fóbicos mediante diapositivas de arañas, serpientes, etc. (Belloch, Sandín, Ramos, 2008). Con ello, dejaban clara la importancia de las teorías del aprendizaje ya comentadas.

Eysenck (1979,1985) presentó una nueva versión sobre el condicionamiento de la ansiedad, mediante lo que se ha venido a llamar “tercer gran modelo de condicionamiento”, después de los modelos de Watson-Rayner, y el de Mower. Este se denomina modelo de Incubación de la Ansiedad. Esta teoría postula que la ansiedad se adquiere y se mantiene con los principios de condicionamiento clásico pauloviano. Otros estudios posteriores que verifican y amplían dicha teoría son las de (Sandín y Charot, 1991), así como estudios que los avalan experimentalmente (Eysenck, 1987). Esta teoría, con gran implicación en la intervención, postula que hay un punto crítico de activación a partir del cual se pueden reducir las respuestas de ansiedad, pero exposiciones más breves más que reducir la ansiedad, lo que van a hacer es mantenerla o incrementarla. Esta situación se daría con muchas personas que sin evitar los estímulos, como proponen los modelos anteriores, siguen manteniendo el problema, dado que no logran reducir los niveles de ansiedad que experimentan en las tareas de exposición.

En cuanto a las teorías que tratan de explicar la ansiedad desde el punto de vista las características personales Barlow (1988, 2000) propone un modelo que contiene tres tipos de factores o vulnerabilidades que pueden favorecer la ansiedad escénica:

- 1) Vulnerabilidad psicológica general: Se equipara al estado de indefensión aprendida.

- 2) Vulnerabilidad psicológica específica: Se refiere al propio contexto de la actuación: En este apartado podemos incluir varios factores que pueden provocar la ansiedad escénica como son la mala praxis, poca preparación, episodios críticos negativos (propios y ajenos), excesiva crítica en la aprendizaje, pocas oportunidades de exponerse ante el público, etc.
- 3) Vulnerabilidad psicológica biológica. Es otro tipo de vulnerabilidad específica. Tiene una base genética (miedo a animales peligrosos –arañas, serpientes -, etc.); Es heredable (Chico o chica, características de los padres...).

Esta teoría, más reciente, integra los principios de las teorías basadas en el aprendizaje y tratan de ampliar los mecanismos de las mismas a las condiciones particulares desarrolladas por las personas a lo largo de su historia personal.

Otro modelo teórico que trata de explicar la ansiedad es el expuesto por Olivares y Caballo en 2003.

Esta teoría incluye una fase de vulnerabilidad, otra relativa a la génesis y una tercera referida a las variables que apuntalan el mantenimiento del trastorno.

Según este modelo existe una asociación entre un contexto social negativo y por otra parte un conjunto de variables propias del individuo. En cuanto al contexto social negativo distingue tres tipos de variables: El medio familiar, el medio escolar y otro tipo de contextos. En cuanto a las variables propias del individuo, se incluyen aspectos evolutivos y no evolutivos, respuestas de escape, variables de personalidad y déficit de aprendizaje.

La incertidumbre percibida por el sujeto y sus respuestas de escape y de evitación juegan un papel fundamental en la génesis, desarrollo y mantenimiento de la ansiedad (Olivares y Caballo, 2003).

La Ley de Yerkes-Dodson es otro modelo teórico, en el cual los niveles de ansiedad se relacionan con la tarea a realizar, la motivación y el rendimiento. La compleja relación entre el nivel de activación o ansiedad, dificultad de la tarea y eficiencia o rendimiento fue demostrada por primera vez por Yerkes y Dodson en 1908 en un estudio clásico sobre los efectos de la motivación en el aprendizaje

discriminatorio. Primero trabajaron con animales y más tarde con personas. Tanto con unos como con otros se demostró que había un óptimo de motivación. En todos los niveles de dificultad, el rendimiento mejora hasta un punto de motivación y después, si la motivación sigue en aumento, el rendimiento decae.

La misma permite entender como el afrontamiento previo de la tarea, tratando de incrementar la activación ante la tarea, puede convertirse en un factor de riesgo para desarrollar ansiedad. Igualmente, de la misma se deriva que disponer de una cierta activación es útil y necesaria para abordar con éxito la tarea. Así, esta teoría ofrece un marco tanto para ayudar a la intervención como para prevenir el problema. Una aplicación de esta teoría para desarrollar un planteamiento sobre la ansiedad escénica se puede encontrar en Conde (2012).

En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar si tomando en cuenta este modelo, podemos llegar a predecir los niveles de ansiedad escénica en los estudiantes de música de Conservatorios Profesionales de Música. El supuesto de partida es que para poder desarrollar intervenciones pedagógicas eficaces en este contexto de formación es preciso conocer las variables que en el mismo intervienen.

De manera más específica, la pretensión de este trabajo es comprobar que tanto el optimismo como la autoeficacia o la sensibilidad al premio y al castigo son buenos predictores de la ansiedad escénica. Todos ellos podrían ser considerados como indicadores de vulnerabilidad psicológica, tal como los considera Barlow (2000) o de más específica en el ámbito de la música (Kenny y Osborne, 2004). A estas variables de tipo personal añadiremos algunas otras relacionadas con la formación y más específicamente con prácticas de exposición a las situaciones temidas, en particular, situaciones de actuación con público, conciertos, o tipo de instrumento. En el siguiente apartado, y antes de pasar al trabajo empírico, planteamos brevemente los constructos personales que hemos incluido en el modelo de Barlow.

1.2 Optimismo y Ansiedad

El optimismo es uno de los constructos que componen la Psicología Positiva, junto a otros como la creatividad, la inteligencia emocional, la esperanza, la autoestima, la autoeficacia, etc. (Orejudo, y Teruel, 2009)

Los constructos que componen la Psicología Positiva están relacionados entre sí. La autoestima estimula emociones positivas y nos protege de las emociones negativas. Sin una opinión positiva de uno mismo no es fácil desarrollar una disposición optimista (Rojas Marcos, 2005). De la misma forma, la esperanza y la ilusión constituyen dos caras de la misma moneda, el eje alrededor del cual gira el optimismo (Teruel, 2009).

El optimismo y la inteligencia emocional contribuyen de forma conjunta a predecir el bienestar de las personas, considerando que los dos constructos tienen elementos comunes, con bases teóricas diferentes (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Si bien es evidente que no tenemos control sobre todos los factores que influyen en nuestro estado de ánimo, como son genética, personalidad, salud física y mental, condiciones del medio, sucesos inesperados que nos afectan, a pesar de esto podemos alimentar situaciones positivas y programar situaciones que las favorezcan (Rojas Marcos, 2008).

En 1985 Carver y Scheier introdujeron la teoría del Optimismo Disposicional, la cual se asocia con estrategias de resistencia activa ante los problemas para su resolución efectiva, y con la resistencia a los acontecimientos estresantes de la vida así como con el éxito académico (Scheier y Carver, 1987). Las personas optimistas esperan conseguir buenos resultados, persiguen sus metas con confianza de que las obtendrán y perseveran ante posibles dificultades en el camino (Carver y Scheier, 1998, 1999; Scheier y Carver, 1992).

La teoría del optimismo disposicional hace referencia a las expectativas futuras que las personas tienen de alcanzar unas metas, ya sean expectativas optimistas o pesimistas (Orejudo y Teruel, 2009).

Otro modelo teórico que responde al constructo del optimismo es el llamado Estilo Atributivo Optimista. Este modelo tiene su origen en la teoría de la *Indefensión* o

desesperanza aprendida. Según esta teoría tanto el optimismo como el pesimismo se relacionan con las atribuciones sobre los acontecimientos positivos y negativos ocurridos en el pasado (Orejudo y Teruel, 2009).

Podemos afirmar que las expectativas positivas ayudan a generar emociones positivas mientras que las expectativas negativas tienden a producir emociones negativas (Carver y Scheier, 1998,1999; Scheier y Carver, 1992). De esta forma, las personas más optimistas tendrán mayor fortaleza y mejores estrategias de afrontamiento para superar los problemas que se les presenten, repercutiendo también en su salud física y emocional (Scherier y Carver, 1986, 1993, 2001).

El optimismo disposicional está asociado con la creación de estrategias de resistencia ante los problemas que se presenten, ya sean de índole personal o profesional (Scheier y Carver, 1987).

Diversas investigaciones afirman que, tanto las expectativas negativas (miedo, preocupación, ansiedad), como las expectativas positivas, tienen consiguientes efectos sobre las actuaciones públicas en diferentes ámbitos profesionales (Orejudo y Teruel, 2009; Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Ankoff, Díaz, 2006).

Los pensamientos negativos provocan comportamientos de evitación y abandono ante los problemas que puedan surgir a la hora de realizar una determinada tarea, mientras que los pensamientos positivos favorecen la creación de mecanismos de afrontamiento de la misma (Orejudo y Teruel, 2011; Carver y Scheier, 1985, 1987, 2000).

1.3 Feedback y sensibilidad al premio y al castigo

Las características especiales en que se desarrolla la docencia en los conservatorios, como son las clases individuales en las que profesor y alumno comparten espacio y tiempo (1 hora semanal), hacen que el feedback o retroalimentación, concepto que se puede definir como los procedimientos de corrección que el profesor hace a sus alumnos, cobren especial importancia. También hay que significar que en las clases de instrumento el feedback que se realiza es en tiempo real. Además de indicar a los alumnos si su interpretación es correcta, también se les aconseja de qué forma corregir los posibles errores .

El término feedback o retroalimentación educativa se refiere a una acción realizada por un agente externo (profesor) para ofrecer información en lo que respecta al desarrollo de la tarea, con el propósito de mejorarla o corregirla (Smith & King, 2004)

El feedback también se podría explicar como la información retroactiva a situaciones dadas. Todo aprendizaje se apoya en la posibilidad de información sobre las propias acciones, para poder corregirlas y/o perfeccionarlas. Dar y recibir feedback es considerado un recurso de comunicación fundamental en educación (Boulet, M. et de Melo, Dorvalino (1990).

Desde el punto de vista práctico, el conocimiento que el alumno tiene de la calidad de su respuesta a una pregunta es de suma importancia; no proporcionarle esta información puede perjudicar a su aprendizaje.

Los estudios acerca del feedback correctivo identifican dos categorías:

- 1) El feedback correctivo intrínseco: Son las correcciones que el alumno hace durante su práctica para mejorar sus resultados.
- 2) El feedback correctivo extrínseco: Es el proporcionado por otra persona al alumno (Boulet y de Melo, 1990); éste es el feedback que nos interesa.

Los mismos autores definen el feedback correctivo como “el feedback que indica al que aprende no solamente si su respuesta a una cuestión es exacta o no sino también los errores que ha cometido y la forma de corregirlos”.

El motivo para transmitir un feedback correctivo es el de sustituir en la memoria del alumno una información inexacta por una información exacta (Kulhavy, 1977). Este autor apunta que el feedback completa las funciones de confirmaciones y correcciones. Por ello, ésta última función es el aspecto más importante del feedback.

Otros estudios hablan del proceso de enseñanza como habilidades conductuales, entre las que figuran la enseñanza verbal, la ejemplificación y el feedback. Son numerosas las investigaciones que han demostrado la utilidad del análisis del comportamiento aplicado (Applied Behavior Analysis, ABA), como forma de enseñar a personas de todas las edades. (Dib & Sturmey, 2007).

Se utilizaron modelos de múltiples puntos de partida para investigar las consecuencias que tenían los procedimientos sistemáticos de refuerzo y castigo, que utilizaba una madre en la clase y en casa, para incrementar la práctica del clarinete en su hija de 10 años. La madre decidió que la niña fuese a la cama más temprano si dedicaba menos de 30 minutos al día a la práctica del clarinete. La niña incrementó el tiempo de práctica.

En cuanto a las diferencias individuales a la hora de procesar el feedback educativo (Edward & Pledger, 1990) acuñaron el concepto de sensibilidad hacia el feedback. Según este concepto, los individuos se comportan de diferente forma según tengan mucha o poca sensibilidad hacia el feedback educativo.

A continuación se señalan algunas de las implicaciones que esta teoría tiene en cuanto al feedback educativo.

El feedback es una parte esencial de la comunicación en clase: “parte del papel de los profesores es evaluar y expresar sus opiniones sobre los estudiantes, de tal manera que estos sepan cómo mejorar o realizar los ajustes necesarios” (Smith, C.D., and King, P.E. 2004)

Las discrepancias percibidas entre la acción de los estudiantes y los criterios de dicha acción establecidos por el profesor son llamadas lagunas estándar retroalimentativas (Kluger & Denisi, 1996).

El feedback puede desencadenar los siguientes procesos mentales:

- 1) Evaluación de la nueva información
- 2) Comparación de la nueva información con conocimientos anteriores.
- 3) La formación y/o reconstrucción de nuevas experiencias.

Tratando de explicar de qué forma el feedback iba a ser más eficaz, Kluger & Denisi, (1996) propusieron la Teoría de la intervención retroalimentativa (feedback intervention theory) (*FIT*). Esta teoría argumenta que las intervenciones que se realizan cambian el foco de la atención en tres niveles de control:

1. Aprendizaje de la tarea
2. Motivación de la tarea
3. Procesos más allá de la tarea

Al desarrollar dicha teoría, los autores hicieron dos afirmaciones:

1. La eficacia del feedback va a depender de la naturaleza de la tarea
2. El feedback que se realiza y no tiene que ver con la tarea (amenazan o alaban a uno mismo) retardan la acción, mientras que el feedback hecho sobre la tarea a realizar, la motivación o el aprendizaje, mejoran los resultados.

El feedback que es duro, negativo y directo (alta intensidad) puede ser contraproducente y retardar la acción de la tarea al dirigir la atención a procesos más allá de la misma.

Una *derivación* de esta teoría es la *Teoría de la inferencia correspondida*, que propone que el comportamiento es visto como “una disposición subyacente del que actúa (Jones, 1990). Esto quiere decir que el comportamiento se toma como algo personal, en vez como un comentario personal. Es lo que ocurre con el feedback “duro” o de alta intensidad; se tiende a “culpar al mensajero” (profesor).

En cuanto al concepto de sensibilidad retroalimentativa enunciado anteriormente, debemos señalar que los individuos tienen diferentes sensibilidades en cuanto al reconocimiento, el procesamiento y la interiorización de los mensajes (sensibilidad emocional, conversativa, social, etc.); (Kluger & Denisi, 1996).

La forma en que se percibe el feedback es crucial a la hora de aceptar la corrección y a la hora de actuar. La teoría FIT nos indica cuando el feedback tiene connotaciones de culpa y crítica, son inefectivos a la hora de modificar el comportamiento.

En el presente trabajo se ha utilizado el cuestionario de sensibilidad al castigo y sensibilidad a la recompensa, en la versión en español, de Rafael Torrubia (2001), validado experimentalmente, y compuesta por 48 ítems, 24 para medir la sensibilidad al castigo y otras 24 para medir la sensibilidad a la recompensa.

Resumiendo, las teorías más importantes acerca del feedback son:

Teoría del análisis del comportamiento aplicado: Este modelo es una medida de habilidad conductual que se muestra efectiva en la pedagogía de la enseñanza; el feedback forma parte de este análisis junto a la enseñanza verbal, la ejemplificación y la

puesta en práctica. También se resalta la importancia de los test como instrumentos idóneos para medir la fiabilidad o aptitudes del alumno.

La teoría FIT (Teoría de la Intervención retroalimentativa), que entre otras cosas nos indica la diferente sensibilidad de las personas ante el feedback de baja y alta sensibilidad.

La Teoría de la Atribución, aplicada al feedback, que asume que asegurar causas a los acontecimientos y comportamientos es importante para las personas, y las explicaciones que resultan tienen un impacto muy importante tanto en las actitudes como en los comportamientos futuros.

Una derivación de la teoría de la atribución, La teoría de la inferencia correspondida, propone que gran parte del comportamiento es visto como una disposición subyacente del que actúa, lo que hace que el feedback “duro” sea interpretado como algo personal, en vez de cómo un comentario relativo a la tarea, lo que sugiere que el feedback cuando es negativo y “duro” conduce al alumno a “culpar al mensajero” (profesor).

De estas teorías podemos plantear las siguientes hipótesis:

1. Los estudiantes que reciben feedback de cualquier nivel de intensidad superarán a los estudiantes que no lo hayan recibido.
2. Existe una correlación positiva entre la sensibilidad hacia el feedback y un comportamiento deseado en condición de baja intensidad.
3. Habrá una correlación negativa entre la sensibilidad hacia el feedback y un comportamiento deseado en condición de alta intensidad.
4. La eficacia del feedback va a depender también de la naturaleza de la tarea.
5. En algunos casos se demuestra la eficacia de las terapias conductuales.

1.4 Autoeficacia

La autoeficacia es un componente de la teoría social de Bandura (1977). Se ha asociado con la motivación, el esfuerzo y la perseverancia con la tarea. La autopercepción que uno tiene para ejecutar o desarrollar una tarea aumenta la probabilidad de que la tarea será realizada con éxito (Bandura, 1986). En este trabajo se recoge la autoeficacia autopercebida por los alumnos.

La teoría de Bandura indica que los procedimientos psicológicos, cualesquiera que sean su forma, alteran el nivel y la fuerza de la autoeficacia. Se baraja la hipótesis de que las expectativas de la eficacia personal determinan si el comportamiento imitado o copiado se da, cuánto esfuerzo es utilizado y cuánto duran ante los obstáculos las experiencias adversas (Bandura, 1986).

En el modelo de Bandura las expectativas de eficiencia personal se derivan de cuatro fuentes principales de información:

- 1) Logros en las actuaciones
- 2) Experiencias
- 3) Información verbal
- 4) Estados psicológicos

Cuánto más dependientes sean las fuentes de la experiencia, mayor serán los cambios en la autoeficacia percibida.

Las creencias de eficacia personal influyen tanto en la perseverancia para afrontar las dificultades que se presenten, como para superar los fallos que se produzcan. Las personas que creen con firmeza en sí mismo y en sus posibilidades, no cejan en su empeño para superarse y mejorar. La perseverancia contribuye a conseguir los objetivos que se desean alcanzar (Bandura, 2002).

Como instrumento para medir la autoeficacia percibida, se ha utilizado el cuestionario de autoeficacia de San Juan (2000), cuestionario de 10 ítems de tipo likert, construido con puntuaciones desde el 1 hasta el 10, para indicar el grado de conformidad con los enunciados presentados.

En el ámbito musical, la autoeficacia no solo implica un reconocimiento propio de ser en mayor o menor medida un buen instrumentista, sino valoraciones explícitas de las habilidades necesarias para actuar delante de otros (McCormick & McPherson (2003).

. Los profesores pueden y deben influenciar sobre las creencias que los alumnos tienen respecto de su habilidad para solucionar problemas proporcionando tareas que, mediante un apoyo activo durante el proceso de resolución de las mismas, puedan demostrar que son capaces de llevarlas a cabo, incrementando así su autoeficacia y su autoconfianza (Zarza, 2013).

2. Tratamiento de la Ansiedad Escénica

Las técnicas más utilizadas para tratar la fobia social en general, y la ansiedad escénica en particular son: La Exposición (al estímulo ansiógeno), La Terapia Cognitiva y el entrenamiento en Relajación Aplicada (Dalia, 2004; Santandreu, 2011).

Si bien hay unanimidad en cuanto a las técnicas a emplear, no sucede lo mismo en cuanto a cuál de ellas es más efectiva. Unos autores (Carrillo, Meca y Gil, 2001) creen que la efectividad que se consigue con La Exposición es mayor que la Reestructuración Cognitiva o entrenamiento en habilidades sociales. Sin embargo, Santandreu (2011) afirma que la estrategia de afrontamiento más efectiva es la Terapia Cognitiva, ya que ha comprobado que profesionales de prestigio declaran no haber podido superar la ansiedad a lo largo de su carrera.

La técnica de la Exposición consiste en el hecho de que la persona debe exponerse a la situación ansiógena progresivamente hasta que la respuesta de la ansiedad desaparezca; de esta forma se produce una habituación, un contra condicionamiento sobre lo que dispara la ansiedad.(Dalia, 2004). La Exposición se realiza progresivamente, empezando por las situaciones en que la ansiedad es menos persistente.

La Terapia Cognitiva es el procedimiento adecuado para cambiar nuestras conductas cognitivas, nuestros pensamientos; en concreto ha demostrado ser eficaz para cambiar ideas irracionales en músicos (Mor, Day, Flett y Hewit, 1995; Cox y Kenardy, 1993). Una de las técnicas más eficaces es la Terapia Racional Emotiva (T.R.E.), que Albert Ellis formuló en los años cincuenta y posteriormente ha sido avalada por otras

muchas investigaciones. Según su autor, "La Terapia Racional Emotiva es una forma de psicoterapia relativamente sencilla, fácil de entender y bastante factible, muchos individuos determinados trabajan duramente en ella, y la mayoría se ayudan a sí mismos en forma significativa. Además, a menudo lo logran en el transcurso de pocas semanas o pocos meses" (Ellis y Abrahams, 1980). Parte del precepto de que, como he señalado anteriormente en la fundamentación teórica de la ansiedad, al hombre no le preocupan las cosas, sino lo que los demás piensen de las cosas. Es decir, no son las cosas, las circunstancias, las que nos afectan, sino la interpretación que hacemos de ellas.

El Entrenamiento en Relajación Aplicada (Öst, 1987) es una técnica que se complementa con las dos anteriores. La relajación, meditación o ejercicio por sí mismos no son métodos efectivos para controlar el estrés anticipatorio de la ejecución. La relajación que ha demostrado ser eficaz es la relajación muscular, con la que se consigue rebajar los niveles de ansiedad percibidos. El Entrenamiento en Relajación Aplicada nos permite relajarnos en poco tiempo en el momento de la interpretación musical. (Dalia, 2004).

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1 Objetivos e Hipótesis

Objetivos:

Analizar los niveles de ansiedad escénica presentes en un conservatorio de grado medio, tratando de identificar los grupos de estudiantes con mayores niveles de ansiedad y las condiciones en las que esta es mayor.

Analizar las relaciones entre ansiedad escénica y prácticas formativas relacionadas con las condiciones de ensayo, tocar en público en grupo y tocar en público uno sólo.

Analizar las relaciones entre la ansiedad escénica y los niveles de optimismo, sensibilidad al premio y al castigo (feedback) y la autoeficacia.

Hipótesis:

Respecto a la literatura revisada, esperamos encontrar relaciones entre la ansiedad escénica y los niveles de optimismo y pesimismo.

Esperamos encontrar relaciones entre los niveles de A.E y autoeficacia.

Esperamos encontrar relaciones entre la A.E. y la sensibilidad al premio y al castigo (Feedback).

Se esperan encontrar diferencias en cuanto a sexo, edad e instrumento musical entre los alumnos encuestados-

Así mismo, esperamos que aquellos alumnos que tienen más experiencias de actuar en público reporten un menor nivel de ansiedad escénica. Del mismo modo, las condiciones de actuación pública generan más ansiedad que aquellas de ensayo o de actuación en grupo.

2.2 Participantes

El tamaño de la muestra (N) es de 63 alumnos de Grado Elemental y Grado Profesional del Conservatorio de Música de Alcañiz (Teruel). El 36.5% son hombres y el 63.5 % mujeres. Se han obtenido mediante un muestreo por disponibilidad, suponiendo aproximadamente un 30% del total de alumnos del conservatorio. La razón para elegirlos vendría dada por la accesibilidad del profesorado para acceder a los estudiantes.

La edad media se sitúa en 16.38 años. La desviación típica (lo alejados que están de la media) es de 7.

El Grado Elemental se divide en cuatro cursos y el Grado Medio en seis más. El porcentaje más alto de los alumnos encuestados pertenece a 6º curso de Enseñanzas Profesionales, con el 27%; después 4º curso de Enseñanzas Profesionales, con el 20.6% 1º curso de Enseñanzas Profesionales 14.3%.

Las especialidades instrumentales de los alumnos encuestados son: violín, 19%, piano, 30%, clarinete, 39.7%, y trombón, 11.1%.

En cuanto a la nacionalidad el 100% de los alumnos encuestados son españoles

Hombre: 1 Mujer: 2

Tabla 1. Distribución por sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombre	23	36,5	36,5
Mujer	40	63,5	100,0
Total	63	100,0	

Tabla 2. Distribución por curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1,00	4	6,3	6,3
2,00	5	7,9	14,3
4,00	4	6,3	20,6
5,00	9	14,3	34,9
6,00	6	9,5	44,4
7,00	4	6,3	50,8
8,00	13	20,6	71,4
9,00	1	1,6	73,0
10,00	17	27,0	100,0
Total	63	100,0	

Tabla 3. Distribución por instrumentos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Violín	12	19,0	19,0	19,0
		19	30,2	30,2	49,2
	Piano	25	39,7	39,7	88,9
	Clarinete	7	11,1	11,1	100,0
	Trombón	63	100,0	100,0	
	Total				

2.3 Variables e Instrumentos

Para medir el grado de ansiedad escénica que los alumnos perciben, se ha utilizado el cuestionario de ansiedad escénica de Wendy J.Cox y Justin Kenardy, traducido al español por A. Pozo y G. Dalia (versión experimental); este cuestionario mide la ansiedad percibida en tres situaciones diferentes; 1) En el ensayo; 2) Actuando ante público en grupo y 2) Actuando con público sólo. Se emplean 20 ítems para cada situación, que son afirmaciones que con frecuencia están asociadas a estar nervioso, en una escala que va desde el 1 (rara vez) al 5 (siempre). El mismo aparece en el anexo I de esta investigación. Dado que se trata de una versión experimental no hay muchos datos sobre sus propiedades psicométricas. En nuestro caso, la consistencia interna de la subescala de tocando en ensayo ha sido de .865, con una media de 37.23 y una desviación típica de 10.29. La consistencia interna de la subescala de tocando en grupo ha sido de .871, con una media de 46.46 y una desviación típica de 11.32. En lo que respecta a la subescala de tocando solo, la consistencia interna es de .876, con una media de 55.90 y una desviación típica de 12.93; así pues podemos constatar que las tres subescalas del cuestionario presentan en cuanto a fiabilidad del mismo una muy buena consistencia interna.

Para valorar el nivel de optimismo se ha empleado el Lot-R, Life Orientation Test, de Scheier, M., Carver, C.S. y Bridge, M.W. (1994); es un cuestionario empleado para

medir el optimismo y el pesimismo disposicional en diferentes áreas de conocimiento (Ruthig et al. 2004), como la salud, el deporte o valoraciones académicas (Hellandsig, 1998; Stoeker, 1999).

En el presente trabajo se ha empleado la adaptación al castellano hecha por Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998). Está constituido por 10 enunciados, medidos en una escala lickert de 5 puntos, que van desde la puntuación 1, muy en desacuerdo, hasta el 5, muy de acuerdo. Los ítems 1,4 y 10 miden los niveles de optimismo disposicional, y los ítems 3,7 y 9 miden los niveles de pesimismo disposicional. Los otros cuatro ítems sirven de relleno y no miden ni niveles de optimismo ni de pesimismo.

Para evaluar el grado de autoeficacia percibida se emplea el cuestionario de autoeficacia de San Juan, basado en la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwacer (1996) cuestionario de tipo lickert, compuesto por 10 enunciados, construidos con puntuaciones que van desde el 1, la mínima, hasta el 10, la máxima, para indicar el grado de conformidad con los enunciados presentados. Este test presenta buenas propiedades psicométricas, tanto en consistencia interna como en estabilidad temporal.

El último cuestionario presentado es el que mide la sensibilidad al castigo (SP) y la sensibilidad a la recompensa (SR); tiene propiedades psicométricas y se basa en la teoría de la personalidad de Grey (1982); está traducido al castellano por Rafael Torrubia en 2001; es un cuestionario validado experimentalmente y está compuesto por 48 ítems; 24 miden la sensibilidad a la recompensa y 24 miden la sensibilidad al castigo. Se responde a las preguntas con un sí o un no.

2.4 Procedimiento de Recogida de Datos

La recogida de datos se realizó durante el curso escolar 2010-2011 en el Conservatorio de Música Profesional de Alcañiz, centro en el cual el autor del presente trabajo imparte clases, en la especialidad de Clarinete. Se repartieron las diferentes encuestas a los profesores de las distintas especialidades instrumentales seleccionadas, explicándoles en qué consistían, para qué se hacían, y la forma en que tenían que explicar a los alumnos cómo rellenarlas.

2.5 Resultados

En la tabla nº4, se ofrecen los datos de edad de inicio a la formación musical. Comprobamos que el mayor porcentaje de alumnos, 36.5%, inicia sus estudios a la edad de 8 años; esta edad se corresponde con la edad recomendable para iniciar los estudios de música en el grado elemental. Enseñanzas Elementales: 8 a 12 años; Enseñanzas Medias: 12 a 18 años.

Tabla 4. Edad inicio

Edad de inicio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
5,00	3	4,8	4,8
6,00	7	11,1	15,9
7,00	13	20,6	36,5
8,00	23	36,5	73,0
9,00	5	7,9	81,0
10,00	6	9,5	90,5
11,00	4	6,3	96,8
28,00	1	1,6	98,4
49,00	1	1,6	100,0
Total	63	100,0	

Como ya hemos señalado, los 63 estudiantes encuestados corresponden con diferentes instrumentos. Se iniciaron a los 8,51 años de media ($D.T.=5.91$), empezando el más joven con 5 años y el mayor con 49. Por ello, tenemos una muestra en este sentido muy dispersa. Aún cuando esto es así, los casos de inicios tan mayores son excepcionales, únicamente hay dos casos que empezaron más tarde de los 11 años. La mayor parte empiezan ante de los 8 años (73%). Estas edades de inicio no son diferentes en función del tipo de instrumento ($F=1.983$, $p=.129$).

La mayor parte de ellos reconoce tocar habitualmente con agrupaciones, el 77%, mientras que el 22,2% no lo hace (tabla 5). Esta distribución es distinta en función del tipo de instrumento que se toca ($\text{Chi-cuadrado}=16,683$, $p<.001$). Así, vemos que el 100% de los alumnos de violín toca en agrupaciones; en el caso de alumnos de clarinete es el 92%; en cuanto a los alumnos de trombón, es el 77.8%; los alumnos de la

especialidad de piano son los que menos tocan en grupo, 52.6%; esto es debido a las condiciones propias de solista del instrumento.

Tabla 5. Tabla de contingencia instrumento y frecuencia de actuación con agrupaciones.

			Agrupación		Total
			NO	SÍ	
Instrumento	<i>Violín</i>	Recuento	0	12	12
		% de instrumento	,0%	100,0%	100,0%
	<i>Piano</i>	Recuento	10	9	19
		% de instrumento	52,6%	47,4%	100,0%
	<i>Clarinete</i>	Recuento	2	23	25
		% de instrumento	8,0%	92,0%	100,0%
	<i>Trombón</i>	Recuento	2	5	7
		% de instrumento	28,6%	71,4%	100,0%
Total		Recuento	14	49	63
		% de instrumento	22,2%	77,8%	100,0%

Relativo a tocar en concierto, el 54% de la muestra reconoce tocar más de 3 conciertos al año.

Tabla 6. Frecuencia de actuaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	11	17,5	18,0	18,0
Semanal	49	77,8	80,3	98,4
Anual	1	1,6	1,6	100,0
Total	61	96,8	100,0	
No contesta				
Total	63	100,0		

Por instrumentos, la frecuencia con la que tocan con agrupaciones es distinta (Chi-cuadrado=22,092, $p<.001$); así manifiestan hacerlo el 100% de los alumnos de

violín; el 50% de los alumnos de piano; el 95.8% de los alumnos de clarinete y el 71.4% de los alumnos de trombón,

Tabla 7- *Tabla de contingencia frecuencia actuaciones por instrumento*

Instrumento			Frecuencia			Total
			Ninguna	Semanal	Anual	
Instrumento	Violin	Recuento	0	12	0	12
		% de instrumento	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de frecuencia	,0%	24,5%	,0%	19,7%
		Residuos corregidos	-1,8	1,9	-,5	
	Piano	Recuento	9	9	0	18
		% de instrumento	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de frecuencia	81,8%	18,4%	,0%	29,5%
		Residuos corregidos	4,2	-3,9	-,7	
	Clarinete	Recuento	0	23	1	24
		% de instrumento	,0%	95,8%	4,2%	100,0%
		% de frecuencia	,0%	46,9%	100,0%	39,3%
		Residuos corregidos	-3,0	2,5	1,3	
	Trombón	Recuento	2	5	0	7
		% de instrumento	28,6%	71,4%	,0%	100,0%
		% de frecuencia	18,2%	10,2%	,0%	11,5%
		Residuos corregidos	,8	-,6	-,4	
Total		Recuento	11	49	1	61
		% de instrumento	18,0%	80,3%	1,6%	100,0%
		% de frecuencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por lo que respecta a la frecuencia con la que hacen conciertos, vemos que la mayor parte de ellos reconoce hacer algún tipo de actuación pública (95,1%), llegando en el 54% a hacer más de tres conciertos al año.

Tabla 8- *Frecuencia de conciertos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	3	4,8	4,8	4,8
	Entre 1 – 3	25	39,7	40,3	45,2
	Más de 3	34	54,0	54,8	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,6		
Total		63	100,0		

En este caso, no hay diferencias significativas en el número de conciertos en función del tipo de instrumento ($\chi^2=6,478$, $p=.372$).

Por lo que respecta a la ansiedad, esta aparece en un nivel intermedio en la muestra ante todo en situaciones de tener que tocar solo (media de 55 puntos), aspecto que se reduce notablemente al hacerlo en condición de ensayo (37) y en grupo (49). Las diferencias entre los tres casos son estadísticamente significativas, pero siendo la cuantía mucho mayor entre las condiciones de ensayo y las de tocar ante un auditorio.

Tabla 9. Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	T	P
Par 1	ENSAYO	37,2333	60	10,29294	-10,973	<.001
	GRUPO	49,9500	60	10,78358		
Par 2	ENSAYO	37,2333	60	10,29294	-11,759	<.001
	SOLO	55,9000	60	12,93360		
Par 3	GRUPO	49,9500	60	10,78358	-5,62	<.001
	SOLO	55,9000	60	12,93360		

Por lo que respecta a las relaciones entre las diferentes condiciones analizadas, comprobamos que estas son estadísticamente significativas y de valor medio y alto, por lo que aquellas personas que experimentan mayor ansiedad en las condiciones de ensayo, lo hacen también en las condiciones de grupo o de solo (tabla 10).

Tabla 10. Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
ENSAYO y GRUPO	60	,638	,000
ENSAYO y SOLO	60	,458	,000
GRUPO y SOLO	60	,731	,000

Por lo que respecta a las diferencias ligadas al sexo y a la ansiedad escénica comprobamos que las chicas puntúan más, es decir, informan de mayor ansiedad en las condiciones de tocar solo, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en el resto de condiciones.

Tabla 11-. Comparación de medias por sexo y condición ensayo

		N	Media	Desviación típica	F	P	Eta
SOLO	<i>hombre</i>	23	50,3913	12,86199	7,513	0,008	.115
	<i>Mujer</i>	37	59,3243	11,90017			
	<i>Total</i>	60	55,9000	12,93360			
ENSAYO	<i>hombre</i>	23	37,3913	10,03964	0,009	.926	,000
	<i>Mujer</i>	37	37,1351	10,58343			
	<i>Total</i>	60	37,2333	10,29294			
GRUPO	<i>hombre</i>	23	47,2174	10,40960	2,454	,123	,041
	<i>Mujer</i>	37	51,6486	10,79922			
	<i>Total</i>	60	49,9500	10,78358			

Existen algunas diferencias por instrumento, sobre todo en condición de tocar en grupo, obtenidas tanto con pruebas paramétricas como no paramétricas (tabla Kruskal-Wallis para Grupo 8,337, $p=.040$). Además, el porcentaje de varianza explicada en esta condición es alta, pero las pruebas post-hoc no llegan a encontrar las diferencias entre grupos. En pruebas no paramétricas (U-Man-Withney) pone de manifiesto que los pianistas manifiestan más ansiedad que los trombones ($p=.018$).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos

	instrumento	Media	Desv. típ.	N	F	Sig	
ENSAYO	<i>Violin</i>	35,6667	11,04810	12	0,775	.513	,017
	<i>Piano</i>	36,3750	11,63257	16			
	<i>Clarinete</i>	38,8000	9,05078	25			
	<i>Trombón</i>	36,2857	11,57172	7			
	<i>Total</i>	37,2333	10,29294	60			
GRUPO	<i>Violin</i>	45,5000	12,68858	12	4,601	.006	.141
	<i>Piano</i>	55,0625	10,87792	16			
	<i>Clarinete</i>	50,6400	8,66929	25			
	<i>Trombón</i>	43,4286	9,53690	7			
	<i>Total</i>	49,9500	10,78358	60			
SOLO	<i>Violin</i>	54,2500	14,67295	12	2,687	.055	114
	<i>Piano</i>	57,6250	11,85960	16			
	<i>Clarinete</i>	58,6800	12,12339	25			
	<i>Trombón</i>	44,8571	11,08195	7			
	<i>Total</i>	55,9000	12,93360	60			

Tabla 14. Comparación de medias. Tocar con agrupaciones por ansiedad

	agrupacion	Media	Desv. típ.	N	F	Sig.	Eta Cuadrado
ENSAYO	NO	41,0000	12,31260	11	2,558	.216	.031
	SÍ	36,3878	9,72929	49			
	Total	37,2333	10,29294	60			
GRUPO	NO	56,3636	10,89287	11	6,632	,013	.081
	SÍ	48,5102	10,32820	49			
	Total	49,9500	10,78358	60			
SOLO	NO	56,6364	12,80838	11	.109	.742	-001
	SÍ	55,7347	13,08749	49			
	Total	55,9000	12,93360	60			

No hay diferencias en función del número de conciertos o de la frecuencia con la que se toca con agrupaciones.

Por último, en relación a las asociaciones entre variables, podemos encontrar los siguientes resultados:

ENSAYO: Los alumnos que sienten ansiedad en el ensayo, tienen ansiedad tocando en grupo en relación 0.638.

GRUPO: Los alumnos que tienen ansiedad tocando en público en grupo, la tienen cuando tocan solos en público en relación 0.731.

SOLO: Los alumnos que sufren ansiedad escénica tocando solos, relacionan 0.458 tocando solo en público

Cuando se toca en grupo con público y solo con público, existe una relación negativa con el optimismo parcial (cuanto más optimismo se tiene, menos ansiedad escénica se sufre cuando se toca en público), tanto tocando en grupo como sólo.

Cuando se toca solo existe una relación directamente proporcional con el pesimismo (cuanta más ansiedad se siente tocando solo, más pesimismo se tiene, 0.270).

Cuanta más ansiedad se tiene, ya sea tocando en ensayo, en público en grupo o en público solo, más sensibilidad se tiene al castigo, lo que se supone que condicionará el feedback que el profesor debe hacer a estos alumnos (menos intenso y más positivo).

En lo que concierne al optimismo total, se aprecia una relación inversamente proporcional con las condiciones de tocar en grupo y solo en público (cuanto más optimista, menos ansiedad escénica se percibe (-.259 y -.403, respectivamente).

El castigo sigue prediciendo los niveles de ansiedad en las tres condiciones, (cuanta más sensibilidad al castigo se siente, más ansiedad escénica se percibe en las tres condiciones: ensayo .466 , grupo .549 y solo .414).

En condiciones de tocar en ensayo y en grupo en público, los alumnos que comienzan más tarde muestran más ansiedad escénica (.421 y .308 respectivamente).

Tabla 13. Correlaciones

		ENSAYO	GRUPO	SOLO
ENSAYO	<i>Correlación de Pearson</i>	1		
	<i>Sig. (bilateral)</i>			
	<i>N</i>	60		
GRUPO	<i>Correlación de Pearson</i>	,638(**)	1	
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000		
	<i>N</i>	60	60	
SOLO	<i>Correlación de Pearson</i>	,458(**)	,731(**)	1
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,000	
	<i>N</i>	60	60	60
OPTIMISMO_PAC	<i>Correlación de Pearson</i>	-,244	-,294(*)	-,421(**)
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,060	,023	,001
	<i>N</i>	60	60	60
PESIMISMO	<i>Correlación de Pearson</i>	,118	,155	,270(*)
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,370	,238	,037
	<i>N</i>	60	60	60
OPTIMISMO_TOTAL	<i>Correlación de Pearson</i>	-,209	-,259(*)	-,403(**)
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,110	,045	,001
	<i>N</i>	60	60	60
AUTOEFICACIA	<i>Correlación de Pearson</i>	-,191	-,067	-,215
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,144	,612	,099
	<i>N</i>	60	60	60
RECOMPENSA	<i>Correlación de Pearson</i>	,176	,039	,194
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,390	,850	,343
	<i>N</i>	26	26	26
CASTIGO	<i>Correlación de Pearson</i>	,466(**)	,549(**)	,414(*)
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,008	,001	,021
	<i>N</i>	31	31	31
EDAD_INICIO	<i>Correlación de Pearson</i>	,421(**)	,308(*)	,192
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,001	,016	,142
	<i>N</i>	60	60	60

Resumiendo, según los resultados obtenidos en la tabla anterior hemos comprobado que existe una correlación inversamente proporcional entre los niveles de optimismo y los niveles de ansiedad; sin embargo, entre los niveles de pesimismo y ansiedad, la correlación es directamente proporcional. Estos resultados confirman otras investigaciones (Olivares y Caballo, 2003; Orejudo y Teruel, 2009; Zarza, 2012; Conde, 2012).

2.6 Conclusiones y discusión

El objetivo general de este trabajo ha sido el de tratar de comprender cuales son las causas que desencadenan la ansiedad escénica. La motivación para realizar esta investigación es profesional y personal. Desde el punto de vista profesional, como profesor en Conservatorios de Música, he podido comprobar los efectos de la ansiedad escénica en mis alumnos, antes, durante y después de las audiciones musicales. Antes de la actuación musical, cuando me confiesan sus temores; durante la audición, al comprobar cuánto se ve mermada su interpretación, comparándola cuando la preparamos en clase; y después de la actuación, cuando me confiesan lo mal que lo han pasado. Algunas investigaciones indican que el 20% de los estudiantes que inician sus estudios en los Conservatorios de Música abandonan dichos estudios por sufrir ansiedad escénica, es decir, por no poder controlar esos nervios que surgen ante un concierto, examen, audición, etc. Además de esto entre el 40% y el 60% ven deteriorada su ejecución musical (Dalia, 2004). Algunas investigaciones calculan que el 60% por ciento de los profesionales también han padecido este problema (Van Kemenade, Van Son and Van Hesch, 1995), así como en otras actividades como es el caso del arte dramático (Santandreu, 2011). La ansiedad escénica también incluye negativamente en la calidad de vida personal, pues suele ser causa de otros problemas importantes como insomnio, irritabilidad, baja autoestima, depresión, etc.

Las condiciones que se dan en la mayoría de Conservatorios y Academias de música ayudan a crear la ansiedad escénica y en ocasiones, a consolidarla. Las clases individuales, la presión sobre la perfección, la importancia que se le da a la crítica de los demás, las escasas ocasiones en que se “exponen” en público y el cómo se llevan a cabo éstas, son, entre otras circunstancias, las que hace que muchos músicos ofrezcan una respuesta inadecuada ante un concierto, oposición, ensayo o examen (Dalia, 2004).

Es absurdo que una de las profesiones más creativas y bellas que existe no se pueda disfrutar a causa de la ansiedad escénica.

Es cierto que durante la formación profesional de los estudiantes no hay una preparación suficiente para afrontar la presión del público, del escenario y de las críticas que se produzcan.

Para analizar el constructo de la ansiedad escénica se ha utilizado el cuestionario que utilizan algunos de los psicólogos clínicos españoles más influyentes en la materia desde hace más de 20 años. Se trata del performance Anxiety Questionnaire de Wendy J. Cox & Justin Kenardy, (1993), traducido por A. Pozo y G. Dalia.

Este cuestionario valora la ansiedad que se percibe en tres situaciones: tocando en el ensayo, tocando en grupo en público y tocando sólo en público. Se utiliza en un contexto clínico, por lo que no hay baremos para corregir, pero da una información muy detallada y en lo que respecta a este trabajo, arroja unos resultados muy interesantes y estadísticamente significativos. Aún cuando no hay datos de su validación al castellano, nuestro estudio permite aportar cierta evidencia de su fiabilidad y validez, ya que tanto la consistencia interna como el patrón de comparación de medias y correlaciones apoyan la idea de su validez.

Relación entre variables

Edad

En condiciones de tocar en ensayo y en público en grupo los alumnos que comienzan los estudios musicales más tarde, manifiestan mayor ansiedad escénica. Esta relación lineal no se ha encontrado en otros trabajos, por ejemplo Zarza (2013), pero es difícil hacer comparaciones entre ambos estudios, por cuanto como hemos señalado antes, se trata de estudiantes de mayor edad. Lo que sí queda claro es que el inicio temprano es un factor protector para la ansiedad.

Familia Instrumental

Los alumnos de piano son los que más ansiedad escénica experimentan; los que menos ansiedad experimentan son los alumnos de trombón; esto coincide con algunas investigaciones como las llevadas a cabo por Dalia (2008) en las que se señala que los alumnos que tocan instrumentos de la familia de viento-metal son los que menos ansiedad experimentan.

A tenor de los resultados, los alumnos de violín son más optimistas que los alumnos de piano.

Sexo

En cuanto a las diferencias ligadas al sexo y a la ansiedad escénica comprobamos que las chicas manifiestan más ansiedad en la condición de tocar solo en público, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en las condiciones de tocar en ensayo y tocar en público en grupo.

Tocar en ensayo; tocar en público en grupo y tocar en público solo

En lo que concierne a las relaciones entre las diferentes condiciones analizadas, comprobamos que éstas son estadísticamente significativas, y de valor medio y alto, por lo que aquellas personas que experimentan más ansiedad en las condiciones de tocar en ensayo, también lo hacen en las condiciones de tocar en público en grupo y la de tocar en público solo.

Cuando se toca en público, solo o en grupo, existe una relación negativa con el optimismo parcial, esto es, cuanto más optimismo se tiene, menos ansiedad escénica se sufre cuando se toca en público, tanto tocando en grupo como solo.

Cuando se toca solo, existe una relación directamente proporcional con el pesimismo (cuanta más ansiedad se siente tocando solo, más pesimismo se tiene, 0.270).

Cuanta más ansiedad se tiene, ya sea tocando en ensayo, en público en grupo o solo, más sensibilidad se tiene al castigo.

En lo que concierne al optimismo total, se aprecia una relación inversamente proporcional con las condiciones de tocar en grupo y solo en público (cuanto más optimista, menos ansiedad escénica se percibe (-259 y -403, respectivamente).

El castigo sigue prediciendo los niveles de ansiedad en las tres condiciones (cuanta más sensibilidad se tiene al castigo, más ansiedad escénica se tiene en las tres condiciones (ensayo.466; grupo.549 y solo .414).

Relación entre constructos psicológicos del perfil de vulnerabilidad

Después de encontrar diferencias estadísticamente significativas, podemos afirmar que el Optimismo, como variable psicológica, constituye un buen predictor de la ansiedad escénica, es decir que, cuanto más optimista es el alumno, menor ansiedad

escénica experimenta. Una de las posibles implicaciones que puede tener para los profesionales de la materia es la de fomentar en sus alumnos pensamientos positivos, así como ayudarles a rechazar los pensamientos pesimistas anticipadores del fracaso, que van bloquear su ejecución musical.

En cuanto a la autoeficacia no se encuentran diferencias estadísticamente significativas; la causa probablemente sea debida a que muchos de los alumnos encuestados son demasiado niños como para ser conscientes de su valía, de la opinión de los demás, la vergüenza, el fracaso, el éxito, etc.. y por lo tanto la presión social “todavía” no existe en el individuo, y no puede volverse contra él (Dalia, 2008).

En lo que respecta a la variable pedagógica de la sensibilidad al castigo y a la recompensa (feedback), podemos afirmar que cuanto más sensibilidad se tiene al castigo, más ansiedad escénica se experimenta. De aquí se deriva una primera implicación práctica de cara al feedback que los profesores hacen a sus alumnos; cuanto más ansiedad escénica experimenten, el Feedback que el profesor haga deberá ser menos intenso y más positivo para ser eficaz.

Limitaciones de la investigación

La más importante limitación de este estudio es el tamaño de la muestra, ya que solamente se compone de 63 alumnos para cuatro especialidades instrumentales encuestadas, así como no representativa en cuanto que está obtenida por disponibilidad. Así mismo corresponde a un ámbito semirural por lo que los datos no serían fácilmente extrapolables a otros contextos en los que por ejemplo las oportunidades para tocar con agrupaciones pudiesen ser distintas, o en cuanto a la competitividad.

La muestra tomada pertenece a alumnos de conservatorios profesionales de música, lo cual puede condicionar de alguna forma los resultados obtenidos, ya que de los estudiantes encuestados, un porcentaje indeterminado no va a continuar sus estudios una vez terminado el grado medio de su especialidad, es decir no piensa en profesionalizarse.

Líneas de futuro trabajo

En cuanto a perspectivas futuras destacaría fundamentalmente las siguientes:

- Por una parte ampliar el presente trabajo, en forma de tesis, tanto en la fundamentación teórica de la ansiedad escénica, como en los constructos psicológicos y pedagógicos que hemos utilizado como predictores de la ansiedad,

así como en el tamaño de la muestra, el análisis de datos y las estrategias de afrontamiento.

- Otra línea de trabajo podría ser llevar a cabo un programa de intervención que sirviese para superar la ansiedad escénica en estudiantes de Conservatorios de Música profesionales, aplicándoles las estrategias de afrontamiento para superar la ansiedad escénica.
- La posibilidad de analizar el papel de los profesores en el desarrollo de la ansiedad escénica acorde al modelo de Barlow. Las variables contextuales juegan un papel fundamental en la interacción con el alumno. Este trabajo no ha permitido llegar a analizar esta parte del contexto. Profundizar en el mismo puede permitir tanto conocer las condiciones para el desarrollo de la ansiedad como la posibilidad de implementar pautas para su prevención.
- Ver la eficacia de diferentes técnicas para reducir la ansiedad en estas edades, bien siendo los profesores los que traten de incorporar en sus prácticas profesionales o directamente proponer seminarios específicos para manejar esta ansiedad o asignaturas específicas, en cuanto al currículum de las enseñanzas profesionales en Aragón

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*.(DSM –IV-TR). Barcelona: Masson.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context.*Applied psychology: An internatonal review*, 51(2), 269-290.
- Barlow, D. (1988). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. New York: The Guilford Press.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and is disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Boulet,M. et de Melo, D. Le feedback, l'évaluation formative et L'apprentissage du langage musical. (1990). *Revue Canadienne de L'éducation* 15(4), 360-374.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1988). A control –process perspective on anxiety. *Anxiety Reserarch*, 1, 17-22.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1999). Optimism. In C.R. Snyder (Ed.). *Coping: The psychology of what works* (pp:182-204). New York: Oxford University Press.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2001). *Optimism, pessimism, and self-regulation*. In E.C.Chang (Ed.). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp.31-51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F: (2000). *Optimism, pessimism, and self-regulation*. In E.C Cognitive Therapy and Research.
- Clark, D.B., Agras, W.S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians.*American Journal of Psychiatry*, 148, 5. 598-605.
- Cox, W.J. & Kenardy, J. (1993). Perfomance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.

- Conde, E. (2012). *La ansiedad de actuación en la audición final de carrera de los estudiantes de musikene: efectos y factores Influyentes*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad del País Vasco.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, S.L.
- Dalia Cirujeda, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, S.L.
- Dib, N.& Sturmey, P. (2007). The Effects of Vervbal Instruction, Modeling, Rehearsal, and Feedback on Correct Posture During Flute Playing. *Behavior Modification*, 31(4),382-388.
- Domenech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471-483.
- Duke, R & Henninger, J. (2002). Teachers´ Verbal Corrections and Observers´
- Edwards, R. & Pledger, L. (1990). Sensitivity to feedback and the development of self. *Communication Quarterly*, 38, 101-111.
- Ellen, N. & Sturmey, P. (2007). The Effects of Verbal Instruction, Modeling, Rehearsal, and Feedback on Correct Posture During Flute Playing. *Behavior Modification*.
- Ellis, A. y Abrahms, E. (1980). *Terapia Racional Emotiva. Mejor salud y superación personal afrontando nuestra realidad*. México: Pax México.
- Ellis, A. y Lega Y.L. (1993). Cómo aplicar algunas reglas básicas del método científico al cambio de las ideas irracionales sobre uno mismo, otras personas y la vida en general. *Psicología Conductual*, 1, 101-110.
- Eysenck, H.J. (1979). The conditioning model of neurosis. *Behavioral and Brain Sciences*, 2, 155-199.
- Eysenck, H.J. (1985). Incubation theory of fear/anxiety.. En S. Reiss y R.R. Bootzin (Eds.). *Theoretical foundations in behavior therapy* (pp. 83-106). New York: Plenum Press.

- Eysenck, H.J. (1987). Behavior therapy. En H.J. Eysenck e I. Martin (Eds.). *Theoretical foundations in behavior therapy* (pp. 83-106). New York: Plenum Press.
- Extremera, N. Durán, A. y Rey, L. (2007). "A new measure of children's: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents". *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079. En Santos O. y María Pilar T. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 129-158.
- Iusca, D., Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 33 (2012) 448-45.
- Kluger, A.N. & Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kenny, D.T. (2008): Music Performance Anxiety. *International Handbook of Musicians. Health and Wellbeing*.
- 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. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Kulhavy, R.W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Education Research*, 47, 211-232.
- Mánber, B., Sullivan, S., Flagan, T., Hitchcock, S., Simmons, A., Paulus, M. y Stein, M. (2012). Selective effects of social anxiety, anxiety sensitivity, and negative affectivity on the neural bases of emotional face processing. *NeuroImage* 59, 1878-1887.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The Role of self efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of music*, 31 (1), 37-51.

- Méndez, F.J., Sánchez, J. y Moreno, P. (2000). Eficacia de los tratamientos psicológicos para la fobia social: un estudio Meta-Analítico. *Psicología Conductual*, 9, 39-59.
- Mor, S., Day, H., Flett, G.L. y Hewit, P.L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artist. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 207-225.
- Mowrer, O.H. (1939). A Stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- Mowrer, O.H. (1960). *Learning theory and behavior*, John Wiley, New York.
- Öhman, A., Esteves, F. y Soares, J.F. (1995). Preparedness and preattentive associative learning: Electrodermal conditioning to masked stimuli. *Journal of Psychophysiology*, 9, 99-108.
- Öst, L.G. (1987). Applied relaxation: Description of a coping technique and review of controlled studies. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 397-409.
- Olivares Rodríguez, J. y Caballo, V.E. (2003). Un modelo tentativo sobre la génesis, desarrollo y mantenimiento de la fobia social. *Psicología conductual*, 77, 483-515.
- Orejudo Hernández, S., Fernández Turrado, T. y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación*, 22, 199-217.
- Orejudo Hernández, S. y Teruel Melero, M.P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 129-158.
- Orejudo Hernández, S., Nuño Pérez, J., Fernández Turrado, T. Ramos Gascón, M^a.T., Herrero Nivelá, M^a.L. (2006). Miedo a hablar en público. Implicaciones para el entorno académico en un contexto de reforma universitaria. *Revista de psicología general y aplicada*, 59, 257-276.

- Osborne, M.S. & Kenny, D.T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety of Disorder*, 19, 725-751.
- Osborne, M.S., Kenny, D.T. & Holsomback, R. (2005). Assessment of MPA in late childhood. *International Journal of Stress Management*, 12, 312-330.
- Osborne, M.S., Kenny, D.T. (2008). The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Rae, G. & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in a practical music exams. *Psychology of Music*, 32 (4), 432-439.
- Rapee, R.M. & Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 35 (8), 741-756.
- Rojas Marcos,L (2008). *La fuerza del optimismo*. Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Sandín, B. (1995). Teorías sobre los trastornos de ansiedad .En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos. *Manual de psicopatología* (Vol.2, pp. 113-169). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Sandín, B. (2008). Teorías sobre los trastornos de la ansiedad. En A. Belloch, B.Sandín y F. Ramos. *Manual de psicopatología* (vol.2, pp.91-135). Madrid: MacGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.
- Sandín, B y Chorot, P. (1991). Trastornos de pánico. En G.Buela y V.E. Caballo (Eds.), *Manual de psicología clínica aplicada* (pp.71-85). Madrid: Siglo XXI.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A.M. y Bermúdez Moreno, J.(2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicotema*, 12 (2), 609-613.
- Santandreu, R. (2011). *El arte de no amargarse la vida*. Barcelona: Oniro
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1987). Disposicional optimism and physical wellbeing: The influence of generalized expectancies on health. *Journal of personality*, 55, 1169-210.

- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical Wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and research*, 16, 201-228.
- Seligman, M.E.P. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2, 307-320.
- Seligman, M.E.P. & Peterson, C. (1986). "A learned helplessness perspective on childhood depression: theory and research". En M. Rutter, C.E. Izard, y P.B. Read (Eds.), *Depression in young people: Developmental and clinical perspectives* (pp.223-249). New York: Guilford Press.
- Siddique, H.I., LaSalle-Ricci, V.H., Glass, C.R. Ankoff, D.B: y Díaz, R.J. (2006). Worry, optimism and expectations as Predictors of Anxiety and Performance in the First Year of Law School. *Cognitive Therapy Reserarches*, 30, 667-676.
- Smith, C and King, E. (2004). Student Feedback Sensitivity and the Efficacy of Feedback Interventions in Public Speaking Performance Improvement. *Communication Education*, 53 (3), 203-216.
- Snyder, C.R. y López, S.J. (2005). *Handbook of Positive Psychology* (pp.231-243). New York: Oxford University Press.
- Teruel, M.P. (2009). A propósito del Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 217-230.
- Torrubia, R. Avila, C. Moltó, J. y Caseras, X. (2001). The sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837-862.
- Van Kemenade, J.F., Van Son, M.J. y Van Heesch, N.C. (1995). Performance anxiety among profesional musicians in symphonic orchestras: a self-reported study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Zarza, J.(2013). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Tesis doctoral. Departamento de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Traducido por A.Pozo y G.Dalia (versión experimental)



Departamento de
Psicología y Sociología
Universidad Zaragoza

ADAPTACIÓN DE LOT-R.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy en desacuerdo
1	En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	1	2	3	4	5
2	Me resulta fácil relajarme	1	2	3	4	5
3	Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará	1	2	3	4	5
4	Siempre soy optimista en cuanto al futuro	1	2	3	4	5
5	Disfruto un montón de mis amistades	1	2	3	4	5
6	Para mí es importante estar siempre ocupado	1	2	3	4	5
7	Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera	1	2	3	4	5
8	No me disgusto fácilmente	1	2	3	4	5
9	Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas	1	2	3	4	5
10	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	1	2	3	4	5

AUTOEFICACIA. SAN JUAN

En este cuestionario se mide la autoeficacia autopercebida, la escala de valoración está construida con puntuaciones desde el 1, la mínima hasta el 10 la máxima para indicar el grado de conformidad con los enunciados presentados.

1	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	



Departamento de
Psicología y Sociología
Universidad Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

FEEDBACK

Instrucciones

Por favor, responda a cada pregunta rodeando con un círculo la palabra **SÍ** o la palabra **NO**, según sea su modo de pensar o sentir. No existen respuestas buenas ni malas, ni preguntas con truco. Trabaje rápidamente y no piense demasiado sobre el significado exacto de la pregunta.

Por favor, trate de responder a todas las preguntas.

1.	¿A menudo deja de hacer cosas por miedo a que puedan ser ilegales?	Sí	NO
2.	¿La perspectiva de conseguir dinero es capaz de motivarlo fuertemente a hacer cosas?	Sí	NO
3.	¿Prefiere no pedir una cosa si no está seguro de que se la darán?	Sí	NO
4.	¿La posibilidad de conseguir el reconocimiento público de sus méritos le estimula frecuentemente a actuar?	Sí	NO
5.	¿Las situaciones nuevas o inusuales le producen miedo a menudo?	Sí	NO
6.	¿Frecuentemente encuentra personas que le parecen físicamente atractivas?	Sí	NO
7.	¿Le cuesta llamar por teléfono a personas que no conoce?	Sí	NO
8.	¿Le gusta tomar algunas drogas por el efecto de placer que producen?	Sí	NO
9.	¿A menudo prefiere renunciar a sus derechos antes que enfrentarse con alguna persona u organismo?	Sí	NO
10.	¿A menudo hace cosas para que le alaben?	Sí	NO
11.	De pequeño, ¿le preocupaba mucho que le pudiesen castigar en casa o en la escuela?	Sí	NO
12.	¿Le gusta que la gente esté pendiente de usted en una fiesta o reunión social?	Sí	NO
13.	En las tareas para las que no está preparado, ¿valora mucho la posibilidad de fracasar?	Sí	NO
14.	¿Dedica una parte importante de su tiempo a conseguir una buena imagen?	Sí	NO
15.	¿Las situaciones difíciles le dejan fácilmente sin capacidad de reacción?	Sí	NO
16.	¿Necesita que la gente le demuestre su afecto constantemente?	Sí	NO
17.	¿Es usted una persona vergonzosa?	Sí	NO
18.	Cuando está con un grupo, ¿muchas veces intenta que sus opiniones sean las más inteligentes o divertidas?	Sí	NO
19.	Siempre que puede, ¿evita hacer demostración de sus habilidades por miedo al ridículo?	Sí	NO
20.	¿A menudo aprovecha las ocasiones que se le presentan para establecer relaciones con personas que le parecen atractivas?	Sí	NO
21.	Cuando está con un grupo de personas, ¿le cuesta escoger un tema adecuado de conversación?	Sí	NO



Departamento de
Psicología y Sociología
Universidad Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

22.	De pequeño, ¿hacía muchas cosas para conseguir el reconocimiento de los demás?	SÍ	NO
23.	¿A menudo le cuesta conciliar el sueño pensando en las cosas que ha hecho o que ha de hacer?	SÍ	NO
24.	¿La posibilidad de obtener prestigio social le motiva a hacer cosas aunque ello implique no jugar limpio?	SÍ	NO
25.	¿Se lo piensa mucho antes de reclamar, si en un restaurante le dan comida en malas condiciones?	SÍ	NO
26.	¿Acostumbra a dar prioridad a aquellas actividades que suponen una ganancia inmediata?	SÍ	NO
27.	¿Le costaría volver a un comercio a reclamar, si se da cuenta de que le han devuelto mal el cambio?	SÍ	NO
28.	¿A menudo le resulta difícil resistir la tentación de hacer cosas prohibidas?	SÍ	NO
29.	¿Siempre que puede, evita ir a lugares desconocidos?	SÍ	NO
30.	¿Le gusta competir y hacer todo lo que pueda por ganar?	SÍ	NO
31.	¿Se preocupa muchas veces por las cosas que hace o que dice?	SÍ	NO
32.	¿Le resulta fácil asociar olores o gustos a sucesos muy agradables?	SÍ	NO
33.	¿Le resultaría difícil pedir aumento de sueldo a sus superiores?	SÍ	NO
34.	¿Hay muchos objetos o sensaciones que le recuerdan sucesos agradables?	SÍ	NO
35.	Siempre que puede, ¿evita hablar en público?	SÍ	NO
36.	Cuando se pone a jugar con máquinas tragaperras, ¿a menudo le cuesta dejarlo?	SÍ	NO
37.	¿Muchas veces, piensa que podría hacer muchas más cosas si no fuera por su inseguridad o miedo?	SÍ	NO
38.	¿Muchas veces hace cosas pensando en las ganancias inmediatas?	SÍ	NO
39.	Comparándose con la gente que conoce, ¿tiene miedo de muchas cosas?	SÍ	NO
40.	¿Se distrae fácilmente de su trabajo cuando está presente una persona desconocida, físicamente atractiva?	SÍ	NO
41.	¿Frecuentemente hay cosas que le preocupan y que le hacen bajar su rendimiento en las actividades intelectuales?	SÍ	NO
42.	¿Le motiva el dinero hasta el punto de ser capaz de hacer trabajos arriesgados?	SÍ	NO
43.	¿A menudo deja de hacer cosas que le agradarían por no recibir el desprecio o la desaprobación de los demás?	SÍ	NO
44.	¿Le gusta introducir elementos competitivos en todas sus actividades?	SÍ	NO
45.	¿Generalmente está más pendiente de las amenazas que de las cosas agradables de la vida?	SÍ	NO
46.	¿Le gustaría llegar a ser una persona socialmente poderosa?	SÍ	NO
47.	¿A menudo, deja de hacer cosas que le gustan para no hacer el ridículo?	SÍ	NO
48.	¿Le gusta demostrar sus habilidades físicas aún corriendo algún peligro?	SÍ	NO

Por favor, compruebe si ha respondido a todas las preguntas.

unizar.es