

Francisco Javier Zarza Alzugaray

Variables psicológicas y
pedagógicas como predictoras de
la ansiedad escénica en
estudiantes de grado superior de
música de España

Departamento
Psicología y Sociología

Director/es
Casanova López, Óscar
Orejudo Hernández, Santos

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

**VARIABLES PSICOLÓGICAS Y
PEDAGÓGICAS COMO PREDICTORAS
DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA EN
ESTUDIANTES DE GRADO SUPERIOR
DE MÚSICA DE ESPAÑA**

Autor

Francisco Javier Zarza Alzugaray

Director/es

Casanova López, Óscar
Orejudo Hernández, Santos

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Psicología y Sociología

2014



Universidad
Zaragoza

**VARIABLES PSICOLÓGICAS Y
PEDAGÓGICAS COMO PREDICTORAS
DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA EN
ESTUDIANTES DE GRADO SUPERIOR
DE MÚSICA DE ESPAÑA**

Francisco Javier Zarza Alzugaray

Dirección: Santos Orejudo Hernández

Co-dirección: Óscar Casanova López

**Tesis
doctoral**



Tesis doctoral

**VARIABLES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS COMO
PREDICTORAS DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA EN
ESTUDIANTES DE GRADO SUPERIOR DE MÚSICA DE
ESPAÑA.**

Autor:

FRANCISCO JAVIER ZARZA ALZUGARAY

Directores:

SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ

ÓSCAR CASANOVA LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Departamento de Psicología y Sociología

2013

Agradecimientos

Esta tesis simboliza la culminación académica de la formación musical del escritor y como tal, es punto de llegada para unas cosas y de partida para otras muchas.

En primer lugar debo mencionar a mi padre, a mi madre, a mi hermana, a mi abuelo y a mi tía, y en general a toda la familia. Todas estas personas, con todo su cariño y comprensión, siempre me apoyaron en la práctica pianística y más tarde los que estaban, en la práctica investigadora, preocupándose a la vez que yo, y por lo mismo que yo. Gracias familia.

Si hay una persona sin la que seguro esto no habría sido posible es Bea. Por tu amistad, ánimo, ayuda, cariño, comprensión, escucha, emoción, entereza, paciencia y pasión. Con todo mi cariño, gracias. Mi do# re fa# si re sol# si la sol# fa# mi mi sol# fa# mi.

Los amigos, esas personas que, en los momentos más insospechados y difícilmente confesables, me han escuchado explicar algo única y exclusivamente por el interés y la emoción que tenían en que yo me aclarase al verbalizarlo, eso es amistad, Andrés, Fernandico, Juanillo, gracias. A los amigos de Donosti, aguantasteis mucho estudio y muchas cervezas. Todos vosotros todavía tendréis que aguantar más... ¿apostamos?

Agradecido de forma indescriptible a Santos, el hombre de paciencia infinita, el timón y el preciso sextante del bajel. Gracias a Óscar, el eficaz, oportuno, sistemático y trabajador incansable. No puedo imaginar mejores guías de esta nao, tal vez el llegar hasta vosotros fue casual, pero desde que embarcamos, todo ha sido mejorar y ese mérito es vuestro. En conjunto habéis conducido la nave nodriza, que este grumete a veces desnortado, no sabía ni cómo ni a dónde dirigirla y al orientarlo tomaba fuerza. Gracias.

No puedo olvidarme tampoco de los maravillosos profesores de música y, casualmente en mí ha sido el piano, que se han cruzado por el camino y han conseguido que llegásemos hasta aquí. Chang Rook, Cristina Pérez de Albéniz, Miguel Ituarte, Gábor Csalog de quienes aprendí que en esta carrera de fondo sin meta es preciso tener paciencia, pasión, rigor e imaginación y que nadie ni nada te las puede arrebatarse. Gracias.

A todos y cada uno de vosotros y alguno más que seguro me dejó en el tintero y ruego no me lo tenga en cuenta, gracias de todo corazón.

Para los que son y están.

Para todos a los que esto pueda servir.

Para mí.

¡Corre Fújur, corre!

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
PRESENTATION	27
<i>PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	39
Capitulo I. Legislación y regulación de la enseñanza musical en españa	41
Capitulo II. El constructo de la ansiedad y variables relacionadas.	51
2.1 La ansiedad esénica en músicos en formación.....	53
2.1.1. Definición. Qué se entiende por ansiedad escénica. Componentes.	53
2.1.2. Indicencia y variables relacionadas	64
2.1.3. Teorías de la ansiedad	74
2.1.4. Evaluación e intervención en la ansiedad escénica.	91
2.1.5. Resumen.	106
2.2. Propuesta de investigación.....	115
2.3. Optimismo y ansiedad	119
2.4. Autoeficacia.....	131
2.5. Motivación de logro.....	144
2.6. Sensibilidad al premio, sensibilidad al castigo.	156

<i>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO</i>	167
Capítulo III. Objetivos, hipótesis y procedimiento estadístico	169
3.1. Objetivos e hipótesis.....	171
3.2. Método.....	174
3.2.1 participantes	174
3.2.2. Variables e instrumentos	178
3.2.2.1. Variables pedagógicas	178
3.2.2.2. Ansiedad escénica. KMPAI.....	179
3.2.2.3. Optimismo disposicional.LOT-R	182
3.2.2.4. Autoeficacia general. Escala de autoeficacia general	184
3.2.2.5. Motivación de logro. Cuestionario de motivación de logro en contextos musicales	185
3.2.2.6. Sensibilidad al premio y sensibilidad al castigo. Cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo.	189
3.2.3. Procedimiento	191
3.2.4. Procedimiento estadístico.....	193
Capítulo IIII. Resultados.....	199
4.3.1. Análisis descriptivo de las variables pedagógicas:.....	201
4.3.2. Relaciones entre variables pedagógicas	206
4.3.2.1. El centro de estudios.....	206
4.3.2.2. La edad de comienzo	210
4.3.2.3. Tocar con agrupaciones.....	211
4.3.2.4. Familia instrumental	212
4.3.3. Estudio de las variables psicológicas.	216
4.3.3.1. Adaptación del KMPAI.....	216

4.3.3.2. Adaptación del cuestionario de motivación de logro al contexto musical.....	232
4.3.3.3. Análisis del LOT-R.....	242
4.3.3.4. Análisis del cuestionario de autoeficacia.....	244
4.3.3.5. Estudio del cuestionario SPSRQ	247
4.3.4. Análisis de las variables psicológicas de escala con respecto a las variables sociológicas, pedagógicas y contextuales	249
4.3.4.1. Relación de la edad con variables de escala.	249
4.3.4.2. Relación del centro con variables de escala.	252
4.3.4.3. Relación del curso con variables de escala.....	260
4.3.4.4. Relación de la edad de comienzo con las variables de escala.....	262
4.3.4.5. Relación de tocar con agrupaciones con las variables de escala	279
4.3.4.6. Relación de los conciertos ofrecidos en el último año y las variables de escala.	283
4.3.4.7. Relación del consumo de sustancias con las variables de escala.....	290
4.3.4.8. Relación del sexo con las variables de escala.....	301
4.3.4.9. Relación entre la familia instrumental y las variables de escala.....	306
4.3.5. Estudio de las relaciones entre las variables de escala.	317
4.3.5.1. Relación entre el KMPAI y el optimismo	317
4.3.5.2. Relación entre el KMPAI y la autoeficacia	318
4.3.5.3. Relación entre el KMPAI y la motivación de logro musical	319
4.3.5.4. Relación entre el KMPAI y la sensibilidad al premio y al castigo	320
4.3.5.5. Relación entre el los constructos de autoeficacia, motivación de logro musical, optimismo y sensibilidad al premio y al castigo.	321
4.3.6. Relaciones simultáneas entre variables. M.L.G.	323
4.3.6.1. Estudio de la ansiedad a través de modelos lineales generales.....	323
4.3.6.2. Estudio de la motivación de logro musical por medio de los modelos lineales generales	335
4.3.7. Relaciones simultáneas entre variables. Regresión lineal.	342
4.3.8. Perfiles de vulnerabilidad. Análisis clúster.	348

4.3.8.1 Relación entre perfiles de vulnerabilidad y el centro de estudios.....	351
4.3.8.2. Relación entre perfil de vulnerabilidad y sexo	352
4.3.8.3. Relación entre perfil de vulnerabilidad y consumo de sustancias	354
4.3.8.4. Otras relaciones categóricas	356
4.3.8.5. Relaciones con constructos específicos	356
4.3.9. Relaciones simultáneas entre variables. Modelos de ecuaciones estructurales	360
4.3.9.1. Modelo 1	362
4.3.9.2. Modelo 2	365
4.3.9.3. Modelo 3	370
4.3.9.4. Modelo 4	374
4.3.9.5. Modelo 5	378
Capítulo V. Discusión de los resultados y conclusiones.....	385
5.1. Discusión de los resultados y conclusiones	387
5.2. Discussion and conclusions	417
<i>PARTE III. CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>445</i>
Consideraciones finales y líneas abiertas de investigación.....	447
Referencias	461
Anexos.....	511

PRESENTACIÓN

La ansiedad escénica en músicos en formación es uno de los aspectos más relevantes en la práctica y el estudio musical, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema, de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito.

Siguiendo a Gabrielsson (2003), la actuación musical ha sido objeto de numerosos tratados realizados por músicos y teóricos de la música en el pasado. En dichos tratados, se describen consejos y observaciones de cara a la realización de una correcta interpretación musical, por mencionar algunos de estos manuales, encontramos obras de Mattheson (1739), Quantz (1752), C.P.E. Bach (1753, 1762) y L.Mozart (1756).

Sin embargo, no fue hasta alrededor de 1900 cuando comenzaron a aparecer estudios empíricos en las revistas de psicología centrados en la medida de los aspectos físicos de la actuación musical, e investigando, principalmente, aspectos de la coordinación. Así, la investigación de la actuación musical, alcanzó un pico nada desdeñable entre los años 20 y 30 del siglo pasado a través de extensos estudios de la actuación en el piano, violín, y canto y llevados a cabo por investigadores de la Universidad de Iowa liderados por Carl Emil Seashore. Estos estudios, estaban centrados especialmente, en la medición de los resultados de diferentes parámetros musicales como la afinación, el ritmo o el tratamiento armónico de las partituras en las actuaciones musicales (Gabrielsson, 2003).

La psicología de la música se puede considerar como una rama de la psicología que tiene como objeto de estudio la conducta musical. Constituye, en palabras de Vera (2000) una disciplina multidimensional, la cual, vista como ciencia se ocupa de la naturaleza de la respuesta humana desde la propia creación musical pasando por la ejecución o la experiencia musical misma.

En lo relativo a los ámbitos de estudio de la psicología de la música, encontramos diferentes vías de estudio. Así podemos ver que existen tendencias investigadoras en las que músicos y psicólogos parten de la base de asemejar la música a un tipo de lenguaje y buscan conocer cómo se percibe y entiende la música, ya que en opinión de Davies

(1978) es la investigación el único medio de desmitificar la música como objeto de estudio de la psicología.

Existe también un enfoque evolutivo en la psicología musical, que se dedica a estudiar la relación entre el pensamiento del niño y su desarrollo musical en las diferentes etapas de la infancia. Un ámbito de estudio que no debemos perder de vista tampoco, es la investigación en el ámbito educativo musical y cómo, por ejemplo, los conocimientos y conductas y prácticas pedagógicas del profesorado resultan claves para, por ejemplo, reducir la ansiedad en las situaciones de ejecución con el instrumento (Greer, 1981; Vera, 2000).

Otro de los enfoques de estudio de la psicología de la música es el referido a la aplicación de diversos test psicológicos que tienen como finalidad determinar las diferencias individuales en la conducta musical. Siguiendo nuevamente a Vera (2000), podemos ver que existen tres tipos de tests que intentan medir diferencias individuales en la conducta, los tests de sentimiento y apreciación, los de conocimiento musical y rendimiento y los de aptitudes.

Ya desde hace unas décadas, la investigación en el ámbito de la psicología musical se ha centrado en la ejecución musical, incluyendo en los estudios procesos como la atención, percepción, memoria, aprendizaje, pensamiento, motivación o conductas motoras, centrándose en el papel del individuo como procesador activo de la información, resaltando el papel interactivo de todos los procesos mencionados anteriormente (Vera, 2000). Además, hay autores como Hargreaves y North (1997) que señalan que todo lo anterior existe gracias a un contexto social determinado, y que es en ese entorno donde se desarrollan las diferencias individuales de creación, percepción o ejecución musical. Dichas diferencias podrían verse afectadas por el lugar, momento, personas presentes o por un contexto más amplio como el cultural o el histórico.

La psicología puede explicar la adquisición o aprendizaje de las habilidades humanas necesarias para la realización de tareas complejas, y esto ha permitido abordar el estudio de la interpretación musical con un enfoque en el que se reemplaza la idea de genio por el de experto. El experto es una persona que tras muchas horas de práctica ha desarrollado un nivel de “excelencia en el desempeño de una habilidad, pero cuyos

mecanismos no difieren cualitativamente de los del resto de la población” (Ericsson, 1997; en Musumeci, 2005, p. 47).

Respecto a esta investigación, el propósito principal es analizar la ansiedad escénica en un grupo de estudiantes de grado superior de música de España, un tipo de ansiedad que padecen los músicos y especialmente aquellos para los que está destinada esta investigación, que por estar en los últimos estadios de su formación, se ven expuestos a un gran número de conciertos y situaciones musicales que no siempre son capaces manejar adecuadamente, debido a la ansiedad que se produce por la actuación en los mismos.

Por otra parte, también se estudiarán las relaciones que puedan existir con variables socioodemográficas y pedagógicas, así como con constructos como los de optimismo, autoeficacia, la motivación de logro o la sensibilidad al premio y al castigo.

El desarrollo de este tipo de investigaciones, creemos, suscita gran interés dentro de la comunidad pedagógica musical española de la actualidad, pues es un campo que no ha recibido generalmente, especial atención en los últimos años, ni a nivel de currículo ni a nivel pedagógico ni tampoco a nivel investigador puesto que se han encontrado muy pocas investigaciones similares en la población estudiantil española.

Pese a lo anterior, sí que actualmente ha crecido de forma notable el número de investigaciones realizadas fuera del entorno académico español, y que han centrado sus esfuerzos en estudiar el constructo de la ansiedad escénica en músicos de todos los niveles, desde estudiantes hasta reputados profesionales (Iusca y Dafinoiu, 2011).

También se hace necesario comentar que la ansiedad ante una actuación específica puede describirse como un conjunto de respuestas que están presentes en áreas tan diversas como la resolución de test (Elliot y McGregor, 1999), resolución pública de problemas matemáticos (Ashcraft y Faust, 1994), hablar en público (Merrit, Richards y Davis, 2001; Badós, 2001; Orejudo, Ramos, Nuño, Fernández y Herrero, 2006), deportes (Hall y Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu y Hall, 2002), la danza (Wilson, 2002), y la música (Deen, 2000; Ryan, 2003).

Se puede extrapolar al ámbito del miedo escénico en músicos la definición del miedo a hablar en público de Fremouw y Beitentier (1990), quienes la consideran como una reacción no adaptativa ante sucesos ambientales cuyo resultado es un

comportamiento ineficaz, que puede llegar a hacer que en torno al 30% de los músicos que piden ayuda psiquiátrica, ésta sea causada por la ansiedad escénica (Fenema, Julsing, Carlier, 2012).

El estudio de la ansiedad escénica tiene una importancia real, ya que, recogiendo la opinión de Taborsky de 2007, en ciertos círculos científicos se mantiene que la ansiedad escénica es un hecho a tener muy en cuenta, pues los músicos presentan un mayor riesgo de padecer desórdenes mentales como la ansiedad escénica, probablemente debido al estrés ocupacional al que se ven sometidos, y a estrategias de afrontamiento maladaptativas o rasgos de personalidad particulares como el narcisismo, que son más prevalentes en músicos que en la población general (Fenema et al. 2012).

La preocupación o inquietud sobre acontecimientos futuros, no es obviamente problemática en sí misma, y es hasta cierto punto una muestra adaptativa del organismo. Sin embargo, si esta preocupación está guiada por la ansiedad, puede tornarse incontrolable transformándose en maladaptativa e incluso crónica (Barlow, 2000).

Esta investigación enlaza directamente, con el hecho de que los problemas de ansiedad de la comunidad universitaria son bastante frecuentes (Orejudo, et al., 2006), tanto más en la comunidad que se encuentra en fase de formación superior de diferentes áreas artísticas, y por consiguiente la musical a la que concierne esta investigación.

Sumando a Orejudo et al. (2006), Bayati, Beigi y Salehi (2009), subrayan que los estudiantes universitarios, a menudo, se ven expuestos a diferentes estresores como mudarse lejos de sus casas por primera vez, convivir con otros estudiantes, experimentar la reducción de la supervisión de los adultos, la presión generada por la necesidad de obtener un logro académico, y la incertidumbre generada por la integración en el sistema en un futuro. Los estudiantes, además deben hacer frente a problemas sociales, emocionales, físicos y familiares que pueden afectar a su capacidad de aprendizaje y actuación académica. Debido a todos los cambios descritos anteriormente, sirven para argumentar a Bayati et al. (2009), que se puede incrementar el riesgo de ansiedad y depresión y afectar al estado de salud en general.

Podemos pensar por lo tanto que en estas etapas de formación superior se pueden generar problemas de ansiedad, tanto en su vertiente general, como en su vertiente específica ante situaciones concretas.

Demirbatir (2012) sostiene que el conocimiento de la ansiedad y los niveles de estrés en los estudiantes universitarios de música es algo importante, ya que tanto la ansiedad como el estrés, están entre los problemas psicológicos más frecuentes entre los estudiantes universitarios.

De hecho, muchos estudiantes que sufren problemas psicológicos ven afectadas sus actuaciones académicas (Aris y Dzulkifli, 2011); de este modo, las continuas demandas de trabajo y presencia de factores estresantes en la vida diaria de la comunidad estudiantil universitaria, pueden acarrear resultados negativos (David, 2010). Circunscribiendo lo precedente al ámbito formativo musical, los estudiantes universitarios de música, deben hacer frente a fuentes excepcionales y únicas de estrés, entre las que se incluyen la ansiedad escénica, el perfeccionismo o las preocupaciones sobre la carrera musical futura (Bernhard, 2007).

Como recoge Demirbatir (2012), existen por otra parte, pocos estudios entre estudiantes de música que midan el bienestar psicológico de esta comunidad universitaria. En uno de estos casos, Spahn, Strukely y Lehmann (2004), encontraron que los valores tanto de depresión como de ansiedad eran mayores en los estudiantes universitarios de música frente a los que estudiaban otras disciplinas.

Es aquí donde se muestra la importancia psicopedagógica de esta investigación, ya que la etapa universitaria o de formación superior, puede ser un punto de inflexión de estos problemas, pues es posible que el alumno adquiera nuevos recursos adaptativos a través de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno en el que se produce su enseñanza superior (Orejudo et al. 2006).

Y como sugiere Taborsky (2007:23), “es necesario más estudio, bien para replicar las investigaciones existentes, bien para investigar temas adicionales. Es necesario también investigar las diferencias de la ansiedad entre los diferentes instrumentistas así como efectuar estudios a largo plazo” y de este modo incidir en el tipo de instrumento estudiado como otra condición ante posibles problemas de ansiedad debido al tipo de estudio o aproximación ante las actuaciones públicas asociadas a dicho instrumento.

Para continuar con el estudio de las actuaciones públicas y de la ansiedad que éstas generan, desde esta investigación se ha contemplado la ansiedad escénica como un hecho que encuentra una explicación clara en la teoría de la ansiedad de Barlow (2000).

Esta teoría explica el posible origen de la ansiedad a partir de un conjunto de tres vulnerabilidades. 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.

En esta investigación y relacionado con el modelo de vulnerabilidad de Barlow (2000), se han escogido los constructos del optimismo, la autoeficacia, la sensibilidad al premio y al castigo y la indefensión como posibles indicadores de vulnerabilidad.

Recogiendo la idea de Taborsky (2007) y la teoría de la ansiedad de Barlow (2000), creemos que resulta interesante investigar cómo constructos provenientes de la psicología positiva como el optimismo y la autoeficacia puedan influir en la presencia de distintos niveles de ansiedad escénica en una muestra de estudiantes de grado superior de música en España.

A su vez, encontramos necesario la inclusión en este estudio de constructos como el pesimismo o la sensibilidad al premio y al castigo y la motivación de logro específica relacionada con un contexto de actuación musical, para ampliar el marco teórico de conocimiento de la ansiedad escénica, que de manera tan negativa puede influir en la formación de los músicos.

Para conocer las especificidades de los estudiantes españoles y analizar cómo estas pueden tener o no relación con la ansiedad escénica y el resto de constructos psicológicos que en esta investigación se manejan, no podemos obviar tampoco que los constructos anteriormente mencionados pueden estar influenciados por variables de corte sociodemográfico, como el sexo o la edad, así como contextuales y pedagógicas. De este modo, consideramos que estudiar qué relaciones presentan variables como la edad de inicio en los estudios musicales, el centro de formación, el tipo de instrumento, el número de conciertos ofrecidos, si se consumen sustancias para mitigar la ansiedad escénica o la frecuencia con la que se toca con agrupaciones resultará enriquecedor de cara al fin último de un mayor conocimiento de la ansiedad escénica.

Respecto a las variables de corte pedagógico como el tipo de instrumento, o el número de conciertos y audiciones que se realicen, sabemos ya que tienen influencia

directa en la ansiedad y en la creación de una sensación de eficacia (Dalia, 2004). A modo de ejemplo, con otra de las variables pedagógicas contempladas en esta investigación, la edad de comienzo en los estudios musicales, no ha sido estudiada en términos científicos como una posible variable a tener en cuenta en su potencial relación con la ansiedad. Sin embargo, ya desde la propia Administración en los conservatorios españoles, se recomiendan determinadas edades de ingreso en los mismos, sin tener en cuenta criterios científicos o analizar la incidencia de esta variable en la formación final del alumnado y su bienestar tanto físico como psicológico.

Una de las partes más novedosas en términos científicos de esta investigación es el hecho de estudiar las variables anteriores, en una muestra compuesta por músicos. Es un tipo de población específica, con características particulares en su formación, y sobre la cual no se han encontrado demasiadas investigaciones que relacionen los constructos anteriores con la ansiedad escénica. Creemos por lo tanto, que esta investigación puede presentar un avance, no sólo en el conocimiento de la ansiedad escénica en términos globales, sino que también puede tener claras repercusiones en fin último en la praxis pedagógica que se lleva a cabo en los centros de formación, mejorándola, y de este modo, educar a mejores músicos y futuros docentes de la música.

De la forma en la que se viene presentando esta investigación, el estudio del constructo del optimismo desde la psicología positiva presenta un papel fundamental en este estudio, ya que el optimismo disposicional, entendido como la creencia que cada uno tiene, de que se tenderá en su vida a experimentar buenas experiencias, está demostrado que tiene efectos positivos a nivel fisiológico, además de generar un aumento de la motivación. Sin embargo, la relación del optimismo con las actuaciones públicas musicales está sin demostrar (Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff y Díaz 2006). Por otra parte, la preocupación disposicional, que es la tendencia a tener pensamientos negativos incontrolables, concernientes a la posibilidad de que acontezcan futuros eventos negativos (Pruzinsky y Borkovec, 1990), está relacionada con los déficits en las actuaciones, déficits en la resolución de los problemas que acontecen durante las mismas, así como con una menor concentración para permanecer centrado durante la misma en un objetivo (Borkovec, Robinson, Pruzinsky, Depree, 1983; Tallis, Eysenk, Mathews, 1991).

En definitiva, el optimismo parece tener una presencia importante en la creación y adopción de conductas de afrontamiento adaptativas (Scheier y Carver, 1985; Scheier, Wientraub y Carver, 1986), otorgando al estudio del optimismo como constructo psicológico, y a la creación de conductas de afrontamiento, y de su relación con la ansiedad escénica, un papel especialmente importante en una enseñanza, que tiene como uno de sus objetivos principales la preparación del alumnado para la exposición pública y recurrente a ambientes de evaluación de la actuación.

Debido a lo anteriormente expuesto, creemos que se hace necesario estudiar la relación entre el optimismo y la ansiedad escénica, tal y como hemos establecido previamente para ver si funciona como un marcador de vulnerabilidad o de protección psicológica ante la ansiedad, habida cuenta de que existen datos anteriores en los que las personas con diferentes niveles de optimismo utilizan diferentes estrategias a la hora de afrontar la ansiedad.

La autoeficacia es otra de las variables sujeto de estudio en esta investigación. Es un constructo psicológico propuesto por Bandura (1977), en el que se recogen las diferentes creencias en la propia capacidad para resolver, organizar y ejecutar acciones que se realizan, y ostenta un papel determinante en las tareas que conllevan una actuación pública así como en las expectativas de llevarla a cabo correctamente (Bandura, 1977a; Bandura, 1997b; Bandura 1977c; Zimmerman, 2000). De esta forma también resulta ser un buen predictor de la ansiedad escénica en diversos campos incluidas las actuaciones musicales (McCormick y McPherson, 2003).

Resulta lógico pensar que es necesario ahondar más en el conocimiento de la posible influencia de la autoeficacia en la ansiedad escénica en músicos en formación superior, para de este modo y a la postre, contribuir a un mejor conocimiento del alumnado, para una mejor adecuación pedagógica posterior por parte del profesorado.

Por otra parte, no podemos obviar el carácter de obtención de logro que presentan la consecución de unos objetivos determinados y la realización de un buen examen, audición o concierto, y de cómo esto puede afectar a la motivación y a la génesis de estados de ansiedad. De este modo, creemos, se enlaza de forma natural y pertinente con el planteamiento del estudio de las relaciones entre la motivación al logro y la ansiedad escénica, así como con el resto de variables sujetas a investigación en este estudio.

Esta investigación, en lo concerniente a la motivación de logro, parte de la premisa de la asunción de la complejidad de dicho constructo psicológico, polifacético. Dicho lo anterior, se podría entender la motivación de logro como “la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros” (Garrido, 1986, p.138) o también y más breve como “la motivación que impulsa la ejecución en las denominadas tareas de logro” (Manasero y Vázquez, 1998, p.334).

Partiendo de la explicación inmediatamente anterior, y de modo introductorio, parece claro que la motivación de logro puede presentar un papel importante en el estudio y la práctica musical y que ha de tener su correspondiente parte de influencia en la práctica musical pública y la ansiedad que se genere en la misma.

De otra parte, y no menos importante, se plantea en esta investigación el estudio de la sensibilidad al premio y al castigo determinadas por los sistemas de inhibición de comportamientos –BIS en inglés- y el sistema de activación de comportamientos –BAS en inglés-. Dichos sistemas de comportamiento subyacen a dos dimensiones de la personalidad, la ansiedad y la impulsividad y que conforman el sistema de activación conductual descrito por Gray en 1982. La investigación del BIS y BAS permite el estudio de las respuestas ante las señales que son interpretadas como posibles castigos, o con consecuencias negativas, así como las conductas de aproximación o encaminadas a la percepción de incentivos o recompensas (Torrubia, Ávila, Moltó y Caseras, 2001; O’Connor, Colder, Hawk, 2004; Pinto-Meza et al., 2009).

Presentando las diferentes variables manejadas en esta tesis, podemos ver que existen estudios que muestran diferencias en los niveles de ansiedad en función de algunas variables de tipo sociodemográfico o contextuales como el sexo (Papageorgi, Hallam y Welch, 2007), el instrumento (Iusca y Dafinoiu, 2012), el tocar solo o con agrupaciones de forma relativamente regular (Dalia, 2004) o el consumo de sustancias (Tamborrino, 2001) entre otras.

Sin embargo, hemos de decir ya en esta presentación de la investigación, que no se han encontrado referencias, ni nacionales ni internacionales, que relacionen la edad de iniciación en los estudios musicales con la ansiedad reportada en las actuaciones

públicas, mientras que sí que se ha relacionado con las condiciones necesarias para llevar a cabo un buen aprendizaje musical. Por ello consideramos que debe ser tenida en cuenta ya que la ansiedad presenta un componente evolutivo importante como se desprende de Orgilés, Méndez, Espada, Carballo y Piqueras, (2012) y se puede gestar desde edades muy tempranas.

En este punto podemos avanzar alguna hipótesis sobre cómo, los estudiantes de música, adquieren competencias para no experimentar ansiedad escénica y llevar a cabo mejores interpretaciones. De este modo creemos que, además de las variables presentadas anteriormente el adecuado manejo del repertorio, las experiencias previas de ansiedad, la existencia de conductas de afrontamiento exitosas, el tipo de auditorio o el tipo de recital pueden ser variables que influyan en la presencia de diferentes niveles de ansiedad en la población de estudiantes de grado superior de música.

Debemos poner especial atención al tipo de población en la que este estudio está centrado, puesto que al ser estudiantes de grado superior de música, presentan unas características diferenciadoras en comparación con los estudiantes de música de grados inferiores, grado medio o profesional y enseñanzas elementales.

Como característica principal debemos comprender que el estudio de un grado superior de música comprende 4 años mínimos de formación y según recoge la L.O.E. es un título, en caso de obtenerlo, homologable a todos los efectos al de licenciado. Debido a esto, podemos suponer que los estudiantes de grado superior de música desean hacer de la práctica o estudio musical, su modo de vida de una forma u otra. Sin embargo, los grados inferiores se suelen compaginar con los estudios de educación secundaria y bachillerato y no tienen una aplicación ni repercusión laboral tan clara como puedan tenerlo los estudios superiores de música.

Para introducir las diferentes normas que regulan la educación superior musical en el estado español, podemos describir la derrota y profesionalizante que éstas están adquiriendo y ya en la propia L.O.E. y el articulado de la misma referido a las enseñanzas artísticas superiores recoge en el R.D. / 1614 de 2009 de Educación (p.89747) que las enseñanzas artísticas, entre ellas la música, debe ser orientada hacia la praxis del ejercicio profesional.

Actualmente, el marco normativo español recoge la necesidad de ofrecer enseñanza y formación específica sobre la ansiedad escénica, tal y como puede comprobarse en las diferentes normas articuladas a partir de la L.O.E. de 2006. Sin embargo, esta articulación entra en la paradoja de ofertar esta asignatura en la praxis diaria, como optativa a nivel institucional, lo que acarrea en fin último, que sean no pocos conservatorios del estado los que continúen obviando este tipo de formación.

Lo anterior implica, que si bien el estado español se encuentra en plena remodelación del sistema educativo musical de cara a llegar a una posible convergencia con el europeo el cual intenta optimizar y potenciar todas las competencias que han de adquirir todos los músicos. Por ello, hechos como la opcionalidad de la formación en esta área, hace que esta convergencia en caso de producirse, se produzca más lentamente con la clara repercusión en última instancia, de una menor calidad de la producción musical así como una menor calidad en la práctica pedagógica.

Creemos además, que debido a la especificidad de las enseñanzas superiores de música, en donde el profesorado presenta en términos generales un contacto más cercano y personalizado se da la ocasión idónea para que se puedan realizar ayudas controladas y sistematizadas más fácilmente, “insertas en el proceso educativo y personal del joven”, con el fin último de que el alumnado “llegue a un mejor conocimiento de sus características y al logro de la capacidad de autonomía” (Royo y Cano, 2012. p.12).

Seguido a lo anterior podemos sumarnos a las palabras de Conde (2012, p.86), para quién el estudio de la ansiedad en la actuación musical en términos globales resulta ser un “fenómeno psicológico relativamente descuidado, que raras veces aparece en los libros de texto o publicaciones representativas”. Conde (2012) también se hace eco de las palabras de Palacios (2005) para quién los libros y artículos de investigación editados y publicados en España, que tratan el tema de la ansiedad escénica, han gozado de una difusión y trascendencia significativamente menor que los libros y artículos publicados en otros países.

El dato más significativo y preocupante en lo concerniente a la investigación de una materia tan sensible como la de la ansiedad escénica en músicos en España, lo encontramos cuando, de la tesis de Conde de 2012, podemos extraer la conclusión de

que no encontró ninguna tesis doctoral española en el periodo que comprenden los años 1990 hasta 2002 y que desde 2003 hasta la fecha de finalización de su propia investigación, únicamente encontró una única tesis doctoral que tangencialmente abordaba el problema de la ansiedad escénica.

Se debe mencionar, para ahondar más si cabe en la presentación y en el porqué de esta investigación, que casi todos los estudios científicos encontrados sobre este tema, han sido realizados fuera de España, en diferentes Conservatorios y Universidades Americanas, Australianas, Europeas, Japonesas, Turcas, Coreanas, etc. y que como se muestra en el apartado correspondiente al encuadre legislativo de la música y de la posible formación del alumnado, de cara a solucionar los problemas de ansiedad escénica, la legislación correspondiente lo ha obviado hasta hace, en términos históricos, muy poco tiempo. Se hace más importante tener en cuenta todo lo anterior, cuando en la actualidad, existen estudios que cifran en torno al 20% la tasa de abandono de los estudios musicales debido a la ansiedad escénica (Dalia, 2004).

Todo lo precedente, lejos de tomarlo como un entorno desmoralizador, creemos que se debe ver como una buena y primeriza oportunidad para indagar en el estado actual de la población de estudiantes de música españoles, respecto de la ansiedad escénica.

Como se aprecia en esta presentación, existen numerosas sombras en casi todos los ámbitos de conocimiento que puedan concernir a la población española de estudiantes de música en general. Esta investigación está centrada en los estudiantes de grado superior de música, que como se ha hecho notar con anterioridad atraviesan una edad y un periodo formativo que probablemente les condicionará su futuro laboral y personal.

En términos pedagógicos podemos decir que los educadores musicales, muy a menudo se interrogan acerca de las diferentes causas que originan una dificultad u otra en las aulas, el porqué de algunos comportamientos, la evolución de los procesos didácticos o las relaciones existentes entre determinadas premisas educativas (Malbrán, 2006). Las suposiciones que a nivel pedagógico pudieran hacerse necesitan de una confirmación experta obtenida ésta gracias a la investigación. La investigación es, según Best (1967), “una exploración experta, sistemática, exacta, lógica y objetiva que usa los

instrumentos necesarios para el acopio de datos o inventa/emplea medios mecánicos para mejorar la precisión de la observación humana y el registro y comprobación de los datos” (En Malbrán 2006, p. 32).

Conocer cómo se crean y qué influye en los posibles problemas de ansiedad que esta población pueda tener, creemos que es una herramienta indispensable para garantizar a través de las reformas pedagógicas pertinentes, la mejora de la cualificación y profesionalidad de las generaciones venideras de músicos, profesores y profesionales de la música en general.

PRESENTATION

MPA (Musical Performance Anxiety) in musicians who are undergoing training is one of the most relevant aspects in the practice and study of music. It can come to represent a true obstacle for many people seeking to obtain a certain guarantee of success in their pursuit of a professional musical career.

As Gabrielsson (2003) notes, musical performance has been the object, in the past, of a number of treatises written either by musicians or music theorists. Those manuals contained advice and remarks on how to achieve a correct musical interpretation. Some outstanding examples are: Mattheson (1739), Quantz (1752), C. P. E. Bach (1753, 1762) and L. Mozart (1756).

Truly empirical studies of the subject only started appearing, however, around 1900 in psychological journals, initially focusing on the measurement of physical aspects of musical performance, primordially in the area of coordination. Research in musical performance reached an important first peak in the 1920's and 1930's in an extensive series of studies of piano, violin and vocal performance carried out by a University of Iowa research team headed by Carl Emil Seashore (Gabrielsson, 2003). Those studies focused on measuring results of a series of musical parameters such as intonation, rhythm or harmonic treatment of scores in musical performance (Gabrielsson, 2003).

Music psychology can be regarded as the branch of psychology whose object is the study of musical behavior. As Vera (2000) explains, music psychology is a multidimensional discipline which, viewed as a science, observes the nature of human response starting with the act and moment of musical creation, continuing through the act of performance and including the musical experience undergone by the listener.

Within the discipline of music psychology different paths of investigation have been chosen, resulting in a wide variety of areas of research. In one branch, for instance, musicians and psychologists equate music with a type of language, and they thus attempt to ascertain how it is perceived and understood (in this context, Davies [1978] states that research is the sole means of demystifying music as an object of

psychological study). Another area in music psychology is the focus on the development of the individual, thus studying the relation between a child's thinking and the child's musical development in different stages of infancy. Another area of research is music education: here, specialists study, for instance, how teachers' pedagogical knowledge and praxis can play a key role in reducing anxiety in situations involving instrumental performance (Greer, 1981; Vera, 2000).

Another area of research in music psychology is the application of a series of psychological tests geared towards determining differences in musical behavior between individuals. Vera (2000) enumerates three types of tests measuring individual behavioral differences: 1) tests in emotion and appreciation, 2) tests of musical knowledge and performance, and 3) tests of musical aptitude.

In recent decades, research in music psychology has mainly focused on musical performance, i.e. studies of psychological processes such as attention, perception, memory, learning, imagination, motivation and behavior, focusing on the role of the individual as an active processor of information and highlighting the interactive nature of all the aforementioned processes (Vera, 2000). Nevertheless, certain authors such as Hargreaves and North (1997) point out that each one of these processes only occurs within a determined social context. Social context is the frame within which individual differences in terms of creativity, perception and musical performances emerge and become evident; such differences can be affected by the moment, location, persons present or even by a broader cultural and historical context.

Psychology can explain how the necessary human skills for carrying out complex chores are acquired and learned. With that knowledge, musical performance studies have been able to replace the traditional focus on the "music genius" with the study of what can be termed the "musical expert". The expert is someone who, after many hours of practice, has developed a level of "excellence in the realization of a skill, yet whose physical mechanisms do not qualitatively differ from those of the rest of the population" (Ericsson, 1997, in: Musumeci, 2005, p.47).

This thesis proposes to study the phenomenon of MPA in a group of advanced music students in Spain. Performance anxiety in musicians is quite widespread, particularly in those under study in this investigation, i.e. students in the last years

leading to their university-level diploma, exposed to a number of stressful events such as concerts, recitals, auditions and other musical situations in which they cannot always adequately handle the anxiety such situations tend to produce.

This thesis will also study possible connections with sociodemographic and educational variables, as well as with constructs such as optimism, auto-efficacy, achievement motivation, and sensitivity to reward and punishment.

We believe that studies such as this one can be of great interest to the current educational community in Spain. In this country the subject of MPA has not been covered very widely in recent years – neither on a curricular level, nor pedagogically, nor even in research; indeed, until now, very few similar investigations had been conducted on a Spanish student population.

In spite of this, outside of Spain one can indeed notice a definite increase in the number of academic investigations focusing on the construct of MPA in musicians of all levels – from students to renowned professionals (Iusca and Dafinoiu, 2011).

It is also important to note that anxiety vis-à-vis a specific “performance” is a group of disorders likewise present in such diverse areas as problem-solving in tests (Elliot and McGregor, 1999), mathematical problem-solving in public (Ashcraft and Faust, 1994), speaking in public (Merrit, Richards and Davis, 2001; Badós, 2001), competitive sports (Hall and Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu and Hall, 2002), dance (Wilson, 2002), and, of course, music (Deen, 2000; Ryan, 2003).

To performance anxiety in musicians, one can apply the same definition elsewhere proposed for public speaking anxiety by Fremouw and Beientier (1990) as a non-adaptive reaction of the individual when faced with ambient occurrences, resulting in inefficient behavior. Thus, approximately 30% of musicians are specifically seeking psychiatric treatment and assistance to combat performance anxiety (Fenema, Julsing and Carlier, 2012).

The study of MPA has real significance: according to Taborsky (2007), certain scientific circles hold that performance anxiety is a phenomenon which needs to be taken quite seriously. Musicians run a higher risk of suffering mental disorders such as MPA: this is probably due to occupational stress, coupled with poor coping strategies

and particular personality traits such as narcissism, which are more prevalent in musicians than in the general population (Fenema et al., 2012).

To experience worry and concern about future events is evidently not problematic in itself. In fact, to a degree, it is a sign of our organism's capacity to adapt. However, if our preoccupation is guided by anxiety, it can metamorphose into something uncontrollable – thereby hindering our adaptive capacity and eventually acquiring the status of a chronic disorder (Barlow, 2000).

This study builds on the observation that problems with anxiety occur quite frequently in university circles (Orejudo, Ramos, Nuño, Fernández and Herrero, 2006), particularly among students who pursue a university degree in various areas of artistic activity such as music (on which this study is centered).

Adding their opinion to Orejudo et al. (2006), Bayati, Beigi and Slaehi (2009) point out that university students are often exposed to a series of stressors such as: moving away from home for the first time, sharing quarters with other students and experiencing a new lack of parent supervision. These are coupled with the pressure of needing to achieve academic success, along with the uncertainty produced by envisaging how one will fit into a new system in the future. Students, moreover, have to confront social, emotional, physical and family problems that can affect their learning capacity and their academic performance. Bayati et al. (2009) argue that the above-described changes can increase the risk of anxiety and depression, thereby affecting the individual's overall health.

We can thus surmise that problems with anxiety can emerge during this period of university-level formation both for general reasons as well as due to concrete situations.

Demirbatir (2012) maintains that knowledge about anxiety and stress levels in university music students is thoroughly relevant, since both factors count among the most frequent psychological problems generally present in the overall university student population.

In fact, students suffering psychological distress often show poorer academic performance (Aris and Dzulkipli, 2011). In university students' day-to-day life, the constant workload and the obligatory required attendance to class both act as stress factors which can engender negative results (David, 2010). Applying this to music

education, we can point out that university music students, specifically, have to cope with particular sources of stress including MPA, perfectionism and, quite often, concerns about their future career as professional musicians (Bernhard, 2007).

As Demirbatir (2012) points out, very few studies of music students measure the psychological well-being of that specific subset of the university community. However, Spahn, Strukely and Lehmann (2004) found that depression and anxiety markers are significantly higher in music students than in students of other disciplines.

This is where the psychological and pedagogical relevance of the current study becomes evident. For many individuals, the years spent in university-level training can mark a biographical turning point in the manner in which they address these problems. Higher education provides an environment with new learning opportunities which can enable a student to acquire new adaptive strategies (Orejudo et al. 2006).

Furthermore, as Taborsky (2007:23) suggests, “further study is needed to replicate the existing research literature and to investigate additional topics. [...] Researchers should continue to examine the effects of instrument types on music performance anxiety. [...] Regarding the benefits of treatment on musical performance anxiety [...], follow-up studies should be conducted to examine long-term effects.” The student’s chosen musical instrument thus needs to be considered as another possible anxiety factor, either due to the study routine with which it is associated, or due to the type of public performances in which the instrument is featured.

In order to pursue the study of public performance and the anxiety it can induce, this study contemplates MPA as a phenomenon according to Barlow (2000)’s clear description in his anxiety theory. Barlow’s theory explains the possible origin of anxiety as emerging from a set of three types of vulnerability: 1) biological vulnerability, which, to a certain extent, is hereditary; 2) general psychological vulnerability related to daily, habitual events and routines; 3) specific vulnerability related to concrete events such as speaking in public or performing music in public.

In this research and related with Barlow’s (2000) model of vulnerability, have been chosen the constructs like optimism, self-efficacy, sensitivity to reward and punishment and helplessness as possible indicators of vulnerability.

Taking up Taborsky (2007)'s aforementioned suggestion and Barlow (2000)'s theory of anxiety, we believe that it is interesting to investigate to what extent certain constructs we are familiar with from positive psychology, such as optimism and self-efficacy, can have an influence on the presence of different levels of MPA in a sample of a population of students enrolled in superior music conservatories in Spain.

At the same time, we find that it is also necessary to include relevant constructs such as 1) pessimism, 2) sensitivity to reward and punishment, and 3) achievement motivation specifically related with the concrete musical performance situation. These three factors should enlarge the theoretical frame enabling us to better understand MPA.

In order to ascertain whether the specific psychological traits of Spanish music students are related or unrelated with MPA and with the other aforementioned psychological constructs which will be handled in this study, we cannot ignore that psychological traits can be influenced by sociodemographic variables such as age or gender, as well as by contextual and educational variables. In our opinion we can gain a better understanding of MPA by studying variables such as the initial age of musical study age, the type of institution attended, the type of instrument, the number of recitals already performed, furthermore the question whether certain substances are being intaken to mitigate MPA and, finally, the frequency with which the subject has performed in an ensemble situation.

With regard to variables related to education and upbringing – the type of instrument played, the number of performed recitals and auditions – these can have a direct influence on anxiety or on the emergence of a sensation of self-efficacy (Dalia, 2010). To serve as an example for other pedagogical variables taken into account in this study, the age at which the student started learning an instrument has not hitherto been taken into account as a possible pedagogical variable, neither has its potential connection with anxiety been considered. Spanish government administration posits certain recommended ages for admission into music schools, yet without applying truly rigorous scientific criteria.

In scientific terms, a new aspect introduced in this thesis is the study of those aforementioned variables in a sample composed *exclusively* of musicians – a specific population type with particular characteristics of upbringing and education, and within

which no previous investigation has related the aforementioned constructs with MPA. Thus we believe that this study can represent an advance not only in the global understanding of MPA, but that it can even have concrete repercussions in the improvement of pedagogical practice in music education centers, thus better preparing musicians and music teachers to assume the challenges they will face in their professions.

The study of the construct of optimism (seen from the vantage of positive psychology) plays a fundamental role in this thesis. Dispositional optimism – the belief that one will tend to have good experiences in life – has been proven to bear positive effects on a physiological level, apart from producing an increase in overall motivation. Nevertheless, the connection between optimism and public performance has not yet been demonstrated (cf. Siddique et al. 2006). On the other hand, dispositional anxiety – the tendency to have uncontrollable negative thoughts envisaging the possibility that negative events may occur in the future (Pruzinsky and/Borkovec 1990) – is related with performance deficits, (i.e. problem-solving deficits which occur during performances), and with a decreased capacity to focus one's concentration on one sole objective during performance (Borkovec, Robinson, Pruzinsky and Depree 1983; Tallis, Eysenk and Mathews, 1991).

Optimism definitely plays an important role in the creation and adoption of adaptive coping mechanisms (Scheier and Carver, 1985; Scheier, Wientraub and Carver, 1986). Therefore, the study of optimism as a psychological construct, and the study of the creation of coping mechanisms and their relation with performance anxiety, should all play a particularly outstanding role in a university education primarily designed to prepare students for public exposure in situations where a performance is evaluated.

Thus, in summary, we believe that it is necessary to study the relation between optimism and MPA in order to arrive at more adequate and comprehensive theories concerning the problem of stage fright in musicians. This should enable us to ascertain how and to what extent the presence of optimist attitudes can help decrease the level of anxiety. Depending on an individual's current level of optimism, adequate coping strategies can then be proposed.

Self-efficacy is a further variable under study in this thesis. Originally proposed and defined by Bandura (1977), self-efficacy is a construct that comprises a series of beliefs in one's own capacity to resolve, organize and carry out actions, and it plays a determinant role in tasks associated with an appearance in public (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Self-efficacy is also a good predictor of performance anxiety in several lines of activity, including musical performance anxiety (McCormick and McPherson, 2003).

As a consequence, we see the need to further investigate the possible influence of auto-efficacy on the level of stage fright (MPA) experienced by students of higher music education. An increased understanding of the students' psychology would enable professors to better adapt their pedagogy to their true needs.

Furthermore, the obtention of certain desired objectives by succeeding in a good exam, audition or recital can obviously be described psychologically as the achievement of a goal – and such goal orientation can affect motivation, thereby eventually producing states of anxiety. This leads directly and pertinently, we believe, to the study of the relation between MPA and achievement motivation, coupled with the other variables measured in this thesis.

This thesis starts from the assumption that achievement motivation is a complex, multi-faceted psychological construct. Achievement motivation can be defined as “the tendency to obtain a good performance in situations that imply competition with a norm or with a standard of excellency, where the performance can be evaluated either as a success or a failure by the subject or by others” (Garrido, 1986: 138). Another, shorter definition of achievement motivation would be: “the motivation that provides a stimulus for the realization of certain tasks oriented toward achievement” (Manasero and Vázquez, 1998: 334).

Basing ourselves on those definitions, we can assume that achievement motivation plays an important role in musical study and practice. From there we can deduce that it must also have a significant influence on musical practice in public situations and on the anxiety those situations can eventually produce.

This thesis also studies the no less important aspect of sensitivity to reward and punishment, jointly understood as a Behavioral Inhibition System (BIS) and as a

Behavioral Activation System (BAS). The BIS and the BAS underlie two different dimensions of personality: anxiety and impulsiveness. Those two dimensions make up the biopsychological theory of personality as postulated and described by Gray in 1982. Investigating BIS and BAS permits us to study responses to signals which are interpreted either as possible punishments with negative consequences or as approach behavior oriented towards the perception of incentive and reward (Torrubia, Ávila, Moltó and Caseras, 2001; O'Connor, Colder and Hawk, 2004; Pinto-Meza et al., 2009).

Concerning the series of variables applied in this thesis, we can ascertain that a series of previous studies have found differences in anxiety levels significantly correlating with socio-demographic or contextual variables: gender (Papageorgi, Hallam and Welch, 2007), musical instrument (Iusca and Dafinoiu, 2012), solo players vs. musicians accustomed to ensemble playing on a relatively regular basis (Dalía, 2010) or ingestion of chemical substances (Tamborrino, 2001), among other variables.

Nevertheless, already at this juncture we must point out that no known study in Spain or abroad has ever related the age of musical initiation with MPA. What we do know is that the year of musical initiation plays an important role in the quality and result of musical learning. Thus we deem that the age of musical initiation should be taken into account, since, as Orgilés, Méndez, Espada, Carballo and Piqueras, 2012 have shown, anxiety depends significantly on individual psychological evolution and background, and it is a factor which can gestate in a person's psychological make-up from a very early age.

At this point we want to advance a series of hypotheses concerning how certain music students acquire skills enabling them to avoid MPA and improve the quality of their performances. Apart from the aforementioned variables, we would add the following: 1) good knowledge of musical repertoire, 2) previous experiences with anxiety, 3) the presence of successful coping strategies, 4) the type of auditorium audience or recital. All of these can represent variables bearing an influence on the presence of different levels of MPA in the student population enrolled in superior music conservatories.

Special attention must be paid to the type of population focused upon in this study. Students studying at university/superior conservatory level present a series of

thoroughly different characteristics when we compare them with music pupils studying in elementary or middle-level music schools.

As a main characteristic we should note that the choice of studying for a superior music degree supposes a minimum of four years' time and dedication. As the Spanish Education Law L.O.E. stipulates, the degree thereby obtained can be considered equivalent to a *Licenciatura*, or B.A.. We must thus suppose that students enrolled at university (superior) level definitely wish to somehow dedicate their future professional lives to the practice and ongoing study of music. Conversely, students enrolled in music schools only obtain a diploma on the level of secondary education: thus, the repercussion on their future careers is not as clear and well-defined as the choice to study music at university level.

Regarding Spanish State norms regulating music studies on a university level, one must say that the applicable norms in Spain are increasingly obeying a principle of standardization which exclusively orients the student towards future activity as a salaried professional. This is already clear in the L.O.E. (*Ley Orgánica de Educación*), specifically in its chapter referring to Royal Decree No. 1614 (2009, p.89747)), where it states that superior artistic education – including music – should be oriented towards professional artistic activity.

The current Spanish norm articulated in the L.O.E. since 2006 mentions the need to offer specific teaching and training related to MPA. Paradoxically, however, it only contemplates MPA-related subjects as *optional* courses. Thus, to this day, many Spanish conservatories continue to ignore the subject of MPA in their curriculum.

Thus, although Spain is currently remodeling its musical education system in order to comply with foreseen European convergence, the current optionality of MPA-related curriculum will not only slow down the desired convergence process, but at the same time it will continue to produce lower quality in terms of musical production, as well as resulting in lower quality in terms of educational practice.

To further justify the current investigation, we would like to mention that almost all previous scientific studies in this field of inquiry have been made outside of Spain – in a series of conservatories and university music departments in North America, Australia, Japan, Turkey, South Korea and other European countries. As we will show

in the chapter on music education legislature in Spain (see below), educational lawmaking in our country has historically tended to obviate the problem of MPA until very recently. This all acquires even greater relevance when certain current studies show that MPA accounts for 20% of cases where musical studies were abandoned (Dalia, 2010).

Instead of reading this as a demoralizing sign, we think would regard this juncture as an appropriate new occasion to throw some light on the state of the Spanish music student population with relation to MPA.

As has been shown in this introduction, a number of lacunae still exist in our knowledge about the Spanish music student population in general. This thesis is focused on music students at university level: as was noted, they find themselves at an age and are going through a period of formation which will essentially condition their future professional and private lives.

In pedagogical terms, musical educators often wonder about the different factors possibly responsible for difficulties encountered in class, certain types of student behavior, their evolving reaction to didactic procedures or the existing connections between a series of pedagogical premises (Malbrán 2006). Any such supposition at a pedagogical level requires scientific confirmation, which is what this investigation now provides. For according to Best (1967), research is “an expert, systematic, exact, logical and objective investigation which either uses the required tools to gather data, or invents/applies mechanical means to observe human behavior more precisely and to register and corroborate the data thereby obtained” (in: Malbrán 2006, p.32).

In our opinion, we first should attempt to elucidate how MPA emerges and how what factors play a role in its existence. This will provide us with an indispensable tool which, through a series of pertinent pedagogical reforms, will enable us to gradually start improving the qualification and professionalism of future generations of Spanish musicians, teachers, professors and music professionals.

PARTE I.
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

CAPÍTULO I.

LEGISLACIÓN Y REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

LEGISLACIÓN Y REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL EN ESPAÑA

La enseñanza musical en España se encuentra en proceso de remodelación, tanto en lo que hace referencia a sus prácticas como al análisis de los perfiles profesionales como al entorno legislativo en el que se mueve. La parte legislativa por tanto ha de atender a diferentes aspectos como los relacionados con el perfil profesional como la mejora de las prácticas pedagógicas o los sistemas de evaluación. En este sentido encontramos necesario dedicar un breve apartado a la explicación del marco legal por el que se han venido rigiendo, en los últimos años, las enseñanzas superiores y medias de música en España.

Respecto a lo anterior, Alberto Veintimilla (2010) en el informe sobre el estado de las enseñanzas artísticas en España indica que para una adaptación de los planes de estudio nacionales al marco europeo, los estudios superiores de grado de música se pueden distribuir en: “Estudios orientados principalmente a potenciar el desarrollo de la personalidad y la competencia artística del estudiante, estudios orientados principalmente a incrementar las competencias teóricas y de investigación, y estudios orientados a incrementar las competencias artísticas con las teóricas”.(p.146)

Como decíamos, el modo en el que se legisla parece tener gran importancia en la práctica formativa musical y que por ende, puede afectar también a la ansiedad escénica en los músicos en formación. Este modo de legislar creemos que acarrea consecuencias trascendentales no solo a nivel nacional sino internacional, más aún si cabe, en el entorno de integración europeo en el que el estado español está inmerso en numerosos ámbitos incluido el de la educación.

Para tratar de lograr los criterios de convergencia anteriormente expuestos por Veintimilla (2010), el marco normativo español lleva realizando una serie de reformas en la legislación que regula la educación musical española que pretenden lograr la similitud con el marco común europeo de formación superior.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), se regulan de forma específica, en sus artículos 54 a 58, las enseñanzas artísticas superiores señalando

como tales y entre otras a los estudios superiores de música. La finalidad de las mismas es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”.

Con posterioridad, el Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre, ordena las enseñanzas artísticas superiores y entre ellas la música contemplando un planteamiento más global e integrador dentro de un sistema educativo, el español, que busca la consonancia con el Espacio Europeo de la Educación Superior.

Para tratar de conseguir esta integración y asimilación normativa con el marco europeo, la flexibilización de la enseñanza y la renovación de las metodologías constituyen el punto de partida para que se mejoren los procesos de aprendizaje, la adquisición de competencias, la realización de prácticas externas, la movilidad y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida por parte de los estudiantes, y la adecuación de los procedimientos de evaluación por parte del profesorado.

El RD. 631/2010 14 de mayo destaca el esfuerzo de adaptar la legislación a un entorno europeo, siendo necesario el cuidado de aspectos tan esenciales en el proceso de aprendizaje musical como son, el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios culturales y estéticos que determinan el fenómeno artístico.

Desde el marco teórico esbozado por Veintimilla (2010), y de cara a alcanzar unos conocimientos prácticos que unifiquen todo el territorio europeo, las enseñanzas artísticas superiores se regulan a partir del RD 1614/2009, el RD. 631/2010 y en orden autonómico aragonés, la orden de 14 de septiembre de 2011 por la que se regula el contenido básico y el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Como señalamos, la L.O.E. establece que las enseñanzas superiores de música tienen como primer objetivo general “la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina”. Es innegable que la formación de los alumnos para alcanzar los objetivos que la norma promulga pasa por tener un tejido de profesores cualificados y formados

que actúen como facilitadores activos en la adquisición de habilidades técnicas, musicales, investigadoras etc.

Los aspectos descritos anteriormente son considerados por la propia norma como fundamentales para fomentar la creatividad musical. El desarrollo de competencias que faciliten al alumnado un nivel de aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas del ejercicio profesional de la música. Este cambio legislativo con una marcada tendencia profesionalizadora del ejercicio de la música, debe tener en cuenta también una reforma en la práctica formativa para que ésta mejore y revierta resultados en los futuros profesionales de la música.

Por otra parte, y tal y como se señala en el articulado del mencionado RD 631/2010, en lo referente a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, éste se debe basar en la adquisición y consolidación de las competencias transversales bien sean estas generales o específicas, de forma que posea un carácter integrador dentro del corpus de todos los estudios de grado superior de música. Entre las competencias que se mencionan en el antedicho artículo, encontramos algunas que enlazan directamente con la necesidad de estudiar el constructo de la ansiedad escénica para poder ofrecer al alumnado una mejor formación, y que éste pueda “Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional” (p.48488) u “Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora” (p. 48488).

En nuestro caso, la ansiedad escénica enlaza directamente con la posible adquisición de mejor o peor modo de una serie de competencias específicas para los instrumentistas que se recogen en el anteriormente citado marco legal. De este modo encontramos recogidas en la orden de 14 de septiembre de 2011 del gobierno aragonés que regula el RD 631/2010 (p.48497), las competencias necesarias para la obtención del título de grado de música en alguna de las especialidades instrumentales.

- Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.
- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos.

- Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal; comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.
- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.
- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de madurez creativa así como hábitos y técnicas de estudio y valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación; preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes

Creemos por todo lo que se lleva expuesto, que la ansiedad escénica puede influir en la formación de los estudiantes de música en general y particularmente en los de grado superior, pudiendo incluso llegar a convertirse en un problema muy perjudicial a la hora de alcanzar las competencias mínimas que, por ley, deben ser adquiridas para la obtención de un título superior de música.

Sin embargo, su análisis en la formación y la mejora de la misma, históricamente se ha dejado al supuesto buen juicio y libertad de cátedra del profesorado de los conservatorios, en todos sus niveles y no ha sido, hasta la regulación del 2010 y 2011, cuando se ha hecho hincapié en su estudio y preparación, como puede observarse en los planes de estudio de la orden del gobierno de Aragón que se viene mencionando, y en donde por primera vez, en el marco legal español, se hace referencia específica a que los estudiantes de todas las especialidades instrumentales, deben superar una asignatura encuadrada dentro de la formación general complementaria, denominada, técnicas de relajación y que en la ley se presenta en su descripción y contenidos como:

- Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica postural en relación a la práctica interpretativa con el instrumento.

- Profundización en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia postura instrumental (p.48497).

Que presenta como uno de sus criterios de evaluación: “Ser capaz de superar la ansiedad escénica y mejorar la experiencia y rendimiento individual ante las actuaciones” (B.O.A. nº 195 de 03/10/2011, p. 20969).

En la legislación aragonesa, desde que los alumnos ingresan en las enseñanzas profesionales, se busca que adquieran capacidades para interpretar en público, como se recoge en el establecimiento del currículo de las enseñanzas profesionales de música, reguladas por la L.O.E., cuando presenta como objetivo el “actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa”.

Desde esta investigación se asume que el conocimiento del constructo de la ansiedad escénica, por parte del profesorado, creemos, ayuda de forma indefectible, a una formación más cualificada del alumnado. De este mismo modo, también se recoge en el articulado de los contenidos básicos de las enseñanzas del grado de música, que éstas deben contemplar “una formación orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”(R.D./1614 de 2009 de Educación, p. 89747), es en esta preparación que indica la ley donde tradicionalmente se ha obviado el aspecto más específico de la formación para ofrecer conciertos, centrándose prácticamente en exclusiva en la preparación de repertorio y no en su posible defensa en público, entrando este punto en contradicción con lo que la norma dicta y lo que la realidad de práctica profesional impone.

Creemos que hoy en día se podrían suscribir las palabras de Hargreaves (1998) quién refiriéndose al contenido curricular de las enseñanzas musicales comenta que éste parte de un análisis amplio y bastante abstracto de los objetivos generales de la enseñanza musical, así como de las diferentes teorías psicológicas que tienen el poder suficiente como para influir en dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Este autor aboga porque la educación musical debe contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensomotriz y social, los cuales son objetivos mucho más amplios que el aprendizaje de las destrezas musicales específicas.

Una extensión inmediata al marco normativo expuesto con anterioridad nos lleva a pensar cómo se pueden impartir esa serie de conocimientos y formación que

tradicionalmente ha sido dejada al “buen hacer” del profesor. Creemos que las enseñanzas musicales superiores españolas, deben beber del actual paradigma educativo general y de este modo, hacer un trasvase de conocimientos de métodos pedagógicos, contenidos curriculares y objetivos así como de temporización de la enseñanza de otros entornos docentes en los que estas cuestiones, que en el marco normativo español están empezándose a contemplar, llevan ya tiempo arrojando resultados positivos (Alsina, 1997). De este modo poder ampliar el marco teórico sobre el origen, desarrollo y mantenimiento de la ansiedad de tal manera que podamos conocer los factores que inciden en la misma y poder plantear estrategias de intervención tanto en los procesos formativos como quizás de manera más específica para aquellas personas más afectadas por el problema

De modo natural a lo anteriormente expuesto, se puede asumir que la investigación en sí misma, constituye un elemento crucial de cualquier cultura de aprendizaje, para incorporarla así a la mejora de la práctica docente.

Este tipo de investigaciones contribuyen para una mejora docente y formativa del alumnado, un alumnado que de forma progresiva tendrá que abandonar la formación meramente académica y ocupar la posición de docente, ya que es ésta la salida más habitual de los estudiantes de música de grado superior (Cid, 2012). Es en lo que concierne a labor educativa que muy probablemente desempeñarán los estudiantes de grado superior de música, en donde se aprecia una carencia de formación específicamente pedagógica (Bujez, 2008), pues a modo de ejemplo en la orden aragonesa que se viene mencionando, únicamente los instrumentistas de cuerda tienen que superar asignaturas con un marcado carácter de aprendizaje pedagógico del instrumento.

Yağışhan (2009) también propone que investigaciones como éstas deben seguir llevándose a cabo, en parte debido a que se debe contemplar la parte formativa del estudiante en lo relativo a la ansiedad escénica en el ámbito curricular, debido a que como se dice en este estudio, “estos futuros profesores, tendrán que interpretar frente a sus futuros estudiantes” (p.9) puesto que es la docencia la principal vía de salida laboral de la mayor parte de los estudiantes de música.

Lo relevante en la reflexión anterior, no es sólo que los profesores aprendan a desarrollar estrategias de afrontamiento y superación de la ansiedad escénica a la hora de tocar en público y delante de su alumnado, sino que puedan también enseñar a su alumnado cómo generar conductas de afrontamiento positivas para tener en definitiva mayores garantías de éxito en el aprendizaje de la profesión musical del alumnado.

Relacionado con las ideas anteriores, encontramos que la preocupación por parte del profesorado como del alumnado en lo referido a la necesidad legal y curricular de la existencia de este tipo de formación es real. De hecho, en el estudio de Tamborrino (2001), se muestra cómo un 65% del profesorado y un 80.3% del alumnado creen que la prevención y reducción de la ansiedad escénica debería ser contemplada como asignatura en el currículo formativo.

Pese a las ideas anteriores de tipo pedagógico-curricular y al marco normativo expuesto, creemos que hoy en día, en los conservatorios superiores de música españoles, aún se aprecian lagunas tanto en el ámbito pedagógico, en lo referido a la formación del alumnado, como en el ámbito investigador, careciendo actualmente de programas específicos de investigación musical en el más amplio sentido del concepto.

En lo referente al ámbito investigador, son muchas las líneas que hoy en día permanecen poco o nada exploradas en la población de estudiantes de música en España. El ámbito investigador creemos que debe tener gran importancia a la hora de la aplicación de mejoras en la educación musical para ayudar de este modo a una mejor formación de los futuros alumnos egresados de los centros de enseñanza musical, bien de niveles elementales, intermedios o superiores, y que sí se cuida en el resto de Europa.

Así pues, siguiendo a Renshaw (1999), encontramos que los centros de enseñanzas artísticas, necesitan de una forma u otra, convertirse en laboratorios artísticos en donde la práctica interpretativa, los procesos creativos y los diferentes modos de aprendizaje se interrelacionen para, asemejando un bucle, puedan desembocar en una mejora docente y en una mejor formación del alumnado.

CAPÍTULO II.

EL CONSTRUCTO DE LA ANSIEDAD Y VARIABLES RELACIONADAS

2.1. LA ANSIEDAD ESCÉNICA EN MÚSICOS EN FORMACIÓN

2.1.1. DEFINICIÓN. Qué se entiende por ansiedad escénica. Componentes.

Son muchas y muy diversas las definiciones que se han dado del problema de la ansiedad escénica en músicos. Éstas beben desde el conocimiento más común, o tradicional que describen el problema como ciertos nervios ante una actuación, hasta las que la psicología clínica ha ido dejando a lo largo de la historia, o incluso definiciones dadas por músicos de reconocido prestigio como el pianista chileno Claudio Arrau, cuando la definió como “ese temor tan intenso en que se desvanecen las notas agudas de los cantantes y toda técnica y maestría parecen evaporarse”. (1983: 9).

Pese a las diferentes definiciones que podemos encontrar, hay un hecho común y cierto, la ansiedad escénica es un problema que afecta a los músicos de todo el mundo (Yoshie, Kudo, Murakoshi y Ohtsuki, 2009).

Recordando una definición de ansiedad escénica en músicos, Salmon, (1990) la definió 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.

No podemos obviar por tanto que la ansiedad escénica puede incluso amenazar la carrera profesional de un músico, ya que un excesivo nivel de ansiedad escénica, en ocasiones puede acarrear mermas reales en las habilidades interpretativas (Yoshie et al. 2009), corroborando de este modo la opinión de Arrau recientemente leída.

Se debe recalcar que de forma habitual y especialmente en el ámbito musical, el miedo escénico y la ansiedad escénica suelen emplearse indistintamente como se puede ver en los trabajos de Heller (1999) o Cansler (2008) entre muchos otros, si bien como se desprende de Ortiz (2009), en el ámbito psicológico, ambos constructos son

diferentes aunque muy parecidos. Para Chan (2011), la ansiedad es fruto de un estado subjetivo mientras que el miedo es un estado objetivo, reservado para un evento concreto y bien definido, que denota peligro inmediato, en contraste con la ansiedad que denota el sentimiento de estar atribulado mentalmente por algún evento incierto.

En este ámbito por tanto, es frecuente encontrar las dos denominaciones, miedo escénico y ansiedad escénica para referirse a un mismo tipo de problemas.

Desde esta investigación, la ansiedad escénica-miedo escénico, se asume como dos constructos de difícil separación, y en cierto modo constituidos por un problema continuo, en tanto en cuanto resulta muy difícil establecer una línea clara de separación que diferencie el miedo escénico de la ansiedad escénica habida cuenta que el estímulo es igualmente parecido y delimitado en ambos casos.

Desde la literatura y dependiendo del enfoque, se puede entender que el constructo de la ansiedad es más genérico, incluye más situaciones que pueden generar respuestas ansiosas, estas situaciones son muy amplias y a menudo no identificadas con concreción, mientras que el miedo siempre está ligado a una situación muy concreta que se puede identificar.

Es en parte por lo anterior, que la definición de ansiedad escénica muchas veces no está clara, que encontremos que los términos ansiedad escénica y miedo escénico se empleen indistintamente para describir un mismo problema, (Stephoe, 1982; Steptoe y Fidler 1987; Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, and Ellis 1988; Salmon 1990; Silva, 2007; Slawsky, 2012). Van Kemenade, Van Son y Van Heesch (1995), la definieron como el miedo o la angustia irracional que aparece antes o durante la presentación ante el público, y comentan que está relacionada con el constructo psicológico de fobia social.

Como se puede extraer de los trabajos de Kennny et al. (2004) y Osborne, Kenny y Holsomback (2005) y Osborne y Kenny (2008), ambas definiciones –ansiedad escénica y miedo escénico- tienen mucho en común. Se puede contemplar la ansiedad como un “constructo hipotético”, como un concepto que sumariza un grupo de comportamientos y percepciones, en una estructura “cognitivo-afectiva”. De este modo, el término ansiedad es utilizado para describir la reacción emocional evocada en una

respuesta individual. Dicha respuesta ha sido provocada por una situación que, de algún modo, era percibida como amenazante para el individuo.

También se ha definido la ansiedad escénica como la experiencia de sufrimiento persistente, aprensión y/o impedimento real de actuar en un contexto público, sin causa justificada dada la aptitud musical individual, el entrenamiento y el nivel de preparación (Salmon, 1990). La ansiedad escénica puede ocasionar la incapacidad de actuar públicamente (Nagel, Himle y Papsdorf, 1981; Wolfe, 1989; Lee, 2002) lo que puede desembocar en el abandono de prometedoras carreras musicales (Wesner, Noyes, y Davis, 1990), de modo que establecer las relaciones entre la actuación musical y la ansiedad escénica es útil para la prevención de estas situaciones.

Aún con todo lo anterior, hoy en día, la definición de la ansiedad escénica o miedo escénico (Studer, Danusera, Hildebrandt, Ariala, Gomeza, 2011) sigue sin ser única. Sin embargo, sí que existe un consenso bastante amplio en que está caracterizada por una evidente y perceptible aprensión a la actuación (Kenny, 2008; Salmon 1990; Wilson, 1997; APA, 1994; Studer et al.2010) así como que la ansiedad escénica presenta tres componentes diferenciados conocidos habitualmente como cognitivo, fisiológico y conductual (Osborne et al., 2005).

En lo concerniente a esta investigación, el empleo de los términos que nos hemos esforzado por aclarar tales como miedo escénico y ansiedad escénica pueden ser empleados indistintamente pues ambos presentan características psicológicas y respuestas muy similares y ambos son motivo de molestia cuando no de impedimento a la hora de interpretar públicamente un concierto, bien sea en el ámbito académico bien en el ámbito profesional.

Algunos otros investigadores, por otra parte, señalan que la ansiedad es un fenómeno psicológico complejo, y que es probablemente una de las emociones más difíciles de describir y diagnosticar, y no resulta sorprendente que la relación entre la ansiedad y la actuación esté lejos de ser comprendida (Cheng, Hardy y Markland 2009). Según estos investigadores, aunque se han propuesto varias conceptualizaciones a través de diferentes campos de la psicología, una definición clara de la ansiedad escénica está todavía por llegar. Estos autores parten de la pregunta ¿Es la ansiedad maladaptativa por naturaleza, produciendo únicamente efectos negativos? Y, aunque una dimensión

facilitativa de la ansiedad fue identificada por autores como Alpert y Haber, (1960) o Wine, (1980), algunos investigadores posteriores arguyeron que la “ansiedad facilitativa” era un error de categorización de otros estados afectivos placenteros, y los efectos positivos en las actuaciones públicas pasaron a ser atribuidos solo a las emociones placenteras como la excitación emocional ante la actuación, que conceptualmente es diferente de la ansiedad escénica (Burton y Naylor, 1997; Hanton, Mellalieu y Hall, 2004; Jones, 1995; Jones y Hanton, 2001).

No obstante, la duda de si las emociones positivas tienden a tener efectos facilitadores permanece abierta, y la complejidad del constructo de la ansiedad está oscurecida por este tipo de interferencias (Cheng et al. 2009), sobre las que resulta muy difícil arrojar algo de luz.

Investigadores como Kenny, Fortune y Ackermann (2009) llegan a admitir que cierto grado de ansiedad es bueno porque permite lograr un estado de activación fisiológica que es necesaria para lograr una buena interpretación en público. A esta interpretación de la ansiedad se le puede unir la denominada curva de Yerkes y Dodson, la cual establece que existe una zona de rendimiento óptimo ligada a unas puntuaciones determinadas de ansiedad y que por encima o por debajo de estos valores de ansiedad el rendimiento decrece (Papageorgi, Creech y Welch, 2011; Herrera y Manjón, 2013).

Teniendo en cuenta la ley de Yerkes-Dodson, se debe asumir que el deterioro de la actuación ocurre más rápidamente si la tarea a realizar es compleja o no está suficientemente preparada (Wilson, 2002); Steptoe (1983) reportó evidencias que apoyan la teoría de la U invertida en términos de tensión muscular y actuación musical en los estudiantes y profesionales.

Wilson (1997, 2002) creó un modelo extendido de la ley de Yerkes-Dodson en el cual sugiere que los niveles de arousal y los niveles de ansiedad dependen de la interacción de la ansiedad estado del intérprete, de la dificultad de la actuación y del estado general de estrés situacional.

Wilson (2002) desarrolló un modelo de tres dimensiones en donde existen tres factores que interactúan y determinan el nivel de ansiedad que se experimenta en una actuación. Estos tres elementos son en primer lugar la ansiedad rasgo que caracteriza al intérprete, en segundo lugar el grado de dominio de la obra que se debe interpretar y en

tercer lugar y relacionado con factores contextuales, el grado de ansiedad estado que se acumula en y durante la actuación que depende de la presencia o no de audiencia, del tamaño de la misma, de si se toca o no solo y de la importancia que tenga esa actuación (Herrera y Manjón, 2013). Vemos por lo tanto que esta teoría también encuentra coherencia y cierta similitud con la teoría de Barlow (2000) acerca del conjunto de vulnerabilidades a las que están expuestas las personas.

Otros autores como Cheng et al. (2009) dividen la ansiedad escénica en la interacción de tres componentes al igual que el modelo de Barlow (2000) si bien estos componentes no los identifican como el conjunto de vulnerabilidades que Barlow realiza. Teorizan sobre la existencia de un primer factor cognitivo compuesto de la preocupación y la atención en uno mismo; un segundo factor fisiológico integrado por la hiperactividad autónoma y por la tensión somática y un tercer factor denominado como autorregulatorio e integrado por el control percibido en las situaciones de actuación.

La ansiedad escénica podemos verla también como un tipo de ansiedad de evaluación debida al escrutinio de las actuaciones por parte de otras personas. Así hemos visto que puede afectar a múltiples áreas que impliquen este tipo de exposición como se refrendan en las investigaciones anteriormente comentadas de Orejudo et al (2006), Deen (2000) o Ryan (2003).

Como asegura Brodsky (1996), la ansiedad escénica abarca un continuo de casos, desde un hecho diario y sano, intrínseco a la propia profesión, hasta los síntomas más severos, debilitantes e impeditivos cercanos al pánico. Sin embargo, el grado en el que los músicos experimentan la ansiedad puede diferir mucho entre ellos debido a las características personales de los mismos (Rae y McCambridge, 2004). Así pues, en este estudio, se investigan algunas de las mismas como se ha comentado anteriormente y como se puede ver más adelante si bien no son las únicas.

La ansiedad escénica es un problema que desde la psicología clínica se enmarca también como un problema de fobia social específico; la misma supone la aversión a la exposición a situaciones sociales concretas y la asunción de la existencia de un tipo de fobia implica un problema adaptativo a este tipo de situaciones de exposición pública. Estas situaciones han sido descritas y categorizadas de diferentes formas.

Es en el apartado siguiente donde nos detendremos para una mejor explicación del constructo, si bien se debe avanzar, que respecto del concepto de fobia social, y de forma general, se puede entender como tal, a las situaciones sociales que causan malestar, ansiedad (Dalia, 2004), o incluso un miedo irracional a la evaluación de los demás puesto que el verdadero estímulo en estas situaciones es habitualmente la evaluación de los demás (Rapee y Heimberg, 1997), o definida en términos de psicología clínica como un “miedo marcado y persistente de una o varias situaciones sociales o de situaciones de actuación pública en las que el individuo se encuentra expuesto ante personas poco o nada familiares o ante el escrutinio de los demás” (American Psychiatric Association [APA], 1994).

Otros investigadores definen la fobia social o trastorno de ansiedad social, como un miedo intenso y persistente en respuesta a ciertas situaciones sociales o actuaciones en público en las cuales la persona se ve expuesta a gente desconocida o al posible escrutinio por parte de los demás. Es común la ansiedad anticipatoria incluso días y semanas antes de afrontar la situación social o actuación en público temidas (Badós, 2005).

Así pues, encontramos investigadores para los que la fobia social puede ser, bien específica y relacionada con una única tarea concreta que implique una exposición y evaluación pública, como ofrecer conciertos, hablar en público o tomar alimentos delante de otras personas similar a una fobia específica, o bien general, en donde en un número muy alto de situaciones diferentes la ansiedad está presente y acarrea diferentes mermas en la persona que la sufre (Beidel, Rao, Scharfstein, Wong y Alfano, 2010).

Otros investigadores, respecto del constructo de la fobia social, lo subdividen en dos grandes grupos de situaciones, aquellas que requieren una interacción social, como ir a una fiesta, hablar con otras personas, y aquellas que implican una actuación de la persona, como hablar frente a otras personas, Heimberg, Holt, Schneier, Spitzer y Liebowitz, 1993; Piqueras, Olivares y López-Pina, 2008; Stein y Deutsch, 2003; Stemberger, Turner, Beidel y Calhoun, 1995; Turner, Beidel y Townsley, 1992; Bögels, Stein, Beidel, Clark, Pine y Voncken, 2010).

La ansiedad escénica se puede considerar integrante del conjunto de problemas que pueden ser descritos como fobia social y comparten procesos cognitivos similares

(Cox y Kenardy, 1993; Osborne y Franklin, 2002), Por ejemplo, diferentes autores inciden en la importancia que en ambos casos tienen la posible valoración negativa por parte de los demás (Orejudo et al., 2006)

Así, Osborne y Franklin en 2002, compararon los procesos cognitivos de la fobia social, en músicos con grandes niveles de ansiedad escénica en conciertos públicos y encontraron que, los sujetos con gran ansiedad escénica mostraron gran asociación con la mayoría de los procesos cognitivos de la fobia social aunque no hubieran sido diagnosticados como fóbicos sociales, y que las mujeres presentaban mayor ansiedad escénica que los hombres y que los consejos de los profesores son importantes.

En la línea de los estudios de la ansiedad escénica en adolescentes Kenny y Osborne (2006), concluyen que la ansiedad escénica en los adolescentes está específicamente relacionada con la fobia social, así como que el componente cognitivo de la ansiedad contribuye a la predicción de la misma más que el componente somático.

Además, Osborne y Kenny (2008) comprobaron que los pensamientos negativos en los adolescentes, predicen mejor la ansiedad escénica que los componentes conductuales, somáticos o afectivos de la actuación. Del mencionado estudio, se extrae también que los estudiantes que han experimentado alguna experiencia negativa en lo referido a actuaciones musicales públicas, presentan mayores niveles de ansiedad escénica que aquellos estudiantes que no han tenido esa experiencia negativa.

En el marco de esta investigación se asume que la ansiedad es una estructura factorial, con componentes de ansiedad rasgo y ansiedad estado. La ansiedad rasgo viene referida a diferencias interpersonales estables en el tiempo, en las respuestas ante situaciones percibidas como amenazantes. Sin embargo, la ansiedad estado puede ser descrita como un estado emocional transitorio caracterizado por una elevada tensión y aprensión ante una situación concreta y momentánea (Ortiz, 2009).

Como se describe en el Diccionario Oxford de Ciencias del Deporte y Medicina de Kent (2006) la ansiedad estado es, *“una condición emocional temporal caracterizada por la aprensión, tensión y miedo a una situación o actividad particular...habitualmente está acompañada por indicadores fisiológicos y conductuales observables”*, este tipo de ansiedad, al igual que en los deportistas, está presente en las actuaciones públicas musicales, y este tipo de ansiedad, disminuye una

vez pasada la situación que la provoca y la persona vuelve a la sensación de “normalidad” de nuevo (McAllister, 2011, p.6).

Otros autores describen por un lado la ansiedad estado como una respuesta concreta en un momento determinado, un estado emocional transitorio caracterizado por un incremento de tensión y aprensión (Kenny, 2008). De otro lado, la ansiedad rasgo, ha sido asociada a factores individuales relativamente estables en el tiempo como pueden ser el neuroticismo o la afectividad negativa (Manber, et al., 2012) y en las que se tiene una tendencia determinada y estable a responder a las situaciones percibidas como amenaza con un incremento en el estado de ansiedad, teniendo en cuenta que la ansiedad es un continuo desde leve a severa y que puede tener diferentes formas (Kenny, 2008):

- *Adaptativa*: en la cual el cuerpo se adapta a un reto o amenaza incrementando el nivel de arousal; este tipo de ansiedad puede ser experimentada como emocionante y motivadora, y puede ayudar a una mejor actuación.
- *Reactiva*: es el resultado de una real o percibida incapacidad para enfrentarse a las demandas de la situación
- *Mal-adaptativa*: la cual impide pensar o solventar problemas y tiene efectos negativos en el comportamiento y las actuaciones
- *Ansiedad Patológica*: es la que ocurre en situaciones en las que el individuo o no puede identificar la causa de la ansiedad. Este caso suele identificarse como *Desorden de Ansiedad General* (Kenny, 2008). Las personas con este tipo de desorden, presentan una preocupación general y aprensión no sólo en situaciones de escenario. Algunas presentan fobia social y demuestran problemas más severos en la interacción con personas y no únicamente en el escenario (Kessler, Stong, Wittchen, Stein y Walters, 1999).

Hay autores como Tamborrino (2001) que señalan las razones principales por las cuales se sufre ansiedad escénica:

- Percepciones al éxito o al fracaso basadas en la autoevaluación de la actuación.
- Percepciones sobre la composición de la audiencia y el apoyo de la misma.
- Percepciones de la preparación, el talento y el entrenamiento.

- Concentración en el resultado.
- Concentración en la música que se está tocando en el momento concreto.

La práctica musical es una disciplina que requiere un gran nivel de habilidades en muy diversos campos como la coordinación física, la atención, la memoria, y habilidades estéticas e interpretativas, las cuales en la mayor parte de los casos son mejoradas día a día a lo largo de años de práctica solitaria bajo una constante e intensa auto-evaluación (Kenny, Davis, Oates, 2004). Ahora bien, poner en práctica estas habilidades en público supone una situación muy diferente de la que se produce en el estudio solitario, y es motivo de preocupaciones y disfunciones en el ámbito cognitivo, fisiológico y conductual.

Así, en un momento determinado de exposición pública y atendiendo a la dimensión temporal del problema, las personas con ansiedad escénica pueden presentar problemas cognitivos como fallos de memoria o incapacidad de razonar correctamente y pensamientos negativos sobre la actuación o sobre sí mismos; problemas fisiológicos como palmas de manos sudorosas, temblores de manos, brazos, piernas, rodillas, boca seca, temblor de la voz, incremento de las pulsaciones del corazón, problemas gastrointestinales, pérdida del apetito, náuseas e incluso vómitos o insomnio; o conductuales como la aparición de conductas de evitación o escape. Dependiendo de la intensidad de los síntomas anteriormente descritos y de cómo interfieran en la actuación, será necesario algún tipo de tratamiento (Lee, 2002; Sandgren, 2002; Petrovich, 2004; Spahn, 2006; Taborsky, 2007; McAllister, 2011).

En términos de los sistemas de inhibición y activación del comportamiento (BIS, BAS, respectivamente) descritos en Gray (1981, 1982), se puede decir que en el caso de la ansiedad escénica en músicos ocurre algo parecido a todos los problemas de ansiedad y tal y como otros investigadores apuntan, las respuestas de ansiedad ante un hecho concreto, como una actuación o una serie de estímulos que son considerados como amenazantes, pueden originar una hiperactividad del sistema nervioso autónomo y somático (sensaciones corporales que preparan al cuerpo para afrontar el reto percibido).

Esta hiperactividad del sistema nervioso autónomo conllevan reacciones como reacciones como el incremento de la tasa cardiaca, de la presión sanguínea, incremento

de la tensión muscular, temblores, incremento de parpadeos de forma refleja, dilatación de las pupilas o afectando al sistema cognitivo (preocupación, temor, falta de concentración, pérdidas de memoria...) y al sistema conductual (interrupción de la actuación, elusión de oportunidades de actuación... (Kenny, 2008; Sandín, 2008).

Existen otros estudios que han contemplado diversas variables personales influyentes en la ansiedad y que pueden ser integrados o vistos desde la teoría de la ansiedad de Barlow (2000) y el triple factor de vulnerabilidad. Encontramos de esta forma, investigaciones centradas en la influencia del neuroticismo en la ansiedad escénica (Rae y McCambridge, 2004), en la necesidad de aprobación y actitudes disfuncionales, (Yondem, 2007), en la relación de la ansiedad rasgo y ansiedad escénica (Osborne, Kenny y Holsonbach, 2005; Kenny et al., 2004; Ryan, 2005), en factores concernientes al contexto musical como ofrecer conciertos solo o en grupo o como miembro de un coro (Ryan y Andrews, 2009), factores temporales -medición de los niveles de ansiedad antes, durante y después de la actuación- (Papageorgi, Hallam y Welch, 2007), la ansiedad escénica y su relación con la ansiedad social (Gorges, Alpers y Pauli, 2007), en las diferencias de sexo (Ryan, 2004, 2005; Rae y McCambridge, 2004; Osborne y Kenny, 2008; Yondem, 2007; Wilson y Roland, 2002), o en la relación entre ansiedad escénica, nivel musical exhibido y familia instrumental (Iusca et al., 2012) entre otras.

Una de las características de la personalidad que también están tomando cuerpo en investigaciones no muy lejanas en el tiempo y hasta nuestros días, y que más tarde se analiza, es el perfeccionismo y su relación con la ansiedad escénica y el estrés como puede verse en diversos trabajos como los de Dews y Williams (1989); Mor, Day, Flett, y Hewitt (1995); Kenny, Davis, y Oates (2004); Kobori, Yoshie, Kudo, Ohtsuki (2011).

Por otra parte, la ansiedad escénica es un constructo que presenta una parte evolutiva muy importante y es obligado comentar que desde la infancia hasta que se alcanza la edad adulta ocurren muchos cambios que atañen a la ansiedad escénica. Se puede decir que los niños jóvenes raramente experimentan este tipo de ansiedad, y en cierto modo ocurre al contrario, adoran actuar y exhibirse delante de un público, por lo tanto la transición ocurre cuando el “conocimiento social” está “totalmente” afianzado y el niño empieza a vislumbrar que ha de tomar decisiones que acarrearán consecuencias.

Diversos autores consideran que esta transición se produce entre los 14 y los 19 años (Osborne et al., 2005).

Desde el punto de vista adaptativo y evolutivo, se presupone que el constructo de la ansiedad es un mecanismo encargado de analizar las señales de peligro con el fin de proteger y preparar al individuo para responder de la forma más efectiva al miedo percibido (Öhman, 2000).

2.1.2. INCIDENCIA Y VARIABLES RELACIONADAS

Nos hemos preocupado anteriormente en describir la ansiedad escénica y qué componentes presentaba. Además de lo anterior, creemos que es necesario también detenerse en el estudio de la incidencia real del problema y de las diferentes variables que están relacionadas con la ansiedad escénica.

De esta forma vamos a encontrar asociados a la ansiedad numerosos y diferenciados factores algunos de los cuales los abordaremos en este trabajo empleando como guía los trabajos de Barlow (2000) y Kenny et al. (2004). Así pues, nos hemos centrado en analizar la incidencia del problema, el sexo, diferentes conductas de afrontamiento relacionadas con la presencia de mayores niveles de ansiedad, factores pedagógicos y contextuales relacionados con la actuación, y la edad y el factor evolutivo de la ansiedad y del estudio musical.

- **Incidencia**

En general, existen estudios que atestiguan que la ansiedad escénica normalmente ocurre como un desorden aislado, afectando únicamente a una parte muy específica de la vida de la persona que la padece (Kenny y Ackermann, 2007). Además de tocando solos, la ansiedad escénica en los músicos es sufrida por éstos también en conciertos con amigos, o interpretando ante los profesores o colegas de profesión, y aunque se puede afirmar que la mayoría de los músicos sufren ansiedad escénica, no suelen sufrir ansiedad generalizada (Clarck y Agras, 1991).

Continuando con datos de incidencia de este problema en la población musical, encontramos que el 80% de la población sufre miedo escénico cuando se les requiere actuar frente a una audiencia, y el miedo escénico afecta tanto a músicos, como actores y atletas, y es una reacción normal, que puede ser en ocasiones incluso optimizada, para la obtención de beneficios o realzar los logros en la propia actuación (Ortiz, 2009), sin reportar por ello problemas mayores.

Sin embargo, en una minoría poblacional otros desórdenes co-mórbidos pueden estar presentes, siendo el más común de ellos el desorden de ansiedad generalizada, (Sanderson, DiNardo, Rapee y Barlow 1990; Ortiz, 2009). Los individuos descritos con las características anteriores, probablemente presenten un largo historial de

preocupación generalizada y aprensión en numerosas facetas de sus vidas y no únicamente en las situaciones que requieran una actuación pública (Ortiz, 2009).

Existen estudios como el de Fishbein et al. (1988) en el que se destaca, con una muestra de 2212 músicos profesionales y con una tasa de respuesta del 55%, a la ansiedad escénica como el problema no musco-esquelético más frecuente y en donde al menos el 16% de los consultados confesaba que la ansiedad escénica presenta un problema real con efectos muy negativos en sus actuaciones.

Sternbach (1995, 2008) describió las condiciones de trabajo de los músicos profesionales como generadoras de un “cociente de estrés total” que excede por mucho, al observado en otras profesiones. Esto último puede además de afectar a los resultados de la actuación, generar problemas psicológicos (Chan, 2011)

Hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los Conservatorios de Música y que los abandonan precisamente por sufrir ansiedad escénica, o dicho de otro modo, por la incapacidad de poder controlar los “nervios” que surgen ante un concierto o examen (Dalia, 2004). Además, entre el 40% y el 60% de los estudiantes que continúan, ven deteriorada su interpretación musical a causa de la ansiedad (Marchant-Haycox, Wilson, 1992), no siendo muy diferente el panorama entre los profesionales de la música (Van Kemenade, et al., 1995).

Estudios llevados a cabo con músicos profesionales integrantes de alguna orquesta, como los de Fishbein, et al., (1988), muestran que un 37% de los mismos padecen ansiedad escénica desde niveles bajos hasta muy severos. Íntimamente relacionado con lo anterior, del estudio de 1995 de Van Kemenade et al., se extrae que en torno al 36% de los músicos orquestales presentan ansiedad anticipatoria el día anterior al concierto, un 10% la semana anterior al concierto y un 5% incluso hasta un mes antes del concierto.

En 2002, Kaspersen y Gøtestam, con una muestra noruega, encontraron que de 126 estudiantes de música en el conservatorio, el 36,5% reportaron la necesidad de ayuda para la solución de problemas asociados a la ansiedad escénica.

En estudios orientados hacia estudiantes de música en edad adolescente, encontramos que Shoup (1995) concluye que alrededor del 55,5% de los estudiantes indican tener síntomas de ansiedad escénica que afectan negativamente a su actuación,

siendo un 18% los que admiten tener un grado de nerviosismo severo con un impacto muy significativo en su actuación.

Siguiendo con la revisión de estudios relevantes y relativos a la ansiedad escénica en músicos, se debe mencionar al realizado en 2001 por Tamborrino que examina los niveles de ansiedad escénica entre estudiantes universitarios. Aquí los resultados revelaron que el 91.7% de los estudiantes habían experimentado ansiedad escénica antes de la actuación, y un 86.5% durante la misma, siendo los instrumentistas de cuerda los más afectados, mientras que los cantantes reportaron los niveles más bajos, y un 76.5% aseguraban que la ansiedad escénica había afectado negativamente a sus actuaciones, si bien no se encontraron diferencias de sexo, años de estudio o edad.

Fehm y Hille (2005), en una muestra de 103 personas, de la Facultad de Música de la universidad de Dresde, encontraron que el 40% de la misma, sufría estrés a causa de la ansiedad escénica, y que un 20% veía empeorada la calidad de su actuación debido a la ansiedad escénica.

En el estudio de Chan (2011) se muestra que el nerviosismo es el síntoma más común entre los estudiantes de música integradores de la orquesta, alcanzando un porcentaje del 65.5% del total. Además, el miedo al fallo se reveló como otro de los motivos causantes de ansiedad para un 42.5% de la muestra en edad adolescente.

Fehm y Schimdt (2006), encontraron que alrededor de una tercera parte del grupo sujeto de estudio 74 estudiantes en edades de 15 a 19 años, presentaba algún tipo de impedimento debido a la ansiedad escénica.

De los pocos estudios que hay españoles, los resultados obtenidos por Herrera y Manjón (2013), muestran cómo ante una circunstancial actuación con público y en grupo, el 52,4% de la muestra encuestada flautistas todos ellos ($n=42$; *Edad media* = 15,6) se sienten preocupados por su actuación.

Los autores anteriores también se detienen en la incidencia de las repuestas fisiológicas, las cuales según los autores, aparecen en mayor medida durante la interpretación musical con público y en solitario; comentan Herrera y Manjón (2013), que el 78,5% de los intérpretes se sienten nerviosos, el 54,7% notan la boca seca, el 47,7% sudor de manos y el 45,3% reportan temblor.

- **El sexo**

El sexo ha sido una de las variables sociodemográficas que se ha considerado en numerosos trabajos para tratar de abordar las diferencias individuales en la ansiedad escénica. En relación al mismo se pueden encontrar tanto factores ligados al desarrollo específico como a tratar de identificar bajo qué circunstancias aparece la ansiedad escénica.

Así los resultados del reciente estudio de Iusca y Dafinoiu (2012) indican que existen diferencias de sexo significativas, siendo mayor la ansiedad en las mujeres en las subescalas cognitiva y somática de la ansiedad pero no para la autoestima. También se puede observar que existe una fuerte relación en el caso de las mujeres, e insignificante en los hombres, entre el nivel de actuación y los niveles de ansiedad reportados en sus tres factores, somático, cognitivo y autoestima (Iusca y Dafinoiu, 2012).

La presencia de desórdenes comorbidos está estimada en cuanto al sexo que puede afectar en torno al 4,9% de la población en hombres y un 9,5% en mujeres (Wittchen, Stein, y Kessler, 1999).

LeBlanc, Jin, Obert y Siivola (1997) mostraron unos resultados en los que las niñas reportaron niveles de ansiedad mayores que los niños, si bien éstas presentaron un nivel de actuación mejor que el de los niños. De forma análoga, en Osborne y Kenny (2008) vemos que las mujeres adolescentes presentan mayores índices de ansiedad escénica que los hombres.

Yağışhan en 2009 adaptó al turco el cuestionario MPAI-A (*Music Performance Anxiety for Adolescents* en inglés) para adolescentes diseñado por Osborne y Kenny en 2005 y que mide respuestas somáticas, cognitivas y conductuales, planteando cuestiones similares al empleado en esta investigación. De este modo, Yağışhan estudió las relaciones entre el sexo, nivel académico, el logro de buenos conciertos y exámenes y la ansiedad escénica en los procesos de examen de los estudiantes en una muestra de 222 estudiantes universitarios de pedagogía musical (71,6% mujeres; 29,4% hombres). En este estudio podemos encontrar diferencias de sexo siendo las mujeres las que presentan mayor ansiedad con respecto a los hombres si bien la calificación final y por tanto la

realización de un mejor concierto, era mayor en las chicas que en los chicos (Yağışhan, 2009).

Ha quedado patente que existen diferencias de género en lo que a los niveles de ansiedad escénica se refiere, presentando las mujeres en términos generales unos índices de ansiedad mayores que los hombres. Sin embargo, no queda claro, a tenor de las investigaciones revisadas que estas diferencias de sexo sean debidas a factores de corte biológico o puedan ser debidas también a factores de corte cultural relacionadas con el género.

- **Características personales y conductas de afrontamiento**

Al margen del sexo, otras características personales y estrategias de afrontamiento se han utilizado para analizar y explicar las diferencias en los niveles de ansiedad escénica.

En el estudio de Iusca y Dafinoiu (2012) el nivel musical total correlaciona significativamente con la subescala cognitiva de la ansiedad y no con la somática o la variable personal de la autoestima, pudiendo ser esto explicado por la tendencia frecuente de los estudiantes de música a ignorar o incluso negar los pensamientos ansiosos y aunar esfuerzos por ocultar o solventar las señales más obvias o somáticas de la ansiedad.

También asociada a la ansiedad escénica y a las conductas de afrontamiento encontramos al consumo de sustancias para aminorarla y así, en el estudio de Tamborrino (2001) vemos cómo el 15% del alumnado de la muestra había consumido algún tipo de sustancia, bien farmacológica bien no farmacológica para mitigar la ansiedad escénica.

En el estudio de Fishbein et al. (1988) podemos encontrar cómo el uso de sustancias betabloqueantes constituye una conducta de afrontamiento ante la ansiedad escénica, especialmente en las actuaciones públicas que revistieran cierto grado de importancia para más del 20% de la muestra sujeta a investigación.

Para hacer frente a la ansiedad, Chan (2011) señala que sólo un 20.7% de los estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 18 años se lo comentan al profesor, mientras que un 40.8% de los mismos, comentan el proceso de ansiedad con los padres.

En cuanto a las estrategias precedentes inmediatamente al concierto, el 21.3% de los estudiantes habla consigo mismo, el 15% realiza inspiraciones y espiraciones profundas y busca distracción y un 8% elige intentar ignorar el proceso de ansiedad.

Otro estudio, que analizaba la influencia de la ansiedad escénica en relación a la eficiencia actuando solo fue realizado por Habe en 2000 con una muestra de 104 estudiantes de música de la universidad de Ljubljana, y los resultados revelaban una que aquellas personas que empleaban estrategias de afrontamiento que implicasen un elevado autoconcepto y una evaluación positiva de la actuación presentaban una mayor eficiencia actuando solos y menores niveles de ansiedad escénica.

En el mencionado estudio de Kaspersen y Gøtestam (2002) encontramos que la ansiedad escénica está asociada significativamente con la afectividad negativa y aseguraron ya en 2002, que estos resultados deberían tener consecuencias pedagógicas en los profesores en educación musical superior.

- **Factores pedagógicos y contextuales relacionados con la actuación**

Aparte de los factores personales y siguiendo el modelo de Barlow (2000) los factores pedagógicos y contextuales pueden tener un papel fundamental en la explicación de la ansiedad escénica, tanto por los procesos formativos como por las exigencias particulares del contexto de formación y por la presencia de otros actores como por ejemplo los profesores.

En este sentido, como se podrá deducir a lo largo de este trabajo, el conocimiento del papel que tienen las variables pedagógicas y contextuales en la ansiedad escénica, tiene una gran relevancia por cuanto a partir de las mismas se puede tener una mayor comprensión de la ansiedad escénica.

En el estudio de Yoshie et al. (2009) se muestra que la relación entre variables como el dominio técnico y artístico y la ansiedad escénica, son significativamente menores en condiciones de un concurso que de un ensayo. Los datos obtenidos antes de la actuación muestran niveles significativos mayores de ansiedad estado antes del concurso que antes del ensayo. Se concluye también en este estudio, que la calidad de la interpretación sufre una merma considerable en el momento de competir, achacando las diferencias interpretativas existentes entre la interpretación antes de un concierto y la

del concierto, en parte, a la situación de evaluación social a la que el pianista se ve sometido.

Herrera y Manjón (2013) comprueban que a la hora de tocar en solitario, la preocupación por los errores, por su capacidad de interpretación y por la crítica interna de la misma son los hechos que más atenazan a los intérpretes tomando porcentajes que oscilan entre el 80,9% y el 69%.

Estudios en población adulta muestran que las actuaciones a solo generan mayores niveles de ansiedad que las actuaciones como parte integrante de una orquesta o conjunto instrumental o vocal como puede verse en Cox y Kenardy (1993), Papageorgi et al. (2007), Wilson (1997, 2002), (Wilson y Roland 2002) y Yoshie et al., (2009) entre otros.

En la investigación de LeBlanc et al. (1997) se muestra que tocando en solitario, la ansiedad escénica incrementa con el tamaño de la audiencia y la importancia percibida de la actuación.

En lo relativo a las diferencias pedagógicas y de estilo musical, el estudio de Kaspersen y Götestam (2002) pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en lo relativo a los niveles de ansiedad entre los estudiantes de jazz comparados con los de clásico, siendo más alto el nivel de ansiedad en el ámbito de estudio clásico.

En investigaciones relativas al canto en el ámbito de agrupaciones corales, Ryan y Andrews (2009) encontraron que, según las repuestas de los participantes, la actuación a solo generaba mayor ansiedad que siendo miembro de una agrupación, así como que la actuación pública como miembro de un conjunto instrumental genera más ansiedad que como miembro de un coro, emergiendo en este caso, la figura del director como uno de los factores primarios a la hora de experimentar ansiedad por parte de los cantantes del coro.

También en el estudio de Yağışhan (2009) podemos apreciar que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad respecto a los instrumentos ni al curso académico.

Otro de los ámbitos importantes en la ejecución musical que se ven afectados por la ansiedad escénica es la respiración, especialmente importante en los instrumentistas de viento, y estudios como el de Studer et al., (2011) demuestran que en estudiantes de música en edad universitaria existen correlaciones positivas entre los estados de ansiedad escénica y la hiperventilación con los problemas que ésta puede acarrear; siendo los instrumentistas de viento y los cantantes los que más notan este problema, creemos probablemente, por las características específicas de su instrumento. Los resultados de este estudio, según sus autores, (Studer et al., 2011), sugieren que los problemas en la respiración asociados con la hiperventilación pueden jugar un papel importante en la ansiedad escénica y los pensamientos negativos antes de un concierto.

- **La edad y componentes evolutivos**

La edad es otra de las variables que se ha investigado en relación con la ansiedad escénica. De esta forma podemos ver que existen diferentes resultados en función de la edad de los participantes en los estudios que se mencionan a continuación.

Del estudio de Chan (2011), realizado con una muestra poblacional de 174 niños y adolescentes (60.9% chicos y 39.1% chicas) pertenecientes a una joven orquesta, y con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, con una media muestral de 11.4 años de edad, se aprecian resultados en los que no pueden establecerse relaciones significativas entre los niveles de ansiedad y la edad ni tampoco entre la necesidad de logro y la edad, si bien, sí que existen asociaciones significativas en sentido inverso entre la confianza, con la que se afronta un concierto y los niveles e ansiedad que se reportan en dicho concierto.

En el estudio de Ryan (2004) se obtienen como conclusiones que en edad de escuela elemental, las niñas presentaron tasas cardíacas mayores que los niños inmediatamente antes de la actuación pero no durante la misma, así como que los niños tienen mayor presencia de conductas ansiosas tanto antes como durante la actuación.

Encontramos investigaciones como las de Simon y Martens (1979) quienes encontraron que los mayores niveles de ansiedad eran reportados por los niños entre 9 y 14 años tocando solos un instrumento musical en un escenario.

Recientemente, y con niños y niñas de tres y cuatro años, Boucher y Ryan (2011) encontraron que aún en esas edades tan tempranas, las manifestaciones conductuales de

la ansiedad fueron significativamente más altas en los conciertos públicos que en la situación de ensayo y práctica, y que los niños con cierta experiencia previa presentaban menores índices de ansiedad que los que no la tenían, sin que fueran encontradas diferencias de sexo significativas.

En lo relativo al aspecto evolutivo del estudio de la música y al desarrollo psicológico necesario para el mismo, según Hargreaves (1998) se pueden seguir dos corrientes diferenciadas. En primer lugar, una corriente relacionada con los postulados de Piaget en la que se contempla a nivel curricular por parte de numerosas administraciones lo que se puede o no se puede esperar que haga un niño a determinada edad. Esta consideración o corriente pedagógica puede implicar la no consideración del niño, en cualquiera de las etapas primarias de su desarrollo, como poseedor de la capacidad cognitiva suficiente como para tratar de realizar las tareas propias de la etapa siguiente debido a que no tienen una capacidad evolutiva suficiente.

Por otra parte, Gardner (1973, 1979) presenta una visión crítica de la teoría de los estadios evolutivos de Piaget. En sus trabajos, Gardner sugiere que una combinación de aspectos subjetivos con los aspectos objetivos de la vida, son necesarios en la existencia de una conducta artística. Para Gardner, en palabras de Hargreaves (1998, p.62), “los objetos estéticos representan la personificación objetiva de experiencias subjetivas, y generan entendimientos personales únicos en cada individuo.” Tal vez esta visión de la teoría evolutiva de Piaget en términos de iniciación musical pueda implicar cierta potencialidad que deba ser desarrollada en el niño o niña, independientemente de la edad que éste o ésta tenga mediante la facilitación de experiencias de aprendizaje.

Es a partir de estas dos visiones diferentes donde ambas vertientes entran en conflicto en lo que a la percepción artística en edades tempranas puede implicar, pues mientras que para la teoría de Piaget es a partir de los 7 de edad cuando se produce una “importante revolución en el pensamiento del niño con la transición hacia la etapa concreta operacional y la adquisición del pensamiento optativo formal que representa la etapa final, que aparece aproximadamente a los 11 años de edad” (Hargreaves, 1998, p. 45) para Gardner, “a la edad de siete años, la mayoría de los niños han alcanzado las características esenciales del oyente, del artista y del intérprete, como para que puedan

ser considerados, “participantes” más o menos maduros en el proceso artístico” (Hargreaves, 1998, p. 63).

Sea cual fuere la opción que más se parezca a la realidad, sí que parece claro tras el estudio de Hargreaves (1998) que es en torno a los 7 años de edad cuando se produce un cambio a nivel cognitivo en los alumnos de música que ya son capaces de entender y reproducir música, si bien lo único que es necesario es adquirir más recursos motrices para su mejor reproducción.

Tal vez más ligada a la opinión de Gardner podemos encontrar que en términos musicales concretos, sí que hay autores que señalan la importancia de comenzar los estudios musicales a edades tempranas, y vemos cómo para Sergeant (1969) un comienzo anterior a los 7 años podría ser determinante para la génesis y afianzamiento por ejemplo del oído absoluto.

2.1.3. TEORÍAS DE LA ANSIEDAD

Una vez establecida la conceptualización de la ansiedad escénica y algunos factores que puedan estar relacionados con la misma, consideramos necesario analizar las bases teóricas generales elaboradas desde el campo de la psicología para conocer y explicar los problemas de ansiedad; de tal manera podremos llegar, desde fuentes generalistas, a entender hoy en día la explicación más actual e integradora de los problemas de ansiedad.

Siguiendo a Sandín (1995, 2008) encontramos una serie de teorías clásicas de la ansiedad divididas en diferentes tipos. Encontramos teorías de aprendizaje, en donde el individuo adquiere comportamientos ansiosos a partir de estímulos que son equipotencialmente capaces de provocar respuestas de ansiedad debido a asociaciones con estímulos traumáticos; teorías de la preparación en donde el individuo presenta un grado de preparación de respuesta ansiosa ante determinados estímulos, de modo que no todos ellos son equipotenciales; teoría de la incubación de Eysenck, en donde a partir de un condicionamiento clásico tipo B, en donde existen respuestas emocionales incondicionadas, normalmente aversivas, debido a una estrecha relación de semejanza entre los estímulos incondicionados e incondicionados, se producen respuestas de ansiedad.

Partiendo de la base del condicionamiento clásico pavloviano, entre las décadas de los 70 y 80, se desarrollaron y mejoraron diferentes teorías incluidas en los grandes marcos teóricos comentados anteriormente. Estas teorías asumen los procesos de aprendizaje clásico, pero atribuyen mayor importancia a sus representaciones cognitivas. Estos modelos se inclinaban hacia la existencia de un procesamiento cognitivo de la información y desde esta perspectiva, se han llegado a enunciar varios modelos de ansiedad que presentan constructos cognitivo-conductuales a la hora de explicar los trastornos de ansiedad como pueden ser los de expectativa, expectativas de resultado, autoeficacia (Rescorla, 1988; Rescorla y Wagner, 1972; Reiss, 1980, 1991).

A continuación y siguiendo a Sandín (1995, 2008), se detallarán más explícitamente las características de las teorías enunciadas anteriormente.

- **Teorías de aprendizaje**

En 1920 Watson y Rayner establecen los principios del condicionamiento Pavloviano de las fobias y formularon una teoría de la ansiedad en la que proponen que cualquier situación o estímulo (principio de equipotencialidad) que inicialmente es neutro, puede adquirir la propiedad de provocar respuestas de miedo debido a su asociación con estímulos nocivos o traumáticos (provocadores naturales de miedo o dolor; estímulos incondicionados, EI). Dicho de otro modo, un estímulo neutro puede convertirse en un estímulo condicionado de miedo, EC, de modo que su sola presencia evocará en el individuo respuestas condicionadas de temor, la llamada RC.

Es por esto que en este modelo, la ansiedad es vista como una respuesta emocional condicionada que según Sandín (2008) presenta las siguientes características:

- una repetición de los procesos asociativos entre los Estímulos Condicionados (EC) y los Estímulos Incondicionados (EI), aumentará la intensidad de la Respuesta Condicionada de Miedo (RC) ante la presencia del estímulo condicionado
- las respuestas de ansiedad ante un estímulo se ven favorecidas cuando la intensidad del EI es muy elevada, EI traumáticos.
- existen estímulos neutros que presentan características de semejanza a los EI, dichos estímulos neutros pueden provocar reacciones de miedo, siendo éstas mayores cuanto más semejantes sean los estímulos entre sí.

Poco tiempo después surgió uno de los modelos de ansiedad más valorados por la comunidad científica, el modelo bifactorial de Mowrer (1939, 1960).

El modelo de Mowrer está basado en el concepto de la evitación activa, en el cual, el sujeto aprende a escapar del estímulo provocador del miedo y a evitar el estímulo incondicionado. 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 no-extinción de la respuesta condicionada de miedo típica de los trastornos de ansiedad. Se crea pues, la denominada teoría bifactorial que implica tanto al condicionamiento

clásico como al condicionamiento operante. Este modelo también predice que se producirá una extinción de la RC ante un EC si en la presentación de dicho EC no existe presencia de un EI.

Así, la ansiedad se desarrolla en dos fases, en la primera y gracias a un condicionamiento clásico se genera una respuesta de miedo que provoca una conducta de escape o evitación. Tras esta primera fase, en la segunda, el individuo aprende a escapar de la exposición al estímulo generador del miedo, el EC, el cual debido al condicionamiento previo es visto como una situación o estímulo peligroso (Sandín, 2008).

Es decir, el miedo provocado por un condicionamiento es el motor de la conducta, y el que provoca la existencia de un condicionamiento que opera en el ambiente en el que se produce el estímulo. Este modelo explica el desarrollo del miedo partiendo del condicionamiento clásico y el reforzamiento del mismo a través de la conducta de escape que constituye un reforzamiento negativo.

En apoyo de esta teoría, algunos trabajos recientes como los de Osborne y Kenny (2008) ponen de manifiesto que aquellas personas que han tenido episodios aversivos en situaciones de actuación, presentan mayores niveles de ansiedad escénica.

- **Teorías de la preparación**

Bajo los parámetros esbozados anteriormente, todos los estímulos partían de ser neutros y tenían como propiedad la equipotencialidad pues todos ellos eran potencialmente susceptibles de cambio de percepción y convertirse en condicionados.

Sin embargo, desde esta nueva teoría se contempla la posibilidad de que no todos los estímulos sean potencialmente capaces de provocar respuestas de ansiedad, sino que existe cierta preparación “biológica” fruto de los años y de la evolución, que hace que algunos estímulos tengan una mayor probabilidad de convertirse en fuentes generadoras de ansiedad.

Seligman (1971) aplicó esta teoría a los trastornos fóbicos y estableció cuatro propiedades.

- Selectividad: esta propiedad hace referencia a la no arbitrariedad de las fobias, es decir, están limitadas a unos estímulos definidos.
- Fácil adquisición: en condiciones de laboratorio las fobias pueden adquirirse únicamente con un solo ensayo y sin necesidad de que en dicho ensayo haya habido ningún evento o estímulo traumático.
- Resistencia a la extinción: en los modelos planteados anteriormente, no se podía explicar fácilmente el por qué cuando se eliminaban las condiciones de condicionamiento clásico que provocaban la conducta de ansiedad o de evitación ésta no se eliminaba, pero asumiendo que existe preparación ante ciertos estímulos resulta comprensible esta resistencia a la extinción.
- Irracionalidad: a menudo en las respuestas de ansiedad ante el estímulo correspondiente se observa que dicha respuesta es desproporcionada en relación al peligro real que puede provenir del estímulo.

Desde esta teoría no se asume que el individuo nazca con las fobias, es decir, las fobias no son innatas, sino que se posee una capacidad innata o congénita para aprender las reacciones fóbicas mediante condicionamiento (Sandín, 1995).

El hecho que desde esta teoría se asuma la no arbitrariedad de los estímulos ansiógenos, hace que éstos, estén delimitados a una serie de estímulos definidos. Siguiendo esta idea, se debe señalar el alto componente que tienen los otros o la respuesta de los otros como componente determinante de la ansiedad escénica.

Desde este modelo y siguiendo la línea de Öhman et al. (1995), la ansiedad y el miedo pueden ser activados por mecanismos inconscientes de análisis de estímulos, que a la postre consiguen condicionar las respuestas a estímulos que permanecen enmascarados detrás de una faceta biológica y que son interpretados como relevantes y causantes de temor (Díaz y García, 2000).

▪ **Teoría de la incubación**

Siguiendo a Sandín (1995, 2008), el modelo de la incubación de la ansiedad de Eysenck (1979, 1985) es el tercer gran modelo que trata de explicar la génesis de la ansiedad y mejorar algunas de las dificultades empíricas de los modelos anteriores.

Este nuevo modelo asume la existencia de factores de vulnerabilidad individual y pretende mejorar los mecanismos explicativos sobre el condicionamiento de la ansiedad basándose en el concepto de la ley de incubación (Eysenk, 1979, 1985).

La teoría de Eysenck (1985) postula que las respuestas emocionales no se pueden considerar un condicionamiento pavloviano tipo A -un estímulo neutro resulta asociado con una respuesta condicionada (RC) por emparejamiento con un EI-, sino que se entienden mejor mediante un condicionamiento tipo B -el EC se relaciona estrechamente con el EI que provoca una respuesta incondicionada (RI), e intensifica el EC original. La ansiedad es generada, mantenida e incrementada gracias a las propiedades del condicionamiento pavloviano de tipo B, debido a esto, la simple presentación del Estímulo Condicionado puede producir un aumento o aparición de la Respuesta Condicionada. Eso sí, es preciso que interactúen ambos parámetros, la intensidad de la Respuesta Condicionada y el tiempo de presentación del Estímulo Condicionado.

Se debe explicar también que, para este modelo de ansiedad y con lo explicado anteriormente como base, para que se dé una resistencia a la extinción o incluso el incremento (incubación) de la Respuesta Condicionada, ésta debe actuar como agente reforzador (de la conexión Estímulo Condicionado-Respuesta Condicionada). El mismo autor explica que desde el prisma de este modelo, “este tipo de reforzamiento sólo se produce si la Respuesta Condicionada es suficientemente fuerte y si la duración del Estímulo Condicionado es corta (...) ya que la fuerza de la Respuesta Condicionada declina con el tiempo y con la presentación prolongada del Estímulo Condicionado” (Sandín, 2008:101).

Este modelo contempla la existencia de un punto de inflexión que establece la intensidad crítica de la respuesta condicionada y la duración crítica del tiempo de exposición del estímulo condicionado, lo cual supone la comprensión de que cuando el Estímulo Condicionado es presentado en una duración de tiempo prolongada, la

Respuesta Condicionada puede llegar a extinguirse. Sin embargo una presentación en cortos y repetidos periodos de tiempo del Estímulo Condicionado puede producir un incremento de la Respuesta Condicionada. Es decir, ante la existencia de una determinada Respuesta Condicionada de carácter fuerte, si el Estímulo Condicionado es presentado durante un periodo largo de tiempo, este modelo prevé un descenso en los niveles de ansiedad, pudiendo llegar incluso a alcanzar niveles de extinción de la Respuesta Condicionada al correspondiente Estímulo Condicionado (Sandín, 1995).

▪ **Ansiedad y procesos cognitivos.**

Desde el punto de vista de los modelos de sesgos cognitivos y de investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos 30 años, se puede plantear que los mismos pueden estar en la base de algunos procesos implicados en el desarrollo y mantenimiento de la ansiedad

Las teorías anteriores centraron sus esfuerzos explicativos en los procesos de condicionamiento y aprendizaje. Sin embargo, las teorías presentadas a continuación pusieron más énfasis en los procesos cognitivos de la ansiedad. Así, podemos destacar las teorías de Bandura (1965, 1977,1986), Reiss (1980) o Davey (1989).

En los años 80 Reiss (1980) introduce un modelo que otorga un papel fundamental a la expectativa de lo que pueda acontecer, pues aduce que no es necesaria una asociación por contigüidad entre el estímulo condicionado y el estímulo incondicionado pues lo que realmente “se aprende en el condicionamiento pavloviano, son expectativas sobre ocurrencia o no ocurrencia...” (Sandín 1995:106).

Partiendo de esta base, encontramos diferentes tipos de expectativas, las de peligro y las de ansiedad, que se manifiestan en diferentes tipos de miedos motivados total o parcialmente por la sensibilidad a la ansiedad. Se debe comprender que desde este modelo, la sensibilidad a la ansiedad es un tipo de variable que presenta diferencias individuales que hace referencia a creencias sobre consecuencias personales de experimentar ansiedad. En general desde el punto de vista de este modelo, los miedos pueden ser estudiados desde tres categorías diferentes dependiendo de las expectativas que generen, expectativas de peligro o daño, expectativas de ansiedad y expectativas de evaluación social negativa como se puede desprender de los trabajos de Reiss (1991), Kashdan, (2002), Papageorgi et al. (2007) y Sandín (2008).

Otro de los modelos principales de la ansiedad es el que Davey presenta en 1989 y en el cual emplea como concepto principal del modelo la reevaluación del Estímulo Incondicionado (EI) para explicar el mantenimiento y la incubación de la ansiedad. Según el modelo de reevaluación del EI, la potencia con la que se presenta la Respuesta Condicionada (RC), no depende única y exclusivamente de procesos cognitivos de asociación que relacionan el Estímulo Condicionado (EC) con el EI, sino que también existen en los sujetos, procesos cognitivos que reevalúan el EI.

Se puede decir por lo tanto que existe una evaluación cognitiva del condicionamiento en la cual, el “EC mediante su asociación con el EI, elicit (provoca), una representación cognitiva del EI” (Sandín, 2008:109) es decir, el EI puede adquirir la categoría de producto de elaboración mnésica y que posteriormente puede desencadenar la aparición de la respuesta de ansiedad.

En este modelo, Davey (1989, 1992) plantea, tras la aparición del EC, la influencia que tienen las expectativas de resultado en la génesis o representación cognitiva del EI. Estas expectativas de resultado son fruto de la elaboración cognitiva de la información recibida en la coyuntura concreta de la situación, del procesamiento de la información que ha sido aprendida de forma vicaria y que ha podido ser transmitida de forma social o verbal, así como de los pensamientos previos existentes sobre el hecho o contingencia acaecida.

Relacionada también con los procesos cognitivos de la ansiedad podemos encontrar la teoría de Bandura (1965, 1977, 1986), en ésta, existe una conjunción entre aprendizaje por modelado y la autoeficacia.

Hoy en día existe un consenso bastante afianzado entre la comunidad científica de que los diferentes miedos y fobias se pueden adquirir de forma directa, a través de experiencias de condicionamiento, o bien de forma indirecta, a través de experiencias de aprendizaje vicario y transmisión de información (Sandín y Chorot, 1986).

Como comenta Bandura (1965), la adquisición de respuestas imitativas bajo condiciones específicas, vienen determinadas por la observación de modelos que exhiben diferentes secuencias de respuestas ante una serie de acontecimientos. La observación de estas repuestas posee ciertas propiedades que sirven de guía o ejemplo

para provocar en un determinado momento respuestas similares e imitativas en el observador ante situaciones similares (Bandura, 1965.)

La teoría de Bandura (1977, 1986) sobre la autoeficacia, la ansiedad y el comportamiento, no explica per-se los diferentes trastornos de ansiedad aunque puede ser útil para explicar el mantenimiento de la misma en determinadas situaciones. La ansiedad está íntimamente relacionada con las diferentes expectativas de autoeficacia a la hora de obtener un determinado logro en una tarea o salir airosos de una situación vista potencialmente como amenazante como se puede desprender de Orejudo et al. (2006). De esta forma se establecen cuatro diferentes formas de incrementar o disminuir las expectativas de autoeficacia en la resolución de tareas en entornos potencialmente amenazantes.

Por medio de experiencias vicarias, a través de información verbal proveniente del entorno que actúa como un potente persuasor para ver la situación como amenazante o no amenazante. Respecto de estas dos primeras formas de aprendizaje de la ansiedad creemos que se pueden extrapolar los resultados expuestos en Bandura (1965) puesto que las respuestas de inhibición y desinhibición de determinados comportamientos en según qué situaciones y circunstancias pueden ser aprendidas vicariamente e incluso reforzadas por el entorno (Bandura, 1965, 1977, 1986).

Aparte de las teorías mencionadas, y tomando como punto de partida las teorías cognitivas del procesamiento de la información, existen otra serie de modelos cognitivos de la ansiedad que contemplan la génesis de la misma como productos de elaboración mental a partir de la adquisición, elaboración y reelaboración, de información proveniente de múltiples fuentes, que pueden terminar acarreado la creación de sesgos cognitivos. Desde este punto de vista, son dos los enfoques principales a los que la comunidad científica les otorga mayor importancia.

En primer lugar, la teoría bioinformacional de Lang (1979) sobre la emoción, en la cual se propone que las imágenes mentales emocionales son un producto que se crea ante un estímulo, con elementos de la historia de aprendizaje del individuo y de su capacidad de conocimiento del medio. Son imágenes que provocan algún tipo de emoción-respuesta ante los estímulos, a priori

adaptativa, que presenta componentes cognitivos, conductuales de evitación o acercamiento (Sandín, 2008).

Es decir, que el individuo, al mismo tiempo que almacena una imagen, anejo a dicha imagen está almacenando información que la valora en diferentes términos como por ejemplo, peligro, no peligro, (se almacena la imagen de un cocodrilo con la de peligro), para así en el momento de estar frente a ese estímulo y rescatar la imagen almacenada previamente, obtener inmediatamente un procesamiento cognitivo del mismo de peligro, manifestando probablemente una conducta operante de evitación del mismo.

En este encuadre, otra de las que merece especial atención es la de Beck (1967) y Beck y Emery (1985), quienes proponen que la ansiedad está relacionada a un sesgo congruente a los estados de ánimo, y que existe un esquema, idea o concepto previo que condiciona el procesamiento de la información y el comportamiento, si bien, este esquema es disfuncional y juega un papel fundamental en el mantenimiento de la ansiedad.

El esquema anteriormente mencionado ha debido ser aprendido mediante un proceso de aprendizaje basado en procesos cognitivos y conductuales, bien de forma consciente bien de forma inconsciente y ha debido ser almacenado en la memoria a largo plazo de manera consistente, para su posterior recuperación en las situaciones en las que los estímulos aparezcan.

Según este modelo, existe un procesamiento sesgado y selectivo de la información que está relacionada con la ansiedad, que habitualmente es información relacionada con la amenaza o situación de peligro. Este sesgo específico es el resultado de una activación selectiva del esquema asociado a la información que se está recibiendo y que está almacenado en la memoria a largo plazo. Podemos ver por lo tanto que este modelo presenta en cierto modo un proceso integrador de las teorías expuestas anteriormente.

Se podría decir que existen personas con una tendencia mayor que otras a interpretar según qué estímulos como amenazantes, personas con mayores niveles de ansiedad rasgo, o incluso a tener estímulos amenazantes diferentes, en esta fase es de destacar que, *a priori*, las personas con un nivel elevado de ansiedad rasgo, son

inducidas con un sesgo preatencional y conllevando esto, la asignación de recursos cognitivos hacia el procesamiento de los estímulos amenazantes.

La existencia de sesgos cognitivos que hacen referencia a la codificación de la información recibida, pueden llegar a constituir por lo tanto una base cognitiva para argumentar que existe una posible vulnerabilidad psicológica o más concretamente una vulnerabilidad cognitiva predisponente al desarrollo de trastornos de ansiedad debido tal vez a la previa existencia de unos niveles de ansiedad rasgo elevados y precursores de la génesis de los sesgos cognitivos.

Una manera de complementar el análisis de los procesos de ansiedad, es revisar el sustrato biológico de los mismos como complemento al análisis cognitivo y conductual que se ha venido realizando.

Independientemente del tipo de aproximación que se tenga en cuenta para la posible explicación de la ansiedad, bien cognitivas bien conductual, de que ésta se aprenda o se adquiriera o incluso de la existencia de sesgos cognitivos, encontramos que es importante analizar también los procesos biológicos que puedan intervenir en la misma.

Los procesos de ansiedad, a pesar de que se puedan adquirir de diferentes formas y que pueden implicar alteraciones a nivel psicológico, presentan una importante relación con la base biológica de cada individuo (Sandín, 2008).

Lo más probable, como señalan MacDonald y Murray (1994), es que debido a la frecuencia de aparición de problemas de ansiedad en familias enteras, se deba a una combinación de múltiples factores genéticos y ambientales. Se puede apuntar tal vez, que lo que es hereditario no es el trastorno en sí mismo, sino la capacidad o vulnerabilidad para desarrollarlo.

Dicho de otro modo, lo más probable es que existan una serie de genes, todavía sin localizar, responsables o con capacidad para predisponer al organismo de manera natural al desarrollo de trastornos de ansiedad, y sea debido a los diferentes modos de condicionamiento, de aprendizaje, de estímulos ambientales y entornos, etc. por lo que se terminen de desarrollar diferentes grados de miedos y ansiedades, desde sus formas adaptativas y fruto de la evolución, hasta las formas más impeditivas consideradas hoy en día como patológicas.

Encontramos por lo tanto dos ideas claras e independientes que relacionan directamente los procesos biológicos con la ansiedad. En primer lugar podemos asumir que la ansiedad tiene una base biológica clara y en segundo lugar, esta base biológica determina en cierto modo las diferencias individuales en los diferentes componentes de la ansiedad.

Sea como fuere, de las fobias específicas se ha encontrado que están asociadas a fuertes respuestas del sistema nervioso autónomo, con respuestas como las señaladas anteriormente, presentes cuando el individuo se expone al estímulo fóbico (Sandín, 2008).

A modo de sumarización de las teorías clásicas de la ansiedad expuestas hasta ahora podemos decir que, existen una serie de estímulos provenientes del exterior que son interpretados como peligrosos o amenazantes así como existen también una serie de estímulos internos fisiológicos, tales como la taquicardia, la sudoración etc. que pueden ser interpretados también como amenazantes. Estas alarmas son almacenadas en la memoria de un modo diferente, conductualmente, cognitivamente, por medio de sesgos interpretativos, cognitivo-conductualmente, por medio de expectativas de ocurrencia de una serie de respuestas ante unos determinados estímulos etc. y determinados en cierto modo por la biología individual que, en fin último, pueden generara trastornos de fobia social o algún tipo de fobia específica (Sandín, 2008).

- **Modelos integrales de la ansiedad. Teoría de Barlow**

Hasta ahora hemos descrito una serie de teorías generales de la ansiedad que han servido para definir el constructo y los procesos psicológicos básicos, para establecer hipótesis sobre el origen y el comportamiento exhibido y para, en el campo de la psicología clínica, orientar y mejorar la intervención.

No obstante, la comprensión de estos fenómenos o procesos requiere factores multidimensionales que se integran en teorías como las de Barlow (2000) u Olivares y Caballo (2003)

Así, aparecen nuevas teorías que explican más específicamente qué personas se encuentran en riesgo de desarrollar los problemas que se han venido planteando, y encontramos modelos teóricos como el de Olivares y Caballo (2003) que plantean que problemas específicos como el miedo a hablar en público son fruto de los factores contextuales, o modelos como el de Barlow (1988, 1991, 2000) quién aúna las teorías anteriormente descritas en un modelo que contempla factores como el contexto específico, los factores biológicos o factores ambientales generales.

Es gracias a la interacción de los elementos señalados anteriormente con los niveles individuales de ansiedad rasgo, neuroticismo, con la génesis de la preocupación a causa del estrés diario y con cierta sensibilidad biológica ante la ansiedad, lo que hace que se tienda, en mayor o menor medida, a desarrollar interpretaciones catastróficas. Es decir, integra el papel de procesos cognitivos y de procesos de aprendizaje como los que hemos mencionado en los apartados anteriores.

Actualmente, en lo relativo al estudio de la ansiedad escénica son diversos los autores que siguen la línea del modelo integrador de ansiedad esbozado por Barlow (1988, 1991, 2000). Así, Kenny et al. (2004) partiendo de este modelo han desarrollado un marco teórico complejo en el que han tratado de analizar la ansiedad escénica en el contexto musical.

Desde esta investigación se asume dicho modelo como punto sólido de partida para el estudio de la ansiedad escénica en los músicos españoles. Este modelo mejorado con el transcurso de los años y de las investigaciones arguye que para entender los desordenes emocionales en general y los desordenes de la ansiedad en particular, era

necesario valorar en mayor medida la naturaleza de la emoción (Chorpita y Barlow, 1998).

La premisa subyacente de esta aproximación es que las emociones contemplan una pauta innata tanto de reacción como de respuesta que evolucionan de diferentes formas, y aunque son modificables mediante el aprendizaje y la maduración, una de las funciones principales del comportamiento emocional es la preparación para la acción (Barlow, 2000).

Desde este enfoque de la ansiedad, se aporta una apreciación más exacta de la complejidad de los patrones cognitivos y de comportamiento asociados con las emociones defensivas (Barlow, 2000). Es necesario entender, que más allá de las diferencias y matizaciones que existan entre ansiedad y miedo, el miedo está asociado a la percepción de un peligro inminente y está caracterizado por la evitación o el afrontamiento, mientras que la ansiedad está asociada a la presencia de estados de hipervigilancia en el sujeto motivados por la anticipación de un posible evento que ha sido aprendido o es interpretado *apriorísticamente* como potencialmente peligroso. Ambos estados emocionales conforman parte de un todo relacionado que algunos autores denominan sistema de defensa motivacional y que nos habilita para responder ante un peligro lo más rápido posible (Lang, Cuthbert, y Bradley, 1998; Grillon, 2008).

Continuando con la teoría de la ansiedad de Barlow, es importante señalar que la describe como una única y coherente estructura cognitivo-afectiva dentro de nuestro sistema motivacional. En el centro de esta estructura sitúa el sentido de “incontrolabilidad” o indefensión centrado en gran parte en las posibles amenazas, peligros u otros eventos potencialmente peligrosos o negativos (Barlow, 2000).

Hasta ahora, se ha de notar que se ha estado hablando de la ansiedad anticipatoria, pues en lo que concierne a la mayor parte de esta investigación, el tipo de ansiedad asociada a la misma, se relaciona con un modo de orientación futura, hacia lo que ciertamente va a ocurrir, que son los conciertos, audiciones o exámenes y lo que puede ocurrir en los mismos. Otra de las características de este tipo de ansiedad es la vigilancia, constructo que sugiere disposición y preparación para tratar con el problema al que nos tenemos que enfrentar en un futuro más o menos lejano (Barlow, 2000).

Respecto del proceso de ansiedad en general Barlow refiere que:

“Es necesario conocer que en una primera instancia, el proceso de ansiedad incluso cuando es muy intenso, raras veces es de naturaleza patológica y es el transcurso del tiempo, lo que hace que se cronifique y adquiera la categoría de patológico, y cuando esto ocurre, una o dos consecuencias del proceso de ansiedad terminan desarrollándose en un intento de resistir o sobrellevar las consecuencias negativas y sus desencadenantes. Primero, siempre está presente una tendencia a evitar entrar en un estado de ansiedad, esta tendencia se vuelve más pronunciada y observable, dependiendo de la severidad o intensidad del estado y de las especificidades del contexto en donde se producen los acontecimientos para originar una respuesta ansiosa. Segundo, la preocupación existente durante todo el proceso ansioso, la cual en niveles altos es muy difícil de controlar” (Barlow, 2000:1250,1251).

En su modelo, Barlow considera que la ansiedad está conformada por un conjunto de vulnerabilidades definido como “triple vulnerabilidad” y que se divide en “vulnerabilidad biológica”, “vulnerabilidad psicológica general”, y “vulnerabilidad psicológica específica” ante la ansiedad y sus trastornos. Este modelo, divide el estado de indefensión que describe la psicología en dos vulnerabilidades, la biológica y la psicológica general. Este conjunto está formado pues, en primer lugar por factores biológicos, una contribución genética para el desarrollo de desórdenes de ansiedad y de la afectividad negativa, que constituye la denominada “vulnerabilidad biológica generalizada” (Barlow, 2000) o simplemente “vulnerabilidad biológica”, pues existen estudios que muestran que rasgos de ansiedad, neuroticismo, afecto negativo o la inhibición de comportamientos evidencian que tienen un componente genético muy importante (Clark, Watson, y Mineka, 1994). Existen evidencias de contribuciones genéticas en algunos desórdenes, y en particular de la fobia social, (Fyer, Mannuzza, Chapman, Martin, y Klein, 1995). Y en segundo lugar no hemos de olvidar el hecho de que las experiencias adversas en edades tempranas, bajo determinadas condiciones contribuyen a la denominada “vulnerabilidad psicológica”, a experimentar ansiedad y afectividad negativa como estado general, una “vulnerabilidad psicológica general” (Barlow, 2000; Kenny y Osborne, 2006). Ambas vulnerabilidades explicadas

anteriormente, la biológica y la psicológica constituyen el punto de partida de la indefensión a partir del cual Barlow construye su modelo.

Si bien la existencia al mismo tiempo y en la misma persona, de ambas vulnerabilidades, la biológica y la psicológica, pueden ser suficientes para ocasionar trastornos de ansiedad y del estado de ánimo generales, particularmente trastorno de ansiedad generalizada y depresión, parece necesario una tercera herramienta de vulnerabilidades para el desarrollo de al menos, trastornos de ansiedad más específicos. Dicha tercera herramienta es la que viene desarrollada por la interacción de las dos anteriores, en donde a partir de aprendizajes tempranos realizados en circunstancias de evaluación social o sufriendo algún tipo de sensación somática son influenciados y asimilados con un gran sentido de amenaza y peligro, siendo esta especificidad de vulneración, la que unida y coordinada con las anteriores contribuye al desarrollo de desórdenes más específicos de la ansiedad como la fobia social (Barlow, 2000).

En definitiva, las amenazas potenciales surgidas de objetos o situaciones le sirven a Barlow (2000) para explicar la vulnerabilidad psicológica específica y el posterior desarrollo de trastornos de ansiedad, si bien aclara esta teoría que una vez más, por sí sola, la vulnerabilidad psicológica específica no es suficiente para el desarrollo de desordenes clínicos. Como ejemplo le sirve la fobia social, a menudo caracterizada por la ocurrencia de falsas o verdaderas alarmas tras eventos estresantes en un ambiente de situaciones de evaluación, en donde los individuos concentran la ansiedad en eventos sociales cercanos y situaciones evaluativas sobre la base aprendida de que esos contextos son potencialmente amenazadores y que puede desembocar en una ansiedad injustificada y posibles ataques de pánico así como la percepción del ridículo dentro de un contexto determinado (Barlow, 2000).

En esta tesis se hace una propuesta para considerar como otros indicadores y para complementar el análisis de los factores de vulnerabilidad de la teoría de Barlow (2000), los constructos de sensibilidad al castigo, el pesimismo, el optimismo y la autoeficacia.

En un contexto más relacionado con la ansiedad escénica en músicos, Kenny (2009a, b) reajusta el modelo de Barlow (2000) y sitúa la explicación de la ansiedad en tres factores, primero, contexto de las relaciones tempranas, segundo, vulnerabilidad

psicológica, y tercero, preocupaciones de actuación, como posteriormente se verá con mayor exactitud.

Introduciendo el otro modelo comentado anteriormente de Olivares y Caballo (2003), es obligado decir que la ansiedad debida a la interacción social, muestra más relación con miedos generalizados hacia la evaluación negativa así como con la evitación social y timidez que lo que lo hace la ansiedad debida a la observación que muestra mayor relación con las conductas de evitación de las actuaciones públicas.

Hecho éste, el de la evitación, que alcanza su grado máximo en el abandono de los estudios musicales debido al miedo, bien a la interacción social, timidez o a la evaluación negativa, bien debido a la observación por parte de la audiencia del intérprete en el escenario. Hay autores (Dalia, 2004) que cifran para la población española en torno al 20% los alumnos que en ciclos inferiores al ciclo superior abandonan las enseñanzas musicales debido a la ansiedad ante las actuaciones, tal como se comentó anteriormente.

Relacionado con este modelo y siguiendo la línea de Kashdan, el componente cognitivo del miedo a la evaluación negativa es el centro de ambas dimensiones de la ansiedad social, y se puede conceptualizar como una escala continua que parte desde la desinhibición y el comportamiento asertivo hasta los niveles patológicos de ansiedad social (Kashdan, 2002).

Como complemento al modelo de Barlow, el modelo de fobia social de Olivares y Caballo (2003, postula la existencia de una asociación entre un contexto social negativo y un conjunto de variables propias del sujeto que propicia la génesis del trastorno bien de forma directa bien de forma insidiosa, siendo estas variables las que se han visto con mayor profusión en páginas anteriores.

El antedicho modelo presupone que la alteración de las repuestas del sujeto, generada por la asociación producida de forma abrupta o insidiosa entre un contexto social negativo y un conjunto de variables orgánicas, da lugar a un patrón desadaptativo de respuestas motoras, cognitivas y fisiológicas (Olivares y Caballo, 2003). Se admite, en consecuencia, que la fobia social es el resultado de la intervención de una o más modalidades de aprendizaje que pueden influir de forma aislada o combinada, mediando la interacción entre un contexto social negativo y un conjunto de

variables personales cuya implicación generaría un alto potencial de vulnerabilidad (Turner, Beidel y Epstein, 1991).

Esta interacción mediada, tiene como consecuencia la aparición de un patrón de respuestas de ansiedad que, en su inicio, surgen como una reacción puntual y adaptativa ante una situación social vivida como una amenaza, y que posteriormente, puede llegar a consolidarse, como consecuencia del número o intensidad de los ensayos realizados, pudiendo incluso generalizarse y extrapolar estas conductas ansiosas a otros contextos y situaciones sociales, transformando la función adaptativa original en desadaptativa (Olivares y Caballo, 2003).

2.1.4. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA A.E.

Creemos que se hace necesaria un breve repaso de cómo se ha estudiado el problema de la ansiedad escénica en músicos en otras poblaciones así como qué tipo de intervenciones se han llevado a cabo desde la psicología clínica y el entorno educativo para solucionar los problemas de ansiedad escénica en diferentes tipos de población.

❖ **Evaluación**

En el ámbito de la psicología y siguiendo a Caballo (2005), parece ser que la evaluación de los problemas psicológicos queda “en un segundo plano” cuando se compara con la “espectacularidad” de algunos tratamientos psicológicos. Sin embargo “la evaluación es la base y el requisito previo para poder iniciar cualquier tipo de intervención psicológica con un mínimo de garantía” (Caballo, 2005. p. 25)

Respecto a la evaluación de la fobia social en la infancia, la adolescencia y la edad adulta, Caballo, Irurtia, López-Gollonet y Olivares (2005, p. 448) señalan que el principal problema surge cuando el individuo “tiene que hacer algo mientras sabe que los demás le estarán observando y, en cierta manera evaluando su conducta”. Habitualmente este miedo surge debido a que la evaluación en sí, o las consecuencias de ésta sean embarazosas, humillantes o negativas para la propia persona (Caballo et al., 2005).

La evaluación de los procesos de fobia social o ansiedad escénica debe tener como objetivo el estudio y valoración de los diferentes modos de expresión de ésta. Es decir, debe ir encaminada a la medición de algunos o todos los canales por los que se manifiesta o se hace observable la ansiedad escénica. De esta forma se deberán evaluar bien las respuestas verbales-cognitivas, bien las respuestas conductuales-motoras o bien los aspectos psicofisiológicos de los procesos de ansiedad (Caballo et al., 2005).

Para llevar a cabo esta evaluación del problema existen diferentes técnicas que sirven para obtener la información necesaria para identificar y resolver los diferentes tipos de problemas que puedan ir asociados a la ansiedad escénica en nuestro caso.

Siguiendo a Caballo (2005), estas técnicas pueden dividirse en la realización de entrevistas, la compleción de cuestionarios y autoinformes, la observación conductual,

evaluación cognitiva, el autorregistro, la evaluación por los demás, las medidas análogas y la evaluación psicofisiológica.

Referido al método de evaluación de la entrevista como método de recogida de información, es uno de los métodos empleados con mayor frecuencia a la hora de evaluar cualquier tipo de trastorno psicológico. Se debe hacer referencia, tal y como se señala en Caballo et al. (2005), a diferentes tipos de entrevistas estructuradas o semiestructuradas que ayudan en el proceso de evaluación, si no, de la ansiedad específica o la fobia social, sí de los problemas de ansiedad general.

Respecto a la evaluación de los procesos de ansiedad por parte de los demás, Caballo et al., (2005) aseveran que en ocasiones la información proveniente de los demás es útil en la determinación de las fobias sociales, especialmente cuando exista o se pueda intuir que la percepción del sujeto difiera de la realidad o de la visión que las personas cercanas o del entorno tengan del problema.

El autorregistro de información es otra técnica de evaluación que nos permite conocer el problema de ansiedad que pueda estar sufriendo una persona. De esta forma, el permitir que los sujetos escriban un diario de actividades sociales facilita mucha información acerca de los contactos y aproximaciones sociales que tiene esa persona así como la calidad y cualidades de los mismos (Bellack y Morrison, 1982; Eisler, 1976; Echeburúa, 1995; McLean y Woody, 2001).

De las investigaciones musicales revisadas podemos decir que la amplia mayoría utilizan el cuestionario o diferentes escalas e inventarios de preguntas como método principal de recogida de información siendo uno de los métodos más utilizados en el contexto de la investigación psicológica en general.

➤ **Medidas de autoinforme. Cuestionarios.**

En lo que respecta a las medidas de autoinforme, cuestionarios, inventarios o escalas, son instrumentos muy útiles ya que ahorran mucho tiempo al investigador y permiten la obtención de información a gran escala o en grandes poblaciones sobre un mismo problema, aunque se recomienda que no se emplee como único instrumento de evaluación para la diagnosis del problema (Caballo et al., 2005).

El empleo de cuestionarios o escalas como medidas de autoinforme es cada vez más frecuente por parte de los especialistas de la salud mental a la hora de facilitar los diagnósticos y la presencia de conductas o cogniciones asociadas a determinados problemas psicológicos (Caballo, 2005).

De esta forma son diversos los instrumentos de autoinforme que se han empleado en la literatura psicológica encargados de valorar la ansiedad escénica en músicos.

Kenny y Osborne (2005) y Ortiz (2006) describen una batería de instrumentos diseñados para la evaluación de los niveles de ansiedad escénica en diferentes poblaciones de músicos. De esta forma encontramos el MPAS (Music Performance Anxiety Scale) de Wolfe (1989), el MPAQ (Music Performance Anxiety Questionnaire) de Lehrer et al. 1990, el MPSS (Music Performance Stress Survey) de Brodsky, Sloboda y Watermann (1994), el MQ (Musician's Questionnaire) de Wills y Cooper (1988), el PAI (Performance Anxiety Inventory) de Nagle, Himle y Papsdorf (1981), el PASS (Performance Anxiety Self-statement Scale) de Kendrick, Craig, Lawson y Davidson (1982), el PAQ-CK (Performance Anxiety Questionnaire- CK) de Cox y Kennardy (1993), el PAQ-WND (Performance Anxiety Questionnaire-WND) de Brodsky et al (1994) y Wesner et al. (1990), el PI (Performance Inventory) de Kubzansky y Stewart (1999), el PPAS (Piano Performance Anxiety Scale) de Sweeney y Horan (1982), el PRCP (Personal Report of Confidence as a Performer) de Appel (1976) entre otros.

Los instrumentos mencionados anteriormente han demostrado ser útiles en diferentes contextos en los que se han empleado, bien en la práctica clínica bien en la investigación, sin embargo, a pesar de la gran difusión de los mismos en el ámbito musical, no se han encontrado instrumentos o adaptaciones de los mismos al español que pudieran ser empleados en la población española.

❖ **Intervención.**

Aparentemente, los tratamientos disponibles para la ansiedad escénica en músicos no son demasiado conocidos por la mayoría de las personas, incluyendo a los educadores y pedagogos musicales (Chan, 2011).

Desafortunadamente, no ha sido posible hasta la fecha, que los efectos de la ansiedad musical fuesen tenidos en cuenta suficientemente por la atención pública, y como resultado de esto, los jóvenes estudiantes de música no tienen recursos e información suficientes acerca de la ansiedad y la información que reciben por parte de padres y profesores de música no presenta el camino adecuado para lidiar con la ansiedad (Ryan, 2004).

De acuerdo con la revisión de tratamientos realizada por Kenny (2005) y con Chan (2011), existen dos principales vías de tratamientos de la ansiedad escénica musical, psicológica y farmacológica.

Los tratamientos psicológicos incluyen intervenciones conductuales, cognitivas e intervenciones cognitivo-conductuales, intervenciones combinadas, meditación, biofeedback, música terapia, hipnoterapia, técnica Alexander, etc. (Chan, 2011, McGrath, 2012).

De entre las anteriores, la terapia cognitivo-conductual está considerada la intervención más efectiva a la hora de resistir y lidiar con la ansiedad escénica (Kenny et al., 2004; Kenny, 2005; Kenny y Ackerman, 2007).

La terapia cognitivo-conductual, es un híbrido entre las terapias centradas en las cogniciones, terapias cognitivas y las terapias centradas en las conductas, terapias conductuales (Clark, 1986). Este tipo de terapia goza de reconocimiento para el tratamiento, reducción y manejo de los síntomas de la ansiedad y presenta un amplio abanico de marcos en los que puede ser empleada, educacional, psicológico y conductual (Hart, 2007). Kenny et al. (2004) entre muchos otros investigadores, señala que la terapia cognitivo-conductual es la más probada en términos de psicoterapia así como el tratamiento más efectivo disponible para desordenes psicológicos incluyendo la depresión y la ansiedad.

En la aplicación de una terapia cognitivo-conductual, el protocolo habitual debería empezar enseñando las técnicas de manejo de la ansiedad y determinando los miedos específicos del paciente, identificando cualquier pensamiento disfuncional acerca de la situación temida, la cual provoca o promueve la aparición de la ansiedad. Un principio fundamental de este modelo postula que las cogniciones juegan un papel significativo a la hora de determinar las cualidades de las emociones y los consiguientes comportamientos generados en la respuesta de ansiedad. Éste modelo nos permite acceder a estructuras cognitivas y emocionales, a fin de reorganizar los estilos de pensamiento habituales y/o automáticos, para reducir los pensamientos, las emociones y las conductas disfuncionales (Hart, 2007).

Por otra parte, la solución farmacológica es la modalidad de tratamiento más elegida, especialmente para los músicos que buscan el camino más rápido y fácil para bregar con sus problemas de ansiedad escénica (Kenny et al., 2004).

Entre los medicamentos más empleados, los conocidos como beta-bloqueantes, son los más utilizados para tratar la ansiedad escénica (Kenny, 2005).

En el estudio ya comentado anteriormente de Fishbein et al. (1988), se observó que de los 2212 músicos profesionales que participaron, un 27% de los mismos reportaron utilizar betabloqueantes para lidiar con la ansiedad escénica, incluyendo las ocasiones de consumo los momentos previos a las audiciones (72%), antes de los recitales como solista (52%), en las actuaciones orquestales difíciles (50%), y en actuaciones de concierto (42%). Desafortunadamente, los betabloqueantes, sólo son efectivos para el tratamiento de los problemas somáticos de la ansiedad, como palpitaciones, hiperventilación, temblores y palmas sudorosas, si bien, no tienen ningún efecto en el tratamiento de problemas cognitivos y psicológicos tales como las cogniciones negativas y baja autoestima en la actuación musical (Kenny, 2005).

Sin embargo, no se emplean como solución farmacológica únicamente betabloqueantes sino que el empleo de benzodiazepinas es un hecho común si bien, por parte de los músicos se prefiere el empleo de betabloqueantes antes que de benzodiazepinas debido al efecto sedante en el estado de alerta mental de las segundas (McGrath, 2012).

A modo de ejemplo, Hoffman y Hanrahan (2012) realizaron un estudio en el cual incluían a modo de intervención una combinación de reestructuración cognitiva y técnicas de visualización dirigidas a músicos. En su estudio y de acuerdo con las teorías cognitivo-conductuales, asumieron que el factor común en todas ellas y que subyace en la obtención del éxito en la intervención es el cambio de las cogniciones de marcado carácter disfuncional o desfacilitador hacia cogniciones funcionales o facilitadoras para la resolución de la tarea.

En líneas generales, es importante que los tratamientos ayuden realmente a mejorar la actuación así como a reducir la ansiedad, puesto que la mejora de la calidad de la actuación tendrá un efecto de auto-reforzamiento en el músico y un incremento de su confianza en futuras actuaciones (Kenny et al., 2006).

Una intervención en ansiedad escénica

En general se puede decir que la reforma de la formación superior, en todas las disciplinas, en la que, a fecha de redacción de este estudio, está inmerso el sistema educativo español, plantea la necesidad de observar y atender todos los momentos del proceso de formación, desde el ingreso en una titulación hasta la egresión del alumnado, así como el diseño de acciones específicas encaminadas a la mejora de resultados de la comunidad estudiantil (Orejudo, Fernández-Turrado y Briz, 2012).

Como veremos, la psicología clínica ha desarrollado procedimientos de intervención específica para personas con fobia social incluyendo entre ellos el tratamiento de los problemas de ansiedad escénica. Sin embargo, en estos momentos empieza a tener sentido plantear otras intervenciones en el entorno formativo que no necesariamente se dirijan a personas con graves patologías sino al conjunto general de estudiantes, tratando de mejorar su perfil profesional y prevenir de este modo problemas como el abandono de la carrera musical.

Este aspecto que parece estar en el contexto educativo universitario español, debería ser tenido en cuenta en la formación en entornos musicales en los que los problemas de ansiedad han sido tradicionalmente obviados

Las universidades han ido poco a poco encontrando modelos o formas de gestión centrados en la calidad y han comenzado a considerar al alumnado como un elemento central en su gestión, atendiendo de este modo tanto a la formación académica como a

los factores que facilitan su éxito (Van-der Hofstadt, Quiles, Quiles y Rodríguez Marín, 2005).

En el caso de los conservatorios españoles, debido a la ausencia específica de programas de doctorado, a la ausencia de investigación de ningún tipo a nivel reglado e institucional y al modelo un tanto autárquico de gestión de los mismos, la comunicación entre conservatorio y universidad no ha sido en términos históricos una de las características que pudieran tomarse como ejemplares del sistema musical superior español. Por el contrario, en otros países europeos, como Hungría, Alemania, Reino Unido, Dinamarca o Finlandia por nombrar algunos, la comunicación en el ámbito investigador interdisciplinar está más que afianzada en su sistema universitario y musical, revirtiendo en definitiva en la mejor formación del alumnado.

Hay autores que sugieren, de todas las posibles líneas de intervención que se pueden realizar, que una de las importantes pasaría por reducir las tasas de abandono, con intervenciones que desarrollen las competencias de los estudiantes para ajustarse al cambio que se comenta se está implementando (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2008), más aún si cabe, en lo relacionado con las enseñanzas musicales y con los porcentajes de abandono o intención de abandonar que provoca en los estudiantes la ansiedad escénica.

Todo lo anteriormente expuesto necesita de algún modo, revertir en una mejor formación de los estudiantes a través del profesorado, de este modo, creemos, se hace necesario esbozar brevemente un apartado destinado al comentario de alguna intervención que en éste área de la ansiedad escénica se han llevado a cabo en los últimos años.

Así, Hoffman y Hanrahan (2012), realizaron un estudio con 33 personas voluntarias (29 mujeres y 4 hombres) con edades comprendidas entre los 19 años y los 66. En dicho estudio se pretendía desarrollar una intervención en habilidades mentales con el fin de reducir el miedo escénico, cumpliéndose parcialmente la hipótesis de que tras la intervención, el grupo experimental presentará una reducción de la ansiedad escénica.

Tras controlar la aleatorización de las personas en dos grupos, control y experimental, se dividió la muestra en N= 15 para el grupo experimental y N=18 para el

grupo control. El grupo experimental asistió, en subgrupos de entre 3 y 8 personas a 3 sesiones de una hora de duración a lo largo de tres semanas, en las que una estudiante de último curso de psicología, bajo supervisión de un profesional, les enseñaba diferentes técnicas cognitivas y de visualización de la tarea, encaminadas a la mitigación de la ansiedad escénica; también completaron un cuestionario al mes del tratamiento para comprobar la durabilidad de los resultados siendo éstos satisfactorios en términos de reducción de los niveles de ansiedad escénica.

En el primer encuentro se comenzó con un ejercicio de auto-concienciación, en donde los participantes indicaron qué factores, de una larga lista, les afectaban cuando actuaban. Tras esto, una psicóloga les enseñó cómo las personas gastan energía de forma poco productiva intentando controlar factores incontrolables, y enseñando cómo estos procesos terminan menoscabando indefectiblemente la interpretación.

El segundo taller de trabajo presentó a los participantes los patrones de pensamientos disfuncionales típicos (pensamientos de “todo” o “nada” bien). Los participantes, a partir de grabaciones propias, elaboraron sus propias listas de sentimientos y pensamientos acerca de sus actuaciones así como las evidencias que apoyaban sus pensamientos y las que no los apoyaban. Crearon así pensamientos alternativos con una faceta más funcional. Este ejercicio fue diseñado para demostrar cómo los pensamientos pueden, en ocasiones, ser irracionales y pueden ser cambiados a partir de nuevas evidencias o pruebas de lo contrario.

En el último taller de trabajo se les enseñó a los participantes cómo emplear de forma efectiva técnicas de auto-instrucciones y cómo recuperar la concentración o bloquear pensamientos disfuncionales. Los participantes practicaron cómo identificar los pensamientos negativos y pararlos, así como a sobreponerse a ellos. Como actividad final, se empleó la visualización de diferentes tipos de situaciones aplicando esta técnica desde la psicología deportiva, puesto que la visualización es un ejercicio mental que ayuda a los atletas a mantener la concentración, disminuir la ansiedad y mejorar la confianza, planteando así que igualmente podría ser útil para músicos en formación. (Gregg y Clark, 2007; Hoffman y Hanrahan, 2012).

Los investigadores no encontraron ninguna bajada significativa en las pulsaciones del corazón en el grupo experimental, habiendo sido esperado un decremento en la tasa

ya que es un síntoma común de la ansiedad escénica en músicos (Salmon, 1990; Wesner, et al. 1990) aunque por otra parte, las pulsaciones cardíacas pueden verse afectadas por otros factores como la emoción o el esfuerzo físico (Landers y Arent, 2010).

Hoffman y Hanrahan (2012) vieron apoyada su hipótesis al comprobar que la calidad de la actuación en el grupo experimental mejoró tras la intervención a la par que disminuyó la ansiedad escénica por éste reportada. Sin embargo, la merma de la calidad de la actuación del grupo control fue inesperada, aunque una posible explicación para esto pueda radicar en que los niveles de arousal fueran bajos, pudiendo tener un efecto negativo en su actuación (Lehrer, Goldman y Strommen, 1990). Así como también encontraron un decrecimiento en la ansiedad escénica tras un mes de tratamiento (Hoffman y Hanrahan, 2012).

Este estudio que se ha venido comentando presenta especial importancia, ya que como señalan los autores, contribuye a aumentar la escasa literatura científica que en lo que se refiere a técnicas cognitivas y visualización está escrito.

En primer lugar, comparando las investigaciones existentes relativas a la ansiedad a hablar en público o a la ansiedad debida a la resolución de test, se puede decir que ha habido relativamente pocos estudios publicados que evalúen la efectividad de los tratamientos psicológicos para la ansiedad escénica en músicos, así como ha habido pocos estudios que satisfagan los requisitos científicos (McGinnis y Milling, 2005).

En segundo lugar, una parte muy importante de la investigación en éste área ha evaluado la eficacia de dos aproximaciones generales para reducir el miedo escénico, la terapia conductual, mediante exposición real o imaginaria a la situación de miedo a tocar en público, y la terapia cognitiva, centrada en la reestructuración de los pensamientos maladaptativos (McGinnis y Milling, 2005)

Y en tercer lugar, los resultados encontrados en diversos estudios sugieren una serie de restricciones metodológicas importantes, como la falta de seguimiento en el tiempo, así como el uso de un único terapeuta, para proveer el tratamiento a los músicos sin la presencia de ningún tipo de manual (McGinnis y Milling, 2005).

Como señalan diversos autores, los efectos adversos de la ansiedad escénica han sido estudiados y documentados en áreas como el hablar en público, la resolución de

test y los deportes (McGinnis y Milling, 2005). Sin embargo, la ansiedad escénica en músicos es un área de investigación relativamente nueva (Kenny, 2005).

Es por esto que se hace necesario utilizar todavía las zonas comunes con otro tipo de situaciones más estudiadas como el miedo a hablar en público, para explicar en parte el miedo a la actuación musical en público.

Se debe hacer notar que debido al carácter transversal del constructo de la ansiedad escénica como integrante del más amplio conocido como fobia social, se han revisado diferentes intervenciones relacionadas con éste ámbito, bebiendo de tratamientos diversos y en diversos contextos, aulas de música, tratamientos a hablar en público, a la mejora de la autoeficacia, etc.

Una de las intervenciones que atañe más directamente con la faceta de exposición pública ante un contexto social evaluador es la llevada a cabo por Orejudo et al. 2012 en donde con una muestra de 259 personas (158 grupo experimental y 101 grupo control), se evaluó la reducción del miedo y el incremento de la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios en su primer año de carrera.

Desde esta investigación, y enlazando con el estudio de Orejudo et al. (2012), se puede asumir que en el ámbito musical, el hecho de ofrecer conciertos o incluso las propias audiciones entre colegas o en círculos cerrados, en capítulos anteriores se ha comentado que puede considerarse como un estresor general para muchas personas, pudiendo aparecer rumiaciones sobre la situación, anticipación de respuestas catastróficas ante la actuación propia y una baja eficacia general (Orejudo et al., 2006; Witt et al., 2006).

Un modelo de intervención basado en la teoría de Barlow (2000) que podría llevarse a cabo en los estudiantes de grado superior de música, obviamente adaptándolo a las características específicas de la tarea de tocar en público es el realizado por Orejudo et al. (2012). En dicha intervención, a través de tres sesiones se intentan mejorar los niveles de autoeficacia para hablar en público. En el estudio que se viene mencionando, en la primera sesión (2.5 horas) se comentó al alumnado las características del miedo a hablar en público, el origen de la fobia social y se les habló de herramientas como al exposición progresiva y de la necesidad de una buena preparación del tema a exponer.

La segunda sesión estuvo destinada al comentario específico de técnicas retóricas y los diferentes usos del lenguaje escrito y oral, y la tercera sesión (3-4 horas) estuvo enfocada a la realización de tareas de exposición pública, las cuales son el componente esencial del tratamiento del miedo a la actuación pública, acompañadas eso sí, de estrategias que faciliten un afrontamiento exitoso de la misma, pues, en caso contrario, puede acarrear el efecto no deseado de la creación de una mayor sensibilización a la tarea y un incremento del problema más que una habituación (Egloff, Schmukle, Burns, Schwerdtfeger y Gutenberg, 2006).

Los investigadores Orejudo et al. (2012) graduaron las tareas de exposición dependiendo del tamaño de la audiencia y se apoyaron en la técnica del modelado, tomando como modelos a seguir a los alumnos que por presentar menores índices de miedo a hablar en público lo hacían al principio, prestando mucha atención a la respuesta y correcciones al alumnado por parte del profesorado. A este respecto, hay autores que señalan la importancia que en el empleo de este tipo de técnicas presentan las diferencias individuales a la hora de percibir las amenazas en las exposiciones públicas.

Estas percepciones de las amenazas están relacionadas con las características específicas de la audiencia como tamaño de ésta, nivel de conocimiento de la temática, ámbito de la exposición y misión de la audiencia, resultando ser a la postre potenciales activadoras del temor (Booth-Butterfield, 1988; Kopecky, Sawyer y Behnke, 2004). Mediante esta exposición controlada por el profesorado y graduada por niveles de competencia del locutor, se crea un entorno cómodo y agradable para los interlocutores, “con un feedback positivo en todos los casos y con un clima relajado” que ayuda a incrementar la sensación de competencia en la resolución de la tarea de exposición pública (Orejudo et al., 2012. p.207).

Del modo en el que se viene comentando, en el estudio de Orejudo et al. (2012), encontramos que los resultados ponen de manifiesto la eficacia del programa de intervención encaminado a la reducción del miedo a hablar en público, mejorando la competencia en éste área y la autoeficacia percibida respecto a la misma. Puede observarse también, como recalcan los autores, que 9 horas de intervención mejoran más

los resultados finales que la asistencia continuada a las clases ordinarias durante 4 meses.

Otros autores comentan que muchas de las formas de ansiedad escénica, resultan muy difíciles de tratar. De este modo, las personas que padecen de ansiedad, raramente presentan decrementos a niveles de las personas que no padecen ansiedad (Kenny et al., 2007). No obstante, si se logran mejoras significativas se pueden obtener resultados que permitan a las personas que presentan estos niveles elevados de ansiedad, la capacidad de manejarse con relativa solvencia y competencia en las actuaciones musicales públicas.

Como señala Ortiz (2009), la mejor forma de tratamiento es la prevención de su ocurrencia, y, el conocimiento de la disponibilidad de tratamientos efectivos para los músicos con ansiedad escénica, debe ser introducida en los estudiantes en sus primeros estadios de formación y entrenamiento musical, así, una correcta pedagogía, un apoyo parental y expectativas apropiadas y realistas y el aprendizaje de estrategias de autorregulación en edades tempranas y en los primeros pasos de la educación musical, pueden ayudar a mitigar los efectos del ingreso en una profesión altamente estresante. De forma contraria, y como se ha venido apuntando en ocasiones precedentes, las exposiciones repetidas a la situación de miedo, la actuación musical pública en ausencia de un desarrollo de habilidades y estrategias que puedan en cierto modo asegurar el éxito, probablemente acarrearán un detrimento del potencial interpretativo del músico, con consecuencias potencialmente devastadoras para el interprete (Kenny, 2008).

Continuando y unido al comienzo de este apartado, Kenny (2005) recomienda respecto a las terapias, que los investigadores pueden hacer uso en parte de las aportaciones que la psicología deportiva ha realizado en el ámbito de la actuación y sus tratamientos para mitigar la ansiedad que ésta genera. Así pues, los atletas de éxito utilizan más estrategias cognitivas efectivas que los atletas con menor éxito (hablar consigo mismo, concentrarse en la atención y construir un sentimiento de autoeficacia), indicando que las intervenciones que incorporan estrategias cognitivas son beneficiosas para una buena actuación (Williams y Leffingwell, 2002)

En relación con lo inmediatamente anterior, las reestructuraciones cognitivas han sido empleadas con éxito para ayudar a atletas a lidiar y hacer frente a la ansiedad más que las técnicas de relajación (Haney, 2004; Hanton, Wadey y Mellalieu, 2008).

Por otra parte, investigaciones recientes han revelado valores de ansiedad y depresión preocupantes entre los estudiantes universitarios, y, sin embargo, sólo un pequeño porcentaje de ellos recibe algún tipo de tratamiento por parte de las universidades, las cuales deben implementar programas de reducción del estrés para evitar problemas de ansiedad y depresión (Regerhr, Glancy y Pitts, 2013). Podemos pensar, por lo tanto, que aunque existan este tipo de programas a nivel institucional, su expansión y el acceso por parte del alumnado a los mismos tiene poco impacto en la comunidad educativa.

Lo anteriormente citado, creemos que debe ser tenido en cuenta, más si cabe en la población de los conservatorios y universidades de música, debido a que la población estudiantil musical soporta en términos generales unos mayores niveles de estrés que otras disciplinas, tal y como se señaló en apartados anteriores.

De los trabajos de investigadores como Ackermann y Kenny (2009) y Barlow (2000), entre otros, se puede extraer que la mejor terapia consiste en una adecuada prevención de la aparición de los problemas de ansiedad, y de este modo, se puede señalar que el estilo parental es una herramienta importante en la prevención de la ansiedad y depresión en niños (Barlow, 2000). Así, los padres que son responsables, no obstrusivos, no sobreprotectores y que dan al niño las oportunidades propias de la edad para ejercitar el control sobre su entorno y así fomentar el sentido de control y dominio, proporcionan protección contra el desarrollo de la ansiedad (Gar, Hudson y Rapee, 2005).

A los niños les deben ser ofrecidas, de forma frecuente, oportunidades de actuación poco estresantes desde prácticamente el principio de su formación musical. Estas actuaciones deben ser presentadas de forma positiva, de manera que no se realicen juicios de valor y no existan preocupaciones por la actuación. De esta forma los niños aprenderán que la interpretación musical forma parte de la formación integral del músico de una forma divertida y manejable desde el comienzo de su formación (Kenny y Ackermann, 2009).

Los niños, en términos generales, no deben ser expuestos prematuramente en tareas o ambientes de índole competitivo centrados en la evaluación, tales como audiciones para orquestas o concursos de interpretación pianística, y cuando son presentados a este tipo de pruebas, necesitan estar suficientemente preparados tanto en términos musicales como en términos psicológicos, por ello, el estudiante debe ser capaz de interpretar el repertorio escogido de manera solvente tanto musical como técnicamente (Kenny y Ackermann, 2009).

Los hábitos y rutinas anteriores a la actuación deben ocuparse de buscar el bienestar físico (teniendo una dieta adecuada y horas de sueño suficientes), el bienestar psicológico (desarrollando pensamientos positivos y una capacidad realista de autovaloración) y satisfacer las demandas musicales como una práctica correcta, un nivel de complejidad de las obras apropiado, y adecuar las obras al nivel cognitivo y físico-técnico de los estudiantes. Estas estrategias incrementarán el sentido de competencia y control de los estudiantes de tal modo, que, cuando se tengan que enfrentar a actuaciones importantes o críticas, éste sentimiento de competencia les guiará hacia la realización de una mejor actuación musical (Kenny y Ackermann, 2009).

A la hora de ofrecer un concierto de manera eficiente se debe tener en cuenta también el modo con el que se resiste o lidia con la ansiedad. Las estrategias que emplean los músicos tienen un papel importante a la hora de controlar los niveles psicológicos de arousal y aliviar los efectos maladaptativos potenciales de la ansiedad. Los estudiantes que presentan una ansiedad escénica adaptativa emplean una combinación de estrategias de resistencia centradas en la preparación adecuada, el mantenimiento de una actitud positiva hacia la actuación y concentrándose en la comunicación con la audiencia y el disfrute de la música (Papageorgi et al., 2007).

Hay autores que recomiendan diferentes estrategias para lidiar con la ansiedad escénica. Así, Egilmez (2012), recomienda la realización de ejercicios de respiración, ejercicios de relajación y ejercicios de imaginación guiada de forma regular y especialmente antes de las actuaciones como modo de aminorar la ansiedad escénica y la influencia que ésta pueda tener en la actuación.

En general y concluyendo esta parte dedicada a los diferentes tipos de tratamientos, se puede decir que los intérpretes son personas altamente individualizadas

en lo concerniente a qué habilidades interpretativas funcionan mejor bajo una serie de condiciones de actuación, y los intérpretes avezados, suelen emplear y practicar ensayos mentales y visualizaciones mentales de los conciertos (Suinn, 1997). Pudiéndose decir que estas habilidades mentales forman parte de la preparación integral que un músico, al igual que la práctica física del instrumento, debe adquirir a lo largo de largos periodos de práctica deliberada (Kenny y Ackermann, 2009).

2.1.5. RESUMEN.

Creemos que se hace necesaria una síntesis de lo visto hasta ahora en relación al constructo de la ansiedad y especialmente al de la ansiedad específica. Debemos repasar por tanto los aspectos más relevantes de la ansiedad escénica así como las diferentes definiciones, la incidencia del problema, algunas teorías y datos que las apoyan, a la par que algunas investigaciones y establecer de este modo una justificación de por qué se debe seguir investigando sobre este problema.

- **Definición y descripción de la ansiedad escénica**

Siguiendo a Conde (2012) y Carrillo (2006) entre otros autores que han estudiado la evolución del concepto de ansiedad, podemos decir que a partir de los años 60 se han desarrollado diferentes teorías que la describen de diferentes modos tal y como se ha visto anteriormente.

Hemos visto que Salmon (1990) definió la ansiedad escénica 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.

Es un problema que afecta a diferentes áreas además de a las actuaciones musicales en público, como la resolución de test (Elliot y McGregor, 1999), la resolución de problemas matemáticos (Ashcraft y Faust, 1994), los deportes (Hanton, Mellalieu y Hall, 2002) o hablar en público (Orejudo et al., 2012).

Diversos autores, Ortiz (2009), Kenny (2008), Papageorgi et al. (2007) han dividido la ansiedad en dos vertientes, ansiedad rasgo y ansiedad estado y en donde la ansiedad estado está asociada a la presencia de un estado emocional transitorio en donde se produce un incremento de la tensión y aprensión momentáneo mientras que la ansiedad rasgo está relacionada con factores personales estables en el tiempo como la afectividad negativa (Kenny, 2008; Manber et al., 2012).

Kenny (2008) divide las respuestas de ansiedad en adaptativas, reactivas, mal-adaptativas o en el caso más extremo como ansiedad patológica que se suele equiparar al desorden de ansiedad general.

En el terreno más específico de la ansiedad escénica podemos extraer de Papageorgi et al. (2007) una buena guía que, a modo de resumen, pensamos sirve de enlace entre lo visto anteriormente respecto a la ansiedad, tanto general como específica, con el resto de variables que son sometidas a estudio en esta investigación.

Según Papageorgi et al. (2007) son diversos los factores que contribuyen a que se presenten mayores índices de ansiedad o a que éstos se vean incrementados. Estos factores pueden ser clasificados en tres categorías: a) factores que influyen en la sensibilidad del intérprete a sufrir ansiedad escénica; b) factores influyentes en la eficacia en la tarea; y c) factores relacionados con el entorno de la actuación.

Por su parte Tamborrino (2001) apunta las razones por las cuales se padece ansiedad escénica en las presentaciones musicales públicas. Así, señala como ansiógenos principales a las percepciones al éxito o al fracaso basadas en la autoevaluación de la actuación, a las percepciones sobre la composición de la audiencia y el apoyo de la misma, a las percepciones de la preparación, el talento y el entrenamiento, a la concentración en el resultado o a la concentración en la música que se está tocando en el momento concreto.

La ansiedad y la teoría de Barlow (2000)

Creemos que la teoría de la ansiedad de Barlow (2000) puede ser un buen referente teórico que aglutina y recoge las teorías clásicas de la ansiedad y las modula en un único marco conceptual. En dicho marco, la ansiedad puede ser definida como un constructo compuesto de tres tipos de vulnerabilidad, tal y como recogen Kenny et al. (2004) en el cual encontramos una vulnerabilidad biológica, una vulnerabilidad general y una vulnerabilidad específica que fueron explicadas con anterioridad.

A su vez, encontramos buena acogida a la sombra de la teoría de la ansiedad el trabajo de Papageorgi et al. (2007) en el que se muestra que el grado de susceptibilidad a experimentar ansiedad, juega un papel importante en la actuación y puede influenciar los procesos de preparación a la actuación por parte del intérprete.

La ansiedad escénica encuentra un buen encaje con la teoría de Barlow (2000) en el modelo de Papageorgi et al. (2007) en el cual, la susceptibilidad y el grado de sensibilidad a la ansiedad son atribuidos a características del intérprete y pueden ser catalogadas como intrínsecas, extrínsecas o cognitivas. En cuanto a las características

intrínsecas al intérprete encontramos el sexo, la edad, la personalidad, la ansiedad rasgo, la sensibilidad a la evaluación por parte de otros o la autoeficacia. Como características extrínsecas o relacionadas a situaciones individuales específicas, podemos encontrar el nivel o el grado de experiencias de actuación previas y la calidad de las mismas en situaciones similares. Respecto a las características cognitivas del intérprete que pueden influir en su grado de ansiedad ante una actuación encontramos la inteligencia, el estilo cognitivo, el estilo atribucional y sus creencias sobre la capacidad de aprendizaje así como las habilidades metacognitivas y las expectativas de ciertos resultados (Papageorgi et al., 2007).

También con cabida en la teoría de Barlow (2000) ha sido argüido que el temperamento musical está dominado por la interdependencia de diferentes factores como la introversión, independencia, sensibilidad y ansiedad. Rasgos característicos de la personalidad como el neuroticismo y la introversión han sido encontrados en determinados músicos que presentaban problemas de ansiedad escénica (Kemp, 1996).

Además, la introversión como rasgo de la personalidad ha mostrado relación con el incremento de los niveles de ansiedad en momentos determinados de interacciones interpersonales o actividades sociales como actuar delante de otros en los músicos, que a menudo presentan un estilo de vida y estudio solitario (Papageorgi et al., 2007). A su vez, el típico estándar elevado de los músicos así como la faceta del perfeccionismo y el exceso de preocupación acerca de pequeños errores en la ejecución también han sido asociados con la ansiedad escénica maladaptativa (Mor, Day, Flett y Hewitt, 1995; Wilson y Roland, 2002).

Sobre la ansiedad rasgo y de acuerdo con Wilson y Roland (2002), Papageorgi et al. (2007) describe que algunos individuos son más sensibles que otros a una posible evaluación negativa o al miedo al posible fallo. Estas personas pueden llegar a ver las situaciones de recitales o exámenes de música de forma más amenazante y retadora que los que no son tan sensibles a este tipo de situaciones.

- **Incidencia y repercusiones**

Podemos decir que la ansiedad escénica ocurre habitualmente como un desorden aislado que afecta a una parte específica de las personas que lo padecen (Kenny y Ackermann, 2007). También existen estudios en los que se asegura que las condiciones de trabajo de los músicos profesionales son capaces de generar un estrés que sobrepasa por mucho el estrés generado en otras profesiones, pudiendo esto afectar a los resultados de las actuaciones públicas y generar problemas psicológicos (Sternbach, 1995, 2008; Chan, 2011).

Estudios como el de Fishbein et al. (1988) concluyen que un 37% de los músicos profesionales sufren de ansiedad escénica, siendo este porcentaje similar al obtenido por Van Kemenade et al. (1995) en donde se ve que el 36% de los músicos presentan ansiedad anticipatoria el día anterior al concierto.

Por otra parte, Kaspersen y Gøtestam (2002) en una muestra de la población noruega de estudiantes de música hallaron que 36,5% de los estudiantes comentaron la necesidad de ayuda para la solución de los problemas de ansiedad.

Fehm y Schimdt (2006) comentan que cerca de un tercio del grupo que fue sujeto de estudio reportaba algún tipo de impedimento en la realización de la tarea debido a la ansiedad escénica.

Todos estos datos de incidencia tienen una importancia trascendental en las personas que la padecen debido a que como comentan Shoup (1995), Tamborrino (2001) o Fehm e Hille (2005) sufren mermas importantes en la interpretación pública de obras musicales en unos porcentajes del 55,5% para Shoup (1995), 76,5% para Tamborrino (2001) o un 20% para Fehm e Hille (2005).

Respecto a las repercusiones que pueden conllevar los procesos de ansiedad escénica encontramos investigadores que los clasifican en problemas cognitivos como fallos de memoria, problemas fisiológicos como temblores y sudores en manos y brazos o incremento de las pulsaciones cardíacas o problemas conductuales como la presencia de conductas de evitación o escape (Lee, 2002; Sandgren, 2002; Petrovich, 2004; Spahn, 2006; Taborsky, 2007; McAllister, 2011) llegando incluso a abandonar prometedoras carreras musicales como se extrae de Dalia (2004) quién cifra en un 20% los alumnos que comienzan sus estudios musicales debido a la ansiedad escénica.

Variables relacionadas

Hemos visto cómo es numerosa la literatura en la que se suscita la influencia del sexo en los problemas de ansiedad. En el caso de la ansiedad escénica, el sexo del intérprete también se convierte en un factor importante a la hora de experimentar ansiedad escénica, y como también se comentó anteriormente, las mujeres tienen mayor probabilidad que los hombres de experimentar niveles altos de ansiedad escénica, así como de percibir a la audiencia más amenazante, así como a experimentar mayor susceptibilidad ante procesos maladaptativos de ansiedad (Papageorgi et al., 2007; LeBlanc et al., 1997, Rae y McCambridge, 2004; Kenny y Osborne, 2006).

La edad, por otra parte, también se manifiesta como un factor predisponente a la ansiedad. Las personas no son igualmente vulnerables a la ansiedad escénica a lo largo de la edad. Parece ser que la adolescencia es un periodo especialmente problemático si bien para algunos intérpretes profesionales es un problema que continúa durante la edad adulta (Papageorgi et al., 2007; Steptoe, 2001).

En lo referente a los factores que influyen en la eficacia del intérprete a la hora de realizar una determinada tarea, en el estudio que se viene comentando a modo de resumen de este capítulo dedicado a la descripción del problema de la ansiedad, Papageorgi et al. (2007) describen que esta eficacia se ve influenciada por la cantidad de trabajo y compromiso que el músico ha invertido durante el proceso de preparación de la misma, el modo de aprendizaje y la motivación. Éstas están relacionadas con la dificultad del repertorio que ha de ser interpretado así como los recursos técnicos, musicales y de memorización que posea el intérprete.

Una eficacia baja en la resolución de la tarea puede deberse a una preparación inadecuada del repertorio a ser interpretado, así como a una mala elección del repertorio a interpretar y puede generar miedo al fallo tanto memorístico como técnico y musical en el concierto e incrementar de este modo la ansiedad escénica en el momento de salir al escenario. Hallam (2003) opina que el intérprete debe planificar la actuación de acuerdo con sus capacidades y limitaciones.

En lo relacionado al modo en el que se aprenden las obras que deben ser interpretadas, el tipo de aprendizaje que presente el estudiante tiene un impacto muy importante en el resultado final en la resolución de la tarea determinada. De este modo,

Biggs (1988) distingue tres tipos de acercamientos al aprendizaje de una determinada obra denominados, superficiales, profundos y estratégicos. Los estudiantes catalogados como superficiales tienen como única intención es simplemente completar los requerimientos necesarios a través de un aprendizaje rutinario. Este tipo de aprendizaje se traduce en repeticiones y memorizaciones sin existir preocupación alguna acerca de la búsqueda de un significado más profundo. Este tipo de estudio parece estar relacionado a la hora de la actuación con elevados niveles de miedo al fallo, dudas sobre uno mismo, y Papageorgi et al. (2007) hipotetizan que estos estudiantes pueden presentar más probabilidades a experiencias maladaptativas de ansiedad escénica.

Otro elemento a considerar relacionado con la eficacia en la resolución de una tarea es la motivación, la cual puede jugar un papel importante en mantener el interés en la actuación. La motivación a comprometerse en actividades musicales está determinada por complejas interacciones entre el intérprete como individuo y el entorno en el que se encuentran, incluyendo factores culturales, históricos, ambiente educacional y el apoyo obtenido por su familia y parejas (Hallam, 2002). La motivación a continuar comprometido con el aprendizaje musical está relacionada con el ambiente social y cultural y es importante considerar cómo padres y profesores, en particular, pueden influenciar en la motivación (O'Neill y McPherson, 2002). La motivación, que es descrita con mayor detenimiento posteriormente se relaciona con la vulnerabilidad ante la ansiedad, la persecución de objetivos y el esfuerzo que se realiza en la preparación de las obras musicales (Papageorgi et al., 2007).

Relativo a los factores relacionados con el ambiente y el entorno de la actuación musical, las características específicas de éstos desempeñan un papel fundamental en el incremento o decremento de la ansiedad. La presencia de audiencia así como el comportamiento de ésta puede hacer variar los niveles de ansiedad escénica experimentada. La sensación de exposición del intérprete a una audiencia evaluadora puede hacer incrementar los niveles de ansiedad. También son dignas de mención las condiciones en ocasiones insatisfactorias en las que la actuación ha de llevarse a cabo. A modo de ejemplo de lo anterior, ha sido reportado (Papageorgi et al. 2007) que una de las causas que más estrés causa entre los músicos concerniente al ambiente en el que el concierto debe ser realizado son factores como la calidad del aire, la humedad, el confort de los asientos y la legibilidad de la partitura musical.

A modo de sumarización final orientativa e introductoria de las variables que en apartados siguientes son explicadas hacemos eco nuevamente de la investigación realizada por Papageorgi et al. (2007), por medio de la siguiente figura explicativa del marco conceptual de la ansiedad escénica que creemos resume y concretiza gran parte de lo visto anteriormente (figura 1).

Fig. 1 Marco conceptual de la ansiedad escénica

Condiciones anteriores a la actuación	1	Susceptibilidad a la ansiedad - Factores intrínsecos - Factores extrínsecos - Factores cognitivos	Eficacia en la resolución de tareas - Proceso de preparación - Tipo de aprendizaje - Motivación - Dificultad y valor de la tarea - Estrategias de afrontamiento y resiliencia ante la ansiedad	Entorno - Presencia de audiencia - Percepción de exposición-crítica - Características del lugar
	2	Evaluación cognitiva de la situación		
	3		Estado psicológico del intérprete inmediatamente antes de la actuación (Ausencia de motivación, indiferencia, percepción de una amenaza, reto, etc.)	
Condiciones durante la actuación	4	Activación del sistema nervioso autónomo		
	5	Bajos niveles de arousal Efectos maladaptativos - Activación física y mental pobre - Incremento de los errores e interpretaciones menos vívidas	Altos niveles de arousal Efectos maladaptativos - Activación mental y física excesiva - Disrupciones en la atención, fallos de memoria - Complicaciones en la ejecución	Niveles intermedios de arousal (óptimo) Efectos adaptativos - Actuación óptima - Eficacia - Incremento del estado de alerta y la concentración
Condiciones después de la actuación	6	Feedback negativo y sumativo tras la actuación	Feedback negativo y sumativo tras la actuación	Feedback positivo y sumativo tras la actuación
	7	Efectos a largo plazo	Efectos a largo plazo	Efectos a largo plazo
		<i>Autoconcepto negativo</i> <i>Baja autoestima</i> <i>Creencias pobres en autoeficacia</i>		<i>Mejora de la confianza y la autoestima</i>
		<i>Intensificación de la ansiedad escénica maladaptativa, baja motivación</i>		<i>Incremento de la motivación</i> - Incremento del esfuerzo
	8	Incremento de las probabilidades de fallos en futuras ocasiones		Incremento de la probabilidad de éxitos futuros
	<i>Desarrollo de estrategias de resistencia/lucha contra la ansiedad escénica</i>	<i>Evitación o huida para la autoprotección</i>		

2.2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Ya hemos comentado anteriormente que la ansiedad escénica es un problema presente en la población de músicos a nivel internacional y que sin embargo no existe un corpus de datos que avale la idea de la ocurrencia de este problema en la población española. Resulta especialmente relevante disponer de una comprensión del problema para poder afianzar y saber qué variables influyen y de qué modo influyen en nuestro contexto formativo musical. Por ello vamos a analizar la ansiedad escénica en la población de músicos de los conservatorios superiores que como ya se ha señalado, están sometidos a un nivel de estrés profesional muy elevado y se deben preparar para ser lo más competentes profesionalmente. Siendo la ansiedad escénica un riesgo en su proceso formativo y en la calidad de sus futuras actuaciones, es necesario poder realizar investigaciones que nos ayuden a poder comprender cómo ocurre y cómo evoluciona éste problema.

Así en esta investigación, siguiendo el modelo de Barlow (2000) vamos a tratar de analizar algunos constructos que desde el campo de la psicología y el campo de la educación se han relacionado con el rendimiento en este tipo de contextos y que nos pueden ayudar a desarrollar mecanismos explicativos sobre el origen y el mantenimiento de la ansiedad. En este sentido y desde el modelo de Barlow (2000) vamos a tratar de ver cómo el optimismo, la indefensión, la sensibilidad al premio y al castigo así como la autoeficacia, pueden servir como constructos generalistas para abordar el estudio de la ansiedad y vamos a utilizar algunos constructos más específicos como la motivación de logro enfocada al ámbito musical y variables contextuales para averiguar en fin último cómo y en qué medida este conjunto de factores nos pueden ayudar a explicar la ansiedad escénica en la población de músicos españoles en formación superior.

Como anteriormente hemos mencionado, unos de los constructos generalistas que desde esta investigación se van a tener en cuenta como posibles mediadores o moduladores en la ansiedad escénica es el optimismo. A modo de pequeña introducción de lo que posteriormente se estudiará con mayor detenimiento, podemos decir que en términos generales, el optimismo puede estar causado por un amplio número de

factores, y aunque dos personas pueden ser igualmente optimistas en términos de medida de su nivel de optimismo, las causas que lo originen pueden ser radicalmente diferentes (Urbig y Monsen, 2012). Factores específicos como la autoeficacia, la sensación de control de lo que se realiza o el apoyo social han sido asociados con el optimismo (Karademas, 2006, Urbig y Monsen, 2012). Sin embargo factores como el optimismo, la autoeficacia o la sensación de control de lo que se realiza tradicionalmente han sido observados en solitario para explicar por ejemplo la satisfacción en la vida, la actuación en el trabajo o la creación e implementación de negocios y el consiguiente éxito o fracaso de éstos (Judge, Locke, Durham y Kluger, 1998; Judge y Bono, 2001; Rauch y Frese, 2007; Urbig y Monsen, 2012).

Proponemos que se debe contemplar al optimismo como una de las fuentes necesarias pero no suficientes para generar conductas de afrontamiento eficaces ante la perspectiva de un concierto. Es por esto que, como más adelante se verá, nos hemos esforzado por explicar holísticamente el papel del optimismo en relación a otras variables personales de corte general como la sensibilidad al premio y al castigo, o la autoeficacia, así como su posible relación con la vulnerabilidad psicológica o estado de indefensión que Barlow (2000) describe en su teoría.

La autoeficacia por otra parte, se ha mostrado en otras investigaciones como un potente predictor y mediador en la génesis de conductas encaminadas a la consecución de un determinado logro. Han sido muy distintas las investigaciones que han encontrado que está relacionada con la motivación a la obtención de logros académicos (Schunk, 1991; Pajares y Schunk, 2001; Martin, Montgomery y Saphian, 2006). También ha sido relacionada con la actuación en la escuela como un potente mediador o moderador de variables como el sexo, la autoestima y la presencia de conductas de aproximación o evitación al trabajo escolar (Bipp, Steimayr y Spinath, 2012).

Nos encontramos por lo tanto ante un constructo generalista, con una capacidad mediadora muy influyente en los diferentes constructos que en esta investigación se vienen manejando y por ende en la praxis musical tal y como describen Renwick y McPherson (2002).

En general, la investigación de Ritchie y Williamon (2010) que analiza diferentes tipos de autoeficacia en los estudios musicales y que se presenta en el capítulo dedicado

a la autoeficacia, creemos que se ajusta a la posible explicación y mediación de la autoeficacia que presentan Song y Chon (2012) de cara a la elección de una carrera vocacional como la música, la elección de una serie de objetivos y metas así como el ajuste de la formación musical con las características personales del estudiante.

Podemos decir además que el constructo de la autoeficacia es una de las variables de este estudio que a tenor de las investigaciones revisadas, más influencia y relación tiene con los constructos que se están manejando. Sin embargo, en la actualidad el papel de la autoeficacia en la praxis musical se está estudiando y dista mucho de estar plenamente afianzado el conocimiento que este constructo pudiera tener en la mejora del alumnado en cuanto a las capacidades musicales en su más amplia concepción pudiera tener.

Respecto a la sensibilidad al premio y al castigo, se presenta este constructo psicológico dentro de la teoría de ansiedad de Gray (1982) en la cual existen dos sistemas de motivación para la adopción de conductas de evitación del castigo o de búsqueda de un determinado premio.

Nuevamente nos encontramos ante un constructo psicológico general en el que se describe que tanto el BIS, (*Behavioral Inhibition System*) sistema de inhibición de conductas, como el BAS, sistema de activación de conducta (*Behavioral Activation System*), pueden tener una influencia clara en los procesos de ansiedad social.

El modelo de personalidad de Gray (1982, 1991) establece que el BAS es el sistema que se encarga de la búsqueda de recompensas, y se relaciona con la impulsividad y la extraversión sin embargo, el BIS es el encargado de lograr un objetivo a partir de la inhibición del comportamiento, de incrementar el índice de arousal y valorar los posibles riesgos de una determinada acción. Algunos investigadores suponen que el BIS está relacionado con la presencia de conductas de ansiedad así como a las señales de castigo que puedan provenir de la no resolución de una tarea. Por otra parte, el BAS está relacionado con la sensibilidad al premio y la génesis de conductas encaminadas a conseguir la recompensa (Kimbrel et al., 2010).

Es en este punto donde encontramos que no hay investigaciones que relacionen ambos constructos psicológicos generales con la ansiedad escénica en músicos y menos aún en músicos todavía en formación, tornándose necesario este análisis, más aún en un

tipo de población que como se ha venido destacando tiene en la ansiedad uno de sus grandes enemigos incluso, para desarrollar un trabajo con garantías de calidad suficientes.

La motivación de logro en términos específicos de la actuación musical no ha recibido mirada alguna en lo que a investigación se refiere, se puede decir por lo tanto, que se deben beber de fuentes secundarias no directamente relacionadas con la actuación musical. Creemos que se puede sostener que una adecuada motivación para la consecución de un determinado logro es imprescindible para que aparezcan los procesos cognitivos, y conductuales necesarios para la consecución de dicha tarea.

Por otra parte, creemos también que estudiar las relaciones entre las variables personales de corte psicológico sin un marco contextual arrojaría unos datos, si no erróneos, sí que incompletos. Es por ello que se deben contemplar en investigaciones de este tipo otra clase de variables que no sean únicamente características psicológicas personales. Así pues resulta interesante estudiar estas variables de acuerdo también a una serie de criterios socio-demográficos de la población y contextuales específicos de las enseñanzas musicales superiores.

Creemos que, a tenor del marco legal expuesto anteriormente y de las investigaciones revisadas, variables como el centro de formación, la edad, el sexo, el instrumento, el curso, la edad de comienzo en los estudios musicales, el tocar con agrupaciones, los conciertos ofrecidos entre otras, se tornan como imprescindibles para encuadrar y acotar correctamente los datos que emerjan de las relaciones entre las diferentes variables psicológicas y serán vistas en la parte II de esta investigación.

A continuación y de manera más pormenorizada nos detendremos en el estudio de los diferentes constructos generalistas tenidos en cuenta en esta investigación, optimismo disposicional, autoeficacia, sensibilidad al premio y al castigo, así como en la motivación de logro. Consideramos que el estudio de los mismos nos permitirá una mejor comprensión de los resultados presentados en la parte II, estudio empírico, y nos ayudará a presentar un modelo, de acuerdo a los trabajos de Barlow (2000) y Kenny et al. (2004) que en mayor o menor medida, de cuenta de la génesis y el mantenimiento de la ansiedad escénica en los músicos españoles en formación superior.

2.3. OPTIMISMO Y ANSIEDAD

El optimismo se define como un constructo psicológico que plantea diferencias individuales en lo relativo a las expectativas futuras. Desde un punto de vista científico el optimismo disposicional, relaciona las expectativas positivas de acontecimientos de acontecimientos futuros con la confianza de que éstos serán logrados (Carver Reynolds y Scheier, 1994; Peterson, 2000; Carver y Scheier, 2000; Orejudo y Teruel, 2009).

Por otra parte, para autores como Sweeny, Carroll y Shepperd (2006) el optimismo y el pesimismo están referidos a determinadas expectativas sobre el futuro en un determinado momento y no una tendencia disposicional a mirar el futuro de una forma determinada.

Aunque las expectativas varían dependiendo de los objetivos, una de las hipótesis que mantiene el modelo de Scheier y Carver (1985) es que las personas tienen un sentido muy amplio y difuso de la confianza en lo concerniente a los objetivos que se encuentran a lo largo de su vida; el optimismo, supuestamente, afecta a los pensamientos de situaciones específicas que las personas tienen cuando intentan lograr o persiguen sus objetivos (Rand, 2009). Y en general se puede decir que las expectativas positivas ayudan a generar un conjunto de emociones positivas mientras que las expectativas negativas tienden a generar un conjunto de emociones negativas. (Carver y Scheier, 1999; Scheier y Carver, 1992).

Se puede decir por lo tanto que el optimismo es un constructo que relaciona la consecución de una meta establecida, con las conductas y pensamientos encaminados hacia la consecución de la misma. Sin embargo, la percepción del posible logro de la meta mediante una serie de actuaciones, está condicionada, al igual que las expectativas, por los procesos de aprendizaje que se han tenido hasta ese momento encontrando diferencias individuales en estos procesos.

En el modelo de Scheier y Carver (1987) cuando se toma consciencia de la existencia de una divergencia entre una meta y su situación presente, entra en funcionamiento o es iniciado un proceso de valoración, en el cual, si se termina estimando que dicha meta puede ser conseguida, el individuo continuará esforzándose y presentando conductas encaminadas a la consecución de la misma. Sin embargo, si se percibe que esa meta es inalcanzable, bien por causas internas bien por causas externas, las conductas conducentes a la consecución de la tarea se verán reducidas o incluso suspendidas.

El modelo de Scheier y Carver (1987) se encuadra dentro de los modelos autorregulatorios de expectativa-valor. Estos modelos asumen que el ser humano se guía por un conjunto de metas de tal forma que tanto la elección de las metas como la puesta en marcha de recursos cognitivos y conductuales para su logro están directamente relacionadas con el valor que se le atribuya a la consecución de dicha meta por parte de la persona. La puesta en marcha de conductas de acercamiento, depende del valor que le atribuye a la expectativa de alcanzar la meta (para qué me vale y cuánto es de probable que la alcance). Dichos modelos, se construyen sobre la base de que el comportamiento se organiza alrededor de la persecución de objetivos, los cuales pueden variar en importancia y pueden ser más o menos valorados por la persona que intenta alcanzarlos.

En términos generales, las personas están más motivadas a conseguir los objetivos que más valoran o que consideran más importantes (Rand, 2009).

Si bien hemos presentado el modelo de Carver y Scheier como un modelo en el que se toma como punto de partida y referencia las expectativas que las personas tienen a la hora de alcanzar unas metas determinadas (Orejudo y Teruel, 2009), también hay investigadores que ven una faceta atributiva en el constructo del optimismo como Peterson y Seligman (1987).

Los autores que presentan el optimismo desde una vertiente atributiva, basado en la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida, defienden que tanto el optimismo como el pesimismo están íntimamente relacionados con el tipo de atribuciones que se tienen sobre los diferentes acontecimientos ocurridos en el pasado e indican que está caracterizado por tender a atribuir los problemas al momento temporal en el que acontecen o a causas externas específicas, en lugar de a causas internas

estables y globales (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Gillham, Shatte, Reivich, Seligman, 2000; Gillham, Shatté, Reivich y Seligman, 2002; Peterson y Steen, 2005; Orejudo y Teruel, 2009).

Como principal diferencia entre ambos modelos, Orejudo y Teruel (2009) señalan que mientras que el modelo de expectativa de Carver y Scheier hace hincapié en que los pensamientos optimistas y pesimistas están referidos a acontecimientos que están por llegar, en el modelo atribucional estos pensamientos están referenciados a hechos ocurridos en el pasado.

Guillham et al. (2002) señalan que ambos modelos, si bien difieren teóricamente tienen un nexo común que es la percepción de control que se pueda tener sobre los acontecimientos pues es un constructo presente tanto en la perspectiva de los acontecimientos pasados como de los futuros.

Visto lo anterior, el optimismo como constructo presenta dos vertientes interrelacionadas, una vertiente de expectativa-valor y una vertiente atributiva, las cuales son complementarias entre sí. Podemos pensar por lo tanto que a partir de las atribuciones a factores externos realizadas a éxitos o fracasos pasados, se sentarán las bases autorregulatorias de comportamientos y conductas futuras.

En los trabajos de Sweeny et al. (2006) y Carver, Scheier y Segerstrom (2010) es de destacar la mención que se hace también a los posibles cambios en los estados de optimismo, especialmente los que conducen a tendencias menos optimistas, y la visión que se tiene de este constructo, no como rasgo general inamovible y perdurable en el tiempo, sino como un rasgo estable claro pero maleable, que puede cambiar dependiendo de las circunstancias que rodeen a la persona.

Además, es interesante apreciar que las personas pueden cambiar sus creencias optimistas dependiendo según Sweeny et al. (2006) de dos factores, uno que hace referencia a la respuesta hacia la información en términos generales, (adquisición de nueva información, mejor examen de la información existente y relación de los estados de ánimo para mejor captación de la información), y otro que hace referencia a la respuesta a la posibilidad de que ocurran resultados indeseados (evitación de decepciones, movilización de recursos y pensamientos mágicos).

Pero si lo anterior resume por qué existen modificaciones o cambios en el optimismo, no es menos relevante conocer cuándo ocurren estos cambios, y según Sweeny et al. (2006) estos ocurren cuando la respuesta o crítica está cercana, cuando los resultados de nuestras acciones son importantes, bien para nosotros o bien para el entorno, cuando estos resultados se tornan incontrolables, o cuando se tiene poca autoestima.

Desde que en 1985, Scheier y Carver, introdujeran el concepto del optimismo como constructo a tener en cuenta en los comportamientos humanos, ha ido ganando popularidad entre los psicólogos, quienes han estudiado su impacto en varias áreas diferentes, abarcando desde actuaciones académicas hasta la salud o el envejecimiento (Ruthig, Raymond, Hall, Hladkyj, 2004).

En la actualidad, también se están llevando a cabo investigaciones que estudian la relación entre la actuación y los niveles de optimismo, y así, parece ser que tanto el optimismo como el pesimismo están relacionados con diferencias en la actuación y en la respuesta al estrés. Por ejemplo, las personas pesimistas presentan un descenso de los índices de vigilancia y mayores niveles de estrés después de la realización de la tarea que los individuos optimistas (Szalma, 2009).

Mientras que los optimistas tienden a estar seguros y ser persistentes a la hora de hacer frente a diversos retos, incluso cuando estos son difíciles o de mejora lenta, las personas pesimistas son dubitativos e inseguros en las mismas situaciones, y ambos modos de afrontar los problemas tiene implicaciones en el modo en que las personas afrontan el estrés (Carver et al., 2010).

En lo concerniente a las formas de afrontamiento, desde la comunidad científica se acepta que al menos existen tres estrategias amplias y diferentes de afrontamiento. Afrontamiento focalizado al problema, referido a los esfuerzos que son realizados con el “fin de resolver el problema o eventos ambientales causantes del estrés”, con el fin de resolver el problema o al menos la disminución de su impacto. Un afrontamiento focalizado a las emociones, en donde los esfuerzos realizados están encaminados a “reducir o eliminar los sentimientos negativos originados por las situaciones estresantes”. Y por último, el afrontamiento de evitación, en donde lo que se realiza es

“intentar evitar el problema, no pensando en él o distrayéndose con otras actividades o conductas” (Chico, 2002. p. 544).

Desde este punto de vista, es esperable por lo tanto que los optimistas continúen esforzándose y trabajando duro con los problemas que se encuentren. Las personas optimistas tienen más probabilidades de persistir en sus esfuerzos orientados a la consecución de dicha metas ya que utilizan estrategias de afrontamiento y resistencia mejores, repercutiendo también en una mejor salud física y emocional como se desprende de las investigaciones del grupo de Scheier y Carver (1986, 1987, 1993, 1994, 2001).

Investigaciones llevadas a cabo sobre la cuestión sugieren que el miedo o preocupación ante algo y el optimismo tienen consiguientes efectos sobre las actuaciones públicas de diversas áreas profesionales (Siddique et al., 2006). También se ha demostrado que el optimismo actúa como predictor de comportamientos de persistencia y ajuste en distintas circunstancias (Carver y Scheier, 2001; Chang, 2001; Nes y Segerstrom, 2006). Así como el optimismo predice mejores actuaciones académicas (Chemers, Hu y Garcia, 2001), y mejores percepciones subjetivas de bienestar, especialmente durante los momentos adversos (Carver y Gaines, 1987; Carver et al., 1993; Diener y Chan, 2011).

Por otra parte, y observando el antagonismo existente entre optimismo y pesimismo, según la línea planteada por Rand (2009), los pensamientos pesimistas están más ligados a comportamientos que evitan el enfrentamiento ante los problemas o el abandono del intento de consecución de los objetivos como solución a las emociones negativas generadas por las expectativas negativas que se tienen sobre la consecución o no de los objetivos (Rand, 2009).

Aunando con lo anterior y enlazando con esta investigación, Bryant y Cvenegros (2004) encontraron que niveles altos de optimismo son buenos predictores de un buen empleo de mecanismos de reevaluación positiva del problema, o de la situación que acontece así como de conductas que favorecen la creación de mecanismos de enfrentamiento. A su vez, y relacionado con la sensibilidad al premio y al castigo, Rand (2009) relaciona el optimismo con la sensibilidad al premio mientras que las

expectativas negativas es más probable que estén relacionadas con la sensibilidad al castigo y la ansiedad.

Además para autores como Sweeny et al. (2006) el optimismo fomenta una mentalidad positiva para emprender retos con la confianza de que se pueden lograr. En otras circunstancias sin embargo, el optimismo ayuda a re-direccionar los pensamientos y acciones de enfrentamiento hacia valoraciones y respuestas rápidas y efectivas ante cambios en el entorno local donde se desarrollan las acciones, mientras que conductas pesimistas orientan estas respuestas hacia respuestas de evitación y escape del entorno donde ocurren los hechos.

Se puede deducir de todo lo anterior que cuando los resultados se ven como deseables y alcanzables, los sujetos se esfuerzan en alcanzarlos, aunque el proceso sea lento y plantee dificultades. Sin embargo, si los resultados parecen inalcanzables, los sujetos tienden a abandonar y no se comprometen con las conductas que les llevan a alcanzar sus metas (del Valle y Mateos, 2007).

Por otra parte otros investigadores señalan que se ha investigado con profusión las posibles diferencias entre los diferentes posicionamientos dentro del constructo continuo del optimismo, desde posiciones más cercanas al optimismo hasta posiciones más cercanas al pesimismo. Se han obtenido conclusiones como que los optimistas no valoran de manera estresante las tareas que realizan y muestran un relativo control moderado de la situación en la que se ven envuelto. Por otra parte, los pesimistas disposicionales presentan como característica importante la anticipación de resultados negativos y un menor control percibido lo que implica que no emprenden los comportamientos ni estrategias necesarias para la consecución de los objetivos (del Valle y Mateos, 2007)

Lo anterior provoca en las personas pesimistas que se cree una sensación de indefensión, que hace focalicen sus pensamientos en las limitaciones que tienen para realizar la tarea, provocando así una espiral desbordante de ansiedad y que aumenta a lo largo del tiempo (del Valle y Mateos, 2007; Hammontree y Ronan, 1992; Norem y Chang, 2002; Shower y Rubens, 1990) enlazando de esta forma con el perfil de vulnerabilidad psicológica de Barlow (2000).

Por consiguiente, los optimistas se diferencian de los pesimistas en que los primeros evitan la anticipación de resultados no deseados que pongan en peligro la percepción positiva y control de la situación (Spencer y Norem, 1996). Ya desde los primeros estudios que se preocuparon de analizar el optimismo y el pesimismo, Scheier y Carver (1985), los pesimistas disposicionales aparecen vinculados con consecuencias o resultados negativos así como con un estado de indefensión ya que estos sujetos, al anticipar resultados negativos exhiben dificultades para planificar los eventos venideros, y una vez ocurridos estos, analizan y piensan en lo que podrían haber hecho, cuando ya no existen posibilidades de modificar el resultado (del Valle y Mateos, 2007).

En la mayor parte de las circunstancias, una actitud optimista como mejor sirve para la consecución de una meta es organizando los pensamientos y persiguiendo y buscando la adquisición de recursos y oportunidades (Sweeny et al., 2006). Esto último presenta especial relevancia en lo concerniente a las actuaciones públicas como las musicales, en donde el sujeto habitualmente no tiene la más mínima opción de remediar el error cometido y en donde, probablemente la opinión que se cree en la audiencia acerca del intérprete se vea modificada debido a ese error.

Sweeny et al. (2006) opinan que en ocasiones, una visión menos optimista de las cosas puede tener también beneficios, pues puede hacer sentir mejor a las personas respecto de los resultados obtenidos, pues generan “euforia” cuando los resultados exceden de sus expectativas mientras que cuando los resultados no alcanzan las expectativas se sienten decepcionadas. Sumado a lo anterior una mirada pesimista, o al menos no tan optimista, puede provocar acciones preparatorias que reducen la probabilidad de una predicción indeseada, disminuyendo así las consecuencias negativas y acelerando la recuperación (Sweeny et al., 2006). Sin embargo, una visión muy a la baja o excesivamente pesimista de las predicciones y perspectivas, pueden tener sus costes, pues pueden disminuir los efectos beneficiosos que sí que presenta el optimismo, efectos beneficiosos en el estado físico, mental y emocional y pueden terminar desencadenando afectividad negativa y ansiedad. (Sweeny et al., 2006) y a la postre ayudar a presentar un perfil de vulnerabilidad psicológica alto de acuerdo con la teoría de la ansiedad de Barlow (2000).

El optimismo, así como los cambios de estado dentro de este constructo, se puede decir que tienen una meta concreta, estar preparado para tratar con los contratiempos así como para tomar ventajas de las oportunidades que se nos presentan. Los cambios en el optimismo ocurren en respuesta a la información disponible y a la posibilidad que se tiene de que las cosas que esperamos que ocurran como deseamos. La gente tiende a experimentar cambios en el optimismo cuando anticipan la respuesta o reacción ante lo que aún no ha acontecido en un futuro muy cercano, cuando los resultados de las acciones futuras tienen trascendencia, o cuando imaginamos malos resultados de nuestras acciones, así como cuando los resultados que podemos experimentar en nuestras acciones futuras son o parecen ser incontrolables (Sweeny et al., 2006).

Pese a todo lo anterior, desde ciertos sectores de la comunidad científica, se mantiene cierto recelo a aceptar al optimismo como una ayuda para la creación de estrategias de afrontamiento, debido a la influencia en él, de constructos como el neuroticismo y la afectividad negativa. Autores como, Scheier et al., (1994), arguyen que se mantiene la relación entre el optimismo y las diferentes estrategias de afrontamiento si se considera que el optimismo y el neuroticismo son constructos no intercambiables, puesto que el neuroticismo es un constructo multifacético, en el cual está subsumido de forma parcial el pesimismo o ausencia de optimismo (Chico, 2002).

Las características propias del neuroticismo y de la afectividad negativa, hacen que presenten ciertas concomitancias con el optimismo, si bien, cada constructo posea cualidades adicionales más allá del optimismo. Si observamos la literatura, existen ciertos trabajos como los de Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer y Bossé (1993) que hicieron que Scheier et al., (1994) apuntaran que debe concluirse que el optimismo no posee validez predictiva independientemente de los otros dos constructos, afectividad negativa y neuroticismo (Chico, 2002).

Sin embargo, el estudio de Chico (2002) analiza la controversia planteada anteriormente para intentar replicar los resultados obtenidos por Scheier et al. (1989), y aclarar las dudas que se tienen respecto de la posible invalidez del optimismo para la creación de conductas de afrontamiento, planteadas por algunos otros estudios. Como conclusiones, se señala que el optimismo tiene una “aceptable validez predictiva sobre los distintos estilos de afrontamiento” además de sugerir que el optimismo está

relacionado positivamente con el empleo de estrategias que señalan directamente a “disminuir la fuente del estrés”. De dicho estudio, que fue realizado con una muestra relativamente grande, más de 400 personas, el autor deduce de sus resultados que “el optimismo disposicional parece ser un constructo teórica y relativamente independiente de los otros dos predictores”, neuroticismo y afectividad negativa.

Lo anterior se confirma en Chico (2002) cuando comenta que:

“Confirmándose así, la idea de que el optimismo disposicional está directamente relacionado con las estrategias de afrontamiento positivas (planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, afrontamiento focalizado al problema y afrontamientos adaptativos) y negativamente relacionado con estilos de afrontamiento que se podrían considerar como negativos (centrarse en las emociones y desahogarse, negación, distanciamiento conductual y mental, consumo de alcohol y drogas y afrontamiento desadaptativo)” (p. 549).

En el estudio que se está comentando (Chico, 2002), se establece que las diferentes estrategias de afrontamiento no son elementos fijos de la personalidad sino que se emplean diferentes tipos de afrontamiento dependiendo de las demandas de cada situación particular y de las estrategias adaptativas preferentes respecto de la situación dada, no pudiéndose hablar de forma absoluta de afrontamiento positivo o negativo ya que los beneficios de emplear una estrategia de afrontamiento u otra son relativos y dependientes del momento y el problema en cuestión.

A tenor de lo visto anteriormente, podemos pensar que las personas más optimistas se sienten menos amenazadas ante un acontecimiento de futuro porque creen que le van a ir bien las cosas y porque los diferentes procesos de desarrollo y afrontamiento de las situaciones acaban estableciendo estrategias más útiles para lidiar con los problemas. Este tipo de actitud general mantenida en el tiempo, creemos que puede crear un factor de protección ante las situaciones ansiógenas de la actuación musical, favoreciendo la génesis y mantenimiento de perfiles de vulnerabilidad bajos ante la ansiedad escénica de acuerdo con la teoría de Barlow (2000) ante las actuaciones musicales públicas.

Existen estudios en los que se observa un efecto favorable del optimismo sobre el afrontamiento conductual y que parece ser un factor importante para afrontar con éxito situaciones estresantes (Carver et al., 1993; Scheier, Weintraub y Carver, 1986); y que por otra parte, las personas que presentan una actitud pesimista ante la vida, tienden a concentrarse en sus emociones negativas, a distanciarse mentalmente y a negar la realidad (Bolland y Cappeliez, 1997). Se puede decir que el optimismo disposicional es un mediador de la forma en cómo las personas afrontan las situaciones estresantes (Scheier, Carver y Bridges, 1994) y que por lo tanto podría influir en las relaciones de ansiedad ante situaciones estresantes.

El optimismo está asociado con la creación de 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 (Aspinwall, Richter y Hoffmann, 2000; Floyd, 1997; Kao y Tienda, 1995; Peterson, 2000; Scheier y Carver, 1987; Orejudo y Teruel, 2009).

A tenor de lo visto con anterioridad, creemos que es lógico plantear si existirá algún tipo de relación y de qué tipo será ésta, entre los niveles de ansiedad escénica y los niveles de optimismo, pues de todo lo anterior, lo esperable sería que las personas que reportan mayores niveles de optimismo hayan desarrollado estrategias de afrontamiento de los conciertos, recitales, exámenes, etc. mejores que los que presentan menores índices de optimismo, logrando de este modo una respuesta adaptativa ante lo que pudiera ser un entorno de evaluación social como es el de un recital público y el padecimiento de ansiedad o miedo escénico, que aunque no llegue a presentar niveles patológicos o impeditivos en términos de evitación de la situación —en este caso el recital, concierto, clase etc.- no por ello deja de ser molesto y en cierto modo presentar características impeditivas en términos de interpretar las obras todo lo bien que se pudiera.

En general, las investigaciones señalan que en un amplio rango de actividades y tareas, el optimismo presenta una relación directa con la actuación (Brown y Marshall, 2001). Los individuos que tienen un nivel de optimismo bajo, tienden a carecer de motivación suficiente, pues asumen que no importa cuánto trabajen en la consecución de una tarea, ya que lo que probablemente ocurra sea el fallo en dicha tarea, además,

tienen propensión a concentrarse en la información negativa la cual refuerza la visión de desastre próximo, es por todo esto, que habitualmente presentan niveles relativamente bajos en sus actuaciones (Hmieleski y Baron, 2009).

Por otra parte, las personas con niveles moderados de optimismo tienden a ver la planificación y la consecución de las tareas de forma más realista. Estos individuos presentan un mejor balance entre las cosas positivas y negativas que conlleva la tarea, reconociendo los beneficios y riesgos potenciales que ésta conlleva, convirtiéndolos en personas que presentan unos niveles de actuación por encima de la media, en contraste con los excesivamente optimistas que presentan percepciones de sobre-confianza y poco realistas acerca de la consecución de las tareas (Hmieleski y Baron, 2009), y que como resultado final, presentan niveles intermedios en sus actuaciones (Judge y Ilies, 2004).

No resulta nada nuevo decir en lo que a formación musical se refiere, que durante la formación de los músicos, se encuentran casos que presentan las tres visiones descritas anteriormente, y pese a que cada estudiante es un individuo con sus especificidades particulares, podemos observar y analizar sin demasiados esfuerzos, que en muchas ocasiones hay alumnos que escogen de forma errónea el repertorio a interpretar precisamente por los motivos anteriores. Presentan un desconocimiento general de sus propias capacidades, que moduladas con un exceso de optimismo hacen llevar al estudiante a una visión poco realista de lo que puede o no puede interpretar pues en muchas ocasiones pretenden finalizar con éxito obras de un determinado repertorio que manifiestamente no están a su alcance, al menos, en el momento temporal que desean.

A su vez, el profesor presenta un papel crucial y trascendente, pues debe ser él quién arroje algo de luz sobre las sombras que presenta el alumnado en lo que a la metacognición de sus capacidades se refiere; no es menos cierto también, que se suele dar el caso contrario dentro de los conservatorios españoles, y vemos a alumnos y alumnas altamente capacitados, que debido a una visión más pesimista de sus capacidades, abordan repertorios que manifiestamente están por debajo de lo que podrían llegar a tocar, mostrándose de nuevo primordial el papel del profesor, quién como persona con más experiencia y conocimiento que el alumno, aconsejará y encorajinará al alumnado para la consecución de las tareas que él considere oportunas.

A modo de cierre de este apartado, comentar que, la ansiedad puede hacer que las personas se conviertan en individuos donde la preocupación sea una de sus características, y en quienes los pensamientos sobre la ocurrencia de malas noticias puedan llevarlos a ser incapaces de manejar otros aspectos de sus vidas (Sweeny et al., 2006).

Al incorporar este constructo en esta tesis, contemplamos la idea de considerarlo como un factor generalista con influencia en el factor de vulnerabilidad general de Barlow (2000) dado que la propia noción del optimismo disposicional supone que las expectativas son generales para todas las áreas que se desarrollan a lo largo de la historia personal de las personas (Orejudo y Teruel, 2009), pudiendo incluso presuponer que está relacionado con los constructos de ansiedad general y ansiedad específica.

Por lo tanto, parece congruente que se expanda un poco más el ámbito de estudio del constructo del optimismo en lo referente a las actuaciones musicales públicas. Es en este momento donde se abre una nueva puerta ante la investigación, que debería examinar si como es esperable, niveles de optimismo más elevados presentan mejores niveles de interpretación pública, o bien si ocurre al contrario.

2.4. AUTOEFICACIA

La autoeficacia es entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 1977). Presenta una importancia real en las actividades que requieren actuaciones públicas (Bandura, 1997a; Zimmerman, 2000), especialmente cuando éstas se producen en contexto en los que tanto las personas que actúan como las actuaciones en sí mismas están sometidas a procesos de evaluación externa.

En términos generales, la percepción de autoeficacia es un juicio de la capacidad propia para realizar determinadas actuaciones, en la cual, las expectativas futuras son juzgadas a partir de los resultados que sean más probables de obtener (Bandura, 2006). Partiendo de este supuesto, y según Bandura (1986), los resultados esperados presentan tres formas diferentes que incluyen resultados sociales, físicos y autoevaluativos que pueden ser valorados positiva o negativamente y en cada uno de estos tres ámbitos de resultado, las expectativas positivas sirven como incentivo mientras que las negativas como desincentivo (Bandura, 2006).

La autoeficacia está relacionada por muchos psicólogos de la educación como el antecedente al éxito académico porque motiva la perseverancia que guía al éxito (Jinks y Lorsbach, 2003).

Podemos decir por lo tanto que las percepciones de las competencias personales para la resolución de tareas actúan de manera notoria en las elecciones que toman así como en los esfuerzos que llevan a cabo para realizarlas y el tiempo que duran esos esfuerzos (Pajares, 1996a).

Las creencias en la eficacia influyen en el modo de pensar de los individuos, errático o estratégico, optimista o pesimista, así como también influyen en el conjunto de acciones que realizan las personas para conseguir su propósito, los retos y metas que asumen y el grado de implicación en la consecución de las mismas, cuánto esfuerzo realizan para tener éxito y cuánto tiempo perseveran en dicho esfuerzo, así como cuánto estrés y depresión experimentan durante el proceso hasta la consecución de los objetivos (Bandura, 2006).

La autoeficacia en términos académicos versa sobre cómo de capaz se ve el estudiante a sí mismo a la hora de tener éxito académico en una determinada tarea (Yazici, Seyis, Altun, 2011). De este modo se moldea la motivación hacia los logros, afectando directamente en las creencias acerca de la capacidad de aprendizaje y la obtención de mejores resultados académicos (Schunk, 2009). Recientemente se ha demostrado que la autoeficacia es un buen predictor de los resultados académicos así como de la ansiedad escénica en diferentes ámbitos, incluida la música (McCormick y McPherson, 2003; Yazici et al., 2011).

No obstante, en numerosas ocasiones existe poca concordancia entre los niveles de autoeficacia presentados y los niveles reales en las actuaciones de las personas, y esto es debido a que no se debe presentar a la autoeficacia como el único predictor de los niveles reales de actuación que presentan las personas (Stajkovic y Luthans, 1998), sino a que toda la secuencia de actuación depende de otras variables además de la autoeficacia, la cual influye en las expectativas futuras, en la percepción de impedimentos en la realización de la tarea y en el compromiso que se adquiere con la misma (Bandura, 2006).

Durante las pasadas décadas, el constructo de la autoeficacia ha recibido una atención creciente en el ámbito de la investigación educativa y distintos investigadores han examinado la influencia de la autoeficacia de los estudiantes en la motivación y el aprendizaje (Dinther, Dochy y Segers, 2011; Lent, Brown y Hackett, 2002; Schunk, 2003; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992). Sus resultados sugieren que la autoeficacia influye en la motivación y el aprendizaje a partir del interés en la tarea, la persistencia en la realización de la misma, los objetivos que se establecen y el uso de estrategias cognitivas, afectivas, meta-cognitivas y autorregulatorias que realizan, así como que existen diferencias en función al sexo como puede verse en MacNab y Worthley (2008) siendo menor en las mujeres que en los hombres. (Bandura, 2002; Dinther et al., 2011; MacNab y Worthley, 2010).

Para que los esfuerzos que se realizan sean regulados y moderados correctamente por la autoeficacia, se debe tener un conocimiento exacto de las tareas que se están intentando conseguir (Bandura, 1997b), aunque se puede decir que existen en la vida cotidiana numerosas tareas que se realizan sin presentar un esquema previo debido a que son consideradas en cierto modo poco complejas.

Por otra parte podemos encontrar diferentes escenarios que pueden desencadenar en el estudiante una percepción de incompetencia, puesto que la realización de tareas de gran complejidad que requieran habilidades muy específicas y una gran información en todos los niveles, pueden acarrear que el estudiante se vea como incompetente debido a que no percibe habilidades personales suficientes para la consecución de la misma. También puede ser que el estudiante distorsione la percepción de la realidad de la tarea como consecuencia de la existencia de procesos cognitivos adversos como fallos existentes en el pasado en procesos similares relevantes (Bandura, 1997b; Stajkovic y Luthans, 1998).

Las creencias de eficacia personal influyen en el tiempo en que las personas perseveran en el afrontamiento de las dificultades, así como la resistencia a los fallos; cuando se afrontan obstáculos y se falla, las personas que no confían en sus capacidades disminuyen sus esfuerzos o se rinden rápidamente, sin embargo, aquellos que tienen una fuerte creencia en sus capacidades realizan mayores esfuerzos cuando fallan para llegar a dominar el reto asumido pues la perseverancia contribuye a alcanzar los logros en las actuaciones (Bandura 2002).

Como se desprende de Bandura (2006), la percepción de autoeficacia tiene efectos muy diversos en la motivación, en los pensamientos, en la afectividad y en las conductas. Los avances científicos son generalmente acelerados por un desarrollo metodológico acorde por medio de instrumentos específicos que sirven para evaluar empíricamente una teoría. En estos términos, la evaluación de la influencia de la autoeficacia en determinadas áreas o aspectos de las personas puede ayudar para identificar patrones de comportamiento, puntos fuertes y limitaciones. La evaluación de la autoeficacia creemos por lo tanto que puede ser un punto de partida y de ayuda para la creación de programas acordes con las necesidades de los diferentes colectivos estudiados.

En el ámbito de las actuaciones públicas la autoeficacia parece estar ligada a constructos como los del autoconcepto y la competencia percibida de acuerdo con la tarea requerida en donde se incluyen los juicios personales y la habilidad autopercebida (Pintrich y Schunk, 1996), aunque difiere de los anteriores constructos ya que la autoeficacia también incluye el ser capaz de organizar las acciones o habilidades necesarias para demostrar ser competente en las actuaciones públicas (McCormick y McPherson, 2003).

Otro de los aspectos a tener en cuenta en lo relativo a la percepción de autoeficacia es la relación que pueda tener esta con la complejidad de la tarea y si bien existen resultados en los que la autoeficacia se presenta como un importante predictor de la actuación, existen datos también que reflejan que la complejidad de la tarea es una magnitud relacionada significativamente con la relación entre autoeficacia y la consecución o no de la tarea (Bandura, 1997; Stajkovic, Luthans, 1998).

Es importante recalcar que el constructo de autoeficacia puede ser diferenciado del autoconcepto tanto en especificidad como en contenido (Schunk y Pajares, 2001) pues, mientras el autoconcepto comprende percepciones de competencia en general o en un área, la autoeficacia comprende creencias personales sobre lo que uno es capaz de aprender o realizar en tareas específicas (Schunk y Pajares, 2001). Por ejemplo, un instrumentista puede tener un gran autoconcepto relativo a ser buen músico en general, pero es poco probable que piense esto mismo justo antes de salir al escenario a interpretar un repertorio que constituya un reto, es más, los intérpretes suelen pensar si son capaces de lidiar con las exigencias de las obras en el concierto o no (McPherson y McCormick, 2006).

Ambos constructos, autoconcepto y autoeficacia presentan puntos en común englobados en la percepción de competencia para alcanzar metas y resolver problemas. Además, ambos son buenos predictores de la motivación, las emociones y las actuaciones en la resolución de tareas. Sin embargo, presentan diferencias. Mientras el constructo del autoconcepto es un constructo integrador, normativo en términos generales, sumativo de capacidades, jerárquico, orientado en el pasado, y relativamente estable en términos temporales, la autoeficacia es un constructo separador, en donde la evaluación de la competencia o capacidad está referenciada en la meta o tarea a realizar,

donde los juicios están realizados en un contexto de demandas específicas y es por tanto más maleable temporalmente que el autoconcepto (Bong, Skaalvik, 2003).

Se puede considerar de lo anterior que el autoconcepto es un constructo agrupador que podría considerarse holístico mientras que la autoeficacia es una variable que puede que puede estar presente en diferentes tareas específicas de forma muy dispar, por ejemplo, un alumno puede sentirse muy autoeficaz en la memorización de partituras y sin embargo no sentirse autoeficaz en la lectura a primera vista. Por lo tanto, puede ser trabajada de manera separada en función de las especificidades de cada alumno en diferentes áreas de dominio específico.

En términos específicos de autoeficacia, Bandura (2002) establece que las creencias de las personas concernientes a su eficacia pueden ser desarrolladas a partir de cuatro formas de influencia. La forma más efectiva de crear un fuerte sentido de autoeficacia es a través de experiencias conducentes a lograr dominio de las mismas, y el éxito en la resolución de éstas construye una robusta creencia y confianza en la eficacia personal, es decir, en la autoeficacia, sin embargo, los fallos la socavan, especialmente si estos fallos ocurren después de haber tenido una sensación de eficacia en lo que a la resolución de la tarea atañe y el sentido de autoeficacia está plenamente establecido. El desarrollar un sentido de la autoeficacia por ésta vía no es una cuestión de adoptar hábitos preestablecidos sino que implica la adquisición de herramientas cognitivas, comportamentales, y autorregulatorias para crear y ejecutar rutas de actuación con el fin de manejar las diferentes circunstancias que acontezcan a lo largo de la vida (Bandura, 2002).

Un sentido fuerte de autoeficacia requiere experiencias relacionadas con la superación de obstáculos a través de la perseverancia y el esfuerzo, y tras la superación de las tareas que se asumen se va adquiriendo progresivamente un mayor sentido de autoeficacia (Bandura, 2002). Este modo de adquisición de autoeficacia, en lo relacionado con las enseñanzas musicales, se considera fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, pues fomentando la participación en conciertos públicos, audiciones, recitales colectivos y clases colectivas, cada vez de mayor importancia irán constituyendo el sentido de autoeficacia en el estudiante.

Una segunda vía, como describe Bandura (2002), para adquirir la creencia y la

confianza en la eficacia personal es a través del aprendizaje proporcionado por experiencias vicarias provistas por modelos sociales. Por ejemplo observando a personas similares y en circunstancias similares, tener éxito en la resolución de tareas que pueden ser semejantes, gracias a la perseverancia, haciendo que el observador encuentre motivación y tenga la convicción de que él posee también la capacidad para realizar con éxito la tarea encomendada (Bandura, 1986; Schunk, 1989). Sin embargo, si las personas observan modelos muy diferentes su eficacia personal no se ve muy influenciada (Bandura 2002).

Bandura (2002) comenta que la persuasión social es el tercer modo de fortalecer la creencia de las personas de que tienen lo necesario para realizar con éxito una determinada tarea, y los estímulos persuasivos en términos de autoeficacia promueven el desarrollo de habilidades y del sentido de eficacia personal.

Por otra parte, las personas confían en parte en sus estados fisiológicos y emocionales a la hora de juzgar sus capacidades, e interpretan el estrés y la tensión física así como sus consecuencias, dolores y fatiga como señales de vulnerabilidad ante una mala actuación debiéndose tener en cuenta que una disposición positiva ante las actividades realza la autoeficacia percibida mientras que el abatimiento la reduce (Bandura, 2002; Kavanagh, Bower, 1985; Ewart, 1992).

Como consecuencia de lo anterior, el cuarto modo de alterar las creencias sobre la eficacia personal es realzar el estado físico reduciendo así el estrés y la propensión a emociones negativas de tal modo que conllevarán una correcta interpretación de los estados del cuerpo. Es importante distinguir en esta cuarta vía que lo importante no es tanto la intensidad de las emociones o de las reacciones físicas que se presentan ante una tarea sino cómo son percibidas estas emociones o reacciones físicas. Las personas que presentan un nivel de eficacia personal más elevado, tienen más probabilidad de sentir un nivel de arousal elevado como un facilitador energizante ante la actuación mientras que las personas que son asaltadas por las dudas sobre sí mismas, consideran su nivel de arousal como debilitante (Bandura, 2002).

Sin embargo, sea cual sea la fuente que incremente o disminuya la eficacia personal, la importancia y el grado de significatividad de la misma radica en su procesamiento cognitivo, es por esto que se debe distinguir el modo de procesamiento

cognitivo por el cual una información es seleccionada, sopesada, e integrada en el constructo de autoeficacia (Bandura, 2002).

Según Pintrich y Schunk (1996), el nivel óptimo para que la autoeficacia funcione correctamente en una tarea determinada es el de tener percepciones ligeramente más altas que las habilidades reales para la realización de esa tarea. Eso conllevará a que los individuos con esta relación tiendan a elegir tareas que constituyan retos que puedan afrontar, esforzándose y persistiendo en el tiempo hasta conseguir la realización de la tarea propuesta (Bandura, 1986; Pajares, 1996b; Zimmerman, 2000).

Establecidos en el ámbito musical, el constructo de 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 y McPherson, 2003).

Pese a que el constructo de la autoeficacia no ha sido estudiado con profusión en lo referente a la música y especialmente a las actuaciones públicas, se puede extraer de Hallam (1998) que los estudiantes que se perciben a sí mismos como musicalmente inadecuados tienden a abandonar los estudios musicales y realizar otras actividades entendidas como placenteras.

Del estudio de McCormick y McPherson (2003) se puede extraer una conclusión muy importante, en un contexto de exámenes, la autoeficacia y la actuación real muestran una fuerte relación, y es un buen predictor de la actuación pública. De los autores citados anteriormente, McCormick y McPherson, en otro estudio de 2006, se extrae el aspecto pedagógico del fomento por parte del profesorado del constructo de la autoeficacia en sus alumnos puesto que como dice Pajares (2003), los profesores pueden influenciar las creencias de los alumnos 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.

Aunque durante los últimos treinta años, el constructo acuñado por Bandura ha sido en cierto modo profusamente investigado en múltiples áreas y se ha demostrado relacionado con logros organizativos y de emprendimiento empresarial, con las actuaciones de administración y gestión (Wood, Bandura y Bailey, 1990; Hechavarría,

Renko y Matthews, 2012) y la adquisición de nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje en diferentes áreas, (Mitchell, Hopper, Daniels, George-Falvy y James, 1994; Chen, 2003; Diseth, 2011), el papel que presenta la autoeficacia en los niveles de ansiedad escénica en músicos no ha sido ciertamente investigado demasiado, y menos todavía su posible relación con el resto de variables contempladas en esta investigación al menos hasta la fecha de la misma.

En este sentido y para determinar específicamente la relevancia de la misma, Bandura (1997a, 2002) ha recalado que para conocer el potencial regulador que pueda tener la autoeficacia en las actuaciones públicas para que éstas sean concluidas con éxito, y no se vean entorpecidas por la ansiedad que se pueda generar en el momento de la actuación, es necesario examinar y tener en cuenta la complejidad de la tarea que se debe realizar.

En el ámbito de la práctica musical, debemos señalar que los músicos toman decisiones complejas acerca de la música que estudian e interpretan. Estas decisiones están sustentadas en las experiencias personales, en las creencias acerca de la naturaleza de la tarea en particular y de manera muy importante en las creencias acerca de la propia capacidad para lograr dicha tarea (Ritchie y Williamon, 2010).

La actuación musical, especialmente la de música clásica, es un tipo de tarea en donde el trabajo previo a la actuación, de semanas o meses e incluso años, se realiza en la mayor parte de los casos de forma sistematizada en soledad, y pese a esto, es un tipo de trabajo que no garantiza el tener éxito o llevar a cabo una actuación pública satisfactoria.

En el caso de la tarea de actuar en público se cumple a la perfección lo que Bandura (1997a) apunta respecto de tener en cuenta además de la autoeficacia la complejidad de la tarea, pues habitualmente las tareas que realizamos vienen descritas por constructos polifacéticos que involucran áreas de conocimiento diferentes como son el comportamiento, el procesamiento de la información y los recursos cognitivos propios del que realiza la acción (Bandura, 1997b). En el caso de los intérpretes, las habilidades cognitivas, la capacidad memorística, los recursos de comportamiento, el procesamiento de la información, la persistencia y el esfuerzo físico son características que se presentan en todas y cada una de las especialidades instrumentales musicales.

Hendricks (2009) afirma que los estudiantes de música que reportan niveles altos de autoeficacia, interpretan la información proveniente del ambiente de diferente forma que los estudiantes que reportan niveles bajos de autoeficacia.

Lo anterior se aúna con la opinión de Austin y Vispoel (1998) al afirmar que los estudiantes con mayor nivel de autoconcepto musical tienden a atribuir su éxito a la habilidad, mientras que los estudiantes con un autoconcepto musical bajo, tienden a atribuir sus fallos a la habilidad insuficiente o a una carencia de persistencia en la consecución de la tarea. Esto último tiene implicaciones pedagógicas importantes, pues los educadores necesitarán diferenciar sus instrucciones dependiendo de las diferencias de auto-percepciones de los estudiantes (Zelenak, 2011).

Como apuntan Stajkovic y Luthans (1998) y Bandura (1997b), las tareas complejas son habitualmente multifacéticas y requieren un amplio abanico de capacidades para una actuación o ejecución satisfactoria, más aun si consideramos las tareas de estudio e interpretación musical en donde actúan al mismo tiempo diferentes áreas del conocimiento, del pensamiento y regulación y coordinación de movimientos. Es por ello que el propio conocimiento de la autoeficacia personal constituye en sí mismo una tarea muy compleja y así, es posible que un pianista se reconozca muy eficaz memorizando partituras y sin embargo reconozca una eficacia menor en lo que a coordinación corporal se refiere.

Somos conscientes por otra parte, de que el modelo de autoeficacia de Bandura es mejor predictor del comportamiento cuando se ubica en ámbitos de dominio específico, como por ejemplo la autoeficacia musical, como puede verse en Zelenak (2010) o la autoeficacia para hablar en público. Sin embargo hemos optado por mantener y utilizar el constructo de autoeficacia general porque queremos valorar en qué medida la autoeficacia general puede constituirse como otro de los constructos que pueden ayudar a delimitar perfiles de vulnerabilidad general como se establece en el modelo de Barlow (2000).

Por lo tanto además de fomentar en las aulas los conciertos individuales, será necesario fomentar también los conciertos de música de cámara y agrupaciones orquestales, así como la realización de audiciones o recitales colectivos para que los alumnos de una misma especialidad. En este sentido, la resolución de tareas de forma

grupales resultan ser más sencillas en lo referido al manejo de la ansiedad y puede suponer un reto intermedio en el cual los participantes aprendan vicariamente de otros compañeros a sobrellevar las actuaciones públicas, pues, cuantas mayores similitudes encuentren los estudiantes con sus compañeros, más persuasivo es el aprendizaje de cara al éxito o el fracaso (Bandura, 2002).

Como se ha explicado con anterioridad e hilado con las enseñanzas musicales superiores, el aprendizaje por medio de experiencias directas y el aprendizaje vicario constituyen las fuentes principales del aprendizaje autoeficaz, pero no podemos obviar las otras dos fuentes, pues un entorno social propicio que fomente, siempre con un criterio realista y adecuado a las individualidades de cada alumno, la creencia personal de competencia para la realización de conciertos públicos de manera satisfactoria, ayudará a la consolidación del pensamiento autoeficaz en el proceso cognitivo del alumno.

En lo concerniente al estudio de la autoeficacia en las tareas musicales, se puede decir que hasta la fecha no se han encontrado un número significativo de estudios, por lo que el papel de la misma presenta todavía muchas oportunidades de estudio ya que sólo unos pocos estudios han estudiado el papel de la misma en relación con la música, un área de aprendizaje en la que concurren grandes demandas físicas, mentales y emocionales por parte de los estudiantes (McPherson y McCormick, 2006) y de la que sin duda se podrán beneficiar tanto los estudiantes de música como los de otras áreas de conocimiento.

Continuando con los estudios de McPherson y McCormick (2003, 2006) en donde valoran el papel y la influencia de la autoeficacia en las actuaciones musicales, se han encontrado datos que avalan la teoría de que la tanto autoeficacia general como medida ésta en términos específicos de tarea, es el predictor más importante del logro en los exámenes (McPherson y McCormick, 2006).

Relacionando la autoeficacia con la interpretación musical Yoshie y Shigemasu (2006) muestran que la autoconfianza predice positivamente la actuación global así como los componentes de habilidad interpretativa que son descritos como el manejo de la articulación, tempo, ritmo, dinámica, fraseo, expresividad, calidad sonora y orden musical; encuentran que una posible explicación a este resultado se pueda extrapolar del

ámbito de la psicología deportiva y en donde autores como Craft, Magyar, Becker y Feltz (2003), o Hardy y Woodman (2003), establecen que la autoconfianza media en la relación entre la ansiedad y la actuación (Yoshie y Shigemasu, 2006), o también que la autoconfianza guíe hacia una conducta encaminada a la consecución de un logro o éxito (McPherson y McCormick, 2006).

Yoshie et al. (2009) encontraron que la autoconfianza predice de forma potente y significativa no sólo el aspecto motor de la interpretación sino también el aspecto cognitivo relacionado con algunas de las variables interpretativas antes mencionadas y que necesitan de una escucha activa para poner en funcionamiento ciertas capacidades motoras para decidir si golpear o no la tecla de un modo o a un tiempo o con una velocidad determinada, involucrando a los dedos manos, brazos y otras partes del cuerpo (Yoshie et al., 2009).

Resulta evidente que estudiar un instrumento musical presenta retos especiales, pues normalmente es un aprendizaje autorregulado, en donde el estudiante se organiza de acuerdo a las demandas que recibe, y deben crear sus mecanismos y rutas para elegir cuándo y cómo llevan a cabo su estudio. Hay investigadores que consideran que los esfuerzos mentales, físicos y emocionales necesarios para el estudio de un instrumento musical durante largos periodos de tiempo, en donde los progresos no son la mayor parte de las veces ni inmediatos ni aparentes, terminan requiriendo una resistencia y persistencia que incluso los estudiantes con gran potencial no poseen (McPherson y McCormick, 2006).

Sin embargo, sería naif considerar la autoeficacia como una panacea individual que corrige todos los problemas de los estudiantes; no existe un ingrediente secreto que pueda hacer grandes mejoras repentinas en todos y cada uno de los estudiantes, sino que estas mejoras son el resultado de pequeñas y graduales mejoras a lo largo de diferentes áreas. En el marco de los exámenes que describen McPherson y McCormick (2006), especulan que tal vez los estudiantes que se van a examinar deban ser animados a empezar los exámenes públicos con las obras con las que se sienten más cómodos, pues de este modo les permite asentarse en la primera parte del examen.

Ritchie y Williamon (2010) establecen que las personas que reportan niveles altos de autoeficacia en la disciplina musical también reportan niveles altos en otras

disciplinas como los deportes o la danza, estos datos colegidos con los estudios que se vienen citando, hacen pensar que el constructo de la autoeficacia es una variable personal relativamente estable y firme en la concepción psicológica general de la persona que aparece en distintos contextos.

Por otra parte, Ritchie y Williamon (2011) aprecian que las poblaciones que son sujeto de su estudio tienen pocas oportunidades de tocar en público, haciendo por consiguiente que las diferencias en autoeficacia sean muy evidentes dependiendo del ámbito musical que se esté analizando, como por ejemplo la autoeficacia en la lectura de partituras y la autoeficacia en las actuaciones públicas, y sugieren que tal vez sea necesario el estudio por parcelas separadas dependiendo de la característica musical que se desee estudiar.

Acorde con lo anterior, McPherson y McCormick (2006) sugieren que la música es una disciplina que implica grandes niveles de autorregulación y disciplina mental, en forma de práctica y estudio en casa durante ratos largos y muchos años con el fin de lograr las metas marcadas; recalcan también que a lo largo del periodo formativo hasta llegar a ser un “experto”, asaltan dudas personales de forma insidiosa que pueden fácilmente arruinar la mejor de las habilidades (Bandura, 1997),

McPherson y McCormick (2006) consideran necesario clarificar los tipos de autocreencias que entran en juego antes, durante y después de las actuaciones para entender cómo los estudiantes o los músicos con éxito desarrollan la autovaloración necesaria para aproximarse y manejar las tareas que constituyen retos y así hace un buen uso de sus capacidades.

Por todo lo anterior y dada la naturaleza estresante, constitutiva de retos y demandante de recursos emocionales y físicos de las actuaciones musicales y los exámenes, se convierte en un imperativo emergente de los resultados el buscar mejores caminos conducentes a la identificación de estudiantes con bajos niveles de autoeficacia, e incrementar sus creencias personales en las áreas en las que encuentran dificultades para sobrellevar el estrés producido por este tipo de situaciones (Bandura, 1986; Schunk y Miller, 2002).

De todo lo anterior se debe pensar que el valor de una teoría psicológica no debe ser juzgado únicamente por el poder predictivo de la misma, sino también por el poder

de cambio que ésta tenga. Conocer cómo se construye y funciona el sentido de autoeficacia proporcionará una línea de actuación para estructurar las experiencias que permitirán a las personas realizar cambios personales (Bandura, 2006). Estos cambios personales incidirán tanto en la práctica pedagógica del profesorado como en las actuaciones públicas musicales.

2.5. MOTIVACIÓN DE LOGRO

La motivación de logro está considerada como un prerrequisito para el éxito, no sólo el académico, sino también en disciplinas deportivas y situaciones relacionadas con el trabajo. En el ámbito académico, el interés en la motivación está en parte inspirado por la idea de que la motivación de los estudiantes, conformada en parte por la sensación de competencia y creencias de valor, puede ser más maleable que la propia habilidad cognitiva, y puede resultar ser una guía potencial, para el sistema educativo a la hora de incrementar el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Spinath, Spinath, Harlaar, y Plomin, 2006).

A colación de lo anterior, existen resultados que indican que los logros conducentes al dominio de una disciplina, están en parte fundamentados en la motivación de logro y las expectativas de adquirir una determinada competencia y que por el contrario de este modo las conductas de evitación están fundamentadas en el miedo al fallo y la percepción de una cierta incompetencia (Elliot y Church, 1997).

El concepto de motivación ha experimentado una larga trayectoria en la investigación desde que en 1925 Tolman lo introdujese como constructo a tener en cuenta debido a su potencia explicativa y predictiva de la conducta en contextos muy diferentes y diversos (Manassero y Vázquez, 1998).

A pesar de las teorías existentes, para Fenouillet la motivación de logro responde en última instancia a la obtención de cierta satisfacción psicológica por el logro obtenido y en donde al final lo que se persigue es la obtención de placer personal (Fenouillet, 2009, 2012).

Existen investigaciones que diferencian, dentro de la motivación, hasta seis variables diferentes, perspectivas futuras, necesidad de logro, metas de aprendizaje, expectativa-valor, autoeficacia y autodeterminación como moduladoras de la motivación en términos generales, como predictoras de, en última instancia, unos resultados, logros académicos u otros. Se considera que las perspectivas futuras, la autoeficacia, la motivación ante el logro, y la expectativa-valor son unos potentes predictores del resultado académico entre otras. (Elias, Mustafa, Roslan y Noah, 2011).

Lo anterior hace pensar que no existe una única teoría de la motivación y diversos investigadores sugieren que la motivación, en términos generales, no puede explicarse a partir de un solo referente teórico, sino que de forma segura, está configurada de diferentes tipos de motivación relativos a diferentes niveles y ámbitos de actuación (Elias et al., 2011)

Aunque el logro académico es importante, en los últimos años se ha ido incrementando el conocimiento y el interés empírico en diferentes constructos psicoeducacionales que pueden ser considerados como fundamentales en el ámbito educativo (Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh y McInerney, 2012). Tales incluyen la motivación (Pintrich, 2003), el autoconcepto (Marsh, 2007) o el compromiso con la tarea (Skinner, Kindermann, Connell, y Wellborn, 2009).

Los objetivos que las personas adoptan en un entorno de aprendizaje tiene importantes implicaciones en un ámbito muy amplio en los comportamientos académicos (Meece, Glienke y Burg, 2006) y existen pruebas en estudios universitarios, que sugieren que las actuaciones enfocadas a la obtención de una meta están relacionadas positivamente con los resultados futuros (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

Debemos asumir por lo tanto, como se viene haciendo desde décadas atrás, que la motivación es un constructo muy complejo que presenta diversas caras, dependiendo de los múltiples significados que podemos encontrar en las recompensas, y que tienen diferentes interpretaciones motivacionales.

En este sentido, se entiende la motivación de logro como “la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros” (Garrido, 1986, p.138) o también o más breve como “la motivación que impulsa la ejecución en las denominadas tareas de logro” (Manassero y Vázquez, 1998, p.334).

La conducta que se exhibe para la consecución de un determinado logro, está caracterizada por presentar una direccionalidad en tanto en cuanto conlleva una elección personal de las acciones a realizar y una persistencia en el mantenimiento en el tiempo de dicha conducta.

Por otra parte, son importantes en la génesis de conductas encaminadas hacia la consecución del logro, diferencias individuales como la ansiedad ante el éxito o el fracaso, en el logro de la tarea (Manassero y Vázquez, 1998).

En el ámbito de la motivación de logro toma especial importancia el estilo atributivo de los eventos negativos, bien como antecesoras de la conducta para conseguir un logro u objetivo, bien como consecuencia de la conducta encaminada a la obtención de un logro determinado (Kelley y Michella, 1980). También es de recalcar, que otra de las facetas que son motivo de estudio de la motivación de logro deben ser los aspectos relacionados con el yo, entendido éste como la sede de las creencias y de las actitudes, así como el soporte de las antedichas adscripciones causales (Manassero y Vázquez, 1998) y en donde van a tener cabida constructos autorregulatorios como el autoconcepto, autoestima, y directamente relacionado con esta investigación la autoeficacia.

Desde algunas décadas, se tiene asumido por la comunidad científica que la motivación de logro es un constructo en el que confluyen ambas facetas anteriormente descritas, y han sido numerosas las investigaciones que han relacionado diversos constructos antaño separados.

Encontramos que la expectativa de consecución de metas, variable indispensable en la motivación de logro, se ha relacionado con variables atribucionales como la capacidad, la facilidad o dificultad de la tarea y la mejor o peor planificación del esfuerzo, la competencia y la información externa proveniente de otros (Heider, 1958; Atkinson, 1964; Manassero y Vázquez, 1998)

Desde un punto de vista más autorregulatorio, se debe contemplar la motivación ante un logro determinado como un acto de inversión personal como describe Maehr (1984), en donde la motivación está determinada por factores como el sentido de sí mismo, entendido éste como el conjunto de indicadores de la propia identidad, tales como autonomía, competencia, determinación; o como los incentivos personales, en donde encontramos las metas de la tarea, metas personales, metas de reconocimiento social, entre otras.

Además, en el marco de modelos de vertiente autorregulatoria, constructos como la motivación el autoconcepto y por ende la autoeficacia presentan una relación de

reciprocidad en donde ambas inciden la una sobre las otras (Marsh, 2007). La interacción de todas ellas deberá considerarse como parte de un modelo integrado, ya que son efectivas en la explicación de la génesis de conductas encaminadas a la obtención de un determinado logro, demostrando una sinergia de papeles en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Green et al., 2012).

Enlazando más directamente la motivación de logro con la autoeficacia, variable descrita con anterioridad, encontramos que la motivación para a la consecución de una serie de metas específicas está motivada por el concepto de autoeficacia que se posea.

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1986) y la teoría atribucional de Weiner (1976, 2000) han contribuido de manera notable a la comprensión y explicación de las creencias de los estudiantes sobre los logros que consiguen y sin embargo han sido raramente estudiados conjuntamente como modo de explicación de los posibles logros de los estudiantes (Hsieh y Schallert, 2008).

Por lo anterior entendemos que variables como la motivación de logro y la autoeficacia estén relacionadas de forma directa, puesto que las concepciones que se posean de la autoeficacia específica para la consecución de una determinada meta, influirán de forma notable en la motivación exhibida hacia el logro de la tarea en cuestión.

En el caso de los músicos con éxito profesional, de todos los tipos, están caracterizados por un deseo de mejora de sus actuaciones y sus habilidades. Es sabido que los músicos invierten mucho tiempo practicando, si bien es su profundo deseo de mejora lo que hace que ésta sea efectiva (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer 1993; Shehan-Campbell, 1995; Walser, 1993).

Desde esta investigación se ha asumido como punto de partida para el estudio de la motivación hacia el logro, el modelo de Weiner (1986a, 1986b, 2000), el cual postula que la motivación es iniciada a través de un resultado conductual determinado, el cual es interpretado por la persona como éxito (consecución del logro) o fracaso (no consecución del logro), y que se relaciona en una primera instancia con los sentimientos de felicidad o tristeza y frustración, respectivamente.

Por otra parte, una interpretación atribucional de la motivación de logro resulta ser uno de los referentes principales en el estudio de la motivación, de la psicología social y

de la psicología orientada a la educación. El enfoque atribucional no sólo tiene un apoyo empírico contrastado, sino que también ha evolucionado conforme le han surgido problemas y objeciones para conseguir una teoría integradora de las valoraciones intrapersonales, como las expectativas subjetivas de futuros éxitos, y la autorregulación de emociones como la autoestima, la culpabilidad, la vergüenza, y de las valoraciones interpersonales, como el juicio de los demás, amigos, familia, profesores etc. en términos morales o inmorales, responsable o irresponsable o buen o mal examen o actuación y aunque las dos vertientes motivacionales pueden ser discutidas de forma teórica por separado, en la práctica están muy interrelacionadas, (Weiner, 2000).

Además, el estilo atribucional en el caso de la motivación de logro puede permitir realizar predicciones o anticipar las reacciones ante un éxito o un fracaso, y proporciona una ventana hacia el conocimiento de las respuestas cognitivas y conductuales ante la evaluación (Weiner, 2000).

Una aproximación atribucional al comportamiento de los estudiantes, puede dirigir las expectativas de la consecución de un éxito y puede llegar a influir en sentimientos como el orgullo, la culpa, la vergüenza o la autoestima (Weiner, 2000).

De este modo se consideran indispensables para la comprensión del modelo, las dimensiones de lugar de causalidad, estabilidad, y controlabilidad y sus consecuencias relacionadas con las expectativas y las emociones que a la postre desencadenan las conductas futuras con unas determinadas características como intensidad, latencia, persistencia, dirección para, en fin último la consecución de un logro determinado y la consiguiente mejora o empeoramiento de la motivación ante retos futuros semejantes (Manassero y Vázquez., 1998).

El modelo de Weiner facilita la comprensión del estilo atributivo, el cual presupone que ante la ocurrencia de un evento, se le buscan explicaciones que en ocasiones no coinciden con la realidad, pero que sin embargo, inciden en los sentimientos que se generan y en las conductas posteriores, de ahí que se entienda que presentan un valor motivacional en una conducta determinada.

Desde esta perspectiva, Weiner (1986a, 1986b, 2000) incluye en este modelo todas las conductas humanas y procesos cognitivos que influyen sobre la conducta de manera consciente, obteniendo así un modelo integrador y completo para la explicación

del constructo de la motivación de logro. Se puede decir por tanto que en este modelo se buscan leyes y principios generales, capaces de explicar los aspectos racionales como los aparentemente irracionales de la motivación (Manassero y Vázquez, 1998).

Con este modelo se puede asumir que el marco teórico de la conceptualización de la teoría de motivación de logro consiste, en definitiva, en lograr un dominio de la tarea, influenciado por la existencia de una disposición conductual, bien de aproximación, bien de evitación para la consecución del logro (Elliot y Church, 1997). Esta disposición conductual está a su vez influenciada por las diferentes explicaciones atributivas que se le puedan dar a dichos logros o fracasos por la consecución del objetivo.

Este modelo desde una perspectiva integradora y atribucional, asume que si el resultado es inesperado, negativo o importante, el sujeto buscará la causa del resultado teniendo en cuenta los antecedentes de información con los que se contaba, historia personal pasada, historia de otros respecto de dicha tarea, las reglas causales, la perspectiva del actor y del observador, los sesgos atribucionales etc., que desencadenarán en la atribución del resultado a una serie de causas particulares, tales como la capacidad, el esfuerzo realizado para la obtención de la meta, las demandas específicas de la tarea, la suerte, las características físicas y personales del individuo etc.

A partir del modelo de Weiner se puede asumir que el proceso de motivación puede ser descrito en términos de cuatro grandes dimensiones: cogniciones adaptativas, comportamiento adaptativo, cogniciones impeditivas o maladaptativas y comportamiento maladaptativo (Martin, 2001, 2003, 2007) y se debe tener en cuenta que la conciencia de estar envueltos en determinadas acciones puede ser motivo constituyente del sentido de eficacia de los comportamientos que se estén llevando a cabo, así como de la habilidad para la propia persona para atribuir el origen y las consecuencias de las acciones que se realizan (Gallagher, 2000, 2008; David, Newen y Vogeley., 2008).

Las cogniciones adaptativas vienen representadas por constructos como la autoeficacia, la valoración del logro y la adquisición de dominio en la tarea. Las cogniciones impeditivas o maladaptativas vienen determinadas por constructos como la evitación del fallo, sensación de falta de control sobre la situación y ansiedad. El comportamiento adaptativo viene descrito por la planificación correcta, el dominio de la

tarea y la persistencia, mientras que el comportamiento maladaptativo está caracterizado por el auto-hándicap y la falta de compromiso con la resolución de la tarea (Martín, 2008).

En el estudio de Manassero y Vázquez (1998) que se viene citando, se realiza un repaso de diferentes teorías atribucionales así como de sus instrumentos, para finalmente elaborar uno propio, que en esta investigación ha sido adaptado, que se ajusta adecuadamente al marco teórico expuesto por Weiner (1986a, 1986b). De este modo aprecian que las razones concretas a las que se le atribuyen los logros son la motivación hacia la resolución de una tarea en sentido estricto, así como la capacidad presentada por el alumnado, la motivación hacia el esfuerzo y hacia el interés, la motivación ante los exámenes, y una motivación hacia el sentido de competencia del profesor, conformando todas ellas en conjunto un corpus integrador de la motivación general.

Más recientemente y coligiendo la motivación de logro con el optimismo y el pesimismo, está reportado que un estilo atribucional de corte optimista se muestra como un predictor potente en la motivación hacia la consecución de una tarea determinada, mientras que un estilo atribucional de corte pesimista, presenta unas actuaciones menores o el abandono en el intento del logro de la misma (Gordon, 2008).

En lo relativo a las diferencias según el sexo, las mujeres presentan mayores probabilidades que los hombres en interpretar que los resultados obtenidos eran precedidos de un patrón atribucional de bajas expectativas, y por consiguiente su patrón de comportamiento difería (Meece et al., 2006). De forma general, los hombres atribuyen el éxito a causas internas estables en el tiempo como la habilidad, mientras que las mujeres atribuyen sus fallos pero no los éxitos a esas mismas causas (Bar Tal, 1978; Crandall, Katkowsky y Crandall, 1965; Frieze, 1975; McMahan, 1973). Si bien estos resultados pueden diferir dependiendo del área de conocimiento (Meece et al., 2006), así como que las mujeres reportan índices mayores en lo relativo a la dedicación en el ámbito académico que los hombres, mientras que puntúan menor en áreas como las orientaciones futuras y la competición (Sluis, Vinkhuyzen, Boomsma y Posthuma, 2010).

Hoy en día parece claro que existen diferencias de sexo en lo referente a la motivación de logro fundamentadas en diferentes ámbitos como pueden ser la expectativa-valor, la autoeficacia y las teorías de consecución de objetivos, haciéndose necesarias nuevas investigaciones para ilustrar las diferencias entre hombres y mujeres.

En general, los chicos tienden a presentar creencias relacionadas con el logro más positivo que las chicas en áreas como las matemáticas, las ciencias y los deportes mientras que las chicas presentan, esas mismas creencias positivas, en lo concerniente a la motivación en áreas como el lenguaje o las artes en la etapa escolar (Sluis et al., 2010).

Por otra parte, parece claro que la motivación de logro está relacionada con el tipo de tarea que se desempeña y con la dificultad de la misma (Capa, Audiffren y Ragot, 2008). Particularmente, la cantidad de esfuerzo empleado en la realización de una tarea es predicho por la percepción de la dificultad de la tarea, y cuanto mayor sea la percepción subjetiva de la dificultad de la tarea mayor será el esfuerzo empleado para la realización de la misma (Capa et al., 2008). Relacionado con lo anterior, Locke y Latham (2002) establecieron que las metas consideradas difíciles conducen a mayores índices de esfuerzo en la consecución de las mismas que las que son consideradas como fáciles.

De este modo, el constructo de la motivación de logro, como parte de una teoría atribucional ha de ser estudiado con mayor profusión de cara a la mejor preparación de estudiantes de música que a la postre se convertirán en profesionales y pedagogos.

Hasta la actualidad, según Freund, Kuhn y Holling (2011), la motivación ha sido relacionada con la actuación real, encaminada a la obtención de un logro en diferentes contextos (Atkinson, 1974; Richardson y Abraham, 2009; Steinmayr y Spinath, 2008). Sin embargo, un alto grado de motivación hacia el logro, no conlleva necesariamente un comportamiento adecuado a la situación de actuación, debido a que las características de la tarea a realizar, juegan un importante papel (Rheinberg, Vollmeyer y Burns 2001).

Respecto a lo anterior, se debe decir, que actualmente se está comenzando a estudiar un constructo psicológico que se podría denominar como Motivación de logro Corriente o Específico, *Current Achievement Motivation*, que está definido como el producto de la motivación de logro de la personas y las características situacionales

específicas de la tarea, teniendo en cuenta la influencia de las diferencias personales en las características de la tarea a realizar (Freund et al., 2011).

En el marco teórico de este intento por afilar más la teoría de la motivación de logro que representa la Motivación de Logro Corriente o Específica, presentan especial importancia cuatro características personales. En primer lugar la ansiedad generada en aquellas situaciones en las que el individuo tiene miedo al error, incluso si tienen capacidad suficiente para lograr tener éxito en la tarea. En segundo lugar, el reto, que concierne al grado en el cual, una persona interpreta una tarea como importante y relevante; en el caso del reto, también influye la percepción de la facilidad o dificultad de la tarea a realizar por parte de la persona. En tercer lugar, el interés, relacionado éste con la posibilidad de generar emociones positivas y una buena evaluación de la tarea. Y en cuarto lugar, la probabilidad de éxito, que implica la comparación de la propia capacidad del individuo para la resolución de la tarea y las demandas específicas de la tarea, y si las demandas específicas de la tarea son menores que las capacidades del aspirante, las probabilidades de éxito son mayores y viceversa (Freund, et al., 2011).

Hilando con lo anterior, aunque desde un punto de vista más global en lo referente a la teoría de la motivación, se debe tener en cuenta que las personas difieren entre sí, y responden de diferente forma ante las metas propuestas, y es a partir de ciertos estándares individuales asumidos, por los que se determinan lo que supone un reto, y lo que es o no recompensa, además de la interpretación que se dé a esa recompensa. Debido a lo anterior, Gómez-Miñambres (2012) describe la existencia de dos vías en los procesos de motivación en el trabajo de las personas. Una primera vía en donde la motivación proviene a partir de incentivos extrínsecos de diversa índole, monetario, aprobación de los otros etc. e intrínsecos en donde es el propio individuo quién desarrolla un sentimiento interno de logro en la consecución de una meta.

Otro de los ámbitos que merece especial atención y que directamente enlaza con el estudio de la motivación para la consecución de logros es el compromiso con los mismos (Martin, 2008), entendido éste como la obligación contraída para con la resolución de la tarea, bien haya sido ésta encomendada por otros o asumida por uno mismo.

Así pues, encontramos que en diferentes ámbitos como el académico, el deportivo o el musical, está claro que hay características principales y atributos relevantes que pueden predecir las actuaciones futuras y por ejemplo, tanto la motivación como el compromiso con la tarea son causas determinantes en el logro de objetivos y metas (Martin, 2008).

En lo directamente relacionado con la práctica musical, la orientación hacia el dominio de la práctica musical, está significativamente asociado con la actuación el estudio y el esfuerzo en lograr la tarea (Schmidt, 2005; Smith, 2005).

Y en términos de las teorías del locus de control, se ha encontrado que cuando los músicos perciben más control y autonomía en la situación existe una mayor perseverancia en el afrontamiento de las situaciones difíciles (Renwick y McPherson, 2002).

Relacionada con la ansiedad encontramos la valoración de la motivación de uno mismo, la cual está influida por el reconocimiento de los riesgos que puede conllevar actuar delante de un determinado auditorio (Dunkel, 1989) y que hace tener en cuenta constructos como el auto-hándicap y la evitación al fallo (Martin, Marsh y Debus, 2001; Martin et al., 2001b, 2003), constructos a los que, aún hoy en día, no se les ha prestado demasiada atención en su relación con la motivación de logro, que presentan los estudiantes, de cara a los conciertos, exámenes y en general actuaciones públicas.

Otro de los constructos psicológicos que se relaciona con la motivación hacia la obtención de un logro determinado es el perfeccionismo, entendido éste como la disposición personal que engloba la tendencia a luchar por alcanzar la perfección, así como la intolerancia ante los errores y la evaluación de uno mismo de manera especialmente crítica (Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991).

El perfeccionismo es un constructo multidimensional que implica elevados estándares personales y lucha por el orden (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990; Slaney, Ashby y Trippi, 1995). También es propio del perfeccionismo la existencia de inconsistencias entre los patrones considerados como estándar y la actuación para conseguirlos. Este patrón continuo de comportamiento según Hamachek (1978), tiene sus puntos característicos finales en comportamientos normales o neuróticos según se acerquen las percepciones de uno.

Los individuos con patrones de perfeccionismo normales tienden a obtener placer a partir del esfuerzo realizado cuando una meta es alcanzada. Más aún, las personas que poseen patrones de actuación flexibles, de acuerdo con la situación en la que se lleva a cabo la actuación, tienden a sentirse satisfechos incluso cuando la actuación no ha salido todo lo bien que su estándar indicaba (Accordino, Accordino y Slaney, 2000).

Ligado a la idea del perfeccionismo se debe decir que los músicos de música clásica, debido a la demanda de la tarea, raramente se alejan de las indicaciones de la partitura para improvisar y tienden a ser más perfeccionistas que los de cualquier otro tipo de formación musical, ya que se les requiere como muestra de calidad el tocar sin errores. De esta forma, este tipo de músicos, los clásicos, tienen mayor probabilidad de sufrir ansiedad escénica y necesidad de lidiar con el estrés causado por la práctica diaria y los conciertos públicos (Kobori et al., 2011).

De acuerdo con Accordino et al. (2000) podemos pensar que niveles normales y saludables de perfeccionismo contribuyen a la consecución de determinados logros y a incrementar la motivación hacia la realización de una actuación determinada mientras que niveles de perfeccionismo elevados pueden estar asociados con una excesiva ansiedad y con falta de motivación de hacia el logro de una buena actuación

Unido a lo mencionado anteriormente respecto de la posible relación entre el perfeccionismo y la ansiedad escénica, podemos ver en la investigación de Kobori et al. (2011) cómo se muestran correlaciones significativas entre las diferentes facetas del perfeccionismo y la ansiedad escénica.

Dando cuerpo al constructo de la ansiedad, algunos otros estudios han sugerido que la autoconfianza está asociada con la “búsqueda o lucha por la perfección”, y que puede ser vista como una faceta adaptativa del perfeccionismo si no se está demasiado preocupado por el posible fallo (Stoeber, Otto, Pescheck, Becker y Stoll, 2007).

En el caso de esta investigación, y teniendo en cuenta que una actuación musical pública presenta como se ha comentado anteriormente un componente de evaluación social importante, es de reseñar que el perfeccionismo presenta también un papel importante en los contextos de evaluación social tal y como apuntan Shim y Fletcher (2012), y que debido a que no se puede abarcar en una sola investigación todo el constructo de la motivación y su relación con la ansiedad, sí se considera necesario

introducir el estudio de la ansiedad escénica en músicos examinando también brevemente el constructo del perfeccionismo, que tanta importancia parece tener en el ámbito de la ansiedad social, demostraciones sociales, el desarrollo personal, persecución de metas y el esfuerzo por conseguir el dominio de alguna tarea específica (Ryan y Shim, 2006, 2008; Flett, Hewitt, Shapiro y Rayman, 2001; Gilman, Adams y Nounopoulos, 2011; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2005; Shumaker y Rodebaugh, 2009).

En el ámbito académico existen diversos posicionamientos teóricos los que alimentan y profundizan en las causas de la motivación y compromiso de los estudiantes. Así, encontramos las teorías anteriormente descritas de la autoeficacia (Badura, 1997), y la atribucional que se viene describiendo de Weiner, pero según Martin (2008), también deben estudiarse la influencia del locus de control (Connell, 1985), teorías de expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000), necesidad de logro y automotivación (Atkinson, 1957; Covington, 1992) y la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 2002).

De este modo, es esperable que se sigan abriendo líneas de investigación para la mejor comprensión del funcionamiento de la motivación en los estudiantes de música y su relación con otras variables que sin duda aportan información muy valiosa, para en definitiva, construir un mejor modelo motivacional, que a la postre deberá tener una vertiente pedagógica y deberá reflejarse en una mejor adaptación del modelo educativo.

2.6. SENSIBILIDAD AL PREMIO, SENSIBILIDAD AL CASTIGO

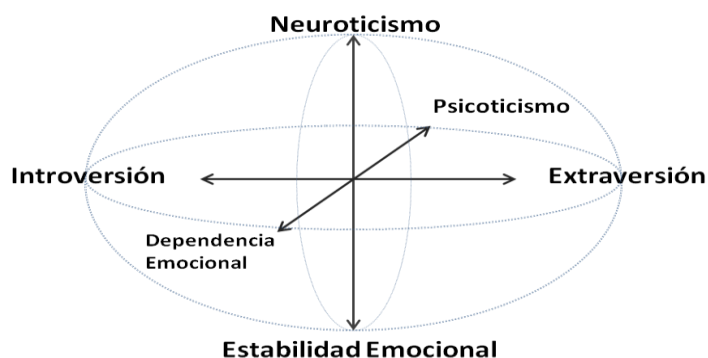
Una idea que ha reemergido en los últimos 30 años es la que considera que el comportamiento está construido a partir de dos tendencias diferentes de acción, la evitación y la aproximación y son diversos los autores que convergen en la idea de que los comportamientos de aproximación y de evitación son controlados por dos sistemas autorregulatorios diferentes y parcialmente interconectados (Carver, 2006).

Son varias las teorías que contemplan la idea de la existencia de una motivación apetitiva o de comportamientos de aproximación liderados por lo que se ha denominado como sistema de activación del comportamiento (Fowles, 1980; Cloninger, 1987; Gray, 1981, 1987, 1990, 1994a, 1994b), sistema de adquisición de compromisos (Depue, Krauss y Spont, 1987) o sistema de comportamientos facilitadores (Depue y Collins, 1999).

En el lado opuesto encontramos autores que atribuyen la existencia de motivaciones aversivas y comportamientos de evitación y/o escape a lo que normalmente se ha denominado como sistema de inhibición del comportamiento (Cloninger, 1987; Gray, 1981, 1987, 1990, 1994b) o sistema de retirada, (Davidson, 1984, 1988, 1995, 1998). Se cree que ambos sistemas tienen sustratos neurológicos diferenciados y ejercen diferentes y marcadas influencias en las diferentes acciones (Carver, 2006).

Para la comprensión de este nuevo apartado de la investigación, es necesario hacer una breve pero necesaria alusión al modelo de personalidad descrito por Eysenck, y Eysenck y Eysenck a lo largo de su literatura (1964, 1967, 1975, 1977), y en donde tres dimensiones primarias de la personalidad con dos polos contrapuestos e independientes (ortogonales) son identificadas, Extraversión-Introversión, Neuroticismo-Estabilidad Emocional y Psicoticismo-Dependencia Emocional.

Figura 2. Modelo de Personalidad de Eysenck



Como características principales de los diferentes rasgos de personalidad encontramos que Eysenck y Eysenck y Eysenck (1964, 1967, 1975, 1977) relacionan la extraversión con la sociabilidad, la despreocupación, la búsqueda de aventuras, la vitalidad y la tendencia hacia la búsqueda de nuevas sensaciones; las características personales con las que relacionan el neuroticismo son la ansiedad, la poca autoestima, la depresión, la timidez, la emotividad excesiva, la tensión e incluso la irracionalidad aparente, así como con la génesis de sentimientos de culpa; por otra parte el psicoticismo está relacionado con la impulsividad, el egocentrismo, la creatividad, la agresividad, la impersonalidad, o la poca empatía y frialdad para con los demás.

El modelo de ansiedad de Gray presenta un enfoque de la ansiedad reduccionista a dos factores desde el prisma biológico. Del mismo modo que Eysenck, postula que en la base de las diferencias individuales de personalidad, se encuentran los mecanismos biológicos sobre los que se sostienen los procesos de aprendizaje, emoción y motivación (Hernangómez y Fernández, 2012).

Gray, a partir de Eysenck, propone dos dimensiones básicas de la personalidad, ansiedad e impulsividad, las cuales surgen de la combinación de los factores de Eysenck (Pinto-Meza, Suárez, Caseras, Haro, Serrano-Blanco, Torrúbia, 2009; Hernangómez y Fernández, 2012).

La dimensión de la ansiedad surge de la suma de introversión más neuroticismo, mientras que la dimensión de impulsividad surge de la suma de la extraversión y el neuroticismo. Estas dimensiones son unipolares y ofrecen una distribución de mayor a menor ansiedad o impulsividad. Según esta teoría, la dimensión de la ansiedad se podría

equiparar un sistema de inhibición de conductas ante un posible castigo o nuevos estímulos, mientras que la dimensión de impulsividad tiene su analogía con el sistema de aproximación o activación de conductas ante los posibles premios (Hernangómez y Fernández, 2012).

En términos generales, podemos decir que Gray, a partir de Eysenck, postula que el rasgo de extraversión acarrea una impulsividad que facilita la existencia de comportamientos más sensibles ante las señales de premio, mientras que el rasgo de introversión implica una mayor ansiedad y por lo tanto una mayor sensibilidad a las señales de castigo (Hernangómez y Fernández, 2012).

Partiendo de la base anteriormente descrita, Gray (1981, 1982) teoriza en su modelo de personalidad que existen diferentes estructuras o sistemas cerebrales, que influyen de manera sensible en el reforzamiento de conductas y en el control de las emociones (Torrubia, Ávila, Moltó y Caseras, 2001). Estos sistemas son denominados por la comunidad científica como el Sistema de Inhibición Conductual, (*Behavioural Inhibition System, BIS en inglés*), y el Sistema de Activación de Conductual (*Behavioural Activation System, BAS en inglés*) y el sistema de lucha-huída (*Fight-Flight-System, FFS en inglés*) (Pinto-Meza et al., 2009; Erdle y Rushton, 2010).

Siguiendo a Gray (1982), el BIS y el BAS, son dos sistemas generales de activación conductual de un total de tres sistemas, que están debajo de las dos dimensiones ortogonales de la personalidad anteriormente comentadas (ansiedad e impulsividad) (Pinto-Meza et al., 2009). El tercer sistema subyacente a las dimensiones de la personalidad es el sistema de lucha-huída (*Fight-Flight-System, FFS en inglés*), el cual está relacionado con la mediación y regulación del comportamiento en las emociones de ira, pánico extremos y castigos sobrevenidos de forma incondicionada (Pinto-Meza et al., 2009; Erdle, Rushton, 2010).

Históricamente el más estudiado ha sido el BIS, el cual, comparativamente con el BAS, se relaciona con las diferentes repuestas ante señales de castigo, frustración ante la no recepción de un premio y evitación de estímulos novedosos (Torrubia et al., 2001). La activación del BIS inhibe la acción, con el fin de evitar consecuencias percibidas como potencialmente aversivas (O'Connor, Colder y Hawk, 2004), y en términos de diferencias de personalidad está más relacionado con mayores niveles

ansiedad rasgo y por consiguiente con mayores índices de neuroticismo e introversión que con niveles menores de ansiedad rasgo y estabilidad en la extraversión (Torrubia et al., 2001).

El segundo sistema de activación de comportamiento, BAS, es el sistema que responde a los comportamientos o conductas de aproximación o acercamiento ante la existencia de incentivos que así lo requieran, como las señales de recompensa o la no existencia de castigo. En lo concerniente a diferencias individuales de personalidad, las respuestas comandadas por el BAS están relacionadas con la dimensión de la personalidad de la impulsividad, la cual es independiente a la ansiedad y abarca, dentro del marco clásico de las personalidades de Eysenck, desde los introvertidos más estables hasta los neuróticos extravertidos (Torrubia et al., 2001).

Por lo tanto el BIS es sensible a las señales de peligro y al procesamiento de las mismas y la inhibición de según qué conductas de aproximación a la situación o a las señales interpretadas como peligrosas o aversivas, y el BAS, conceptualizado como un sistema motivacional sensible a las señales de premio o de no castigo y relacionado con la activación de conductas relacionadas con hacia la consecución de los mismos (Gray, 1982; Fowles, 1980; Gray, 1990; Lang, Bradley y Cuthbert, 1990; Balconi y Crivelli, 2010).

El modelo descrito por Gray ha adquirido gran relevancia en diferentes ámbitos de estudio, entre los que podemos incluir el estudio de la personalidad y las emociones. Algunos autores como Fowles (1987), Newman (1987) o Tellegen (1985) han empleado el modelo BIS-BAS de Gray como explicación de las diferencias estables de personalidad encontradas en adultos (Torrubia et al., 2001).

Este modelo de explicación de la ansiedad también ha sido empleado por diversos autores como Fowles (1988) para la explicación de fobias, obsesiones y otros trastornos de ansiedad, o para la explicación de trastornos de pánico (Barlow, 1988; Gray y McNaughton, 1996).

En el modelo de Gray la ansiedad y la impulsividad son únicamente niveles para la descripción de una conducta o comportamiento en particular, y se puede decir que la descripción del BIS cuadra perfectamente con la manifestación de la ansiedad, si bien

ésta no es excluyente por completo del BAS, el cual está relacionado con comportamientos asociados a la extraversión (Torrubia et al., 2001).

Se debe recalcar que el sistema BIS-BAS, aunque conceptualmente se suelen definir como sistemas separados y estancos que no interaccionan, sí que puede existir una interacción y en el caso de que ésta ocurra, especialmente en situaciones de evitación o aproximación, se produce una especie de competición entre ambos sistemas y será en la mayor parte de las ocasiones el rasgo predominante de la personalidad asociado al BIS o al BAS el que favorezca la presencia de una conducta de evitación o aproximación ante diferentes acontecimientos (Gray y Smith, 1969).

Una vez explicado el funcionamiento básico del sistema BIS BAS, se hace necesario colegirlo con el tema central de esta investigación, y de cómo puede relacionarse con la ejecución en general y la musical en particular.

En el ámbito científico se considera que tanto la sensibilidad subjetiva al premio como la sensibilidad subjetiva al castigo, pueden afectar en el procesamiento de las señales de recompensa o castigo (feedback) proveniente del exterior, dicho procesamiento del feedback está relacionado con las características personales individuales, como los estilos motivacionales y afectivos del individuo o la sensibilidad a las señales o estímulos internas o externas (Dikman y Allen, 2000; Balconi y Crivelli, 2010).

En términos generales, la existencia sistematizada de una discordancia entre las acciones del sujeto y la información recibida acerca de la acción del sujeto, el feedback, producirá una variación significativa en el sentimiento de control sobre la acción que se ha realizado (Balconi y Crivelli, 2010). Este efecto discordante puede ser producido mediante la manipulación de la respuesta externa de diferentes modos, visualmente (Blakemore, Frith, y Wolpert, 2001; Farrer, Franck, Georgieff, Frith, Decety y Jeannerod, 2003), controlando la respuesta de un auditorio (Blakemore, Rees, Wolpert, 1997), de forma somato-sensorial (Wolpert y Flanagan, 2001), en los casos anteriormente descritos el feedback fue empleado para inducir una sensación de trastoque en la acción (Balconi y Crivelli., 2010).

Además de lo anterior, el impacto del feedback externo en el comportamiento está determinado en parte, por la presencia de estímulos y señales externas y por la

sensibilidad a dichos estímulos o señales (Balconi y Crivelli, 2010). La sensibilidad al feedback externo es analizada mediante el sistema de Inhibición y Activación de comportamientos (BIS-BAS), que se explicó anteriormente. Conectado con lo anterior encontramos que el sistema BIS-BAS encuentra relación y asociación importante con los constructos del perfeccionismo y la preocupación así como la afectividad negativa y, como se viene mencionando, con la ansiedad (Carver y White, 1994; Changet al., 2007) y con el temor a la reacción de la audiencia.

Así pues, parece lógico asumir en la enseñanza musical, la idea que se desprende de King y Behnke (1999) que no es otra que el estudio del feedback y de las variables personales que en él influyen merecen un mayor interés por parte de los educadores, puesto que la acumulación de pequeños resultados, bien positivos bien negativos, a lo largo de largos periodos de tiempo, puede ser realmente poderosa (King y Behnke, 1999), más aún si cabe en lo concerniente a la enseñanza y práctica musical.

En lo referente a diferencias de sexo se ha encontrado que las mujeres son significativamente más sensibles al castigo que los hombres (Lardi, Billieux, d'Acremont y Van der Linden, 2008). De acuerdo con la hipótesis de Gray (1982) en la que la actividad del BIS está relacionada con la ansiedad rasgo, el resultado anterior es congruente con los diversos estudios comentados en capítulos anteriores en los que se muestra que las mujeres presentan mayores índices de ansiedad.

Por otra parte, son diferentes estudios en los que se muestra que los hombres presentan mayores puntuaciones que las mujeres en lo concerniente a la sensibilidad al premio, habiéndose confirmado estos datos en diferentes entornos culturales, español, canadiense o taiwanés (Castella y Pérez, 2004; Torrubia et al., 2001; Davis, Patte, Tweed y Curtis, 2007; Li, Huang, Lin y Sun, 2007; Lardi et al., 2008).

Otra de las líneas de investigación que se abren con este estudio es la toma de sustancias como alcohol o drogas, así como medicamentos y sustancias ansiolíticas y su relación con la ansiedad escénica, de este modo es importante recalcar que en lo referido al BIS-BAS, existen investigaciones que demuestran que en estudiantes universitarios el uso de drogas y alcohol está relacionado con el BIS y el BAS; particularmente el BAS está relacionado de forma positiva con el uso de sustancias ilegales, la cantidad de alcohol ingerido y la frecuencia de los excesos alcohólicos,

mientras que el BIS está relacionado de forma inversa con el uso de alcohol y drogas, como se muestran en los estudios de Franken y Muris (2005), Loxton y Dawe (2001), Knyazev, Slobodskaya, Kharchenko y Wilson (2004).

En lo concerniente a la relación que pueda haber entre la actuación musical y el BIS y BAS, no se ha encontrado investigación alguna hasta la fecha de la realización de esta investigación, sin embargo sí que existen estudios que muestran la relación de ambos sistemas con la ansiedad social, que como se ha visto anteriormente es donde se encuadra el problema de la ansiedad escénica o con la escalada de élite, Feldman, Zayfert, Sandoval, Dunn y Cartreine (2013), quienes demuestran que puntuaciones altas en BIS predicen peor actuación y puntuaciones altas en BAS predice una mejor actuación.

Respecto a lo inmediatamente anterior y referido a la ansiedad social, los individuos con altos niveles en sus sistema BIS son hipersensibles ante las señales de castigo y presentan un riesgo mayor para la internalización de desórdenes de ansiedad (Corr, 2004; Gray y McNaughton, 2000; Kimbrel, Mitchell, Nelson-Gray, 2010). En contraste con el BIS, Carver y White (1994) comentan que el BAS está relacionado con la predicción de afecto positivo y mayores índices de felicidad, y que los individuos con puntuaciones altas en el BAS son hipersensibles a las señales de premio y a la externalización de desordenes de ansiedad (Corr, 2004; Gray, 1991; Gray y McNaughton, 2000).

En lo relativo al desorden de ansiedad social, autores como Gray y McNaughton (2000) y Kimbrel (2008) han propuesto que altos niveles en la sensibilidad al castigo constituyen la base primaria para este desorden, existiendo un apoyo considerable a esta idea como se puede observar en diversos estudios como los de Coplan, Wilson, Frohlick, y Zelenski, (2006), Kashdan y Roberts (2006) y Kimbrel, Cobb, Mitchell, Hundt y Nelson-Gray (2008) quienes obtuvieron asociaciones en medidas de auto-informe que indicaban la existencia de una asociación directa entre los niveles de ansiedad social y el BIS en poblaciones tanto de niños como de adultos (Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray, 2010).

Como anteriormente se comentó, el papel del BAS ha sido históricamente menos estudiado, y su relación con la ansiedad social permanece menos clara. De esta forma

Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray (2010) afirman que el foco primario de estudio del BAS y su relación con la ansiedad social se ha de centrar en la externalización de la sintomatología de la ansiedad como puede observarse en investigaciones como las de Hundt, Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray (2008), Kimbrel Nelson-Gray y Mitchell (2007) o Newman, MacGoon, Vaughn y Sadeh, (2005), y Kimbrel en 2008, propuso que ambos sistemas de inhibición y activación del comportamiento pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de un desorden específico de ansiedad social generalizada caracterizado por una respuesta de miedo y ansiedad ante la mayoría de situaciones que impliquen una interacción social (Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray, 2010).

En la actualidad, y referido al estudio del BIS BAS y su posible interdependencia, se están contemplando además de todo lo anterior opciones como la de Kimbrel (2008) quién presenta la opción, aceptando las bases de Gray, (1981, 1982, 1991) y Gray y McNaughton (2000), de que puntuaciones bajas en el BAS puede representar también un factor temperamental de riesgo adicional para el desarrollo de un desorden de ansiedad social. También se ha postulado que individuos con puntuaciones altas en BIS y bajas en BAS presentarán problemas más severos de ansiedad y de respuestas de evitación que aquellos que únicamente son altos en BIS o bajos en BAS.

La combinación de puntuaciones altas en BIS y bajas en BAS debido a los efectos antagónicos de ambos sistemas, presentan una posible existencia de respuestas de inhibición de la conducta, ansiedad y evitación extremas ante los estímulos sociales debido al BIS y la existencia al mismo tiempo de poca motivación a la aproximación manifestado en puntuaciones bajas en el BAS (Kimbrel, 2008; Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray, 2010). Esto último sin embargo, es materia susceptible de mayor estudio, pues han sido diversos los intentos de buscar una línea estable en la teorización de que bajas puntuaciones en BAS presentan índices altos de ansiedad social y han obtenido resultados contradictorios como se aprecian en los estudios de Carver y White (1994), Kashdan (2002) y Coplan et al. (2006), Kashdan y Roberts (2006).

Por otra parte y relacionado con el estudio del BIS y el BAS, del estudio de Berkman, Liebreman y Gable (2009) se pueden extraer tres conclusiones claras. En primer lugar, para los autores anteriormente mencionados el BAS predice respuestas

rápidas ante estímulos con una fuerte carga de recompensa hedonista o instrumental enfocada hacia un objetivo; en segundo lugar, el BIS se relaciona con respuestas rápidas ante conflictos en general y no únicamente ante estímulos aversivos; en tercer lugar, para estos autores, parece ser que el BIS y el BAS interactúan de forma que el efecto del BIS en las respuestas rápidas ante conflictos es amplificado en los individuos con gran BAS y reducido en aquellos con un BAS más bajo, entrando en contradicción nuevamente con la línea de Kimbrel (2008) y Kimbrel et al. (2010).

En términos generales y siguiendo la línea de Kimbrel, Nelson-Gray y Mitchell (2012), se puede afirmar que los individuos con ansiedad social, a menudo presentan sesgos cognitivos para el procesamiento de la información social negativa (Kimbrel, 2008) y tienden a creer que serán evaluados negativamente en las situaciones sociales (Leary, Kowalski y Campbell, 1988), así como esperan más situaciones sociales negativas que positivas (Lucock y Salkovskis, 1988) y presentan sesgos atencionales ante la información social amenazante (Asmundson y Stein, 1994).

El enfoque de Kimbrel et al. (2008, 2012) acerca del BIS y el BAS y los sesgos cognitivos que pueden presentarse en lo relacionado con la ansiedad social, enlaza directamente con esta investigación, en donde entendiendo la ansiedad escénica en músico como un subtipo específico de ansiedad social, se pueden tomar los principios de los autores anteriormente señalados. Será lógico por tanto, asumir un punto de partida, en el que respuestas clasificables como una sensibilidad excesiva al premio o al castigo, puedan estar relacionados con una mayor o menor ansiedad escénica en los músicos en formación, más aún, si cabe, cuando no han recibido de manera formal, ningún tipo de enseñanza para superar o mitigar esta ansiedad escénica.

Así pues, desde un punto de vista teórico y *apriorístico* parece lógico asumir también para la población musical que las diferentes respuestas observadas en los individuos con mayor ansiedad social son el resultado de una gran sensibilidad al castigo (BIS), ya que éste es el encargado de aunar el resultado del rastreo de información proveniente de estímulos internos y externos amenazantes en situaciones alarmantes de interacción social (Kimbrel et al., 2012).

De esta forma podemos pensar en el ámbito musical que las personas que exhiban respuestas en las que se manifieste una conducta marcada de inhibición de

comportamientos (alto BIS), estarán más pendientes de las reacciones que la audiencia presente en los conciertos o recitales públicos.

Del modo que se viene describiendo, resulta lógico la comprensión de la existencia de un continuo aprendizaje, retroalimentado (feedback), conducido y condicionado por la sensibilidad al castigo (BIS) o al premio del individuo (BAS), en donde el individuo aprende o re-aprende bien adaptativamente, bien maladaptativamente, de las conductas exhibidas y de sus consecuencias y de este modo, puntuaciones altas en BIS han sido asociadas con la tendencia a concentrarse en la información negativa (Noguchi, Gohm y Dalsky, 2006).

Este feedback, y el procesamiento de la información, particularmente bajo condiciones de una respuesta negativa, puede resultar muy amenazante y puede presagiar consecuencias negativas tanto reales como imaginadas, inhabilidad para la realización de una tarea o para el aprendizaje de esta, pérdida de autoestima, etc. y cuando el miedo percibido es alto el BIS puede ser la causa de la reducción de esfuerzos para lograr una tarea o incluso abandonarla, mientras que el BAS puede suscitar reacciones defensivas como la racionalización, el enfado o la negación (King y Young, 2002).

PARTE II.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III.

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y
PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

OBJETIVOS

En la introducción teórica planteada hemos visto datos de incidencia y las posibles repercusiones que puede tener la ansiedad escénica en determinados grupos de población. Creemos que la comunidad musical española necesita de investigaciones como la que aquí se está llevando a cabo para analizar los niveles y problemas que puede generar la ansiedad y en especial la ansiedad escénica.

De este modo estamos interesados en analizar en fin último las relaciones que puedan existir entre las variables y estilos de afrontamiento personal que puedan existir así como su relación más inmediata con la ansiedad escénica. El objetivo generalista principal es el de encontrar un modelo en donde las diferentes variables de corte psicológico generalista, pedagógicas, sociodemográficas manejadas en esta investigación permitan arrojar algo de luz acerca de la génesis y mantenimiento de la ansiedad escénica en la población de estudiantes de música del estado español.

Por lo tanto en esta investigación se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

1. Dado que no existe la versión en castellano del KMPAI, esperamos adaptar al castellano el cuestionario KMPAI de Kenny et al. (2004) en su versión inglesa al castellano y analizar los niveles de ansiedad escénica en los músicos en formación superior.
2. Adaptar el cuestionario de motivación de logro de Manassero y Vázquez (1998) al contexto musical.
3. Examinar las relaciones de la ansiedad con las variables socio-demográficas y pedagógicas planteadas anteriormente.
4. Acorde con el modelo de Barlow (2000), determinar de qué manera influyen los constructos generales como el optimismo, la autoeficacia, y la sensibilidad al premio y al castigo en la presencia de determinados perfiles de vulnerabilidad.

5. Acorde con el modelo de Barlow (2000) estudiar las relaciones entre el optimismo disposicional, la autoeficacia, la motivación de logro y la sensibilidad al premio y al castigo con ansiedad escénica en músicos en formación superior así como con el resto de variables (pedagógicas, socio-demográficas).
6. Analizar la presencia de consumo de sustancias en esta población como estrategia de afrontamiento de la ansiedad escénica y su relación con el resto de variables presentes en esta investigación.

HIPOTESIS

Debido a lo abultado de la introducción teórica, creemos que el mejor modo de plantear las hipótesis es de forma abierta y genérica en algunas de ellas para posteriormente, tanto en los resultados como en las conclusiones ver de qué modo estas se perfilan y circunscriben a resultados más concretos.

De esta forma se plantean las siguientes hipótesis

1. Esperamos encontrar indicadores de ansiedad escénica en la población estudiada. Acorde con otros estudios, esperamos que haya personas que informen tomar sustancias como estrategia de afrontamiento de la misma.
2. El proceso de adaptación del KMPAI nos proporcionará un instrumento fiable y válido para la población española.
3. Esperamos encontrar que el optimismo disposicional, la autoeficacia, la sensibilidad al premio y al castigo constituyan un perfil de vulnerabilidad único para la ansiedad escénica. Por ello esperamos también que correlacionen entre sí y que puedan ayudarnos también a establecer grupos con diferentes perfiles de vulnerabilidad.
4. Acorde al modelo de Barlow (2000), esperamos encontrar relaciones entre el perfil de vulnerabilidad psicológica y la ansiedad escénica.
5. La adaptación del cuestionario de motivación de logro empleado al entorno musical, nos facilitará un instrumento fiable para estudiar la población española.
6. Acorde con la literatura revisada esperamos encontrar diferencias entre los constructos psicológicos planteados y las variables sociodemográficas.
7. Esperamos que las variables incluidas en este estudio y a través de las interrelaciones establecidas entre ellas den cuenta en buena medida de la ansiedad escénica.

3.2. MÉTODO

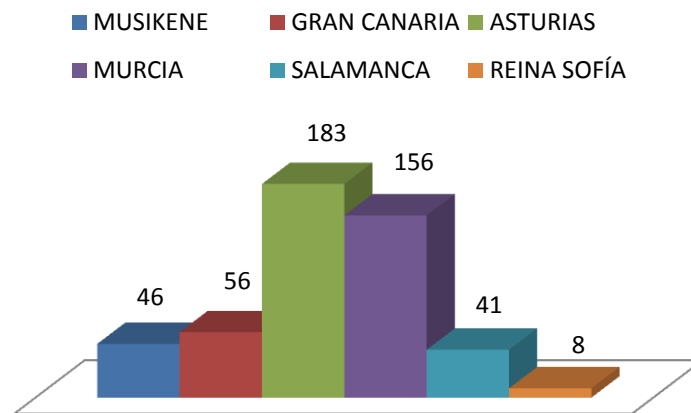
3.2.1 PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 490 estudiantes de Grado Superior de Música de los cuales un 54.0% son hombres y un 46.0% mujeres de 6 conservatorios superiores de música de España. Dicha muestra representa si la comparamos con los datos ofrecidos por el INE del curso 2010/2011, el 6,4% del total de estudiantes de este colectivo.

En relación a los conservatorios, la muestra está dividida del siguiente modo, el 37.3% de la muestra corresponde al Conservatorio Superior del Principado de Asturias (183 estudiantes), el 31.8% al Conservatorio Superior de Murcia (156 estudiantes), el 11,4% al Conservatorio Superior de Música de las Islas Canarias (56 estudiantes), el 9,4% de la muestra pertenece al Centro Superior de Música del País Vasco (46 estudiantes), el 8.4% al Conservatorio Superior de Castilla y León (41 estudiantes), sito en Salamanca y un 1.6% a la Escuela Superior de Música Reina Sofía (8 estudiantes) Tal y como puede apreciarse en el gráfico 1.

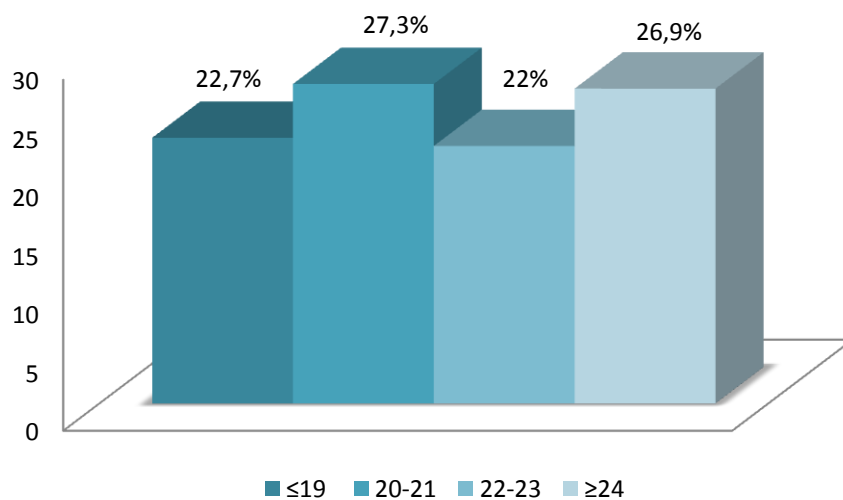
Los datos fueron obtenidos de manera directa por el investigador, quién se desplazó hasta los centros para intentar de esta forma la mejor compleción posible de los cuestionarios por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el conservatorio Reina Sofía, el acceso al campo de trabajo no fue posible y se remitieron los cuestionarios completados por correo postal remitido por la coordinadora académica de dicho conservatorio.

Gráfico 1. Distribución del alumnado por centros



La edad media de la muestra es de 22,62 años de edad, siendo la edad mínima de alguno de ellos de 16 años y la máxima de 51, con una desviación típica de 4,73 años. Para un mejor manejo de esta variable se han agrupado lo más homogéneamente posible en cuatro grupos de edades, hasta los 19 años (22,7%), los alumnos de 20 y 21 años (27,3%), los de 22 y 23 años (22%) y los mayores de 24 años de edad (26,9%) (gráfico 2).

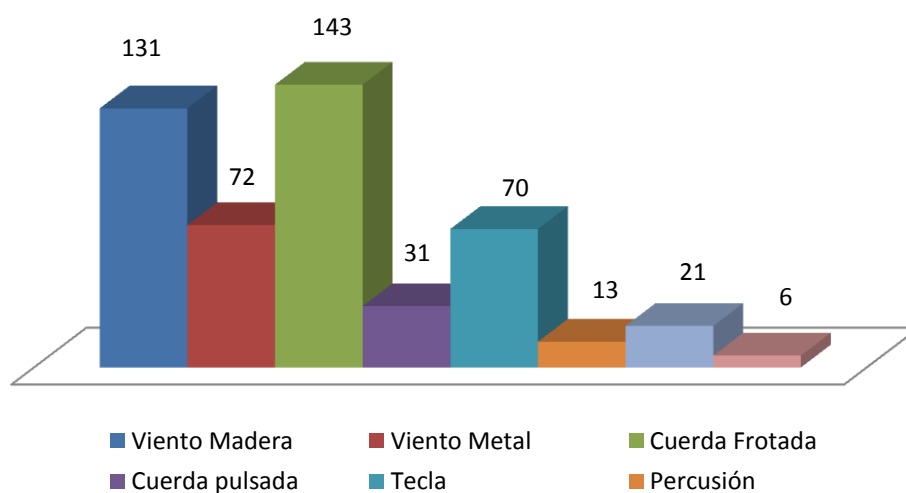
Gráfico 2. Distribución muestral por edades



De acuerdo con los instrumentistas participantes e integrantes de la muestra, ésta ha quedado dividida del siguiente modo: 38 flautas, 75 violines, 66 pianos, 23 guitarras, 3 arpas, 13 contrabajos, 9 fagotes, 24 violas, 42 clarinetes, 4 de dirección, 2 órganos, 31 cellos, 13 trombones, 22 trompas, 13 percusiones, 21 cantantes, 2 acordeones, 30 saxofones, 25 trompetas, 8 tubas, 9 oboes, 4 bombardinos, 2 composición, 1 traverso barroco, 2 flautas de pico, 3 instrumentos de púa, 2 guitarras flamencas, habiendo también 3 valores perdidos.

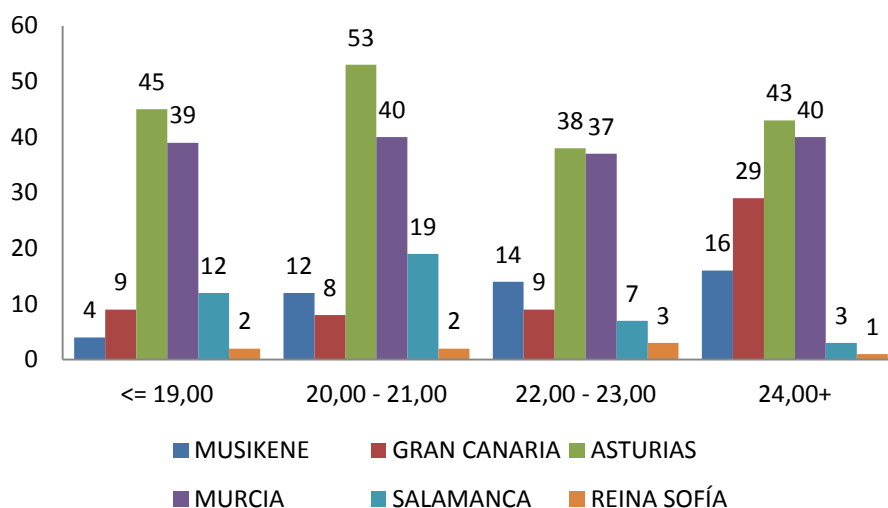
También y debido al elevado número de instrumentistas presentes en la muestra, se han agrupado por familias instrumentales, quedando repartidas, como se aprecia en la tabla, del siguiente modo: viento madera, (n=131, 26.9%), viento metal (n=72, 14.8%), cuerda frotada (n=143, 29.4%), cuerda pulsada (n=31, 6.4%), tecla (n=70, 14.3%), percusión (n=13, 2.8%), canto (n=21, 4.3%) y otras especialidades (n=6, 1.2%)(gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución muestral por familia instrumental



Además distribuidos los instrumentos en función del centro encontramos que están distribuidos del modo que se presenta en el gráfico 4.

Gráfico 4. Distribución del alumnado en función del centro y la edad



Debemos comentar que se ha encontrado una relación significativa entre la edad del alumnado y el centro de estudios ($\chi^2 = 40,995$; $p = ,000$). Respecto a este resultado se debe comentar que a tenor de los datos en el conservatorio de Gran Canaria hemos encontrado más alumnos de 24 o más años de edad que los esperable, 15 alumnos, al igual que en el conservatorio de Salamanca donde los alumnos esperables de 20-21 años son 11,3 y se han encontrado 19. Sin embargo, existen centros en los que ocurre de manera inversa es decir se han encontrado menos alumnos de una franja determinada de edad cuando lo esperable era haber encontrado más. Así ocurre en Musikene en la franja de 19 años o menos donde los esperables eran 10,5 alumnos y se han encontrado 4 o en el conservatorio de Gran Canaria en la franja de edad de 20-21, donde los esperables eran 15,2 alumnos y se han encontrado 8.

3.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

De esta forma se debe decir que el instrumento empleado para la recogida de datos es un dossier de cuestionarios entre los que encontramos la adaptación al KMPAI, que posteriormente se comenta, y la adaptación al castellano que en 1998 realizaron Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro del LOT-R, Life Test-Revised, de Scheier, Carver y Bridges de 1994, la adaptación para la población española realizada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) de la Escala de Autoeficacia General diseñada por Baessler y Schwarzer en 1996, una adaptación al ámbito musical de la Escala de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez (1998) y la versión española del Sensitivity to Punishment Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) de Torrubia et al., de 2001.

3.2.2.1. VARIABLES PEDAGÓGICAS

Además de estos cuestionarios, se introdujeron para su respuesta variables socioodemográficas y pedagógicas como el centro de estudios, la edad, el sexo, el instrumento que se toca, el curso, la nacionalidad, la edad de comienzo, si se toca o no con agrupaciones de forma regular y con qué frecuencia, los conciertos ofrecidos en el último año, si se ha consumido algún tipo de sustancia para mitigar la ansiedad escénica y qué tipo de sustancia se ha consumido. Así las opciones y el modo de respuesta era el siguiente:

- Sexo: Hombre, Mujer
- Edad: respuesta libre
- Instrumento: respuesta libre
- Curso: respuesta libre
- Nacionalidad: respuesta libre
- Edad de comienzo: respuesta libre
- ¿Tocas de forma regular con agrupaciones? Respuesta dicotómica. Sí-No
- ¿Con qué frecuencia tocas públicamente con agrupaciones (orquesta, banda, cámara)? Cuatro posibilidades de respuesta. Una por semana, una al mes, una al trimestre, una al año.

- ¿Cuántos conciertos has ofrecido en este último año? Tres opciones de respuesta. Ninguno, entre 1 y 3, más de 3.
- ¿Alguna vez has consumido alguna sustancia para disminuir la ansiedad escénica? Respuesta dicotómica. Sí-No

3.2.2.2. ANSIEDAD ESCÉNICA. KMPAI

Para la realización de esta investigación se ha adaptado y validado al castellano un cuestionario denominado Kenny Music Performance Anxiety Inventory (2004), *KMPAI*, en adelante. Con el mismo se analizarán las relaciones de la ansiedad general y específica con las diferentes variables anteriormente mencionadas. Tal y como se comentó anteriormente no existe la validación de este instrumento en castellano.

El *KMPAI* es un instrumento que fue construido por Kenny, Davis y Oates (2004), y permite evaluar desde el modelo de ansiedad de Barlow la ansiedad escénica. En dicho modelo Barlow presenta tres factores o vulnerabilidades, que pueden ser los generadores de la ansiedad, vulnerabilidad biológica la cual es heredable, una vulnerabilidad psicológica general, basada en experiencias tempranas y en el desarrollo del control o no control de elementos importantes, y una vulnerabilidad psicológica más específica en donde las experiencias de ansiedad vienen determinadas por estímulos ambientales concretos y diferentes tipos de aprendizaje, condicionado o vicario, siendo este último tipo de vulnerabilidad la más influyente, acompañada de las otras dos, en la génesis de desórdenes específicos de ansiedad como las fobias específicas o la fobia social (Kenny et al., 2004).

Existen por otra parte diferentes versiones del *KMPAI*, con diferente número de ítems. Recientemente, los investigadores Figueirido Rocha, Dias-Neto y Farid Gatta en 2011, publicaron una replicación del estudio de Kenny (2009b) en donde la versión de 40 ítems de dicho cuestionario fue estudiada a partir de una muestra de 218 músicos, amateurs y profesionales de Brasil. Obtuvieron resultados satisfactorios en su proceso de validación, así, se muestra un alfa de Cronbach de 0.957 y un índice de comparación con el test de ansiedad estado-rasgo de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970) (*STAI*)

de 0.642 con una distribución de los valores de ansiedad reportados por la muestra muy ajustada a la curva normal (Figueirido Rocha, Dias-Neto y Farid Gatta, 2011).

En nuestro caso y debido al conjunto de cuestionarios empleados en esta investigación nos hemos decantado por el empleo la versión primigenia del mismo de Kenny et al. de 2004. Esta versión consta de 26 ítems medidos en una escala Likert de 7 puntos; en principio se agrupan en tres factores teóricos como puede verse en Kenny (2009a,b) y puntuaciones altas en cada factor indican puntuaciones altas debidas al factor de vulnerabilidad correspondiente y viceversa. La versión empleada para esta investigación está plenamente aceptada y validada dentro de la comunidad científica internacional además de adecuarse a los intereses de esta investigación y al marco teórico expuesto en el capítulo anterior.

Los ítems del KMPAI han sido contruidos o redactados en su versión original a partir de otras escalas de medida para incluir enunciados que muestren coherencia con la teoría de la ansiedad de Barlow (2000) a partir de esto Kenny (2009b) agrupa los ítems de su cuestionario del siguiente modo:

- Factor 1, contexto de relaciones tempranas, ítems: 5, 9, 19, 21, 24.
- Factor 2: vulnerabilidad psicológica, ítems: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 23.
- Factor 3: Preocupaciones de actuación, ítems: 7, 12, 13, 14, 20, 22, 25, 26.

La traducción de los ítems fue realizada por un traductor jurado y el propio equipo investigador, asegurándonos de este modo una interpretación fiable de los mismos al castellano, así mismo, para una confirmación de la adecuación, de la validez y de la comprensibilidad del instrumento al objeto de estudio se procedió a realizar una valoración por parte de tres expertos de los campos de la didáctica musical, didáctica de la lengua y de la psicología expertos en problemas como el miedo a hablar en público, quienes vertieron opiniones muy favorables acerca del instrumento, asegurándonos de este modo la pertinencia del empleo de dicho cuestionario en su versión española para el estudio de la ansiedad escénica en músicos en formación.

Tras esto se hizo una primera aplicación a un grupo piloto N=46 fruto de la cual se modificaron algunas variables de tipo sociodemográfico pero no de los ítems del

KMPAI, que en todo momento eran comprensibles y parecían adecuados para los participantes.

De esta forma el KMPAI en su versión definitiva quedó redactado del siguiente modo:

1. Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué.
2. Me resulta fácil confiar en los demás.
3. Raramente siento que controlo mi vida.
4. A menudo me falta la energía necesaria para hacer cosas.
5. Preocuparse demasiado es un rasgo de mi familia.
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme
7. Cuanto más trabajo en la preparación de un concierto, más probable es que cometa un error importante
8. Me resulta difícil depender de los demás
9. Mis padres fueron en gran medida sensibles a mis necesidades.
10. Antes de los conciertos no se nunca si haré una buena interpretación.
11. A menudo siento que no valgo mucho como persona.
12. Durante las interpretaciones, llego a cuestionarme si llegare al final de la interpretación.
13. Pensar en cómo voy a ser evaluado interfiere con mi interpretación.
14. Incluso durante las ejecuciones más estresantes, confío en que haré una buena interpretación.
15. A menudo me preocupa la reacción negativa del público.
16. A veces siento preocupado sin ningún motivo en particular.
17. Desde el principio de mis estudios, recuerdo tener ansiedad ante las interpretaciones.
18. Me preocupa que una mala interpretación arruine mi carrera.
19. Me preocupa que una mala interpretación arruine mi carrera.
20. Renuncio a interpretaciones interesantes debido a la ansiedad.
21. De niño, a menudo me sentía triste.
22. A menudo me preparo para un concierto con una sensación de terror y desastre inminente.
23. A menudo siento que no tengo nada por lo que vivir.

24. Mis padres me animaron a probar cosas nuevas.
25. Me preocupó tanto antes de una interpretación que no puedo dormir.
26. Mi memoria suele ser muy fiable.

3.2.2.3. OPTIMISMO DISPOSICIONAL.LOT-R

El LOT, y el LOT-R, Life Orientation Test, de Scheier, Carver y Bridges (1994), es un cuestionario usado para evaluar el optimismo y el pesimismo disposicional y constituye un instrumento válido y muy utilizado por la comunidad científica, para valorar el papel del optimismo en diferentes áreas de conocimiento (Ruthig et al. 2004) como la salud, el deporte o valoraciones académicas (Chang, 1998; Hellandsig, 1998; Stoecker, 1999), y en esta investigación se ha empleado la adaptación al castellano que hicieron Otero et al. en 1998.

Es un instrumento que está constituido por diez enunciados, en donde tres ítems miden los niveles de optimismo disposicional:

- ítem 1: En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor;
- ítems 4: Siempre soy optimista en cuanto al futuro;
- ítems 10: En general, espero que me ocurran cosas buenas;

Y otros tres ítems miden los niveles de pesimismo disposicional:

- ítems 3: Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará.
- ítem 7: Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.
- ítem 9: Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.

Además tiene también cuatro enunciados que sirven de relleno que no miden ni niveles de optimismo ni de pesimismo:

- ítem 2: Me resulta fácil relajarme.
- ítem 5: Disfruto un montón de mis amistades.
- ítem 6: Para mí es importante estar siempre ocupado.
- ítem 8: No me disgusta fácilmente.

El LOT-R en su versión española es un instrumento que presenta un formato de respuesta Likert de 5 puntos en donde puntuaciones altas de cada uno de los factores son indicativas de la presencia bien de optimismo disposicional bien de pesimismo disposicional y además, tras invertir los ítems de pesimismo permite obtener una puntuación total de optimismo. Este instrumento en la adaptación realizada por Otero et al. (1998) presentó un índice α de Cronbach igual a 0,78, mostrando por tanto una buena consistencia interna.

Por otra parte, y en estudios más recientes, el análisis de las estructuras de los ítems del LOT-R en su versión inglesa, han concluido que la estructura tradicional que se tenía del optimismo y del pesimismo como dos estructuras separadas, debería considerarse como una gran estructura, o dicho en términos psicométricos, el optimismo disposicional total es una estructura unidimensional (Segerstrom, Evans y Eisenlohr-Moul, 2011); hecho éste avalado por estudios como los de Rauch, Schweizer y Moosbrugger, de 2007, en donde se comprobó la existencia de cierta tendencia a responder las frases que miden el optimismo de acuerdo con un grado de deseabilidad social, o estudios como el de McPherson y Mohr de 2005 en donde variando levemente algunos adverbios como “a menudo” por “siempre” se incrementaban las correlaciones de forma sustancial entre los diferentes ítems y se confirmaba la unidimensionalidad del constructo (Segerstrom et al., 2011).

Creemos que decidir sobre la unidimensionalidad o bidimensionalidad del constructo mediante las estructuras de correlaciones o covarianzas olvida en cierta forma la posible validez predictiva del constructo que en fin último creemos desde esta investigación que resulta lo más relevante y que es confirmada en este estudio.

Más allá de discutir si el constructo del optimismo es o no unidimensional ya que esto se aleja del propósito de la investigación, parece ser que actualmente está considerado como un constructo que presenta una “esencial” o básica unidimensionalidad (Hopwood y Donnellan, 2010) que se subdivide en diferentes escalas como son las de optimismo y pesimismo disposicional, las cuales correlacionan con diferentes factores de la personalidad como la extraversión y el neuroticismo (Segerstrom et al., 2011).

En cualquier caso, el LOT-R es un instrumento que presenta, como se comentó anteriormente, buenas propiedades psicométricas. Sin embargo debe ser estudiado más a fondo en las relación con otros tipo de variables como el comportamiento u otros constructos psicológicos (Segerstrom et al., 2011) y en nuestro caso por ejemplo con la motivación de logro en el ámbito musical, la ansiedad, o la sensibilidad al premio y al castigo.

3.2.2.4. AUTOEFICACIA GENERAL. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Otro de los instrumentos empleados es el cuestionario de autoeficacia general. Es un instrumento constituido por 10 preguntas que tratan de valorar el sentimiento estable de competencia personal a la hora de manejar diferentes situaciones de manera eficaz.

Es un cuestionario que originalmente plantea la medición del constructo con una escala Likert de 4 puntos si bien la aquí empleada es la adaptación al castellano de la escala realizada por Sanjuán et al. en 2000. En dicha adaptación, la medida de las preguntas es mediante una escala de 10 puntos y presentó un α de Cronbach de 0,87. Es un cuestionario plenamente validado en diferentes poblaciones y estudios que ha mostrado consistencias internas satisfactorias y según los autores de la adaptación, posee una capacidad predictiva estimable y puede ser utilizada con garantías suficientes en estudios sobre procesos emocionales y rendimiento (Sanjuán et al. 2000).

Como ya se comentó anteriormente, la autoeficacia enlaza directamente con el sentimiento de confianza en las capacidades propias a la hora de manejar de forma adecuada algunos estresores. Este sentimiento o expectativa de éxito influye tanto en pensamientos como en acciones y sentimientos. La percepción de autoeficacia proporciona un mejor manejo de recursos cognitivos y motores que actúan como motivadores de las acciones necesarias para la consecución de un objetivo determinado, es por esto que las personas que se sienten eficaces en la realización de una tarea o en la consecución de un determinado logro tienden a elegir tareas más desafiantes y que constituyen metas más altas así como persisten más en el logro de las mismas (Sanjuán et al. 2000).

Aunque es cierto que el sentimiento de autoeficacia puede estar circunscrito a múltiples y diversos ámbitos específicos, resolución de problemas, capacidad comunicativa, habilidades sociales etc. hay algunos autores que consideran la autoeficacia en un sentido más amplio entendiéndolo como un constructo transversal y más amplio que el meramente específico y que se refiere a la habilidad general para manejar los estresores cotidianos de la vida.

Por todo lo anterior creemos que el instrumento de Sanjuán et al. (2000) es idóneo para el estudio de la ansiedad escénica en músicos en formación.

3.2.2.5. MOTIVACIÓN DE LOGRO. CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO EN CONTEXTOS MUSICALES

Respecto del instrumento para medir la motivación de logro de los estudiantes podemos hacer nuestra la idea de Manassero y Vázquez (1998) cuando comentan que el desarrollo de instrumentos para medir la motivación no ha tenido una evolución similar a la que el concepto de motivación ha tenido en términos históricos.

En esta investigación se ha tomado como referencia el cuestionario desarrollado por Manassero y Vázquez para medir la motivación de logro en un contexto escolar y en el cual, la principal novedad presente en el cuestionario fue la inclusión de diferentes causas singulares del logro académico que eran percibidas por el alumnado (Manassero y Vázquez, 1998).

El cuestionario original está formado por 22 preguntas que ofrecen una escala de respuesta tipo Likert de 9 puntos y presenta una estructura factorial final de 5 factores, resumidos como interés, tarea, esfuerzo, exámenes y capacidad pedagógica del profesor y presentó un índice α de Cronbach igual a 0,862 dando muestra de una buena fiabilidad interna.

Los ítems de acuerdo a los factores que proponen los autores en su versión original quedan agrupados del siguiente modo:

- Factor 1, Interés, ítems: 11, 12, 13,15 y 20.
- Factor 2, Tarea, ítems: 7, 8, 9, 10 y 21.

- Factor 3, Esfuerzo, ítems: 6, 17, 18 y 19.
- Factor 4, Exámenes, ítems: 1 y 14.
- Factor 5, Profesor, ítems: 16 y 22.

Todo lo anteriormente expuesto hace pensar que es un buen instrumento susceptible de adaptación para la medición de la motivación de logro en el ámbito musical superior.

La adaptación de este cuestionario original al entorno musical hizo que fuesen re-redactadas las preguntas y se cambiase el contexto en el que se realizaba la pregunta, principalmente se cambió la circunscripción de las percepciones del alumnado y en lugar de estar centradas en el ámbito escolar se centraron en el ámbito concertístico y musical. Esta pequeña adaptación fue necesaria ya que desde la investigación se cree que el cuestionario original no recoge las especificidades de la actuación musical en directo. De este modo, se cambiaron los enunciados que valoraban la impresión del estudiante en una determinada asignatura por un determinado concierto, que en principio, poco o nada tiene que ver con el progreso en una asignatura del marco formativo español.

Además de la adaptación del cuestionario, el cual mantiene el fondo y forma en todo lo posible las 22 preguntas originales, sin embargo, se ha eliminado la pregunta original número 19 (*Valora tu conducta cuando haces un problema difícil*) debido a la problemática de ajustar un nivel de dificultad de concierto en una única pregunta. Por otra parte, la pregunta número 15 del cuestionario original (*Valora el afán que tú tienes de sacar buenas notas*) se ha dividido en dos preguntas en la adaptación correspondientes a los ítems 16 y 20 (*Valora el afán que tienes de sacar buenas notas en las audiciones*, *Valora el afán que tienes por ofrecer buenos conciertos*). Además presenta un añadido de 4 preguntas, dejando el monto total de cuestiones en 26 ya que consideramos necesarias otras necesidades específicas que se dan en la representación pública de conciertos de música como son la evaluación externa por parte de un tribunal, pregunta número 15, (*Valora el grado en que influye en ti un tribunal evaluador en tus conciertos*), en relación al miedo ante una actuación, pregunta 17, (*Valora el miedo que tienes antes de tocar en un concierto público*), y dos preguntas más que hacen alusión directa al constructo del perfeccionismo como parte motivacional, las números 25 y 26

(Cuando actúo, siento que el concierto me tiene que salir perfecto, Las actuaciones públicas me tienen que salir tan bien como los ensayos).

En el caso de este cuestionario, nuevamente puntuaciones altas en los ítems de una determinada escala son indicativas de la existencia de niveles altos de lo que cada escala mida respectivamente y una puntuación elevada del mismo es indicativa por consiguiente de una alta motivación hacia el logro musical.

Esta adaptación del cuestionario de Manassero y Vázquez fue completada en el estudio piloto por una muestra de N= 46 mostrando resultados satisfactorios que permitieron incluirlo definitivamente en el dossier de cuestionarios empleados en esta investigación.

De esta forma el cuestionario de motivación de logro adaptado al contexto musical quedó redactado de la siguiente forma:

1. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación resultado de tu último concierto.
2. Valora la influencia de la suerte en tu actuación en tu último concierto.
3. Valora la relación existente entre el resultado que obtuviste y el resultado que esperabas obtener en tu último concierto.
4. Valora el grado de subjetividad en la evaluación del profesor de tu último concierto.
5. Valora la justicia de tu último concierto en relación a lo trabajado.
6. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para ofrecer buenos conciertos.
7. Valora la confianza que tienes en ofrecer buenos conciertos.
8. Valora la facilidad/dificultad de que tú tienes para resolver los diferentes problemas que aparecen cuando tocas en concierto.
9. Valora la probabilidad de ofrecer un buen concierto al final de curso.
10. Valora tu propia capacidad para ofrecer buenos conciertos.
11. Valora la importancia que tienen para ti ofrecer buenos conciertos.
12. Valora el interés que tienes para ofrecer buenos conciertos.

13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona ofrecer buenos conciertos.
14. Valora el grado en que conciertos o audiciones influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en el curso.
15. Valora el grado en que influye en ti un tribunal evaluador en tus conciertos.
16. Valora el afán que tienes de sacar buenas notas en las audiciones.
17. Valora el miedo que tienes antes de tocar en un concierto público.
18. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor respecto a la formación en el miedo escénico.
19. Valora tu entereza tras un concierto que ha salido mal.
20. Valora el afán que tienes por ofrecer buenos conciertos.
21. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al resultado en los conciertos.
22. Valora tus ganas de aprender de los conciertos que ofreces.
23. Valora tu nivel de aburrimiento cuando ofreces un concierto.
24. Valora la frecuencia de terminar con éxito las obras que has empezado durante un concierto.
25. Cuando actúo, siento que el concierto me tiene que salir perfecto.
26. Las actuaciones públicas me tienen que salir tan bien como los ensayos.

3.2.2.6. SENSIBILIDAD AL PREMIO Y SENSIBILIDAD AL CASTIGO. CUESTIONARIO DE SENSIBILIDAD AL PREMIO Y AL CASTIGO.

En el caso de la medición de la sensibilidad al premio y al castigo se ha empleado la versión española del cuestionario creado por Torrubia et al. en 2001 denominado The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ).

Gray describió dos sistemas motivacionales, el Behavioural Inhibition System (BIS) y el Behavioural Activation System (BAS), Sistema de Inhibición del Comportamiento y Sistema de Activación del Comportamiento respectivamente. Si bien la investigación del modelo de personalidad planteado por Gray, se ha visto entorpecida por la ausencia de auto-informes específicos que midieran correctamente ambos sistemas de respuesta como se apunta en Torrubia et al. (2001).

En esta investigación se ha empleado la versión en castellano que fue provista por los autores de la original.

Para tratar de solucionar esta carencia, Torrubia et al (2001) desarrollaron un instrumento con dos escalas de 24 preguntas cada una que mide ambos sistemas comportamentales, el BIS y el BAS y que arrojó un α de Cronbach en la escala de castigo de 0,83 y de a 0,76 en la escala de premio.

En el caso de emplear cuestionarios realizados ex profeso para la medición tanto del BIS como del BAS, los ítems que se empleen deben recoger situaciones específicas en las que las conductas manifestadas ante dicha situación sean mutuamente excluyentes, es decir, bien se refleje una conducta de aproximación bien de evitación, no pueda darse en ningún caso ambas al mismo tiempo, resulta lógico pues que los ítems diseñados para la medición del BIS y del BAS deben ser diseñados para la valoración de conductas que busquen bien el premio o eviten el castigo (Torrubia et al., 2001).

Los resultados originales de la validación de la escala mostraron la independencia de ambas escalas y presentaron una consistencia interna y fiabilidad temporal satisfactorias. Con índices de alfa de Cronbach medidos por sexo y para cada escala oscilando entre los valores de 0,83 el mayor y 0,78 el menor y ha sido empleado en investigaciones como las de Pinto-Meza et al. en 2009 o Caseras, Fullana, Riba, Barbanoj, Aluja y Torrubia (2006). Este cuestionario encargado de medir la sensibilidad

al premio y al castigo además ha presentado buenas asociaciones mediante la medición de la sensibilidad al premio y al castigo con la ansiedad medida con cuestionarios tan asentados como el STAI (State-Trait Anxiety Inventory de Spielberger, Gorsuch, y Lushene (1970), o el cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ de Eysenck y Eysenck, 1975).

Centrándonos en el instrumento, es un cuestionario con 48 preguntas de respuesta dicotómica, sí-no, que contiene, como se ha comentado anteriormente, las dos escalas sujetas a estudio. Las puntuaciones de cada escala se obtienen sumando todas las respuestas afirmativas de la misma y ambas escalas son ortogonales, independientes.

La escala original para medir la sensibilidad al castigo está formada por un conjunto de ítems que recogen situaciones que describen o valoran las diferencias individuales en las reacciones y respuestas del sistema de inhibición de comportamientos (BIS). A modo de resumen, la dimensión de la personalidad descrita por Gray como Inhibición de Comportamientos y medida por la escala de sensibilidad al castigo, se considera una combinación de neuroticismo, introversión con ciertos componentes de aversión al riesgo (Torrubia et al., 2001).

Respecto a la escala que se encarga de medir el Sistema de Activación del Comportamiento (BAS), la escala de recompensa, los autores comentan que presenta más dificultades si la comparan con el desarrollo de la escala de Sensibilidad al Castigo. Esta escala fue concebida para medir el Sistema de Activación del Comportamiento (BAS) por medio de sensibilidad al premio y los ítems describen situaciones específicas con diferentes tipos de recompensas en las cuales los individuos con elevada actividad del Sistema de Activación del Comportamiento eran más propensos a presentar comportamientos de aproximación al premio (Torrubia et al., 2001).

En general es un instrumento fiable para medir las conductas de Inhibición de Comportamientos y las de Activación de comportamientos por medio de sus dos escalas, la de sensibilidad al castigo y la de sensibilidad al premio. Es por lo tanto un instrumento fiable que encaja con los constructos psicológicos que se están empleando en esta investigación.

3.2.3. PROCEDIMIENTO

Para conseguir una recogida de datos satisfactoria, en primer lugar se envió a todos y cada uno de los Conservatorios Superiores de España, excepto al del País Vasco que sirvió para el estudio piloto, una carta remitida desde la Universidad de Zaragoza. En dicha misiva, se les comentaba brevemente la investigación que se estaba llevando a cabo y si estarían dispuestos a participar en la misma.

Únicamente respondieron afirmativamente seis conservatorios y no obtuvimos ninguna respuesta, ni afirmativa ni negativa, de los otros dieciséis centros que imparten enseñanzas superiores de música en España.

En segundo lugar, una vez recibida la respuesta afirmativa de los siguientes centros superiores de educación musical superior Conservatorio Superior del Principado de Asturias, (Asturias en adelante), el Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE en adelante), el Conservatorio Superior de Castilla y León (Salamanca en adelante), la Escuela Superior de Música Reina Sofía, (Reina Sofía en adelante), el Conservatorio Superior de Murcia (Murcia en adelante), y el Conservatorio Superior de las Islas Canarias (Gran Canaria en adelante), el propio investigador organizó, con los diferentes responsables de cada centro, el modo de acceder al mayor número de estudiantes posibles.

Así pues, los datos fueron cogidos de diferente modo en cada uno de los conservatorios, como ejemplos, en el Conservatorio Superior del Principado de Asturias, al investigador se le facilitó el acceso a una orquesta sinfónica al completo durante un día entero, además del acceso en diferentes días a las clases que gozan de mayor asistencia, por el contrario, en la Escuela Superior de Música Reina Sofía, se le asignó una persona encargada de repartir los cuestionarios y hacerlos llegar posteriormente por correo a la Universidad de Zaragoza.

Los datos fueron recogidos durante el año 2011 entre septiembre y diciembre, de forma directa en la mayor parte de los casos –salvo la Escuela Superior de Música Reina Sofía–, es decir, el investigador se desplazó a diferentes Conservatorios Superiores de Música de España, Centro Superior de Música del País Vasco, MUSIKENE, Conservatorio Superior de Música de Salamanca, Conservatorio Superior

de Música de Murcia, Conservatorio Superior de Canarias y al Conservatorio Superior del Principado de Asturias, para trabajar *in situ* con la población de estudiantes.

Tras lo anterior, los alumnos participantes en esta investigación rellenaron un dossier de cuestionarios diseñados y escogidos *ad hoc* para esta investigación.

Se debe recalcar en este apartado la buena predisposición en términos generales de los centros anteriormente mencionados, pues desde la dirección de los mismos se permitió al investigador paralizar las clases para que el alumnado respondiese a la serie de cuestionarios planteados y de este modo solucionar las dudas que se suscitaban en el momento de su respuesta, asegurándose así una mejor y más fiable respuesta.

Como aclaración final, y habida cuenta de que fue imposible acceder a toda la población de músicos de grado superior, no se pudo realizar un muestreo aleatorio y se tuvo que optar por un criterio de disponibilidad, tanto del centro como del alumnado presente en los mismos. Sin embargo, gracias al porcentaje tan elevado de cuestionarios recogidos y de instrumentos representados, creemos que sí se garantiza una muestra representativa de la población de músicos española en formación superior.

3.2.4. PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

Para lograr una mejor comprensión de los datos resultados de la investigación que a continuación se van a ir exponiendo creemos que se hace necesaria una breve explicación de los diferentes procesos estadísticos que se han empleado para la obtención de los resultados.

Para ahondar más en las relaciones y saber de mejor modo entre qué grupos de poblacionales se dan determinadas asociaciones se han realizado múltiples análisis descriptivos, de varianza, exploratorios, confirmatorios, conglomerados y mediacionales.

A partir de diferentes modelos lineales generales se ha planteado una recta de regresión predictora de la ansiedad escénica partiendo de las variables más importantes y significativas que los datos han arrojado. En este caso, en la creación del modelo de regresión y debido a los valores ausentes y para la obtención de un modelo más preciso se ha tomado como referencia la población que había respondido por completo a la escala de sensibilidad al castigo $n=443$ y en lo referente a los valores perdidos se han sustituido por la mediana de la serie.

En términos generales podemos extraer de Oceja, Ambrona, López-Pérez, Salgado y Villegas (2010) que las técnicas de regresión estadística nos permiten valorar el poder predictivo del efecto de las diferentes variables independientes sobre la variable criterio o variable dependiente. En nuestro caso, el método de regresión seleccionado es el método *step-wise* o pasos sucesivos. Éste es un método en el cual, las variables independientes son contempladas de manera individual o en su defecto eliminadas de la posible ecuación futura dependiendo de si el coeficiente de regresión del modelo inicial planteado mejora o no el modelo de regresión existente. Es decir, contempla en cada paso las variables que mejor ajusten la recta de regresión a los datos provenientes de cada uno de los factores y variables planteadas. Además es un método de regresión que controla la tolerancia (proporción de una varianza de una V.I. que no está asociada al resto de variables independientes del modelo de regresión) y la colinealidad (relación que pudiera existir entre las variables independientes).

Por último se han planteado, partiendo de los referentes lógicos expuestos en el marco teórico, una serie de modelos causales realizados con el programa informático

AMOS en los cuales vemos las posibles asociaciones significativas entre las variables y cómo en última instancia ayudan a predecir la ansiedad escénica.

De este modo hemos de comenzar comentando que han sido tres los programas informáticos que han servido de ayuda realizar los diferentes métodos de estimación estadística. Estos programas son el SPSS 15.0, el IBM SPSS AMOS 20 y el MPLUS.

En el caso del SPSS 15.0 es uno de los programas más empleados y que mayor versatilidad ofrecen para la realización de análisis estadísticos amplios. Revisando la literatura científica se puede apreciar que es empleado en numerosas investigaciones que responden a los más altos cánones de exigencia.

Por otra parte el IBM SPSS AMOS 20 (AMOS en adelante), es otro de los programas más empleados a la hora de realizar análisis factoriales confirmatorios así como modelos de ecuaciones estructurales o causales. Sin embargo, es un programa que no responde adecuadamente ante según que casuística de datos que no se ajusten a parámetros de normalidad y homocedasticidad ya que no permite el análisis robusto de datos empleando el método de máxima verosimilitud.

Para resolver el problema que podría plantearse en según qué ocasiones, como más adelante se comprobará, nos hemos visto obligados a emplear un programa informático que pese a que no resulta tan intuitivo en su manejo como el AMOS sí que permite la realización de pruebas robustas a partir de una serie de datos que no se ajusten exactamente a los parámetros de normalidad y homocedasticidad.

En lo concerniente al manejo más específico de los datos extraídos de las respuestas a los diferentes instrumentos explicados anteriormente debemos comentar que se han realizado diferentes tipos de análisis estadísticos.

En esta investigación hemos seguido las recomendaciones de Pardo y Ruiz (2005) y se han realizado análisis descriptivos de todas las variables, tanto sociodemográficas como pedagógicas y de corte psicológico.

Vemos también cómo se han empleado diferentes recursos estadísticos para analizar las diferentes relaciones entre las variables pedagógicas entre sí.

Por otra parte, para proceder a la adaptación del KMPAI y del instrumento para valorar la motivación de logro musical se han seguido los procedimientos habituales

para validación de instrumentos, en primer lugar el análisis descriptivo de los ítems. Seguido de un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que permite encontrar agrupaciones homogéneas de variables a partir de un gran número de variables, formando los grupos desde partiendo de un marco teórico determinado y con las variables que más relación presenten entre sí.

En el caso del KMPAI, debido a que se ha realizado una adaptación completa del instrumento a otra lengua, se ha considerado necesaria la división aleatoria de la muestra en mitades para la realización del análisis factorial exploratorio y para el análisis factorial confirmatorio. Sin embargo, en el caso del cuestionario de motivación de logro, debido a que se realizaron ligeros cambios contextuales y que era un instrumento plenamente validado en la población española, se consideró que no era necesaria este tipo de división muestral.

Se han realizado también pruebas de comparación de medias a través de las técnicas del análisis de la varianza, ANOVA, ANCOVA, modelos lineales generales, MLG, estas técnicas o tipo de análisis “permiten explicar el comportamiento de una variable dependiente o respuesta (cuantitativa) a partir de una o más variables independientes o predictoras (categóricas)” (Pardo y Ruiz ,2005, p. 333). En el caso de la existencia de diversos grupos en la comparación de una misma variable de corte cuantitativo también se han realizado los test post-hoc en los cuales las diferencias de medias significativas han sido calculadas a partir del procedimiento Sidak, el cual es una solución menos conservadora que la de Bonferroni pero más exigente que el DMS.

Debemos decir que para la consideración del tamaño de los efectos que pueda presentar un factor fijo en una determinada variable dependiente se ha optado por el cálculo principalmente del estadístico η^2 (η^2) el cual siguiendo los criterios de Cohen (1988) y Ellis (2010) presenta un efecto pequeño si presenta valores entre 0,01 y 0,05, intermedio si presenta valores entre 0,06 y 0,13 y grande si el valor de η^2 es mayor o igual que 0,14. En ocasiones también se ha empleado el estadístico d de Cohen (1988) para medir el efecto de un factor en una determinada variable dependiente y en donde valores en torno a 0,2 son indicativos de un efecto bajo, en torno a 0,5 indican un

tamaño del efecto moderado y superiores a 0,8 representan un gran tamaño del efecto de la influencia del factor fijo sobre la variable dependiente.

También se han realizado análisis estadísticos mediante pruebas no paramétricas en los casos en los que bien los tipos de variables estudiadas o bien la distribución de las mismas no se ajustaba a una distribución normal. En estas pruebas se han empleado estadísticos como la U de Mann-Whitney, la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la H de Kruskal-Wallis. En ocasiones y para evitar cometer errores de tipo I, esto es, rechazar la hipótesis nula cuando debe aceptarse, se ha aplicado la corrección de Bonferroni en el grado de significación estadística para controlar la tasa de error, como llegado el caso se explica.

Además se han realizado diversos análisis de conglomerados o análisis clúster es en palabras de Pardo y Ruiz (2005, cap.21, p.1) “una técnica multivariante que permite agrupar los casos o variables en función del parecido o similaridad [sic.] existente entre ellos”. El análisis clúster es una técnica estadística que permite clasificar una muestra determinada en subgrupos significativamente diferentes y mutuamente excluyentes. Creemos por tanto que este tipo de análisis nos permite encontrar diferentes estilos de afrontamiento entre los estudiantes y nos permite también encontrar diferentes asociaciones entre variables en función de un determinado perfil de vulnerabilidad u otro a partir de los constructos psicológicos generalistas que se han explicado anteriormente.

En el caso del análisis de conglomerados o análisis clúster, debemos señalar que para esta parte del tratamiento de los datos no se ha empleado la muestra total debido al elevado número de casos perdidos que presentaría y se ha optado por coger una muestra de aquellos alumnos que habían respondido a todas las cuestiones del cuestionario de sensibilidad al premio obteniendo una muestra de $n = 440$.

Se han realizado también análisis correlacionales entre las diferentes variables de corte cuantitativo así como un análisis de regresión lineal el cual se emplea para “explorar y cuantificar la relación entre una variable llamada dependiente o criterio y una o más variables llamadas independientes o predictoras”(Pardo y Ruiz, 2005, p. 455). Se debe comentar que las rectas de regresión analizan relaciones entre variables

cuantitativas, bien de intervalo o de razón, sin embargo, se pueden incluir en los análisis variables categóricas de naturaleza dicotómica.

A partir de los modelos de regresión lineal se pueden realizar otro tratamiento de los datos, que apoyados por los resultados obtenidos con anterioridad nos permiten analizar más precisamente las relaciones existentes entre las variables independientes o predictoras y su capacidad para predecir o mediar en la variable dependiente. Estos modelos estadísticos son los denominados mediacionales, causales o de ecuaciones estructurales.

Estos procedimientos estadísticos son los habituales en el tratamiento de datos de tipo cuantitativo y nos van a permitir analizar las relaciones que puedan existir entre las variables descritas en el marco teórico y las variables de corte sociodemográfico y pedagógico que se han incluido en el instrumento diseñado para la recogida de la información.

CAPÍTULO III.

RESULTADOS

4.3. RESULTADOS

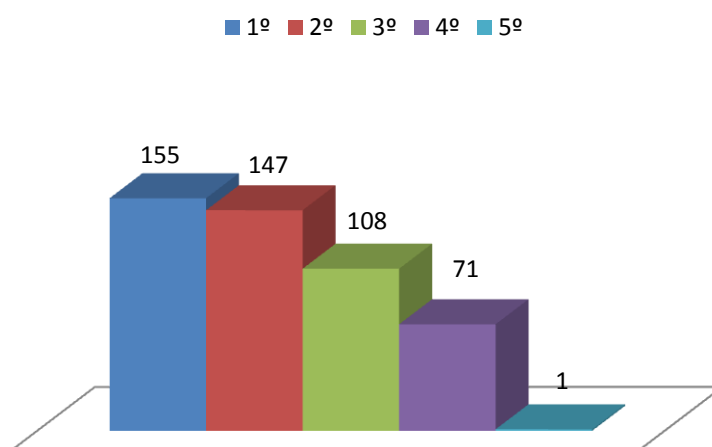
A continuación se detallarán los resultados obtenidos del análisis con el programa SPSS de las diferentes variables planteadas en la investigación, tanto pedagógicas como sociodemográficas y de corte psicológico.

4.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES PEDAGÓGICAS:

Anteriormente se han descrito algunas características de la población de la muestra, pero se hace necesario, para comprender de forma más inmediata la batería de datos que en este apartado van a ser tratados, detenernos a describir las variables pedagógicas de la muestra que han sido tenidas en cuenta.

En el siguiente gráfico observamos la distribución por cursos de los estudiantes, así, el 32.2% de la muestra corresponde a estudiantes de primer curso, el 30.5 % de la muestra corresponde a estudiantes de segundo curso, el 22,4% a los de tercer curso, el 14,7% al cuarto curso y un único estudiante, un 0,2% de la muestra pertenece a 5 curso de enseñanzas superiores de música, y a quién para análisis posteriores se le considerará como alumno de 4 curso. Como adenda, existe un 1,6% de cuestionarios que no presentan ninguna clasificación de curso que se catalogan como perdidos (gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución muestral por cursos



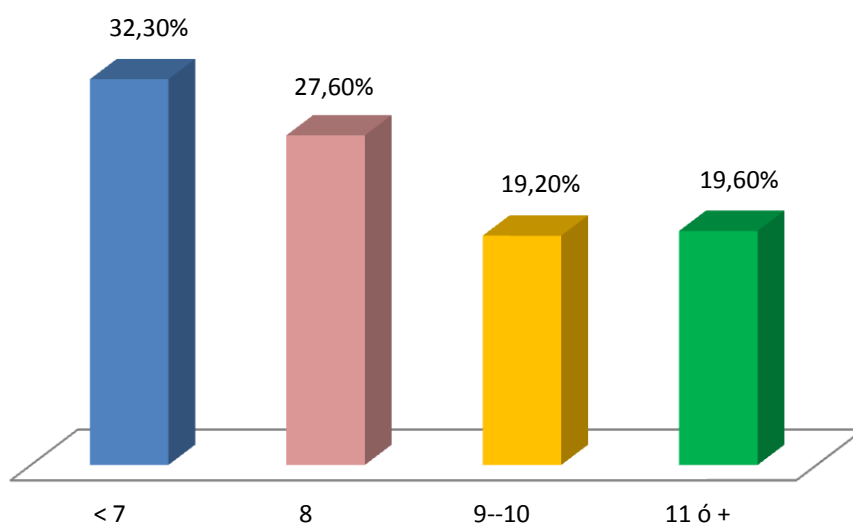
En cuanto a la edad de comienzo en los estudios musicales, tal y como se ve en la tabla 1, la edad media para comenzar los estudios musicales son 8.81 años de edad con una desviación típica de 3.03, la edad mínima de comienzo en los estudios musicales son los 2 años de edad, mientras que la máxima son los 25.

Tabla 1. Estadísticos edad de comienzo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Típ.
Comienzo	484	2,00	25,00	8,81	3,03

Debido al amplio rango de edades de comienzo, desde los 2 años hasta los 25, y para posteriores análisis se ha dividido la población en 4 grupos de edad de comienzo. Esta división presenta un objetivo claro, aunar a las personas con perfiles lo más homogéneos posibles y de tamaño similar. Un primer grupo hasta los 7 años de edad (n=161, 32.3%), un segundo grupo conformado por los que comenzaron a los 8 años (n=135, 27.6%), un tercer grupo que aglutina los que comenzaron entre los 9 y los 10 años (n=93, 19.2%), y un cuarto grupo que aúna los que comenzaron a los 11 años de edad o después (n=95, 19.6%), tal y como puede verse en el gráfico siguiente (gráfico 6).

Gráfico 6. Distribución muestral por edades de comienzo en los estudios musicales



En lo concerniente a los años de estudio que lleva el alumnado, un 23,3% lleva 11 años estudiando, un 17,1% lleva 12 años estudiando, un 28% lleva entre 13 y 14 años estudiando y un 30% lleva más de 14 años estudiando (tabla 2).

Tabla 2. Distribución muestral por años de estudio

Años de estudio	Frecuencia	Porcentaje
11	114	23,3
12	84	17,1
13-14	137	28,0
+14	147	30,0
Total	482	98,4
NS/NC	8	1,6
Total	490	100,0

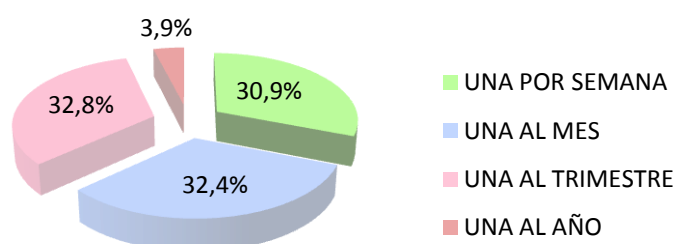
Respecto al ámbito pedagógico que valora la frecuencia con la que se ofrecen conciertos y si se ven los estudiantes expuestos a tocar con más gente o como integrantes de un grupo, el análisis descriptivo de las respuestas revela que de los 490 estudiantes que participaron en el estudio, 421 estudiantes, el 85.9% aseguran que sí que toca con agrupaciones, mientras que 56 estudiantes, un 11.6%, dicen que no, tal y como puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución muestral de tocar con agrupaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	421	85,9	88,1	88,1
No	57	11,6	11,9	100,0
Total	478	97,6	100,0	
NS/NC	12	2,4		
Total	490	100,0		

Ligado a lo anterior vemos que el 30.9% de los alumnos, toca con agrupaciones al menos una vez por semana, que el 32.4% lo hace al menos una vez al mes, que el 32.8% lo hace una vez al trimestre y que un 3.9% lo hace una única vez al año (gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución muestral por frecuencia de tocar con agrupaciones



Los datos revelan, que un 3.5% de la muestra no ha ofrecido ningún concierto en el último año, que el 18.4% de la misma ha ofrecido entre uno y tres conciertos en el último año y que el 77.8% de los estudiantes ha ofrecido más de tres conciertos en el último año (tabla 4).

Tabla 4. Distribución muestral según los conciertos ofrecidos en el último año

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	17	3,5	3,5	3,5
Entre uno y tres	90	18,4	18,6	22,2
Más de tres	376	76,7	77,8	100,0
Total	483	98,6	100,0	
NS/NC	7	1,4		
Total	490	100,0		

Como puede verse en la tabla 5 y para finalizar con la descripción de las variables pedagógicas de la muestra, ante la pregunta de si se ha consumido alguna vez algún tipo de sustancia para mitigar o intentar reducir la ansiedad escénica, encontramos que un 33.4% de la población, ha consumido alguna vez algo, y un 64.3% no ha consumido nunca nada para mitigar la ansiedad escénica.

Tabla 5. Distribución muestral por consumo de sustancias

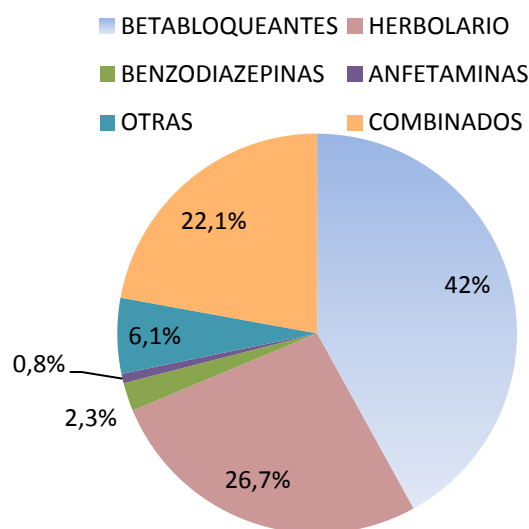
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	315	64,3	66,6	66,6
Sí	158	32,2	33,4	100,0
Total	473	96,5	100,0	
NS/NC	17	3,5		
Total	490	100,0		

Creemos importante también hacer una breve referencia al consumo de sustancias en relación al sexo del alumnado.

De este modo encontramos que el 28,7% de los hombres confiesan haber consumido mientras que el 38,9% de las mujeres confiesan haber consumido algún tipo de sustancia para mitigar la ansiedad escénica. Un cálculo del estadístico $\chi^2 = 5,405$, $p = 0,020$, revela que no es independiente el consumo de sustancias del sexo, siendo esperable que un porcentaje mayor de mujeres que hombres consuman sustancias para mitigar la ansiedad escénica tal y como se confirma en los resultados.

Un análisis de las sustancias revela que de los 131 estudiantes que respondieron qué sustancia habían tomado, el 42% ha consumido betabloqueantes siendo el Sumial el más común. El 26.7% de la muestra había consumido productos de herbolario como tilas, valerianas o infusiones de diversas yerbas, un 2.3% había consumido alguna vez medicamentos de la familia de las benzodiacepinas, un 0.8% ha consumido anfetaminas un 6.1% otro tipo de sustancias como alcohol o marihuana y un 22.1% de los estudiantes confiesa haber combinado sustancias y diferentes fármacos, mereciendo especial atención la combinación del Sumial y las benzodiacepinas entre sí o con diferentes productos de herbolario (gráfico 8). Sí que podemos decir que no hemos encontrado ningún tipo de relación entre el sexo del alumnado y las posibles relaciones entre el consumo de un tipo de sustancias y otro ($\chi^2 = 5,910$; $p = 0,311$).

Gráfico 8. Distribución muestral de sustancias consumidas



4.3.2. RELACIONES ENTRE VARIABLES PEDAGÓGICAS

En este apartado, se van a analizar las relaciones entre las variables pedagógicas entre sí. Los datos de los estudiantes serán sometidos a las pruebas específicas para el tipo de datos de las variables pedagógicas.

4.3.2.1. EL CENTRO DE ESTUDIOS.

Una de las características más llamativas de los estudiantes de música es la inmersión y la implicación con el centro, de este modo, creemos que es imprescindible el estudio de las características del alumnado en general, con respecto al centro en el que se estudia, consecuentemente, analizaremos si existen diferencias significativas entre las diferentes poblaciones de estudiantes de los centros que han participado en este estudio.

Es obligado comentar que, debido a que la muestra del conservatorio Reina Sofía es de $n=8$, éste alumnado ha sido excluido en los análisis paramétricos que conlleven una relación con el centro de estudios, y se han realizado las pertinentes pruebas no paramétricas para comparar las diferentes medidas y su relación con el centro de estudios.

- La edad de comienzo

El aprendizaje de un instrumento musical es una de las tareas que más importancia tiene el comienzo a una edad temprana, por eso creemos, que debe estudiarse su relación con el resto de variables planteadas en este estudio.

Así, en la tabla siguiente (tabla 6, apreciamos cómo existen diferencias significativas entre el centro en el que se estudia y la edad de comienzo del aprendizaje musical.

Tabla 6. Prueba ANOVA edad de comienzo y centro de estudios

Centro	N	Media	Desv.Típ.	F*	Sig.
Musikene	45	8,55	3,01		
Gran canaria	56	10,69	4,67		
Asturias	180	8,28	2,24	8,037	,000
Murcia	155	9,09	3,05		
Salamanca	40	7,70	1,52		
Total	484	8,81	3,03		

* Brown-Forsythe

Puesto que ha quedado refutada la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales, es decir, que las medias poblacionales en lo concerniente al análisis de la edad de comienzo de los estudios musicales y al centro de pertenencia del alumnado son, en términos estadísticos, significativamente diferentes, hemos de comprobar, mediante pruebas *post hoc*, entre qué centros encontramos las diferencias.

Se puede decir que la media de edad mayor de comienzo en los estudios musicales la presenta el conservatorio de Gran Canaria, siendo la diferencia de la misma, significativa con respecto a las demás, no habiéndose encontrado ningún índice de significación entre el resto de conservatorios entre sí (tabla 7).

Tabla 7. Comparaciones *post hoc* centros-edad de comienzo

Centro	Centro	Diferencia de medias	Sig.
Gran Canaria	Musikene	2,14	,003
	Asturias	2,41	,000
	Murcia	1,59	,005
	Salamanca	2,99	,000

- Tocar con agrupaciones.

Los datos arrojados del estudio de la relación entre el centro y el tocar con agrupaciones revelan que no existen diferencias significativas entre ambas tal y como se deduce del valor de $\chi^2 = 5,225$ para un $\rho = 0,389$.

- Frecuencia con la que se toca con agrupaciones

Sin embargo, sí que existen diferencias significativas entre centros, cuando se comparan con la frecuencia con la que se toca con diferentes agrupaciones como puede verse en la tabla 8.

Tabla 8. Tabla de contingencia de la frecuencia de tocar con agrupaciones y el centro

Centro		Una por semana	Una al mes	Una al trimestre	Una al año	Total
Musikene	Recuento	15	7	16	8	46
	% De centro	32,6%	15,2%	34,8%	17,4%	100,0%
Gran canaria	Recuento	14	17	19	2	52
	% de Centro	26,9%	32,7%	36,5%	3,8%	100,0%
Asturias	Recuento	58	62	55	4	179
	% de Centro	32,4%	34,6%	30,7%	2,2%	100,0%
Murcia	Recuento	50	54	46	4	154
	% de Centro	32,5%	35,1%	29,9%	2,6%	100,0%
Salamanca	Recuento	9	14	17	1	41
	% de Centro	22,0%	34,1%	41,5%	2,4%	100,0%
Reina Sofía	Recuento	2	1	4	0	7
	% de Centro	28,6%	14,3%	57,1%	,0%	100,0%
Total	Recuento	148	155	157	19	479
	% de Centro	30,9%	32,4%	32,8%	4,0%	100,0%

De esta forma apreciamos que el índice de significación de Chi cuadrado igual a 33,821 con una significación de 0,004, permite contrastar la hipótesis de independencia de ambas variables categóricas, pudiéndose asegurar que existe relación entre el centro en el que se estudie y la frecuencia con la que se toca con agrupaciones, esto último se refuerza mediante el cálculo del coeficiente de correlación que toma un valor de 0,257 para una significación de 0,004. Así vemos que Musikene presenta el porcentaje mayor en cuanto a tocar al menos una vez por semana con agrupaciones mientras que el menor porcentaje lo presenta el conservatorio de Salamanca.

- Conciertos en el último año.

En lo concerniente a la relación entre los conciertos que se han ofrecido en el último año y su posible dependencia del centro en el que se ha estudiado, de los datos obtenidos no se puede decir que exista relación alguna, ($\chi^2= 14,695$; $\rho= 0,144$) presentando todos los conservatorios valores cercanos al máximo planteado en el cuestionario de la investigación, debido a esto y llegado el caso, se puede llegar a plantear si esta pregunta presenta una capacidad discriminadora buena o si debe ser revisada para investigaciones futuras.

- Consumo de sustancias.

En lo referente a la relación que pueda haber entre el centro y el posible consumo de sustancias que ayuden a reducir el miedo escénico encontramos cierta relación significativa como así se pone de manifiesto en el estadístico χ^2 , que toma un valor de 12,274 con $\rho= 0,031$. Siendo el centro que más se consume el conservatorio de Murcia, con un 42,3% de la población (tabla 9).

Tabla 9. Tabla de contingencia del consumo según el centro

Centro		NO	Sí	Total
Musikene	Recuento	31	15	46
	% de Centro	67,4%	32,6%	100,0%
Gran canaria	Recuento	39	17	56
	% de Centro	69,6%	30,4%	100,0%
Asturias	Recuento	126	54	180
	% de Centro	70,0%	30,0%	100,0%
Murcia	Recuento	90	66	156
	% de Centro	57,7%	42,3%	100,0%
Salamanca	Recuento	21	6	27
	% de Centro	77,8%	22,2%	100,0%
Reina Sofía	Recuento	8	0	8
	% de Centro	100,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	315	158	473
	% de Centro	66,6%	33,4%	100,0%

No habiéndose encontrado sin embargo, ningún tipo de relación entre los centros con el consumo de unas sustancias determinadas u otras.

- Familia instrumental.

Se han encontrado asociación entre el centro de estudios y la familia instrumental del alumnado de dichos centros ($\chi^2= 193,977$; $p < 0,001$). Siendo el conservatorio de Asturias el que mayor porcentaje de estudiantes de viento madera tiene con un 35% de la muestra total de dicho conservatorio. Por otra parte el conservatorio de Salamanca presenta el porcentaje mayor de alumnos estudiantes de instrumentos pertenecientes a la familia de cuerda frotada con un 73,2% de los integrantes de la muestra obtenida en dicho centro. Sin embargo, estos resultados deben ser relativizados en grado sumo ya que el 50% de las combinaciones existentes entre las diferentes comparativas entre centros y familias instrumentales presentan una frecuencia esperada menor de 5 personas con lo que podemos poner en cierto modo en tela de juicio estos resultados.

4.3.2.2. LA EDAD DE COMIENZO

Los años en los que se comienza a estudiar un instrumento musical son una de las claves para la adquisición de habilidades técnicas e interpretativas que posteriormente se desarrollarán en la adolescencia y la edad adulta. Es por esto, que se hace necesario analizar si existe algún tipo de relación entre la edad de comienzo y otras variables pedagógicas como puedan ser si se toca o no con agrupaciones, la frecuencia con la que se hace, el número de conciertos que se tienen en un año, si se consume o no algún tipo de sustancia.

- Tocar con agrupaciones.

En este caso, no se han encontrado relaciones entre la edad de comienzo y si se toca o no con agrupaciones ($\chi^2= 1,240$; $p= 0,743$).

Sin embargo, sí que encontramos diferencias significativas en la frecuencia con la que se toca con agrupaciones dependiendo de la edad de comienzo (tabla 10).

Tabla 10. Prueba no paramétrica entre tocar con agrupaciones y edad de comienzo

Edad de comienzo	N	Media	H	Sig.
≤ 7	157	2,05		
8,00 - 8,00	131	2,18		
9,00 - 10,00	93	2,26	11,5	0,009
11,00+	88	1,87		
Total	469			

Un análisis no paramétrico revela que las diferencias de medias son significativas entre los grupos que comenzaron a tocar un instrumento musical, bien a los 8 años o bien entre los 9 y los 10 con el grupo de estudiantes que comenzaron a los 11 años o posteriormente, como se extrae de los valores de la U de Mann-Whitney, -3,135 y -2,661 con una significación en ambos casos menor de 0,05 respectivamente. Siendo mayor la media en los estudiantes que comenzaron a estudiar entre los 9 y los 10 años de edad. Es decir, los que empezaron más tarde, presentan menor frecuencia de tocar con agrupaciones.

- El número de conciertos.

En este caso, no se han encontrado diferencias significativas que relacionen la edad de comienzo con el número de conciertos ofrecidos en el último año ($H = 1,406$; $p=0,704$).

- Consumo de sustancias

Tampoco en este caso se han encontrado los índices de significación necesarios para poder decir que el consumo de sustancias para aminorar la ansiedad escénica, está relacionado con la edad de comienzo en los estudios musicales, ni tampoco con la edad que tiene el estudiante en la actualidad ($H = 6,023$; $p=0,111$).

2.3.2.3. TOCAR CON AGRUPACIONES

Otro de los puntos importantes en la formación musical, más aún en la superior es si se toca con relativa asiduidad con agrupaciones orquestales o en grupos de cámara.

En este apartado estudiaremos las posibles relaciones que existan entre el hecho de tocar con agrupaciones y variables como el número de conciertos ofrecidos, y el posible consumo de sustancias que mitiguen la ansiedad escénica.

- Número de conciertos.

En relación al número de conciertos, en las pruebas no paramétricas correspondientes, encontramos índices de significación que nos hacen poder decir que el número de conciertos ofrecidos en el último año, depende en cierto modo de si se toca o no con agrupaciones. Tal y como se puede observar en la tabla siguiente (tabla 11), en la cual, con un índice de significación $< 0,001$ obtenemos diferencias de medias y diferencias de distribución poblacional diferentes.

Tabla 11. Pruebas no paramétrica entre tocar con agrupaciones y número de conciertos

	N	Media	Desv.Típ.	U	Sig.	Z	Sig.
Sí	417	2,81	,43				
No	57	2,22	,68	-8,186	0,000	3,34	0,000
Total	474	2,74	,50				

- Consumo de sustancias.

No se puede decir a tenor de los resultados, $\chi^2 = 0,016$; $\rho=0,9$, que el hecho de tocar con agrupaciones esté relacionado con el consumo de sustancias para mitigar el miedo escénico. Por otra parte, el consumo de sustancias tampoco está ligado al número de conciertos que se puedan ofrecer a lo largo de un año ($\chi^2 = 0,472$; $\rho=0,790$).

4.3.2.4. FAMILIA INSTRUMENTAL

Respecto a la familia instrumental, y para finalizar el estudio de las relaciones entre variables pedagógicas más relevantes, se hace necesario comprobar si están relacionadas la familia instrumental del alumno con la edad de comienzo de los estudios musicales y con el número de conciertos.

- Edad de comienzo

En este caso, se ha empleado la edad de comienzo sin recodificar en cuatro grupos pues permite ver de forma más precisa las medias y desviaciones típicas de cada grupo específico de instrumentistas.

En lo referente a la relación entre la edad de comienzo y la familia instrumental, encontramos, a partir del ANOVA correspondiente y los análisis posteriores, que existen diferencias significativas entre las edades de comienzo en los estudios musicales y la familia instrumental elegida.

Debido a que la hipótesis nula de igualdad de varianzas ha quedado contrastada (Levene=,000), se hace necesario el cálculo de la F mediante el estadístico de Brown-Forsythe.

De las tablas y expuestas a continuación (Tablas 12 y 13) se puede concluir que los estudiantes con la edad de comienzo mayor son los estudiantes de canto, 15.38 años de edad, mientras que los que comienzan a edades más tempranas son los estudiantes de

otras agrupaciones que integran a compositores y directores de orquesta. En referencia a esta agrupación decir que el resultado presenta problemas de interpretación pues no se pueden estudiar ambas disciplinas desde el comienzo de los estudios musicales, sino que son elegibles en cuanto a la formación superior.

Es obligado comentar también, que tanto directores como compositores, han tenido que cursar de forma obligatoria algún tipo de disciplina instrumental en sentido estricto, durante largos años para poder dedicarse posteriormente al estudio de la dirección o de la composición. Sin embargo debido al escaso tamaño de la muestra para esta categoría, creemos que no se puede asumir el grupo que aúna a compositores y directores de orquesta sea la de menor edad de comienzo en los estudios musicales con 7.66 años, sino que es la cuerda frotada 7.69 y los instrumentos de tecla, 8.14 años de edad los que más temprano empiezan.

En lo relativo a la dependencia que pueda existir entre la edad de comienzo en los estudios musicales respecto de la familia instrumental, como se aprecia en las tablas 12 y 13. Existen diferencias significativas, en la edad de comienzo calculadas mediante pruebas paramétricas entre los instrumentistas de cuerda frotada con respecto a los instrumentistas de viento madera, viento metal y cuerda pulsada ($F= 8,76$; $p=,000$); así como entre los instrumentistas de cuerda pulsada y los de tecla. Siendo la edad más tardana de comienzo en los estudios musicales la de los instrumentos de cuerda pulsada. Además, del valor de η^2 se extrae de un 8,9% de la varianza de la edad de comienzo en los estudios musicales está determinada por la familia instrumental que se escoge.

Por otra parte, las pruebas no paramétricas a las que se ha sometido a la población de instrumentistas con $n \leq 30$ revelan que las comparaciones entre el grupo de percusión y el grupo de cuerda frotada así como el de canto con todos los demás grupos poblacionales, excepto el de percusión, están distribuidas de diferente forma, o dicho de otro modo, de ambos grupos poblacionales no se puede decir que sean iguales en lo que a la edad de comienzo en los estudios musicales se refiere (tablas 13, 14 y 15).

Tabla 12. ANOVA entre edad de comienzo y familias instrumentales. n ≥ 30

Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Viento madera	131	8,82	2,30			
Viento metal	71	9,15	2,17			
Cuerda frotada	142	7,69	1,90	8,76	,000	0,089
Cuerda pulsada	31	9,67	3,65			
Tecla	70	8,14	2,78			

Tabla 13. Prueba de Kruskal-Wallis entre edad de comienzo y familias instrumentales

Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Viento Madera	131	8,82	2,30		
Viento Metal	71	9,15	2,17		
Cuerda Frotada	142	7,69	1,90		
Cuerda Pulsada	31	9,67	3,65		
Tecla	70	8,14	2,78	67,99	0,000
Percusión	12	10,83	4,36		
Canto	21	15,38	5,19		
Otros	6	7,66	2,58		
Total	484	8,81	3,03		

Tabla 14. Prueba de Kolmogorov-Smirnov entre edad de comienzo y familia instrumental

Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.	Z	Sig.
Cuerda Frotada	142	7,69	1,90	-2,417	0,016
Percusión	12	10,83	4,36		
Total	154				

Tabla 15. Prueba Kolmogorov-Smirnov entre familia instrumental y edad de comienzo. n ≤ 30

	Media Canto	Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.	Z	Sig.
Canto (n=12)	15,38	Viento Madera	131	8,82	2,30	3,087	0,000
		Viento Metal	71	9,15	2,17	2,514	0,000
		Cuerda Frotada	142	7,69	1,90	3,282	0,000
		Cuerda Pulsada	31	9,67	3,65	1,853	0,002
		Tecla	70	8,14	2,78	2,967	0,000
		Otros	6	7,66	2,58	1,749	0,004
		Total	484	8,81	3,03		

- Número de conciertos

En este caso hemos encontrado diferencias significativas por medio de la prueba H de Kruskal-Wallis para comparara varias muestras independientes, en lo que al número de conciertos se refiere en función de la familia instrumental a la que pertenezca el alumnado.

Como se puede apreciar en la tabla16, son los instrumentistas de tecla los que menor media de conciertos presentan en comparación con las demás.

Tabla 16. Prueba H de Kruskal-Wallis entre número de conciertos y familia instrumental

	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Viento Madera	131	2,90	,32		
Viento Metal	71	2,90	,30		
Cuerda Frotada	141	2,74	,51		
Tecla	70	2,40	,66		
Cuerda Pulsada	31	2,51	,62	61,00	,000
Percusión	12	2,91	,28		
Canto	21	2,61	,66		
Otros	6	2,66	,51		
Total	483	2,74	,51		

Las pruebas no paramétricas por pares por medio del test de Kolmogorov-Smirnov revelan que las diferencias significativas se obtienen en la comparación de los conciertos ofrecidos por los instrumentistas de tecla frente a los instrumentistas de viento madera, viento metal y cuerda frotada, no pudiéndose decir sin embargo que las diferencias de medias con respecto al resto de instrumentistas sean significativas.

4.3.3. ESTUDIO DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS.

A continuación se van a realizar las pruebas necesarias para la comprobación en primer lugar de la validez de los cuestionarios encargados de evaluar los constructo psicológico que se vienen manejando en esta investigación.

En primer lugar se analizan las adaptaciones de los dos cuestionarios específicos encargados de medir la ansiedad y la motivación de logro en el contexto musical. Posteriormente se estudiará la validez de los instrumentos que evalúan el optimismo disposicional, la autoeficacia general y la sensibilidad al premio y al castigo.

4.3.3.1. ADAPTACIÓN DEL KMPAI

- Análisis descriptivo de los ítems.

La tabla 1 muestra los valores descriptivos de los 26 ítems del KMPAI. Esta escala en su conjunto presenta un α de Cronbach de 0.866, siendo por lo tanto un instrumento con una buena consistencia interna reforzado éste hecho por la poca variabilidad del índice α de Cronbach, nunca mayor de 0,02, en el caso de eliminar algún elemento de la escala.

La media teórica del los ítems del cuestionario es 4, y la respuesta media general es de 3,41 con una media de desviación típica de 1,69, sin embargo, no todos los ítems presentan valores cercanos a la media, así los ítems nº 6, 7, 11, 21,23, presentan puntuaciones más de 1,5 puntos menores que la media teórica, y desviaciones típicas menores que la media de las desviaciones típicas.

Además los ítems presentan en su mayoría una buena correlación con el total de la escala ($>0,30$) siendo la mayor parte de ellas superiores a 0,4 e incluso a 0,5 como los ítems número 10, 11, 14, 16, 17, 18, 20 ó 22, lo que es indicativo de que existe una fuerte y directa relación entre la totalidad de la escala y la particularidad de cada uno de los ítems como norma general. Sin embargo podemos apreciar en la tabla 17, cómo existen algunos otros ítems que presentan correlaciones escasas como los ítems 2, 8 ó 19.

Tabla 17. Análisis descriptivo KMPAI

	Media	Desv. Típ.	N	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	α de Cronbach si se elimina el elemento
KMPAI_1	4,27	1,69	490	0,52	0,40	0,85
KMPAI_2	3,53	1,53	490	0,10	0,08	0,86
KMPAI_3	3,15	1,59	490	0,45	0,29	0,86
KMPAI_4	3,99	1,71	490	0,44	0,29	0,86
KMPAI_5	4,35	1,79	490	0,31	0,19	0,86
KMPAI_6	2,41	1,53	490	0,46	0,45	0,86
KMPAI_7	2,40	1,53	490	0,42	0,25	0,86
KMPAI_8	4,03	1,56	490	-0,03	0,07	0,87
KMPAI_9	2,58	1,48	490	0,18	0,28	0,86
KMPAI_10	4,42	1,75	490	0,56	0,41	0,85
KMPAI_11	2,39	1,62	490	0,55	0,47	0,85
KMPAI_12	2,89	1,80	490	0,50	0,35	0,85
KMPAI_13	4,69	1,87	490	0,49	0,36	0,85
KMPAI_14	4,11	1,60	490	0,52	0,40	0,85
KMPAI_15	4,66	1,77	490	0,47	0,34	0,85
KMPAI_16	3,99	1,69	490	0,52	0,41	0,85
KMPAI_17	4,24	1,92	490	0,52	0,43	0,85
KMPAI_18	3,69	1,81	490	0,58	0,44	0,85
KMPAI_19	2,91	1,86	490	0,13	0,20	0,87
KMPAI_20	2,62	1,71	490	0,51	0,37	0,85
KMPAI_21	2,43	1,66	490	0,41	0,26	0,86
KMPAI_22	3,02	1,80	490	0,69	0,61	0,85
KMPAI_23	1,75	1,39	490	0,47	0,50	0,86
KMPAI_24	3,28	1,73	490	0,15	0,24	0,86
KMPAI_25	3,45	1,86	490	0,49	0,40	0,85
KMPAI_26	3,51	1,78	490	0,26	0,17	0,86

- Análisis factorial exploratorio de los ítems

En esta ocasión se ha realizado una división aleatoria de la muestra en dos partes para validar en submuestras independientes la estructura resultante, tal y como recomiendan algunos autores como Morales (2003) o Brown (2006).

Por lo anterior y para hacer el análisis factorial exploratorio de los ítems se dividió aleatoriamente la muestra en dos muestras diferenciadas de $N_1=215$ y $N_2=275$, empleándose la muestra $N_1=215$ para el mismo.

Una de las pruebas para estudiar la pertinencia de la realización de un análisis factorial exploratorio es la prueba de esfericidad de Bartlett. Esta prueba sirve para contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad lo que implicaría que no existen correlaciones significativas entre las variables del instrumento. En nuestro caso, con el total de la muestra, el test de Bartlett presenta un valor de $\chi^2 = 3669,22$ y $p < 0,001$ quedando contrastada por lo tanto la hipótesis nula y permitiéndonos poder decir que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Además otra de las pruebas que suele servir de complemento para el estudio de la pertinencia de la realización de un análisis factorial exploratorio es la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin, KMO en adelante, la cual presenta un valor de 0,902. Los resultados de estas dos pruebas conjuntas indican que el análisis factorial exploratorio de la muestra es pertinente.

A esta sub-muestra se le sometió nuevamente a la prueba de esfericidad de Bartlett y a un KMO obteniendo como resultados un χ^2 de 1672,91 para un $p < 0,001$; y un KMO de 0.870, confirmándose de este modo la pertinencia de una reducción factorial de los ítems.

Se ha llevado a cabo una reducción de datos empleando una rotación Oblimin debido a que obliga a un análisis no ortogonal de los datos, puesto que presuponemos que las variables estudiadas en el cuestionario no son independientes entre sí.

De los resultados obtenidos con el programa SPSS y tal y como se puede ver en las tablas 18 y 19, tabla de varianzas y matriz de configuración, se puede decir que las 26 preguntas se pueden agrupar en 7 factores con autovalores mayores que 1 que explican el 58,26% de la varianza total y que presentan en la extracción comunalidades

–proporción de la varianza explicada por el modelo obtenido (Pardo y Ruiz, 2005) que van desde 0.773 del ítem número 2, hasta 0.437 del ítem número 26.

Los factores rotados, como se aprecia en la misma tabla (tabla 19), tienen sus elementos, con pesos específicos mayores de 0.40 distribuidos de la siguiente manera:

- Factor 1 ítems número: 7, 10, 12, 14, 20, 22,25
- Factor 2, ítems número: 3, 6, 11, 21, 23.
- Factor 3, ítems número: 9, 19, 24
- Factor 4, ítems número: 1, 4, 5, 16
- Factor 5, ítems número: 13, 15, 18
- Factor 6, ítems número: 8
- Factor 7, ítems número: 2

Tabla 18. Análisis factorial KMPAI

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,66	25,64	25,62	6,66	25,64	25,62
2	2,24	8,62	34,24	2,24	8,62	34,24
3	1,81	6,97	41,22	1,81	6,97	41,22
4	1,31	5,04	46,26	1,31	5,04	46,26
5	1,10	4,23	50,50	1,10	4,23	50,50
6	1,03	3,98	54,48	1,03	3,98	54,48
7	1,01	3,88	58,36	1,01	3,88	58,36
8	,92	3,57	61,93			
9	,91	3,51	65,45			
10	,83	3,20	68,66			
11	,78	3,00	71,67			
12	,74	2,86	74,53			
13	,68	2,65	77,18			
14	,64	2,48	79,66			
15	,62	2,40	82,06			
16	,58	2,24	84,31			
17	,55	2,13	86,44			
18	,51	1,97	88,42			
19	,47	1,83	90,25			
20	,45	1,73	91,98			
21	,42	1,61	93,60			
22	,36	1,41	95,01			
23	,35	1,35	96,37			
24	,34	1,32	97,69			
25	,31	1,22	98,91			
26	,28	1,08	100,00			

Tabla 19. Matriz de componentes factoriales KMPAI

Ítem	Comunalidades		Componentes						
	Extracción		1	2	3	4	5	6	7
KMPAI_1	0,54					0,60			
KMPAI_2	0,77								0,87
KMPAI_3	0,42			0,45					
KMPAI_4	0,52					0,68			
KMPAI_5	0,56					0,74			
KMPAI_6	0,62			0,74					
KMPAI_7	0,44	0,46							
KMPAI_8	0,65							0,79	
KMPAI_9	0,66				0,73				
KMPAI_10	0,58	0,46							
KMPAI_11	0,60			0,57					
KMPAI_12	0,55	0,61							
KMPAI_13	0,63						0,75		
KMPAI_14	0,59	0,63							
KMPAI_15	0,52						0,56		
KMPAI_16	0,56					0,49			
KMPAI_17	0,53								
KMPAI_18	0,59						0,57		
KMPAI_19	0,66				0,74				
KMPAI_20	0,58	0,75							
KMPAI_21	0,51			0,66					
KMPAI_22	0,72	0,72							
KMPAI_23	0,66			0,77					
KMPAI_24	0,60				0,68				
KMPAI_25	0,56	0,73							
KMPAI_26	0,43								

Del análisis factorial exploratorio emerge una estructura con siete elementos, que presenta muy poca parsimonia, al igual que en estudio de Kenny (2009b) es decir, emerge un modelo con muchos factores.

Es de reseñar que al igual que en los trabajos de Kenny et al. (2004), y Kenny (2009), el análisis factorial exploratorio no es concluyente y debido a esto, se plantea la posibilidad de la replicación del estudio de Kenny con tres factores mediante un análisis factorial confirmatorio, para agrupar los diferentes ítems, en una estructura coherente de tres factores acorde con la teoría que Kenny (2009a,b) expone y que trata de ajustarse a la de Barlow (2000). El análisis factorial confirmatorio nos permitirá ajustar mejor los diferentes ítems con sus respectivos 3 factores acorde con la teoría de Barlow (2000) puesto que Kenny (2009b) realiza este ajuste a partir de un AFE y el marco teórico

expuesto de la teoría de Barlow (2000) sin presentar la solidez que aporta un tratamiento de los datos mediante un análisis factorial confirmatorio de los mismo que compruebe matemática y estadísticamente si los datos se ajustan y de qué modo se ajustan al modelo teórico propuesto y en caso necesario proponer algún cambio del mismo.

- Análisis factorial confirmatorio de los ítems.

El análisis factorial confirmatorio se emplea para identificar factores latentes que subyacen en las varianzas y covarianzas del conjunto de indicadores, con una estructura prefigurada por el investigador.

Como se comentó anteriormente y a modo de breve recordatorio, el modelo factorial de Kenny (2009b) quedó distribuido del siguiente modo:

- Factor 1, contexto de relaciones tempranas ítems: 5, 9, 19, 21 ,24.
- Factor 2: vulnerabilidad psicológica, ítems: 1, 2,3, 4, 6,8, 10, 11, 15, 16,17, 18, 23.
- Factor 3: Preocupaciones de actuación: 7, 12, 13, 14, 20, 22, 25, 26.

Así, y con la segunda sub-muestra, hemos planteado el AFC de los 26 ítems distribuidos en tres factores.

En este apartado al fin de mantener el tamaño de la muestra se han completado los escasos valores perdidos por la media del ítem dado que de esta manera podemos utilizar las aplicaciones de AMOS sobre análisis de normalidad e índices de modificación necesarios para poner a prueba el modelo teórico. El método de estimación de ajuste es el denominado como de máxima verosimilitud ya que hemos visto que nuestros datos se ajustan a índices de normalidad y resulta ser un buen método de estimación por sus propiedades asintóticas proporcionando “estimadores insesgados, consistentes, eficientes y normalmente distribuidos” (Ximénez y García, 2005. p. 528). Siendo estos procedimientos los clásicos de la teoría clásica de test (TCT).

El análisis factorial confirmatorio de este modelo con el programa informático AMOS, revela que presenta para la muestra de este estudio una bondad de ajuste global buena pero no óptima. Así, se han obtenido valores CMIN/DF, índice comparativo de ajuste, 2,68 siendo valorados más positivamente valores menores o iguales a 2,5; el modelo factorial de Kenny (2009b) presenta un valor RMSEA o medida de error de

ajuste de 0.078, siendo nuevamente mayor de lo teóricamente aconsejable que son los valores menores de 0.06, también presenta un valor CFI, índice comparativo de ajuste de 0.752, siendo lo teóricamente recomendable valores cercanos o superiores a 0.90 tal y como se puede apreciar en la tabla 20.

Tabla 20. Indicadores de ajuste de modelos en AFC

	Modelo Kenny	Ajuste Mínimo Teórico
CMIN/DF	2,68	$\leq 2,5$
RMSEA	0,078	$\leq 0,06$
CFI	0,752	$\geq 0,9$

Si a los datos anteriores unimos que existen ítems 2, 5, 8 y 26 (*Me resulta fácil confiar en los demás. Preocuparse demasiado es un rasgo de mi familia. Me resulta difícil depender de los demás. Mi memoria suele ser muy fiable*; respectivamente) que presentan pesos factoriales poco relevantes ($\leq 0,30$) (tabla 21), hacen pensar que no tienen mucha relación con la estructura factorial presentada por Kenny al menos en la población española o en nuestra traducción.

Tabla 21. Ítems de KMPAI con pesos $\leq 0,30$

	Categoría	Estimados
KMPAI_2	Vulnerabilidad Psicológica	0,09
KMPAI_5	Contexto de relaciones tempranas	0,09
KMPAI_8	Vulnerabilidad Psicológica	0,03
KMPAI_26	Preocupaciones de actuación	0,22

El modelo teórico que proponemos asume como punto de partida las bases de Kenny (2009b) si bien varía un poco las categorías en las que agrupa a algunos ítems y pone en tela de juicio la permanencia de algunos de ellos en el cuestionario, al menos en

la población española. Así pues, como se ve en la tabla 23, se presentan tres factores, cogniciones, indefensión y contexto, que agrupan a los diferentes ítems.

El factor relativo a cogniciones hace referencia a las cogniciones específicas de la ansiedad escénica o al factor de vulnerabilidad psicológica específica de la teoría de Barlow (2000) y se encarga de evaluar las cuestiones más cercanas a la actuación musical en público.

Por otra parte el factor de indefensión hace referencia al factor de vulnerabilidad psicológica general descrito también por Barlow (2000) y el tercer factor tiene como referencia la ampliación que Kenny et al. (2004) y Kenny (2009a,b) realizan de la teoría de Barlow (2000) al incluir un factor concerniente al tipo de aprendizaje y las experiencias tenidas en edades tempranas dentro del contexto de aprendizaje familiar.

- Factor 1: Cogniciones negativas específicas: 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 25.

- Factor 2: Indefensión: 1, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 21, 23,26.

- Factor 3: Contexto familiar: 9, 19, 21, 24.

Es de reseñar que para el mejor ajuste del modelo, el ítem 21 presenta pesos factoriales en dos categorías, la de contexto familiar y la de indefensión.

Tanto en la agrupación de ítems llevada a cabo por Kenny (2009b) como por la realizada en esta investigación se ha tenido en cuenta en primer lugar el modelo teórico planteado por Barlow (2000) y ligeramente completado y ampliado por Kenny et al. (2004), por que podemos decir por tanto que el análisis factorial aquí realizado está basado en primer lugar en el marco teórico establecido.

Dicho lo anterior, el análisis factorial confirmatorio de la submuestra N=275, con el modelo que se presenta en este trabajo y que puede verse en el gráfico 9, presenta mejores valores de ajuste que los obtenidos utilizando el modelo de Kenny (2009). Y las estimaciones realizadas en las submuestras N=215 y en N=275 no difieren significativamente entre sí, mostrando

Al someter al mismo análisis la segunda submuestra (N=215) las estimaciones realizadas no difieren de las primeras (N=275) y podemos asumir por lo tanto el ajuste siguiente obtenido en el examen del modelo en la muestra empleada para el análisis

confirmatorio (N=275) que presenta un valor $CMIN/DF = 1.494 (\leq 2.5)$, un $RMSEA = 0.03 (\leq 0.06)$, y un $CFI = 0.916$ próximo a 0.92). Para la obtención de este ajuste de los datos con el modelo planteado ha sido necesario eliminar el peso factorial de los ítems 2 y 8, quedando agrupados los ítems en los factores tal y como se aprecia en la tabla 23 y visualmente el gráfico 9. Lógicamente dichos ítems serán suprimidos para la versión española de dicho instrumento en lo que a cálculos posteriores se realicen en el marco de esta investigación.

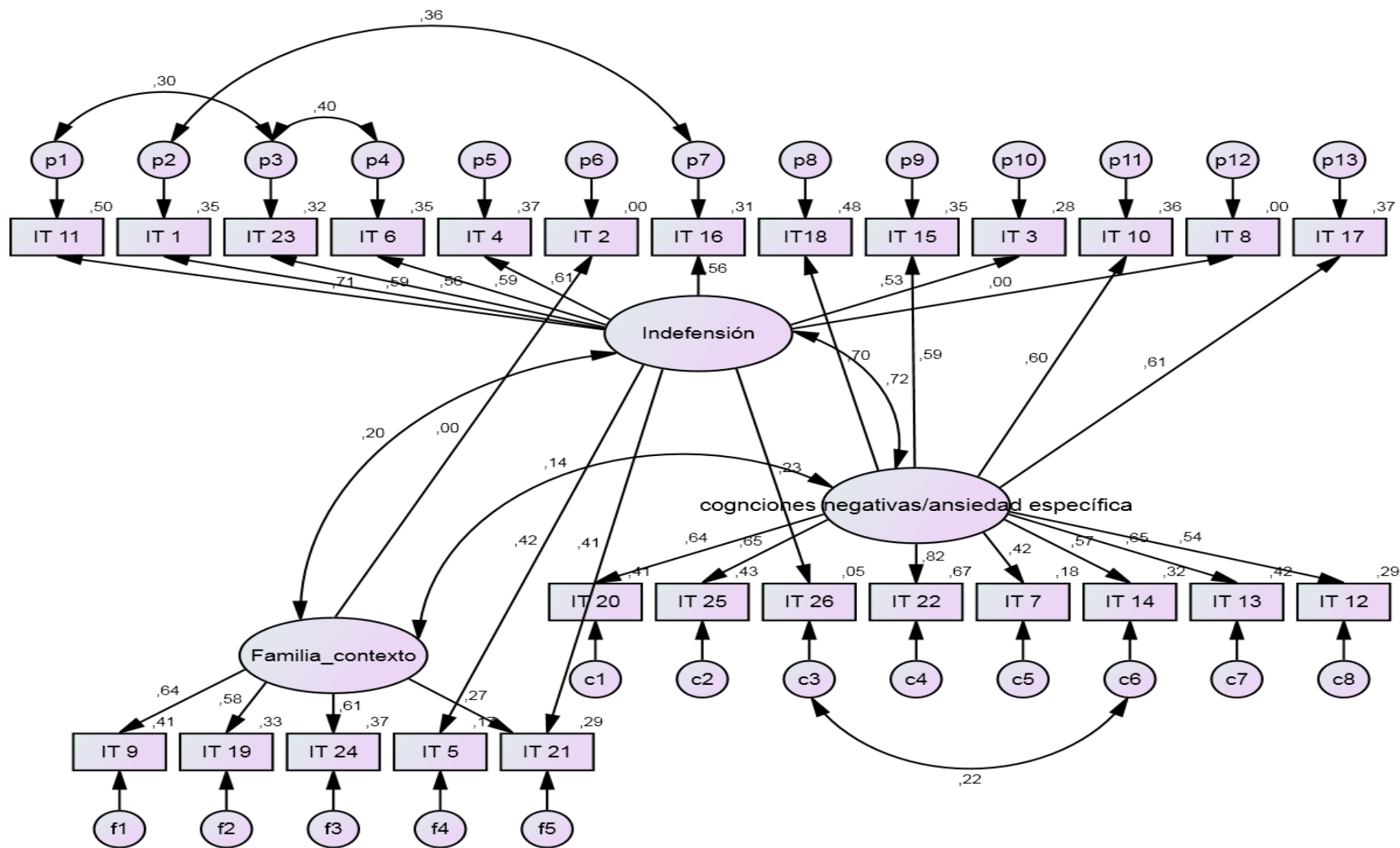
Tabla 22. Indicadores de ajuste de modelos en AFC

	Modelo Kenny	Modelo Alternativo
CMIN/DF	2,68	1,494
RMSEA	0,078	0,03
CFI	0,752	0,916

Tabla 23. Agrupación factorial KMPAI adaptado

Ítems	Factores	Estimaciones
KMPAI_1	indefensión	0,59
KMPAI_3	indefensión	0,53
KMPAI_4	indefensión	0,61
KMPAI_5	indefensión	0,41
KMPAI_6	indefensión	0,58
KMPAI_8	indefensión	0,00
KMPAI_11	indefensión	0,70
KMPAI_16	indefensión	0,55
KMPAI_21	indefensión	0,41
KMPAI_23	indefensión	0,56
KMPAI_26	indefensión	0,23
KMPAI_7	cogniciones	0,42
KMPAI_10	cogniciones	0,59
KMPAI_12	cogniciones	0,54
KMPAI_13	cogniciones	0,64
KMPAI_14	cogniciones	0,56
KMPAI_15	cogniciones	0,59
KMPAI_17	cogniciones	0,60
KMPAI_18	cogniciones	0,69
KMPAI_20	cogniciones	0,63
KMPAI_22	cogniciones	0,81
KMPAI_25	cogniciones	0,65
KMPAI_2	Contexto familiar	0,00
KMPAI_9	Contexto familiar	0,63
KMPAI_19	Contexto familiar	0,57
KMPAI_24	Contexto familiar	0,60
KMPAI_21	Contexto familiar	0,26

Gráfico 9. Estructura factorial KMPAI adaptado



A tenor de los datos obtenidos con el análisis confirmatorio las correlaciones entre categorías extraídas del programa AMOS son las que se pueden apreciar en la tabla 24. Debemos comentar que acorde con la teoría de Barlow (2000) existe una gran relación entre las categorías de indefensión (vulnerabilidad psicológica general). También existe relación aunque más pequeña, entre las categorías de indefensión y contexto familiar así como entre el contexto familiar y el factor concerniente a las cogniciones específicas de actuación como era de prever dentro del marco de la teoría de Barlow (2000).

Tabla 24. Correlación entre categorías cuestionario KMPAI

Indefensión	↔	Cogniciones	0,72
Contexto	↔	Indefensión	0,20
Contexto	↔	Cogniciones	0,13

A partir del análisis confirmatorio y la obtención de tres categorías diferentes a las de Kenny, podemos calcular los valores de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de cada uno de los tres factores en los que los hemos dividido el cuestionario.

Así pues encontramos que la categoría de indefensión presenta una α de Cronbach de 0,786, la de cogniciones negativas, de 0,868 y la de contexto de 0,568. Esta última categoría es la que menor consistencia interna presenta debido probablemente a que la conforman cuatro componentes, y el α de Cronbach es un estadístico muy sensible al número de ítems.

Además de la fiabilidad de las diferentes escalas debemos tener en cuenta cómo se comportan dichas sub-escalas en relación a una distribución normal de los datos. De este modo encontramos que el factor de cogniciones específicas (11 ítems) presenta una media igual a 40,23 con una desviación típica de 12,80 así como un índice de curtosis igual a 1,95 y de asimetría igual a 0,73 indicativos éstos de un buen ajuste con la curva normal tal y como se puede apreciar en la gráfica; el factor relativo a la indefensión (10 ítems) presenta una media de 32,28 y una desviación típica de 9,68 con una curtosis igual a 0,49 y una asimetría de 3,20 que sin ser excesiva sí que nos permite decir que no se ajusta exactamente con una distribución normal; el factor contextual (4 ítems) tiene una media de 8,79 y una desviación típica igual a 3,85 con una curtosis igual a 1,01 y

una asimetría igual a 6,74 lo que nos hace pensar que no se ajusta a la curva normal. La suma total del cuestionario tiene una media de 88,87 con una desviación típica igual a 21,24 y unos índices de curtosis y de asimetría iguales a 1,954 y 0,73 lo que nos lleva a pensar que presenta un buen ajuste con la curva normal tal y como se puede apreciar en los gráficos 10 a 14.

Gráfico 10. Histograma con curva normal de KMPAI cogniciones

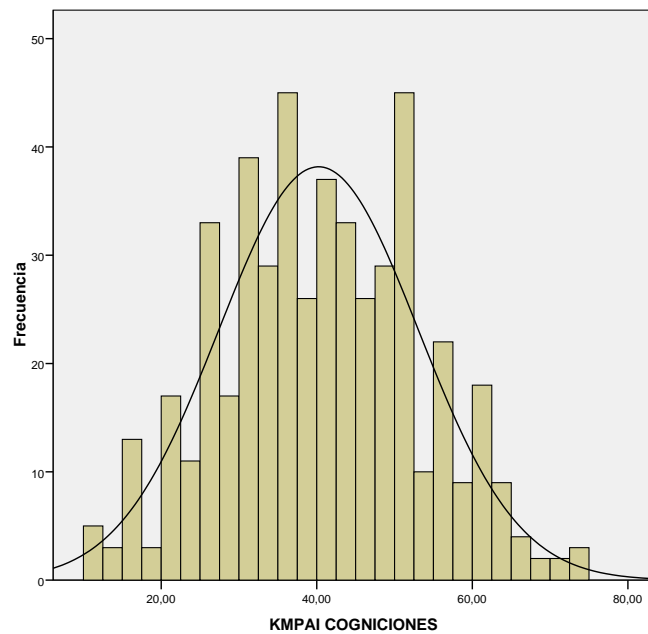


Gráfico 11. Gráfico P-P de ajuste a curva normal de KMPAI cogniciones

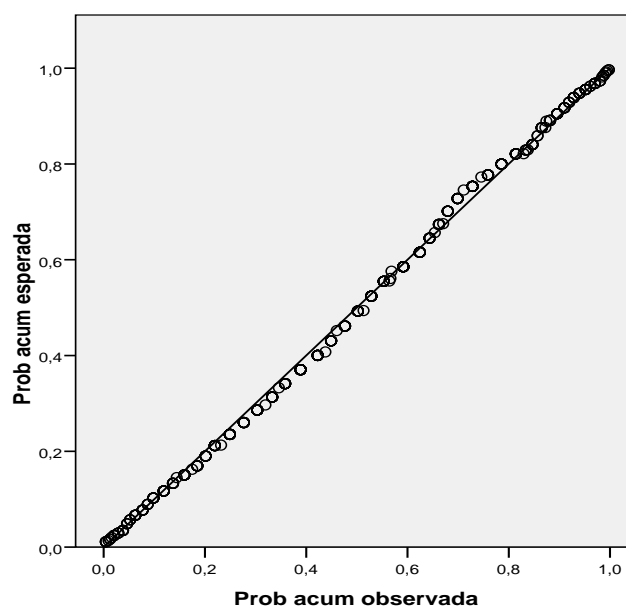


Gráfico 12. Gráfico P-P de ajuste a curva normal de KMPAI indefensión

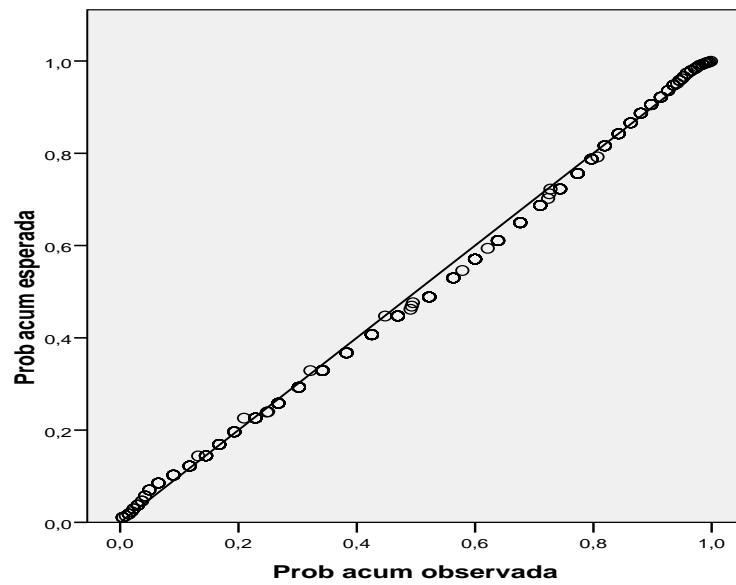


Gráfico 13. Gráfico P-P de ajuste a curva normal de KMPAI contexto

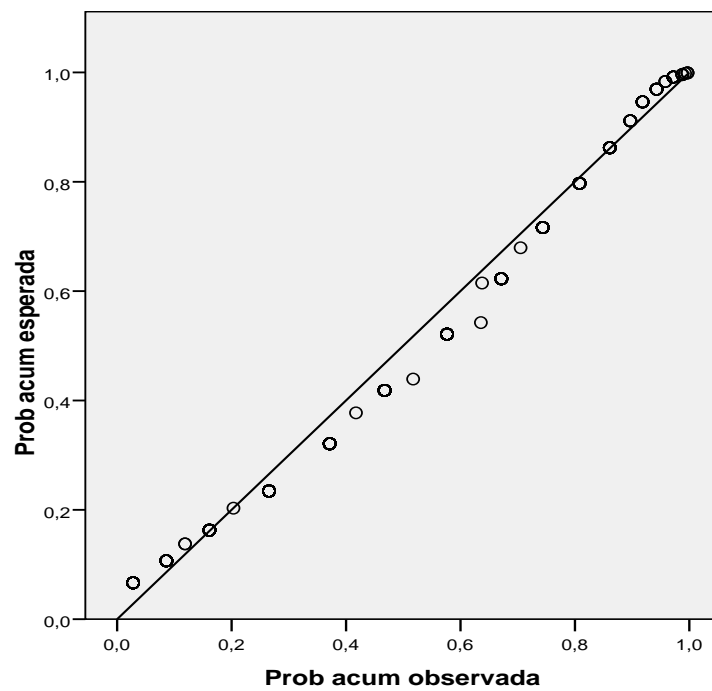
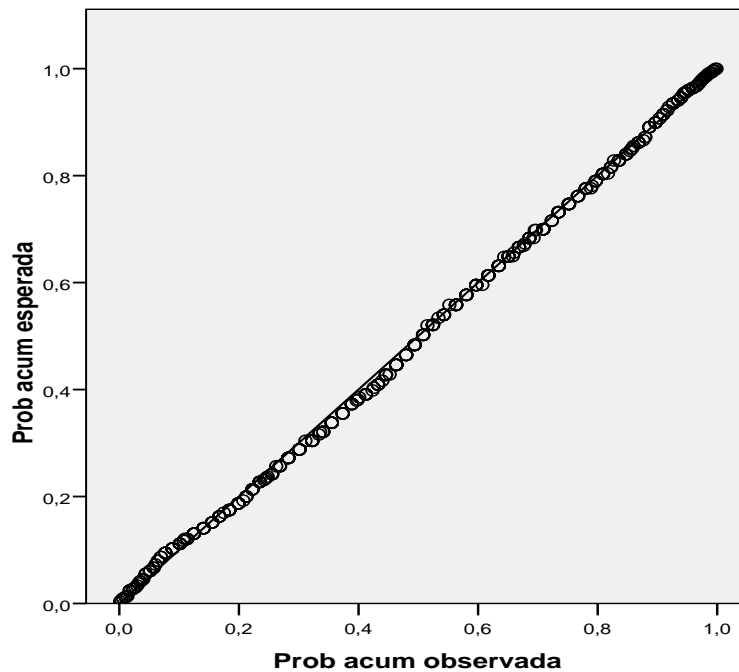


Gráfico 14. Gráfico P-P de ajuste a curva normal de KMPAI total



Estos datos en general nos llevan a pensar que el cuestionario, si bien puede ser susceptible todavía de alguna mejora, es un instrumento que evalúa la ansiedad debida al contexto familiar de buena forma pero no excelente, y de una manera óptima la ansiedad escénica y el estado de indefensión descritos en Barlow (2000).

Por todo lo anterior se confirma que la ansiedad es un problema que manifiestan los estudiantes de música de grado superior y que por ello es pertinente el estudio de dicho constructo con relación a otras variables como la motivación de logro en el contexto musical, la autoeficacia, el optimismo y la sensibilidad al premio y al castigo.

4.3.3.2. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO AL CONTEXTO MUSICAL.

En este caso se ha procedido a adaptar un instrumento validado por Manassero y Vázquez (1998) que está destinado a evaluar la motivación de logro en el ámbito escolar. Dicha adaptación está realizada con el objetivo de medir y evaluar la motivación de logro en el ámbito musical, y más concretamente en el ámbito formativo musical más relacionado con las actuaciones públicas.

Decir también que en este caso, los escasos valores perdidos, se han completado con la media de cada ítem para, seguidamente al análisis descriptivo y al análisis factorial exploratorio, realizar un análisis factorial confirmatorio con todas las garantías de validez estadística. Siendo el proceso de tratamiento de los datos el habitual en la Teoría Clásica del Test (TCT).

- Análisis descriptivo de los ítems.

La tabla 25 muestra los valores descriptivos de los 26 ítems del cuestionario de motivación de logro musical, esta escala en su conjunto presenta un α de Cronbach de 0.775, resultado que da pie a pensar que es un instrumento con una consistencia interna fiable.

La media teórica del los ítems del cuestionario es 5, y la media general del mismo es de 6,26 con una desviación típica de 1,88, sin embargo, encontramos ítems cuya media se aleja en valor absoluto más de 1,5 puntos con desviaciones típicas menores que la media de las mismas, como son los ítems números 6, 9, 10, 11, 16, 20, 21, 22 y 23 indicativo de la existencia de puntuaciones relativamente alejadas de la media del ítem.

Por otra parte, se dan, entre los diferentes ítems que dan forma a la adaptación del Manassero original al contexto musical, relativamente buenas correlaciones ítem-total, ya que exceptuando los ítems 2, 4, 12, 16, 23, 25 y 26, presentan correlaciones muy cercanas a 0,3 cuando no superiores incluso a 0,5 o 0,6. Lo anterior nos lleva a poder afirmar, que cuando menos, existe una relación relativamente sólida, aunque no todo lo que sería deseable, entre un ítem determinado y el resto de los del cuestionario. En cualquier caso y dada la estructura multifactorial del instrumento, éste es un dato a tomar con relativa cautela. Podemos apreciar también cómo el índice α de Cronbach resulta

ser muy estable y no crece ni decrece en demasía con la eliminación de ningún ítem, indicativo de que aunque previsiblemente el instrumento sea susceptible de mejoras, éste presenta una buena consistencia interna como puede verse en la tabla 25.

Tabla 25. Análisis descriptivo del cuestionario de motivación de logro musical

Ítem	N	Media	Desv.Típ.	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Motivación 1	490	6,41	1,82	,47	,75
Motivación 2	490	6,37	2,10	,11	,77
Motivación 3	490	5,69	1,94	,34	,76
Motivación 4	490	5,37	2,15	,11	,77
Motivación 5	490	6,17	2,18	,37	,76
Motivación 6	490	7,21	1,61	,35	,76
Motivación 7	490	6,06	2,18	,64	,74
Motivación 8	490	5,46	1,69	,43	,76
Motivación 9	490	6,98	1,65	,59	,75
Motivación 10	490	6,76	1,58	,59	,75
Motivación 11	490	8,22	1,29	,29	,76
Motivación 12	490	7,55	2,36	,09	,78
Motivación 13	490	8,38	1,17	,31	,76
Motivación 14	490	5,70	1,64	,34	,76
Motivación 15	490	3,35	2,22	,24	,77
Motivación 16	490	7,56	1,61	,21	,77
Motivación 17	490	3,91	2,24	,41	,76
Motivación 18	490	5,65	2,55	,25	,77
Motivación 19	490	5,25	2,25	,31	,76
Motivación 20	490	7,95	1,25	,38	,76
Motivación 21	490	7,38	1,62	,33	,76
Motivación 22	490	7,78	1,45	,39	,76
Motivación 23	490	7,99	1,74	,17	,77
Motivación 24	490	6,21	1,54	,57	,75
Motivación 25	490	3,98	2,59	,01	,78
Motivación 26	490	3,54	2,55	,06	,78

Los autores de la escala de motivación de logro que ha sido adaptada para el contexto musical agruparon los ítems del siguiente modo:

- F1, Interés: 11, 12, 13, 15, 20
- F2, Tarea: 7, 8, 9, 10, 21
- F3, Esfuerzo: 6, 17, 18, 19
- F4, Exámenes: 1, 14

- F5, Capacidad pedagógica del profesor: 16 y 22.

Que en nuestra investigación corresponderían a la siguiente agrupación de ítems

- F1, Interés: 11, 12, 13, 16, 22
- F2, Tarea: 7, 8, 9, 10, 24
- F3, Esfuerzo: 6, 19, 21
- F4, Exámenes: 1, 14
- F5, Capacidad del profesor: 18, 23.

Respecto de esta distribución debemos comentar que ninguno de los factores se agrupa de acuerdo a una distribución normal y únicamente el cómputo total de los mismos responde a criterios de normalidad tal y como puede apreciarse en la tabla 26 a partir de las pruebas de normalidad mediante Kolmogorov- Smirnov.

Tabla 26. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra cuestionario original

	F1original interés	F2original tarea	F3original esfuerzo	F4original examen	F5original profesor	Total original
Z de Kolmogorov- Smirnov	3,04	2,01	1,87	2,99	2,35	1,29
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,001	,002	,000	,000	,069

- Análisis factorial confirmatorio

Debido a que no se cumplen en algunos factores los criterios de normalidad ni simetría necesarios para la obtención de los estadísticos propios del AFC por el método de Máxima Verosimilitud la obtención de dichos estadísticos se ha realizado empleando técnicas robustas siempre desde el tipo de análisis de Máxima Verosimilitud. Para ello se ha empleado el programa informático MPLUS ya que permite la estimación de los estadísticos necesarios mediante el análisis de Máxima Verosimilitud Robusta.

El análisis factorial confirmatorio de los ítems adaptados, manteniendo todo lo posible la estructura factorial original de Manassero y Vázquez reveló un buen ajuste en términos generales pero no del todo satisfactorio. En el modelo original se obtuvieron unos índices RMSEA de 0,057, CFI de 0,892 y un CMIN/DF igual a 2,579. Por otra parte pesos factoriales bajos de algunos ítems están indicando que la influencia del ítem

correspondiente es inexistente o muy pequeña, de esta forma observamos que el ítem 19 no parece tener ningún tipo de relación con el factor esfuerzo planteado en el modelo original, así como los ítems 18 y 23, tampoco parecen tener un peso o importancia real en el factor denominado originalmente como capacidad pedagógica del profesor (tabla 27).

Tabla 27. Ítems pesos $\leq 0,30$ cuestionario original de motivación de logro

Ítem	Factor	Valor estimado	Sig.
Ítem 19	Factor Esfuerzo	0,01	0,878
Ítem 18	Factor Capacidad pedagógica	0,25	0,009
Ítem 23	Factor capacidad pedagógica	0,22	0,008

Por otra parte, hemos encontrado que la relación del factor 5, capacidad pedagógica del profesor, presenta un peso específico tipificado de más de 1, con relación a los factores números 1 y 2, interés y esfuerzo, siendo esto imposible de otro modo, más que asumiendo que exista una relación lineal entre el factor 5 y los factores 1 y 2, implicando todo ello, la entera medida del factor 5 es explicada por los factores 1 y 2.

Ante estos problemas de ajuste y atendiendo a los índices de normalidad de los factores expuestos anteriormente, se plantea una nueva propuesta. En nuestro caso, el mejor modelo confirmatorio encontrado mantiene la estructura de 5 factores planteada por los autores de la escala original si bien, se ha optado por incluir un nuevo factor denominado perfeccionismo y eliminar el factor correspondiente a la motivación debida a la capacidad pedagógica del profesor.

Tal y como se explicó en el apartado dedicado a los instrumentos de medida, se han incluido algunos ítems y eliminado otros con la intención de adaptar el cuestionario original lo más posible al entorno musical.

La redacción del cuestionario adaptado al contexto musical es la siguiente:

1. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación resultado de tu último concierto
2. Valora la influencia de la suerte en tu actuación en tu último concierto.
3. Valora la relación existente entre el resultado que obtuviste y el resultado que esperabas obtener en tu último concierto.

4. Valora el grado de subjetividad en la evaluación del profesor de tu último concierto.
5. Valora la justicia de tu último concierto en relación a lo trabajado.
6. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para ofrecer buenos conciertos.
7. Valora la confianza que tienes en ofrecer buenos conciertos.
8. Valora la facilidad/dificultad de que tú tienes para resolver los diferentes problemas que aparecen cuando tocas en concierto.
9. Valora la probabilidad de ofrecer un buen concierto al final de curso.
10. Valora tu propia capacidad para ofrecer buenos conciertos.
11. Valora la importancia que tienen para ti ofrecer buenos conciertos.
12. Valora el interés que tienes para ofrecer buenos conciertos.
13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona ofrecer buenos conciertos.
14. Valora el grado en que conciertos o audiciones influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en el curso.
15. Valora el grado en que influye en ti un tribunal evaluador en tus conciertos.
16. Valora el afán que tienes de sacar buenas notas en las audiciones.
17. Valora el miedo que tienes antes de tocar en un concierto público.
18. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor respecto a la formación en el miedo escénico.
19. Valora tu entereza tras un concierto que ha salido mal.
20. Valora el afán que tienes por ofrecer buenos conciertos.
21. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al resultado en los conciertos.
22. Valora tus ganas de aprender de los conciertos que ofreces.
23. Valora tu nivel de aburrimiento cuando ofreces un concierto.
24. Valora la frecuencia de terminar con éxito las obras que has empezado durante un concierto.
25. Cuando actúo, siento que el concierto me tiene que salir perfecto.
26. Las actuaciones públicas me tienen que salir tan bien como los ensayos.

De este modo, la propuesta que desde aquí se realiza presenta la siguiente distribución factorial y que también puede verse en el gráfico 15.

- F1: Interés: 11, 13, 16, 22
- F2: Esfuerzo: 6, 21
- F3: Perfeccionismo: 19, 25, 26
- F4: Tarea: 7, 8, 9, 10, 15, 17, 19, 24
- F5: Examen: 1, 14

Como se puede ver, la estructura factorial presenta numerosas similitudes con el modelo primigenio, y sin embargo, con esta nueva distribución factorial de los ítems obtenemos un RMSEA de 0,047 y un CFI de 0,934, así como un CMIN/DF igual a 2,074 mejorando de este modo los índices obtenidos en el modelo original.

El análisis confirmatorio revela que con respecto al ítem 19, éste encaja mejor en el nuevo factor de perfeccionismo, además de haberse eliminado del análisis los ítems 18 y 23. De este modo, los pesos de regresión de cada ítem quedan como se muestra en la tabla 29 y visualmente en el gráfico 15.

Sumando a lo anterior y para análisis posteriores se debe comentar que uno de los factores, el correspondiente a la tarea presenta un buen ajuste con la curva normal. Por otra parte vemos cómo el cómputo total de los factores mejora el ajuste con la curva normal que el original (tabla 28).

Tabla 28. Pruebas de normalidad, asimetría y curtosis del cuestionario de motivación de logro musical

	F1_Interés	F2_Esfuerzo	F3_Perfeccionismo	F4_Tarea	F5_Examen	Total
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,28	3,20	2,90	1,06	2,99	1,02
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,211	,000	,249
Asimetría	-12,74	-11,24	5,06	-2,90	-4,74	-1,90
Curtosis	14,33	9,68	-3,05	-0,17	2,34	1,19

Se puede ver también en la tabla 29, que el ítem 19, presenta pesos específicos en dos factores, en el F3, perfeccionismo y en el F4, tarea, sin embargo, para análisis posteriores, y debido a que el peso específico en el factor de perfeccionismo es menor de 0,3, se contabilizará como un componente del factor de interés motivado por la tarea.

Tabla 29. Agrupación factorial cuestionario de motivación de logro musical

Ítem	Factor	estimaciones
Ítem 11	Interés	0,54
Ítem 13	Interés	0,51
Ítem 16	Interés	0,49
Ítem 22	Interés	0,59
Ítem 6	Esfuerzo	0,62
Ítem 21	Esfuerzo	0,76
Ítem 25	Perfeccionismo	0,72
Ítem 26	Perfeccionismo	0,72
Ítem 19	Perfeccionismo	0,22
Ítem 7	Tarea	0,84
Ítem 8	Tarea	0,60
Ítem 9	Tarea	0,69
Ítem 10	Tarea	0,70
Ítem 15	Tarea	0,39
Ítem 17	Tarea	0,69
Ítem 19	Tarea	0,63
Ítem 24	Tarea	0,38
Ítem 1	Examen	0,51
Ítem 14	Examen	0,42

Con esta nueva distribución de los ítems, el problema de la correlación mayor de 1, entre los factores de interés y esfuerzo con el factor de la capacidad pedagógica del profesor, han desaparecido. Sin embargo, como se ve en la tabla siguiente, existen correlaciones muy pequeñas entre algunos factores lo que nos hace pensar que no exista demasiada relación entre ellos o incluso son inexistentes, tal y como ocurre entre los factores de perfeccionismo y examen.

Especial atención merece la correlación en términos negativos, -0,328 entre los factores de perfeccionismo e interés, pues lo esperable sería encontrar motivación positiva, indicando la negativa, que cuando el interés por el logro de un buen concierto aumenta, disminuye el interés por que éste salga “perfecto”. A su vez, parece extraña también la relación negativa entre el perfeccionismo y el esfuerzo, pues lo que a priori sería esperable es que dicha correlación fuese positiva. Por otra parte, atendiendo a los

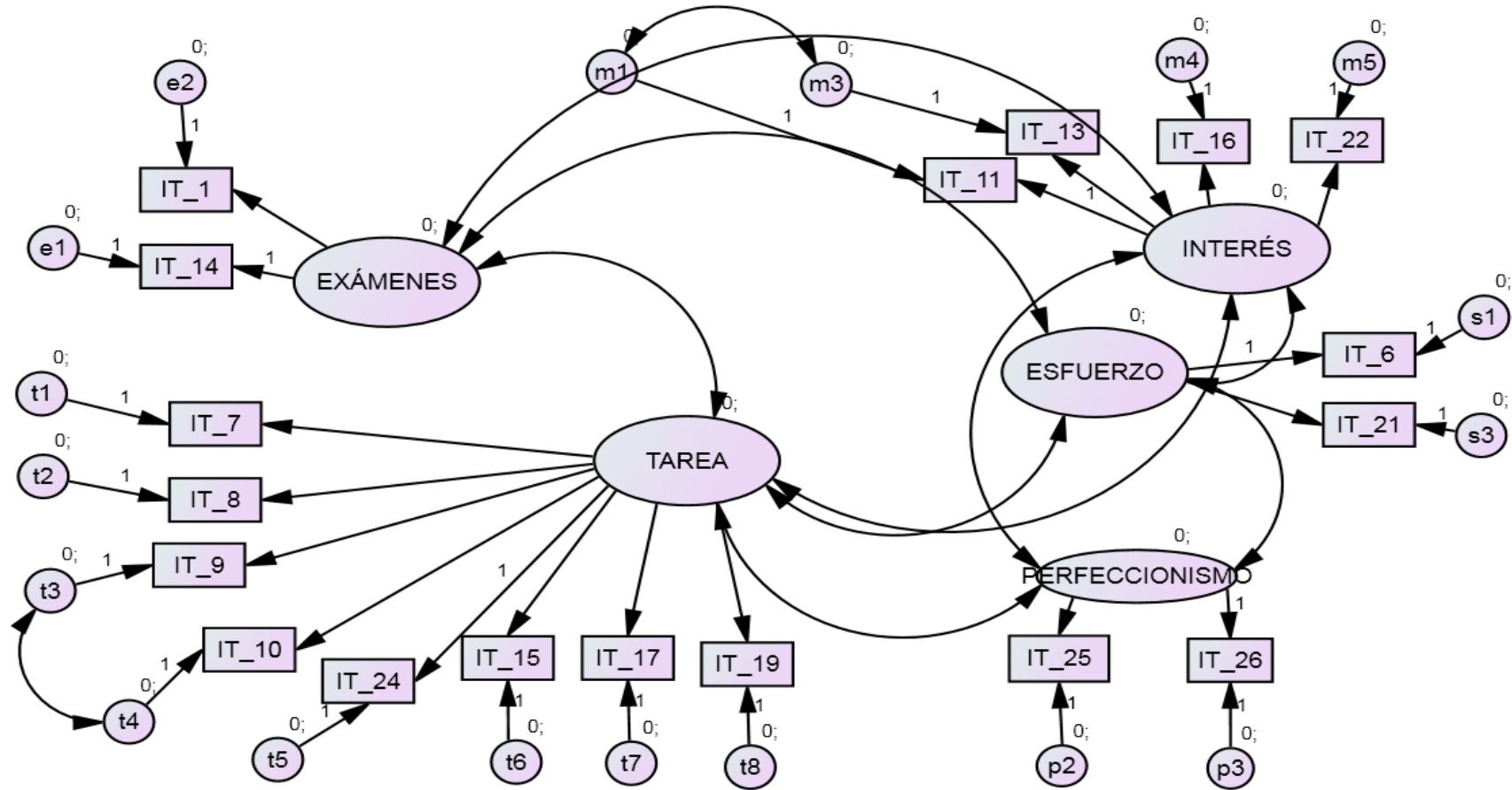
resultados, vemos que el perfeccionismo con el interés presenta también una relación muy baja, menor incluso que 0,2. Estos datos, creemos que abren la puerta a interpretar que el constructo del perfeccionismo aquí medido, no tenga que ver demasiado con la motivación de logro y que tal vez sea necesario valorarlo en su justa medida a través de otro instrumento.

En todo caso, creemos que es un instrumento de 18 ítems fiable para la valoración de la motivación de logro en lo que a las otras categorías se refieren, pues como se aprecia en la tabla, las restantes categorías entre sí, se inter-relacionan con unos índices siempre mayores que 0,3, especial atención merece la relación entre el esfuerzo realizado para ofrecer un buen concierto y el interés que ese concierto despierta en la persona, dicha de correlación es de 0,924, indicando que interés y esfuerzo son dos factores que van prácticamente de la mano en lo que a la motivación se refiere (tabla 30).

Tabla 30. Correlación entre factores del cuestionario de motivación de logro musical

Factor	Interés	Esfuerzo	Perfeccionismo	Tarea	Examen
Interés	1	0.92	-0.32	0.32	0.45
Esfuerzo	0.92	1	-0.24	0.26	0.30
Perfeccionismo	-0.32	-0.24	1	0.13	----
Tarea	0.32	0.26	0.13	1	0.94
Examen	0.45	0.30	----	0.94	1

Gráfico 15. Agrupación factorial del cuestionario de motivación de logro musical



Siguiendo la línea establecida para el análisis de los ítems en el cuestionario KMPAI, resulta adecuado realizar un nuevo análisis de fiabilidad para comprobar la consistencia interna de cada uno de los cinco factores en los que se ha dividido el cuestionario.

Encontramos que respecto al factor interés, compuesto por cuatro elementos, el α de Cronbach toma un valor de 0,640, respecto al factor esfuerzo, con dos elementos, el α de Cronbach toma nuevamente el valor de 0,640, y que con respecto al factor perfeccionismo, con dos elementos, alcanza el valor de 0,688. Por otra parte, respecto al factor tarea, con ocho elementos, alcanza un valor de 0,825, mientras que en lo referente al factor examen únicamente llega a 0,360. Como se ha comentado con anterioridad, el estadístico α de Cronbach es un cálculo muy sensible al número de ítems que tiene un factor, y no es de extrañar que se obtenga un resultado como el relativo al del factor examen. A su vez, el cómputo del α de Cronbach de los dieciocho ítems que conforman la mejor escala obtenida gracias al análisis factorial confirmatorio, arroja un valor de 0,774.

Actualmente se asume que un instrumento es fiable cuando presenta un α de Cronbach superior a 0,70 si bien, es deseable que tome valores superiores a 0,8, podemos concluir por lo tanto que la escala obtenida es un instrumento fiable, pero que debe ser revisada para mejorarla.

Por otra parte los índices de curtosis y asimetría que arroja el cómputo total del cuestionario presentan valores menores de $|1,96|$, pudiendo asumir que la medición total de la motivación mediante este cuestionario se ajusta a parámetros de normalidad.

Continuando con el análisis de la nueva escala, y de igual modo que con el KMPAI, se analizará el cuestionario de motivación de logro en el contexto musical con las diferentes variables sociodemográficas, además de con las pedagógicas y psicológicas contempladas en esta investigación.

4.3.3.3. ANÁLISIS DEL LOT-R

En el marco de esta investigación encontramos necesario hacer un análisis descriptivo del instrumento, para mejorar la comprensión del mismo en su relación con los constructos y variables manejadas en esta investigación.

- Análisis descriptivo

En el caso de la escala de optimismo, compuesta por 3 ítems, el α de Cronbach de los mismos toma un valor de 0,703, por otra parte, la escala del pesimismo presenta un valor α de Cronbach de 0,570. Ambos valores, son buenos, pues como se viene diciendo, el estadístico α de Cronbach es muy sensible al número de ítems. En el caso de computar el α de Cronbach para la escala compuesta por los ítems de optimismo y pesimismo, para medir el optimismo total toma un valor de 0,746, que para una escala de 6 ítems en total, es un resultado más que aceptable para considerarla un instrumento fiable para la medición del constructo del optimismo (tabla 31).

Tabla 31. Estadísticos de fiabilidad del LOT-R

Nº de elementos	Factor	Alfa de Cronbach
3	Optimismo	0,70
3	Pesimismo	0,57
6	Total	0,75

Además, tanto la escala del optimismo como la del pesimismo presentan buenas correlaciones, superiores a 0.3 en valor absoluto, entre los elementos de la propia escala y en relación al total de la misma en la mayor parte de ellos, lo que es indicativo de que todos los ítems de la escala miden en mayor o menor medida, un mismo constructo.

La correlación entre ambas escalas es superior a 0,5 puntos, y la correlación de cada una de las escalas con la escala final es de 0,87, indicativo nuevamente de la potencia predictiva de la misma.

Añadido a lo anterior, un análisis de la normalidad de los mismos, tal y como se puede ver en la tabla 32, los índices de curtosis, indican que presenta un buen ajuste con la curva correspondiente a una distribución normal de la población.

Pudiéndose decir por lo tanto que también se trata de un instrumento fiable para medir los niveles de optimismo y pesimismo.

Tabla 32. Estadísticos descriptivos del LOT-R

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Típ.	Curtosis
Optimismo parcial	488	3,00	15,00	10,62	2,41	0,61
Pesimismo parcial	486	3,00	15,00	7,61	2,36	-0,009
Optimismo Total	484	6,00	30,00	21,02	4,17	1,49

Tabla 33. Correlaciones entre elementos del LOT-R

	Optimismo parcial	Pesimismo parcial	Optimismo Total
Optimismo parcial	1,00	-,53	,87
Pesimismo parcial	,53	1,00	-,87
Optimismo total	,87	-,87	1,00

Las puntuaciones medias de ambos elementos así como del cómputo total del cuestionario sin embargo, no se ajustan al valor medio normativo del mismo, que es 9 en las subescalas y 18 en la total, tal y como se desprenden de las comparaciones realizadas por medio de la prueba *t de student* (tabla 34).

Tabla 34. Prueba *t* de factores de optimismo

	Valor de prueba = 9 *Valor de prueba = 18	
	t	Sig. (bilateral)
Optimismo parcial	14,910	,000
Pesimismo parcial	-12,964	,000
Optimismo total*	15,905	,000

Pese al poco ajuste revelado con la media teórica del cuestionario a partir de la prueba *t de student*, sí que creemos sin embargo que podemos confirmar la capacidad discriminativa y predictiva del cuestionario empleado y que por lo tanto, se pueden estudiar las relaciones de los dos factores descritos anteriormente con el resto de variables de corte sociodemográfico y pedagógico que se vienen barajando hasta ahora.

4.3.3.4. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA

En este caso el prócer es similar al del optimismo, pues ambos instrumentos de medida, como ya se explicó anteriormente, están plenamente validados y son utilizados en diferentes contextos. Por esto creemos que no es necesario ningún tipo de validación factorial. Sin embargo, sí que realizaremos un análisis descriptivo de los ítems, así como las pruebas de normalidad necesarias para saber de mejor forma cómo tratar al cuestionario y al cómputo total de sus ítems. En esta investigación la autoeficacia total ha sido obtenida a partir del sumatorio directo de todos los ítems que integran el cuestionario empleado.

- Análisis descriptivo.

En general, y como por otra parte era esperable, el cuestionario creemos que presenta buenas propiedades psicométricas, ya que un análisis de fiabilidad de los ítems, para $n= 488$ arroja un α de Cronbach igual a 0,914, y las correlación mínima inter-elementos a encontramos entre los ítems 3 y 6, y es igual a 0,366, y la correlación máxima inter-elementos, la encontramos entre los ítems 6 y 7, tomando un valor de 0,792; además de lo anterior, la media total de correlaciones inter-elementos es de 0,520. Sumado a lo anterior, y tal y como se puede ver en la tabla, la correlación elemento total media es de 0,687, y el valor del α de Cronbach no varía mucho eliminando ningún ítem del análisis (tabla 35).

Tabla 35. Análisis descriptivo cuestionario de autoeficacia

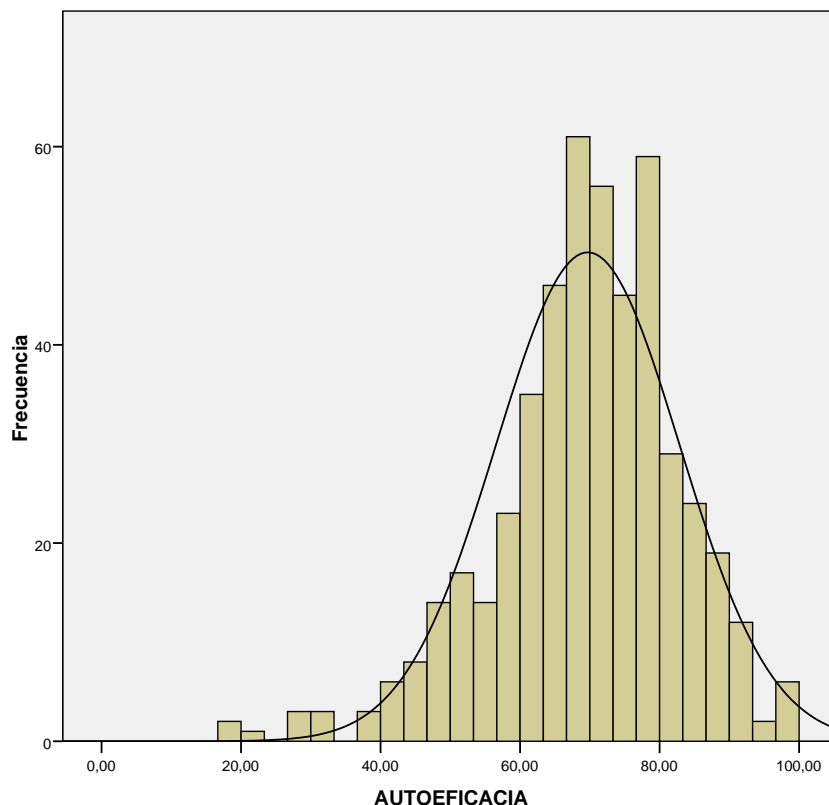
	N	Media	Desv.Típ.	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Autoeficacia 1	488	6,79	1,78	,61	,91	,91
Autoeficacia 2	488	8,09	1,51	,65		,90
Autoeficacia 3	488	7,16	1,87	,53		,91
Autoeficacia 4	488	6,68	1,72	,76		,90
Autoeficacia 5	488	6,80	1,78	,73		,90
Autoeficacia 6	488	6,10	1,97	,72		,90
Autoeficacia 7	488	6,29	1,82	,79		,89
Autoeficacia 8	488	7,76	1,51	,67		,90
Autoeficacia 9	488	6,98	1,68	,73		,90
Autoeficacia 10	488	7,00	1,74	,66		,90

Todo lo anterior es indicativo de que nos encontramos ante un buen instrumento, en el cual todas las preguntas tienden a medir un mismo constructo y en donde no hay ninguna que pudiéramos decir que “desentone”.

Sí que podemos decir que la prueba *t de student* ($t=33,095$; $p < 0,001$) para una muestra ha revelado que la media muestral obtenida (69,70) es incompatible con la hipótesis de que dicha media coincida de algún modo con la media muestral teórica del cuestionario que es 50.

Siguiendo la línea marcada en los análisis anteriores, encontramos necesario someter a las pruebas de normalidad a la suma total de todos los ítems, para tener un mejor criterio de manejo de la variable autoeficacia total en su relación con el resto de variables planteadas en esta investigación.

Gráfico 16. Histograma con curva normal del cuestionario de autoeficacia



Como se aprecia en la gráfica anterior (gráfico 16), la muestra no se distribuye de acuerdo a una distribución normal y presenta una curtosis –grado en que se acumulan casos en las colas- igual a 5,719 y un índice de asimetría 6,495. Estos índices de curtosis y asimetría en términos generales deberían ser tenidos en cuenta para análisis posteriores y la realización de ANOVAS, MLG y Regresiones, sin embargo, tal y como señalan Pardo y Ruiz (2005), “si los tamaños de los grupos son grandes, el estadístico F se comporta razonablemente bien, incluso con poblaciones sensiblemente alejadas de la normalidad”, siendo este el principio asumido salvo causas excepcionales.

4.3.3.5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SPSRQ

- Análisis descriptivo

Nuevamente, y como se comentó anteriormente en el apartado de los instrumentos, nos encontramos ante un instrumento plenamente validado, que no ha sufrido ninguna transformación de su versión original para la realización de esta investigación. De esta forma. Además, como característica diferenciadora en esta investigación, es el único instrumento que mide las respuestas en una escala dicotómica, con puntuación máxima de 24 puntos en su cómputo global.

Encontramos que la suma total media para la escala de sensibilidad al premio es de 9,755 con una desviación típica de 4,19. El cálculo del índice de curtosis arroja un valor de -0,605, indicando que la distribución muestral encaja con una distribución normal. Por otra parte, en la escala de sensibilidad al castigo la puntuación media es de 10,642 con una desviación típica de 5,624. Para el caso de la escala de castigo, el cálculo del índice de curtosis arroja un valor de -3,508 puntos, indicativo de que la distribución muestral está algo alejada de una distribución de acuerdo con la curva normal (tabla 36).

Tabla 36. Estadísticos descriptivos del SPSRQ

	N	Media	Desv.Típ.	Asimetría	Curtosis
Sensibilidad premio	441	9,75	4,19	3,24	- 0, 60
Sensibilidad castigo	447	10,64	5,62	2,03	-3,50

Con los datos anteriores, creemos que se pueden realizar las comparaciones de medias entre grupos tal y como se han venido haciendo hasta ahora, sin embargo, para el caso de la escala del castigo, habrá que llevar especial cuidado y serán necesarias más comprobaciones con pruebas no paramétricas puesto que no se cumple el supuesto de normalidad, si bien, en este caso, podemos nuevamente secundar las palabras de Pardo y Ruiz (2005), cuando comentan que en distribuciones no demasiado alejadas de la normalidad el estadístico F del ANOVA se comporta razonablemente bien.

Creemos que el ajuste con la curva normal de ambas subescalas se aprecia mejor de forma gráfica (gráficos 17 y 18).

Gráfico 17. Histograma con curva normal de la escala de premio

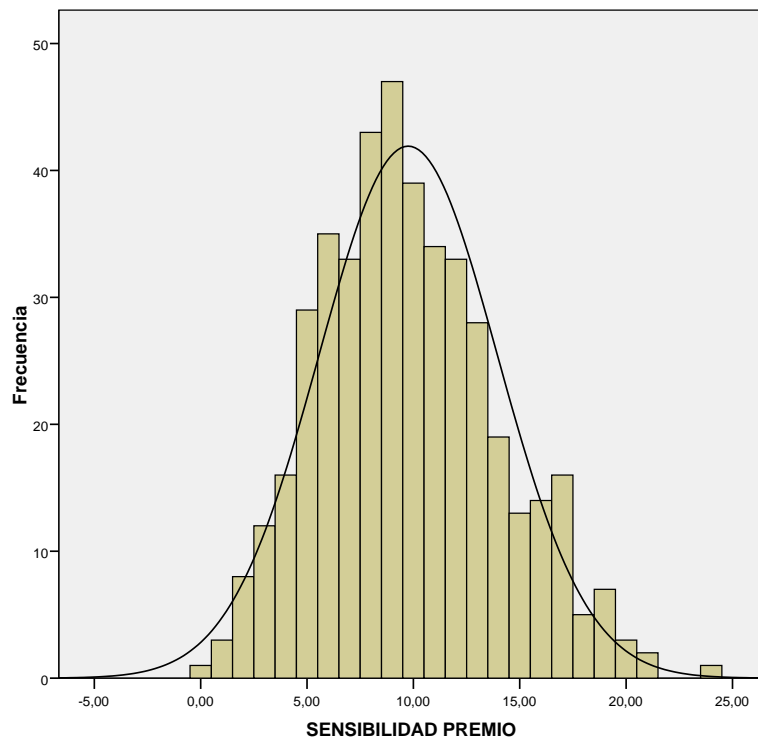
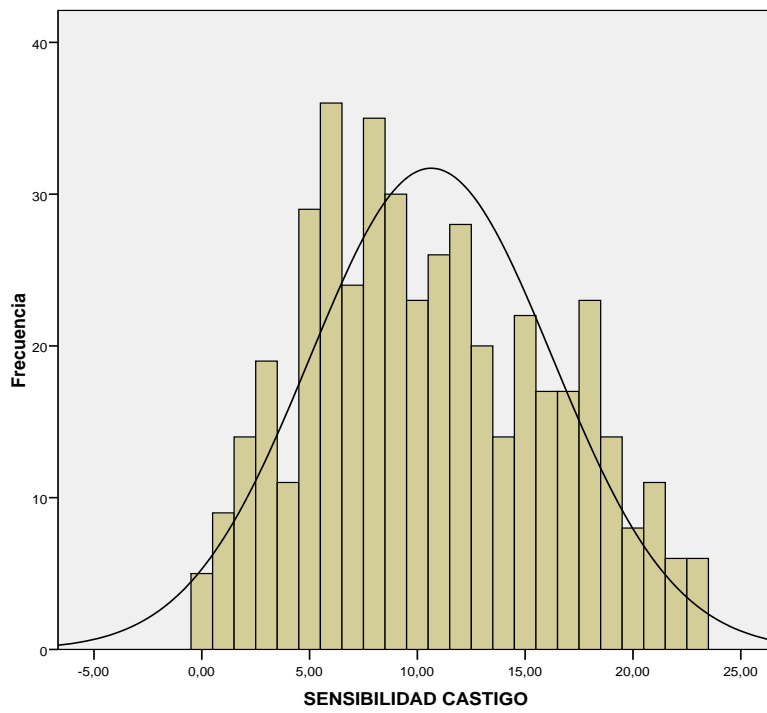


Gráfico 18. Histograma con curva normal de la escala de castigo



4.3.4. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS CON RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y CONTEXTUALES

En los siguientes apartados se van a estudiar detenidamente las relaciones entre las variables sociodemográficas y pedagógicas más relevantes con las variables de corte psicológico que se vienen comentando en la investigación.

4.3.4.1. RELACIÓN DE LA EDAD CON VARIABLES DE ESCALA.

En primer lugar se debe comentar que para el análisis relativo a la edad del alumnado se agrupó en cuatro grupos de edades diferentes, de modo que quedase una agrupación coherente con la muestra.

Así encontramos un grupo que aglutina a las personas con edades comprendidas hasta los 19 años de edad, otro grupo con las personas de 20 y 21 años, un tercer grupo con los estudiantes de edades entre 22 y 23 años y el cuarto grupo con los estudiantes de 24 años de edad o más.

- Relación del KMPAI con la edad

Un análisis de la varianza demuestra que las subescalas cogniciones negativas específicas e indefensión no presentan diferencias de medias estadísticamente significativas. Sin embargo, la categoría de contexto de relaciones familiares, sí presenta una comparación de medias significativa entre el componente contextual familiar en función de la edad, como se aprecia en las tablas 37 y 38 aunque no se puede asumir igualdad de varianzas ya que el estadístico de Levene (7,439; $p < 0,001$) contrasta dicha hipótesis siendo necesario el cálculo de la F mediante el estadístico robusto de Brown-Forsythe.

Tabla 37. Tabla ANOVA entre KMPAI contexto y edad

Edad	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
≤19	111	7,80	2,89			
20-21	134	7,95	3,57			
22-23	108	9,06	3,65	11.46*	0.000	0.065
24 ó +	132	10,18	4,46			
Total	485	8,77	3,83			

* Brown-Forsythe, distribuidos en F asintóticamente.

La categoría de alumnos de 19 años o menos presenta una media y una desviación típica menor que el resto de categorías, y a grandes rasgos se puede decir que cuanto más edad se tiene mayor es la media y la desviación típica de la misma, en lo referente al factor de contexto familiar.

Al haber varios grupos se hace necesario un análisis post-hoc para averiguar cuáles de ellas tienen diferencias significativas entre sí.

El cálculo de η^2 demuestra que el 6.5% de la varianza del factor contexto viene explicado por la edad.

Tabla 38. Pruebas post hoc Edad x Contexto

(I) EDAD (agrupada)	(J) EDAD (agrupada)	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
24 ó +	≤19	2,38(*)	,000
	20-21	2,22(*)	,000

*Sidak

Como se aprecia en la tabla anterior, existen diferencias de medias significativas entre el grupo de estudiantes de 24 años o más respecto a los estudiantes de 19 años o menos y los de 20 y 21 años de edad. Es decir, los dos rangos de edad que agrupan los estudiantes más jóvenes, con los de más edad.

- Relación de la motivación de logro musical con la edad

En lo concerniente a la relación entre la motivación de logro musical y la edad no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los factores.

- Relación del optimismo con la edad

Respecto a la edad no se han encontrado diferencias de medias significativas en ninguno de los factores de optimismo y pesimismo ni en la suma total de los mismos, entendida ésta como el optimismo total.

- Relación de la autoeficacia con la edad

No se han encontrado diferencias significativas en la comparación de medias entre las diferentes edades y los niveles de autoeficacia.

- Relación de la sensibilidad al premio y al castigo con la edad

En lo referente a la comparación de medias entre los diferentes grupos de edad que se han creado, no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dos escalas, ni la del premio ni la del castigo.

4.3.4.2. RELACIÓN DEL CENTRO CON VARIABLES DE ESCALA

- Relación del centro con el KMPAI.

En lo concerniente al centro, debemos decir que debido a las diferencias poblacionales tan grandes entre los diferentes conservatorios se ha optado por excluir del análisis al conservatorio Reina Sofía por ser el único con una muestra $n < 30$. De esta forma podemos decir que a partir de la prueba ANOVA con el resto de centros no muestra diferencias significativas en las medias de niveles de ansiedad en ninguno de los factores del KMPAI.

Sin embargo y como se comentó anteriormente, debido a la diferencia de población entre los diferentes conservatorios, creemos que no se pueden aceptar las pruebas paramétricas habituales del ANOVA, pese a que el factor cogniciones específicas, presenta un buen ajuste con la curva normal –curtosis= -1,954-, y deben realizarse las pertinentes pruebas no paramétricas que pongan a prueba la igualdad distribuciones muestrales entre todos los conservatorios y el Reina Sofía.

Mediante el cálculo de la Z de Kolmogorov-Smirnov, encontramos que las diferencias de medias entre el conservatorio Reina Sofía y los de Salamanca y Murcia resultan ser significativas, siendo las medias poblacionales en ambos casos menores en el conservatorio Reina Sofía. Del mismo modo encontramos que existen diferencias de medias significativas en la comparación de medias mediante pruebas no paramétricas entre los conservatorios de Gran Canaria con los conservatorios superiores de Salamanca y Musikene si bien estas pruebas son menos restrictivas en sus supuestos que las paramétricas, debiéndose tomar estos resultados con cierta cautela (tabla 39).

Tabla 39. Pruebas no paramétricas entre KMPAI cogniciones y centro

Centro	Media	Desv.Típ.	Centro	Media	Desv.Típ.	Z	Sig.
Reina Sofía (n=8)	31,17	5,61	Salamanca (n=41)	45,46	11,55	1,88	0,002
			Murcia (n=156)	40,36	12,07	1,63	0,009
Gran Canaria (n=56)	38,90	12,05	Musikene (n= 46)	39,25	12,33	-2,22*	0,026
			Salamanca (n=41)	45,46	11,55	1,49	0,022

* U de Mann Whitney tipificada

- Relación del centro con la motivación de logro musical

Sí se han encontrado diferencias significativas en lo relativo a los factores de tarea, exámenes y en el cuestionario medido en su globalidad en relación al centro de estudios, tal y como se puede desprender de las tablas siguientes (Tablas 40, 41, 42 y 43).

Debemos comentar que debido a la excesiva falta de ajuste con la curva normal de algunos de los factores que integran el cuestionario de motivación de logro se han realizado las comprobaciones necesarias por medio de pruebas no paramétricas, que consideramos las adecuadas para dicha casuística.

De la tabla del ANOVA se desprenden que las medias poblacionales difieren entre sí en los factores de tarea, exámenes y en el cómputo total de la nueva escala pudiendo asumir además la F con el estadístico de Levene igual a 1,228; $p=0,298$ para el caso del factor de tarea e igual a 0,543; $p=0,750$ para el caso del cómputo total del cuestionario de motivación de logro.

Tabla 40. Tabla ANOVA entre el cuestionario de motivación de logro musical (tarea) y la edad

Centro	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Musikene	46	43,33	9,92			
Gran canaria	56	47,17	9,43			
Asturias	183	43,40	11,09	3,26	0,012	0,027
Murcia	156	44,53	9,75			
Salamanca	41	39,84	10,69			
Total	482	43,90	10,442			

Tabla 41. Tabla prueba no paramétrica entre el cuestionario de motivación de logro musical (exámenes) y la edad

Centro	N	Media	Desv.Típ.	H*	Sig.	η^2
Musikene	46	11,77	2,78			
Gran canaria	56	12,94	2,63			
Asturias	183	12,21	2,58			
Murcia	156	11,99	2,80	11,18	,048	0,022
Salamanca	41	11,25	2,78			
Reina Sofía	8	13,12	2,41			
Total	482	12,10	2,71			

* H de Kruskal-Wallis

Tabla 42. Tabla ANOVA entre el cuestionario de motivación de logro musical (total) y la edad

Centro	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Musikene	46	109,91	14,482			
Gran canaria	56	115,00	15,807			
Asturias	183	109,39	16,318	2,72	,029	0,022
Murcia	156	110,47	14,094			
Salamanca	41	105,00	13,948			
Total	482	110,0	15,310			

Debido a que existen más de dos grupos en las comparaciones, se hacen necesarios los contrastes a posteriori o *post hoc*. Por otra parte, el cálculo de η^2 revela que la variable independiente centro explica el 2,7% de la varianza del factor tarea del cuestionario, el 2,2% del factor exámenes y el 2,2% de la suma total de la nueva escala de medida de 18 ítems obtenida en el análisis factorial confirmatorio siendo estos porcentajes explicativos bajos tal y como podemos ver en Cohen (1988) y Ellis (2010).

Las pruebas *post hoc* revelan que las diferencias significativas obtenidas en los ANOVAS precedentes, se producen en todas ellas entre los centros de Salamanca y Gran Canaria, siendo las medias de motivación menores significativamente menores en el conservatorio de Salamanca en ambos factores (tabla 43).

Tabla 43. Pruebas post hoc motivación de logro musical -tarea y total- centros

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Motivación (tarea)	Gran Canaria	Salamanca	7,33	,006
Motivación (total)	Gran Canaria	Salamanca	9,99	,015

En lo que concierne a las pruebas no paramétricas, en términos generales se puede decir que en aquellas pruebas en las que se realiza la comparación entre diferentes grupos mediante una H de Kruskal-Wallis y en ocasiones la consiguiente prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, se hace necesario en determinados casos contemplar la corrección de Bonferroni en los niveles de significación para evitar cometer un error de tipo I, (rechazar la H_0 cuando se debería aceptar), tal y como recomiendan Pardo y Ruiz (2005). Esta corrección es más necesaria aún si cabe, cuando las comparaciones entre pares se realizan entre grupos en los que alguno de ellos presenta una muestra $n < 30$ y además la variable no se distribuye normalmente. Siendo

la corrección de Bonferroni $\rho_{Bonferroni} = \frac{\rho}{\frac{(n-1)(n)}{2}}$ en donde $\rho = 0,05$ es un criterio establecido dentro de la comunidad científica que implica un 95% de posibilidades de no cometer un error de tipo I y en donde n es igual al número de grupos que se están comparando entre sí. Sin embargo creemos que en este caso con $n=6$ obtenemos una $\rho_{Bonferroni} = 0,003$ que la consideramos demasiado restrictiva y alejada del 0,05 habitual. Este alejamiento nos llevaría a cometer un error del tipo II, aceptar la H_0 cuando debería ser rechazada.

De esta forma, únicamente contemplamos esta corrección para las comparaciones por pares entre el conservatorio Reina Sofía y el resto de centros. Por consiguiente, la comparación por pares bien mediante la U de Mann-Whitney bien mediante la Z de Kolmogorov-Smirnov entre los centros con $n > 30$ consideramos que esta restricción es demasiado severa y nos llevaría a cometer un error del tipo II, (aceptar la hipótesis nula cuando se debería rechazar).

De esta forma podemos decir que hemos encontrado diferencias significativas en lo relativo al factor específico de la motivación ante los exámenes en relación al centro entre los centros de Salamanca con Gran Canaria ($Z_{Kolmogorov-Smirnov} = 1,449$; $\rho = 0,030$) siendo menor la puntuación en el conservatorio de Salamanca.

Del mismo modo que con las pruebas paramétricas del post hoc, las pruebas no paramétricas relativas al factor exámenes revelan que no existen diferencias significativas en lo que respecta a la comparación entre el Reina Sofía y el resto de conservatorios. Entendemos que esta diferencia viene motivada principalmente por el escaso recuento de participantes pertenecientes al conservatorio de música Reina Sofía.

- Relación del centro con el optimismo

En relación al centro de estudios se han encontrado diferencias significativas en el componente que valora el optimismo parcial y en el cómputo total del optimismo disposicional.

Tal y como se puede ver en la tabla el conservatorio de Gran Canaria presenta la puntuación mayor. Por otra parte, debido a que en el cómputo total del optimismo no se

puede asumir la igualdad de la varianzas poblacionales (Levene = 2,825; $p=0,025$) se ha empleado el estadístico robusto de Brown-Forsythe (BF=2,620; $p=0,035$).

Del mismo modo se puede inferir, a partir del valor de η^2 que el 2,9% de la varianza del factor optimismo parcial y el 2,1% del optimismo total viene definido por el centro al que pertenece el alumnado siendo estos porcentajes explicativos nuevamente bajos si seguimos el criterio de Cohen (1988) y Ellis (2010) (tabla 44).

Tabla 44. Tabla ANOVA entre optimismo y centro

	Centro	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Optimismo parcial	Musikene	46	10,69	2,05	3,52	0,007	0,029
	Gran Canaria	56	11,46	2,16			
	Asturias	183	10,26	2,59			
	Murcia	154	10,80	2,19			
	Salamanca	41	10,07	2,69			
	Total	480	10,60	2,41			
Optimismo total	Musikene	46	21,43	3,72	2,54*	0,039*	0,021
	Gran Canaria	56	22,10	3,84			
	Asturias	182	20,38	4,56			
	Murcia	151	21,26	3,66			
	Salamanca	41	20,34	4,53			
	Total	480	20,96	4,16			

* Brown-Forsythe.

Debido a que existen diversos grupos poblacionales, se hacen necesarias nuevamente las pruebas post hoc.

El conservatorio de Gran Canaria presenta una puntuación significativamente superior al de Asturias y al de Salamanca en el optimismo parcial, no siendo lo suficientemente grande en el caso del optimismo total para que resulte significativa con el método de Sidak. Sin embargo, con el método de las diferencias mínimas significativas (DMS), sí que obtenemos diferencias significativas entre diferentes centros en lo que respecta al optimismo total aunque debemos comentar que este método de cálculo de diferencias significativas es el menos restrictivo de las pruebas paramétricas empleadas en esta investigación, lo que debe hacernos relativizar dichas diferencias (tabla 45).

Tabla 45. Pruebas post hoc entre optimismo y centros

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Optimismo parcial	Gran Canaria	Asturias	1,19*	,011
		Salamanca	1,39*	,046
Optimismo total	Gran Canaria	Asturias	1,72*	,007
		Salamanca	1,76*	,038

* DMS

En esta ocasión las pruebas paramétricas realizadas para comprar la población del Reina Sofía con el resto de conservatorios aportan una Z de Kolmogorov-Smirnov no significativa para todos los casos. Tal y como puede observarse en la tabla 46.

Tabla 46. Pruebas no paramétricas entre optimismo y centros

Variable dependiente	(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Z Kolmogorov-Smirnov	Sig.
Optimismo parcial	Reina Sofía	Musikene	1,30	1,178	0,125
		Gran canaria	,53	0,850	0,465
		Asturias	1,73	1,186	0,120
		Murcia	1,19	1,097	0,180
		Salamanca	1,92	1,175	0,126
Optimismo total	Reina Sofía	Musikene	2,94	1,078	0,195
		Gran canaria	2,26	0,992	0,279
		Asturias	3,99	1,186	0,120
		Murcia	3,11	1,196	0,115
		Salamanca	4,03	1,041	0,228

- Relación del centro con la autoeficacia

Como se aprecia en la tabla 47 del ANOVA existen diferencias de medias significativas entre los diferentes grupos poblacionales.

Tabla 47. Tabla ANOVA entre el cuestionario de autoeficacia y centro.

Centro	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Musikene	46	68,65	12,25	3,86	0,004	0,032
Gran Canaria	56	75,08	12,63			
Asturias	182	68,39	13,62			
Murcia	155	70,00	11,95			
Salamanca	41	65,82	14,67			
Total	480	69,50	13,10			

Se puede ver, con el valor de η^2 que el 3,2% de la varianza de la autoeficacia total viene explicada por el centro de estudios siendo catalogado este valor de η^2 como un tamaño de efecto intermedio según Cohen (1988) y Ellis (2010).

Las pruebas post hoc, tabla 48, revelan que existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia comparando la población del conservatorio de Gran Canaria y la del conservatorio de Asturias y Salamanca, siendo mayor el índice de autoeficacia en ambos casos en el conservatorio de Gran Canaria.

Tabla 48. Pruebas post hoc entre autoeficacia y centro

(I) centro	(j) centro	Diferencia de medias (i-j)	Sig.
Gran Canaria	Asturias	6,69(*)	,008
	Salamanca	9,26(*)	,006

* Sidak

Por todo lo anterior podemos decir que del análisis de la varianza de la autoeficacia de los alumnos dependiendo del centro es el conservatorio de Gran Canaria el que presenta la puntuación más alta, mientras que es el de Salamanca, el que presenta la puntuación más baja.

Debido a las características muestrales y a las características comentadas anteriormente de cierta curtosis de la variable autoeficacia total, se hacen necesarias las pruebas no paramétricas, al igual que en ocasiones precedentes, para comprobar si verdaderamente podemos decir que existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia entre la población del conservatorio del Reina Sofía y las poblaciones de los otros conservatorios. Así pues, la prueba de Kolmogorov Smirnov toma valores de significación menores de 0,05 en el caso de la comparación entre el Reina Sofía y los conservatorios de Asturias y Salamanca, esto implica que las poblaciones son significativamente diferentes en sus medidas, y en lo que concierne a la media es significativamente superior en el Reina Sofía tal y como se desprende de la tabla siguiente (tabla 49).

Tabla 49. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de autoeficacia y centro

(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Z	Sig.
Reina Sofía	Asturias	13,72	1,559	0,015
	Salamanca	16,29	1,499	0,022

- Relación del centro con la sensibilidad al premio y al castigo

En este caso tampoco se han encontrado diferencias significativas de medias en lo referente a la comparación de medias entre centros tal y como puede verse en las tablas 50 y 51.

Tabla 50. Tabla ANOVA entre el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo y el centro

	Centro	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Sensibilidad premio	Musikene	46	8,5435	3,82220	1,867	0,115
	Gran Canaria	53	9,3962	3,50461		
	Asturias	170	9,9353	4,33254		
	Murcia	138	10,1812	4,21543		
	Salamanca	26	8,7308	5,12685		
	Total	433	9,7275	4,21962		
Sensibilidad castigo	Musikene	46	10,1522	5,39122	1,837	0,121
	Gran Canaria	53	9,4906	5,54916		
	Asturias	173	10,5376	5,62232		
	Murcia	141	11,0426	5,68063		
	Salamanca	26	12,8462	5,75286		
	Total	439	10,6697	5,63808		

Tabla 51. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo y el centro

	(I) Centro	(J) Centro	Diferencia de medias (I-J)	Z*	Sig.
Sensibilidad premio	Reina Sofía	Musikene	2,70	1,149	0,142
		Gran Canaria	1,85	0,846	0,472
		Asturias	1,31	0,829	0,497
		Murcia	1,06	0,777	0,582
		Salamanca	2,51	0,951	0,326
Sensibilidad castigo	Reina Sofía	Musikene	-1,02	0,454	0,986
		Gran Canaria	-,36	0,584	0,884
		Asturias	-1,41	0,543	0,929
		Murcia	-1,91	0,593	0,874
		Salamanca	-3,72	0,928	0,356

* Z de Kolmogorov- Smirnov

4.3.4.3. RELACIÓN DEL CURSO CON VARIABLES DE ESCALA

En este caso, no se han encontrado diferencias de grupos dependiendo del curso en el que se estudie en ninguna de las variables de corte psicológico que se vienen contemplando en este estudio tal y como puede apreciarse en la tabla 52 del ANOVA correspondiente.

Tabla 52. Tabla ANOVA entre los constructos psicológicos de la investigación y el curso

	Curso	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
KMPAI (cogniciones)	1	155	40,25	12,75	,109	,955
	2	147	39,68	12,55		
	3	108	40,43	13,03		
	4	72	40,54	12,54		
	Total	482	40,16	12,68		
KMPAI (indefensión)	1	155	32,70	9,82	,232	,874
	2	147	32,05	9,17		
	3	108	31,75	9,91		
	4	72	32,35	9,96		
	Total	482	32,24	9,65		
KMPAI (contexto)	1	155	8,39	3,71	1,068	,362
	2	147	8,98	3,94		
	3	108	9,16	4,04		
	4	72	8,60	3,62		
	Total	482	8,77	3,84		
KMPAI (total)	1	155	88,77	21,30	,052	,985
	2	147	88,21	20,41		
	3	108	89,06	21,87		
	4	72	89,21	20,80		
	Total	482	88,73	21,02		
Optimismo parcial	1	154	10,50	2,36	,557	,643
	2	146	10,65	2,50		
	3	108	10,84	2,36		
	4	72	10,44	2,35		
	Total	480	10,61	2,40		
Pesimismo parcial	1	153	7,58	2,33	,186	,906
	2	145	7,68	2,39		
	3	108	7,50	2,34		
	4	72	7,73	2,46		
	Total	478	7,62	2,36		
Optimismo total	1	152	20,96	4,10	,364	,779
	2	144	20,93	4,21		
	3	108	21,33	4,17		
	4	72	20,70	4,28		
	Total	476	20,99	4,17		

Autoeficacia	1	155	68,93	13,50		
	2	145	69,92	13,47		
	3	108	70,58	12,57	,439	,725
	4	72	68,84	12,72		
	Total	480	69,59	13,15		
Sensibilidad premio	1	138	10,39	4,49		
	2	132	9,68	4,00		
	3	99	9,26	3,84	1,690	,168
	4	64	9,45	4,11		
	Total	433	9,78	4,15		
Sensibilidad castigo	1	143	10,85	5,48		
	2	130	10,23	5,89		
	3	100	10,37	5,65	,775	,508
	4	67	11,40	5,37		
	Total	440	10,64	5,62		
Motivación Total	1	155	109,79	14,43		
	2	147	110,65	15,31		
	3	108	109,20	15,78	,403	,751
	4	72	111,45	14,92		
	Total	482	110,17	15,05		

4.3.4.4. RELACIÓN DE LA EDAD DE COMIENZO CON LAS VARIABLES DE ESCALA

- Relación de la edad de comienzo con el KMPAI

Se han encontrado diferencias significativas en todos los factores en los que se descompone el KMPAI, en lo relativo a la edad de comienzo en los estudios musicales.

Tal y como se aprecia en las tabla siguientes, del ANOVA y el análisis a posteriori, y los consiguientes gráficos, se puede observar que el grupo de estudiantes que comenzaron los estudios musicales a los 7 años como muy tarde, puntúan significativamente menor en el factor cogniciones específicas si se comparan con los estudiantes que comenzaron a los 8 años y entre los 9 y los 10 años. También existe, referida al factor cognitivo, una diferencia de medias significativa entre los estudiantes que comenzaron entre los 9 y los 10 años de edad, y los que comenzaron a los 11 o posteriormente, siendo mayor la puntuación en el grupo de los que comenzaron entre los 9 y los 10 que la del grupo que comenzó a los 11 años o posteriormente (tablas 53, 54, 55 y 56).

Tabla 53. Tabla ANOVA entre KMPAI (cogniciones) y edad de comienzo

	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
	≤ 7	161	37,40			
	8,00 - 8,00	135	41,87			
KMPAI (cogniciones)	9,00 - 10,00	93	43,82	6,39	,000	0,038
	11,00+	95	38,86			
	Total	484	40,17			

En lo concerniente al factor de indefensión, nuevamente existen diferencias significativas entre el grupo de los que comenzaron a estudiar a más tardar a los 7 años, y los que comenzaron entre los 9 y los 10 años, siendo mayor la puntuación en este factor en el grupo de los que comenzaron a tocar un instrumento entre los 9 y los 10 años de edad.

Tabla 54. Tabla ANOVA entre KMPAI (indefensión) y edad de comienzo

	Edad de comienzo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (indefensión)	≤ 7	161	30,33	9,11	3,51	,015	0,022
	8,00 - 8,00	135	33,03	10,09			
	9,00 - 10,00	93	33,86	9,79			
	11,00+	95	32,96	9,33			
	Total	484	32,28	9,64			

Por otra parte y relativo al factor contexto familiar del KMPAI, encontramos que existen diferencias de medias significativas entre el grupo que comenzó sus estudios musicales como mínimo a los 11 años de edad y los grupos que comenzaron a los 7 como máximo y a los 8, siendo en ambos casos, la puntuación mayor para los que comenzaron a los 11 años de edad o posteriormente.

Tabla 55. Tabla ANOVA entre KMPAI (contexto) y edad de comienzo

	Edad de comienzo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (contexto)	≤ 7	161	8,05	3,43	6,62	000	0,040
	8,00 - 8,00	135	8,64	3,74			
	9,00 - 10,00	93	8,87	3,88			
	11,00+	95	10,22	4,35			
	Total	484	8,80	3,86			

Además de lo anterior, y como por otra parte era esperable, en el cómputo total de la escala encontramos diferencias de medias significativas entre el grupo de estudiantes que comenzaron antes de los 7 años o a los 7 años y los grupos de los que comenzaron a los 8 años y el grupo de los que lo hicieron entre los 9 y los 10, siendo menor en ambos casos en el grupo de los que comenzaron como máximo a los 7 años de edad.

Tabla 56. Tabla ANOVA entre KMPAI (total) y edad de comienzo

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (total)	≤ 7	161	83,56	20,24	5,83	,001	0,035
	8,00 - 8,00	135	91,21	20,40			
	9,00 - 10,00	93	93,84	22,00			
	11,00+	95	89,39	21,27			
	Total	484	88,81	21,14			

Vemos también cómo para todos los casos podemos asumir homogeneidad de varianzas y normalidad en todos los factores del KMPAI (tabla 57).

Tabla 57. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
KMPAI (cogniciones)		1,505	,212	-1,954
KMPAI (indefensión)	490	,554	,646	0,495
KMPAI (contexto)		1,899	,129	1,01
KMPAI (total)		,049	,986	0,27

Por otra parte, el cálculo de η^2 sugiere que, el 3,8% de la varianza del factor cogniciones específicas, el 2,2% de la varianza del factor de indefensión, el 4% del factor contexto familiar y el 3,5% de la varianza total de la escala es debida a la edad de comienzo en los estudios musicales siendo estos valores del efecto relativamente bajos según la escala de Cohen (1988) y Ellis (2010).

Las pruebas post hoc reflejadas en la tabla 58 refrendan lo comentado anteriormente.

Tabla 58. Pruebas post hoc entre KMPAI y edad de comienzo

	(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
KMPAI (cogniciones)	≤ 7	8,00 - 8,00	-4,46	,015
		9,00 - 10,00	-6,41	,001
	9,00 - 10,00	11,00+	4,95	,041
KMPAI (indefensión)	≤ 7	9,00 - 10,00	-3,52	,029
KMPAI (contexto)	≤ 7	11,00+	-2,17	,000
	8,00 - 8,00	11,00+	-1,58	,012
KMPAI (total)	≤ 7	8,00 - 8,00	-7,64	,011
		9,00 - 10,00	-10,28	,001

Toda la batería de números anteriores creemos que se comprende de forma más inmediata mediante su representación gráfica (gráficos 19, 20, 21 y 22).

Gráfico 19. Comparativa KMPAI (cogniciones) según edad de comienzo

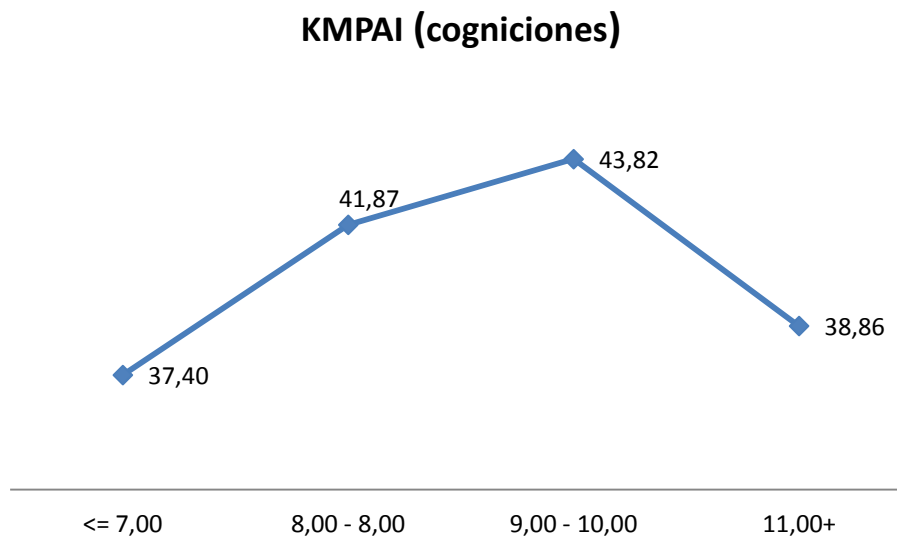


Gráfico 20. Comparativa KMPAI (Indefensión) según edad de comienzo

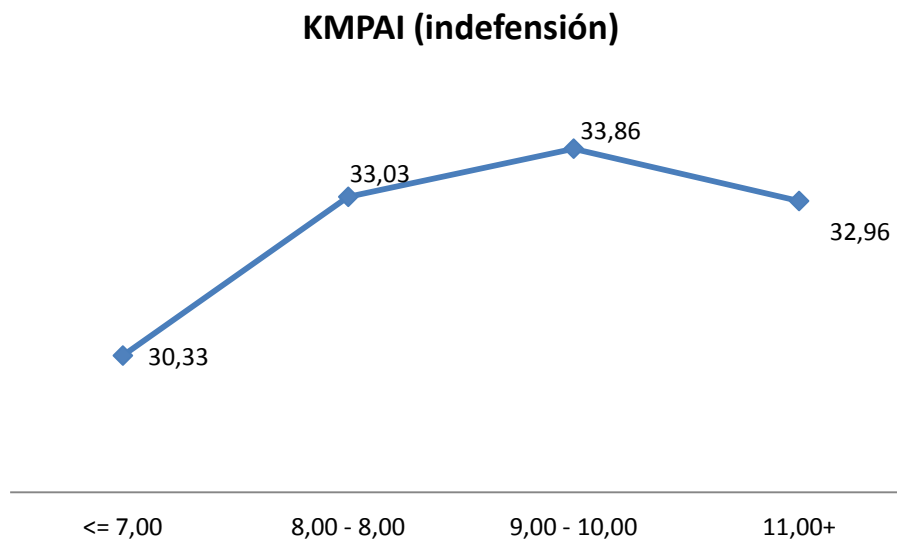


Gráfico 21. Comparativa KMPAI (contexto) según edad de comienzo

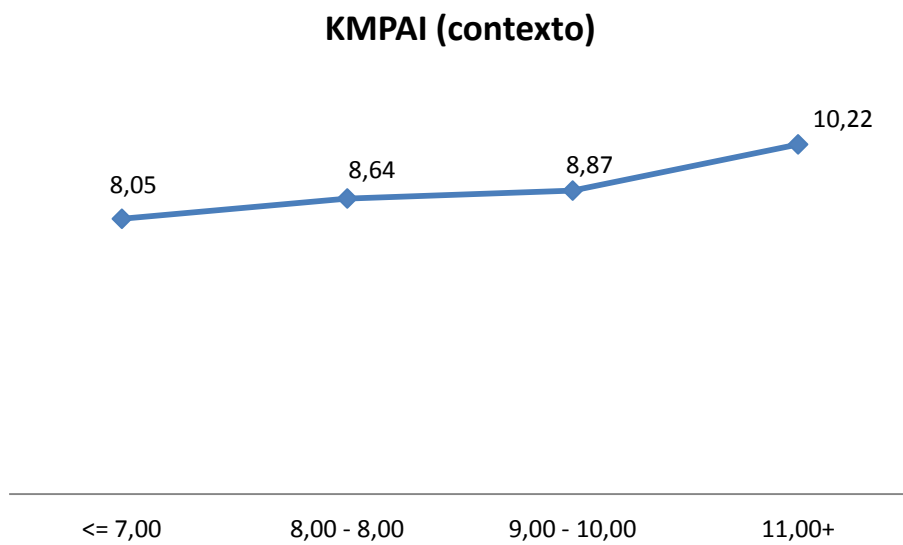
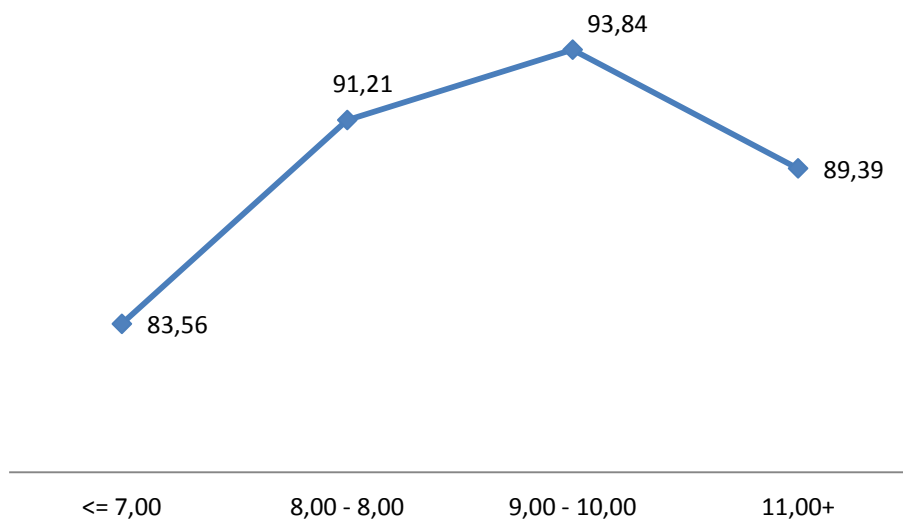


Gráfico 22. Comparativa KMPAI (total) según edad de comienzo



- ANCOVA del KMPAI en relación a la edad de inicio

Los años en los que se ha comenzado en los estudios musicales se ha revelado como una variable de relativa importancia de cara a relacionarla con unos niveles de ansiedad determinados u otros. Por esto, debemos tener en cuenta en los análisis en los que esté presente esta variable el control de los efectos de otras variables como la edad actual o los años de estudio y que *a priori* puedan estar falseando los resultados en los que la edad de comienzo esté presente.

Por lo anterior creemos que es necesario el análisis de la covarianza de dichas variables. Mediante el análisis de la covarianza (ANCOVA) esperamos controlar o eliminar el efecto que los años de estudio o la edad actual puedan tener en la variable dependiente, en este caso los diferentes factores de ansiedad evaluados desde el KMPAI, para así asegurarnos que la relaciones significativas encontradas entre la edad de inicio en los estudios musicales y los diferentes factores de ansiedad, son reales y no espurias debidas a otras variables.

El análisis de covarianza, ANCOVA, es una técnica de control estadístico que permite eliminar de la variable dependiente del ANOVA el efecto atribuible a variables no incluidas en el diseño como factores y, por tanto, no sometidas a control experimental (tabla 59).

Tabla 59. Tabla ANCOVA entre KMPAI (cogniciones) y edad de inicio

Fuente	F	Significación	η^2
Años de estudio	3,32	,069	,007
Edad	4,37	,037	,009
Edad de comienzo	7,30	,000	,044

Podemos apreciar en las tablas que los años de estudio no presenta una relación directa con el factor específico de ansiedad en el modelo planteado y que sí lo presenta la edad actual. Sin embargo la influencia de ambos factores no tiene un peso específico con respecto a la edad de comienzo ya que presenta una significación de 0,000 indicativo de que es un factor con entidad propia de cara a la explicación de la ansiedad escénica. Por otro lado vemos cómo en el modelo de análisis de covarianza planteado el valor de η^2 es igual a 0,044 lo que nos permite decir que el 4,4% de la varianza del

factor específico de la ansiedad está explicada por la edad de comienzo en los estudios musicales.

En la realización de los ANCOVAS de las subescalas relativas al estado de indefensión y al contexto familiar no se han encontrado relaciones significativas entre la edad de inicio en los estudio musicales y los niveles de ansiedad, controlando la edad actual y los años de estudio del participante, esto denota que aunque las relaciones anteriormente descritas existan, existe también una fuerte influencia de los años de estudio y de la edad actual del participante que hacen que el efecto de la edad de inicio se atenúe hasta valores no significativos cuando tenemos en cuenta esas otras dos variables.

En lo que se refiere al cálculo del ANCOVA con el cómputo total del cuestionario (tabla 60), vemos que ni la edad ni los años de estudio parecen que tengan mucho que ver en los niveles reportados de puntuación total dependiendo de la edad de comienzo en los estudios musicales.

Tabla 60. Tabla ANCOVA entre KMPAI (total) y edad de comienzo

Fuente	F	Significación	η^2
Años de estudio	1,05	,306	,002
Edad	2,71	,100	,006
Edad de comienzo	5,18	,002	,032

- Relación de la edad de comienzo con la escala de motivación de logro musical

Como se desprende de las tablas 61, 62 y 63, se han encontrado diferencias significativas en lo que respecta a los factores de la motivación de tarea y la motivación total recogidos en el cuestionario de motivación de logro musical, además, el cálculo de η^2 revela que el 4,3% de la varianza del factor tarea viene determinada por la edad de comienzo y que el 3,2% de la varianza total del cuestionario nuevo, está determinada por la edad de comienzo en los estudios musicales.

Debido a los datos obtenidos en el ANOVA, se hace necesaria nuevamente, la realización de pruebas *post hoc* para averiguar entre qué grupos de edad existen las diferencias significativas.

Tabla 61. Tabla ANOVA entre motivación de logro musical (tarea) y edad de comienzo

Edad de comienzo	N	Motivación (tarea) Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
≤7,00	161	46,23	10,02			
8,00 - 8,00	135	42,74	10,06			
9,00 - 10,00	93	40,65	10,62	7,13	0,000	0,043
11,00+	95	45,37	10,37			
Total	484	44,02	10,41			

Tabla 62. Tabla ANOVA entre motivación de logro musical (total) y edad de comienzo

Edad de comienzo	N	Motivación (total) Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
≤ 7	161	113,25	13,56			
8,00 - 8,00	135	108,34	14,80			
9,00 - 10,00	93	105,82	15,57	6,08	0,000	0,032
11,00+	95	112,09	16,75			
Total	484	110,22	15,20			

Tabla 63. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada cuestionario de motivación de logro musical

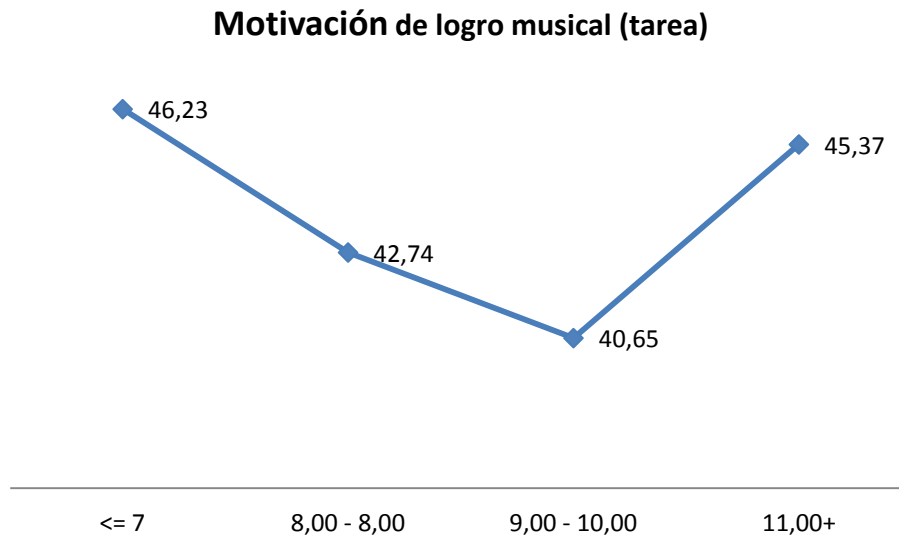
	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Motivación (tarea)	484	,201	,895	-0,17
Motivación (total)		,842	,471	1,19

Las pruebas post hoc (tabla 64) revelan que existen diferencias de medias significativas entre los alumnos que comenzaron con la práctica musical antes de los 7 años de edad, con los que lo hicieron a los 8 o 9 años de edad, en relación al factor tarea del cuestionario, siendo en ambos casos mayor en los estudiantes que comenzaron antes de los 7. También, a tenor de los datos, se puede decir que es significativa la diferencia de medias entre los estudiantes que comenzaron a los 11 años de edad o posteriormente, comparada con la media de los que lo hicieron entre los 9 y los 10 años de edad, siendo mayor en los que comenzaron a los 11 o posteriormente (gráfico 23).

Tabla 64. Pruebas post hoc entre motivación de logro (tarea) y edad de comienzo

(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
≤ 7	8,00 - 8,00	3,49	,021
	9,00 - 10,00	5,57	,000
11,00+	9,00 - 10,00	4,71	,010

Gráfico 23. Comparativa motivación de logro musical (tarea) según edad de comienzo



Nuevamente queremos saber si las diferencias significativas obtenidas anteriormente pueden ser debidas a influencias no controladas de variables como la edad actual o los años de estudio que llevan los participantes en la investigación.

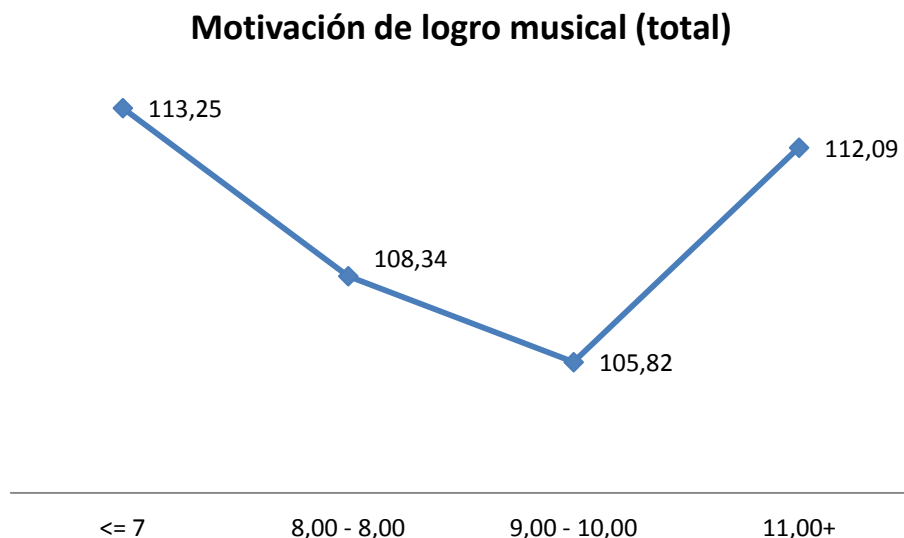
De este modo realizando el análisis de co-varianza pertinente (tabla 65), vemos que las diferencias significativas debidas a la edad de inicio en el factor de tarea del cuestionario de motivación de logro se siguen manteniendo. Además de lo anterior, del valor de η^2 podemos inferir que el 4,4% de la varianza del factor motivacional de la tarea es debida a la edad de inicio en los estudios musicales.

Tabla 65. Tabla ANCOVA para motivación de logro musical (tarea) según edad de comienzo, años de estudio y edad actual

	F	Significación	η^2
Años de estudio	,00	,965	,000
Edad	,02	,869	,000
Edad de comienzo	7,35	,000	,044

Por otra parte, en lo concerniente a la suma total del cuestionario, se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos que comenzaron a los 7 años de edad o antes y los que lo hicieron a los 8 o entre los 9 y los 10 años de edad, siendo la media, 4,9 puntos mayor en el grupo de 7 años de edad con respecto a la del grupo de 8 años ($\rho= 0,030$), y 7,4 puntos mayor en el grupo de los de 7 años respecto al grupo de los de 9 o 10 años ($\rho= 0,001$). Por otra parte, el grupo de estudiantes que comenzaron a estudiar entre los 9 y los 10 años, presenta una media total 6,27 puntos menor ($\rho=0,025$) con respecto al grupo de estudiantes que comenzaron sus estudios a los 11 años o posteriormente y que se puede intuir a partir del gráfico 24.

Gráfico 24. Comparativa motivación de logro musical (total) según edad de comienzo



Procediendo del mismo modo que hasta ahora, un análisis de la covarianza controlando los posibles efectos de los años de estudio y la edad actual del participante (tabla 66) revelan que la edad de comienzo en los estudios musicales sigue siendo un factor clave para la existencia de diferencias en la motivación total, tal y como puede apreciarse en la tabla del ancova. En este caso del valor de η^2 podemos deducir que el 3,9% de la varianza de la motivación total es debida a la edad de inicio en los estudios musicales.

Tabla 66. Tabla ANCOVA para motivación de logro (total) según edad de comienzo, años de estudio y edad actual

Fuente	F	Significación	η^2
Años de estudio	,03	,854	,000
Edad	,15	,694	,000
Edad de comienzo	6,36	,000	,039

- Relación de la edad de comienzo con el optimismo

Tal y como puede comprobarse en la tabla del ANOVA (tablas 67 y 68), sí se han encontrado diferencias de medias poblacionales significativas en lo referente al optimismo y pesimismo parcial, y en el sumatorio total de los mismos.

Tabla 67. Tabla ANOVA optimismo disposicional y edad de comienzo

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Optimismo parcial	≤ 7	161	11,11	2,34	4,66	,003	0,028
	8,00 - 8,00	135	10,11	2,40			
	9,00 - 10,00	92	10,41	2,26			
	11,00+	94	10,73	2,57			
	Total	482	10,62	2,41			
Pesimismo parcial	≤ 7	160	7,28	2,29	4,68	,003	0,029
	8,00 - 8,00	133	8,13	2,37			
	9,00 - 10,00	93	7,89	2,20			
	11,00+	94	7,19	2,50			
	Total	480	7,62	2,37			
Optimismo total	≤ 7	160	21,83	4,05	5,61	,001	0,034
	8,00 - 8,00	133	20,00	4,11			
	9,00 - 10,00	92	20,52	3,75			
	11,00+	93	21,50	4,64			
	Total	478	21,01	4,19			

Tabla 68. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada para optimismo disposicional

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Optimismo parcial	482	,439	,725	0,592
Pesimismo parcial	480	,526	,664	-0,009
Optimismo total	478	,963	,410	1,436

Debido nuevamente a que tenemos más de dos grupos diferentes, se hacen necesarias las pruebas post hoc.

Se puede observar (tabla 69) que existen diferencias significativas en la categoría de optimismo parcial entre el grupo de los que comenzaron como muy tarde a los 7 años frente a los que lo hicieron a los 8, siendo mayor la puntuación en el grupo de los 7 años de edad.

También se observa en la tabla que existe una diferencia de medias significativa menor en cuanto a los niveles de pesimismo en el grupo de los de 7 años frente al grupo de los de 8, así como entre el grupo de los de 11 y el grupo de los de 8, siendo mayor la puntuación en pesimismo nuevamente en el grupo de los que comenzaron a estudiar a los 8 años de edad.

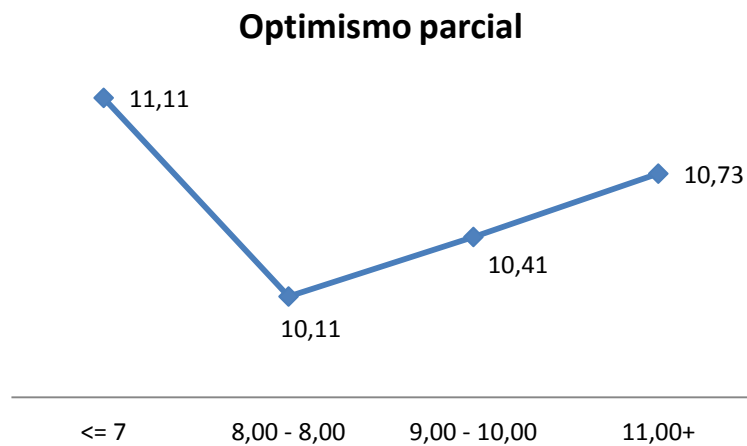
En lo que al cómputo total del optimismo se refiere, encontramos diferencias de medias significativas entre los grupos de 7 y 11 años de edad respecto del grupo de los 8 años, siendo superiores en los primeros (tabla 69, gráfico 25).

Tabla 69. Pruebas post hoc entre optimismo y edad de comienzo

	(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Optimismo parcial	≤ 7	8,00	1,00	,002
Pesimismo parcial	≤ 7	8,00	-,84	,013
	11,00+	8,00	-,94	,018
Optimismo total	≤ 7	8,00	1,82	,001
	11,00+	8,00	1,49	,045

Además, el cálculo de η^2 refleja que el 2,8% de la varianza del optimismo parcial, el 2,9% del pesimismo parcial y el 3,4% del optimismo total es explicado por la edad de comienzo en los estudios musicales.

Gráfico 25. Comparativa optimismo parcial según edad de comienzo

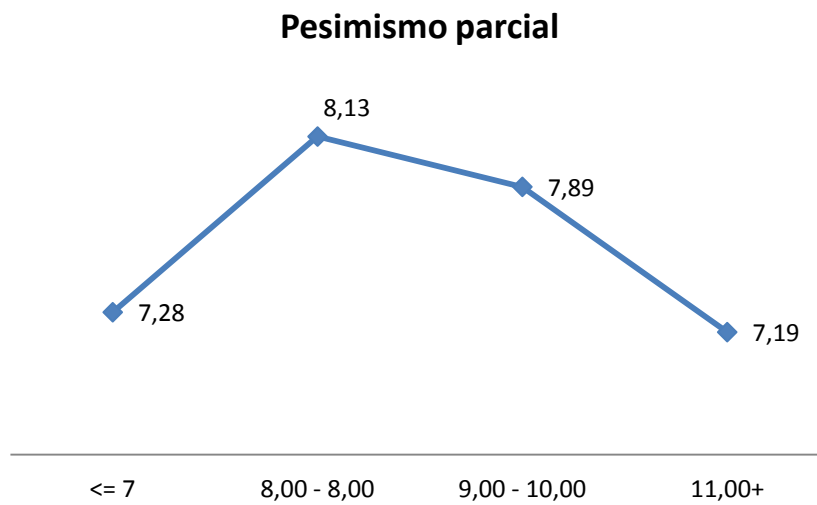


En este caso el ANCOVA correspondiente al optimismo parcial con la edad de inicio, controla la posible influencia de los años de estudio y la edad actual revelan que ni la edad ni los años de estudio tienen influencia alguna sobre la edad de comienzo en los estudios musicales. A su vez, del valor de η^2 podemos interpretar que en el modelo expuesto, el 2,5% de la varianza del optimismo parcial depende de la edad en la que se hayan empezado los estudios musicales (tabla 70; gráfico 26).

Tabla 70. Tabla ANCOVA para optimismo parcial según edad de comienzo, años de estudio y edad actual

Fuente	F	Significación	η^2
Edad	,02	,885	,000
Años de estudio	,38	,534	,001
Edad de comienzo	4,04	,007	,025

Gráfico 26. Comparativa pesimismo parcial según edad de comienzo

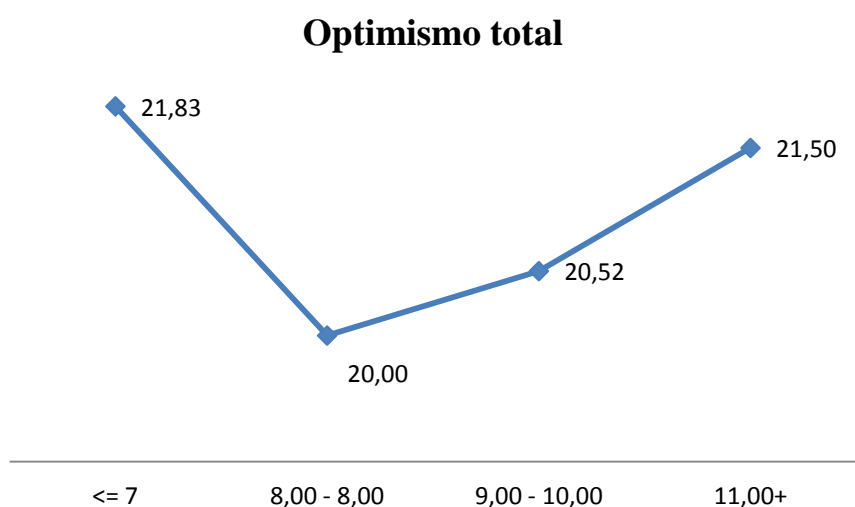


En el caso del pesimismo ocurre nuevamente que el ancova revela que la edad de comienzo no tiene influencia alguna de la edad actual ni de los años de estudio en lo que respecta a las diferencias de medias significativas que se obtienen en función de si se ha empezado a estudiar un instrumento musical a una edad determinada u otra (tabla 71; gráfico 27). Sumado a lo anterior podemos decir que, según este modelo, del valor de η^2 se desprende que el 2,9% de la varianza del factor de pesimismo se explica a partir de la edad de inicio en los estudios musicales.

Tabla 71. Tabla ANCOVA para pesimismo parcial según edad de comienzo, años de estudio y edad actual

Fuente	F	Significación	η^2
Edad	,40	,524	,001
Años de estudio	,62	,430	,001
Edad de comienzo	4,65	,003	,029

Gráfico 27. Comparativa optimismo total según edad de comienzo



El cálculo del ancova del optimismo total en función de la edad de comienzo y controlando la edad actual y los años de estudio (tabla 72), ha revelado que las diferencias de medias significativas se deben únicamente a la influencia de la edad de inicio en los estudios musicales al menos en el modelo planteado en la tabla 71.

Tabla 72. Tabla ANCOVA para optimismo total según edad de comienzo, años de estudio y edad actual

Fuente	F	Significación	η^2
Edad	,22	,634	,000
Años de estudio	,01	,915	,000
Edad de comienzo	5,44	,001	,034

- Relación de la edad de comienzo con la autoeficacia

Tampoco en este caso, se han encontrado diferencias en la autoeficacia total dependiendo de la edad a la que se hayan comenzado los estudios musicales (tabla 73).

Tabla 73. Tabla ANOVA entre autoeficacia y la edad de comienzo

Edad de comienzo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
≤ 7	161	71,62	12,13		
8,00 - 8,00	133	69,27	13,00		
9,00 - 10,00	93	67,16	12,92	2,37	0,070
11,00+	95	69,48	14,89		
Total	482	69,69	13,16		

- Relación de la edad de comienzo con la sensibilidad al premio y al castigo

No se han encontrado diferencias significativas en lo referente a la escala de sensibilidad hacia el premio, entre los diferentes grupos definidos por la edad de comienzo en los estudios musicales (tabla 74).

Tabla 74. Tabla ANOVA entre sensibilidad al premio y edad de comienzo

Edad de comienzo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
≤ 7	146	9,80	4,19		
8,00 - 8,00	121	10,10	4,14		
9,00 - 10,00	82	10,15	4,63	1,98	0,115
11,00+	86	8,82	3,60		
Total	435	9,76	4,17		

Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en la escala del castigo, como se puede apreciar en la tabla del ANOVA, siendo el grupo que mayor puntuación obtiene en la escala del castigo o de inhibición de comportamientos el grupo de alumnos que ha comenzado sus estudios musicales entre los 9 y los 10 años de edad, y la menor en el grupo que ha comenzado a los 7 años o antes (tabla 75).

El valor de η^2 indica que el 3% de la varianza del factor castigo está explicado por la edad de comienzo en los estudios musicales.

Tabla 75. Tabla ANOVA entre sensibilidad al castigo y edad de comienzo

	Edad	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
	≤ 7	146	9,24	4,92			
	8,00	125	10,90	5,61			
Sensibilidad castigo	9,0 - 10,0	84	11,64	5,30	4,54	0,004	0,030
	11,00+	87	9,98	5,49			
	Total	442	10,31	5,36			

Se hacen necesarias por lo tanto las consiguientes pruebas post hoc, para estudiar con mayor precisión entre que grupos poblacionales encontramos las diferencias significativas.

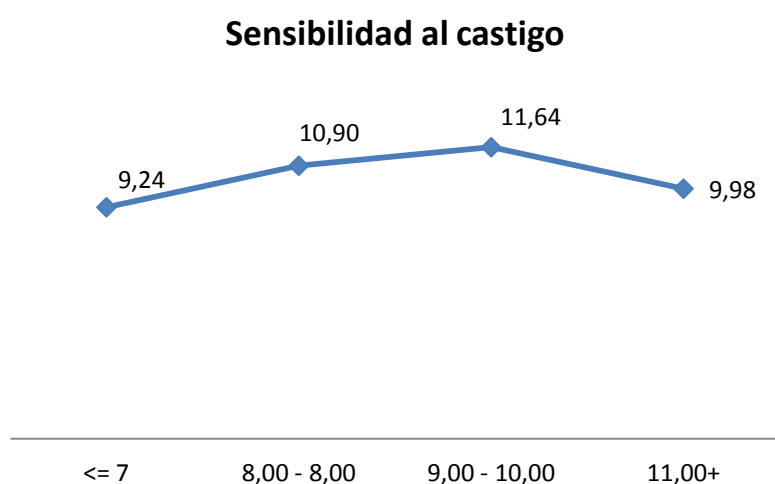
Las diferencias significativas las encontramos entre el grupo de alumnos que han comenzado entre los 9 y los 10 años de edad con respecto a los que lo han hecho a los 7 o antes. En este caso, la puntuación en la escala de castigo o inhibición de comportamientos es significativamente mayor en el grupo de alumnos que han

comenzado entre los 9 y los 10 años respecto del grupo de siete años como puede verse en la tabla 76 y de forma gráfica en el gráfico 28.

Tabla 76. Pruebas post hoc entre sensibilidad al castigo y edad de comienzo

(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
≤ 7	8,00 - 8,00	-1,83	,042
	9,00 - 10,00	-2,51	,006

Gráfico 28. Comparativa sensibilidad al castigo según la edad de inicio



A través del ancova, podemos ver que las diferencias de medias significativas son debidas únicamente a la variable de la edad de inicio en los estudios musicales y que ni los años de estudio ni la edad actual influyen en las diferencias de medias (tabla 77).

Tabla 77. Tabla ANCOVA para sensibilidad al castigo entre edad de comienzo, años de estudio y edad actual

Fuente	F	Significación	η^2
Edad	1,27	,259	,003
Años de estudio	1,39	,238	,003
Edad de comienzo	4,62	,003	,031

4.3.4.5. RELACIÓN DE TOCAR CON AGRUPACIONES CON LAS VARIABLES DE ESCALA

- **Relación de tocar con agrupaciones y KMPAI**

En relación a si se toca o no con agrupaciones hemos encontrado diferencias significativas únicamente en el factor que evalúa las cogniciones específicas, como, dicho sea de paso, resultaba en cierto modo esperable. Como se puede ver en la tabla 78 y en el gráfico 29, el grupo que sí que toca habitualmente con agrupaciones presenta una media menor que el que no lo hace y en donde el 1,1% de la varianza del factor específico de cogniciones está explicada por el tocar o no tocar con agrupaciones.

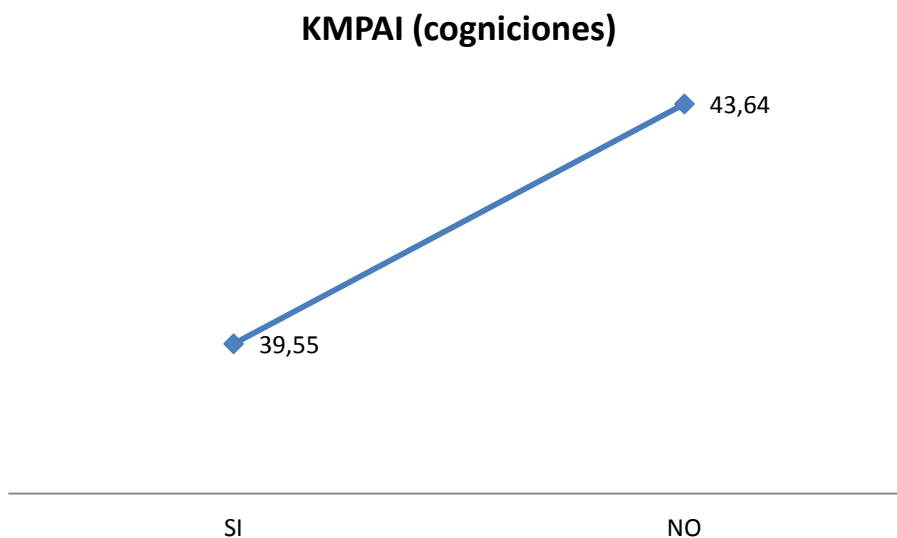
Tabla 78. Tabla ANOVA entre KMPAI (cogniciones) y tocar con agrupaciones

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (cogniciones)	Sí	421	39,55	12,64	5,27	0,022	0,011
	No	57	43,64	12,42			
	Total	478	40,04	12,67			

Tabla 79. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada de KMPAI (cogniciones)

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
KMPAI (cogniciones)	490	,087	,768	-1,954

Gráfico 29. Comparativa KMPAI (cogniciones) según tocar o no con agrupaciones



- Relación de tocar con agrupaciones y la motivación de logro musical

La tabla del ANOVA, da pie a pensar que existen diferencias significativas de medias en los factores de tarea, exámenes y la suma total de los ítems de la escala. Sin embargo, creemos es necesario realizar las pruebas no paramétricas para confirmarlo ya que existe una diferencia poblacional excesiva -7,35 veces mayor - entre las personas que tocan regularmente con agrupaciones, 421 frente a los que no lo hacen, 57 personas. Esto, unido a que el factor exámenes no se ajusta a parámetros de normalidad, con una curtosis de 2,34 puntos, hace que sea necesaria analizar la diferencia de medias mediante el cálculo de la Z de Kolmogorov-Smirnov (tabla 80).

Tabla 80. Tabla ANOVA entre motivación de logro musical (tarea, exámenes, total) y tocar o no con agrupaciones

Motivación de logro		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Motivación (tarea)	Sí	421	44,60	10,26	7,25	0,007	0,015
	No	57	40,70	10,18			
	Total	478	44,14	10,32			
Motivación (exámenes)	Sí	421	12,24	2,62	3,94	0,041	0,008
	No	57	11,49	3,15			
	Total	478	12,15	2,70			
Motivación (total)	Sí	421	111,02	15,17	7,06	0,008	0,015
	No	57	105,40	13,57			
	Total	478	110,35	15,08			

De esta forma observamos que con el criterio de hacer las pruebas no paramétricas debido a la diferencia poblacional de ambos grupos, no se obtienen diferencias significativas de medias en el factor exámenes, mientras que sí se mantienen en el factor de tarea y en la suma total de todos los factores, siendo mayor la media en ambos casos en los estudiantes que sí que tocan con agrupaciones habitualmente frente a los que no lo hacen (tabla 81).

Tabla 81. Pruebas no paramétricas entre la motivación de logro musical (tarea, exámenes, total) y tocar o no con agrupaciones

		N	Media	Desv.Típ.	Z	Sig.
Motivación (tarea)	Sí	421	44,60	10,26	1,64	0,009
	No	57	40,70	10,18		
	Total	478	44,14	10,32		
Motivación (exámenes)	Sí	421	12,24	2,62	1,12	0,162
	No	57	11,49	3,15		
	Total	478	12,15	2,70		
Motivación (total)	Sí	421	111,02	15,17	1,48	0,025
	No	57	105,40	13,57		
	Total	478	110,35	15,08		

- Relación de tocar con agrupaciones y optimismo

Referido a si se toca o no con agrupaciones no se han encontrado diferencias significativas entre las personas que no tocan y las que tocan habitualmente con agrupaciones (tabla 82).

Tabla 82. Tabla ANOVA entre optimismo disposicional y tocar o no con agrupaciones

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Optimismo	Sí	420	10,61	2,40	0,34	0,556
	No	56	10,82	2,48		
	Total	476	10,64	2,41		
Pesimismo	Sí	417	7,59	2,38	0,004	0,951
	No	57	7,57	1,99		
	Total	474	7,59	2,34		
Optimismo total	Sí	416	21,02	4,20	0,12	0,729
	No	56	21,23	3,87		
	Total	472	21,05	4,16		

- Relación de tocar con agrupaciones y autoeficacia

En lo referente a posibles diferencias en los niveles de autoeficacia dependiendo de si se toca habitualmente con agrupaciones o no, no existen diferencias de medias significativas como se puede ver en la tabla 83 del Anova.

Tabla 83. Tabla ANOVA entre autoeficacia y tocar o no con agrupaciones

	N	Autoeficacia Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Sí	420	69,96	13,10	1,04	0,308
No	56	68,07	12,75		
Total	476	69,74	13,06		

- Relación de tocar con agrupaciones y la sensibilidad al premio y al castigo

No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo que confiesa tocar con agrupaciones habitualmente frente al grupo que no lo hace (tabla 84).

Tabla 84. Tabla ANOVA entre sensibilidad al premio y al castigo y tocar o no con agrupaciones

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Sensibilidad premio	Sí	376	9,91	4,01	3,17	0,075
	No	53	8,83	5,01		
	Total	429	9,78	4,15		
Sensibilidad castigo	Sí	383	10,55	5,66	0,28	0,592
	No	53	11,00	5,44		
	Total	436	10,61	5,63		

4.3.4.6. RELACIÓN DE LOS CONCIERTOS OFRECIDOS EN EL ÚLTIMO AÑO Y LAS VARIABLES DE ESCALA.

En lo relativo al análisis de las variables que se vienen estudiando y su relación con los conciertos ofrecidos en el último año, creemos que se hace necesario el estudio mediante pruebas no paramétricas, debido a que los tres grupos en los que está dividida la muestra son excesivamente diferentes en lo que a tamaño muestral se refiere. Esta medida está dispuesta de forma que divida a los alumnos en aquellos que no han ofrecido ningún concierto en el último año, $n_1=17$ - aquellos que han ofrecido entre 1 y 3 conciertos en el último año, $n_2=90$ - y los que han ofrecido más de 3 conciertos en el último año, $n_3=376$. Todos estos grupos hacen un total de $N=483$ estudiantes.

Con el mismo criterio que se mantuvo anteriormente para el cálculo de la H de Kruskal Wallis respecto de la corrección de Bonferroni, vemos que para nuestro caso de $n=3$ grupos, la $\rho_{\text{Bonferroni}}$ toma el valor de 0,016667, implicando que en las comparaciones entre los diferentes grupos, sólo tomarán en significativas, aquellas que tengan una significación menor o igual a $0,0167 \approx 0,017$ y que en este caso sí que resulta un nivel de significación aceptable siempre desde el punto de vista del investigador.

- Relación del número de conciertos y KMPAI

En lo concerniente al análisis de los resultados del KMPAI, se han encontrado diferencias significativas entre los diferentes grupos en los factores de cogniciones específicas, indefensión y el cómputo total del cuestionario tal y como se puede apreciar en la tabla de la prueba de Kruskal-Wallis. Por esto, se hace necesario el cálculo de la U de Mann entre los diferentes grupos (tabla 85).

Tabla 85. Pruebas no para métricas entre KMPAI y número de conciertos

	Número de conciertos	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
KMPAI (cogniciones)	Ninguno		46,94	10,77		
	Entre uno y tres	490	43,48	12,59	13,46	0,001
	Más de tres		39,13	12,64		
KMPAI (indefensión)	Ninguno		40,09	8,80		
	Entre uno y tres	490	33,03	9,68	13,36	0,001
	Más de tres		31,77	9,56		
KMPAI (total)	Ninguno		105,69	18,05		
	Entre uno y tres	490	92,67	21,12	17,46	0,000
	Más de tres		87,23	20,86		

Entre el grupo de estudiantes que no han ofrecido ningún concierto y los que han ofrecido entre uno y tres conciertos, se han encontrado diferencias significativas, menores de 0,017, en el factor de indefensión siendo la puntuación media más alta en el grupo de estudiantes que no han ofrecido ningún concierto y en donde el tamaño del efecto de ofrecer conciertos toma un valor según el estadístico d de Cohen igual a 0,73 indicando de este modo que el tamaño de efecto en el factor de indefensión de tocar un determinado número de conciertos es moderado en la comparación de estas categorías.

Entre el grupo de estudiantes que no han ofrecido ningún concierto y los que han ofrecido más de tres, se han encontrado diferencias de medias significativas en todos y cada uno de los factores siendo las medias más altas en el grupo de personas que no han ofrecido ningún concierto en todos los factores con valores de la d de Cohen iguales a 0,61 para la categoría de cogniciones específicas, de 0,86 para la categoría de indefensión y 0,87 para el cómputo total del cuestionario, indicando de este modo que el hecho de tocar conciertos públicos presenta un fuerte efecto o relación con los diferentes niveles de ansiedad reportados por los estudiantes.

Por último, entre los grupos de estudiantes que han ofrecido entre uno y tres conciertos y los que han ofrecido más de tres conciertos, se han encontrado diferencias significativas en los factores de cogniciones específicas y en el cómputo total del cuestionario con una d de Cohen igual a 0,34 y 0,25 respectivamente que indican que entre estas dos categorías el tamaño del efecto sobre la ansiedad de los respectivos factores tiene una cuantía escasa.

Lo anterior lo encontramos en los gráficos 30, 31 y 32.

Gráfico 30. Comparativa KMPAI (cogniciones) según el número de conciertos

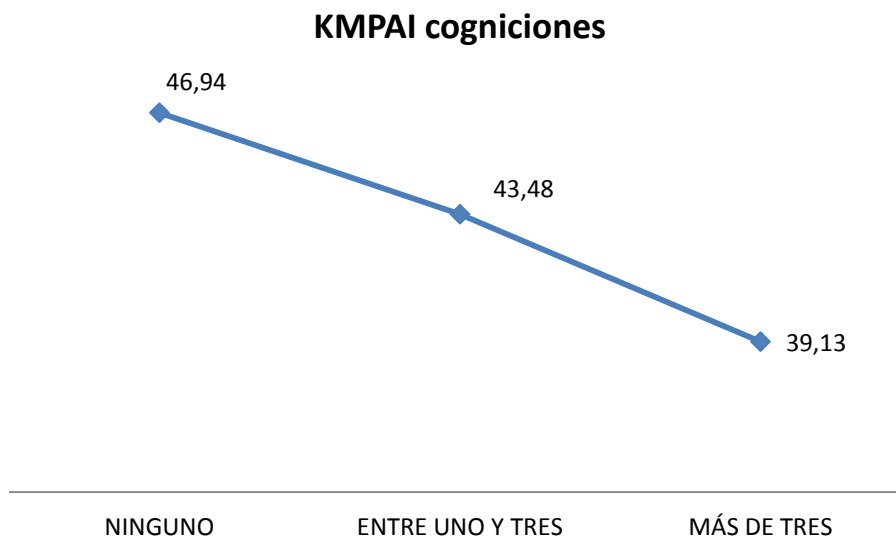


Gráfico 31. Comparativa KMPAI (indefensión) según el número de conciertos

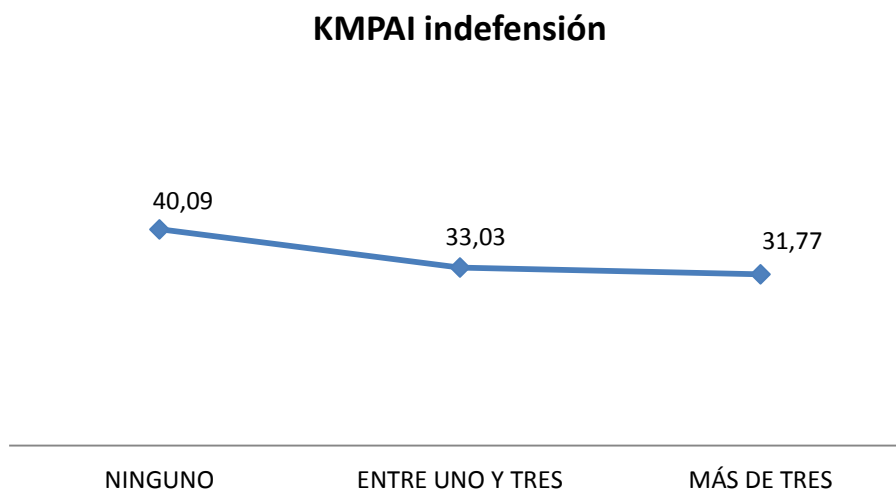
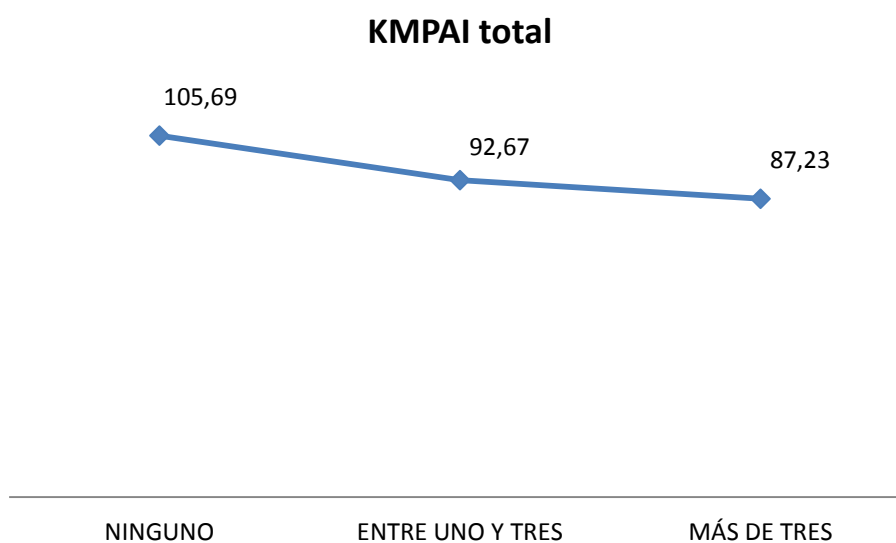


Gráfico 32. Comparativa KMPAI (total) según el número de conciertos



- Relación del número de conciertos en el último año y la motivación de logro musical

En lo concerniente a los factores de la motivación de logro musical, encontramos diferencias significativas entre los diferentes grupos en los factores de interés, perfeccionismo, tarea, exámenes y el cómputo total del cuestionario, es decir, en todos los factores excepto en el de esfuerzo (tabla 86 y 87) en función del número de conciertos que se hayan ofrecido.

Tabla 86. Pruebas no paramétricas entre la motivación de logro musical y el número de conciertos

Motivación de logro	N	Media	Desv.Típ.	H Kruskal-Wallis	Sig.
Motivación (interés)	490	31,96	3,86	6,13	0,047
Motivación (perfeccionismo)	490	7,52	4,49	6,09	0,047
Motivación (tarea)	490	44,01	10,44	12,23	0,002
Motivación (exámenes)	490	12,12	2,71	9,15	,010
Motivación (total)	490	110,21	15,27	11,50	,003

Nuevamente, el cálculo de la U de Mann-Whitney revela que existen diferencias significativas, menores de 0,017, entre el grupo de estudiantes que no han ofrecido ningún concierto y los que han ofrecido más de tres, en los factores de tarea y exámenes, siendo mayor la motivación por la tarea y por los exámenes en el grupo de estudiantes que han ofrecido más de tres conciertos en el último año, *d* de Cohen igual a 0,79 y 0,71.

Entre el grupo de personas que no han ofrecido ningún concierto y el grupo que han ofrecido entre uno y tres conciertos se han encontrado diferencias significativas en el factor de perfeccionismo, *d* de Cohen igual a 0,60, siendo la motivación debida a este factor mayor en el grupo de personas que no han ofrecido ningún concierto.

Entre el grupo de estudiantes que han ofrecido entre uno y tres conciertos y el grupo formado por las personas que han ofrecido más de tres conciertos, encontramos diferencias significativas en el cómputo total de cuestionario, siendo la motivación total del grupo que ha ofrecido más conciertos, mayor que la del grupo que ha ofrecido entre uno y tres conciertos. Todo lo anterior se aprecia en los descriptivos de los diferentes factores que se pueden encontrar en la tabla 87.

Tabla 87. Descriptivos del cuestionario motivación de logro según el número de conciertos

	Nº de conciertos	N	Media	Desv.Típ.
Motivación (perfeccionismo)	Ninguno	17	10,23	4,84
	Entre uno y tres	90	7,11	4,15
	Más de tres	376	7,51	4,52
Motivación (tarea)	Ninguno	17	36,49	10,86
	Entre uno y tres	90	42,40	9,13
	Más de tres	376	44,72	10,51
Motivación (exámenes)	Ninguno	17	10,35	3,06
	Entre uno y tres	90	11,63	2,66
	Más de tres	376	12,30	2,68
Motivación (total)	Ninguno	17	101,54	16,66
	Entre uno y tres	90	107,03	13,45
	Más de tres	376	111,31	15,31

- Relación del número de conciertos en el último año y la autoeficacia

En lo relativo a la posibilidad de que exista relación entre los niveles de autoeficacia y el número de conciertos ofrecidos en el último año, no se han encontrado diferencias significativas con la prueba de Kruskal-Wallis (tabla 88).

Tabla 88. Pruebas no paramétricas entre la autoeficacia y el número de conciertos

Nº de conciertos	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Ninguno	17	61,41	16,95		
Entre uno y tres	89	69,01	12,10	4,86	0,088
Más de tres	375	70,12	13,15		
Total	481	69,61	13,18		

- Relación del número de conciertos en el último año y el optimismo

Tampoco en este caso, la prueba de Kruskal-Wallis arroja resultados significativos en la comparación de medias entre los diferentes grupos respecto al optimismo y su posible relación con el número de conciertos (tabla 89).

Tabla 89. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de optimismo y el número de conciertos

	Nº de conciertos	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Optimismo parcial	Ninguno	16	10,50	2,68		
	Entre uno y tres	89	10,70	2,52	0,02	0,998
	Más de tres	376	10,60	2,39		
	Total	481	10,62	2,42		
Pesimismo parcial	Ninguno	17	9,00	2,44		
	Entre uno y tres	89	7,65	2,05	5,36	0,068
	Más de tres	373	7,55	2,42		
	Total	479	7,62	2,36		
Optimismo total	Ninguno	16	19,37	4,25		
	Entre uno y tres	88	21,12	4,02	2,95	0,228
	Más de tres	373	21,04	4,22		
	Total	477	21,00	4,19		

- Relación del número de conciertos en el último año y la sensibilidad al premio y al castigo

En este caso, los datos tampoco revelan la existencia de diferencias significativas entre los diversos grupos poblacionales que se crean, dependiendo del número de conciertos que se hayan ofrecido en el año pasado (tabla 90).

Tabla 90. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo y el número de conciertos

	Nº de conciertos	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Sensibilidad premio	Ninguno	17	8,35	4,42	3,02	0,220
	Entre uno y tres	84	9,32	4,33		
	Más de tres	333	9,97	4,09		
	Total	434	9,78	4,16		
Sensibilidad castigo	Ninguno	16	13,31	5,10	4,65	0,098
	Entre uno y tres	82	11,08	5,78		
	Más de tres	342	10,42	5,58		
	Total	440	10,65	5,62		

4.3.4.7. RELACIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS CON LAS VARIABLES DE ESCALA

- Relación entre consumo de sustancias con el KMPAI

Sí se han encontrado relaciones significativas entre las diferencias de medias entre el grupo poblacional que ha tomado alguna vez algún tipo de sustancia para mitigar la ansiedad escénica.

Podemos observar en la tabla 91 y de mejor forma en los gráficos 33, 34 y 35, cómo el grupo poblacional que sí que ha consumido sustancias para mitigar el miedo escénico presenta una media significativamente mayor que la del grupo que no ha consumido sustancias en los factores de cogniciones, indefensión y en el cómputo total de los tres factores del KMPAI. A su vez, el cálculo de η^2 revela que el 13,7% de la varianza del factor cognitivo del KMPAI está explicada por la variable toma de sustancias, que el 7% de la variable del factor indefensión viene explicada por si se han tomado sustancias y que en lo concerniente a la escala definitiva, el consumo de sustancias explica el 12,1% de la varianza total de dicha escala siendo estos valores de varianza explicada considerados como moderados cercanos a elevados según el criterio de Cohen (1988) y Ellis (2010).

Tabla 91. Tabla ANOVA entre KMPAI (cogniciones, indefensión y total) y el consumo de sustancias

	Consumo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (cogniciones)	No	315	36,83	11,73	74,63	,000	0,137
	Sí	158	46,93	12,50			
	Total	473	40,20	12,89			
KMPAI (indefensión)	No	315	30,39	9,01	38,64	,000	0,070
	Sí	158	36,03	9,88			
	Total	473	32,27	9,67			
KMPAI(contexto)	No	315	8,78	3,82	,013	,911	0,000
	Sí	158	8,82	4,02			
	Total	473	8,79	3,88			
KMPAI (total)	No	315	83,61	19,39	64,70	,000	0,121
	Sí	158	99,30	21,17			
	Total	473	88,85	21,31			

Gráfico 33. Comparativa KMPAI (cogniciones) según consumo de sustancias

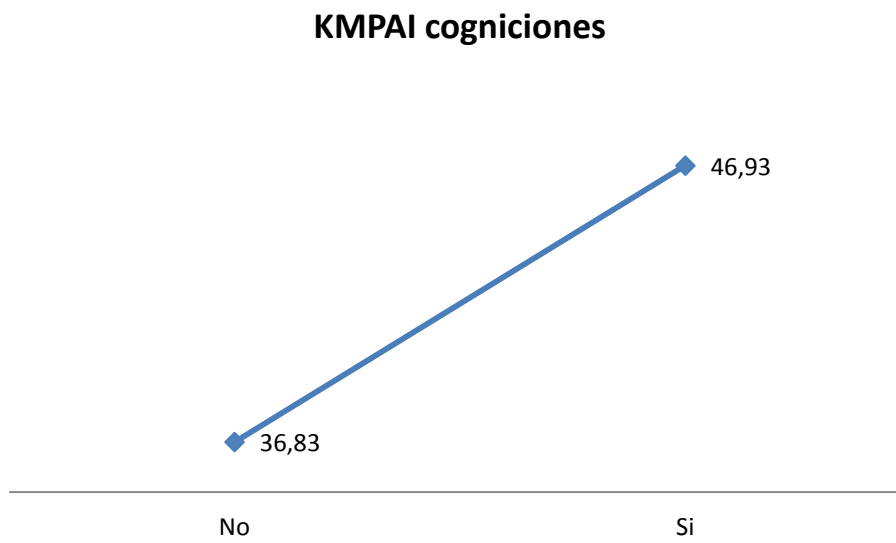


Gráfico 34. Comparativa KMPAI (indefensión) según consumo de sustancias

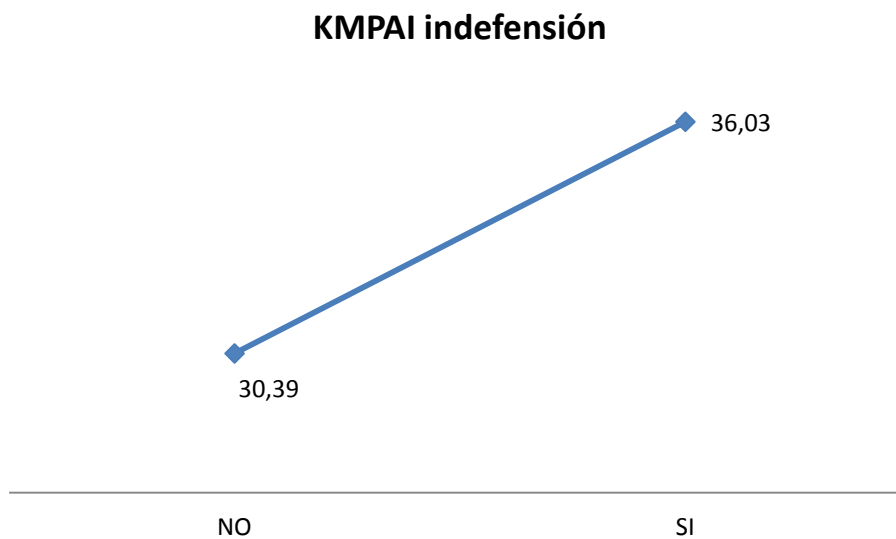
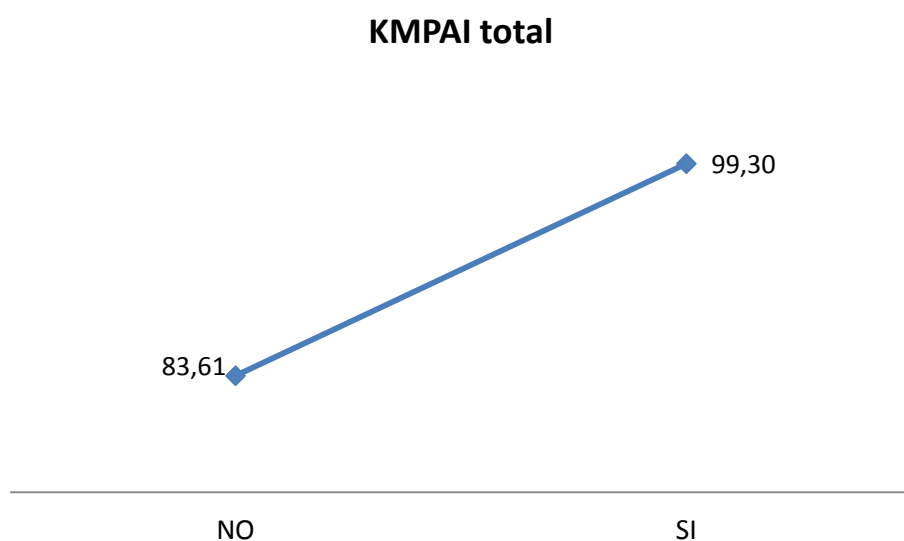


Gráfico 35. Comparativa KMPAI (total) según consumo de sustancias



Puesto que en este caso se está estudiando la relación con el consumo de sustancias encontramos necesario, realizar un nuevo análisis esta vez para averiguar si el consumo de un determinado tipo de sustancias está asociado a diferentes niveles de ansiedad.

Se debe decir en este momento que debido al amplio espectro de productos empleados por los estudiantes se ha optado por hacer un agrupamiento de las sustancias consumidas. En primer lugar por familias específicas ya mencionadas anteriormente, y en segundo lugar por familias más genéricas, a saber: fármacos, productos de herbolario, combinados y otros. En la categoría de fármacos se incluyen los betabloqueantes, las benzodiazepinas y las anfetaminas, en los productos de herbolario encontramos todo tipo de tisanas e infusiones diversas, en la categoría de otras los que consumen marihuana o alcohol y en la de combinados los que combinan diversas categorías anteriores, siendo de especial relevancia la combinación de betabloqueantes junto con tisanas y productos de herbolario como ya se mencionó anteriormente.

En este caso, la corrección de Bonferroni, explicada anteriormente, aporta un índice de significación $p=0,008$, indicando que no se deben contemplar como estadísticamente significativos los resultados con una significación mayor que este resultado.

De este modo encontramos que las pruebas de Kruskal-Wallis arrojan resultados significativos para las categorías de cogniciones específicas y para el cómputo total del

cuestionario entre la comparación de los grupos de fármacos y otras sustancias. Por otra parte, la comparación entre el grupo de combinados y otras sustancias también arrojan resultados significativos en el cómputo total del cuestionario. (Tabla 92).

Tabla 92. Pruebas no paramétricas entre KMPAI (cogniciones, total) y tipo de sustancia consumida

	Sustancia (familia)	N	Media	H	Sig.
KMPAI (cogniciones)	Fármacos	59	50,05		
	Herbolario	35	43,99		
	Combinados	29	45,55	15,85	,001
	Otros	8	33,75		
	Total	131	46,44		
KMPAI (total)	Fármacos	59	109		
	Herbolario	35	95,73		
	Combinados	29	95,90	14,72	,002
	Otros	8	76,75		
	Total	131	98,33		

Gráfico 36. Comparativa KMPAI (cogniciones) según el tipo de sustancia consumida

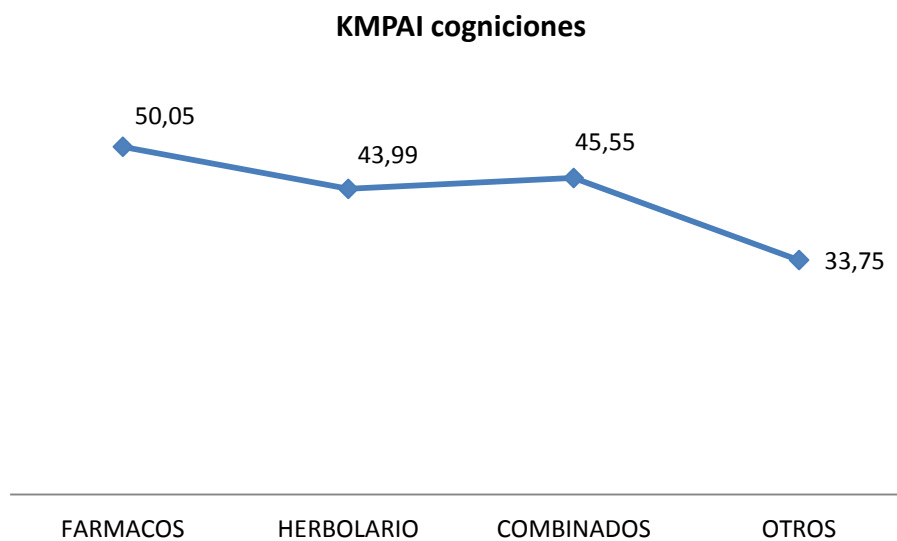
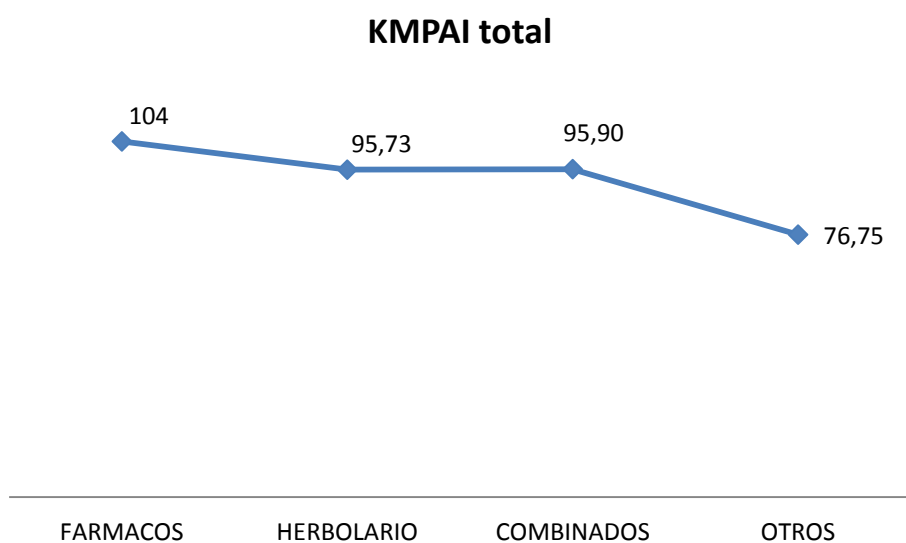


Gráfico 37. Comparativa KMPAI (total) según el tipo de sustancia consumida



- Relación entre consumo de sustancias y la motivación de logro musical

Respecto al consumo de sustancias encontramos que existen diferencias significativas en los factores de tarea y exámenes, así como en la suma total del cuestionario. En este caso, los estudiantes que han consumido en alguna ocasión alguna sustancia para mitigar el miedo escénico puntúan significativamente más bajo que los que no han consumido en todos los factores descritos anteriormente. Además de los resultados extraídos se puede decir que la variable consumo de sustancias, determina el 7,2% de la varianza del factor tarea, el 5,2% de la varianza del factor exámenes y del 5,3% de la suma de todos los factores tal y como puede verse en la tabla 93.

Tabla 93. Tabla ANOVA entre motivación de logro musical (tarea, exámenes, total) y consumo de sustancias

	Consumo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Motivación (tarea)	No	315	46,05	9,75	36,42	,000	0,072
	Sí	158	40,08	10,87			
	Total	473	44,05	10,51			
Motivación (exámenes)	No	315	12,59	2,45	1,81*	,003	0,052
	Sí	158	11,28	2,96			
	Total	473	12,15	2,70			
Motivación (total)	No	315	112,84	14,49	26,25	,000	0,053
	Sí	158	105,36	15,90			
	Total	473	110,34	15,37			

* Z de Kolmogorov- Smirnov

Tabla 94. Prueba de homogeneidad de varianzas del cuestionario de motivación de logro musical (tarea y total)

	Estadístico de Levene	Sig.
Motivación (tarea)	2,694	,101
Motivación (exámenes)	8,69	,003
Motivación (total)	1,738	,188

De igual modo que se hizo con el KMPAI encontramos necesario averiguar si existen diferencias significativas en los diferentes factores del cuestionario en relación al consumo de un tipo de sustancias u otras.

Encontramos que en lo referido al tipo de sustancia y su posible relación con los factores de motivación descritos en el cuestionario motivación de logro musical, se dan diferencias significativas entre los diferentes grupos en los factores de interés, tarea y en el cómputo total del cuestionario.

Así, encontramos que el grupo de fármacos presenta diferencias de medias significativas con respecto al grupo de otras sustancias en los factores de tarea y en el cómputo total del cuestionario. Por otra parte, el mismo grupo de fármacos presenta diferencias significativas en los factores de tarea e interés según se compare con los grupos de herbolario o combinado respectivamente. A su vez, el grupo de combinados presenta diferencia de medias significativas en el cómputo total del cuestionario en la comparación con el grupo de estudiantes que ha consumido otro tipo de sustancias (tabla 95).

Tabla 95. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de motivación de logro musical (interés, tarea, total) y el tipo de sustancia consumida

	Sustancia (familia)	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Motivación (interés)	Fármacos	59	31,66	3,65	9,07	,028
	Herbolario	35	33,53	2,78		
	Combinados	29	31,37	3,88		
	Otros	8	32,75	1,98		
	Total	131	32,16	3,49		
Motivación (tarea)	Fármacos	59	36,14	10,32	17,93	,000
	Herbolario	35	42,08	11,14		
	Combinados	29	41,87	9,33		
	Otros	8	49,62	7,42		
	Total	131	39,82	10,77		
Motivación (total)	Fármacos	59	100,73	15,61	15,10	,002
	Herbolario	35	107,79	15,88		
	Combinados	29	107,13	12,69		
	Otros	8	120,75	8,48		
	Total	131	105,26	15,48		

- Relación entre el consumo de sustancias y el optimismo

Se han encontrado diferencias de medias significativas en lo referente al consumo de sustancias entre el grupo que no consume y el que sí lo hace. Las personas que no han consumido ningún tipo de sustancia presentan mayor puntuación en la subescala del optimismo parcial así como en el cómputo total del cuestionario que las personas que sí que han consumido. Sin embargo, las personas que sí que han consumido algún tipo de sustancia presentan mayores índices en la subescala de pesimismo parcial tal y como puede verse en la tabla 96.

De los valores de η^2 se puede inferir que el consumo de sustancias explica el 2,8% de la varianza del factor optimismo parcial, el 3% de la del pesimismo parcial y el 4,1% del optimismo disposicional.

Tabla 96. Tabla ANOVA entre el cuestionario de optimismo y el consumo de sustancias

	Consumo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Optimismo parcial	No	315	10,91	2,25	12,17*	0,001	0,028
	Sí	156	10,06	2,59			
	Total	471	10,63	2,40			
Pesimismo parcial	No	314	7,31	2,30	16,55	0,000	0,03
	Sí	155	8,25	2,42			
	Total	469	7,62	2,38			
Optimismo total	No	314	21,60	3,96	19,67	0,000	0,041
	Sí	153	19,80	4,39			
	Total	467	21,01	4,19			

*Brown-Forsythe

Tabla 97. Prueba de homogeneidad de varianzas cuestionario de optimismo

	Estadístico de Levene	Sig.
Optimismo parcial	5,164	,024
Pesimismo parcial	,454	,501
Optimismo total	2,149	,143

Nuevamente, y siguiendo con la línea marcada anteriormente, al existir diferencias significativas debido al consumo de sustancias, encontramos necesario saber si existen también diferencias significativas dependiendo del tipo de sustancias que se hayan tomado.

De esta forma, y tal y como se aprecia nuevamente en la tabla 98, existen diferencias significativas en los que a los factores de optimismo parcial y optimismo total se refiere dependiendo del tipo de sustancias que se hayan tomado.

Tabla 98. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de optimismo y el tipo de sustancia consumida

	Tipo de sustancia	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Optimismo parcial	Fármacos	58	9,39	2,46	10,02	,018
	Herbolario	34	10,71	2,91		
	Combinados	29	10,06	2,60		
	Otros	8	11,75	1,66		
	Total	129	10,06	2,65		
Optimismo total	Fármacos	57	18,89	4,56	8,47	,037
	Herbolario	32	20,15	4,90		
	Combinados	29	20,20	3,97		
	Otros	8	23,00	1,51		
	Total	126	19,77	4,48		

Se deben estudiar las posibles diferencias de medias entre los diferentes grupos conformados por el tipo de sustancia que se ha tomado.

Así los resultados sugieren que, tras aceptar la corrección de Bonferroni en los niveles de significación, sólo podemos aceptar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que han consumido fármacos y los que han consumido otro tipo de sustancias en lo referente al cómputo total del optimismo ($U_{\text{Mann-Whitney}}=89,00$; $p= 0,005$). Siendo mayor la media en el grupo de otras sustancias tal y como se puede apreciar en la tabla 98.

- Relación del consumo de sustancias y la autoeficacia

Tal y como se puede ver en la tabla del ANOVA encontramos diferencias de medias significativas en los niveles de autoeficacia cuando las comparamos dependiendo de si alguna vez se han consumido algún tipo de sustancias para mitigar el miedo escénico o no, siendo mayores los niveles de autoeficacia en las personas que no han consumido sustancias.

Según el valor de η^2 , se puede decir que el consumo de sustancias explica el 3,1% de la varianza de la autoeficacia total (tabla 99).

Tabla 99. Tabla ANOVA entre autoeficacia y consumo de sustancias

	Consumo	N	Media	Desv.Típ.	F*	Sig.	η^2
Autoeficacia	No	313	71,37	12,15	13,26	0,000	0,031
	Sí	158	66,44	14,63			
	Total	471	69,72	13,23			

*Brown-Forsythe

Como se viene haciendo en las ocasiones en las que el hecho de consumir sustancias es germen de encontrar diferencias de medias poblacionales significativas, se hace necesario estudiar a continuación si éstas se mantienen dependiendo del tipo de sustancia que se haya tomado.

Así pues, el cálculo de la H de Kruskal-Wallis puede hacernos pensar que existen diferencias de medias significativas en los niveles de autoeficacia dependiendo del tipo de sustancia que se haya tomado (tabla 100).

Tabla 100. Pruebas no paramétricas entre el cuestionario de autoeficacia y el tipo de sustancia consumida

	Sustancia (familia)	N	Media	H Kruskal- Wallis	Sig.
Autoeficacia	Fármacos	59	62,38	9,75	,021
	Herbolario	35	70,25		
	Combinados	29	69,79		
	Otros	8	70,75		
	Total	131	66,64		

De esta forma, se hace necesario saber de nuevo, entre qué grupos de consumidores existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia. Sin embargo y de acuerdo con el criterio de la corrección de Bonferroni ($\text{Sig.} \leq 0,008$) en este caso no podemos establecer que existan diferencias significativas entre las comparaciones inter-grupos.

- Relación del consumo de sustancias y la sensibilidad al premio y al castigo.

Tal y como se puede ver en la tabla y en la gráfica, existen diferencias significativas en lo concerniente al consumo de sustancias. Respecto a la motivación al premio el grupo que presenta la puntuación más alta es el que confiesa que ha consumido sustancias, ocurriendo del mismo modo respecto a la inhibición de comportamientos o sensibilidad al castigo.

En este caso, el hecho de que se hayan consumido sustancias o no, explica el 1% de la varianza del factor que mide la sensibilidad al premio y el 4,7% de la varianza del factor que mide la inhibición de conductas o la sensibilidad al castigo (tabla 101)

Tabla 101. Tabla ANOVA entre el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo y el consumo de sustancias

		N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Sensibilidad premio	No	293	9,45	4,25	4,42	,036	0,010
	Sí	148	10,34	4,02			
	Total	441	9,75	4,19			
Sensibilidad castigo	No	298	9,78	5,35	21,71	,000	0,047
	Sí	149	12,35	5,77			
	Total	447	10,64	5,62			

Tabla 102. Prueba de homogeneidad de varianzas cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo

	Estadístico de Levene	Sig.
Sensibilidad premio	2,210	,138
Sensibilidad castigo	1,640	,201

Se hacen nuevamente necesarias las pertinentes pruebas de comparación de medias entre grupos dependiendo del tipo de sustancia que hayan ingerido.

Así pues, la prueba de Kruskal-Wallis sugiere nuevamente que existen diferencias significativas en la sensibilidad al premio dependiendo del grupo al que se pertenezca en lo que al consumo de sustancias se refiere (tabla 103).

Tabla 103. Prueba no paramétrica entre cuestionario de sensibilidad al premio y tipo de sustancia consumida

	Sustancia (familia)	N	Media	Desv.Típ.	H Kruskal- Wallis	Sig.
Sensibilidad premio	Fármacos	57	9,14	3,80	8,23	,041
	Herbolario	33	11,39	3,62		
	Combinados	27	10,29	3,60		
	Otros	8	11,50	5,60		
	Total	125	10,13	3,92		

Mediante la realización de la prueba de Mann-Whitney asumiendo la significación de Bonferroni ($\text{Sig.} \leq 0,008$) hemos encontrado diferencias significativas respecto a la sensibilidad al premio entre los grupos que han consumido fármacos y los que han consumido productos de herbolario, siendo mayor la media en los que han consumido productos de herbolario.

Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones de la escala de sensibilidad al castigo dependiendo del tipo de sustancia que se haya ingerido.

4.3.4.8. RELACIÓN DEL SEXO CON LAS VARIABLES DE ESCALA

- **Relación entre el sexo y el KMPAI**

No se han encontrado relaciones significativas en el análisis de la varianza del factor contexto familiar y el sexo, mientras que sí se han encontrado relaciones significativas en los factores cognitivos específicos y de indefensión, como se aprecia en la tabla 104.

Tabla 104. Tabla ANOVA entre KMPAI (cogniciones, indefensión) y el sexo

	Sexo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (cogniciones)	Hombre	263	37,22	12,77	33,36	0,000	0,064
	Mujer	224	43,70	11,80			
KMPAI (indefensión)	Hombre	263	31,22	9,68	6,78	0,009	0,014
	Mujer	224	33,49	9,46			

Tabla 105. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada KMPAI indefensión y cogniciones.

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
KMPAI (indefensión)	487	,058	,810	0,49
KMPAI (cogniciones)		,589	,443	1,95

Gráfico 38. Comparativa KMPAI (cogniciones) según el sexo

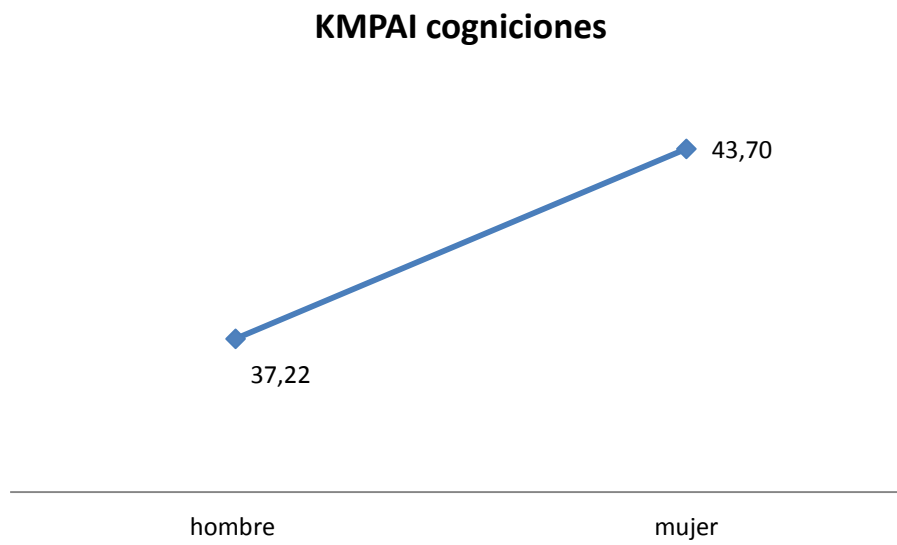
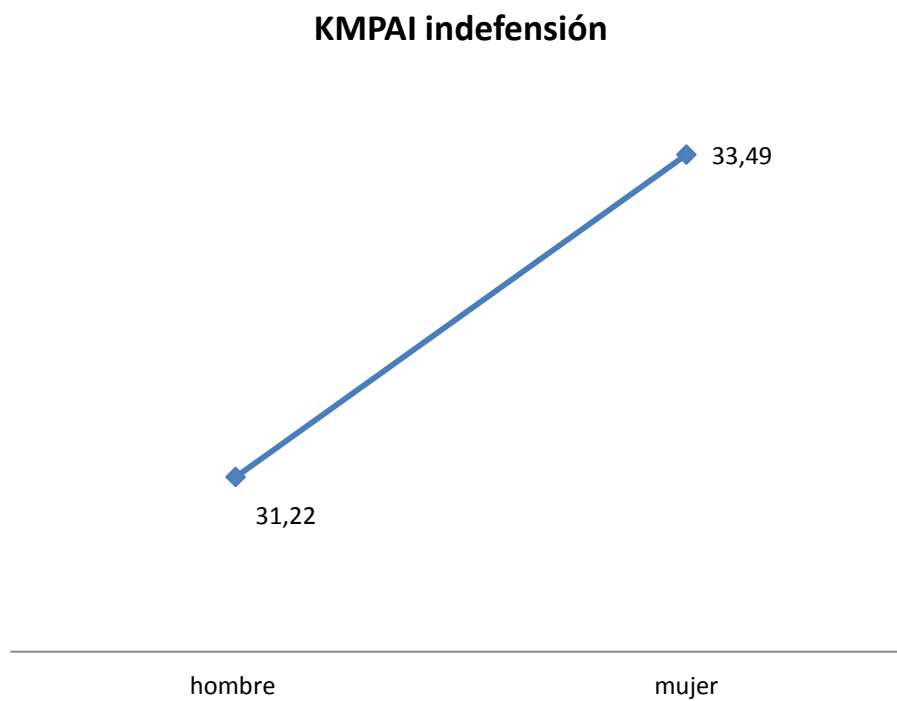


Gráfico 39. Comparativa KMPAI (indefensión) según el sexo



En la tabla 104 y gráficos 38 y 39, se puede observar que la media de los hombres en ambos factores del KMPAI es menor que la de las mujeres.

Un η^2 de 0.64 en lo referente al factor de las cogniciones específicas cruzado con el sexo, implica que el 6,4% de la varianza total de dicho factor viene explicado por el sexo y del mismo modo se puede deducir que el 1,4% de la varianza total del factor indefensión viene explicada por el sexo siendo por tanto la influencia moderada para el factor de cogniciones específicas y escasa para el de indefensión.

- Relación entre el sexo y la motivación de logro.

Se han encontrado diferencias de sexo en los factores de perfeccionismo, tarea, exámenes y la suma total de todos ellos, siendo mayores las puntuaciones en los hombres (tabla 106).

El cálculo de η^2 viene a demostrar que el sexo explica el 1,7% de la varianza del factor perfeccionismo, el 9,9% de la varianza del factor tarea, el 3,1% de la varianza del factor exámenes y un 6,8% de la varianza total del cuestionario siendo digno de mención el tamaño del efecto referido al factor tarea.

Tabla 106. Tabla ANOVA entre cuestionario de motivación de logro musical y sexo

	Sexo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Motivación (perfeccionismo)	Hombre	263	8,05	4,69	-2,66*	,008	0,017
	Mujer	224	6,86	4,13			
	Total	487	7,50	4,48			
Motivación (tarea)	Hombre	263	47,03	9,54	53,13	,000	0,099
	Mujer	224	40,48	10,26			
	Total	487	44,01	10,39			
Motivación (exámenes)	Hombre	263	12,55	2,72	-4,26*	,000	0,031
	Mujer	224	11,60	2,62			
	Total	487	12,11	2,71			
Motivación (total)	Hombre	263	113,85	14,64	35,62	,000	0,068
	Mujer	224	105,91	14,65			
	Total	487	110,20	15,16			

*U de Mann-Whitney tipificada.

Tabla 107. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada del cuestionario de motivación de logro musical (perfeccionismo, tarea, exámenes y total)

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Motivación (perfeccionismo)		5,625	,018	3,05
Motivación (tarea)	487	1,225	,269	0,17
Motivación (exámenes)		,028	,868	2,34
Motivación (total)		,002	,968	1,19

- Relación entre el sexo y el optimismo

En cuanto al sexo no se han encontrado diferencias de medias significativas en ninguno de los factores ni tampoco en la escala general (tabla 108).

Tabla 108. Tabla ANOVA entre cuestionario de optimismo y sexo

	Sexo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Optimismo parcial	Hombre	261	10,79	2,32	2,95	,086
	Mujer	224	10,41	2,50		
	Total	485	10,62	2,41		
Pesimismo parcial	Hombre	259	7,49	2,23	1,31	,252
	Mujer	224	7,74	2,50		
	Total	483	7,61	2,36		
Optimismo total	Hombre	257	21,31	3,97	2,78	,096
	Mujer	224	20,67	4,39		
	Total	481	21,01	4,18		

- Relación entre el sexo y la autoeficacia

En cuanto al sexo, podemos afirmar que existen diferencias de medias significativas en los niveles de autoeficacia. Tal y como se refleja en la tabla 109, las mujeres presentan un nivel menor que los hombres.

En este caso, gracias al cálculo de η^2 , se puede decir que el sexo explica el 2,9% de la varianza de la autoeficacia total.

Tabla 109. Tabla ANOVA entre el cuestionario de autoeficacia y el sexo

Sexo	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Hombre	261	71,70	12,75	14,27	0,000	0,029
Mujer	224	67,24	13,24			
Total	485	69,64	13,15			

Tabla 110. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada del cuestionario de autoeficacia

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Autoeficacia	485	,196	,658	5,71

- Relación entre el sexo y la sensibilidad al premio y al castigo

Sí que se han encontrado diferencias significativas en las medias en lo que se refiere al sexo (tabla 111). En este caso, la media en la escala del premio es significativamente mayor en los hombres frente a las mujeres, ocurriendo al contrario en el caso de la escala donde el feedback recibido pudiera ser un castigo e implique una conducta de inhibición del comportamiento; tal y como puede apreciarse en la tabla del ANOVA y en los gráficos.

En este caso, los valores de η^2 indican que el sexo explica, el 5,4% de la varianza del factor premio y el 2% de la del castigo.

Tabla 111. Tabla ANOVA entre cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo y sexo

	Sexo	N	Media	Desv. Típ.	F	Sig.	η^2
Sensibilidad premio	Hombre	234	10,65	4,33	25,56*	0,000	0,054
	Mujer	204	8,71	3,70			
	Total	438	9,74	4,16			
Sensibilidad castigo	Hombre	242	9,88	5,69	9,26	0,002	0,021
	Mujer	202	11,50	5,42			
	Total	444	10,31	5,37			

*Brown-Forsythe

Tabla 112. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada del cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Sensibilidad premio	438	5,560	,019	-0,60
Sensibilidad castigo	444	,425	,515	-3,50

4.3.4.9. RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA INSTRUMENTAL Y LAS VARIABLES DE ESCALA

En el caso del estudio de las diferentes variables personales y la relación con la variable categórica de la familia instrumental a la que pertenece el alumno o alumna en cuestión se van a estudiar las posibles diferencias de diferentes modos debido al agrupamiento tan desigual que tenemos en la muestra. Recordamos que ésta está compuesta por 8 grupos diferentes distribuidos de la siguiente forma:

Grupo 1: Viento madera, $n=131$

Grupo 2: Viento metal, $n=72$

Grupo 3: Cuerda frotada, $n=143$

Grupo 4: Tecla, $n=70$

Grupo 5: Cuerda pulsada, $n=31$

Grupo 6: Percusión, $n=13$

Grupo 7: Canto, $n=21$

Grupo 8: Otros, $n=8$

Es por esto que se van a realizar comparaciones con pruebas paramétricas entre los grupos que presentan una población de $n \geq 30$, y las consiguientes no paramétricas para comprar las diferentes medias y distribuciones poblacionales en el momento en el que alguno de los grupos tenga una población de $n \leq 30$.

Como criterio selectivo y restrictivo, en lo concerniente al grupo de cuerda pulsada se le contabilizará dentro del grupo de $n \leq 30$, debido a que creemos que es una población que presenta cierto sesgo del centro al que pertenece, el 45,7% de los instrumentistas de cuerda pulsada pertenece al conservatorio de Murcia, y que además hay centros que no han aportado ningún instrumentista de cuerda pulsada como los de Salamanca o Reina Sofía.

Además la diferencia poblacional con el cuarto grupo instrumental, los instrumentistas de tecla es una adenda para considerar someter a este grupo a las pruebas no paramétricas para tener una mayor certeza y relativa seguridad de que los

resultados obtenidos que puedan relacionar a este grupo instrumental con las diferentes variables contempladas en este estudio no sean espurios.

Por otra parte, la comparación de los grupos 5, 6, 7 y 8, creemos que se han obtenido resultados confiables mediante la realización de la prueba de Kruskal-Wallis, tal y como se ha realizado ya con anterioridad. Únicamente se ha obtenido un resultado significativo en el factor de perfeccionismo del cuestionario de motivación de logro musical, que no ha podido ser confirmado posteriormente con la U de Mann-Whitney, debido a la corrección de Bonferroni, en la cual, la significación necesaria para aceptar la diferencia de medias es de 0,008.

Para el análisis estadístico entre los grupos poblacionales 1, 2, 3, y 4 con $n \geq 30$ y los grupos 5, 6, 7 y 8 con $n \approx 30$ o menor, se empleará la prueba de Kolmogorov-Smirnov, de modo que podamos establecer si las poblaciones sujeto de comparación son iguales o no. Este criterio es asumido porque, aunque se podrían hacer las pruebas de Kruskal-Wallis tal y como se vienen realizando, creemos que la consiguiente corrección de Bonferroni en los niveles de significación de la U de Mann, para los análisis entre los diferentes grupos toma un valor muy pequeño, 0,00178, llevándonos esto a poder incurrir en un error de tipo II, esto es, rechazar la hipótesis de alternativa cuando en realidad se debería aceptar.

- Relación entre la familia instrumental y el KMPAI

Se ha comprobado que los factores susceptibles de análisis son los de cogniciones específicas y el factor relativo al contexto familiar y presentan los descriptivos que se pueden ver en la tabla 113.

Tabla 113. Descriptivos KMPAI (cogniciones y contexto) según familia instrumental

	Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.
KMPAI (cogniciones)	Viento Madera	131	40,34	13,01
	Viento Metal	72	37,31	12,22
	Cuerda Frotada	143	41,27	12,21
	Tecla	70	43,20	13,94
	Cuerda Pulsada	31	37,87	12,42
	Percusión	13	38,28	13,54
	Canto	21	38,10	11,24
	Otros	6	35,33	9,41
	Total	487	40,20	12,74
KMPAI (contexto)	Viento Madera	131	9,24	3,97
	Viento Metal	72	8,81	3,33
	Cuerda Frotada	143	7,97	3,49
	Tecla	70	8,63	3,33
	Cuerda Pulsada	31	9,51	5,10
	Percusión	13	8,76	3,98
	Canto	21	11,04	5,42
	Otros	6	9,00	4,33
	Total	487	8,80	3,86

En lo concerniente a la comparación de medias poblacionales mediante pruebas paramétricas de los grupos 1 a 4, descritos anteriormente, encontramos que existen diferencias significativas en lo relativo a los factores de cogniciones específicas y de contexto familiar dependiendo de la familia instrumental a la que se pertenezca (tabla 114; gráficos 40 y 41).

Así, vemos que la mayor media en el factor de condiciones específicas pertenece a los instrumentistas de tecla, mientras que en el factor de contexto familiar es para los instrumentistas de viento madera. El valor de η^2 por otra parte, nos permite poder decir que el 1,9% de la varianza del factor de cogniciones específicas está explicada por la familia instrumental y que el 2,1% de la varianza del factor contexto familiar está explicada por la familia instrumental a la que el alumno pertenece.

Tabla 114. Tabla ANOVA entre KMPAI (cogniciones y contexto) y familia instrumental

	Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
KMPAI (cogniciones)	Viento Madera	131	40,34	13,01	2,70	,045	0,019
	Viento Metal	72	37,31	12,22			
	Cuerda Frotada	143	41,27	12,21			
	Tecla	70	43,20	13,94			
	Total	416	40,61	12,85			
KMPAI (contexto)	Viento Madera	131	9,24	3,97	2,91	,034	0,021
	Viento Metal	72	8,81	3,33			
	Cuerda Frotada	143	7,97	3,49			
	Tecla	70	8,63	3,33			
	Total	416	8,63	3,62			

Tabla 115. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada de KMPAI (cogniciones y contexto)

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
KMPAI (cogniciones)	416	1,126	,338	2,07
KMPAI (contexto)		1,308	,271	0,74

Gráfico 40. Comparativa KMPAI (cogniciones) según familia instrumental

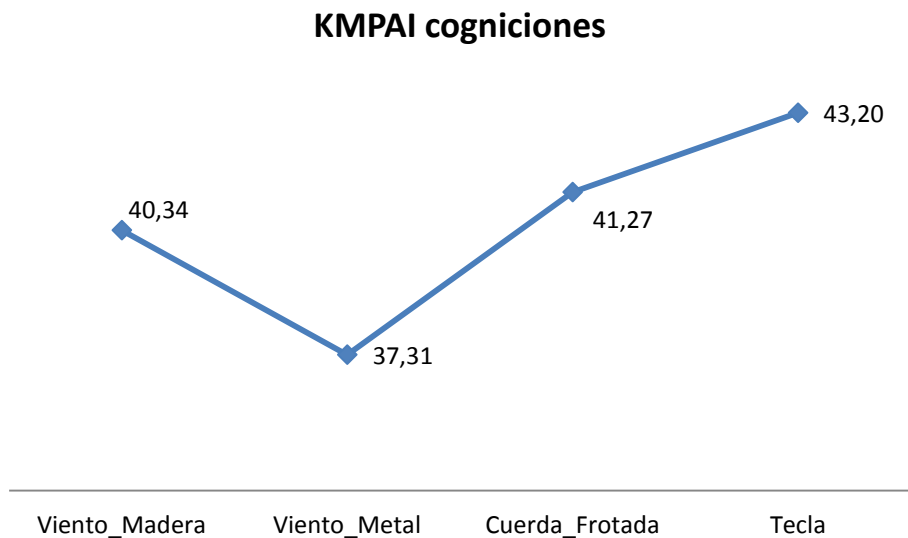
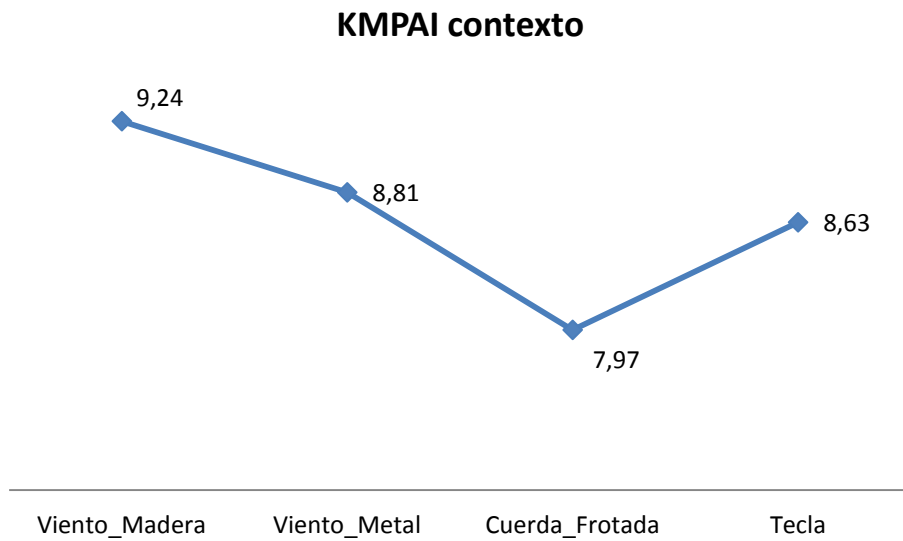


Gráfico 41. Comparativa KMPAI (contexto) según familia instrumental



Explicado anteriormente el por qué de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, vemos que en lo concerniente al KMPAI y su estudio de diferencia de medias poblacionales entre los grupos 1, 2, 4 y 5, 6, 7, 8, únicamente obtenemos diferencias significativas entre los grupos de cuerda frotada y canto ($Z= 1,404$; $p=0,039$), pudiéndose decir que ambas poblaciones no son iguales en lo que al factor contexto familiar se refiere, siendo la media mayor en el grupo de canto.

- Relación entre la familia instrumental y la motivación de logro musical

En este caso se ha visto que los factores que necesitan un mayor análisis son los factores de esfuerzo, perfeccionismo, tarea y el cómputo total del cuestionario de motivación de logro musical, cuyos descriptivos vemos a continuación en la tabla 116.

Tabla 116. Descriptivos cuestionario motivación de logro musical (esfuerzo, perfeccionismo, tarea y total) según familia instrumental

	Familia Instrumental	N	Media	Desv. Típ.
Motivación (esfuerzo)	Viento Madera	131	14,47	2,90
	Viento Metal	72	14,06	2,84
	Cuerda Frotada	143	14,65	2,74
	Tecla	70	15,00	2,65
	Cuerda Pulsada	31	14,29	2,45
	Percusión	13	15,38	2,72
	Canto	21	15,52	2,71
	Otros	6	14,50	2,81
	Total	487	14,60	2,77
Motivación (perfeccionismo)	Viento Madera	131	7,29	4,26
	Viento Metal	72	8,09	4,60
	Cuerda Frotada	143	7,21	4,68
	Tecla	70	7,77	4,43
	Cuerda Pulsada	31	8,96	4,65
	Percusión	13	6,00	3,69
	Canto	21	6,04	3,74
	Otros	6	9,66	4,76
	Total	487	7,50	4,48
Motivación (tarea)	Viento Madera	131	43,00	10,25
	Viento Metal	72	46,14	9,39
	Cuerda Frotada	143	42,91	9,81
	Tecla	70	41,60	11,93
	Cuerda Pulsada	31	49,16	8,30
	Percusión	13	44,00	11,83
	Canto	21	49,59	11,14
	Otros	6	49,16	6,46
	Total	487	44,01	10,39
Motivación (total)	Viento Madera	131	109,03	15,46
	Viento Metal	72	112,42	14,06
	Cuerda Frotada	143	108,74	14,81
	Tecla	70	108,09	15,81
	Cuerda Pulsada	31	116,99	13,71
	Percusión	13	108,80	13,07
	Canto	21	115,11	17,83
	Otros	6	119,33	9,58
	Total	487	110,20	15,16

En lo concerniente a los factores del cuestionario adaptado de motivación de logro musical, no se han encontrado diferencias significativas de medias poblacionales entre los grupos susceptibles de la realización de análisis paramétricos (tabla 117).

Tabla 117. Tabla ANOVA entre motivación de logro musical (tarea y total) y familiar instrumental

	Familia Instrumental	N	Media	Desv. Típ.	F	Sig.
Motivación (tarea)	Viento Madera	131	43,00	10,25	2,58	,053
	Viento Metal	72	46,14	9,39		
	Cuerda Frotada	143	42,91	9,81		
	Tecla	70	41,60	11,93		
	Total	416	43,28	10,32		
Motivación (total)	Viento Madera	131	109,03	15,46	1,25	,289
	Viento Metal	72	112,42	14,06		
	Cuerda Frotada	143	108,74	14,81		
	Tecla	70	108,09	15,81		
	Total	416	109,36	15,08		

Respecto de la prueba de Kolmogorov-Smirnov a las que se han sometido los diferentes grupos en los distintos factores de la escala de motivación de logro musical (tabla 118), encontramos que en el factor esfuerzo, las poblaciones del viento madera con respecto al canto, y del viento metal respecto al canto difieren, siendo mayor en ambos casos la media poblacional en el grupo de canto ($Z=1,35$, $\rho=0,05$; $Z=1,52$, $\rho=0,02$). En el cómputo total del cuestionario encontramos diferencias significativas en la comparación entre los grupos de cuerda frotada, tecla, viento madera y percusión con el grupo de cuerda pulsada, siendo mayor la media en todos los casos en el grupo de cuerda pulsada ($Z= 1,85$, $\rho<0,05$; $Z= 1,98$, $\rho<0,05$; $Z= 1,44$, $\rho<0,05$; $Z=1,76$, $\rho<0,05$).

En el factor tarea encontramos diferencias significativas en la comparación de la cuerda frotada con la cuerda pulsada y con el canto, siendo menor la media en ambos casos en el grupo de cuerda frotada ($Z=1,47$, $\rho<0,05$; $Z=1,87$, $\rho<0,05$). A su vez, el factor tarea presenta diferencias significativas en la comparación entre el grupo de tecla y el grupo de cuerda pulsada ($Z=1,64$, $\rho<0,05$), siendo la media mayor en este último tal y como puede comprobarse en la tabla 118.

De otra parte, la comparación entre los grupos de viento metal y percusión y cuerda pulsada y canto presentan diferencias significativas en el factor de perfeccionismo, siendo mayor en el viento metal y en el canto respectivamente (tabla 118).

Tabla 118. Prueba no paramétrica entre cuestionario de motivación de logro musical (esfuerzo, perfeccionismo, tarea, total) y a familiar instrumental

Variable dependiente	Familia instrumental	Media	Familia instrumental	Media	Z	Sig.
Motivación (esfuerzo)	Canto	15,52	Viento Madera	14,47	1,35	0,05
			Viento Metal	14,06	1,52	0,02
Motivación (perfeccionismo)	Viento Metal	8,09	Percusión	6,00	1,35	0,05
	Cuerda Pulsada	8,96	Canto	6,04	1,38	0,043
Motivación (tarea)	Cuerda Frotada	42,91	Canto	49,59	1,47	0,026
	Cuerda Pulsada	49,16	Cuerda Frotada	42,91	1,87	0,002
			Tecla	41,60	1,64	0,009
			Viento Madera	109,03	1,85	0,002
Motivación (total)	Cuerda Pulsada	116,99	Cuerda Frotada	108,74	1,98	0,001
			Percusión	108,80	1,44	0,030
			Tecla	108,09	1,76	0,004

- Relación entre la familia instrumental y el optimismo

Respecto al optimismo se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones concernientes al factor del optimismo parcial, presentando la familia de los instrumentistas de viento metal la mayor puntuación y los de viento madera la menor con una diferencia de medias de 0,96 y una significación de 0,041.

Además, el valor de η^2 indica que el 2,1% de la varianza del factor optimismo parcial está explicado por la familia instrumental (tabla 119).

Tabla 119. Tabla ANOVA entre optimismo parcial y familia instrumental

	Familia Instrumental	N	Media	Desv. Típ.	F	Sig.	η^2
Optimismo parcial	Viento Madera	131	10,03	2,28	2,91	,034	0,021
	Viento Metal	72	11,00	2,33			
	Cuerda Frotada	143	10,53	2,59			
	Tecla	70	10,77	2,37			
	Total	416	10,49	2,43			

Tabla 120. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada

	N	Estadístico de Levene	Sig.	Curtosis
Optimismo parcial	416	,926	,428	0,33

En lo concerniente al análisis no paramétrico de los diferentes grupos con respecto al optimismo disposicional, vemos que en el factor de pesimismo, el canto presenta diferencias significativas con las familias instrumentales de viento madera, cuerda frotada y tecla, siendo menor en todos los casos la media del grupo de canto como se desprende de las tablas 121 y 122 ($Z=1,39, p<0,05$; $Z=1,49, p<0,05$; $Z=1,35, p<0,05$).

Tabla 121. Descriptivos pesimismo parcial y optimismo total según familia instrumental. n≤30

	Familia Instrumental	N	Media	Desv.Típ.
Pesimismo parcial	Cuerda Pulsada	30	6,90	2,09
	Percusión	13	7,38	2,98
	Canto	21	6,42	1,77
	Otros	6	7,50	1,87
	Total	70	6,90	2,16
Optimismo total	Cuerda Pulsada	29	22,79	3,76
	Percusión	13	21,07	4,64
	Canto	20	23,10	3,64
	Otros	6	22,33	2,73
	Total	68	22,51	3,82

Por lo que respecta al optimismo total, es el viento madera el grupo que tiene diferencias poblacionales significativas, siendo menor la media en el grupo de viento madera con respecto a los grupos de cuerda pulsada y canto y que se puede ver también en las tablas 121 y 122 ($Z= 1,37, p<0,05$; $Z=1,40, p<0,05$).

Tabla 122. Prueba no paramétrica entre pesimismo parcial y optimismo total familia instrumental

Variable dependiente	Familia instrumental	Media	Familia instrumental	Media	Z.	Sig.
Pesimismo parcial	Canto	6,42	Viento Madera	7,90	1,39	0,040
			Cuerda Frotada	7,65	1,49	0,024
			Tecla	7,81	1,35	0,050
Optimismo total	Viento Madera	20,13	Cuerda Pulsada	22,79	1,37	0,046
			Canto	23,10	1,40	0,040

- Relación entre la familia instrumental y la autoeficacia

No se han encontrado en este caso diferencias significativas de medias poblacionales de los niveles de autoeficacia entre los grupos susceptibles de la realización de análisis paramétricos como se desprende de la tabla 123 ($F=0,53$, $\rho>0,05$).

Tabla 123. Tabla ANOVA entre autoeficacia y familia instrumental. $n\geq 30$

Familia Instrumental	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Viento Madera	130	67,69	12,66	0,53	0,567
Viento Metal	72	69,87	14,14		
Cuerda Frotada	142	69,11	12,66		
Tecla	70	69,30	13,25		
Total	414	68,83	13,00		

Tabla 124. Descriptivos de autoeficacia según familia instrumental. $n\leq 30$

Familia Instrumental	N	Media	Desv.Típ.
Cuerda Pulsada	31	77,87	9,87
Percusión	13	69,76	13,68
Canto	21	72,33	17,28
Otros	6	73,66	5,27
Total	71	74,39	13,11

Sin embargo, en los análisis no paramétricos que se viene realizando en este apartado, se han encontrado diferencias significativas en el grupo de cuerda pulsada con respecto a los instrumentistas de viento madera, cuerda frotada y tecla, tal y como se puede deducir de la tabla siguiente (tabla 125) ($Z=1,64$, $\rho<0,05$; $Z=1,66$, $\rho<0,05$; $Z=1,48$, $\rho<0,05$).

Tabla 125. Prueba no paramétrica entre autoeficacia y familia instrumental

Familia instrumental	Media	Familia instrumental	Media	Z.	Sig.
Cuerda Pulsada	72,33	Viento Madera	67,69	1,64	0,009
		Cuerda Frotada	69,11	1,66	0,008
		Tecla	69,30	1,48	0,0024

- Relación entre la familia instrumental y la sensibilidad al premio y al castigo

A tenor de los resultados obtenidos en la comparación de medias mediante pruebas paramétricas en los grupos en los que, como se ha comentado con anterioridad se pueden realizar, no se han obtenido resultados significativos como se desprende de la tabla 126 ($F=1,91, \rho>0,05$; $F=1,46, \rho>0,05$).

Tabla 126. Tabla ANOVA entre sensibilidad al premio y al castigo y familia instrumental. $n \geq 30$

	Familia Instrumental	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.
Sensibilidad premio	Viento Madera	115	10,32	4,19	1,91	,127
	Viento Metal	65	10,46	4,22		
	Cuerda Frotada	125	9,34	3,95		
	Tecla	66	9,28	4,74		
	Total	371	9,83	4,24		
Sensibilidad castigo	Viento Madera	120	10,87	6,00	1,46	,223
	Viento Metal	65	9,60	5,97		
	Cuerda Frotada	127	10,50	5,08		
	Tecla	66	11,60	5,72		
	Total	378	10,65	5,66		

En este caso, tampoco se han obtenido resultados mediante las pruebas no paramétricas pertinentes que permitan intuir de algún modo, diferencias significativas entre los diferentes grupos poblacionales conformados por la familia instrumental (tabla 127) ($H=3,19, \rho>0,05$; $H=3,32, \rho>0,05$).

Tabla 127. Prueba no paramétrica entre sensibilidad al premio y al castigo y familia instrumental. $n \geq 30$

	Familia Instrumental	N	Media	Desv.Típ.	H	Sig.
Sensibilidad premio	Cuerda Pulsada	29	9,24	2,99	3,19	,363
	Percusión	13	9,61	4,59		
	Canto	20	8,45	3,77		
	Otros	5	12,00	4,30		
	Total	67	9,28	3,69		
Sensibilidad castigo	Cuerda Pulsada	28	9,92	5,09	3,32	,344
	Percusión	13	12,46	5,02		
	Canto	19	10,57	6,32		
	Otros	6	7,83	4,16		
	Total	66	10,42	5,42		

4.3.5. ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE ESCALA

En este apartado, nos detendremos especialmente a estudiar las relaciones entre el cuestionario KMPAI con el resto de variables contempladas en esta investigación y posteriormente a las posibles relaciones entre los constructos generales que se vienen planteando.

4.3.5.1. RELACIÓN ENTRE EL KMPAI Y EL OPTIMISMO

En la tabla siguiente se aprecia las correlaciones que mantienen las diferentes subescalas del optimismo, optimismo parcial y pesimismo parcial entre sí y con los diferentes factores del KMPAI.

En la tabla 128, se muestran de forma general correlaciones significativas entre los diferentes factores que integran el cuestionario KMPAI y las subescalas de optimismo y pesimismo parcial, así como la de optimismo total. Estas correlaciones son especialmente importantes, mayores de $|0,4|$, en el caso de los factores de cogniciones específicas y de indefensión así como en el cómputo total del cuestionario. Sin embargo, la relación del optimismo o del pesimismo con el factor del contexto familiar, aunque existe, es de la magnitud de las anteriores y debe ser por lo tanto relativizada.

Son de recalcar las altas correlaciones, esperables por otra parte, existentes entre las subescalas del LOT-R en su versión española. Así como la fiabilidad del instrumento pues presenta una α de Cronbach total de 0,746.

Tabla 128. Correlaciones entre KMPAI y optimismo disposicional

	Optimismo parcial	Pesimismo parcial	Optimismo total
KMPAI (cogniciones)	-,426(**)	,450(**)	-,503(**)
KMPAI (indefensión)	-,506(**)	,541(**)	-,599(**)
KMPAI (contexto)	-,092(*)	,160(**)	-,142(**)
KMPAI (total)	-,521(**)	,547(**)	-,610(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

4.3.5.2. RELACIÓN ENTRE EL KMPAI Y LA AUTOEFICACIA

Tal y como se puede apreciar en la tabla, los diferentes factores del KMPAI correlacionan con los niveles de autoeficacia. Nuevamente vemos cómo en los factores de cogniciones específicas e indefensión y en la suma total de los ítems del cuestionario, encontramos correlaciones significativas superiores a $|0,4|$ mientras que en lo concerniente al factor contexto familiar nuevamente aparece una correlación significativa pero de menor cuantía (-0,138).

Tabla 129. Correlaciones entre KMPAI y autoeficacia

	Autoeficacia
KMPAI (cogniciones)	-,484(**)
KMPAI (indefensión)	-,488(**)
KMPAI (contexto)	-,138(**)
KMPAI (total)	-,534(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4.3.5.3. RELACIÓN ENTRE EL KMPAI Y LA MOTIVACIÓN DE LOGRO MUSICAL

En relación a las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores del KMPAI y su posible correlación con las puntuaciones definitivas del cuestionario adaptado de motivación de logro, encontramos que el factor de cogniciones del KMPAI presenta correlaciones con los factores de perfeccionismo, tarea y exámenes así como con el cómputo total del cuestionario. La correlación existente con el factor de perfeccionismo, aunque significativa ($r = -0,123$, $p < 0,05$), es de una cuantía baja. Sin embargo, las correlaciones con el resto de factores son superiores a $|0,4|$, mereciendo especial mención la correlación con el factor tarea pues es superior a $|0,7|$ indicando que ambas variables tienen una estrecha relación. Respecto al factor de indefensión, merecen especial atención las correlaciones superiores a $|0,4|$ con el factor tarea y con el cómputo total del cuestionario (tabla 130).

En lo referente al factor que incluye el contexto familiar en el KMPAI, encontramos la máxima correlación con el factor interés del cuestionario de motivación de logro musical, sin embargo, ésta, presenta un valor no demasiado elevado como para considerarla relevante. En lo referente a las correlaciones entre los cómputos totales del cuestionario, especialmente importantes son las existentes con los factores de tarea, exámenes y con el cómputo total del cuestionario, siendo todas ellas superiores a $|0,3|$. A pesar de lo anterior, los resultados confirman, a través de la importante correlación entre los cómputos totales de ambos cuestionarios que los constructos de la motivación de logro musical y de la ansiedad están íntimamente relacionados.

Tabla 130. Correlaciones entre KMPAI y motivación de logro musical (n=490)

	Motivación (interés)	Motivación (Esfuerzo)	Motivación (perfeccionismo)	Motivación (tarea)	Motivación (exámenes)	Motivación (total)
KMPAI (cogniciones)	-,044	-,024	-,123(**)	-,757(**)	-,429(**)	-,645(**)
KMPAI (indefensión)	-,089(*)	-,086	-,058	-,515(**)	-,249(**)	-,452(**)
KMPAI (contexto)	-,200(**)	-,089(*)	,012	-,072	-,099(*)	-,130(**)
KMPAI (total)	-,106(*)	-,069	-,101(*)	-,699(**)	-,389(**)	-,616(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4.3.5.4. RELACIÓN ENTRE EL KMPAI Y LA SENSIBILIDAD AL PREMIO Y AL CASTIGO

En esta ocasión, los resultados no dejan de ser una continuación de lo que se sugiere en la introducción teórica y vemos cómo la sensibilidad al castigo está íntimamente relacionada con el factor de cogniciones específicas del KMPAI así como con el factor de indefensión y con el cómputo total del cuestionario pues podemos decir que presentan un índice de varianza compartida elevado y siempre mayor de $|0,5|$ (tabla 131).

Vemos también que el factor relativo al contexto familiar está relacionado con la sensibilidad al castigo si bien esta relación no presenta una potencia elevada. En lo que viene referido a la relación de los diferentes factores del KMPAI con la sensibilidad al premio, podemos decir que apenas ésta sí existe, obteniéndose correlaciones significativas de poca cuantía entre el factor de indefensión con la sensibilidad al premio.

Tabla 131. Correlaciones entre KMPAI y sensibilidad al premio y al castigo

	Sensibilidad premio	Sensibilidad castigo
KMPAI (cogniciones)	-,027	,553(**)
KMPAI (indefensión)	,124(**)	,587(**)
KMPAI (contexto)	-,009	,163(**)
KMPAI (total)	,032	,618(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.3.5.5. RELACIÓN ENTRE EL LOS CONSTRUCTOS DE AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN DE LOGRO MUSICAL, OPTISMO Y SENSIBILIDAD AL PREMIO Y AL CASTIGO.

Del cálculo de las correlaciones entre el resto de variables contempladas en el estudio, en primer lugar se debe decir que la sensibilidad al premio no ha presentado correlación alguna con ninguna de las variables psicológicas contempladas en este apartado mientras que sí que ha presentado importantes índices de correlación, $\geq |0,40|$, la escala de sensibilidad al premio y al castigo tal y como se puede ver en la tabla siguiente.

Tabla 132. Correlaciones entre optimismo disposicional y sensibilidad al premio

		SENSIBILIDAD PREMIO
Optimismo total	Correlación de Pearson	-,006
Pesimismo parcial	Correlación de Pearson	,050
Optimismo parcial	Correlación de Pearson	,042
Autoeficacia	Correlación de Pearson	,047
Motivación (total)	Correlación de Pearson	,045

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De la tabla siguiente (tabla 133) se puede decir que las variables contempladas en esta ella presentan correlaciones muy importantes, superiores todas a $|0,4|$. Especial atención merecen las correlaciones entre el constructo de la autoeficacia con los de optimismo, sensibilidad al castigo y motivación de logro mayores todas ellas de $|0,5|$. Así como el de la sensibilidad al castigo con el optimismo total con la sensibilidad al castigo, nuevamente superior a $|0,5|$. Vemos cómo el optimismo, la autoeficacia y la motivación de logro presentan relaciones positivas entre sí, mientras que son negativas cuando se relacionan con el constructo de la sensibilidad al castigo.

Tabla 133. Correlaciones entre optimismo, autoeficacia, sensibilidad al castigo y motivación de logro musical

	Optimismo total	Autoeficacia	Sensibilidad castigo	Motivación total
Optimismo total	1	,542(**)	-,501(**)	,474(**)
Autoeficacia	,542(**)	1	-,514(**)	,555(**)
Sensibilidad castigo	-,506(**)	-,529(**)	1	-,478(**)
Motivación total	,474(**)	,555(**)	-,476(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Desglosando las posibles correlaciones que pudieran existir entre los diferentes factores del cuestionario de motivación de logro musical, podemos ver en la tabla siguiente cómo el factor de motivación hacia la tarea presenta una cantidad de varianza compartida con los factores de optimismo, autoeficacia y sensibilidad al castigo ya que presenta una correlación con dichos constructos de más de $|0,5|$ puntos.

Por otra parte, existen también correlaciones dignas de mención como son las presentes entre el factor de motivación ante los exámenes y el optimismo o la autoeficacia siendo ambas mayores de 0,3 puntos. El factor perfeccionismo sin embargo, no ha presentado asociación alguna con el constructo del optimismo ni con el de autoeficacia; a pesar de lo anterior, el perfeccionismo presenta cierta relación inversamente proporcional a la sensibilidad al castigo.

Tabla 134. Correlaciones entre factores de motivación de logro musical y optimismo, autoeficacia y castigo.

	Optimismo total	Autoeficacia	Sensibilidad castigo
Interés	,127(**)	,137(**)	-,065
Esfuerzo	,103(*)	,142(**)	-,071
Perfeccionismo	,049	,066	-,111(*)
Tarea	,518(**)	,597(**)	-,540(**)
Exámenes	,300(**)	,377(**)	-,270(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

4.3.6. RELACIONES SIMULTÁNEAS ENTRE VARIABLES. MODELOS LINEALES GENERALES.

Hasta ahora hemos visto las relaciones que existen entre las variables desde un punto de vista bivariado, es decir, qué tipo de relación existe bien entre una variable pedagógica o sociodemográfica y una de corte psicológico o bien entre una variable de corte psicológico y otra.

Ahora bien, tanto desde el punto de vista teórico, acorde al modelo de Barlow, como desde el punto de vista metodológico, es importante poder analizar la capacidad predictiva del conjunto de variables estableciendo relaciones entre los mismos elementos del modelo.

Así, podremos establecer de mejor modo el poder predictivo del conjunto de variables manejadas en este estudio. Es por esto que se hacen necesarias las consiguientes pruebas estadísticas, identificadas como modelos lineales generales y modelos de regresión.

Mediante estos modelos esperamos encontrar de qué modo se relacionan las diferentes variables categóricas manejadas en esta investigación con los diferentes factores de la ansiedad, estado de indefensión,

4.3.6.1. ESTUDIO DE LA ANSIEDAD A TRAVÉS DE MODELOS LINEALES GENERALES

Conducidas por los resultados precedentes de los ANOVAS y ANCOVAS univariantes, se considera de especial relevancia, por los resultados obtenidos hasta ahora, centrar el estudio de los constructos psicológicos más específicos, ansiedad escénica y motivación de logro musical dependiendo de variables categóricas como la edad, la edad de comienzo en los estudios musicales, el sexo, el número de conciertos y si se consume o no sustancias.

Debido al gran número de combinaciones posibles entre las variables sociodemográficas y pedagógicas planteadas en esta investigación, sólo se incluyen referencias a las combinaciones de variables pedagógicas en las que se han obtenido resultados significativos de la interacción de ambos factores fijos y que son por lo tanto, susceptibles de interpretación.

A modo de recordatorio, las combinaciones que se han manejado todas las combinaciones entre pares posibles de las siguientes variables independientes: edad, edad de comienzo, sexo, consumo de sustancias, tocar con agrupaciones, número de conciertos ofrecidos en el último año y la familia instrumental.

También se debe decir que en lo concerniente a las relaciones con las familias instrumentales, se han tenido en cuenta los grupos más numerosos, y se han excluido del análisis los grupos de cuerda pulsada, percusión, canto y otros debido a que en las comparaciones entre grupos realizados en el MLG éstos eran muy pequeños y no se pueden considerar como representativos.

4.3.6.1.1. Estudio del factor de cogniciones específicas del KMPAI

- Relación de la ansiedad específica con el sexo y la edad de comienzo

En este caso tal y como se puede observar en la tabla del ANOVA (tablas 135, 136 y 137), sí se ha encontrado interacción entre las variables de sexo y la edad de comienzo ($F=8,10$, $p=0,000$). Es decir, dependiendo de si eres chico o chica y de la edad de comienzo en los estudios musicales existirán diferencias significativas en los niveles de ansiedad escénica reportados.

El valor de R^2 indica que el 15,2% de la varianza del factor específico de la ansiedad es explicada por el modelo planteado. Es decir, la suma de los tamaños de los efectos individuales más la del tamaño del efecto de la interacción explican el 15,2% de la varianza del la variable cogniciones específicas. De esta forma, podemos inferir a partir de los valores de η^2 que el factor sexo explica un 5,3% de la varianza de las cogniciones específicas mientras que la edad de comienzo en los estudios musicales explica el 5,8 de la varianza. Por otra parte, la interacción entre ambas variables vemos que explica el 4,9% de la varianza total del factor relativo a las cogniciones específicas del KMPAI

Tabla 135. Descriptivos de KMPAI (cogniciones) según sexo y edad de inicio

Sexo	Edad de comienzo	Media	Desv. Típ.	N
Hombre	≤ 7	31,64	11,87	75
	8,00 - 8,00	37,88	11,99	70
	9,00 - 10,00	40,36	13,32	55
	11,00+	40,36	12,36	61
	Total	37,19	12,80	261
Mujer	≤ 7	42,43	12,42	86
	8,00 - 8,00	46,16	9,32	65
	9,00 - 10,00	48,82	10,87	38
	11,00+	36,18	11,58	34
	Total	43,65	11,80	223
Total	≤ 7	37,40	13,28	161
	8,00 - 8,00	41,87	11,52	135
	9,00 - 10,00	43,82	13,00	93
	11,00+	38,86	12,19	95
	Total	40,17	12,75	484

Tabla 136. Tabla ANOVA de MLG de KMPAI (cogniciones) según sexo y edad de comienzo

Fuente	F	gl	Significación	Eta al cuadrado parcial
Sexo	26,89	1	,000	,053
Edad de comienzo	9,78	3	,000	,058
Sexo * Edad de comienzo	8,10	3	,000	,049

a R cuadrado = ,152 (R cuadrado corregida = ,140.)

Tabla 137. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis tipificada de KMPAI (cogniciones) según sexo y edad de comienzo

	N	Estadístico de Levene	Significación	Curtosis
KMPAI (cogniciones)	484	1,260	,269	-1,95

Las comparaciones por pares en lo relativo a la edad de comienzo y el sexo revelan que los hombres puntúan significativamente menor que las mujeres en el factor específico de ansiedad en los grupos de edad que abarcan desde los 7 años hasta los 10 años ($F=33,31$, $\rho=0,000$; $F=16,52$, $\rho=0,000$; $F= 11,49$, $\rho=0,00$). Mientras que en lo concerniente al grupo de 11 años no existen diferencias significativas, si bien la puntuación es mayor en el grupo de los hombres ($F=2,71$, $\rho=0,1$).

También vemos del contraste univariado referente a la edad de comienzo que el sexo explica de acuerdo con el valor de η^2 el 6,5% de la varianza del factor ansiedad

en el grupo de edad de 7 años o menores, el 3,4% en el grupo de 8 años y el 2,4% de la varianza del factor específico de ansiedad por el grupo de 9 y 10 años de edad como edad de comienzo en los estudios musicales (tabla 138).

Tabla 138. Comparación por pares entre individuos de la misma edad y diferente sexo de KMPAI (cogniciones)

Edad de comienzo	(I) sexo	(J) sexo	Diferencia entre medias (I-J)	F	Significación	η^2
≤ 7	Hombre	Mujer	-10,78	33,31	,000	,065
8,00 - 8,00	Hombre	Mujer	-8,28	16,52	,000	,034
9,00 - 10,00	Hombre	Mujer	-8,46	11,49	,001	,024
11,00+	Hombre	Mujer	4,17	2,72	,100	,006

Por otra parte, las comparaciones por pares entre los diferentes grupos de edad de las personas de un mismo sexo revelan que los hombres pertenecientes al grupo de edad que comenzó en los estudios musicales antes de los 7 años presenta medias significativamente menores con respecto a los demás grupos ($F= 8,35$, $\rho<0,05$). Sin embargo en lo relativo a las mujeres el grupo con menor puntuación es el grupo de mujeres que comenzó los estudios a los 11 años o posteriormente ($F=8,22$, $\rho< 0,05$), siendo el grupo de los 9 de edad el que presenta unos índices de ansiedad mayores con respecto a todos los grupos, tanto de hombres como de mujeres con una potencia del tamaño del efecto de tener una edad u otra dependiendo del sexo de 0,5% para el caso de los hombres y de 4,9% para el caso de las mujeres (tabla 139).

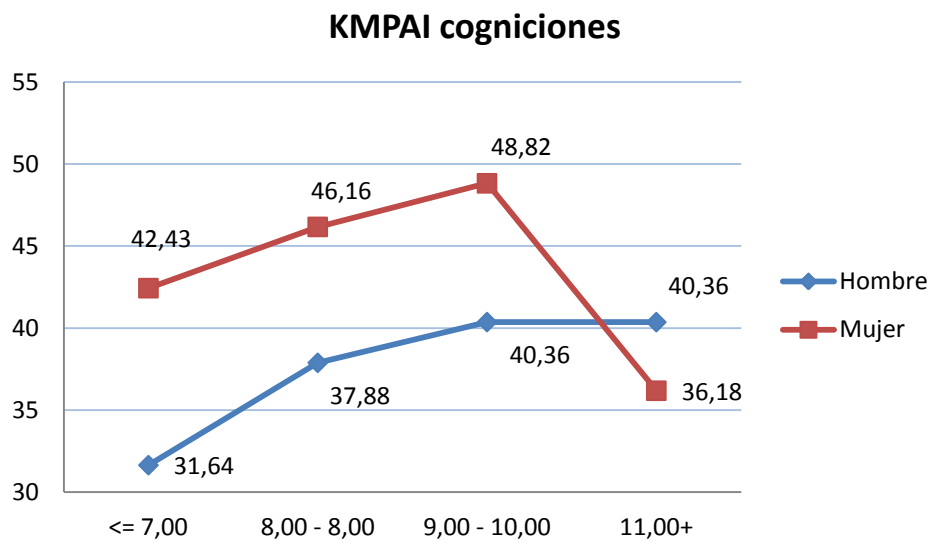
Tabla 139. Comparación por pares entre individuos del mismo sexo y distinta edad de KMPAI (cogniciones)

Sexo	(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia entre medias (I-J)	F	Significación	η^2
Hombre	≤ 7	8,00 - 8,00	-6,23	8,35	,010	0,05
		9,00 - 10,00	-8,72		,000	
		11,00+	-8,71		,000	
Mujer	11,00+	9,00 - 10,00	-6,39	8,22	,034	0,049
		8,00 - 8,00	-9,98		,000	
		9,00 - 10,00	-12,64		,000	

En este caso, teniendo en cuenta la edad de comienzo, al factor sexo explica el 5% de la varianza en el caso de los hombres y el 4,9% en el caso de las mujeres.

Todo lo anterior, creemos que se aprecia de mejor modo de forma gráfica en el gráfico 42.

Gráfico 42. Comparativa KMPAI (cogniciones) según sexo y edad de comienzo



Se podría pensar por otra parte que en este modelo planteado pudiera existir cierta relación o influencia por parte de la edad actual. Debido a esto, creemos necesario estudiar la posible influencia que tiene la edad actual en la relación entre el sexo, la edad de comienzo y la ansiedad escénica. De esta forma se hace necesario el tratamiento de la edad actual como posible co-variable y comprobar estadísticamente si tiene relevancia dentro del modelo planteado (tabla 140).

Tabla 140. Tabla ANCOVA MLG según sexo y edad de comienzo. Covariable edad actual

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Edad	1,76	1	,184	,004
Sexo	25,85	1	,000	,052
Edad de comienzo	10,38	3	,000	,062
Sexo * Edad de comienzo	8,64	3	,000	,052

R cuadrado = ,159

El estudio de la edad como co-variable revela, tal y como se puede comprobar en la tabla anterior, que no presenta relación ni influencia con la ansiedad escénica ($F=1,76$, $p=0,184$). O dicho de otro modo, teniendo en cuenta la influencia del sexo y la edad de comienzo en los estudios musicales, la edad actual del alumnado no tiene influencia alguna en la presencia de ansiedad escénica. Refrendado lo anterior por medio del valor de η^2 que nos permite poder decir que únicamente el 0,4% de la varianza del factor específico de la ansiedad está explicada por la edad actual del alumnado.

- Relación de la ansiedad específica con tocar con agrupaciones y el consumo de sustancias

En este caso no se han encontrado interacciones entre las variables planteadas, tal y como se puede apreciar en la tabla del ANOVA ($F=3,26$, $p=0,071$) (tabla 141).

Tabla 141. Tabla ANOVA de MLG de KMPAI (cogniciones) según tocar con agrupaciones y consumo de sustancias

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Tocar con agrupaciones	3,15	1	,076	,007
Has consumido sustancias	17,84	1	,000	,038
Tocar con agrupaciones * Has consumido sustancias	3,26	1	,071	,007

R cuadrado = ,152

4.3.6.1.2. Estudio del factor de indefensión del KMPAI

En este caso, no se han encontrado relaciones significativas en las interacciones entre las variables de edad, comienzo en los estudios musicales, sexo, consumo de sustancias, tocar con agrupaciones, número de conciertos o la familia instrumental a la hora de relacionarlas con el estado de indefensión. El hecho de que no se hayan encontrado relaciones creemos que es indicativo de la buena construcción del cuestionario, ya que en términos teóricos, no tiene por qué se esperable que variables de corte musical como por ejemplo el número de conciertos o la familia instrumental tengan demasiada o alguna relación con un posible estado de indefensión.

4.3.6.1.3. Estudio del factor de contexto familiar del KMPAI

- Relación del factor de contexto familiar con el consumo de sustancias y el tocar con agrupaciones

En este caso tal y como se aprecia en la tabla del ANOVA (tablas 142 y 143), sí que existen interacción entre las variables planteadas, el consumo de sustancias y el tocar con agrupaciones ($F=5,58$, $p=0,019$). Además del valor de η^2 podemos inferir que dicha interacción explica el 1,2% de la varianza del factor contextual familiar del KMPAI (tablas 142 y 143).

Tabla 142. Descriptivos de KMPAI (contexto) según consumo de sustancias y tocar con agrupaciones

Has consumido sustancias	Tocar con agrupaciones	Media	Desv.Típ.	N
No	Sí	8,55	3,65	271
	No	10,35	4,59	37
	Total	8,76	3,81	308
Sí	Sí	8,84	4,00	134
	No	7,89	4,24	19
	Total	8,72	4,03	153
Total	Sí	8,64	3,77	405
	No	9,51	4,59	56
	Total	8,75	3,88	461

Tabla 143. Tabla ANOVA de MLG de KMPAI (contexto) según consumo de sustancias y tocar con agrupaciones

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Has consumido sustancias	3,43	1	,064	,007
Tocar con agrupaciones	,52	1	,467	,001
Has consumido sustancias * Tocar con agrupaciones	5,58	1	,019	,012

R cuadrado = ,025

Tabla 144. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis de KMPAI (contexto)

	Estadístico de Levene	Significación	Curtosis
KMPAI (contexto)	1,395	,244	1,01

A tenor de la comparación por pares, podemos decir también que existen diferencias significativas entre el grupo de estudiantes que no ha consumido sustancias y que tocan o no tocan con agrupaciones de manera regular ($F=7,061$ $\rho=0,008$) (tabla 145).

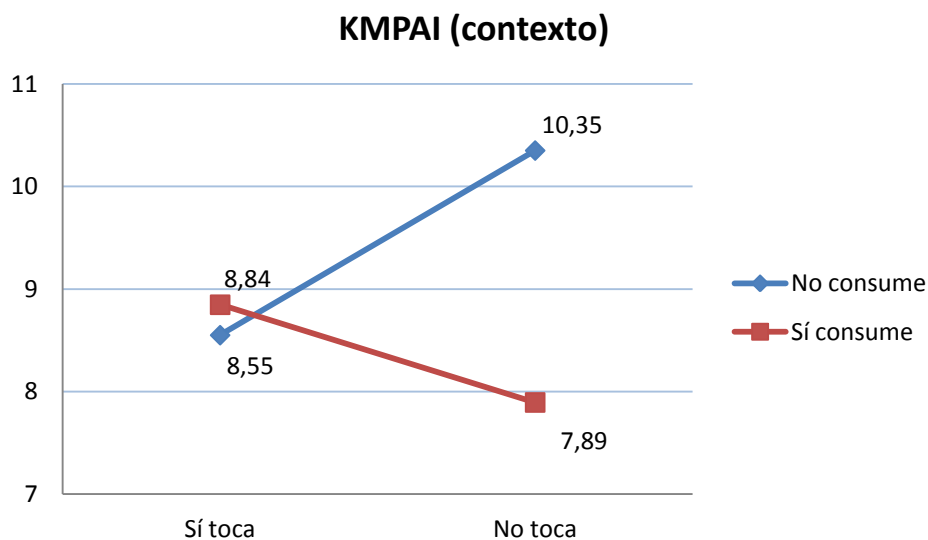
Tabla 145. Comparación por pares según consumo de sustancias y tocar con agrupaciones de KMPAI (contexto)

Has consumido sustancias	(I) tocar con agrupaciones	(J) tocar con agrupaciones	Diferencia entre medias (I-J)	F	Significación(a)
No	Sí	No	-1,80	7,061	,008
Sí	Sí	No	,95	1,01	,315

Así pues, vemos que las personas que no han consumido sustancias para mitigar el miedo escénico y que no tocan regularmente con agrupaciones reportan los índices de ansiedad mayores en el factor de contexto familiar del cuestionario empleado. Sin embargo, las personas que sí que han consumido alguna sustancia y que no tocan con agrupaciones regularmente presentan los menores índices en el factor de contexto familiar. Del valor de R^2 del modelo planteado se pudo inferir que las variables en su conjunto y la interacción de las mismas explican el 2,5% de la varianza total de factor de contexto familiar.

Todo lo anterior nuevamente creemos que se entiende de forma más inmediata mediante un gráfico. Vemos en el gráfico 43 cómo las personas que sí que tocan con agrupaciones de manera regular reportan niveles similares mientras que la diferencia se amplía en las personas que no tocan en función de si se ha consumido o no algún tipo de sustancia.

Gráfico 43. Comparativa KMPAI (contexto) según tocar con agrupaciones y consumo de sustancias



- Relación del factor de contexto familiar con el consumo de sustancias y el número de conciertos

En esta ocasión, en el estudio del factor contexto familiar, y su posible dependencia respecto del consumo de sustancias y del número de conciertos ofrecidos en el último año, encontramos que sí se existe interacción entre ambas variables tal y como puede verse en la tabla del ANOVA correspondiente ($F=3,90$, $p=0,021$) (tablas 146 y 147).

Tabla 146. Descriptivos KMPAI (contexto) según consumo de sustancias y conciertos del último año

Has consumido sustancias	Conciertos último año	Media	Desv.Típ.	N
No	Ninguno	12,61	5,02	10
	Entre uno y tres	8,49	4,10	59
	Más de tres	8,73	3,65	241
	Total	8,81	3,84	310
Sí	Ninguno	7,42	3,86	7
	Entre uno y tres	9,00	4,20	29
	Más de tres	8,87	4,01	120
	Total	8,83	4,02	156
Total	Ninguno	10,47	5,17	17
	Entre uno y tres	8,65	4,12	88
	Más de tres	8,78	3,77	361
	Total	8,81	3,90	466

Tabla 147. Tabla ANOVA de MLG de KMPAI (contexto) según consumo de sustancias y número de conciertos

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Has consumido sustancias	4,45	1	,035	,010
Conciertos último año	,80	2	,450	,003
Has consumido sustancias * Conciertos último año	3,90	2	,021	,017

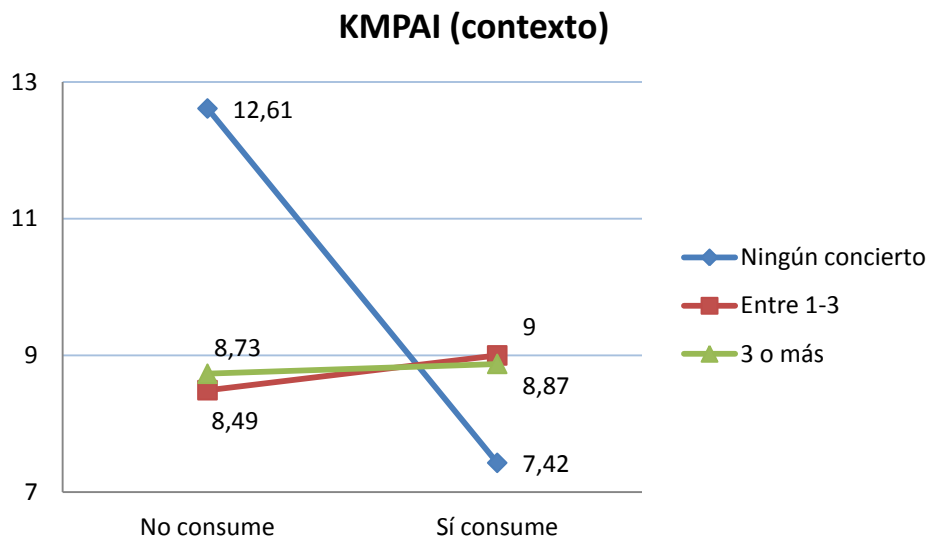
R cuadrado = ,024

Tabla 148. Prueba de homogeneidad de varianzas de KMPAI (contexto)

	Estadístico de Levene	Significación	Curtosis
KMPAI (contexto)	,688	,633	1,01

A tenor de los análisis posteriores se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de estudiantes que no ha ofrecido ningún concierto dependiendo de si ha consumido sustancias para mitigar el miedo escénico en algún momento a lo largo del último año. Además de esto, según el valor de R^2 podemos decir que el 2,4% de la varianza total del factor contextual familiar está explicada por el modelo planteado.

Gráfico 44. Comparativa de KMPAI (contexto) según consumo de sustancias y número de conciertos



Vemos en el gráfico 44, cómo las puntuaciones de las personas que han ofrecido al menos un concierto son muy similares independientemente de si ha habido consumo o no sin que las diferencias se puedan considerar significativas ($F=0,335$, $\rho=0,653$; $F=0,112$, $\rho=0,739$). Sin embargo, en el grupo de personas que no han ofrecido ningún concierto vemos que las diferencias entre las que han consumido y las que no han consumido sí que son significativas ($F=7,36$, $\rho=0,007$) (tabla 149).

Tabla 149. Comparación por pares de KMPAI (contexto) según conciertos y consumo

Conciertos Último año	Has consumido (i)	Has Consumido (j)	Diferencia de medias (i-j)	F	Sig.	η^2
Ninguno	NO	Sí	5,18	7,36	,007	0,016

También encontramos diferencias significativas entre el grupo de personas que no ha consumido y no ha ofrecido ningún concierto con los grupos de personas que no han consumido pero que han ofrecido entre uno y tres conciertos o más de tres conciertos. Además el valor de η^2 nos permite decir que el 2,2% de la varianza del factor contextual viene determinada por la interacción entre el consumo de sustancias y el número de conciertos ofrecidos (tabla 150).

Tabla 150. Comparación por pares de KMPAI (contexto) según consumo y número de conciertos

Consumo	Conciertos último año (i)	Conciertos último año (j)	Diferencia de medias (i-j)	F	Sig.	η^2
No	Ninguno	Entre uno y tres	4,12	5,06	,006	0,022
		Más de tres	3,88			

Pese a los resultados mostrados, creemos que éstos deben ser relativizados debido al tamaño muestral ya que existe un grupo de 17 personas que son los que no han ofrecido ningún concierto en el transcurso de un año. Debemos señalar por tanto que este grupo en términos estadísticos es muy poco representativo pero tal vez sea un grupo que perciba el entorno de manera muy diferente al resto del alumnado pudiendo ser un grupo de estudiantes problemáticos en lo que al constructo de la ansiedad se refiere.

4.3.6.2. ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO MUSICAL POR MEDIO DE M.L.G.

- Relación de la motivación de logro musical con la edad de comienzo y el sexo

También se ha encontrado interacción entre la edad de comienzo y el sexo en lo relativo a la motivación de logro tal y como se desprende de la tabla del ANOVA (F=4,54, $p= 0,004$) (tablas 151 y 152) siendo mayor la puntuación en los hombres en todos los grupos de edad excepto en el de 11 años de edad o más.

Tabla 151. Descriptivos de motivación de logro musical (total) según sexo y edad de comienzo

Sexo	Edad de comienzo	N	Media	Desv.Típ.
Hombre	≤ 7	75	118,81	11,93
	8,00 - 8,00	70	112,68	15,34
	9,00 - 10,00	55	111,30	13,71
	11,00+	61	111,65	16,57
	Total	261	113,91	14,67
Mujer	≤ 7	86	108,40	13,07
	8,00 - 8,00	65	103,66	12,74
	9,00 - 10,00	38	97,89	14,81
	11,00+	34	112,88	17,30
	Total	223	105,91	14,68
Total	≤ 7	161	113,25	13,56
	8,00 - 8,00	135	108,34	14,80
	9,00 - 10,00	93	105,82	15,57
	11,00+	95	112,09	16,75
	Total	484	110,22	15,20

Tabla 152. Tabla ANOVA del MLG de motivación de logro musical (total) según sexo y edad de comienzo

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Sexo	34,06	1	,000	,067
Edad de comienzo	9,22	3	,000	,055
Sexo * Edad de comienzo	4,54	3	,004	,028

R cuadrado = ,137

Tabla 153. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis de motivación de logro musical

	Estadístico de Levene	Significación	Curtosis
Motivación total	1,127	,345	1,19

De los valores de η^2 se puede extraer que el 6,7% de la varianza de la motivación de logro musical está explicada por la variable sexo, el 5,5% por la edad de comienzo en

los estudios musicales y la interacción de ambas explica el 2,8% de la varianza total de la motivación de logro. Es en parte por lo anterior que el resultado de R^2 se puede decir del modelo presentado explica el 13,7% de la varianza del factor total de motivación de logro musical siendo este porcentaje total de varianza explicado muy alto en relación a los MLG planteados con anterioridad.

Mediante análisis posteriores (tabla 154), se puede decir que dependiendo del sexo y de la edad de comienzo se presentan índices de motivación de logro diferentes significativamente entre los grupos que se forman. Así pues, vemos que las mujeres que han comenzado después de los 11 años de edad en los estudios musicales presentan los mayores índices de motivación de logro de la muestra. Sin embargo, son también las mujeres que han comenzado también entre los 9 y los 10 años de edad las que menor nivel de motivación de logro presentan. Por otra parte, también encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo relativo a la motivación de logro en todas las edades de comienzo excepto en aquellas personas que comenzaron a los 11 años de edad o posteriormente tal y como se puede apreciar en la tabla siguiente ($F= 21,44, \rho=0,000$; $F= 13,55, \rho= 0,000$; $F=19,94, \rho= 0,000$; $F= 0,16, \rho=0,688$).

Tabla 154. Comparación por pares de motivación de logro musical (total) según edad de comienzo y sexo

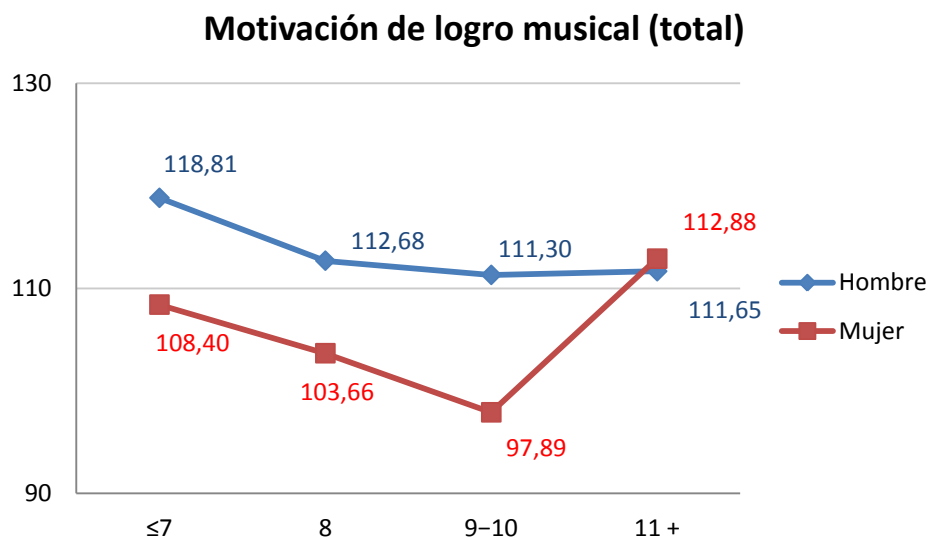
Edad de comienzo	(I) Sexo	(J) Sexo	Diferencia entre medias (I-J)	F	Significación(a)	η^2
≤ 7	Hombre	Mujer	10,41	21,44	,000	,043
8,00 - 8,00	Hombre	Mujer	9,02	13,55	,000	,028
9,00 - 10,00	Hombre	Mujer	13,40	19,94	,000	,040
11,00+	Hombre	Mujer	-1,22	,16	,688	,000

Por su parte, en la tabla siguiente (tabla 155) podemos apreciar cómo en el grupo de hombres existen diferencias significativas en función de la edad de comienzo ($F= 4,26, \rho<0,05$) siendo el grupo de los que iniciaron sus estudios a los 7 años o antes los que presentan el mayor índice y el grupo de alumnos que comenzaron a los 9-10 años los que menor índice de motivación presentan. Por otra parte, existen diferencias significativas en el grupo de las mujeres ($F= 8,15, \rho< 0,05$) cuando se comparan las medias de motivación entre los grupos que comenzaron a los 7 u 11 años respectivamente con los grupos que comenzaron a los 8 años o a los 9 o 10 años de edad apreciándose de mejor modo en el gráfico 45.

Tabla 155. Comparación por pares de motivación de logro musical (total) según sexo y edad de comienzo

Sexo	(I) Edad de comienzo	(J) Edad de comienzo	Diferencia entre medias (I-J)	F	Significación(a)	η^2
Hombre	≤ 7	9,00 - 10,00	7,51	4,26	,018	,026
		11,00+	7,15		,022	
Mujer	≤ 7	9,00 - 10,00	10,50	8,15	,001	,049
		8,00 - 8,00	9,22		,014	
	11,00+	9,00 - 10,00	14,98		,000	

Gráfico 45. Comparativa motivación de logro musical (total) según sexo y edad de comienzo



Nuevamente creemos que se hace necesario el estudio de la influencia de la edad actual del alumnado en relación a la edad de comienzo en los estudios musicales para comprobar si la relación de la motivación con la edad de comienzo y el sexo presenta alguna influencia de la edad actual.

De este modo podemos ver en la tabla 156 que la edad actual del alumnado no tiene relación significativa a la hora de predecir la motivación de logro ($F= 2,08$, $\rho= 0,150$).

Tabla 156. Tabla ANCOVA de MLG según sexo y edad de comienzo. Covariable edad

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Edad	2,08	1	,150	,004
Edad de comienzo	10,20	3	,000	,061
Sexo	29,60	1	,000	,059
Edad de comienzo * Sexo	5,79	3	,001	,035

R cuadrado = ,146

- Relación de la motivación de logro musical con el consumo de sustancias y la familia instrumental

En este caso se ha encontrado interacción entre el consumo de sustancias y la familia instrumental a la que se pertenece. A modo de recordatorio, los grupos instrumentales que se han contemplado son el viento madera, viento metal, cuerda frotada y tecla.

Además, de la tabla del ANOVA y el valor de η^2 podemos inferir que la interacción significativa de ambas variables ($F=2,81$, $p= 0,0039$), explica el 2,1% de la varianza total de la motivación de logro, y que el modelo presentado, es decir, el consumo de sustancias, la familia instrumental y la interacción de ambas variables explican tal y como recoge el valor de R^2 el 7,1% de la varianza de la motivación total.

Por otra parte, vemos que los instrumentistas que mayor índice de motivación presentan son los de tecla que no han consumido ningún tipo de sustancia mientras que los instrumentistas de tecla que sí que han consumido presentan el menor índice de motivación de todas las categorías.

Vemos también en el gráfico 46 que en términos generales los índices de motivación descienden en los instrumentistas que sí han consumido sustancias excepto en la familia de viento metal.

Es de recalcar el dato de la semejanza de puntuaciones en los niveles de motivación en las personas que no han consumido ningún tipo de sustancia y la disparidad de puntuaciones entre las personas que sí que han consumido algún tipo de sustancia para mitigar la ansiedad escénica si bien en términos generales todas las categorías presentan puntuaciones más bajas excepto la de viento metal cuando

comparamos las puntuaciones de las personas que no han consumido con las que sí han consumido (tablas 157 y 158).

Tabla 157. Descriptivos de motivación de logro musical (total) según consumo de sustancias y familia instrumental. n≥30

Has consumido sustancias	Familia instrumental	N	Media	Desv.Típ.
No	Viento Madera	87	111,99	13,74
	Viento Metal	46	111,64	14,07
	Cuerda Frotada	89	111,05	15,69
	Tecla	44	112,37	14,45
	Total	266	111,68	14,52
Sí	Viento Madera	41	103,24	17,41
	Viento Metal	23	114,32	13,66
	Cuerda Frotada	43	104,34	13,15
	Tecla	26	100,86	15,63
	Total	133	105,05	15,62
Total	Viento Madera	128	109,19	15,50
	Viento Metal	69	112,54	13,89
	Cuerda Frotada	132	108,86	15,19
	Tecla	70	108,09	15,81
	Total	399	109,47	15,20

Tabla 158. Tabla ANOVA de MLG de motivación de logro musical (total) según consumo de sustancias y familia instrumental

Fuente	F	gl	Significación	η^2
Has consumido sustancias	13,72	3	,000	,034
Familia instrumental	2,47	1	,061	,019
Has consumido sustancias * Familia instrumental	2,81	3	,039	,021

R cuadrado = ,071

Tabla 159. Prueba de homogeneidad de varianzas y curtosis de motivación de logro musical (total)

	Estadístico de Levene	Significación	Curtosis
Motivación (total)	,724	,652	1,06

En la tabla siguiente (tabla 160) podemos apreciar cómo existen diferencias significativas en los niveles de motivación entre las personas que han consumido sustancias y las que no siendo mayor la motivación en las personas que no han consumido ningún tipo de sustancia ($F=13,72$, $\rho= 0,000$). También podemos decir que

en el modelo planteado, el 3,4% de la varianza de la motivación de logro viene determinado por el consumo de sustancias.

Tabla 160. Tabla ANOVA de motivación de logro según consumo de sustancias

Has consumido sustancias	Media	Diferencia entre medias	F	Significación	η^2
No	111,76	6,07	13,72	,000	,034
Sí	105,69				

Podemos decir también que a tenor de los resultados no se han encontrado diferencias significativas en los niveles de motivación de las personas que no han consumido ningún tipo de sustancia siendo éstos muy similares entre sí independientemente de la familia instrumental. Sin embargo y tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla (tabla 161), vemos que sí que existen diferencias significativas entre las familias instrumentales en el grupo de personas que sí que han consumido algún tipo de sustancias ($F= 3,95$, $\rho= 0,009$). De esta forma encontramos diferencias de medias estadísticamente significativas en la comparación de los instrumentistas de viento metal con los instrumentistas de viento madera y tecla, siendo la motivación mayor en el grupo de instrumentistas de viento metal.

Tabla 161. Comparación por pares de motivación de logro musical (total) según consumo y familia instrumental

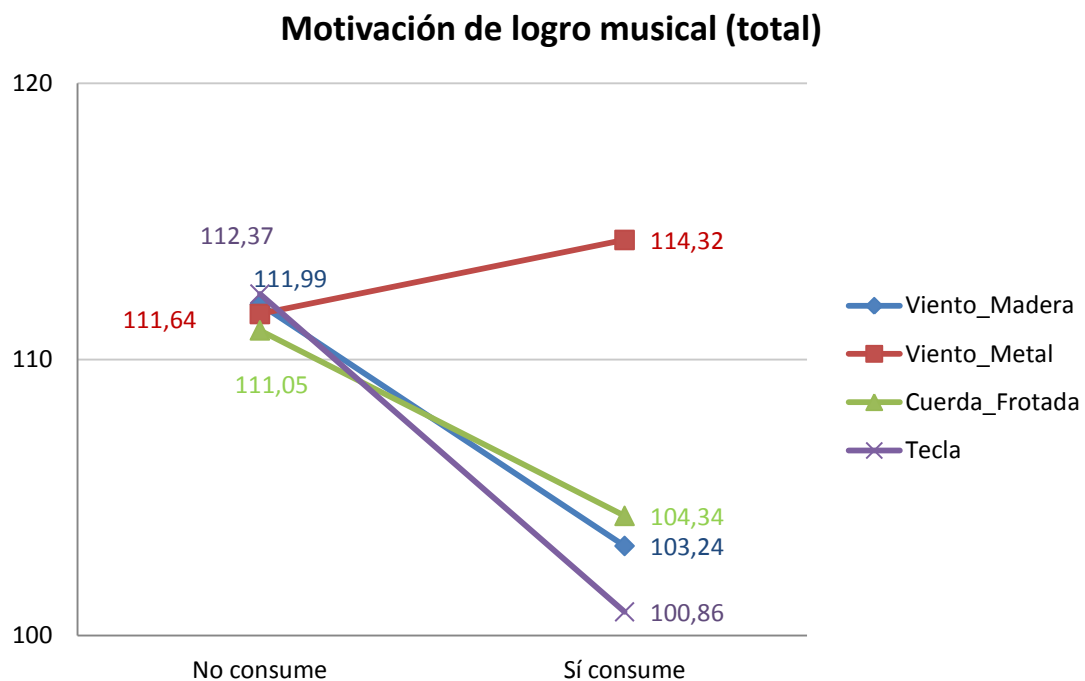
Has consumido sustancias	(I) Familia instrumental	(J) Familia instrumental	Diferencia entre medias (I-J)	F	Sig.	η^2
Sí	Viento Metal	Viento Madera	11,07	3,95	0,009	,029
		Tecla	13,46			

A su vez, dentro de una misma familia instrumental también se han encontrado diferencias significativas en los niveles de motivación en función de si se ha consumido o no se ha consumido algún tipo de sustancia. De este modo podemos ver en la tabla siguiente (tabla 162), que existen diferencias significativas en las familias de viento madera, cuerda frotada y tecla, no habiéndose encontrado diferencias dentro de la familia de viento metal ($F= 9,76$, $\rho=0,002$; $F=5,98$, $\rho=0,015$; $F= 9,90$, $\rho=0,002$; $F= 0,476$, $\rho= 0,509$). Debemos decir que en aquellas familias instrumentales en las que se han encontrado diferencias significativas en función de si se ha consumido o no, los índices de motivación encontrados siempre han sido mayores en los grupos que no han consumido.

Tabla 162. Comparación por pares de motivación de logro musical según familia instrumental y consumo de sustancias

Familia instrumental	Consumo (I)	Consumo (J)	Diferencia entre medias (I-J)	F	Sig.	η^2
Viento Madera	No	Sí	8,75	9,766	,002	,024
Cuerda Frotada	No	Sí	6,71	5,984	,015	,015
Tecla	No	Sí	11,50	9,906	,002	,025

Gráfico 46. Comparativa motivación de logro musical (total) según consumo de sustancias y familia instrumental



A través de los MLG se han presentado diversos modelos en los que la interacción de varias variables influyen en la ansiedad escénica y en los diversos factores de la personalidad que estamos estudiando. Sin embargo, para obtener una respuesta más precisa y saber en qué medida influyen éstas en la ansiedad específica necesitamos saber cómo actúan estas variables y factores de la personalidad en su conjunto. Se hace por tanto necesario la realización de un estudio de la ansiedad escénica por medio de rectas de regresión.

4.3.7. RELACIONES SIMULTÁNEAS ENTRE VARIABLES. REGRESIÓN LINEAL.

Hemos ido viendo que existen correlaciones importantes entre las puntuaciones de las diferentes escalas que miden características de la personalidad así como con los niveles de ansiedad. Son estas correlaciones las que nos van a permitir incluir todas las diferentes características personales así como algunas de las pedagógicas o sociodemográficas en la ecuación del modelo de regresión.

Para una mejor comprensión, a modo de recordatorio se incluyen a continuación (tabla 163) los coeficientes de correlación significativos entre los diferentes factores cuantitativos que se han incluido en la regresión. Como se puede apreciar, dichos coeficientes de correlación son, si no cercanos, superiores a $|0,4|$ puntos, indicando así que existe una fuerte asociación entre dichos constructos.

Tabla 163. Correlaciones de variables psicológicas para regresión lineal

	Indefensión	Contexto	Optimismo	Pesimismo	Autoeficacia	Castigo	Motivación
Indefensión	1	,163(**)	-,520(**)	,541(**)	-,488(**)	,578(**)	-,452(**)
Contexto	,163(**)	1	-,100(*)	,160(**)	-,138(**)	,128(**)	-,130(**)
Optimismo	-,520(**)	-,100(*)	1	-,535(**)	,531(**)	-,441(**)	,434(**)
Pesimismo	,541(**)	,160(**)	-,535(**)	1	-,416(**)	,437(**)	-,389(**)
Autoeficacia	-,488(**)	-,138(**)	,531(**)	-,416(**)	1	-,514(**)	,555(**)
Castigo	,578(**)	,128(**)	-,445(**)	,437(**)	-,529(**)	1	-,478(**)
Motivación	-,587(**)	-,127(**)	,445(**)	-,441(**)	,555(**)	-,476(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Para comparar los modelos de regresión se deben tener en cuenta todas las variables que hasta ahora, han arrojado resultados significativos relevantes y por lo tanto son susceptibles de incluirlas en la creación de un modelo de regresión que nos permita establecer los diferentes coeficientes β de cada factor para así poder esclarecer en qué cuantía se explica la ansiedad específica teniendo en cuenta todas estas variables.

Como se comentó en el apartado del procedimiento estadístico, para la realización de los diferentes modelos de regresión, se ha tomado como muestra a la población que había completado el instrumento encargado de evaluar la sensibilidad al castigo, $n=443$

y de acuerdo con los valores perdidos la compleción de los mismos por la mediana de la serie es la que se puede apreciar en la tabla 164.

Tabla 164. Variables de regresión lineal y valores perdidos completados por la mediana de la serie

	Variable de resultado	Nº de valores perdidos reemplazados	Nº de casos válidos
1	Sexo	3	443
2	Edad de comienzo	6	443
4	Conciertos último año	7	443
5	Has consumido sustancias		443
6	Frecuencia tocar con agrupaciones	6	443
7	KMPAI (indefensión)		443
8	KMPAI (contexto)		443
9	Optimismo parcial	2	443
10	Pesimismo parcial	4	443
11	Autoeficacia	2	443
12	Sensibilidad castigo		443
13	Motivación (total)		443

Como se comentó anteriormente el método de regresión seleccionado es el método *step-wise* o pasos sucesivos y los diferentes modelos contemplados en el análisis contempla las diferentes variables predictoras de la ansiedad escénica del siguiente modo.

Las variables se introdujeron para el análisis en tres bloques agrupadas del siguiente modo:

- Bloque 1: sexo, edad de comienzo y el factor de contexto familiar del KMPAI
- Bloque 2: Factor de indefensión del KMPAI, sensibilidad al castigo y los factores de optimismo y pesimismo
- Bloque 3: motivación total, los conciertos ofrecidos en el último año, el nivel de autoeficacia y el consumo de sustancias.

Tras el proceso de cálculo se obtiene un modelo de regresión final en el que se incluyen las variables de sexo, indefensión, sensibilidad al castigo, pesimismo, motivación total y el consumo de sustancias. Quedan por lo tanto excluidas las variables de autoeficacia, el número de conciertos en el último año, los niveles de optimismo y la

edad de comienzo en los estudios musicales, que pese a que hay modelos en los que se admite su posible influencia en la explicación de la varianza del factor específico de ansiedad, en el último que es el más potente no. Se debe advertir también cómo se incrementa el valor de R^2 conforme se incluyen variables en el modelo, este incremento es indicativo de que a cada paso realizado se explica mayor porcentaje de la varianza del factor específico de la ansiedad (tabla 165).

Tabla 165. Modelos de regresión lineal. KMPAI (cogniciones) variable dependiente

Modelo		Coefficientes estandarizados	t	Sig.	Tolerancia	FIV	F	R cuadrado
1	Sexo	,262	5,58	,000	1,000	1,000	31,17	,069
2	Sexo	,281	5,98	,000	,975	1,025	20,05	,087
	Comienzo	,136	2,89	,004	,975	1,025		
3	Sexo	,203	5,25	,000	,954	1,048	91,88	,396
	Indefensión	,565	14,66	,000	,964	1,037		
4	Sexo	,179	4,80	,000	,946	1,057	84,96	,448
	Indefensión	,403	8,96	,000	,646	1,548		
	Castigo	,282	6,25	,000	,645	1,550		
5	Sexo	,187	5,09	,000	,946	1,058	73,41	,468
	Indefensión	,326	6,72	,000	,514	1,944		
	Castigo	,251	5,59	,000	,610	1,640		
	Pesimismo	,171	3,93	,000	,589	1,698		
6	Sexo	,102	2,98	,003	,872	1,147	90,70	,566
	Indefensión	,268	6,06	,000	,505	1,981		
	Castigo	,149	3,54	,000	,580	1,723		
	Pesimismo	,103	2,59	,010	,552	1,812		
	Motivación	-,382	-9,73	,000	,651	1,535		
7	Sexo	,086	2,56	,011	,872	1,147	85,53	,590
	Indefensión	,244	5,64	,000	,505	1,981		
	Castigo	,142	3,47	,001	,580	1,723		
	Pesimismo	,096	2,48	,013	,552	1,812		
	Motivación	-,367	-9,58	,000	,651	1,535		
	Consumo	,162	4,923	,000	,910	1,099		

Teniendo en cuenta la ecuación de una recta de regresión tipo, $y = \alpha + \beta_1x_1 + \dots + \beta_nx_n$ donde $y =$ *ansiedad escénica*, y las diferentes x_n son los diferentes factores fijos explicativos de la ansiedad escénica, la distribución de las variables explicativas del factor específico de la ansiedad escénica en el proceso de regresión por pasos es la siguiente:

- Modelo 1: sexo. En donde el coeficiente β_1 asociado al factor fijo sexo es igual a 0,262 y explican el 6,9% de la variable dependiente (ansiedad escénica).
- Modelo 2: sexo y edad de comienzo. En donde los coeficientes β_1 y β_2 son iguales a 0,281 y 0,136 y explican el 8,7% de la ansiedad escénica.
- Modelo 3: sexo e indefensión. En este modelo podemos ver cómo la edad de inicio desaparece debido al gran efecto que tienen en la explicación de la ansiedad escénica los factores sexo e indefensión con coeficientes β iguales a 0,203 y 0,565 respectivamente y que explican el 39,6% de la varianza del factor ansiedad escénica.
- Modelo 4: sexo, indefensión y sensibilidad al castigo. En este modelo los índices β asociados a cada factor son 0,179, 0,403 y 0,282 respectivamente y que explican el 44,8% de la varianza de la ansiedad escénica.
- Modelo 5: sexo, indefensión, sensibilidad al castigo y pesimismo parcial cuyos valores β asociados son 0,187, 0,326, 0,251 y 0,171 los cuales ayudan a explicar el 46,8% de la variable dependiente
- Modelo 6: sexo, indefensión, sensibilidad al castigo, pesimismo parcial y motivación total cuyos índices β asociados a los factores fijos son 0,102, 0,268, 0,149, 0,103 y -0,382 respectivamente y son capaces de explicar el 56,6% de la varianza de la ansiedad escénica.
- Modelo 7: sexo, indefensión, sensibilidad al castigo, pesimismo parcial, motivación total y el consumo de sustancias que con unos coeficientes β iguales a 0,086, 0,244, 0,142, 0,096, -0,367 y 0,162 asociados a dichas variables respectivamente tienen la capacidad de explicar el 59% de la varianza de la variable dependiente ansiedad escénica.

Del valor de R^2 se puede interpretar que el modelo resultante de las variables planteadas explica el 59% de la varianza del factor específico de ansiedad, así como podemos asumir la independencia de los residuos puesto que el estadístico de Durbin-Watson arroja un valor de 1,884, el cual está comprendido en el intervalo 1,5-2,5. De cara al cumplimiento de los supuestos de los modelos de regresión lineal también

podemos observar que no se da colinealidad, *Factor de Inflación de la Varianza*, $FIV < 10$ en todos los casos y presentan las variables del modelo final buenos valores de tolerancia siempre mayores de 0,5 cumpliéndose así lo que recomiendan Pardo y Ruiz (2005).

Además de los supuestos anteriores de independencia de los residuos, tolerancia y no colinealidad se deben cumplir los supuestos de normalidad en el estudio de la V.D. así como el de homogeneidad de varianzas. Éste último supuesto implica que el tamaño de los residuos debe ser independiente del tamaño de los pronósticos que se puedan realizar. Explicado de forma gráfica se podría decir que no se debe poder encontrar un patrón o regla de asociación entre los pronósticos y los residuos de los mismos.

De forma gráfica, a través del histograma de la V.D, del gráfico P-P de normalidad de los residuos y del gráfico de dispersión de los mismos (gráficos 47, 48 y 49), podemos observar que se cumplen los supuestos anteriormente comentados para poder asumir definitivamente los resultados de la regresión lineal planteada.

Gráfico 47. Histograma con curva normal de KMPAI (cogniciones).

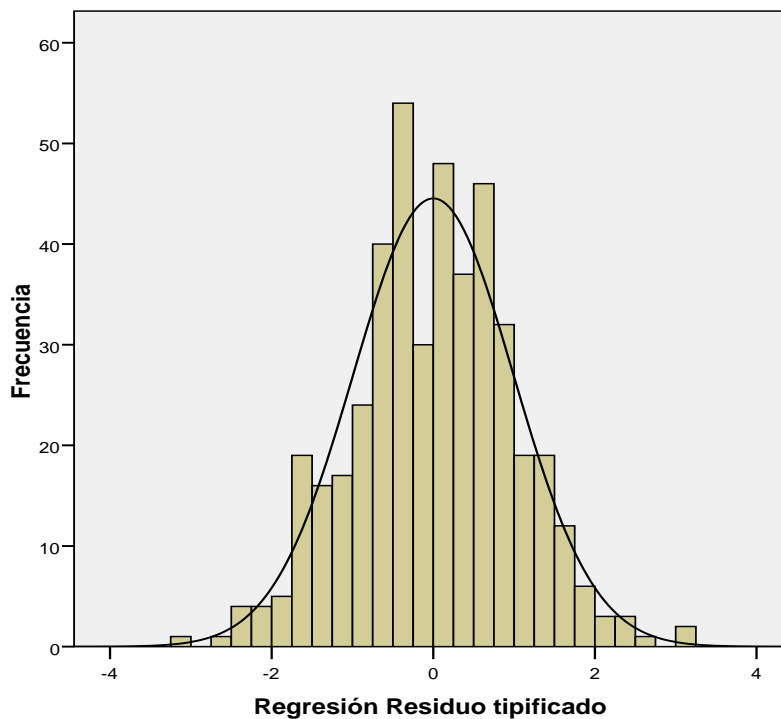


Gráfico 48. Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado. Variable dependiente: KMPAI (cogniciones)

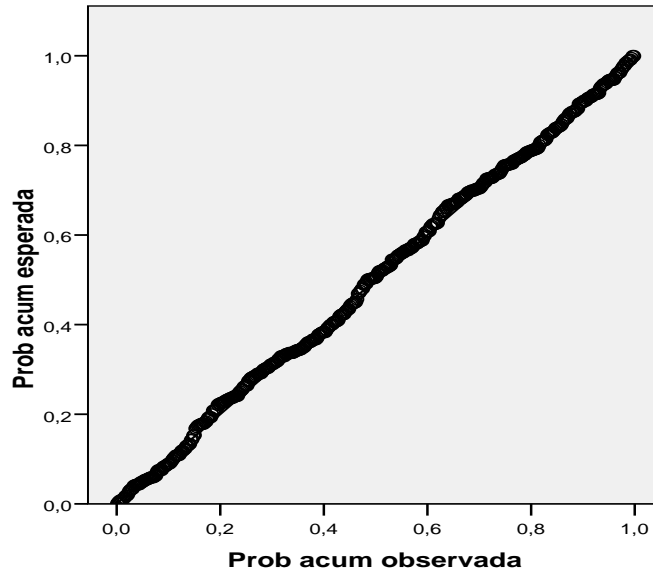
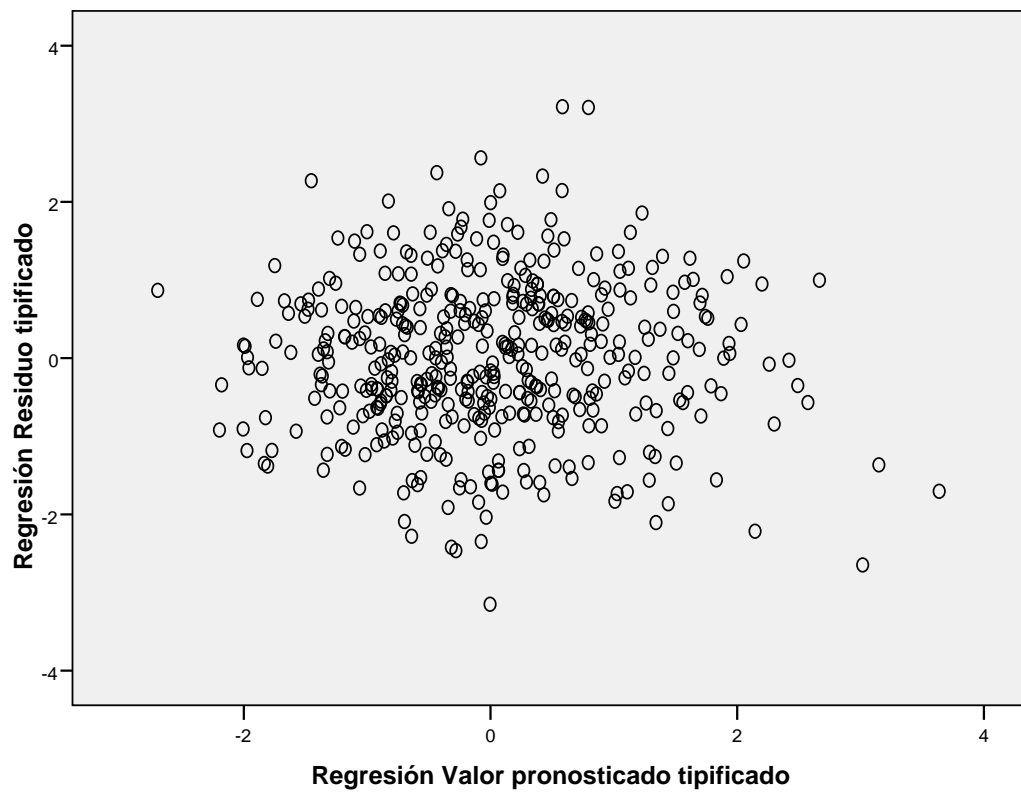


Gráfico 49. Gráfico de dispersión de los residuos. Variable dependiente: KMPAI (cogniciones)



4.3.8. PERFILES DE VULNERABILIDAD. ANÁLISIS CLÚSTER.

El objetivo perseguido con el tipo de análisis clúster es analizar si se pueden encontrar, a partir de las variables psicológicas de corte generalista manejadas en esta investigación, una división de la población caracterizada por la presencia de diferentes perfiles de vulnerabilidad de manera que las personas integrantes de la muestra puedan ser agrupadas por la presencia de unos determinados niveles de indefensión, optimismo, pesimismo, autoeficacia y sensibilidad al premio y al castigo.

En cuanto a la elección de las variables para la agrupación de acuerdo a los diferentes estilos de afrontamiento, hasta ahora hemos visto cómo las variables de corte generalista han mostrado una importancia real en la presencia de mayores o menores niveles de los constructos más específicos, de este modo hemos incluido para la agrupación en tres grupos diferenciados el factor de indefensión del KMPAI, los factores de optimismo y pesimismo, el constructo de autoeficacia general, así como la sensibilidad al premio y al castigo. La muestra se ha conseguido separar en tres grupos diferenciados de estilos de afrontamiento en 11 iteraciones.

De este modo y tal y como podemos comprobar en la tabla que agrupa las diferentes puntuaciones de cada factor dependiendo del grupo al que pertenezca una persona u otra, vemos que el perfil de vulnerabilidad positivo presenta los menores valores en los factores de indefensión, pesimismo, sensibilidad al premio y sensibilidad al castigo y los mayores valores en los factores de autoeficacia y optimismo. Por el contrario, el perfil de vulnerabilidad negativo, presenta los mayores valores en los factores de indefensión, pesimismo y sensibilidad al castigo, mientras que presenta los menores valores en los constructos de optimismo y autoeficacia. Como resulta lógico el conglomerado denominado como perfil de vulnerabilidad intermedio presenta valores intermedios entre los de los del perfil de vulnerabilidad baja y los del perfil de vulnerabilidad alta.

Tabla 166. Estilos de afrontamiento

	Conglomerado		
	Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	Perfil de vulnerabilidad intermedia
N	129	57	233
Porcentaje Válido	30,8	13,6	55,6
KMPAI (indefensión)	24,14	44,46	33,56
Optimismo parcial	12,19	7,60	10,44
Pesimismo parcial	6,33	10,09	7,77
Autoeficacia	82,67	46,02	68,20
Sensibilidad premio	9,83	10,14	9,57
Sensibilidad castigo	6,24	17,37	11,42

Conglomerado final obtenido tras 11 iteraciones.

En cuanto a la distribución descriptiva de los participantes en cada grupo vemos que el grupo más numeroso es el de alumnos que presentan unas puntuaciones intermedias, seguido de aquellos que presentan un perfil de vulnerabilidad baja. Sin embargo existe un grupo de personas relativamente grande, $n=57$, 13,6% del total de la muestra seleccionada que presentan un perfil de vulnerabilidad alta.

Debemos señalar que como viene ocurriendo a lo largo de la investigación, el factor de sensibilidad al premio, pese a ser un constructo generalista tenido en cuenta en la teoría de Gray, en lo que a esta investigación concierne, no aporta tampoco información relevante para establecer los grupos en relación a los otros constructos, en los que podemos ver que las diferencias entre grupos de pertenecía son más abultadas que lo que lo son entre los diferentes grupos respecto a la sensibilidad al premio los cuales presentan valores todos ellos cercanos a la media de la muestra (9,77) y dentro del rango de menos de una desviación típica (4, 17). Sumado a esto encontramos que una evaluación de la existencia de diferencias de medias significativas entre las puntuaciones de cada grupo del clúster y las puntuaciones de la sensibilidad al premio no arrojan resultados significativos ($F=0,443$, $p=0,623$) mientras que en el resto de constructos vemos que sí que existen diferencias de medias significativas entre los diferentes clúster (tabla 167).

Tabla 167. Prueba de comparación de medias entre perfiles de vulnerabilidad y variables generalistas

	Perfil de Vulnerabilidad	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
KMPAI (indefensión)	Vulnerabilidad Baja	129	24,13	6,99	141,56*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	44,45	8,77		
	Vulnerabilidad intermedia	233	33,56	7,10		
	Total	419	32,14	9,73		
Optimismo parcial	Vulnerabilidad Baja	129	12,19	1,91	106,13	,000
	Vulnerabilidad alta	57	7,59	2,35		
	Vulnerabilidad intermedia	233	10,44	1,94		
	Total	419	10,59	2,44		
Pesimismo parcial	Vulnerabilidad Baja	129	6,33	2,15	61,87	,000
	Vulnerabilidad alta	57	10,08	2,45		
	Vulnerabilidad intermedia	233	7,77	2,04		
	Total	419	7,64	2,42		
Autoeficacia	Vulnerabilidad Baja	129	82,66	6,77	376,86*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	46,01	10,40		
	Vulnerabilidad intermedia	233	68,20	6,43		
	Total	419	69,63	13,45		
Sensibilidad Castigo	Vulnerabilidad Baja	129	6,24	3,72	150,68*	,000
	Vulnerabilidad alta	57	17,36	4,09		
	Vulnerabilidad intermedia	233	11,41	4,86		
	Total	419	10,63	5,66		

* Estadístico de Brown-Forsythe.

Tabla 168. Prueba de homogeneidad de varianza

	Estadístico de Levene	Sig.
KMPAI (Indefensión)	3,067	,048
Optimismo parcial	2,150	,118
Pesimismo parcial	,519	,595
Autoeficacia	8,820	,000
Sensibilidad al castigo	8,397	,000

Las diferencias presentadas anteriormente en la tabla (167) nos permite poder decir que dichas variables son buenas predictoras de los diferentes perfiles de vulnerabilidad y gracias a esto podemos seguir estudiando qué características específicas diferenciadoras presentan los tres grupos diferenciados y presentados en la tabla 166.

Creemos por lo tanto que debemos investigar qué tipo de asociaciones existen entre los diferentes estilos de afrontamiento y las diferentes variables sociodemográficas y pedagógicas manejadas en la investigación como son el centro de estudios, el sexo, la familia instrumental, el tocar con agrupaciones frecuentemente, el consumo de sustancias, el tipo de sustancias consumidas, la edad, el curso, la edad de comienzo en los estudios musicales, los años de estudio y los conciertos ofrecidos en el último año.

4.3.8.1. RELACIÓN ENTRE PERFILES DE VULNERABILIDAD Y EL CENTRO DE ESTUDIOS

En este caso la prueba χ^2 ha revelado que no son independientes los estilos de afrontamiento con respecto al centro. De este modo podemos ver que a tenor de los resultados encontramos relación entre los estilos de afrontamiento y el centro (tabla 169) aunque esta no sea demasiado elevada (Phi y V de Cramer < 0,30)

Sin embargo tenemos que decir también que tal y como recomiendan Pardo y Ruiz (2005), la existencia de una frecuencia esperada menor de 5 nos debe hacer relativizar la relación existente.

Tabla 169. Prueba χ^2 entre estilos de afrontamiento y centro

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,169(a)	10	,001
Phi	,268		,001
V de Cramer	,190		,001
Coefficiente de contingencia	,259		,001
N de casos válidos	419		

a.4 casillas (22,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,09.

Tal y como podemos ver en la tabla 170, existen conservatorios en los que no se ajustan las frecuencias esperadas con las observadas en algunos de los estilos de afrontamiento, y especial mención merece el dato del conservatorio de Gran Canaria en donde el recuento de personas con un perfil de vulnerabilidad baja es superior al esperado mientras que es menor el recuento obtenido que la frecuencia esperada en las personas que presentan un perfil de vulnerabilidad alta. En situación contraria

encontramos a los conservatorios de Asturias y Salamanca en donde el recuento de alumnos con un perfil de vulnerabilidad alto es superior al esperado.

En términos generales creemos que se puede decir que la muestra presenta un perfil de vulnerabilidad intermedio, sin embargo, creemos que tenidos en cuenta los datos de la tabla junto con los mostrados anteriormente se puede interpretar que los alumnos del conservatorio de Gran Canaria presentan un perfil de vulnerabilidad más bajo que los de los conservatorios de Salamanca y Asturias.

Tabla 170. Tabla de frecuencias de estilos de afrontamiento según centro

		Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	Perfil de vulnerabilidad intermedia	Total
Musikene	Recuento	12	4	30	46
	% de centro	26,1%	8,7%	65,2%	100%
Gran Canaria	Recuento	26	2	24	52
	% de centro	50,0%	3,8%	46,2%	100%
Asturias	Recuento	45	27	91	163
	% de centro	27,6%	16,6%	55,8%	100%
Murcia	Recuento	36	16	73	125
	% de centro	28,8%	12,8%	58,4%	100%
Salamanca	Recuento	4	8	13	25
	% de centro	16%	32%	52,0%	100%
Reina Sofía	Recuento	6	0	2	8
	% de centro	75%	0%	25%	100%
Total	Recuento	129	57	233	419
	% de centro	30,8%	13,6%	55,6%	100%

4.3.8.2. RELACIÓN ENTRE PERFIL DE VULNERABILIDAD Y EL SEXO

En este caso se comprueba, a tenor del valor de χ^2 que no existe independencia entre el perfil de vulnerabilidad y el sexo (tabla 171) si bien la relación no es excesivamente elevada (Phi y V de Cramer < 0,30).

Tabla 171. Prueba χ^2 entre estilos de afrontamiento y sexo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,842(a)	2	,000
Phi	,224		,000
V de Cramer	,224		,000
Coefficiente de contingencia	,218		,000
N de casos válidos	416		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,72.

Tabla 172. Tabla de frecuencias de estilos de afrontamiento según sexo

Sexo		Conglomerado estilos afrontamiento			Total
		Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	Perfil de vulnerabilidad intermedia	
Hombre	Recuento	89	23	109	221
	Frecuencia esperada	68,0	30,3	122,7	221,0
Mujer	Recuento	39	34	122	195
	Frecuencia esperada	60,0	26,7	108,3	195,0
Total	Recuento	128	57	231	416
	Frecuencia esperada	128,0	57,0	231,0	416,0

Como podemos apreciar en la tabla anterior (tabla 172), existen disparidades importantes entre las frecuencias esperadas y el recuento real en alguno de los grupos.

De este modo el recuento real establece que 89 hombres presentan un perfil de vulnerabilidad baja y sin embargo la frecuencia esperada es de 69. En cambio, respecto a las mujeres encontramos que el recuento real establece que 34 de ellas presentan un perfil de vulnerabilidad alto mientras que la frecuencia esperada es de 26,7. Además encontramos en el recuento real de la muestra 109 hombres con un perfil de vulnerabilidad intermedio mientras que lo esperado hubiera sido 122. También podemos ver cómo hemos encontrado menos mujeres (39) con un perfil de vulnerabilidad bajo de las esperadas (60) mientras que hemos encontrado menos hombres (23) con un perfil de vulnerabilidad alto que los esperados (30,3).

4.3.8.3. RELACIÓN ENTRE PERFIL DE VULNERABILIDAD Y EL CONSUMO DE SUSTANCIAS

Como se puede ver en la tabla 173 que recoge la prueba χ^2 , podemos decir que no existe independencia entre el perfil de vulnerabilidad y el consumo o no consumo de sustancias con una relación nuevamente no demasiado elevada (Phi y V de Cramer < 0,30).

Tabla 173. Prueba χ^2 entre perfil de vulnerabilidad y consumo de sustancias

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,281(a)	2	,000
Phi	,220		,000
V de Cramer	,220		,000
Coeficiente de contingencia	,215		,000
N de casos válidos	419		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,77.

Además podemos ver en la siguiente tabla (tabla 174), cómo nuevamente existen disparidades entre las frecuencias esperadas y el recuento real entre los perfiles de vulnerabilidad baja y alta y el consumo o no consumo de sustancias.

Especialmente remarcable es la diferencia existente entre el recuento y la frecuencia esperada de los estudiantes que sí han consumido tanto en el perfil de vulnerabilidad bajo como en el alto. Se debe comentar que en lo referente al grupo de vulnerabilidad alta son más las personas que han consumido sustancias que las que no lo han hecho, ocurriendo a la inversa en lo que respecta a los perfiles de vulnerabilidad bajas e intermedios.

Tabla 174. Tabla de frecuencias de estilos de afrontamiento según consumo de sustancias

	Consumo	Conglomerado estilos afrontamiento			Total
		Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	Perfil de vulnerabilidad intermedia	
NO	Recuento	100	25	156	281
	Frecuencia esperada	86,5	38,2	156,3	281,0
Sí	Recuento	29	32	77	138
	Frecuencia esperada	42,5	18,8	76,7	138,0
Total	Recuento	129	57	233	419
	Frecuencia esperada	129,0	57,0	233,0	419,0

Íntimamente relacionado con el consumo de sustancias, está el tipo de sustancia que se ha consumido, de este modo, también hemos encontrado relación entre el tipo de perfil de vulnerabilidad y el consumo de una determinada sustancia. Así pues podemos decir que en el grupo de personas con un perfil de vulnerabilidad negativo hemos encontrado más personas de las esperadas que reportan consumo de fármacos y de productos de herbolario. Debemos señalar que el consumo de fármacos es la estrategia más empleada en los grupos de personas con un perfil de vulnerabilidad alta o intermedia, sin embargo, las personas con un perfil de vulnerabilidad bajo se decantan más por el consumo de productos de herbolario (tabla 175)

Tabla 175. Tabla de frecuencias según sustancia consumida

Sustancia (familia)		Conglomerado estilos afrontamiento			Total
		Perfil de vulnerabilidad baja	Afrontamiento Negativo	Afrontamiento Intermedio	
Fármacos	Recuento	5	13	34	52
	Frecuencia esperada	10,8	10,8	30,5	52,0
Herbolario	Recuento	11	8	11	30
	Frecuencia esperada	6,2	6,2	17,6	30,0
Combinados	Recuento	6	3	17	26
	Frecuencia esperada	5,4	5,4	15,2	26,0
Otros	Recuento	2	0	6	8
	Frecuencia esperada	1,7	1,7	4,7	8,0
Total	Recuento	24	24	68	116
	Frecuencia esperada	24,0	24,0	68,0	116,0

4.3.8.4. OTRAS RELACIONES CATEGÓRICAS

Debemos comentar que no se han encontrado relaciones significativas que hagan pensar que no son independientes los diferentes perfiles de vulnerabilidad con el resto de variables planteadas anteriormente. De esta forma podemos decir que el perfil de vulnerabilidad no presenta relación alguna con la familia instrumental ($\chi^2=20,518$, $\rho=0,115$), con tocar o no tocar con agrupaciones de forma regular ($\chi^2=1,068$, $\rho=0,586$), con la edad ($\chi^2=51,199$ $\rho=0,426$) o con el curso ($\chi^2=7,376$, $\rho=0,287$). Tampoco hemos encontrado relación con la edad de comienzo en los estudios musicales ($\chi^2=40,352$, $\rho=0,543$) ni con los años de estudio ($\chi^2=55,981$, $\rho=0,260$) ni tampoco con los conciertos ofrecidos en el último año ($\chi^2=6,419$, $\rho=0,170$)

4.3.8.5. RELACIONES CON CONSTRUCTOS ESPECÍFICOS

Hemos visto hasta ahora las posibles relaciones entre los diferentes perfiles de vulnerabilidad y las diferentes variables categóricas de tipo sociodemográfico y contextual. Sin embargo creemos que debido a que hemos empleado constructos generalistas para establecer los diferentes grupos de pertenencia de los alumnos que conforman la muestra, resulta interesante saber si existen diferencias significativas en función del perfil de vulnerabilidad con respecto a los constructos más específicos.

De este modo hemos de analizar las diferencias con los factores de ansiedad específica que se viene tratando en la investigación, con el factor de contexto familiar y con el constructo de motivación de logro.

4.3.8.5.1. Perfil de vulnerabilidad y cogniciones específicas

Encontramos diferencias de medias significativas entre los grupos dependiendo del perfil de vulnerabilidad que presente (tabla 176). Vemos cómo las personas con un perfil de vulnerabilidad negativo presentan mayores índices de ansiedad específica. El valor de η^2 indica que el 30% de la varianza del factor específico de cogniciones está explicado por el perfil de vulnerabilidad siendo este porcentaje explicado alto según los criterios de Cohen (1988) y Ellis (2010).

Tabla 176. Tabla ANOVA entre perfil de vulnerabilidad y KMPAI (cogniciones)

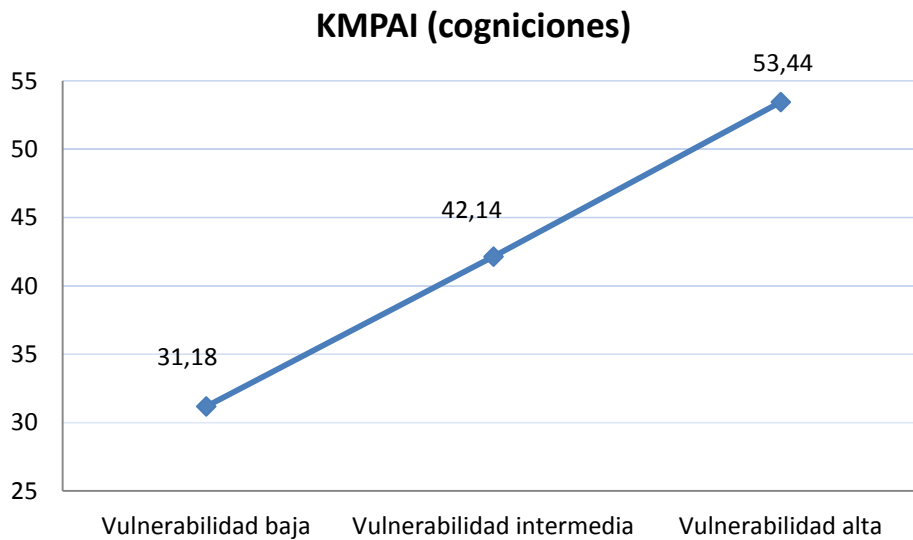
Perfil de vulnerabilidad	N	Media	Desv. Típ.	F	Sig.	η^2
Perfil de vulnerabilidad baja	129	31,18	10,49	91,88	,000	0,30
Perfil de vulnerabilidad Intermedio	233	42,14	11,12			
Perfil de Vulnerabilidad alta	57	53,44	9,95			
Total	419	40,30	12,91			

Por otra parte, las pruebas post-hoc han revelado que las diferencias significativas se dan entre los tres grupos entre sí (tabla 177) y se visualizan en el gráfico 50.

Tabla 177. Pruebas post hoc entre estilos de afrontamiento y KMPAI (cogniciones)

(I) Conglomerado estilos afrontamiento	(J) Conglomerado estilos afrontamiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Perfil de vulnerabilidad baja	Perfil de vulnerabilidad alta	-22,26	,000
	Perfil de vulnerabilidad intermedia	-10,95	,000
Perfil de vulnerabilidad alto	Perfil de vulnerabilidad baja	22,26	,000
	Perfil de vulnerabilidad intermedia	11,30	,000
Perfil de vulnerabilidad intermedio	Perfil de vulnerabilidad baja	10,95	,000
	Perfil de vulnerabilidad alta	-11,30	,000

Gráfico 50. Comparativa KMPAI (cogniciones) según estilos de afrontamiento



4.3.8.5.2. Perfil de vulnerabilidad y contexto familiar

Como vemos en la tabla del Anova correspondiente (tabla 178), existen diferencias significativas de medias en el factor contextual familiar en función de un perfil de vulnerabilidad u otro. Así pues, vemos cómo tanto los perfiles de vulnerabilidad bajas como intermedios tienen prácticamente la misma puntuación siendo esta más baja que la de las personas que presentan un perfil de vulnerabilidad negativo. Del valor de η^2 se desprende que el 5,3% de la varianza del factor relativo al contexto familiar está explicada por el perfil de vulnerabilidad siendo este porcentaje explicativo valorado como intermedio según Cohen (1988) y Ellis (2010).

Tabla 178. Tabla ANOVA entre estilos de afrontamiento y KMPAI (contexto)

	N	Media	Desv. Típ.	F	Sig.	η^2
Perfil de vulnerabilidad baja	129	8,39	3,96	11,66	,000	0,053
Perfil de vulnerabilidad intermedia	233	8,34	3,54			
Perfil de vulnerabilidad alta	57	10,96	4,29			
Total	419	8,71	3,88			

Las pruebas post hoc han revelado que las diferencias significativas se dan entre el perfil de vulnerabilidad negativo con respecto a los perfiles bajos e intermedios ($F=11,66$, $p=000$).

4.3.8.5.3. Perfil de vulnerabilidad y motivación de logro musical

En este caso también encontramos diferencias significativas entre los diferentes estilos de afrontamiento tal y como puede verse en la tabla del Anova (tabla 179). Vemos cómo las personas con un perfil de vulnerabilidad positivo presentan mayores índices de motivación que las personas con índices intermedios o negativos. Podemos apreciar también cómo éstos índices de motivación descienden progresivamente en función de un perfil de vulnerabilidad u otro. Nuevamente del valor de η^2 se desprende que el 28,9% de la varianza del factor de motivación de logro está explicada por el perfil de vulnerabilidad siendo este tamaño del efecto especialmente grande según los criterios de Cohen (1988) y Ellis (2010).

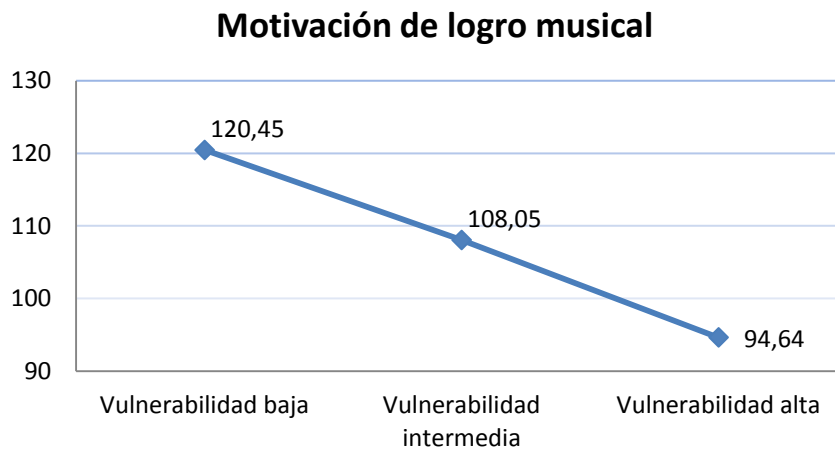
Tabla 179. Tabla ANOVA entre perfil de vulnerabilidad y motivación de logro musical (total)

	N	Media	Desv.Típ.	F	Sig.	η^2
Perfil de vulnerabilidad baja	129	120,45	11,93	84,42	,000	0,289
Perfil de vulnerabilidad intermedia	233	108,05	13,06			
Perfil de vulnerabilidad alta	57	94,64	14,74			
Total	419	110,04	15,34			

Además de lo anterior, las pruebas post hoc han revelado que las diferencias son significativas entre todos y cada uno de los perfiles de vulnerabilidad con respecto a los demás (F= 84,42, $\rho=0,000$)

La representación gráfica creemos que muestra las diferencias más claramente.

Gráfico 50. Comparativa motivación de logro musical (total) según perfil de vulnerabilidad



4.3.9. RELACIONES SIMULTÁNEAS ENTRE VARIABLES. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

Siguiendo los resultados anteriores y desarrollando el modelo de Barlow pasamos a plantear una serie de modelos en los cuales se plantea que la ansiedad escénica está claramente determinada en su mayor parte por las variables que se han venido contemplando en este estudio.

En este sentido, los modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modeling, SEM*) son los más apropiados para el estudio de dichas relaciones entre variables ya que nos permiten estimar “el efecto y las relaciones entre múltiples variables” (Ruiz et al., 2010. p. 34). En nuestro caso, se ha empleado nuevamente el programa informático AMOS para la elaboración de diversos modelos causales para determinar las relaciones anteriormente mencionadas.

La muestra empleada para la realización de los modelos mediacionales es la misma que la empleada para el análisis de regresión lineal, es decir, $n=443$ habiéndose completado los escasos valores ausentes por la mediana de la serie de cada caso debido a que es un estadístico no tan sensible a puntuaciones extremas de cara a la observación de criterios de normalidad y homocedasticidad.

Hemos contemplado como punto de partida en la construcción de estos modelos el marco teórico general que venimos esbozando desde el principio de esta investigación. Además del marco teórico general que se ha expuesto en la introducción teórica, se van a construir una serie de modelos de ecuaciones estructurales con la guía necesaria de todos los resultados anteriormente expuestos los cuales, han matizado ciertas relaciones teóricas expuestas y han sacado a relucir otro tipo de relaciones entre variables de corte pedagógico no tenidas en cuenta hasta la fecha como posibles influyentes en la ansiedad escénica.

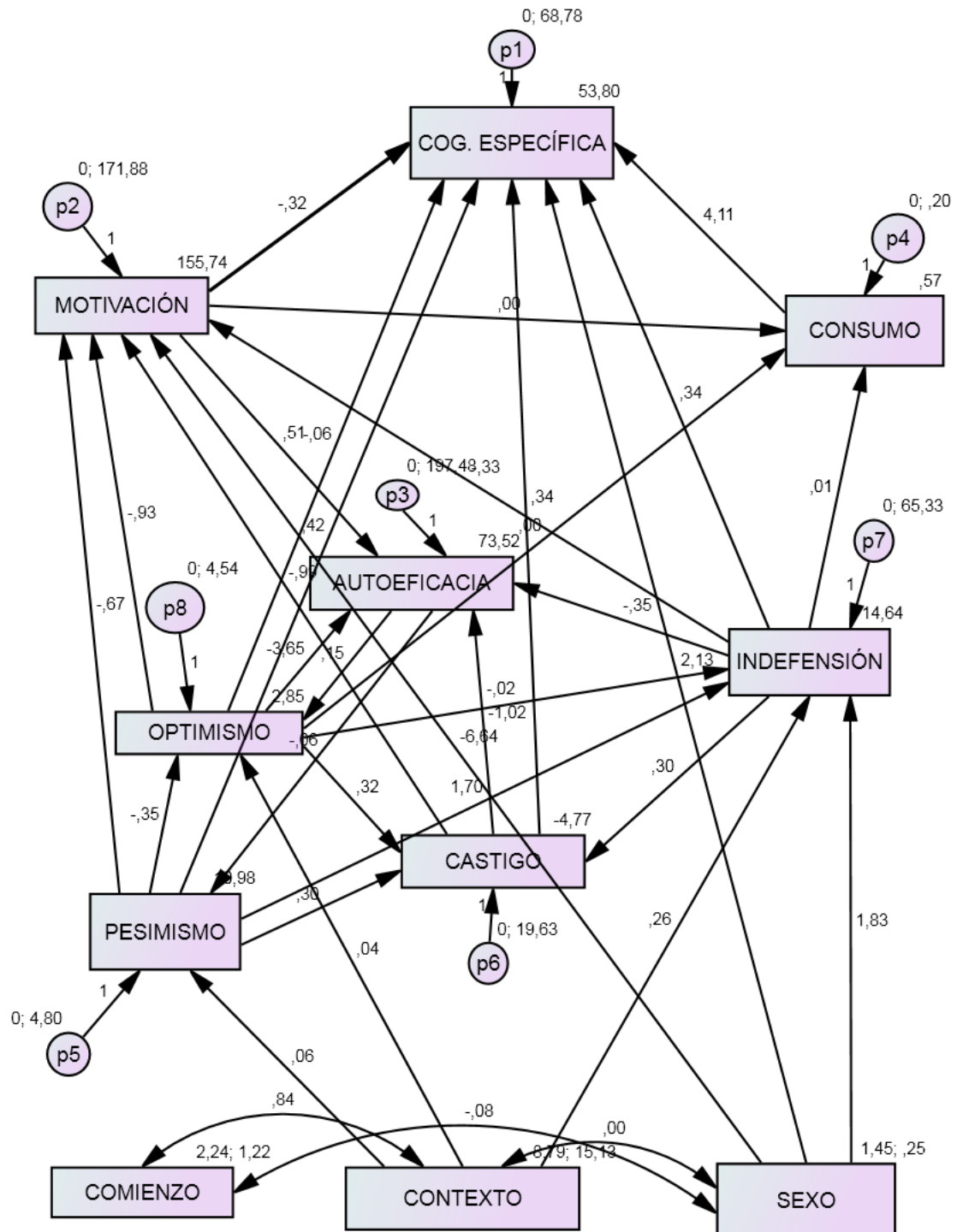
Partiendo del punto comentado con inmediata anterioridad debemos enmarcar un cuadro teórico para la predicción de la ansiedad escénica. Creemos que hasta ahora, los resultados han puesto de manifiesto las relaciones que presentan constructos de corte generalista como el estado de indefensión, el optimismo, la autoeficacia, la sensibilidad al castigo tanto entre sí como con la ansiedad escénica y con constructos de corte más específico como la motivación de logro.

Además se han comprobado las relaciones de diferente tipo existentes entre constructos y variables más específicas como la motivación de logro, el consumo de sustancias, el sexo y el contexto familiar tanto entre sí como con la ansiedad relacionada con las actuaciones musicales en público.

Se han elaborado 5 modelos mediacionales en los cuales, a partir de las variables endógenas de motivación, consumo de sustancias, autoeficacia, indefensión, optimismo/pesimismo y castigo y de las variables exógenas de contexto familiar, edad de comienzo y sexo, se intenta explicar el factor específico de ansiedad escénica.

4.3.9.1. MODELO 1

Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales I según teoría clásica



Respecto a este primer modelo planteado (figura 3), podemos decir que los índices CMIN/DF igual a 1,570, CFI igual a 0,991 y el índice RMSEA igual a 0,036, apuntan hacia un buen ajuste del mismo, es decir que la asociación de variables

planteada puede hacernos pensar que explica el 57,9% de la varianza del factor específico de la ansiedad escénica.

Sin embargo, vemos que existen valores de regresión no significativos (tabla 180), que apuntan a que existen relaciones en este primer modelo que no deben ser tomadas en cuenta en términos estadísticos en la consiguiente recta de regresión para predecir determinadas asociaciones entre variables.

Tabla 180. Pesos de regresión entre variables de modelo 1

Variable Criterio	←	Variable Predictora	Coefficiente β estandarizado	Sig.
Indefensión	←	Optimismo	-,006	,968
A. Específica	←	Optimismo	-,011	,773
Consumo	←	Optimismo	-,018	,744
Castigo	←	Optimismo	,147	,315
Motivación	←	Optimismo	-,149	,258
Optimismo	←	Contexto	,057	,212
Motivación	←	Pesimismo	-,105	,070
A. Específica	←	Pesimismo	,078	,048
Castigo	←	Indefensión	-,255	,031
Indefensión	←	Sexo	,094	,026
Autoeficacia	←	Optimismo	-,669	,023
Castigo	←	Pesimismo	,134	,020
Pesimismo	←	Contexto	,103	,019
Autoeficacia	←	Castigo	-,406	,012
Indefensión	←	Contexto	,104	,010
A. Específica	←	Sexo	,083	,010
Consumo	←	Motivación	-,142	,007
Motivación	←	Indefensión	-,210	,005
Autoeficacia	←	Motivación	,590	,002
Consumo	←	Indefensión	,181	,001
Motivación	←	Sexo	-,217	***
A. Específica	←	Consumo	,152	***
A. Específica	←	Castigo	,141	***
A Específica	←	Indefensión	,254	***
A. Específica	←	Motivación	-,377	***
Castigo	←	Indefensión	,540	***
Motivación	←	Castigo	-,344	***
Indefensión	←	Pesimismo	,421	***
Pesimismo	←	Autoeficacia	-,308	***
Optimismo	←	Pesimismo	-,344	***
Optimismo	←	Autoeficacia	,790	***

Este primer modelo se ha presentado de acuerdo a lo expuesto en la introducción teórica, sin embargo, vemos que necesita una revisión entre las variables que se contemplan debido a la existencia de relaciones no significativas entre ellas. Sumando a lo anterior, encontramos que existen determinados índices de correlación múltiple al cuadrado entre las variables del modelo que son negativos, autoeficacia = - 0,128, siendo esto imposible en términos matemáticos e indicativo palmario de que la asociación de variables planteada no puede ser tomada en cuenta como posible explicación de la ansiedad escénica ni de estar ante un modelo estadísticamente viable (tabla 181).

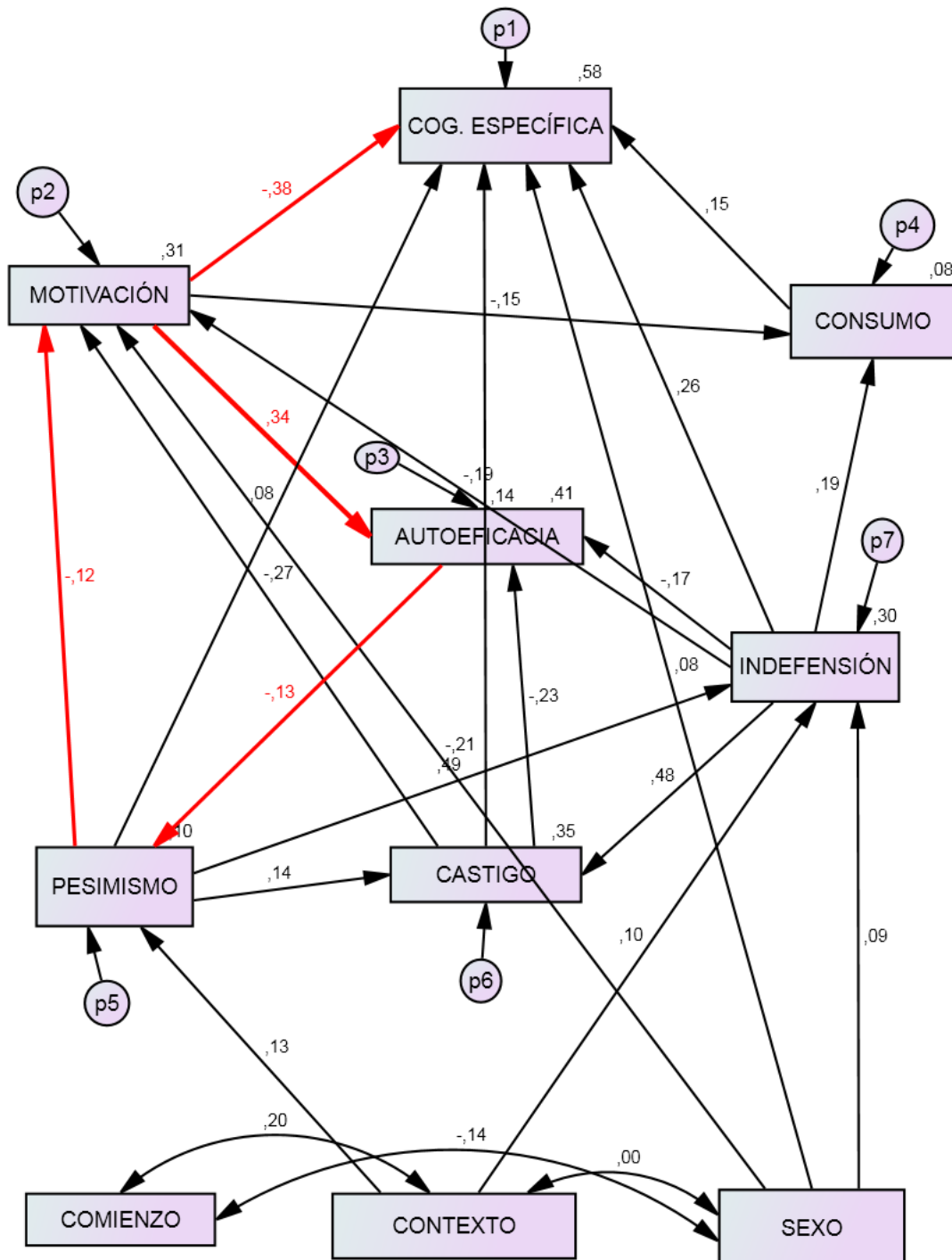
Tabla 181. Estimación de varianza explicada modelo I

Indefensión	,298
Sensibilidad al castigo	,297
Motivación	,256
Optimismo parcial	,232
Pesimismo parcial	,160
Consumo	,082
<i>Autoeficacia</i>	<i>-,128</i>
Ansiedad específica	,579

Es por esto que se han realizado cuatro modelos mediacionales más que presentan cuatro aproximaciones un poco diferentes entre sí, de la explicación de la ansiedad escénica, partiendo siempre de asociaciones plausibles entre variables que anteriormente se mostraron, tanto en el marco teórico como con el tratamiento estadístico de los datos.

4.3.8.2. MODELO 2

Figura 4. Modelo de ecuaciones estructurales según teoría clásica sin optimismo



En lo que refiere a este segundo modelo (figura 4), el índice CMIN/DF arroja un valor de 1,610, por su parte el CFI es igual a 0,989 y el RMSEA es igual a 0,037. Como

vemos, comparando estos resultados con el primer modelo planteado, este *modelo 2* presenta en términos globales un ajuste similar al anterior para la explicación del 57,8% de la varianza del factor específico de la ansiedad, porcentaje éste ligeramente menor que el del *modelo 1*.

En la siguiente tabla podemos observar los índices de regresión que relacionan las diferentes variables entre sí (tabla 182).

Tabla 182. Pesos de regresión entre variables de modelo 2

Variable Criterio	←	Variable Predictora	Coefficiente β estandarizado	Sig.
Indefensión	←	Pesimismo	,486	***
Castigo	←	Indefensión	,481	***
Ansiedad específica	←	Motivación	-,379	***
Autoeficacia	←	Motivación	,341	***
Motivación	←	Castigo	-,266	***
Ansiedad específica	←	Indefensión	,257	***
Autoeficacia	←	Castigo	-,230	***
Motivación	←	Sexo	-,213	***
Consumo	←	Indefensión	,189	***
Motivación	←	Indefensión	-,188	***
Autoeficacia	←	Indefensión	-,170	***
Ansiedad específica	←	Consumo	,152	***
Consumo	←	Motivación	-,146	,004
Ansiedad específica	←	Castigo	,142	***
Castigo	←	Pesimismo	,142	,003
Pesimismo	←	Contexto	,130	,004
Pesimismo	←	Autoeficacia	-,126	,043
Motivación	←	Pesimismo	-,124	,014
Indefensión	←	Contexto	,095	,018
Indefensión	←	Sexo	,091	,022
Ansiedad específica	←	Sexo	,083	,010
Ansiedad específica	←	Pesimismo	,082	,030

Vemos pues cómo en este modelo presenta también resultados similares al anterior en lo que respecta a relaciones entre los coeficientes de regresión. Así encontramos como relaciones inversamente proporcionales y con un coeficiente de regresión estandarizado mayor de $| 0,3 |$ puntos entre variables predictoras y variables criterio a la motivación y a la ansiedad específica ($\beta= -0,379$), a la indefensión y la sensibilidad al castigo ($\beta= 0,481$), a la motivación y la autoeficacia ($\beta= 0,341$) y al

pesimismo y la indefensión ($\beta= 0,486$). Respecto al sexo, las mujeres presentarán puntuaciones más bajas que los hombres en lo que se refiere a la escala de motivación ($\beta=-0,213, \rho=0,000$).

Son de destacar las relaciones directamente proporcionales que encontramos entre consumo y ansiedad específica, indefensión y ansiedad específica, indefensión y sensibilidad al castigo, motivación y autoeficacia y pesimismo e indefensión.

Tal y como está planteado este segundo modelo, los datos arrojan una potencia explicativa del 40,8% de la autoeficacia, del 34,6% del factor de sensibilidad al castigo, del 31,1% del factor de motivación, del 30,2% del factor de indefensión, 10% del factor de pesimismo, del 8,1% del consumo de sustancias y tal y como se dijo anteriormente del 57,8% del factor específico de la ansiedad y que nos sirve para reforzar la idea del patrón de vulnerabilidad descrito por el conjunto de variables empleadas (tabla 183).

Tabla 183. Estimación de Varianza Explicada modelo 2

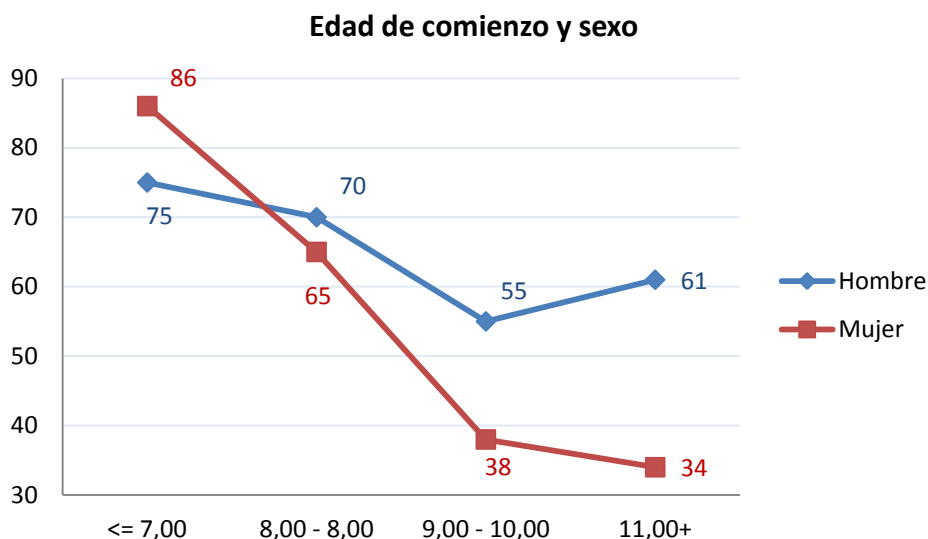
Autoeficacia	,408
Sensibilidad al castigo	,346
Motivación	,311
Indefensión	,302
Pesimismo	,100
Consumo de sustancias	,081
Ansiedad específica	,578

Comparando este modelo con el anterior, vemos que tiene en términos globales mayor capacidad de estimación, es decir, se predicen mejor en su conjunto las variables que se están teniendo en cuenta en este estudio. Además en este modelo no encontramos relaciones no significativas entre variables ni estimaciones negativas de varianza lo que hace que se le pueda considerar un mejor modelo que el anterior además de ser estadísticamente viable.

Desde la base del diagrama arriba presentado, es interesante apreciar cómo el contexto familiar tiene cierta relación en la edad de comienzo en los estudios musicales, ratificando resultados anteriores y cómo la edad de comienzo tiene a su vez relación con el sexo. Comprobando este dato novedoso mediante una prueba χ^2 , encontramos que arroja un valor de $\chi^2= 8,789$ y una significación de 0,032 por lo tanto las mujeres

comparadas con los hombres comienzan a edades más tempranas, contemplándose un importante descenso en la edad de comienzo de las mujeres entre los 9 y los 11 años de edad.

Gráfico 51. Correspondencia edad de comienzo y sexo



Observando el esquema planteado se aprecia que el contexto está relacionado con el factor de pesimismo y junto con el sexo, ambos se relacionan con el factor de indefensión. A partir de este comienzo, el factor de indefensión se relaciona con la sensibilidad al castigo, con el consumo de sustancias, con la motivación, la autoeficacia y con la escala de cogniciones específicas de la ansiedad.

Por otra parte el pesimismo se relaciona directamente con el factor de indefensión, con el de castigo, con la motivación y con la ansiedad específica.

El factor que mensura la sensibilidad al castigo se relaciona con la autoeficacia y con la ansiedad específica.

Nuevamente aunque de manera un poco diferente y más completa que en los dos modelos anteriores, la motivación parece que juega un papel crucial en la presencia de ansiedad escénica. La motivación vemos que además de las comentadas anteriormente tiene un condicionamiento importante en el sexo, como por otra parte se ha comentado en lo referido a los coeficientes de regresión.

Es digno de mención el bucle que se hace necesario establecer para el mejor ajuste del modelo entre los constructos de la autoeficacia, del pesimismo y de la motivación, y de cómo ésta última, se relaciona de nuevo con la autoeficacia y con el factor específico de la ansiedad. La autoeficacia por tanto se muestra nuevamente como un potente mediador entre los factores exógenos, sexo, edad de comienzo y el factor contextual de la ansiedad, y los predictores endógenos de la ansiedad escénica, motivación, pesimismo, indefensión, sensibilidad al castigo, y en última instancia la motivación.

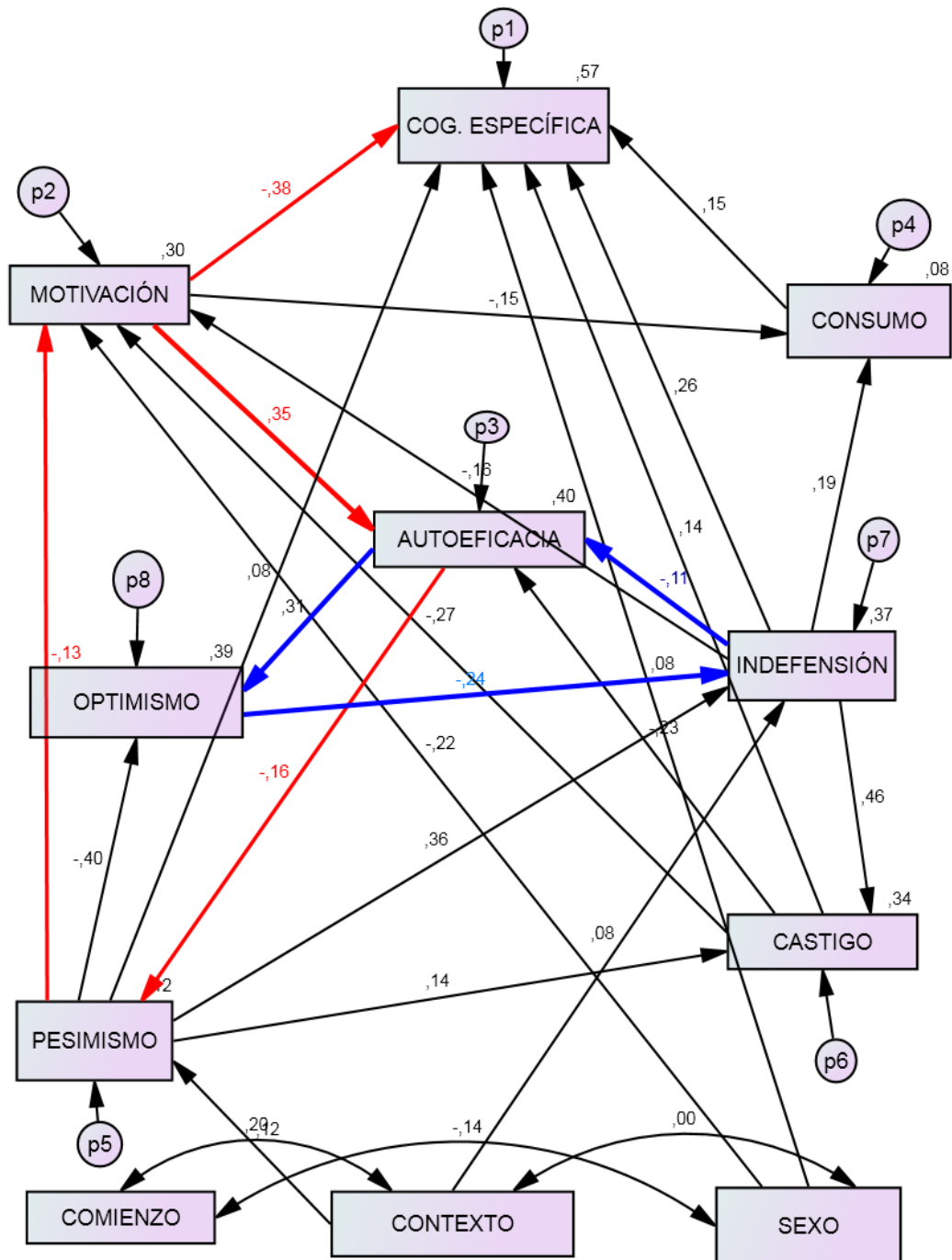
El consumo de sustancias por otra parte está directamente relacionado con la motivación y con el factor de indefensión, así como con el factor específico de la ansiedad.

A modo de resumen de este segundo modelo, se puede decir que se ajusta al marco teórico planteado y a partir de constructos generales como los de pesimismo y castigo podemos esbozar relaciones entre diferentes constructos hasta llegar a los más específicos como la motivación o el consumo de sustancias que al final son parte importantísima para estimar certeramente el 57,8% del factor específico de ansiedad según los resultados estadísticos obtenidos y confirmando de nuevo la relación de los constructos y variables expuestas en la figura 4 en la presencia de unos determinados perfiles de vulnerabilidad.

4.3.8.3. MODELO 3

Hemos planteado hasta ahora dos modelos explicativos de la ansiedad escénica en los que guiados por la ecuación de regresión realizada con anterioridad el factor del optimismo parcial ha sido obviado. Sin embargo, tanto desde el aspecto teórico como por los datos obtenidos hasta ahora en las relaciones de las diferentes variables con el optimismo parcial creemos que éste debe ser incluido en el modelado de las ecuaciones estructurales predictoras de la ansiedad escénica. De ser así, encontraríamos que el constructo del optimismo, presenta dos vertientes complementarias que en conjunto poseen capacidad predictiva sobre la ansiedad escénica.

Figura 5. Representación gráfica modelo ecuaciones estructurales 3 según la teoría clásica ajustada



Los datos de ajuste del modelo presentan un índice CMIN/DF de 1,563, un CFI igual a 0,989 y un RMSEA igual a 0,036, con una potencia explicativa de la ansiedad escénica del 57,2%. Podemos concluir por lo tanto, que presenta un ajuste ligeramente mejor que los dos modelos anteriormente planteados.

En lo relativo a los coeficientes de regresión presentados en la siguiente tabla encontramos que existen relaciones de predicción mayores de $|0,30|$ entre las variables de indefensión y sensibilidad al castigo ($\beta= 0,459$), optimismo y pesimismo ($\beta= -0,396$), motivación y ansiedad específica ($\beta= -0,380$), pesimismo e indefensión ($\beta= 0,364$), motivación y autoeficacia ($\beta= 0,346$) y autoeficacia y optimismo ($\beta= 0,315$).

Tabla 184. Pesos de regresión entre variables modelo 3

Variable Criterio	←	Variable Predictora	Coefficiente β estandarizado	Sig.
Castigo	←	Indefensión	,459	***
Optimismo	←	Pesimismo	-,396	***
Ansiedad específica	←	Motivación	-,380	***
Indefensión	←	Pesimismo	,364	***
Autoeficacia	←	Motivación	,346	***
Optimismo	←	Autoeficacia	,315	***
Motivación	←	Castigo	-,269	***
Ansiedad específica	←	Indefensión	,258	***
Indefensión	←	Optimismo	-,244	***
Autoeficacia	←	Castigo	-,234	***
Motivación	←	Sexo	-,217	***
Consumo	←	Indefensión	,189	***
Pesimismo	←	Autoeficacia	-,164	,006
Motivación	←	Indefensión	-,163	,002
Consumo	←	Consumo	,153	***
Consumo	←	Motivación	-,146	,004
Castigo	←	Pesimismo	,144	,003
Ansiedad específica	←	Castigo	,143	***
Motivación	←	Pesimismo	-,127	,013
Pesimismo	←	Contexto	,124	,006
Autoeficacia	←	Indefensión	-,106	,040
Ansiedad específica	←	Sexo	,083	,009
Indefensión	←	Contexto	,082	,032
Ansiedad específica	←	Pesimismo	,082	,031

En lo concerniente a la capacidad explicativa de la asociación de las variables descritas en el gráfico anterior, los datos sugieren que se explica el 39,7% de la autoeficacia, el 39,2% del optimismo, el 36,7% de la indefensión, el 34,5% de la sensibilidad al castigo, el 30,2% de la motivación, el 11,7% del pesimismo, el 8% del consumo de sustancias, y el 57,2% de la ansiedad escénica tal y como anteriormente se comentó.

Tabla 185. Porcentaje de varianza explicada de modelo 3

Autoeficacia	,397
Optimismo	,392
Indefensión	,367
Sensibilidad al castigo	,345
Motivación	,302
Pesimismo	,117
Consumo de sustancias	,080
Ansiedad específica	,572

Creemos que este modelo presenta una explicación más completa del constructo de la ansiedad, si bien lo interesante del mismo es que pese a tener un ajuste ligeramente mejor que los anteriores, como se vio con anterioridad, no posea una capacidad predictiva de la ansiedad escénica predictiva mayor que ninguno de los anteriores, sino que es muy similar.

Tal vez lo más interesante de este modelo sea que mantiene el bucle visto en el modelo 1 del pesimismo y que crea un nuevo bucle entre el optimismo, la autoeficacia y la indefensión, en donde se terminan relacionando de forma directa o indirecta las variables psicológicas de corte general, optimismo, pesimismo, autoeficacia, indefensión y castigo para desembocar en las de corte psicológico más específicos como son la motivación y el consumo de sustancias.

Especial interés tiene nuevamente la asociación entre el sexo y la edad de comienzo y entre el contexto y la edad de comienzo, y de cómo el contexto explica algo de la indefensión. En este modelo, nuevamente la variable de motivación juega un papel fundamental en la explicación de la ansiedad escénica siendo la aglutinadora de las relaciones bien directas, bien mediadas de las variables de corte generalista.

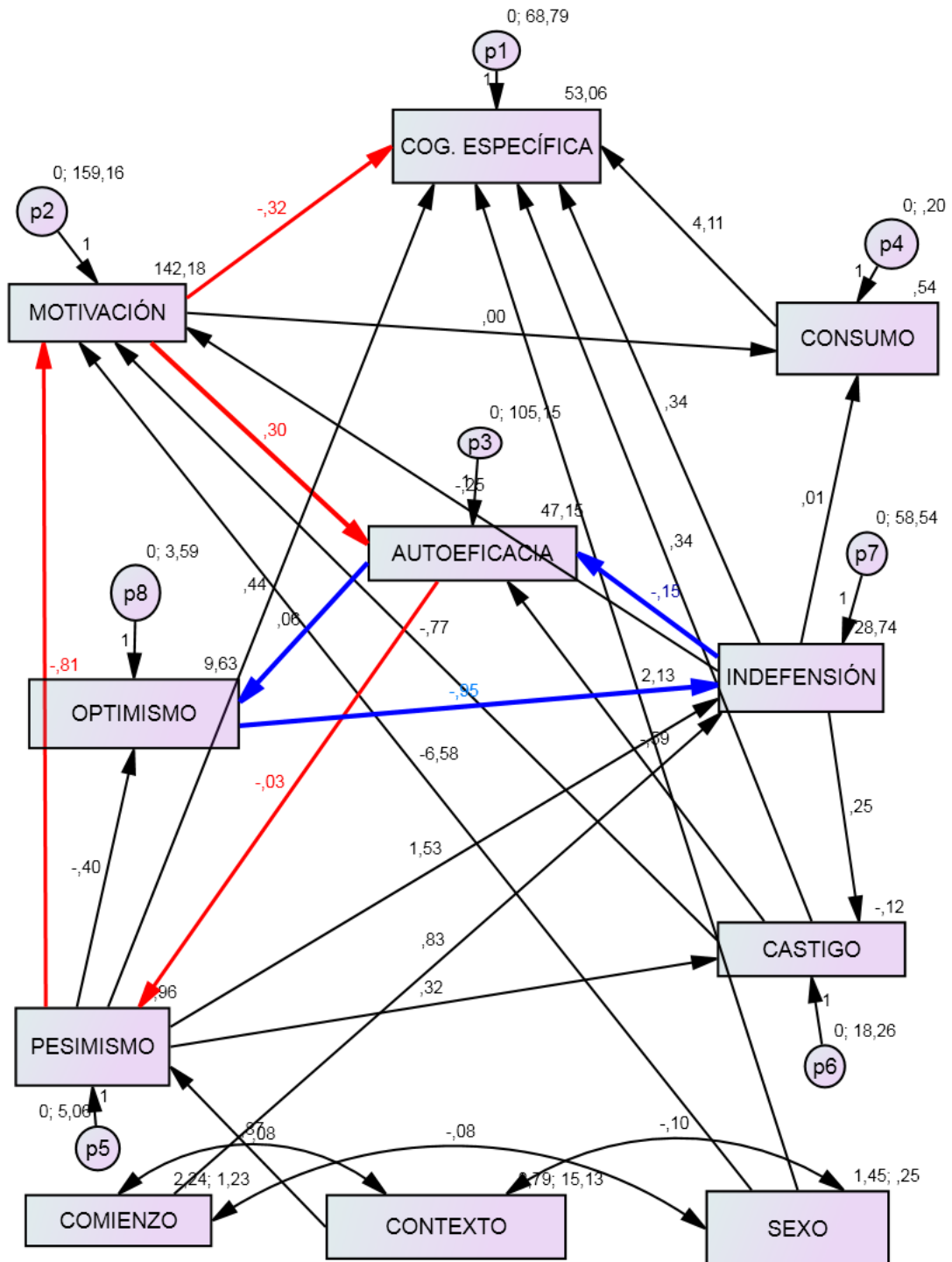
4.3.8.4. MODELO 4

Una de las variables que a juicio de los investigadores se ha revelado como clave y ciertamente poco o nada tratada hasta la fecha en investigaciones musicales ha sido la edad de comienzo en los estudios musicales. Se puede comprobar en la introducción teórica que no se ha podido encontrar ningún tipo de investigación que relacione esta variable con la posible génesis de la ansiedad escénica. Debido al marco teórico expuesto no se ha relacionado en ningún momento en los modelos anteriores con las endógenas o explicadas y por lo tanto no podemos averiguar qué tipo de relación presenta con las mismas.

Por otra parte, los resultados hasta ahora expuestos han confirmado la necesidad de considerarla como una pieza sino clave, si importante en los procesos de ansiedad escénica para averiguar qué tipo de relación presenta con las variables manejadas.

Así pues este nuevo modelo (figura 6), en el que tratamos la variable edad de comienzo como una variable exógena o explicativa presenta un índice CMIN/DF igual a 1,517, un CFI igual a 0,990 y un RMSEA de 0,034 mejorando los valores de ajuste de los modelos anteriormente planteados para una potencia explicativa del 57,1% de la ansiedad escénica, valor éste, similar a los de modelos anteriores.

Figura 6. Representación gráfica de modelo de ecuaciones estructurales 4 con edad de comienzo como variable explicativa



Respecto a los coeficientes de regresión presentes en la tabla que se muestra a continuación podemos apreciar que se prácticamente no sufren cambios los coeficientes

de regresión entre las diferentes variables y que el comienzo en los estudios musicales presenta una ligera asociación directa con el estado de indefensión ($\beta = 0,096$; $\rho = 0,011$).

En la figura 6, podemos ver también cómo la asociación existente anteriormente entre el factor de contexto familiar y el estado de indefensión ha sido anulada en aras de la consecución de un mejor ajuste del modelo.

Tabla 186. Pesos de regresión entre variables de modelo 4

Variable Criterio	←	Variable Predictora	Coefficiente β estandarizado	Sig.
Castigo	←	Indefensión	,459	***
Optimismo	←	Pesimismo	-,396	***
Ansiedad específica	←	Motivación	-,380	***
Indefensión	←	Pesimismo	,380	***
Autoeficacia	←	Motivación	,346	***
Optimismo	←	Autoeficacia	,316	***
Motivación	←	Castigo	-,270	***
Ansiedad específica	←	Indefensión	,259	***
Indefensión	←	Optimismo	-,238	***
Autoeficacia	←	Castigo	-,234	***
Motivación	←	Sexo	-,217	***
Consumo	←	Indefensión	,189	***
Motivación	←	Indefensión	-,163	,002
Pesimismo	←	Autoeficacia	-,157	,010
Ansiedad específica	←	Consumo	,153	***
Castigo	←	Pesimismo	,146	,003
Consumo	←	Motivación	-,145	,004
Ansiedad específica	←	Castigo	,143	***
Motivación	←	Pesimismo	-,129	,012
Pesimismo	←	Contexto	,125	,005
Autoeficacia	←	Indefensión	-,107	,038
<i>Indefensión</i>	←	<i>Comienzo</i>	<i>,096</i>	<i>,011</i>
Ansiedad específica	←	Sexo	,084	,009
Ansiedad específica	←	Pesimismo	,082	,031

Este modelo, con la inclusión de la asociación entre las diferentes variables con la edad de comienzo en los estudios musicales, presenta una capacidad explicativa del 39,7% de la autoeficacia, 39,1% del optimismo, el 37,1% de la indefensión, el 34,6 de la sensibilidad al castigo, el 30,1% de la motivación, el 11,3% del pesimismo, el 8% del

consumo de sustancias y el 57,1% de la varianza total del factor específico de la ansiedad siendo estos porcentajes de varianza explicada similares a los modelos anteriores (tabla 187).

Tabla 187. Estimación de varianza explicada modelo 4

Autoeficacia	,397
Optimismo	,391
Indefensión	,371
Sensibilidad al castigo	,346
Motivación	,301
Pesimismo	,113
Consumo de sustancias	,080
Ansiedad específica	,571

Podemos decir por lo tanto que este modelo en general tiene la misma capacidad predictiva que los anteriores y sin embargo presenta un mejor ajuste con los datos procedentes de la muestra que los anteriores.

4.3.8.5. MODELO 5

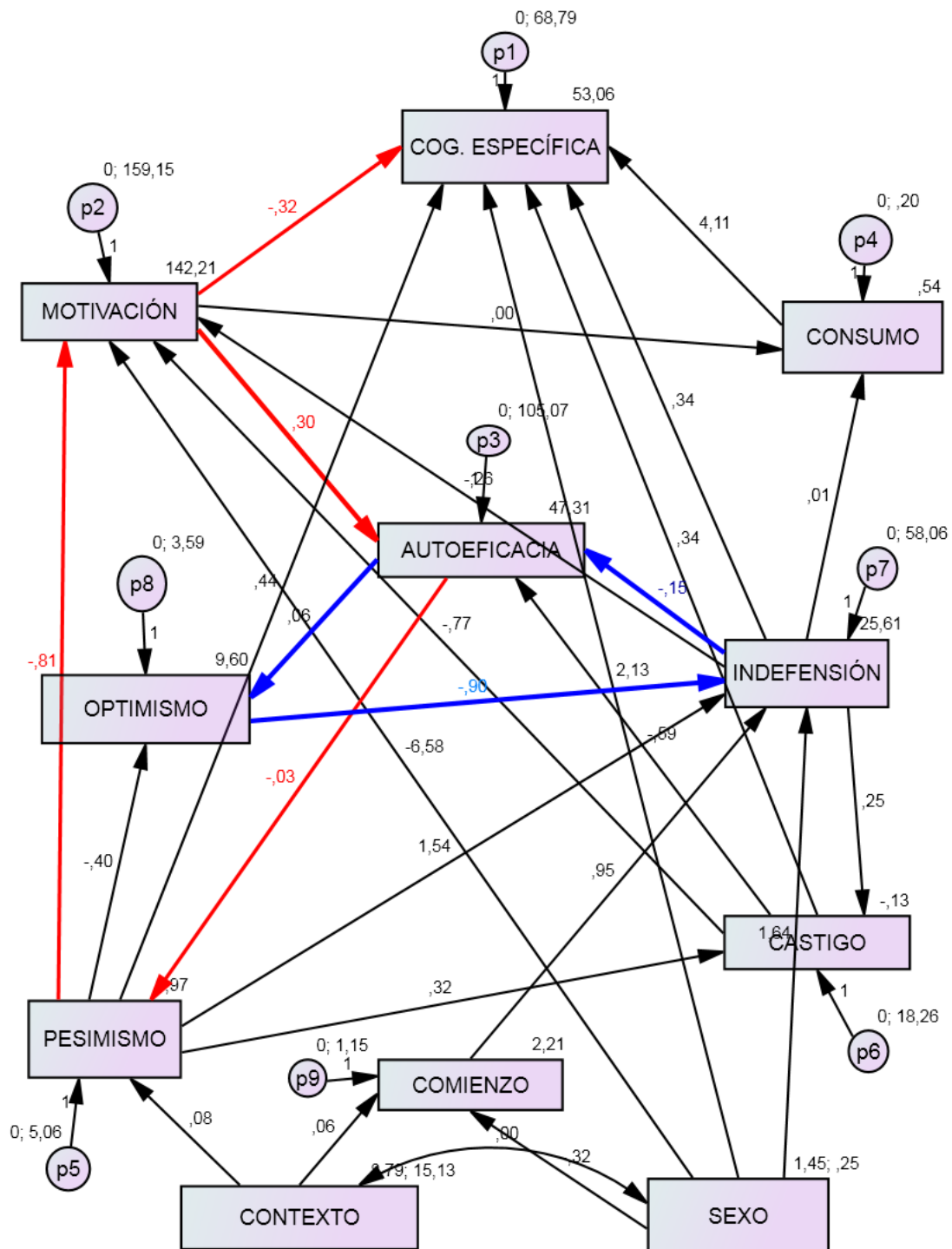
Hemos comprobado en el modelo anterior que la edad de comienzo en los estudios musicales tiene un papel importante en la génesis de la ansiedad escénica ya que su inclusión como variable predictora o exógena de los diferentes constructos generalistas que se están manejando nos ha permitido la obtención del modelo que presenta un mejor ajuste con los datos hasta ahora.

Anteriormente ya hemos comprobado que existe cierta asociación entre el sexo y comenzar los estudios musicales a una determinada edad ($\chi^2=8,789$; $p=0,032$) y que también existen diferencias en el factor relativo al contexto familiar y de relaciones tempranas en función de la edad de comienzo en los estudios musicales ($F= 6,629$; $p<0,001$; $\eta^2= 0,040$). Desde esta investigación creemos natural que pueda surgir la duda de contemplar la edad de inicio en los estudios musicales no sólo como variable exógena, sino como una variable endógena y predicha en cierta parte por el contexto familiar y el sexo a tenor de los resultados que se han venido exponiendo hasta ahora.

Es por lo anterior que creemos necesario el comprobar si existe algún modelo que contemplando la edad de inicio en los estudios musicales como variable predicha bien por el contexto bien por el sexo o por ambas al mismo tiempo, presente un mejor ajuste que los modelos anteriores.

El modelo presentado a continuación (figura 7), ha arrojado unos índices de ajuste mejores que todos los modelos anteriormente expuestos. Así presenta un índice CMIN/DF de 1,382, un CFI igual a 0,993 y un índice RMSEA igual a 0,029 para explicar el 57,7% de la varianza del factor específico de la ansiedad.

Figura 7. Representación gráfica de modelo de ecuaciones estructurales 5 con edad de comienzo como variable explicativa y endógena



Los índices de regresión que relacionan las diferentes variables entre sí presentan todos ellos valores estadísticamente significativos tal y como se puede comprobar en la tabla siguiente (tabla 188). Vemos importantes relaciones mayores de $|0,3|$ entre los constructos de indefensión y sensibilidad al castigo ($\beta= 0,459$), de pesimismo y

optimismo ($\beta = -0,396$), de pesimismo e indefensión ($\beta = 0,382$), de motivación y ansiedad específica ($\beta = -0,379$), de motivación y autoeficacia ($\beta = 0,347$) y de autoeficacia y optimismo ($\beta = 0,318$).

Nada desdeñables son por otra parte la capacidad predictiva que tienen tanto el contexto como el sexo sobre la edad de comienzo y ésta a su vez sobre el estado de indefensión, entrando de este modo a formar parte del bucle de relaciones entre los constructos psicológicos generalistas (figura 7), que desembocan en último lugar en la presencia de mayor o menor ansiedad escénica

Tabla 188. Pesos de regresión entre variables de modelo 5

Variable Criterio	←	Variable Predictora	Coefficiente β estandarizado	Sig.
Castigo	←	Indefensión	,459	***
Optimismo	←	Pesimismo	-,396	***
Indefensión	←	Pesimismo	,382	***
Ansiedad específica	←	Motivación	-,379	***
Autoeficacia	←	Motivación	,347	***
Optimismo	←	Autoeficacia	,318	***
Motivación	←	Castigo	-,268	***
Ansiedad específica	←	Indefensión	,257	***
Autoeficacia	←	Castigo	-,234	***
Indefensión	←	Optimismo	-,228	***
Motivación	←	Sexo	-,216	***
<i>Comienzo</i>	←	<i>Contexto</i>	<i>,196</i>	***
Consumo	←	Indefensión	,188	***
Motivación	←	Indefensión	-,163	,002
Pesimismo	←	Autoeficacia	-,158	,009
Ansiedad específica	←	Consumo	,152	***
Consumo	←	Motivación	-,146	,004
Castigo	←	Pesimismo	,145	,003
Ansiedad específica	←	Castigo	,142	***
Comienzo	←	Sexo	-,142	,002
Motivación	←	Pesimismo	-,128	,012
Pesimismo	←	Contexto	,125	,005
Autoeficacia	←	Indefensión	-,110	,034
<i>Indefensión</i>	←	<i>Comienzo</i>	<i>,109</i>	<i>,004</i>
Indefensión	←	Sexo	,085	,026
Ansiedad específica	←	Pesimismo	,082	,031
Ansiedad específica	←	Sexo	,083	,010

En lo que respecta a los valores de las varianzas explicadas de cada factor comprobamos que la autoeficacia está explicada en un 40%, el optimismo en un 39,2%, el estado de indefensión en un 37,4%, la sensibilidad al castigo en un 34,5%, la motivación en un 30,9%, el pesimismo en un 11,4%, el consumo de sustancias en un 8,1% y la edad de comienzo en un 5,8%, y la ansiedad específica en un 57,7%

Tabla 189. Estimación de varianza explicada modelo 5

Autoeficacia	,400
Optimismo	,392
Indefensión	,374
Castigo	,345
Motivación	,309
Pesimismo	,114
Consumo	,081
Comienzo	,058
Ansiedad específica	,577

Vemos por lo tanto que en términos globales presentan una capacidad predictiva muy similar al modelo anterior. Mantiene el bucle que se ha creado en los modelos anteriores entre los constructos de la motivación, la autoeficacia, la indefensión etc. Tal vez este sea el modelo más completo de todos los expuestos a la hora de explicar la ansiedad escénica. Sin embargo nos vemos en la obligación desde esta investigación de someter al test de diferencias de χ^2 de cada uno de los modelos para averiguar si nos podemos dilucidar la existencia de un modelo mejor que los otros planteados.

Vemos en la tabla siguiente los valores de χ^2 y los respectivos grados de libertad de cada modelo (tabla 190).

Tabla 190. Asociación entre modelos valor de χ^2 y grados de libertad

	χ^2	gl
Modelo 2	33,811	21
Modelo 3	45,315	29
Modelo 4	42,476	28
Modelo 5	38,705	28

Mediante esta prueba se pone a juicio la hipótesis nula de no existencia de diferencias en los diferentes modelos expuestos con anterioridad. Es decir, si encontramos una diferencia entre las diferentes χ^2 que lleven asociada una diferencia entre los diferentes gl y para $p\ value \leq 0,05$ mayor que la indicada en la distribución teórica $\chi^2_{gl, p\ value \leq 0,05}$ podremos decir que un modelo es mejor frente a otro modelo.

De esta forma encontramos en la tabla siguiente descritos las diferentes combinaciones en los modelos y vemos que no podemos establecer ninguna preferencia entre los diferentes modelos planteados excepto entre el modelo 3 y el modelo 5 pudiendo establecer que es ligeramente mejor el modelo 5 frente al 3 ya que presenta un valor de χ^2 menor para un menor número de grados de libertad.

Tabla 191. Comparativa entre modelos explicativos de la ansiedad escénica

Modelo	$\Delta\chi^2$	Δgl	<i>P value asociado a</i> $\Delta\chi^2_{\Delta gl}$
Modelo 2- Modelo 3	11,504	8	{0,15- 0,20}
Modelo 2- Modelo 4	8,665	7	{0,35- 0,4}
Modelo 2- Modelo 5	4,894	7	{> 0,5}
Modelo 3- Modelo 4	2,835	1	{> 0,05; < 0,1}
Modelo 3- Modelo 5	6,61	1	{0,01- 0,025 }
Modelo 4- Modelo 5	3,771	0	No existe

La elección como mejor y más válido uno de estos modelos presenta ciertos problemas porque como se puede desprender de la lectura de los trabajos de Brown (2006) o García Veiga (2011) la elección de un modelo u otro es difícil y deben tenerse en cuenta multitud de factores.

En nuestro caso si hacemos eco de las recomendaciones típicas del análisis y construcción de modelos de ecuaciones estructurales marcadas por ejemplo en Brown (2006) o en Ruiz, Pardo y San Martín (2010), creemos que es el último modelo el mejor de los planteados. Es sin duda alguna el que mejores índices de ajuste ha presentado con los datos y a su vez es el que ha marcado diferencias entre los modelos que no

contemplan la edad de comienzo como variable endógena y el que lo contempla como endógena.

Sin embargo creemos que no se pueden obviar ni despreciar los otros modelos construidos ya que han dado sobradas muestras de presentar un ajuste más que razonable con los datos. Es por esto por lo que desde esta investigación hemos seguido las indicaciones de Ruiz et al. (2010, p. 43) cuando comentan que “el hecho de que un modelo obtenga buen ajuste con una muestra no excluye que puedan existir otros modelos tentativos que también puedan ajustarse bien a los datos” es por esto por lo que se han planteado diversos modelos tentativo puesto que “siempre es interesante contrastar otros modelos que también puedan estar soportados por la teoría (o por teorías rivales)”.

En nuestro caso los dos modelos en los que se ha incluido la relación con la edad de comienzo más que presentar una teoría rival, lo que hace es ampliar el marco teórico y de investigaciones futuras para contemplar la edad de inicio como una de las variables a tener en cuenta para la investigación, bien para refrendar los datos aquí expuestos bien para refutarlos, y siempre y en todo caso, para incrementar el conocimiento de la problemática real que constituye la ansiedad escénica en los músicos en formación superior.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y
CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Creemos que esta investigación ha contribuido a incrementar el conocimiento de la ansiedad en músicos y tal y como describe Demirbatir (2012), la ansiedad es uno de los principales problemas en los estudiantes de música en edad universitaria, que a su vez deterioran sus interpretaciones y acarrear resultados negativos (Aris y Dzulkipli, 2011; David, 2010) que pueden llegar incluso a arruinar prometedoras carreras como señalan Yoshie et al. (2009).

Podemos suscribir las opiniones de otros investigadores como Silva (2007) o Slawsky (2012) para quienes la ansiedad escénica como tal, sigue sin tener una definición clara y que provoca que aún hoy en día, no tenga un único enunciado plenamente asentado y de referencia.

Sin embargo, sí que existe un consenso muy afianzado en la comunidad científica que más allá de una definición u otra o un encuadre en un tipo de trastorno u otro, es un problema que acarrea habitualmente problemas fisiológicos, cognitivos, motores y conductuales y que afecta a una parte importante de la población de músicos. Por otra parte, sí que podemos afirmar que es un problema presente en la población de músicos española y mundial. Así mismo nosotros hemos podido comprobar en nuestro estudio que aproximadamente un 49% de la muestra presentaba puntuaciones superiores a la media teórica del cuestionario encargado de evaluar la ansiedad escénica

Hemos tratado de analizar el constructo de la ansiedad escénica en músicos en formación, nos interesa especialmente esta etapa de formación, la de músicos de conservatorio superior porque son profesionales que inmediatamente después de acabar la formación pasarán al mundo profesional. Son cualitativamente distintos a los alumnos del grado medio en los que en muchas ocasiones, la formación musical es una parte complementaria de otras actividades o estudios que se realizan y en donde se presentan tasas elevadas de abandono en torno al 20% debido a la ansiedad escénica como señala Dalia (2004).

Para poder abordar este objetivo del estudio de la ansiedad escénica, en un primer momento hemos tenido que adaptar al castellano un instrumento específico como es el KMPAI de Kenny et al. (2004) ya que no disponíamos de instrumentos estandarizados que se hayan empleado con garantías hasta la fecha para abordar este problema.

Este cuestionario fue propuesto por Kenny y colaboradores para analizar la incidencia de la ansiedad escénica en Australia y existen adaptaciones del mismo a otras lenguas como al portugués de Figueiredo et al., en 2011.

Por nuestra parte, hemos logrado un instrumento altamente fiable, coherente con el modelo de Barlow (2000) y coherente con el cuestionario original. Más aún, hemos ido más allá del proceso de validación de este instrumento, por cuanto al disponer de una muestra muy grande, hemos podido utilizar técnicas confirmatorias que han avalado los tres factores propuestos por Barlow (2000) modulados por Kenny et al. (2004, 2009a).

En relación a las puntuaciones que hemos encontrado con el KMPAI en nuestra población, hemos visto que la variable de ansiedad escénica se distribuye de manera normal y que hay un grupo de personas que tienden a responder en torno a la media o ligeramente por debajo de la media. Por lo tanto, podemos decir que el problema de la ansiedad escénica está presente aunque no es un problema generalizado a toda la población de músicos como por otra parte era esperable.

De lo anterior también se deriva que, cuando pasamos a analizar la presencia de estilos de afrontamiento problemáticos como por ejemplo la toma de sustancias. Encontramos en el caso de la toma de sustancias un porcentaje del 32,2% de personas que confiesan haber consumido alguna vez algún tipo de sustancia para mitigar la ansiedad escénica siendo los productos más utilizados fármacos como los betabloqueantes o benzodiazepinas lo que nos lleva a pensar que si bien la toma de sustancias no es un problema generalizado, sí que presenta un alto porcentaje de incidencia en nuestra muestra.

Al margen de los objetivos relacionados con el estudio de la presencia o ausencia de este problema en la población objeto de estudio, hemos hecho una aproximación teórica del mismo a partir del modelo de Barlow (2000) y aplicado al ámbito musical por Kenny y colaboradores a lo largo de la primera década del siglo XXI. Este modelo

establece que la ansiedad puede ser descrita en términos de un patrón de triple vulnerabilidad, la psicológica general, la específica y la biológica muy relacionada con el entorno familiar.

En esta investigación se han incluido especialmente variables de corte generalista que completan los modelos de ansiedad expuestos por Barlow (2000) y Kenny y Kenny et al., (2004, 2006, 2009) así como el específico construido por Papageorgi et al. (2007) y que revisten y abren la puerta a investigaciones en las que se puedan adaptar y estudiar estas influencias de constructos generalistas en las especificidades de la población expuesta de alguna forma a evaluaciones musicales en público.

Hemos podido comprobar que todos los constructos generalistas manejados ayudan a delimitar diferentes perfiles de vulnerabilidad psicológica además de tener un gran poder predictivo de la ansiedad escénica tal y como se desprende de los diferentes modelos de ecuaciones estructurales como de los análisis clúster presentando. Una aportación adicional que hemos podido comprobar también es que de los mismos se relacionan con otras variables de tipo contextual o con otro tipo de constructos más específicos como podría ser la motivación de logro en el ámbito musical. Teniendo en cuenta los resultados arrojados por los diferentes modelos de ecuaciones estructurales, las variables anteriormente mencionadas dan cuenta de, aproximadamente el 60% de la varianza explicada de la ansiedad escénica. Creemos por lo tanto que hemos abierto una nueva vía de interés de cara a posteriores desarrollos del modelo de ansiedad de Barlow (2000).

El modelo aquí presentado contempla un acercamiento a la explicación de la ansiedad escénica a partir de constructos generalistas, mediante el cual se explica aproximadamente el 60% de la varianza del factor específico de la ansiedad y en donde múltiples factores intervienen de manera directa o indirecta. Todos ellos se han mostrado como indispensables para explicar un porcentaje tan alto y la ausencia de alguno de los aquí contemplados variaría el modelo dejándolo ciertamente incompleto.

Relacionando la autoeficacia con la ansiedad escénica y el sentimiento de competencia en la tarea a realizar Ritchie y Williamon (2011) han apreciado que las poblaciones que habitualmente son sujeto de estudio, suelen tener pocas oportunidades

de tocar en público y sugieren que el estudio de la influencia de la autoeficacia deba realizarse especificando el tipo de autoeficacia en cada tarea concreta.

Por otra parte respecto de la motivación, hemos visto también que el esfuerzo para mejorar la práctica musical está relacionado con la motivación de logro e implícitamente con el optimismo disposicional, tal y como se desprende de Smith (2005) y de esta investigación.

También hemos comprobado como diferentes variables socio demográficas como la edad o el sexo y variables de corte contextual relacionadas con el estudio musical como pueden ser el centro de estudios, la familia instrumental, los años de estudio, la edad de comienzo, la toma de sustancias, el tocar con agrupaciones o esol número de conciertos están relacionadas con los diferentes niveles de ansiedad así como de motivación y estrategias de afrontamiento.

Los datos que hemos encontrado a este respecto es que tal y como hemos visto en el modelo de ecuaciones estructurales las variables personales como el sexo o la edad de comienzo junto con el factor específico relativo al contexto familiar, asociadas con el optimismo disposicional, la indefensión, la sensibilidad al castigo, la autoeficacia, la motivación de logro y el consumo de sustancias presentan un gran poder predictivo de la presencia de ansiedad escénica en la población sujeta a estudio, así como algunas relaciones intermedias entre las variables, que *a priori*, no habían sido investigadas hasta ahora.

Además de describir en qué medida afectan las variables comentadas anteriormente a la presencia de ansiedad se han podido establecer divisiones poblacionales mediante los análisis clúster, que perfilan la existencia de diferentes niveles de vulnerabilidad psicológica en los cuales puede ser clasificada la población. De esta forma hemos encontrado un grupo formado por 57 alumnos, 13,6% del total que presentan un perfil de vulnerabilidad ante la ansiedad escénica alto

Presentan también relaciones muy importantes dichos perfiles de vulnerabilidad con las estrategias específicas de afrontamiento del problema como pueda ser el consumo de sustancias o la evitación de participar en conciertos. Parece ser que aún cuando el porcentaje de personas que ha tomado sustancias es relativamente alto (\approx 32%) también hay personas que no han ofrecido ni un solo concierto en el último año

(n= 17; 3,9%) y nos lleva a pensar que estas personas de estos grupos pueden presentar en la práctica instrumental pública serias dificultades para poder manejar el problema.

En términos pedagógicos, hemos encontrado algunas diferencias en términos de centro que creemos que pueden ser diferencias atribuidas bien al tipo de muestreo o bien por el distinto perfil de las personas que se aproximan a estos centros y por otra parte hemos encontrado que de las variables pedagógicas, la que ha producido resultados más relevantes ha sido la edad de inicio.

A continuación vamos a pasar a analizar de manera más detallada las diferentes relaciones expuestas en el capítulo de resultados.

- Relaciones entre variables pedagógicas

Relacionado con el centro de estudios vemos relación entre el centro de estudios y el consumo de sustancias para mitigar la ansiedad escénica al menos una vez en el último año. Siendo el conservatorio de Murcia el que presenta un porcentaje mayor con un 42% de estudiantes que aseguran haber consumido algún tipo de sustancia. Además los datos de consumo concuerdan con los índices de ansiedad específica siendo estos de 36,83 para las personas que no han consumido y de 46,43 para las personas que sí que han consumido. Con estos datos se pone de manifiesto que existe un porcentaje elevadísimo de consumo de fármacos y de combinados de fármacos con productos de herbolario, con las posibles consecuencias nefastas que pueden ocasionar este tipo de conductas en términos de dependencia bien fisiológica bien psicológica para los intérpretes y sobre todo el incremento de la sensación de ineficacia a largo plazo a la vista del resto de resultados.

Ha resultado inesperado que se hayan encontrado diferencias significativas en lo que se refiere a la edad de comienzo en relación al centro de estudios, y que sea el conservatorio de Gran Canaria el que presente la edad de comienzo más tardana. Para este resultado no se ha podido encontrar ninguna explicación en ningún referente teórico si bien como se ha puesto de manifiesto en los resultados mostrados anteriormente la edad de comienzo es un factor importante e influyente en la ansiedad escénica. Lo esperable en lo referido a la relación de centros con la edad de comienzo es no se hubiesen encontrado diferencias significativas debido a que el marco normativo del

estado español trata de encauzar el comienzo en los estudios musicales a nivel reglado en un conservatorio en torno a los 8 años de edad, ya que de este modo y siguiendo una progresión natural tanto en la enseñanza obligatoria como en el bachillerato, los estudios musicales y los estudios en el instituto se concluirían a la misma edad.

Avanzando más en el comentario de algunos de los resultados expuestos anteriormente, debemos detenernos en la relación que se ha encontrado entre la edad de comienzo en los estudios musicales y la pertenencia a una familia instrumental u otra y hemos comprobado que son los cantantes los que más tarde comienzan.

- Conclusiones de variables de escala

En este estudio se ha ahondado más en el conocimiento que se tiene de la misma y se ha adaptado al castellano un instrumento para la medición de la ansiedad escénica en músicos en formación superior, además de contemplar la relación que presenta la ansiedad con variables de tipo pedagógico y sociodemográficas. Para ello, se ha adaptado y validado el cuestionario de ansiedad escénica de Kenny et al. (2004).

En este trabajo hemos comprobado que la ansiedad escénica es un problema de naturaleza transversal, afectando a todo tipo de instrumentistas de edades diversas y con múltiples y variadas características personales y pedagógicas. Podemos afirmar que también está presente en los músicos en formación españoles y que aparece con diferente intensidad siendo estas diferencias explicadas tanto por variables tanto personales como pedagógicas. Los datos aportados por esta investigación nos ayudan a delimitar mejor teóricamente el problema y a establecer vías para su mejora en el contexto de la formación musical.

❖ **Adaptación de los instrumentos**

- KMPAI

El proceso de adaptación de este cuestionario, a tenor de los resultados, nos ha proporcionado un instrumento válido y fiable para la medición de la ansiedad escénica en estudiantes de música españoles de acuerdo con la teoría de Barlow (2000). La adaptación aquí presentada, mantiene la estructura expuesta por Kenny et al. (2004), con un alto grado de coincidencia tanto en los constructos considerados como en los ítems. Únicamente se han encontrado pequeñas diferencias en relación a la delimitación de la escala de vulnerabilidad debida al contexto familiar y relaciones tempranas. Esta dilación queda de manifiesto con los diferentes datos que Kenny, Fortune, Ackerman (2009) han ido aportando en sus diferentes trabajos, ya que creemos que éstos no se corresponden exactamente a los planteados por Barlow, sino a factores que se pueden denominar como de indefensión, factores cognitivos específicos y factores de contexto familiar.

Aunque la teoría de Barlow da un marco general para las diferentes agrupaciones factoriales y el buen ajuste inicial con esta teoría que presenta el instrumento que Kenny et al. (2004) diseñaron, encontramos que se ha tenido que perfilar de mejor modo el ajuste de la teoría de Barlow medida con el KMPAI por medio de un análisis factorial confirmatorio que pone de manifiesto la validez de la estructura teórica presentada. Hasta este momento, en ningún caso se habían utilizado este tipo de procedimientos con lo cual podemos decir que el instrumento queda validado y consolidado. Además debemos tener en cuenta que el modelo de Barlow (2000) únicamente ha sido considerado en el ámbito de la ansiedad escénica para construir el instrumento sin que del mismo se hayan derivado las implicaciones prácticas que podrían tener la evaluación de los diferentes tipos de vulnerabilidades.

Del desarrollo del modelo de tres factores de Barlow (2000) se ha encontrado que tanto el factor de indefensión como el factor que aglutina a las cogniciones más específicas, presenta una mayor consistencia interna y mejor ajuste con el modelo previo. Sin embargo, habida cuenta de la importancia que parece tener el factor contextual para analizar la ansiedad específica porque media en las características de vulnerabilidad psicológica general, se podría profundizar en la importancia específica

del factor contextual en el desarrollo específico de los problemas de ansiedad escénica dado que las familias van a participar en la toma de decisiones de introducir a alguien a una edad determinada u otra y en la elección del tipo de instrumento, así como en las expectativas que le van a transmitir en lo que se supone que debe ser o no ser su carrera musical.

Hemos encontrado, como era esperable, que existe relación entre el número de conciertos que se ofrecen en un año y los niveles de ansiedad relativos a las cogniciones específicas y a los niveles de indefensión ya que un factor indispensable para aminorar los niveles de ansiedad es la exposición al medio de una forma controlada. De este modo comprobamos que un mayor número de conciertos terminarán por otorgar al estudiante una sensación de competencia con la tarea que desembocará en la creación de conductas de afrontamiento positivas y la no existencia de conductas de evitación.

Es de destacar el dato obtenido en lo concerniente a la relación entre los niveles reportados de ansiedad relativa al contexto familiar y el tipo de instrumento, y que esta relación sea significativa entre los instrumentos de cuerda frotada y los estudiantes que se dedican al canto, sin que encontremos aparente explicación lógica más allá de la posible diferencia de edad y evolución histórica de los participantes en el estudio. Este dato se puede sumar al dato obtenido por Iusca y Dafinoiub (2012), quienes encontraron en lo referido a la ansiedad y al nivel musical únicamente en son estas dos categorías quienes presentan los mayores niveles de ansiedad y que apuntan probablemente al tipo de responsabilidad musical que tienen estos colectivos en el escenario.

En cuanto al sexo, existen diferencias significativas en las medias reportadas por hombres y mujeres, en los factores que miden los niveles de cogniciones específicas y de indefensión, siendo mayores las de las mujeres que las de los hombres, sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones relativas al contexto familiar. Este resultado ahonda más en el hecho de que las mujeres reporten más ansiedad que los hombres como así lo comentan otros estudios, como los de la American Psychiatric Association (1994), Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, y Allen (1998), como Osborne y Franklin (2002), o Iusca y Dafinoiub, (2012).

- Adaptación de la escala de motivación de logro de Manassero y Vázquez (1998) al contexto musical

El instrumento adaptado ha presentado una consistencia interna aceptable y una capacidad predictiva aceptable. Podemos decir por lo tanto que se ha obtenido un instrumento consistente que reproduce la estructura factorial previa tras unos ligeros ajustes y que por lo tanto ha podido ser empleado para análisis posteriores en la investigación.

❖ **Relación entre variables**

- Edad

Tal como se ha visto en los diferentes autores que se han venido mencionando y como ocurre en esta investigación no se han encontrado diferencias significativas en los diferentes niveles de ansiedad específica ni en los niveles de indefensión con respecto a la edad ($F=0,977$, $\rho=0,403$; $F=0,553$, $\rho=0,646$), replicando las indagaciones de algunos autores descritas en la introducción teórica como por ejemplo las de Chan (2011) y Tamborrino (2001) quienes tampoco encontraron diferencias en edades entre los 10 y los 18 (Chan, 2011) y en edades universitarias (Tamborrino, 2001).

Por tanto, el problema parece consolidarse y no mejorar con el paso del tiempo. De ello se deduce la importancia de intervenir para que se pueda mejorar el problema. Ya se ha comprobado en contextos universitarios, Orejudo et al. (2006) y Orejudo, Nuño, Fernández, Ramos y Herrero (2007), que con intervenciones guiadas sobre esta temática se producen resultados satisfactorios en lo que a la reducción del miedo a hablar en público se refiere.

Sin embargo, sí que se han encontrado diferencias significativas en el factor que valora el contexto familiar y en cuyo caso el 6,5% de la varianza de dicho factor está explicada por la edad y puntuando más alto en dicho factor las personas con mayor edad respecto a las más jóvenes. Como una posible explicación a este hecho podemos pensar que probablemente el estilo educativo familiar y el cambio que presuponemos éste ha tenido, es el responsable de estas diferencias. Se hace por lo tanto necesario investigar de qué forma exactamente influye la edad y los estilos educativos familiares en la

génesis de conductas de ansiedad pues como se ha visto presentan un papel fundamental en la génesis y mediación en las conductas y cogniciones relacionadas con la ansiedad específica y de este modo corroborar los resultados obtenidos en este estudio.

Por otra parte, no se han encontrado diferencias en los demás constructos psicológicos relacionados con la edad.

- Centro

Un dato sorprendente y que ciertamente merece más estudio constituye por otra parte el que se hayan encontrado diferencias significativas en las variables de ansiedad específica, motivación de logro musical, optimismo y autoeficacia en relación al centro de estudios. Debemos sin embargo relativizar esta conclusión ya que en términos del tamaño del efecto (η^2) que esta variable pueda tener en las variables criterio (dependientes) es escaso y afecta esencialmente a los centros de Gran Canaria y Salamanca. Podemos pensar y debemos poner en cuarentena estos resultados debido a que tal vez se deban a ciertos sesgos poblacionales, culturales o de muestreo poco aleatorio que no han sido tenidos en cuenta.

Esta conclusión no ha podido ser contrastada con otras investigaciones pero debe poner alerta de que pese a que los marcos normativos regulatorios de la docencia no tienen diferencias importantes en la impartición de las clases en los centros en los que se ha recogido la muestra sí que puede implicar que la pedagogía empleada por el profesorado de cada centro difiera creando a la postre este tipo de diferencias. La implicación más inmediata que puede tener es la necesidad de más estudio de las líneas pedagógicas empleadas en los diferentes centros y saber en qué centros se obtienen mejores resultados académicos y musicales y por qué.

A pesar de haber indicado que existen diferencias significativas en diferentes variables y constructos psicológicos con respecto al centro, debemos desde esta investigación relativizar los datos puesto que en lo que a ansiedad específica se refiere y tal y como se ha visto anteriormente, el centro explica el 2,4% de la varianza del factor, en lo que respecta a la motivación de logro musical explica el 2,2%, el 2,9% del optimismo y el 3,2% de la autoeficacia, porcentajes éstos que aunque sean significativos esconden detrás muchos interrogantes sobre los cuáles se debe arrojar luz. De este modo podemos pensar que las diferencias tal vez no sean debidas a la idiosincrasia del centro

única y exclusivamente sino que es el centro el que refleja diferencias sociales genéricas, o que estas diferencias entre centro ya existen en las diferentes poblaciones antes incluso de ingresar en los mismos por ejemplo.

En lo que respecta a la relativización de estas diferencias significativas debemos también tener en cuenta que estas diferencias puedan ser debidas en primer lugar a un problema de muestreo y que puede hacer que estas diferencias puedan ser debidas al azar. En segundo lugar por los diferentes perfiles socioculturales e incluso que existan diferencias de perfil de estudiantes que son admitidos o que forman parte de cada centro educativo.

Trabajos como estos deben servir para seguir mejorando las prácticas educativas, más reflexivas y aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva legislación para diseñar un currículum auténtico que permita reducir la ansiedad escénica y poder conseguir un mayor nivel musical.

- Curso y años de estudio

Otro de los datos interesantes lo encontramos en el hecho de que no existan diferencias en ninguna de las variables de corte psicológico en relación al curso de estudio incluso controlando el efecto de los años de estudio. Sería esperable, desde el punto de vista musical resulta lógico, que cuantos más años lleve el alumnado expuesto a un tipo de situación de evaluación, presentasen menor nivel de ansiedad, así como mayores niveles de motivación, sobre todo si existe vulnerabilidad psicológica general y específica como hemos mostrado que existe y como describe la teoría de Barlow (2000). Sin embargo esto no ocurre, lo cual indica nuevamente que deben ser revisadas las metodologías con las que se enseña para que con el transcurso de los años de formación se reduzcan de modo significativo los niveles de ansiedad y se incrementen los niveles de motivación, y adecuarse a las características de los estudiantes con perfiles de vulnerabilidad elevada.

Debemos recalcar sin embargo que Tamborrino (2001) por ejemplo, tampoco encontró diferencias significativas en los niveles de ansiedad en función de los años de estudio. Podemos pensar por lo tanto que la ansiedad escénica que tiende a ser estable en términos temporales y que puede afectar a otras áreas de trabajo como se desprende de Orejudo et al. (2006) en relación al temor a hablar en público.

- Edad de comienzo en los estudios musicales

En relación a la edad de comienzo en los estudios musicales hemos encontrado un resultado sorprendente. Aparentemente los estudiantes que empezaron como muy tarde a los 7 años o a los 11 años o después, son los que presentan menores niveles de ansiedad mientras que los que empezaron entre los 8 y 9 y a los 10 son los que mayores niveles de ansiedad presentan (Medias de ansiedad escénica= 37,40; 38,86; 41,83; 43,86 respectivamente)

Como se viene comentando, tal vez una de las variables que menos se ha estudiado hasta la fecha sea la trascendencia que puede tener la edad de comienzo en los estudios musicales y su relación con la ansiedad, así como en la influencia en constructos generalistas como la motivación de logro y la sensibilidad al castigo. No se han encontrado investigaciones que relacionen directamente estos constructos si bien es conocido en el mundo musical que es preferible empezar cuanto antes.

Desde el punto de vista evolutivo de la psicología se hace necesario ahondar más en lo hallado, pues debemos tener en cuenta que la muestra de este estudio tiene una edad media de 22,62 con una media de edad de comienzo de 8,81 implica que los estudiantes llevan dedicados al menos 14 años de su vida a los estudios musicales, tiempo más que suficiente para haber adquirido suficientes recursos, tanto técnicos como musicales, para que las diferencias de un año o dos tocando un instrumento se homogeneizasen a la hora de defenderse en un concierto público, tanto en ansiedad como en autoeficacia general, optimismo y motivación.

En lo que respecta a la edad de comienzo existe una tendencia a tenor de los resultados que los alumnos que han comenzado a edades tempranas, antes de los 7 años de edad, presenten además, de forma llamativa más allá de la ansiedad escénica, unos resultados de indefensión, optimismo, motivación y sensibilidad al castigo más deseables que los que han comenzado entre los 8 y los 10 años de edad. Pudiéndonos hacer eco desde aquí de las palabras de Hargreaves (1998, p. 248), cuando ve “en la psicología evolutiva de la música como un campo, en su infancia, con un enorme potencial aún insatisfecho”.

Sabemos que en el estado de la cuestión referido a la relación que pueda existir entre la edad de comienzo en los estudios musicales y la ansiedad existe un enorme

vacío y resulta por lo tanto muy difícil de explicar la relación aquí encontrada desde el punto de vista teórico.

Por esto creemos que es natural que en entornos más involucrados por satisfacer las necesidades expuestas por parte del alumno, así como el sentirse escuchado y animado a intentar y descubrir cosas nuevas como por ejemplo el estudio de otras disciplinas más allá de las obligatorias a nivel estatal, es un factor determinante para la creación de aprendizajes adaptativos desde la más tierna infancia provenientes, secundados y protegidos por un entorno familiar positivo. Esta explicación podría ser válida en parte para explicar el por qué los alumnos que empezaron antes de los 7 años o después de los 11 no tienen tanta ansiedad escénica. Sin embargo hemos visto a tenor de los resultados que no es válida para los grupos que comenzaron entre los 8 y los 10 años de edad, grupos que aún que hayan tenido un entorno favorable presentan unos índices de ansiedad significativamente mayores que los otros grupos.

Hay autores que indican que entre los 0 y 8 años de edad el factor más influyente para el desarrollo musical en esta etapa es estar rodeado de un ambiente musical. Hasta los 3 años de edad se pueden desarrollar e implementar conceptos básicos pero indispensables, como el desarrollo rítmico y la capacidad espacial para representar con el propio cuerpo este desarrollo rítmico encontrándose en los 5 años de edad un momento importante en la evolución de la conducta musical infantil puesto las habilidades anteriores prácticamente en caso de existir buen ambiente se afianzan definitivamente en el niño (Mejía, 2002).

Mejía en 2002 compara los diferentes estadios psicoevolutivos relacionados con la edad musical. De esta forma encontramos que entre los 6 y 7 años de edad, la expresión vocal se ve incrementada así como la rítmica que se desarrolló desde la primera infancia gracias a una maduración motriz progresiva, nace una actitud contemplativa y repetitiva ante la música que permite tener una buena actitud de imaginación musical (Mejía 2002). Además de lo anterior hay autores que piensan que es a los 7 años cuando, desde la perspectiva del niño, se establece la idea de que la pieza de música es un hecho independiente del proceso de componerla o interpretarla (Glover, 2004).

La misma autora, Mejía (2002), describe entre los 8 y 10 años una maduración motriz considerable así como el incremento en la extraversión e hiperactividad en forma

de juegos en ocasiones violentos y agresivos. Es la etapa en la que el niño reconoce compases binarios ternarios y cuaternarios y se adquiere el valor individual del ritmo.

Por otra parte, entre los 11 y 12 años de edad, el niño tiende a mostrar interés por las canciones de los medios de comunicación o el entorno social que le rodea, radio, TV, música popular etc. Busca una mayor variedad de géneros musicales.

Como vemos, pese a haber mostrado las características principales que a grandes rasgos ocurren en el desarrollo musical de un niño en edades tempranas, no tenemos pista alguna que nos permita concluir por qué se dan las diferencias significativas en los niveles de ansiedad tantos años después de haber comenzado en los estudios musicales en función de la edad de inicio en ellos.

Sin embargo sí que hemos visto en los resultados que la edad de comienzo ha resultado ser un factor clave en la presencia de ansiedad escénica en edades más adultas. Hemos visto cómo las edades entre 8 y 10 años son las más conflictivas. Tal vez en las personas que han comenzado con anterioridad a esas edades se hayan producido aprendizajes adaptativos sobre cómo afrontar una exposición pública en la que, debido a que a esas edades tan tempranas no se tiene una conciencia real de lo que puede implicar dicha exposición, se generen recursos cognitivos y aprendizajes que perduren a lo largo de toda la vida.

El caso de las personas con la edad e comienzo más tardana tal vez ocurra lo mismo pero desde un lado opuesto y se esté produciendo una selección evolutiva y únicamente las personas que realmente presentan estrategias de afrontamiento adaptativas deciden iniciarse en los estudios musicales pasados los 11 años de edad.

Lo anterior implica que hay que ahondar más en el estudio de diferentes variables psicológicas pues resulta obvio pensar, a tenor de los resultados obtenidos que algo importante ocurre a nivel psicológico o fisiológico entre las edades de los 8 y los 11 años para que muchos años después y con muchas horas de estudio invertidas se manifiesten diferencias en las variables anteriormente indicadas.

Lo que creemos que además pone en un valor especial al aspecto evolutivo de la edad de inicio en los estudios musicales, es el hecho de que se hayan obtenido diferencias significativas estables y poco mediadas por otras variables con los constructos generalistas de optimismo, motivación de logro y sensibilidad al castigo en

donde se obtiene resultados similares a los obtenidos con el constructo de la ansiedad. Esto confirma en términos generales a la población que ha comenzado los estudios musicales a los 7 años o incluso antes y a los que lo han hecho después de los 11, como diferente del resto de población, haciendo más importante e interesante para el futuro, el estudio de este factor como posible elemento diferenciador de la población.

Con todo lo anterior, podemos decir que un comienzo temprano en los estudios musicales dentro de un contexto familiar adecuado que proporcione la presentación en público de forma correcta, con un apoyo real al estudiante y que fomente la presencia de pensamientos optimistas, sentimiento de autoeficacia así como el sentimiento de que el niño o niña tiene el control de su vida, de su formación etc. propiciará un buen caldo de cultivo para la existencia de buenos patrones motivacionales que disminuirán las cogniciones específicas de ansiedad así como las generales, incrementando la autoeficacia y haciendo del bucle final presentado en esta investigación un círculo virtuoso en el que con el transcurso de los años le permitirán al estudiante afrontar con confianza de éxito y con niveles de ansiedad controlables, los conciertos, audiciones o concursos a los que se tenga que exponer.

- Tocar con agrupaciones

De los resultados obtenidos podemos concluir que el tocar con agrupaciones es un hecho pedagógico importante que puede ayudar a la reducción de la ansiedad así como a incrementar la motivación ante posibles actuaciones musicales. No en vano las personas que tocan con agrupaciones de forma regular presentan menores niveles de ansiedad en los conciertos públicos. Resulta lógico si lo pensamos en términos psicológicos ya que es un modo de estar expuesto a tocar delante de otras personas de un modo no tan enjuiciador como pudiera ser el estudio en solitario y la repentina necesidad de actuación y evaluación externa en solitario, como ya describen autores como Dalia (2004).

También parece lógico a tenor del marco teórico presentado y de la opinión de autores como Spinath, Spinath, Harlaar, y Plomin (2006) en tanto en cuanto pueda generar más interés por la práctica musical a través de la consecución de satisfacciones por el logro obtenido (Fenouillet, 2009, 2012) y por consiguiente menores niveles de ansiedad. Estas prácticas instrumentales tocando con agrupaciones de manera regular y

controladas por el profesorado, deben tener como fin último la mejora y la obtención de resultados satisfactorios para evitar conductas de evitación ante tocar con agrupaciones debido a malas evoluciones de aprendizaje musical. Este tipo de prácticas pedagógicas son susceptibles de empleo no únicamente en las personas que presenten niveles patológicos de ansiedad escénica, sino en todas ellas que reporten mermas en las actuaciones musicales, y que sin duda contribuirán a la génesis de cogniciones y conductas más efectivas para el afrontamiento de dichos retos como se desprende de Orejudo et al. (2012). Este control de la exposición, debe tenerse en cuenta antes de tocar con agrupaciones, haciendo estas por ejemplo con alumnos de nivel parecido, guiando al alumno con metodologías adecuadas y después haciendo un seguimiento correcto del alumnado especialmente cuando la práctica instrumental haya podido terminar mal o con un nivel menor del deseable para evitar conductas de rumiación de pensamientos negativos. En este sentido ya vimos que diferentes teorías sobre las fobias planteaban la importancia de las exposiciones favoreciendo el desarrollo, para las mismas, de estrategias eficaces de afrontamiento que incidirán en la presencia de menores niveles de ansiedad.

No es extraño que no existan estas diferencias en lo concerniente a variables como el optimismo, la autoeficacia y la sensibilidad al premio o al castigo ya que son constructos generalistas y no necesariamente deberían acarrear diferencias.

- Número de conciertos

Como era esperable y como se ha descrito en la introducción teórica, el número de exposiciones ante situaciones de concierto audiciones es un factor determinante en la presencia de valores más acusados de ansiedad escénica.

Así pues hemos visto que aquellos estudiantes que han ofrecido más representaciones públicas presentan unos niveles de ansiedad escénica e indefensión menores, hilando con las investigaciones de autores como Kenny (2009), y que siguiendo la línea de Barlow (2000) probablemente un número mayor de conciertos ofrecidos siempre y cuando la preparación haya sido la adecuada, generen un mayor sentido de controlabilidad en el ejecutante incrementando así los niveles de motivación y reduciendo paulatinamente los niveles de ansiedad.

Como dato relevante hemos encontrado que existe un grupo de 17 personas que no ha ofrecido ningún concierto en el último año que presenta un nivel medio de ansiedad escénica (46,94) significativamente superior al resto de personas que sí que han entre uno y tres conciertos (43,48) y más de tres conciertos (39,13).

Queda una duda latente en estos resultados y no es otra que la de si los instrumentistas que ofrecen más conciertos lo hacen gracias a que tienen una menor ansiedad escénica o si bien gracias a que tienen una menor ansiedad escénica son capaces de ofrecer un número mayor de conciertos. Sea cual fuere la opción de las anteriores, son áreas todavía susceptibles de más estudio, especialmente en las personas que no han ofrecido ningún concierto en este último año para las que probablemente suponga una limitación en el futuro de cara a enfrentarse a pruebas orquestales, conciertos como solista o en definitiva para buscar una salida laboral.

Creemos que una preparación adecuada del repertorio a interpretar más un perfil de vulnerabilidad bajo, pueden constituir una “vacunación” del alumno frente a posibles situaciones ansiógenas. Por el contrario, creemos que queda aún por estudiar el campo en el que alumnos con un perfil de vulnerabilidad alto ante las situaciones de concierto, se vean en cierto modo, obligados por el sistema educativo y curricular a ofrecer representaciones y conciertos públicos. Estas representaciones obligadas, en ocasiones sin ningún tipo de preparación para el manejo de la ansiedad y una posible mala resolución de la tarea, pueden originar en las personas con un perfil de vulnerabilidad alta, nefastas impresiones de cara a siguientes conciertos. Creemos por lo tanto que estas personas son las que más necesitan la presencia de atención y control personal por parte del profesorado.

Es interesante que no ocurra lo mismo con constructos como la autoeficacia, si bien no es del todo descartable que el constructo de la autoeficacia general no esté relacionado con el exponerse en mayor o menor número de veces al público y que deba ser enfocada la autoeficacia desde un punto de vista más específico y relacionado con la actuación musical. En términos predictivos, en diversos estudios McPherson y McCormick (2000, 2006) y McCormick y McPherson (2003) han identificado el gran poder predictivo tanto de la ansiedad como del resultado final que la autoeficacia orientada hacia la actuación musical presenta, explicado la mayor parte de la varianza

de la ansiedad y mediando en la consecución de una tarea determinada. Estos resultados presentan una relación directa con los obtenidos en esta investigación. Resulta por lo tanto interesante para esta investigación, continuar por la vía abierta por Zelenak (2010, 2011) quién con el marco teórico de la teoría social cognitiva de Bandura (1986), elabora su escala de autoeficacia musical.

También creemos que podemos pensar que se puede investigar acerca de las posibles recompensas o castigos que puedan ser percibidos por los alumnos en caso de un buen o mal concierto ante los constructos de la sensibilidad al premio o al castigo.

Aunque la relación del número de conciertos presenta una relación más cercana con la ansiedad específica y la motivación de logro musical, probablemente la vulnerabilidad psicológica general puede incidir en que los alumnos eviten los conciertos.

- El consumo de sustancias

En nuestra muestra hemos encontrado que alrededor del 32% de los alumnos han consumido alguna vez algún tipo de sustancia para reducir la ansiedad, siendo productos farmacológicos los empleados por el 45% de la población que ha consumido sustancias.

Resulta ser una estrategia de afrontamiento que creemos se repite de manera habitual en el ámbito musical, encontramos investigaciones como la de Fishbein et al. (1988) en donde el 27% de los músicos profesionales habían consumido algún tipo de betabloqueante antes de los conciertos, o la de Tamborrino (2001) el 15% de la muestra de estudiantes universitarios había consumido algún tipo de sustancia para rebajar la ansiedad escénica.

Relacionado con el marco teórico expuesto, resulta lógico pensar que aquellas personas con mayores niveles de ansiedad tengan que recurrir al consumo de sustancias diversas, como betabloqueantes, benzodiazepinas, alcohol, y tisanas entre otras. Ya en el antedicho estudio de Fishbein et al. (1988) se describen datos que muestran diversos y elevados porcentajes de cómo el consumo de fármacos es una práctica habitual y repetida en la población de músicos profesionales para soportar la ansiedad.

Se puede pensar de esta actitud y necesidad de consumo que el alumnado recurre al consumo de sustancias, sean del tipo que sean, porque no tienen otra estrategia de

afrontamiento. Es necesario investigar qué tipo de consumo presentan, si es puntual o habitual en cada exposición pública ya que de ser así, podríamos incluso pensar que no pueden afrontar de manera ya no positiva sino saludable las exposiciones públicas pudiéndose encontrar casos de adicción, tanto fisiológica a según qué medicamentos como las benzodiacepinas como psicológica ante cualquier tipo de sustancia.

Hemos comprobado de todas formas que las personas que toman productos farmacológicos y combinados especialmente entre fármacos, reportan mayores niveles de ansiedad que los que toman por ejemplo tisanas. Tal vez lo anterior sea debido a que las personas que emplean combinados o han probado diferentes sustancias sea porque no han logrado un resultado esperable y recurren a estrategias maladaptativas en las que el consumo de sustancias está presente.

Las tasas de consumo de sustancias encontradas nos dan pie a pensar que en términos pedagógicos son indicativo de que algo se debe estar haciendo de forma incorrecta en el sistema educativo musical nacional; tal y como ocurre en esta investigación, el 32% de la muestra haya consumido alguna vez algún tipo de sustancia y que de las personas que han consumido lo más típico sea el consumo de betabloqueantes y diversos combinados farmacológicos. Sería un complemento interesante para esta investigación el averiguar exactamente cuántas veces se toma una determinada sustancia, si esta ingesta está relacionada con el repertorio, con el tipo de concierto, con el tipo de audiencia y en definitiva con diversas variables pedagógicas que no han podido ser contempladas en esta investigación.

Se ha comprobado también que las personas que no necesitan de la toma de fármacos presentan en general unos niveles de motivación ante las actuaciones musicales mayores, así como el consumo está asociado a la presencia de un perfil de vulnerabilidad alta ($\chi^2 = 20,218$, $p = 0,000$).

Ocurre lo mismo con el optimismo, es decir las personas con mayores índices de optimismo no han necesitado recurrir a la “ayuda” del consumo, mientras que ocurre al contrario con el pesimismo, el cual por estar ligado a mayores ansiedad sí que entendemos que se tenga que recurrir a la toma de sustancias para mitiga la ansiedad.

Con respecto a la autoeficacia encontramos que tal y como era esperable, las personas con mayores niveles de autoeficacia recurran menos o nada a la ingesta de

ningún tipo de sustancia, pues como se ha visto en la introducción teórica (Bandura 1977, McCormick y McPherson, 2003; Yazici et al., 2011) los niveles altos de autoeficacia van ligados a menores niveles de ansiedad.

En general respecto al consumo, podemos decir que se han encontrado alumnos con perfiles de vulnerabilidad previa que tienen además posibilidad de implicarse en conductas poco eficaces para manejar la ansiedad, lo cual, retroalimenta el riesgo de mantener el posible problema del consumo.

- Sexo

Tal vez sean las diferencias de sexo uno de los ámbitos en los que los investigadores más han centrado sus esfuerzos por encontrar diferencias y acotarlas.

Así se ha visto en el marco teórico que ya Osborne y Kenny (2008), Barlow (2000), Iusca y Dafinoiu (2012), Wilson y Roland (2002) o Papageorgi et al. (2007) entre otros muchos autores describen diferencias de sexo en los niveles de ansiedad general y específica tanto musical como en diferentes ámbitos investigadores. En esta investigación se replican los resultados obtenidos en investigaciones previas como las mencionadas y se han encontrado diferencias de sexo en lo que respecta a la ansiedad específica y a la ansiedad general, así como en términos generales en los niveles de motivación de logro siendo mayor en los hombres que en las mujeres.

En el caso del optimismo existen investigaciones cuyos resultados sugieren que sí que existen diferencias en función del sexo como la de Bagana, Raciú y Lupu (2011) mientras que hay otras como la de Rand (2009) en donde se sugiere que no existen diferencias de sexo, indicativo de que es un constructo que todavía tiene recorrido para explorar en diferentes contextos académicos. En esta investigación tal y como se ha visto anteriormente no se han hallado diferencias de sexo en ninguno de los niveles del optimismo disposicional ni en el pesimismo disposicional.

Sí que en términos de autoeficacia se han replicado los resultados descritos por autores como MacNab y Worthley (2008, 2010) o Dinther et al. (2011) en los que los hombres puntúan más alto que las mujeres.

Relacionando la sensibilidad al premio o al castigo con el sexo, se han obtenido resultados que replican los vistos en el marco teórico presentado, es decir, las mujeres

puntúan significativamente más alto que los hombres en la sensibilidad al castigo y más bajo en la sensibilidad al premio, confirmando para esta muestra lo previsto por los teóricos de esta área en la que niveles altos de ansiedad se relacionan con el sexo y con una mayor sensibilidad al castigo como puede verse por ejemplo en Torrubia et al. (2001).

A modo de resumen en lo que a posibles diferencias de sexo se refiere, hemos visto que las mujeres presentan una mayor prevalencia de un perfil de vulnerabilidad alta en comparación con los hombres de quienes es esperable un mayor índice de perfil de vulnerabilidad baja. Esto justifica las diferencias significativas en los diferentes niveles de ansiedad específica y general y sensibilidad al castigo, siendo mayor en las mujeres así como las diferencias significativas en los niveles de motivación de logro y autoeficacia siendo mayores en los hombres. De esta forma podemos decir que las conclusiones presentadas se unen al cuerpo de otras investigaciones recientes como Papageorgi et al. (2007), Papageorgi (2008), o Ryan (2004), en las que las mujeres son más sensibles a experiencias maladaptativas en las ejecuciones musicales públicas que los hombres.

La prevalencia más acusada en las mujeres de un perfil de vulnerabilidad alta y de mayor ansiedad escénica puede ser la causante de que en lo que se refiere al consumo de sustancias el porcentaje mayor sea esperado en las mujeres, y en fin último la génesis de conductas de aproximación a la tarea poco efectivas, ya que creemos que el consumo de sustancias per se, aunque puede ayudar a mitigar la ansiedad en momentos puntuales, puede desencadenar la génesis de conductas de afrontamiento maladaptativas. Estas conductas maladaptativas pueden ser causantes, cómo vimos en los modelos mediacionales, de incrementos en los índices de ansiedad específica que pueden repercutir a modo de bucle en incrementar la sensación de vulnerabilidad general, específica, pesimismo y sensibilidad al castigo, y bajar los niveles de autoeficacia, optimismo y motivación de logro musical.

Debemos proponer desde esta investigación que se implementen en el propio sistema educativo musical superior diferentes modelos y metodologías pedagógicas que busquen especialmente la acción sobre las mujeres que estén en peligro de generar conductas maladaptativas. Lo anterior creemos que se puede conseguir por medio de

atención individualizada por parte de todos y cada uno de los profesores del centro así como del establecimiento de profesionales en el ámbito de la ansiedad escénica en los diferentes centros docentes tal y como ocurre en otros países como el Reino Unido o Alemania entre otros y de este modo ayudar a la salud mental del estudiante.

Este tipo de actitud crítica no busca otra cosa que la mejora de un sistema musical que no contempla la salud mental del músico como un factor imprescindible para su desarrollo tanto personal como musical y que desde aquí creemos muy necesario.

- Familia instrumental

Relacionado con la ansiedad, en esta investigación no se han podido replicar los resultados obtenidos por Iusca y Dafinoiu (2012) en donde los cantantes e instrumentistas de cuerda eran los estudiantes que reportaban mayores niveles de ansiedad. En esta investigación los resultados apuntan a que los instrumentistas que mayor nivel de ansiedad escénica exhiben son los de tecla (43,20, $\eta^2=0,019$), pudiendo encontrar una explicación en la propia característica instrumental ya que normalmente se enfrentan a las exposiciones públicas en solitario, además de ser los que menos conciertos ofrecen tal y como se ha podido comprobar en la sección de resultados. Las características específicas de los instrumentistas de tecla puedan generar probablemente un sentimiento de indefensión más acusado que el resto de instrumentistas y motivando la aparición de respuestas ansiosas ante los posibles recitales públicos.

Las diferencias respecto a los constructos psicológicos manejados en esta investigación y la relación con la familia instrumental no han sido tratadas de manera profusa por parte de los investigadores y es por ello por lo que se han encontrado pocos referentes teóricos con los que comparar los resultados.

En lo que concierne a la motivación de logro, de nuevo no se han podido encontrar investigaciones que relacionen este constructo con la práctica musical y menos todavía con la especialidad instrumental como variable a tener en cuenta. En nuestro caso, y en términos globales, podemos decir que son los instrumentistas de cuerda pulsada los que presentan unas puntuaciones mayores frente al resto siendo esta diferencia especialmente acusada cuando se los compara con los instrumentistas de tecla. Desde el punto de vista musical y con el marco teórico planteado creemos que se debe lanzar una llamada a la posible replicación de resultados y poder comprobar si los

aquí obtenidos pueden ser debidos a algún problema de muestreo o si son debidos a alguna variable que deba ser tenida en cuenta en futuras investigaciones. En términos pedagógicos, desde esta investigación creemos que sería deseable que no existieran tales diferencias pues es sintomático de que hay familias instrumentales que presentan una mayor motivación por lograr mejores resultados en las actuaciones públicas que otras, no resultando muy lógico tampoco en términos musicales.

Por otra parte, los niveles de optimismo y su posible emparejamiento con una familia instrumental u otra no ha sido estudiado o al menos no se han conseguido referentes teóricos con los que comparar los resultados aquí presentados. Hemos visto cómo los instrumentistas de viento metal (21,46), canto (23,10) y cuerda pulsada (22,79) son los que mayores niveles de optimismo presentan. En el caso de los instrumentistas de cuerda pulsada resulta lógico pensar que mayores niveles de optimismo sean asociados con mayores niveles de motivación de logro tal y como ocurre además de poderse también a partir del marco teórico presentado. En el lado opuesto encontramos que los instrumentistas de viento madera son los que mayores niveles de pesimismo presentan (7,90) lo cual enlaza con los niveles de ansiedad reportados y con el marco teórico expuesto que relaciona el pesimismo con mayores niveles de ansiedad.

Los datos de las pruebas realizadas para estudiar las diferencias entre los niveles de autoeficacia de las diferentes familias instrumentales, han revelado que nuevamente son los instrumentos de cuerda pulsada los que presentan una mayor autoeficacia (77,87), siendo especialmente significativa esta diferencia con los instrumentos de tecla, cuerda frotada y viento madera. Estos resultados resultan lógicos si se sigue el devenir de la investigación, pues no creemos que sea casual que la familia instrumental que reporta mayores niveles de optimismo y motivación de logro reporte unos niveles mayores que el resto en cuanto al constructo de la autoeficacia.

Resulta por otra parte alentador observar que, en el caso de la posible relación entre la sensibilidad al premio o al castigo, no existen diferencias entre las familias instrumentales pues es indicativo de que todas ellas se comportan del mismo modo ante las tendencias personales a presentar conductas tendentes a evitar las señales

interpretadas como castigos o a presentar conductas de aproximación ante las señales que puedan ser interpretadas como premios.

Pese a no tener una explicación clara de por qué se dan las diferencias significativas entre familias instrumentales respecto a la motivación de logro, la ansiedad, optimismo, autoeficacia etc. podemos decir que en términos generales y a tenor de las conclusiones manifestadas anteriormente, no resultaría extraño pensar que exista un perfil de vulnerabilidad determinado para cada familia instrumental o al menos para alguna de ellas. Sin embargo, tal y como hemos visto en el análisis de conglomerados, esto no ha sido así, de modo que nos vemos en la obligación de relativizar los resultados anteriores que aunque ciertos, no terminan confiriendo características específicas de afrontamiento a ninguna especialidad instrumental en concreto.

❖ **Relaciones entre constructos psicológicos del perfil de vulnerabilidad**

Hemos visto también cómo se replicaban algunos de los resultados en expuestos en el marco teórico, (Bandura, 1986; McCormick y McPherson, 2003; Orejudo et al. 2006, Torrubia, 2001), de este modo podemos concluir a tenor de los resultados obtenidos que el optimismo, la autoeficacia y la motivación son constructos relacionados de forma directa y que presentan una fuerte asociación ($> |0,4|$). Sin embargo, dichos constructos son inversamente proporcionales a los niveles de ansiedad y a los niveles de sensibilidad al castigo ($> |0,4|$). Todos los constructos y variables manejadas en esta investigación se pueden agrupar en las diferentes categorías que en 2007 Papageorgi et al., distribuyen las variables influyentes en la génesis de un perfil de vulnerabilidad o protección ante las actuaciones musicales en público. Estas variables se podrían taxonomizar, siguiendo la distribución de Papageorgi et al. (2007), en factores que afectan a la susceptibilidad del intérprete a experimentar ansiedad escénica, factores que afectan a la eficacia en la resolución de la tarea y factores relacionados con el ambiente de la actuación.

Los diferentes factores y constructos psicológicos manejados en esta investigación han servido por lo tanto para establecer un modelo de aproximación ante la ansiedad debida a una actuación musical pública.

Tras la obtención de los resultados mencionados anteriormente, podemos observar en los modelos lineales generales, análisis clúster, rectas de regresión y modelos mediacionales, resultados que permiten afinar más todavía en las relaciones existentes entre las diferentes variables.

❖ **Asociaciones entre variables de perfil de vulnerabilidad con la ansiedad escénica y variables contextuales**

Hemos comprobado que tanto el sexo como la edad de comienzo en los estudios musicales son factores importantes en la génesis posterior de ansiedad escénica. Los resultados obtenidos en esta investigación, apuntan a que las mujeres que han comenzado más tarde de los once años de edad sufren menos ansiedad escénica que cualquier otra combinación poblacional que se pudiera hacer. Este dato lejos de ser anecdótico creemos que es representativo de que probablemente sean las chicas que han comenzado después de los once años las que realmente quieren apostar por los estudios musicales, ya que se comprueba que es ese mismo grupo poblacional el que presenta una motivación de logro mayor, adoptando conductas más efectivas que ayuden a reducir la ansiedad de forma natural.

Lo anterior es indicativo de que tal vez exista cierto perfil de vulnerabilidad generado entre los 8 y 10 años de edad que hace que las experiencias tempranas relacionadas con la ansiedad escénica queden registradas y marquen el desarrollo ulterior del alumnado que llega a los últimos estadios de la formación musical en el ámbito académico nacional. Sin embargo, podemos pensar que en el lado opuesto a este perfil de vulnerabilidad que pudiera existir entre los 8 y los 10 años de edad, encontramos un perfil de protección en las personas que comienzan sus estudios musicales como más tarde a los 7 años o posteriormente de los 10. Tal vez esta protección se deba a que en el caso de los 7 años de edad, no existan referentes afianzados del conocimiento social en caso de una mala actuación pública y no se sea capaz de vislumbrar una posible consecuencia negativa.

Hemos visto también cómo el consumo de sustancias se revelaba como un factor importante en la génesis y el mantenimiento de la ansiedad, así como el tocar con agrupaciones, sin embargo a tenor de los resultados presentados podemos concluir que

las personas que no tocan de manera habitual con agrupaciones no se ven tan afectadas en los valores reportados de ansiedad por consumir o no sustancias.

En este caso, el consumo de sustancias es una de las estrategias para aliviar la ansiedad escénica al igual que se describe en Papageorgi (2008).

A pesar de lo anterior, estas conclusiones quedan a expensas de nuevos estudios que confirmen los resultados aquí encontrados.

En esta asociación de variables podemos concluir que el contexto familiar presenta asociaciones con el consumo de sustancias y con el tocar con agrupaciones, así como con el número de conciertos que se ofrecen y en definitiva con la génesis de mayores niveles de ansiedad general y específica. A su vez, relación existente entre el contexto familiar y la sensibilidad al castigo puede estar siendo indicativo de una potenciación mutua o que incluso se vea al contexto familiar como algo negativo de cara a mantener una conducta de carácter adaptativo a la hora de enfrentarse a tocar en público.

De esta forma, y siguiendo también la línea que Kenny y Osborne (2006) establecen acerca del control parental, a partir de los resultados mostrados en los modelos explicativos, el factor familiar es una de las piezas angulares de la presencia de estrategias adaptativas o maladaptativas. Siguiendo esta línea, Alsina, Díaz, Giráldez y Akoschky (2008) describen que la familia y la sociedad se terminan perfilando como mediadores entre la música y el ser humano.

De los diferentes trabajos de Kenny y Osborne (2004, 2005, 2006) o de otros autores como Knappe, Beesdo-Baum, Lieb y Wittchen (2011) creemos que se desprende que es en el entorno familiar donde se gestan los primeros aprendizajes maladaptativos y conductas de riesgo que pueden provocar la rumiación y aparición de problemas de ansiedad en la adolescencia y en la edad adulta por medio de un incremento en el estado de indefensión general, específico y falta de motivación desde el entorno familiar.

Profundizar en el estudio de los aspectos familiares es interesante para ver cómo las características de desarrollo general pueden incidir en los procesos de aprendizaje, el análisis del entorno familiar se torna especialmente importante desde esta perspectiva ya que por un lado podemos encontrar que la mejora del contexto familiar podría favorecer

un menor nivel de vulnerabilidad psicológica general y además podría servir para trabajar específicamente los aspectos de tipo musical.

Un ambiente en el que se faciliten las actuaciones sin que existan juicios de valor hacia los estudiantes y en donde se apoye la participación en audiciones y conciertos públicos desde un punto de vista formativo y no competitivo, alabando las actuaciones bien resueltas y haciendo ver al alumno que es normal que existan conciertos que se resuelven mal, fomentará en el estudiante una sensación de competencia en la resolución de las diferentes tareas que disminuirán su sensación de vulnerabilidad específica ante las actuaciones en público. Siguiendo con la línea anteriormente esbozada nos podemos hacer eco de las palabras de Alsina et al. (2008) cuando comentan que la familia cumple una función normativa y socializadora entre cuyos objetivos por parte de los integrantes en edad adulta de la misma debemos encontrar la “adquisición de criterios, de espíritu crítico de responsabilidad y autonomía de los más pequeños”. (Alsina et al., 2008. pp.25-26).

Hemos visto que en lo referido a la motivación de logro otras de las variables que se relacionan con ésta son la familia instrumental, así como el consumo de sustancias, el sexo y la edad de comienzo.

Hemos visto cómo los índices motivacionales entre las familias instrumentales se sitúan en un mismo punto en aquellas personas que no han consumido y que se dispersan mayúsculamente en el grupo de personas que sí que han consumido, incluso pudiéndose llegar a incrementar como en el caso de los vientos metales. Los resultados obtenidos indican que el consumo de sustancias puede estar indicando una falta de motivación para la mayor parte de los instrumentistas o que el mal manejo de la ansiedad escénica reduce la motivación de manera considerable.

En cuanto a ofrecer una descripción conjunta de las variables aquí estudiadas, podemos decir que el sexo, el estado de indefensión la sensibilidad al castigo el pesimismo, la motivación y el consumo de sustancias son variables imprescindibles para la explicación de la ansiedad escénica. En concreto y en la muestra manejada en esta investigación las variables anteriores explican el 59% del factor específico de la ansiedad.

Hemos visto también cómo existen tres perfiles de vulnerabilidad ante la ansiedad escénica y que pese a que la mayor parte de las personas presenta un perfil de vulnerabilidad intermedia, existe cierta inclinación masculina hacia conductas clasificables dentro de la vulnerabilidad baja y cierta inclinación femenina hacia perfiles de vulnerabilidad alta tal y como se indicó con anterioridad. Estos perfiles de vulnerabilidad vienen determinados por la combinación en los estudiantes de las diferentes variables de corte generalista, que terminan confirmando en el alumnado una motivación u otra hacia lograr una resolución de conciertos satisfactoria y en fin último unos niveles de ansiedad u otros.

A partir de ese momento, podemos investigar cuáles y de qué modo están asociadas realmente las variables en un marco general, es decir, tenidas todas ellas en cuenta cómo median, de dónde parte y por dónde transcurre la génesis de la ansiedad, y las relaciones intermedias que existen entre las diferentes variables que se vienen manejando.

Respecto al primer modelo planteado acorde con el marco teórico expuesto, no lo podemos asumir como válido en términos estadísticos por presentar relaciones entre variables no significativas, habiendo sido refinado hasta el último de los cinco modelos presentados en donde se ha conseguido explicar el 57,7% de la varianza del factor específico de la ansiedad con unas potentes relaciones entre las variables contempladas. Relaciones que se terminan de confirmar con los datos que han sido obtenidos en los resultados mostrados anteriormente y que enlazan con investigaciones previas.

De los modelos causales inferir que la importante asociación entre los constructos de optimismo y pesimismo con el estado de indefensión, así como con la autoeficacia y la motivación de logro, siendo precisamente esa motivación de logro la que en términos generales presenta una asociación directa con la ansiedad escénica confirmándose de este modo la idea de Arramberri (2005) para quién la motivación está condicionada por la percepción de autoeficacia del alumnado.

De la última aproximación planteada a la explicación de la ansiedad escénica podemos concluir que el sexo se revela como un factor importantísimo y directamente enlazado con la ansiedad escénica confirmándose nuevamente las diferencias de sexo, tanto en la ansiedad específica como en el factor de la indefensión. Presenta relación

también con la motivación al logro en un contexto de una actuación musical, hecho éste que no tiene precedente ni continuista ni opuesto ya que no se han encontrado investigaciones que hayan estudiado este tema con anterioridad.

La percepción de los estudiantes de las relaciones tempranas que han tenido y del contexto familiar se ha mostrado también como un factor clave en la explicación del estado de indefensión general y se relaciona como el pesimismo.

En la base del diagrama planteado en último lugar que es el que tiene un mejor ajuste y una mejor capacidad predictiva podemos observar también cómo se hace necesario plantear, para que el modelo funcione, que exista cierta relación entre el contexto familiar y la edad de comienzo, hecho este no del todo descabellado pues es de sobras conocido que en otros ámbitos estudiantiles, el contexto familiar es un potente predictor de posibles resultados futuros como puede comprobarse en Hill y Tyson (2009) o Frenzel, Goetz, Pekrun y Watt (2012).

Pasada la base del último modelo causal de la ansiedad escénica, llegamos a constructos de corte generalista como el pesimismo, la sensibilidad al castigo, la indefensión o la autoeficacia que tras diferentes asociaciones que y han sido descritas en los resultados terminan desembocando antes o después en el constructo de la motivación de logro en el contexto de actuaciones musicales. Dicho constructo posee una fuerte asociación con la ansiedad escénica así como con la autoeficacia general y el consumo de sustancias.

Al contrario de cómo era esperable según el marco teórico planteado y las investigaciones de Bandura (1997) y McCormick y McPherson (2003), en nuestro caso la autoeficacia no se ha proclamado como un potente predictor directo de la ansiedad escénica sino que tiene un potentísimo poder mediador entre las relaciones que se establecen con la ansiedad escénica entre los diferentes constructos de corte generalista y el específico de la motivación de logro en los contextos musicales.

La sensibilidad al castigo se ha mostrado también asociado directamente con la ansiedad escénica, posiblemente porque, a modo de ejemplo, detrás de un mal concierto en el que la audiencia no quede satisfecha, o se den exigencias personales no cumplidas, o una crítica musical poco favorable entre otras, exista además de cierta incubación de

un estado de ansiedad y cierto incremento del pesimismo a raíz de posibles aprendizajes maladaptativos.

Se ha comprobado de forma colateral también la existencia de un perfil negativo de afrontamiento en el cual se dan relaciones entre el pesimismo y la sensibilidad al castigo, y cómo, por tanto, conductas o sesgos cognitivos de corte pesimista están asociados a la presencia de una mayor sensibilidad al castigo y negativamente asociadas con la motivación específica y la autoeficacia.

El modelo aquí presentado contempla un acercamiento a la explicación de la ansiedad escénica a partir de constructos generalistas, mediante el cual se explica aproximadamente el 60% de la varianza del factor específico de la ansiedad y en donde múltiples factores intervienen de manera directa o indirecta. Todos ellos se han mostrado como indispensables para explicar un porcentaje tan alto y la ausencia de alguno de los aquí contemplados variaría el modelo dejándolo ciertamente incompleto.

Sin embargo no podemos pensar que otros datos o modelos explicativos no puedan ser encontrados y planteados para futuras discusiones y explicaciones de la ansiedad escénica.

5.2. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

We are convinced that this study makes a relevant contribution to the expansion of knowledge concerning anxiety in musicians. As Demirbatir (2012) points out, anxiety is one of the main problems faced by university-level music students, negatively affecting their performances and their overall well-being (Aris and Dzulkipli, 2011; David, 2010). What is more, as Yoshie et al. (2009) point out, MPA can ruin what otherwise could have been promising careers.

We can underscore the opinions of other investigators such as Silva (2007) or Slawsky (2012), for whom stage fright – as such – still has not been clearly defined. Even today, no single definition has been proven to serve as a reference for investigation

However, solid agreement does indeed exist in the scientific community concerning the fact that, beyond chosen definitions, and beyond the categorization of MPA under one disorder or the other, we are dealing with a disturbance that tends to engender physiological, cognitive, motor and behavioral problems, and which affects an important portion of the musician population in general. And we can indeed confirm that, within the theoretical framework outlined above, MPA is strongly and palpably present in the life of musicians in Spain, and worldwide.

Also, it's been shown that approximately 49% of the sample had scores higher than the theoretical mean of the questionnaire to Evaluate the Performance Anxiety.

We have attempted to analyze the construct of MPA in musicians who are undergoing training, focusing our particular interest on the superior, or university-level (tertiary) stage of a musician's education, because we are thereby dealing with professionals who, once they obtain their degree, will immediately go on to form part of the music profession at large. A qualitative difference exists between university-level music students and music school pupils; the latter often regard their music training as a complement to other activities and trainings they are pursuing at the same time. Thus, before entering conservatory, roughly 20% of pupils abandon their pursuit of music due to MPA, as pointed out by Dalia (2010).

In order to approach the study of MPA, we first had to adapt a specific measurement tool for Spanish use: KMPAI, as designed by Kenny et al. (2004). Otherwise, in the subjects' native language we would not have disposed of standardized measurement tools previously and correctly applied to this same area of investigation with guaranteed success.

The KMPAI questionnaire has been developed by Dianna T. Kenny and her colleagues in order to analyze the incidence of MPA in Australia. It has been adapted to other languages, for instance to Portuguese by Figueiredo et al., in 2011.

For our part, we have succeeded in developing a thoroughly reliable tool that coheres well with the anxiety model of Barlow (2000) and with Kenny's original KMPAI questionnaire. What is more, disposing of a very large sample, we have been able to go beyond the simple validation procedure for this tool and we have been able to apply confirmation techniques which have corroborated the three factors proposed by Barlow (2000) and modified by Kenny et al. (2004, 2009a).

In relation with the scores obtained via KMPAI in our subject population, we have seen that the variable of stage fright (MPA) possesses a normal distribution curve, with one group of people tending to respond close to average or below average. Thus we can affirm that the problem of MPA is present, although, as could be expected, it is not generalized over the entire population of musicians.

Consequentially, when we go on to analyze the presence of problematic strategies to combat MPA such as the ingestion of substances or participating in activities, or refraining from participating in public concerts (the last sample associated with this problem), we can see that in these cases the percentages are no longer that problematic. In the case of substance ingestion, we find a percentage of 32,2% of people reporting that they have consumed, at one time or other, some sort of substance in hopes of mitigating stage fright: the most frequently used products are betablockers and benzodiazepines.

Apart from the objectives realized in studying the presence or absence of MPA in the sample population, we have proposed a theoretical approximation of the MPA construct following the model of Barlow (2000) as adopted and expanded by Kenny and her collaborators in the first decade of the 21st century. This model establishes that

anxiety can be described in terms of a pattern of triple vulnerability: general psychological vulnerability, specific vulnerability and, finally, biological vulnerability related with the family environment and hereditary traits.

In this study we have especially included variables of a general psychological nature, thus complementing the anxiety models exposed by Barlow (2000) and by Kenny and Kenny et al., (2004, 2006, 2009), as well as the specific constructed by Papageorgi et al. (2007). These, in turn, open the door to studies which can adapt and study the influence of those generalist constructs on the specifics of a population of musicians exposed, in one way or another, to the evaluation of their performance in public.

We have found that all constructs driven generalist help delineate different psychological vulnerability profiles as well as having a great predictive power of performance anxiety as seen from the different structural equation models as cluster analysis presented. An additional contribution that we have seen also is that these variables are related to other contextual type or other more specific constructs such as might be the motivation for achievement in music. Considering the results obtained by different structural equation models, variables mentioned previously, realize approximately the 60% of the variance of performance anxiety. We therefore believe that we have opened a new way of interest with regard to further development of the model of anxiety Barlow (2000).

We have seen that constructs such as dispositional optimism, auto-efficacy and sensitivity to reward and punishment can exert a modulatory influence on vulnerability profiles such as achievement motivation related to a specific task. Relating auto-efficacy to MPA and to the sensation of competition in a task to be achieved, Ritchie and Williamson (2011) have ascertained that the populations habitually studied until now all tended to enjoy few occasions to perform in public. They suggest that the study of the influence of auto-efficacy should be realized by specifying the type of auto-efficacy related to each concrete task.

On the other hand, with respect to motivation, we have also seen that the effort to improve musical practice is related to achievement motivation, specifically with dispositional optimism, as shown by Smith (2005) and confirmed by this study.

We have also confirmed how a series of different socio-demographic variables (such as age and gender) and contextual variables related with music study (such as the type of learning institution, the family of the chosen musical instrument, the amount of years of study, the initial age of musical study, the ingestion of substances, the tendency to play in ensembles and the number of performed recitals) are all related with the different levels of anxiety as with levels of motivation and coping strategies.

In this context we have found the following overall result: as shown above in the structural equation model, personal variables such as gender and initial study age, coupled with the specific factor of family context and associated with dispositional optimism, the sense of helplessness, sensitivity to punishment, auto-efficacy, achievement motivation and the ingestion of substances, together represent an important potential capable of explaining the presence of MPA in the sample population under study. Furthermore, certain intermediate relations among variables were shown to correlate significantly, something which *a priori* had not previously been investigated to date.

Apart from describing to what extent the aforementioned variables affect the presence of anxiety, the cluster analyses have enabled us to ascertain divisions in the sample population, outlining the existence of different levels of psychological vulnerability into which the sample population can be classified.

Those vulnerability profiles correlate significantly with specific coping strategies such as substance ingestion or avoidance of participating in concerts. It appears that even though the percentage of people who have taken substances is relatively high ($\approx 32\%$) there are people who have not offered a single concert in the last year ($n = 17$, 3.9%) and leads us to think that these people in these groups may be present in public instrumental practice serious difficulties in handling the problem.

In pedagogical terms, we have found differences related to the musical institution attended, yet we assume that those differences can be attributed either to the sample method or to the different profile type of persons who choose those various institutions. On the other hand, among the different pedagogical variables, the one producing the most relevant results has been the initial age of music study.

In the following subchapters we will analyze, in further detail, the different correlations previously described in the results chapter.

- Relations among pedagogical variables

If we examine the relationship between the variable “institutional center of studies” with the variable “substance ingestion” (i.e. at least once a year, in order to mitigate stage fright) we can make the following observation: Murcia Conservatory is the institution with the largest percentage (42%) of students affirming that as an MPA coping strategy they have consumed some type of chemical substance (compared with a global percentage, across all conservatories, of 33.4%.) Moreover, the substance consumption data correlates with the anxiety-specific indices: 36.83 for those who have not used substances vs. 46.43 for those who have. This suggests that the usage of chemical substances is probably a poorly efficient coping strategy. These data show that an extremely high percentage of music students consume pharmacological substances, or over-the-counter herb substances, and one must take into account that such conduct can have dire consequences: physical and psychological dependency, along with a growing sensation of inefficiency in the long term (taking the other results into account).

It was surprising to find significant differences concerning the initial age of music study relating to the musical institution where the subjects currently study (for instance, students at Gran Canaria Conservatory had started learning music at a significantly later age, on average). We have not been able to find any explanation nor a theoretical reference framework for this result (although, admittedly, the aforementioned results show that the initial age of music study is an important factor which exerts a significant influence on MPA). In fact, we did not expect to find any significant differences concerning initial study age across different learning institutions, since the framework prescribed by the Spanish Ministry of Education urges students to begin initial music studies in music school (*Conservatorio Profesional*) at the age of 8, thus leading students under normal circumstances to conclude their secondary education roughly at the same time as they conclude their secondary-level music training.

Continuing in these comments on the previously reported results, we should stop to consider the significant relation found between the initial age of music training and

the choice of a specific family of musical instruments: here we have corroborated that singers are those who start the latest.

- Conclusions concerning the scale variables

In its attempt to probe more deeply into the subject of performance anxiety, this study has developed a Spanish-language adaptation of a tool designed to measure MPA in superior music students and capable of observing the relation of MPA with pedagogical and socio-demographic variables. To achieve this, we have adapted and validated the MPA questionnaire originally developed by Kenny et al. (2004).

In this investigation we have been able to confirm that MPA is a problem of transversal nature, affecting all kinds of musicians of different ages and with many and varied personal and educational characteristics. We can say that is also present in the Spanish training musicians and appearing with different intensity being these differences explained by personal and/or psychological variables. The data obtained in this study help us reach a finer focus on the problem, likewise enabling us to propose a series of paths toward better treatment within the context of superior music education.

The theoretical framework applied in this study is based on research carried out by Kenny and her collaborators who, in turn, adapted Barlow's anxiety theory to the specific construct of MPA. Kenny's model lends importance to contextual and personal variables while proposing a measurement tool to evaluate them. Thus, we have adapted her KMPAI questionnaire for use in this study.

- **❖ Adaptation of measurement tools**

- **KMPAI**

The process of adaptation of this questionnaire, according to the results, has provided a reliable and valid instrument for measuring anxiety scenic Spanish music students according to the theory of Barlow (2000). The adaptation presented here maintains the structure outlined by Kenny et al. (2004), with a high degree of agreement in both constructs considered in items. Only small differences were found in relation to the delimitation of the scale of vulnerability due to family background and early relationships. This illation is demonstrated by the different data that Kenny, Fortune, Ackerman (2009) have been contributing in different jobs, and we believe that they do

not correspond exactly to those posed by Barlow, but to factors that may be termed as helplessness, specific cognitive factors and family background factors.

Although Barlow's theory provides us with a general framework to explain the different groupings of factors, and although Kenny (2004)'s questionnaire initially adjusts well with that theory, we have had to focus more precisely on the correspondences between Barlow's theory and its measurement via KMPAI by realizing a confirmatory factorial analysis, which shows the validity of the theoretical framework presented. So far, in no case had used this type of procedure with which we can say that the instrument is validated and consolidated. Furthermore, we must take into account that Barlow (2000)'s model was originally used to design an MPA measurement tool, yet without considering all the practical implications that the evaluation of different types of vulnerability might have.

Among the three factors in Barlow (2000)'s model, we have found that two of them, namely helplessness and the second factor regrouping more specific cognitions, both present a greater inner consistency and correspond more adequately with the previous model. However, given the importance that seems to have the contextual factor to analyze specific anxiety because it mediates in the characteristics of general psychological vulnerability, it could deepen the specific importance of contextual factors in the specific development of performance anxiety problems since families will be involved in making decisions to introduce someone to at certain age or another and the choice of instrument, as well as expectations that are to be transmitted in what is supposed to be or not be his career

We have found – as could be expected – that a significant correlation exists between the number of recitals annually performed by a student and the anxiety levels pertaining to specific cognitions and to the levels of helplessness. This makes sense, since, in the attempt to decrease anxiety levels, a moderate, controlled exposure to the situation of performance in public would indeed be an indispensable factor. Thus we have confirmed that a greater number of absolved performances end up in providing the student with a sensation of competence for the task. This, in turn, engenders positive coping strategies without the presence of deleterious avoidance behavior.

We must point out the result obtained concerning the relation between reported levels of MPA in connection with family context and the type of instrument. It is also notable that there is a significant correlation between bowed string instruments and students of voice. For these findings we are not able to provide any apparently logical explanation apart from the possible age differences and the temporal progression of training undergone by the subjects in this study. This result corresponds well with the result obtained by Iusca and Dafinoiub (2012), who found that the two categories of anxiety and musical level are those presenting the greatest levels of anxiety – probably due to the type of musical responsibility that string players and vocalists have to assume onstage.

In relation with gender, significant differences between male and female were found in the reported averages corresponding to the factors measuring the levels of specific cognitions and helplessness: women suffer from these factors more than men. However, no significant differences were found among the scores relating to family context. This result can be mostly attributed to the fact that women tend to report anxiety more than men, as has been shown in many previous studies: American Psychiatric Association (1994), Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley and Allen (1998), Osborne and Franklin (2002), Iusca and Dafinoiub, (2012).

- Adjustment of the Manassero and Vázquez (1998) achievement motivation scale to musical context

The measurement tool we have adapted for use in this study presents an acceptable internal consistency and an acceptable predictive capability. Thus we can affirm to have obtained a tool with a good capacity to predict achievement motivation in the context of a musical performance, which reproduces a consisting factor structure after slight adjustments. Thus it has been used for subsequent analysis in this study, although we believe that each of its factors could still be improved and extended.

❖ Variables' relation

- Age

As seen in the various authors who have been mentioned and as in this study, we have not found significant differences in the different levels of specific anxiety or helplessness levels with respect to age ($F = 0.977$, $\rho = 0.403$, $F = 0.553$, $\rho = 0.646$), replicating the investigations of some authors described in the theoretical introduction such as Chan (2011) and Tamborrino (2001) who also found no difference in age between 10 and 18 (Chan, 2011) and college age (Tamborrino, 2001).

Therefore, the problem seems to consolidate and do not improve over time. It follows the importance of intervention so that it can improve the problem. It has already been proven in university, Orejudo et al. (2006) and Orejudo, Nuño, Fernandez, Ramos and Herrero (2007), which guided interventions on this subject will produce satisfactory results as far as reducing the fear of public speaking is concerned.

However, we found significant differences in the factor that assesses the family context in that case the 6.5% of the variance of this factor is explained by age and scoring higher on this factor by older people compared with younger people. As a possible explanation for this fact, we think probably the family educational style and the change that we assume it has had, is responsible for these differences. It is therefore necessary to investigate exactly how age influences and family educational styles in the genesis of anxiety behaviors as seen thus have a role in the genesis and mediation behaviors and cognitions related to specific anxiety and thus confirm the results obtained in this study.

Moreover, no differences were found in other psychological constructs related to age.

- Study center

A surprising finding and certainly deserves more study is the fact that we have found significant differences in specific anxiety variables, musical achievement motivation, optimism and self-efficacy in relation to the study center. We relativize however this conclusion because in terms of effect size (η^2) that this variable may have on the criterion variables (dependent) is scarce and mainly affects the centers of Gran

Canaria and Salamanca. We think and we quarantine these results because maybe due to certain biases population, cultural or bit random sampling that has not been taken into account.

This conclusion could not be contrasted with other research, but should put warning that although the regulatory frameworks of teaching have no significant differences in teaching classes at the centers where the sample was collected, by itself can imply that the pedagogy used by teachers of each school differs, ultimately creating such differences. The most immediate implication that arises is the need for more study of the pedagogical lines used in the different centers and know which centers do better in academic and music results.

Although it has been indicated that there are significant differences in psychological variables and constructs from the center, from this research must relativize the data as far as specific anxiety concerns and as seen above, the center explain the 2.4% of the variance of the factor, when it comes to musical achievement motivation explains 2.2%, 2.9% from 3.2% optimism and self-efficacy, although these percentages are meaningful hide behind many questions about what should shed light. Thus we think that the differences may not be due to the idiosyncrasies of exclusively center but is the center reflecting the generic social differences, and that these differences between center and exist in different populations even before entering thereof for instance.

Regarding the relativity of these differences must also be noted that, these differences can be due to at first, at sampling problem that can cause these differences and therefore could be due to chance. Second by different cultural profiles and even where there are differences in profile of students who are admitted or are part of each school.

Papers like this should serve to further improve educational practices, more reflective and take advantage of opportunities offered by the new legislation to design a curriculum that enables authentic performance anxiety reducing and able to get a higher musical level.

- Course and years of study

Another interesting data is found in the fact that there are no differences in any of the psychological variables in relation to the course of study even controlling for years of education. Would be expected, at least from the musical point of view it makes sense, that the more years the students are exposed to one type of situation assessment, submit the lower levels of anxiety and higher levels of motivation, especially if general and specific psychological vulnerability as we have shown that there theory as described by Barlow (2000). However this does not occur, indicating again that should be reviewed the methodologies of teaching over the years, with the aim of reduce significantly the anxiety levels and increase motivation levels, and adapt to the characteristics of students with high vulnerability profiles.

We must emphasize, however, that Tamborrino (2001) for example, also found no significant differences in anxiety levels based on years of study. We therefore think that the performance anxiety that tends to be stable in terms of time and can affect other areas of work as shown by Orejudo et al. (2006) in relation to the fear of public speaking.

- Age of beginning in musical studies

In relation to the age of onset in musical studies, we have found a surprising result. Apparently students who started at the latest at age 7 and at 11 or older, are those with lower levels of anxiety while those who started between 8 and 9 and 10 are those who have higher levels of anxiety (Scores of scenic anxiety = 37.40, 38.86, 41.83, 43.86 respectively).

As we have been discussing, perhaps one of the variables that has been studied less till today's days is the importance that can have the age of onset in the study of music and its relationship with anxiety, as well as the influence on general constructs as achievement motivation and sensitivity to punishment. No research found directly linking these constructs although it is known in the music world that it is preferable to start young.

Regarding to the age of onset, there is a tendency in the light of the results that students who have started at an early age, before 7 years of age present, beyond striking

performance anxiety, results of helplessness, optimism, motivation and sensitivity to punishment more desirable than those who have begun between 8 and 10 years old. Taking echo from here of the words of Hargreaves (1998), when seen in the psychology of music as a field in its infancy, with a huge potential remains unfulfilled.

We know that in the state of the question referred to the relationship that may exist between the age of onset in musical studies and anxiety there is a huge gap and it is therefore very difficult to explain the relationship found here from the theoretical framework.

By this, we believe that it is natural that concerned environments focused to meet the needs expressed by students, as well as feeling heard and encouraged them to try and discover new things such as the study of other disciplines beyond the mandatory statewide, is a determining factor for the creation of adaptive learning from early childhood from, seconded and protected by a positive family environment. This explanation might partly to explain why students who began before age 7 or after 11 have not so much performance anxiety as the others. However, we have seen the light of the results that is not valid for groups that began between 8 and 10 years old, still groups who have had a favorable environment presents a significantly higher anxiety scores than the other groups.

Some authors indicate that between 0 and 8 years old the most influential factor for musical development at this stage is to be surrounded by a musical environment. Up to 3 years old can be developed and implemented basic but essential concepts such as rhythmic and spatial ability to represent, with this development rhythmic body was found in the 5 years of age an important moment in the evolution of musical behavior previous child skills practically since if there definitely good atmosphere are secured in the child (Mejía, 2002).

Mejía in 2002 compares the different psycho-evolutives stages and musical age related. In this way we find that between 6 and 7 years old, vocal expression is increased and the rhythm that developed from early childhood through a progressive motor maturation, born a contemplative attitude towards music and repetitive that allows a good attitude musical imagination (Mejia 2002). Besides the above, there are authors who think it is at age 7 when, from the child's perspective, establishing the idea

that the piece of music is an independent act of composing or interpreting process (Glover, 2004).

The same author, Mejia (2002), describes between 8 and 10 years driving matured considerably and increased extraversion and hyperactivity as sometimes violent games and aggressive. It is the stage in which the child recognizes binary ternary and quaternary bars and individual value is acquired rhythm.

Moreover, between 11 and 12 years of age, the child tends to show interest in the songs of the media or the social environment that surrounds, radio, TV, popular music etc. looking for a greater variety of musical genres.

As we see, despite having shown the main features that occur roughly in the musical development of a child at an early age, we have no clue that allow us to conclude why there are significant differences in anxiety levels many years after have started in musical studies as a function of age of onset in them.

We have seen in the results that the age of onset has proven to be a key factor in the presence of performance anxiety in adult ages. We have seen ages 8 to 10 are the most contentious. Maybe people have begun prior to these ages have occurred adaptive learning how to deal with a public exhibition in which, because such young ages these do not have a real consciousness which may involve such exposure, generated cognitive and learning resources that can be sustained throughout life.

The case of people with the age of beginning over 11 the situation may be the same but from an opposite side, and is produced by an evolutionary selection, and only people who actually have decide to adopt adaptive coping strategies musical studies started in past 11 years old.

This implies that we must delve deeper into the study of psychological variables because it is obvious to think, according to the results, that something important happens at psychological or physiological level between the ages of 8 and 11 years because many years later and many hours of study invested, differences in the variables mentioned above are shown.

What we believe that also poses special value to evolutionary aspect of the age of onset in the study of music, is the fact that significant and stable differences were

obtained in general constructs of optimism, achievement motivation and sensitivity to punishment where it achieves similar results to those obtained with the construct of anxiety. This broadly confirms the population began musical studies at age 7 or earlier and they have done after 11, as different from the rest of the population, making it more important and interesting for the future, the study this differentiating factor as possible of the population.

With all this, we can say that an early start in music studies within a family context needed to provide the public presentation correctly, with a real support to the student and to encourage the presence of optimistic thoughts, feelings of self-efficacy and as the feeling that the children are in control of their lives, their training etc. fostering a good breeding ground for the existence of good motivational patterns that decrease specific cognitions as well as general anxiety, increasing self-efficacy and making the final loop in this research presented a virtuous circle in which over the years will enable students to confidently face of success and anxiety levels manageable, concerts, auditions or competitions which have to expose.

- Playing in groups

From the results obtained, we can conclude that play with groups is an important pedagogical fact that can help to reduce anxiety and to increase the motivation of possible musical performances. Not surprisingly, people who play regularly with groups exhibit lower levels of anxiety in public concerts. It makes sense if you think in psychological terms as it is a way of being exposed to playing in front of others in a way not as judgmental as the study could be alone and the sudden need for action and solo external evaluation, as described authors like Dalia (2004).

It also seems logical in the light of the theoretical framework presented and opinions of authors like Spinath , Spinath , Harlaar , and Plomin (2006) in that it can generate more interest in musical practice through achieving satisfaction for the achievement obtained (Fenouillet , 2009, 2012) and therefore lower levels of anxiety . These groups instrumental practices regularly and controlled by teachers must have as its ultimate goal the improvement and satisfactory results to prevent avoidance behaviors to play with groups because of bad evolution of musical learning. This type of

pedagogical practice employment are subject only persons having pathological levels of performance anxiety, but in all of them to report losses in the musical, which will certainly contribute to the genesis of cognitions and behaviors more effective for coping with such challenges as evidenced by Orejudo et al. (2012) .

This exposure control must be taken into account before playing with groups, making these students with a similar level, guiding the student with appropriate methodologies and then by tracking students correct instrumental practice especially when you have finished wrong or a less than desirable level to avoid rumination behavior of negative thoughts. In this sense we saw that different theories about phobias raised the importance of encouraging the development exposures, for them, effective coping strategies that will affect the presence of lower levels of anxiety.

Not surprisingly, these differences do not exist with regard to variables such as optimism, self-efficacy and sensitivity to reward or punishment because they are generalists and not necessarily constructs should result differences.

- Number of concerts

As expected and as described in the theoretical introduction, the number of exposures auditions concert situations is a factor in the presence of accused values of performance anxiety.

So we have seen that those students who have offered more public performances have smaller performance anxiety levels and smaller hopelessness, spinning with investigations of authors like Kenny (2009), and following the line of Barlow (2000) is probably a greater number of concerts offered provided that the preparation has been adequate, generate a greater sense of controllability in the performer increased the levels of motivation and gradually reducing anxiety levels.

As relevant data we have found that there is a group of 17 people who did not offer any concert in the last year that has an average level of performance anxiety (46.94) significantly higher than other people who do that have between one and three concerts (43.48) and more than three concerts (39,13).

There remains a latent doubt on these results and not other than if instrumentalist that offer more concerts they do so because they have less performance anxiety or

whether because they have less performance anxiety are able to offer a greater number of concerts. Whichever of the above options are still susceptible areas of further study, especially in people who have not offered any concert in the last year for which is likely to involve a limitation on the future of face to face tests orchestral concerts solo or ultimately to seek a job.

We believe that proper preparation of the repertoire to play plus, a low vulnerability profile, can be a "vaccination" against potential student anxiogenic situations. On the contrary, we believe that it remains to study the field in which students with high vulnerability profile towards concert situations, look somewhat forced by the education system and curriculum to offer public performances and concerts. These representations required, sometimes without any preparation for the management of anxiety and possible poor resolution of the task can result in people with high vulnerability profile, facing dire impressions following concerts. We therefore believe that these people are the ones that need the presence of attention and control by the teaching staff.

It is interesting that the same will happen with constructs such as self-efficacy, although not entirely ruled out that the construct of general self is not related to the exposure to a greater or lesser number of times to the public and self-efficacy should be approached from a viewpoint more specific and related to the musical performance. In predictive terms , several studies McPherson and McCormick (2000 , 2006) and McCormick and McPherson (2003) have identified the predictive power of both the anxiety and the self-efficacy outcome oriented musical performance features, explaining most of the variance in mediating anxiety and achieve a certain task. These results show a direct ilación with those obtained in this investigation. It is therefore interesting for this research, follow the path opened by Zelenak (2010, 2011) who with the theoretical framework of social cognitive theory of Bandura (1986), made his musical self-efficacy scale .

We also believe that we can be researched the potential of rewards and punishments that can be perceived by the students in case of a good or bad concert for the constructs of sensitivity to reward or punishment.

Although the ratio of the number of concerts has a closer relationship with specific anxiety and musical achievement motivation, probably general psychological vulnerability can affect students avoid the concerts.

- Consume of substances

In our sample we found that about 32% of the students have ever used any type of substance to reduce anxiety, being employed the pharmacological products for at least the 45% of the population who have used substances.

Turns out to be a coping strategy that we believe is repeated regularly in the field of music, we find research like Fishbein et al. (1988) where 27% of professional musicians had consumed some type of beta-blocker before concerts, or the Tamborrino (2001) 15% of the sample of college students had used some substance to lower the performance anxiety.

Related with the theoretical framework above, it is logical to think that those with higher levels of anxiety have to resort to the consumption of various substances such as beta blockers, benzodiazepines, alcohol, and herbal teas among others. And in the above study by Fishbein et al. (1988) data shows diverse and high percentages of how the consumption of drugs is a common practice and repeated in the population of professional musicians to support anxiety.

We have checked anyway that people who take combined pharmacological and especially drugs, report higher levels of anxiety than those who take such herbal teas. The above may be because people who use combined or tested different substances is because they have not achieved expected results and resort to maladaptive strategies in which the substance is present.

The rates of substance use found, leads us to think that in pedagogical terms is indicative that something must be doing incorrectly in the national music education system, such as in this study, 32%% of the sample has ever used any type of substance and that of the people who have consumed the most typical is the use of beta-blockers and various pharmacological combined. It would be an interesting complement to this research to find out exactly how many times you take a substance, if this intake is

related to the repertoire, with the kind of concert, with a the type of audience and ultimately with various educational variables that could not be referred to in this research.

It was also found that people who do not require the use of drugs generally have higher levels of motivation towards the musical performances and consumption is associated with the presence of a high vulnerability profile ($\chi^2 = 20,218, \rho = 0.000$).

The same applies to the optimism, people with higher levels of optimism have not needed to resort to the "help" of consumption, while the opposite occurs with pessimism, which by being linked to higher anxiety yes we understand you have to making use alleviates anxiety substances.

With respect to the self-efficacy we have found that, as expected, people with higher levels of self-efficacy recourse a little bit or almost nothing to the intake of any substance, probably because as we have seen in the theoretical introduction (Bandura 1977, McCormick and McPherson, 2003; Yazici et al., 2011) high-efficacy levels are linked to lower levels of anxiety.

In general, regarding consumption, we can say that students found prior vulnerability profiles have also possibility to engage in inefficient behavior to manage anxiety, which feeds back the risk of holding the potential problem of consumption.

- Sex

Perhaps sex differences are one of the areas in which researchers have focused their efforts to find out differences and limit them.

As has been seen in the theoretical framework, Osborne and Kenny (2008), Barlow (2000), and Dafinoiu Iusca (2012), and Roland Wilson (2002) or Papageorgi et al. (2007) among many authors, describe gender differences in levels of general and specific anxiety not only in music performance but in many different areas of research. In this study, we have replicated the results obtained in previous research as mentioned and found sex differences regarding to specific anxiety and general anxiety, and overall levels of achievement motivation was higher in the men than in women.

In the case of optimism, there is research that suggests that differences do exist according to sex like Bagana, Raciú and Lupu (2011) while there are others such as Rand (2009) where it is suggested that there are not sex differences, indicating that it is a construct that still has path to explore different academic contexts. In this research as has seen above no gender differences in any of the levels of dispositional optimism or pessimism dispositional.

In terms of self-efficacy this research has replicated the results described by authors as MacNab and Worthley (2008, 2010) or Dinther et al. (2011) where men scored higher than women.

Linking sensitivity to reward or punishment to sex, the results that have been obtained replicate those seen in the theoretical framework presented. Women score significantly higher than men in the sensitivity to punishment and lower in sensitivity to reward, confirming on this sample, the expected by theorists in this area, where high anxiety levels and greater sensitivity to punishment are related to sex as seen for example in Torrubia et al. (2001).

To summarize, as far as possible sex differences refers, we have seen that women have a higher prevalence of high vulnerability profile compared to the men of whom we can expect a higher rate of low vulnerability profile. This justifies the significant differences in the different levels of specific and general anxiety and sensitivity to punishment, being higher in women as well as significant differences in levels of achievement motivation and self-efficacy to be higher in men. Thus we can say that the conclusions presented are attached to the body of other recent research as Papageorgi et al. (2007), Papageorgi (2008), and Ryan (2004), in which women are more sensitive to maladaptive experiences in public musical performances than men.

Women present a prevalence of high vulnerability profile and more performance anxiety and may be this is the cause of higher expectations of substances consume in women than in men and the genesis in the end of maladaptive behavior approach to the task. As we believe, the consume of substances per se, although it may help ease anxiety at peak times, can trigger the genesis of maladaptive coping behaviors. These maladaptive behaviors may be responsible, like we saw in mediational models, in the increases of the rates of specific anxiety and can have an impact as a loop to increase

the overall sense of vulnerability-specific, pessimism and sensitivity to punishment, as well as lower levels of self-efficacy, optimism and musical achievement motivation.

From this research we propose that pedagogical models and methodologies specifically seeking action on women who are in danger of generating maladaptive behaviors should be implemented in the educational system. We believe that this idea can be achieved through individual attention from each and every one of the teachers at the school and the establishment of professionals in the field of performance anxiety in different schools as happens in other countries like the UK and Germany among others and thus help student mental health.

This kind of critical attitude that seeks the improvement of the music education system that currently does not include the mental health of the musician as an essential factor for both personal and musical development so necessary as far as we are seeing in this research.

- Instrumental family

Related to anxiety, this research has not been able to replicate the results obtained by Iusca and Dafinoiu (2012) in which the singers and string players were students who reported higher levels of anxiety. In this research, the results suggest that the higher level instrumentalists exhibit performance anxiety are the keyboard instruments students (43.20, $\eta^2 = 0.019$) and can be explained by the instrumental feature itself as typically face public exposure alone, in addition to being the least concerts offers as has been seen in the results section. The specific characteristics of the keyboard musicians can generate a feeling of hopelessness probably more pronounced than other instrumentalists and driving the development of anxious responses to potential public recitals.

The differences in psychological constructs handled in this research and instrumental family relationships have not been treated profusely by researchers and that is why theoretical framework has been found so few with which to compare the results.

In regard to achievement motivation, again we have not been able to find research linking this construct with musical practice and even less with the specialty of instrumental variable to consider. In our case, we can say that the plucked instruments students are those with a higher scores compared to the rest and this difference was particularly marked when compared with key instrumentalists. From the musical point of view and with the theoretical framework proposed, we should launch a call to the possible replication of results and to check whether the results obtained here may be due to a sampling problem or are due to some variable that must be taken into account in future research. In pedagogical terms, from this research we believe that would be desirable that such differences do not exist because there is symptomatic of instrumental families that have a greater motivation to achieve better results in public performances than others and it seems not being very logical in musical terms.

Moreover, levels of optimism and potential instrumental pairing with a certain instrumental family has not been studied yet or at least have not been achieved theoretical framework with which to compare the results presented here. We have seen how brass players (21.46), singing (23.10) and plucked (22.79) have the highest levels of optimism. In the case of the plucked string instrumentalists is logical to think that higher levels of optimism are associated with higher levels of achievement motivation as well as being able to occur also from the theoretical framework presented. On the opposite side we find woodwind instrumentalists are those that exhibit higher levels of pessimism (7.90) which connects with reported anxiety levels and the theoretical framework linking pessimism exhibited higher levels of anxiety.

The data of the tests performed to study the differences between the levels of self-efficacy of the different instrumental families have again revealed that are the plucked instruments students which have a higher self-efficacy (77.87), this difference being significant especially with keyboard, bowed strings and woodwinds instruments. These results are logical if we follow the course of the investigation, because we do not believe that is casual that the plucked instrumental family reporting higher levels of optimism and achievement motivation report higher levels than the rest in terms of self-efficacy construct.

It's moreover encouraging to note that, in the case of the possible relationship between sensitivity to reward or punishment, there is no difference between the instrumental families. That might indicate that they all behave in the same way towards personal tendencies to present behaviors aimed at avoid the signals interpreted as punishment or present behave approaching to signals that can be interpreted as rewards.

Despite to do not have a clear explanation of why there are significant differences between instrumental families regarding to achievement motivation, anxiety, optimism, self-efficacy and so on, we can say that in general terms and in light of the conclusions expressed above, would not be strange to think that there is a certain vulnerability profile for each instrumental family or at least some of them. However, as we have seen in the cluster analysis, this has not happened, so we feel obliged to relativize the results that although certain, do not conferring specifics of coping strategies with any particular instrumental specialty.

❖ **Relationships between psychological constructs and vulnerability profile**

We have also seen how were replicated some of the results presented in the theoretical framework (Bandura , 1986 ; McCormick and McPherson , 2003 ; Orejudo et al. 2006 Torrubia , 2001) , thus we can conclude on the basis of the results obtained that optimism, self-efficacy and motivation are directly related constructs and presenting a strong association ($> |0.4|$). However, these constructs are inversely proportional to the levels of anxiety and levels of sensitivity to punishment ($> |0.4|$). All constructs and variables involved in this research can be grouped into different categories that in 2007 Papageorgi et al., distribute those influential variables in the genesis of a vulnerability or protection profile to the public musical performances. These variables could taxonomize, following the distribution of Papageorgi et al. (2007), factors affecting the susceptibility of the interpreter to experience performance anxiety, factors that affect the efficiency in solving the task and environment factors related to the performance.

The different factors and psychological constructs in this research managed have served to establish an approaching model to the public musical performance anxiety.

After obtaining the above results, we see in the general linear models, cluster analysis, regression lines and mediational models, further refine the relationships between different variables.

❖ **Associations between profile of vulnerability with performance anxiety and contextual variables**

We've found that both sex and age of beginning in musical studies are important factors in the genesis of performance anxiety. The results obtained in this research suggest that women who have started later than eleven years of age suffer less anxiety than any other combination of population that could be done. This figure far from being anecdotal, we believe it is likely to be representative of the girls who have begun after the eleven years they really want to go further on musical studies, as it proves to be the same population group which has a motivation major achievement, adopting more effective behaviors that help reduce anxiety naturally.

This is indicative that perhaps there is some vulnerability profile generated between 8 and 10 years old which makes the early experiences related to performance anxiety recorded and mark the further development of students reaching the latter stages of the national academic musical training. However, we think that on the opposite side to this profile of vulnerability that might exist between 8 and 10 years old, found a protection profile in people who begin their musical studies either at 7 or earlier or after 10. Perhaps this is because protection in the case of the 7-year-old, there are no entrenched social knowledge concerning in case of poor public performance and not be able to glimpse a possible negative consequence.

We have also seen how the substance consume has revealed as an important factor in the genesis and maintenance of anxiety, as well as playing with groups, however in light of the presented results we can conclude that people who do not play on a regular with groups are not so affected by the values reported in anxiety for consume substances or not.

In this case, we can conclude that the substance consume is one of the strategies to alleviate the performance anxiety as described in Papageorgi (2008).

In this association of variables we can conclude that the family context has associations with substance use and play with groups and with the number of concerts offered and ultimately with the genesis of higher levels of general anxiety and specific. In turn, relationship between the family context and sensitivity to punishment may be being indicative of mutual reinforcement or even display the familiar context as negative in order to maintain adaptive behavior character face when playing in public.

In this way, and following what Kenny and Osborne (2006) established about parental control, from the results shown in the explanatory models, the familiar factor is one of the cornerstones of the presence of either adaptive or maladaptive strategies . Following this line, Alsina, Diaz, Giráldez and Akoschky (2008) describe the family and society end up emerging as mediators between music and the human being.

From different works of Kenny and Osborne (2004, 2005, 2006) or other authors as Knappe, Beesdo-Baum, Lieb and Wittchen (2011) we believe that is in the family where the first learning gestate maladaptive and risk behaviors that can lead to onset of rumination and anxiety problems in adolescence and adulthood through an increase in the hopelessness, specific anxiety and lack of motivation from the family environment.

Depth study of family issues is interesting to see how the general development characteristics can influence in the learning process, analysis of the family environment becomes especially important at this point because we find that improving the family context may favor a lower level of general psychological vulnerability and could also be used to work specifically musical aspects.

An environment in which the performances are provided without any value judgments towards students and where support participation in auditions and concerts from a training point of view, non-competitive, praising the performances well resolved and creating in the students the feeling of awareness about the things that has gone wrong, will foster in the students a sense of competence in solving various tasks that will reduce their sense of vulnerability specific to public performances. Continuing along the lines outlined above we can to echo the words of Alsina et al. (2008) when they say that the family plays a regulatory role and socializing among its objectives by the adult members in the same we must find the "acquisition of criteria, critical spirit of responsibility and autonomy of the younger people". (Alsina et al., 2008. p.25-26).

We have seen regarding to achievement motivation that other variables are related with, like the instrumental family as well as substance use, sex and age of beginning in music studies.

We have seen how motivational indices between instrumental families are at the same point in those who have not consumed any substance and gets very disperse on those who have consumed, usually getting the motivation index down but not in the case of wind metals instruments. The obtained results indicate that substance use may indicate whether a lack of motivation for most of the musicians or the mishandling of performance anxiety reduces motivation significantly.

As to provide a joint description of the variables studied here can say that sex, hopelessness, punishment sensitivity, pessimism, motivation and substance use are essential variables for the explanation of performance anxiety. Specifically, in the sample handled in this research the above variables explain approximately the 59% of the specific factor of anxiety.

We have also seen how there are three profiles vulnerability to performance anxiety and that although most of the people has an intermediate vulnerability profile, there is some male inclination to conduct vulnerability classifiable within low and some female inclination to towards profiles of high vulnerability as indicated above. These vulnerability profiles are determined by the combination of the different students' generalist variables, conferring ending in students' motivation to achieve a satisfactory resolution of concerts and certain levels of anxiety.

From that moment, we can investigate what and how the variables are actually related within the theoretical general framework we have presented. Taking all the variables in we can discover how they interact till, at the last point predict the performance anxiety.

On the first model proposed in line with the theoretical framework above, we can't assume as valid in statistical terms because it presents no significant relationships between variables, having been refined to the last of the three models presented where it has managed to explain the 57.8 % of the variance in anxiety-specific factor with powerful relationships between the variables considered. Relationships are completed to

confirm the data that have been obtained in the above results and previous research linking.

Inferring causal models that the important partnership between the constructs of optimism and pessimism with the state of helplessness and self-efficacy and achievement motivation, being precisely that achievement motivation which generally has a direct association with the Performance anxiety thus confirming the idea of Arramberri (2005) for whom motivation is influenced by the students self-efficacy perception.

In the last approach posed to the explanation of performance anxiety we can conclude that sex is seen as an important factor and directly linked with the performance anxiety again confirming sex differences in specific anxiety and in helplessness factor. It also presents relation with achievement motivation in the context of a musical performance, a fact that has no precedent nor continuity nor oppose due to we have not found any research that has studied this issue before.

The students' perception of early relationships they have had and the family context has also been shown as a key factor in the explanation of general state of helplessness and pessimism is related.

At the base of the diagram proposed in last place is one that has better fit and better predictability we can see also how it is necessary to consider, to make the model work, there must be some relationship between the family context and the age of onset , a fact not entirely unreasonable since it is well known that in other student areas, the family context is a powerful predictor of possible future outcomes as can be seen in Hill and Tyson (2009) and Frenzel, Goezt, Pekrun and Watt (2012) .

After the causal basis of the latest model of performance anxiety, we get generalist constructs such as pessimism, sensitivity to punishment, helplessness or self-efficacy that after different associations we have described in the results end up emptying sooner or later the construct of achievement motivation in the context of musical performances. This construct has a strong association with performance anxiety as well as general self-efficacy and substance consumption.

Contrary what was expected according to the theoretical framework and research proposed by Bandura (1997) and McCormick and McPherson (2003), in our case, self-

efficacy has not been proclaimed as a powerful direct predictor of performance anxiety but is very powerful to mediate between the relationships established with performance anxiety among different constructs generalist and specific achievement motivation in musical contexts.

The sensitivity to punishment is also shown directly associated with performance anxiety, it is due to, for example, behind a bad concert in which the audience is not satisfied, or personal demands unmet given, or a little favorably music criticism among others, there is also a certain incubation of a state of anxiety and pessimism increased following maladaptive potential learning.

It has been found also collaterally the existence of a negative profile of coping in which there are relations between pessimism and sensitivity to punishment, and how it, therefore, conduct or pessimistic cognitive biases are associated with the presence of a greater sensitivity to punishment and negatively associated with specific motivation and self-efficacy.

The model here presented provides an approach to the explanation of the performance anxiety from general constructs, by which accounts for approximately 60% of the variance of the specific factor of anxiety and where multiple factors are involved directly or indirectly. All of them have been shown as essential to explain such a high percentage and the absence of any of the model considered here vary indeed leaving incomplete.

However we cannot think that other data or explicative models can't be found and posed for future discussions and explanations of performance anxiety.

PARTE III.

CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN

CONSIDERACIONES FINALES Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN.

Hemos visto que la ansiedad escénica es un problema que atenaza a una parte importante de la población de músicos profesionales y estudiantes de música incluida la española. El estudio de la misma especialmente en las etapas de formación superior o universitaria es clave para implantar posteriormente mejoras en ámbitos como el normativo y regulatorio así como en el pedagógico. No debemos obviar que la población en edad universitaria es muy susceptible a este tipo de problemas y más aún la población de músicos quienes tienen una de las profesiones más estresantes y relacionadas con problemas afectivos de todas como se puede desprender de Orejudo et al. (2006) o Fenema et al. (2012).

Ya en 2009, Bayati et al. subrayaron que los estudiantes en este tipo de etapas superiores universitarias se ven expuestos a diferentes estresores que pueden originar problemas de ansiedad, pues bien, a los estresores descritos por los autores anteriores debemos sumar los típicos de las enseñanzas musicales como son, un marcado carácter competitivo, los viajes frecuentes a sitios desconocidos y en solitario, así como la incesante e in crescendo necesidad de obtener premios o invitaciones a festivales, concursos etc. que creemos pueden desembocar en un sentimiento de incontrolabilidad del que ya dio cuenta Barlow (2000) en su teoría de los tres factores de la ansiedad.

Además podemos dejar abierta la hipótesis en la que contemplemos que el desbordamiento que puedan sufrir los estudiantes en estas etapas educativas pueda estar influenciado por los diferentes perfiles de vulnerabilidad que hemos encontrado anteriormente y que en realidad lo que está ocurriendo es que, desde que se inicia una persona en los estudios musicales se esté perfilando un perfil de vulnerabilidad u otro. En dichos perfiles de vulnerabilidad podemos pensar que se incorporan por supuesto las experiencias musicales de diverso tipo como estilo de enseñanza o diferentes resultados de exposiciones públicas pero también se incorporan las experiencias familiares, las académicas extra-musicales, las de los iguales etc. y no es extraño pensar que una parte de la variabilidad de la ansiedad escénica así puede estar influenciada por todas estas.

De este modo se podría sostener que la ansiedad que se pueda generar durante los estudios musicales y durante la práctica profesional de la misma debido a las características particulares tanto de estudios como de profesión, se debe afrontar con una serie de recursos que la persona presenta o ha adquirido previamente además de en las experiencias musicales en las experiencias extra-musicales a lo largo de su periodo formativo.

Son diversos los autores que han dado cuenta de la importancia de ofrecer al alumnado una enseñanza en lo que al tema de la ansiedad escénica se refiere y que debe formar parte importante del currículo formativo. Este alumnado, como actividad profesional futura más probable desempeñará la función de docente y resulta aconsejable por lo tanto para la mejora docente del mismo, la inclusión ya en los últimos periodos formativos de este tipo de formación específica que le dotará de herramientas para el mejor desempeño de la práctica pedagógica del instrumento musical (Tamborrino 2001); Cid, 2012; Bujez, 2008; Yağışhan, 2009).

Pese a todo lo anterior, creemos que la ausencia de una norma clara y definida hasta el momento, probablemente haya podido provocar un tipo de formación específica en esta área tanto para profesores como para alumnos que podríamos clasificar de escasa.

Lo anterior nos conduce a pensar que en términos generales, la práctica diaria de la enseñanza por parte del profesorado en lo que respecta al hecho de afrontar las exposiciones públicas, bien en audiciones, conciertos, o concursos y festivales, se traduce en la enseñanza de algunos consejos lanzados sin demasiado rigor ni contraste, al margen de cualquier plan docente previamente establecido.

Esta investigación pretendía generar un conocimiento más profundo de la ansiedad y en nuestro caso de la ansiedad escénica. Tras esto creemos que una aplicación en el ámbito de la enseñanza de este tipo de investigaciones, implicará la adaptación de mejoras pedagógicas y mejoras en la norma así como del currículum específico que se empieza a incorporar en algunos conservatorios para, en fin último, obtener mejores profesionales de la música.

Pese a que esta investigación se ha centrado la mayor parte del tiempo en analizar constructos psicológicos tiene un fin último claro, servir como punto de partida en

algunos aspectos y continuación en otros para una mejora metodológica sustancial en el sistema educativo musical español.

Debemos tener en cuenta que en muchos países la educación musical está cambiando muy rápidamente a consecuencia de un rápido cambio social y tecnológico. Si tenemos en cuenta lo anterior, qué se enseña, cómo se enseña, dónde se enseña y de qué modo se aprende son cuestiones que van cambiando a gran velocidad. De forma continuista a lo anterior no debe sorprendernos que en un entorno continental, la investigación en la educación musical esté cambiando progresivamente (Hargreaves y Marshall, 2005).

Una característica específica de este cambio lo vemos en la interdisciplinariedad existente en la investigación musical la cual bebe de diferentes teorías pertenecientes a diferentes ámbitos de conocimiento para explicar los diferentes ángulos que puede tener el hecho musical. De esta forma la educación musical ha incorporado conocimientos de ámbitos como la psicología cognitiva, psicología social, la filosofía o etnomusicología entre otras (Hargreaves y Marshall, 2005; Ibarretxe, 2006).

Tal y como se recoge en el Informe anual sobre la situación de las Enseñanzas Artísticas de 2009-2010 se califica de acuciante la necesidad de reformar la normativa vigente, así como un desarrollo propio de la L.O.E. para las enseñanzas artísticas superiores y por consiguiente para la educación superior musical. En el Real decreto 1614/2009 de 26 de octubre se sitúa a las enseñanzas artísticas superiores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior urgiendo por lo tanto, desde el informe anteriormente mencionado, la integración en consonancia con los requisitos exigidos para conformar dicho espacio europeo de educación superior para de este modo, facilitar el reconocimiento de los títulos, incrementar las perspectivas laborales y permitir la movilidad de los titulados en los diferentes conservatorios y centros superiores de música de Europa dentro del continente europeo.

Resulta lógico por lo tanto enmarcar esta investigación como parte de un intento de integración de las investigaciones en el ámbito musical dentro de un marco europeo.

En este estudio se han comprobado diferentes relaciones entre distintas variables de corte pedagógico y sociodemográficas y la ansiedad escénica. También se ha tratado de aclarar el papel que algunos constructos psicológicos pueden tener en la ansiedad

escénica en músicos así como las diferentes relaciones que entre ellos pueda haber, para al final esclarecer o al menos intentarlo cómo influyen éstos en constructos más específicos como la motivación de logro y la ansiedad escénica.

El papel de la psicología en la educación musical tiene una importancia clave. La educación musical por lo tanto necesita de la psicología para la especificación de unos objetivos claros implicando éstos el fraccionamiento de destrezas musicales en diferentes componentes, cognitivos, afectivos y psicomotrices. Las diferentes teorías y técnicas psicológicas van a desempeñar una función clave en la formulación y evaluación de métodos particularizados de la enseñanza musical. Para la mejora educativa tanto del propio sistema que debe amparar la educación musical superior y sus centros como para el profesorado que imparte docencia en los mismos se debe tener en cuenta que las artes en general y la música en particular demanda un nivel de sofisticación tanto teórica como práctica mayor que en otras disciplinas o áreas académicas (Hargreaves, 1998).

Tocar en público, es una situación a la que los estudiantes han de hacer frente muy a menudo durante todo su periodo de formación, y especialmente en sus últimos cursos, durante la formación superior, y por descontado una vez egresados del centro formativo en el desempeño de su profesión, ser músico lleva asociado indefectiblemente el hecho de ofrecer conciertos o estar expuesto de un modo u otro a la evaluación de un tercero.

En lo concerniente a la formación musical española, y en general a la europea, se puede decir que las metas que se plantean por parte de los profesores a los alumnos en muchas ocasiones creemos que presentan un carácter de competitividad que no es del todo deseable, ya que pueden ocasionar conductas de anticipación de resultados pesimistas y estilos de afrontamiento negativos, pues es prácticamente imposible evitar las comparaciones dentro de los conservatorios entre alumnos, entre notas, entre profesores, entre ganadores de concursos, etc. siendo muchos los alumnos que terminan abandonando los estudios musicales por culpa de este tipo de comparaciones y las consecuencias en los estados del ánimo que esto provoca.

Es necesario seguir estudiando la ansiedad y así conocerla mejor para de un modo pedagógico pertinente y coherente con el marco europeo en el que la comunidad española está inmersa, adecuar las corrientes didácticas de tal forma que doten al

alumnado y futuros profesionales de la música de herramientas suficientes y estables para el afrontamiento de los conciertos con garantías de éxito.

Resulta vital por lo tanto, continuar replicando este tipo de estudios, más aún en un entorno como el español, en el que prácticamente no existen y por lo tanto se posee muy poco conocimiento de las variables aquí descritas para, en último fin, incrementar la calidad musical y pedagógica de los estudiantes actuales y futuros e incrementar el nivel musical del estado español y del entorno europeo.

Pensamos que el estudio de la ansiedad como tal es un prisma con muchos lados, y que como constructo educativo transversal, puede implicar no solo el estudio de variables de corte psicológico sino que puede necesitar de actuaciones en el marco normativo, en el ámbito de la formación del profesorado así como en un marco macro-educacional que busque la génesis y obtención de unos niveles de convergencia europea teniendo en cuenta la situación socio-política en la que el sistema educativo español se encuentra.

Para la realización de lo anterior se debe tener en cuenta que todas las líneas de actuación esbozadas deben converger en la creación de diversos programas que se enfoquen o tengan como única preocupación la mejora del estudiante como profesional y como futuro creador de riqueza tanto económica como cultural y social. De este modo vemos que se pueden abrir líneas de investigación en las que se contemple el estudio de variables psicológicas y pedagógicas conjuntamente para poder explicar este problema incidiendo en las posibles interacciones entre las mismas.

Hemos visto desde esta investigación cómo se ve afectada o descrita la ansiedad escénica a partir de su posible relación con variables de corte generalista, pero surgen preguntas que deben ser estudiadas.

De lo inmediatamente anterior podemos presentar líneas de actuación en la investigación que no han sido contempladas hasta la fecha. Podemos hacernos preguntas sobre si los constructos específicos o sobre si las expectativas específicas relacionadas con la actuación musical son mejores predictores de la ansiedad escénica y pueden ser mejores mediadores de influencias familiares, personales o las relacionadas con la formación.

En general y como se puede entender del estudio de Zelenak (2011), ha habido poca investigación en el campo de las relaciones entre aptitud, autoeficacia y logro de actuación en la música, abriéndose de nuevo aquí una puerta a futuras investigaciones que rellenen los huecos existentes en cuestiones tan fundamentales en la música como todas aquellas relacionadas con la actuación musical, en todos sus ámbitos, el pedagógico y el de la actuación pública.

En el mencionado estudio de Zelenak (2011), se puede ver todo el proceso de creación de una escala de autoeficacia para la población estudiante de música de instituto americano, con edades comprendidas entre los 11 a los 18 años de edad que si bien no es equivalente al marco español, sí nos puede dar una aproximación introductoria y siempre a modo de orientación, a lo que en caso de adaptarla al castellano, se podría preguntar, presentando relaciones significativas con la autoeficacia referida a la actuación musical, las experiencias de maestría, la persuasión verbal y social así como el estado psicológico y las experiencias de aprendizaje vicario (Zelenak, 2011).

Actualmente se está explorando el papel de la autoeficacia a la hora de elegir una determinada carrera o formación, así pues, existe bastante evidencia teórica y empírica que estudia el papel de la autoeficacia en un determinado dominio o área de conocimiento, y sin embargo, no se le ha prestado atención al papel que desempeña a la hora de elegir un camino formativo u otro como señalan Song y Chon (2012). De este modo, y como forma de conocer con mayor profundidad el hecho musical, encontramos una puerta abierta a futuras investigaciones, que estudien en cursos inferiores al grado superior de música el papel de la autoeficacia en la elección futura de formación superior musical o no.

A partir de lo anterior y de McCormick y McPherson (2006) o Zelenak, (2010, 2011) podemos considerar que la autoeficacia es una variable que puede afectar a diferentes áreas con niveles muy dispares, por ejemplo, un alumno puede sentirse muy autoeficaz en la memorización de partituras y sin embargo no sentirse autoeficaz en la lectura a primera vista. Por esto consideramos que debe ser trabajada por el profesorado en todas y cada una de las áreas diferentes que se pueden encontrar a la hora del estudio musical superior; se hace necesario por lo tanto investigar, en qué diferentes áreas se

puede dividir el estudio de un instrumento musical, qué áreas pueden diferenciarse y verse afectadas por el constructo de la autoeficacia, para así poder trabajar e incidir sobre ellos para una mejora en los niveles interpretativos de los estudiantes.

Desde esta investigación se considera necesario que el corpus del profesorado de los centros superiores vaya en la misma dirección en lo que a motivación y fomento de la autoeficacia personal del alumnado se refiere, sea cual fuere su idiosincrasia y su escuela pedagógica a nivel interpretativo, pues un modo común y similar de abordar el tema tendrá sus repercusiones en el alumnado, e incluso en asignaturas que tradicionalmente no están ligadas con la interpretación pública en sentido estricto, como historia, musicología, análisis o armonía entre otras se puede trabajar el fomento de la autoeficacia de diferentes modos; hecho éste que seguro termina repercutiendo de forma positiva en el alumnado en general.

En lo que concierne al sistema de inhibición y de activación de comportamientos relacionado con la praxis musical surge una pregunta directa: ¿existen señales de castigo y premio específicas y relativas al contexto musical que pueden interferir en la ansiedad escénica? Ante estas posibles señales específicas de premio y castigo, ¿cómo de sensible es la población de músicos?

La investigación de los mecanismos que influyen en el procesamiento de los mensajes de feedback, como el BIS y el BAS, y los esfuerzos para desarrollar técnicas psicométricas que puedan valorar las diferencias individuales relevantes a este respecto representan una parte importante de la investigación (King y Behnke,1999) y en la posterior aplicación práctica y pedagógica, para al final del proceso desembocar en un mejor conocimiento del alumnado en términos individuales y poder enfocar educación práctica de la enseñanza musical, acorde con necesidades y características personales e individuales.

Hemos visto por otra parte que la adaptación del cuestionario de motivación de logro al contexto de una actuación musical, ha sido una aproximación a la motivación específica y creemos que ha habido un buen esfuerzo en la adaptación al ámbito específico de la actuación musical. Creemos por otra parte que aunque es un instrumento susceptible de mejoras se ha perfilado como un cuestionario fiable para la evaluación de la motivación de logro en el contexto musical. A modo de simple

reflexión, su mejora revertirá en última instancia en una mejora del profesorado, quién en definitiva es una de las piezas claves en lo que a la motivación del alumnado se refiere.

Surgen nuevas preguntas y nuevas líneas de investigación ¿Estarán las variables anteriormente descritas relacionadas de algún modo entre sí? ¿Y lo estarán también como variables de corte pedagógico o con el contexto familiar? ¿Se replicarán los mismos resultados obtenidos en diferentes muestras poblacionales?

En relación directa con esta investigación creemos que el papel del contexto familiar y la relación que éste tiene con el estudiante de música especialmente en las primeras etapas debe ser estudiada con mayor detalle pues es una relación que tradicionalmente se ha olvidado si es que en alguna ocasión ha existido y se ha mostrado a tenor de los resultados aquí obtenidos como un factor fundamental en la génesis de conductas de ansiedad, y probablemente también en la adquisición de un nivel musical mayor que otro.

Hemos comprobado también cómo se puede clasificar a la población de músicos estudiada en función de diferentes niveles de vulnerabilidad ante la ansiedad escénica conformados a partir de las diferentes asociaciones entre las variables psicológicas generales. A partir de lo anterior pensamos que se debería investigar qué tipo de estrategias de afrontamiento relacionado con las actuaciones y la formación musical, están utilizando las personas que presentan un perfil de vulnerabilidad bajo y cómo se relaciona este perfil de vulnerabilidad bajo con constructos psicológicos relativos a la especificidad de la actuación así como con el nivel real de la actuación musical.

Se hace necesario estudiar también la relación de las variables presentadas en esta investigación con los niveles de actuación musical del alumnado para averiguar si se replican otros estudios en los que se aprecian mermas en las interpretaciones debido a la ansiedad escénica.

La edad de inicio en los estudios musicales es otra de las variables poco estudiadas y se hace necesario investigar su relación con la ansiedad y el nivel de la actuación para averiguar qué ocurre entre las edades manejadas en este estudio y porqué se arrastran los problemas durante tanto tiempo, si no, durante toda la carrera musical.

También creemos que a tenor de los datos obtenidos, los índices de consumo de sustancias para mitigar el miedo escénico deben contemplarse como futuras investigaciones pues resultarían alarmantes que los datos obtenidos en esta investigación, en torno al 32% de la población ha consumido sustancias para mitigar la ansiedad escénica, se reprodujesen de forma habitual en la población de estudiantes de música cada vez que tuvieran que exponerse a una actuación pública.

Es conocida por la comunidad musical española que el currículo de las enseñanzas superiores de música contempla un número elevado de asignaturas. Este elevado número de asignaturas dificulta la tarea de formación de músicos profesionales de los conservatorios superiores, quienes, durante su periodo de estancia en el conservatorio se encuentran numerosas dificultades y situaciones estresantes para las cuales no han recibido ningún tipo de ayuda ni formación de manera sistematizada. La ausencia de formación especializada se produce en parte porque el conocimiento que de esta temática tiene el profesorado actual de los conservatorios no pasa de ser un conocimiento popular lleno de “consejos de amigos” o saber popular que en numerosas ocasiones sirven para poco o nada.

Por lo tanto y relacionado con la posible actuación en la formación y actualización pedagógica del profesorado, creemos que una línea importante de investigación sería la de estudiar al profesorado acerca de los conocimientos que tienen de la temática que en esta investigación se está tratando y a partir de ahí plantear e investigar posibles líneas de actuación para una mejor formación del profesorado a nivel pedagógico que redundará en una mejor formación del alumnado en años futuros.

Uno de las bases de toda actuación y plan educativo es la existencia de un soporte legal y regulatorio del entorno en el que se deben producir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos entornos suelen estar marcados, acotados y especificados por un marco legal que ampare todas y cada una de las actuaciones que se lleven a cabo en los centros educativos, incluidos los conservatorios superiores de música.

En relación con lo anterior hemos visto cómo el aspecto normativo español no ha hecho más que comenzar a explorar y contemplar a la ansiedad escénica como una de las variables que pueden influir y que deben ser tenidas en cuenta de forma curricular y que deben ser trabajadas en la docencia de diferentes modos, sin embargo, la

implantación de un corpus formativo integral en los conservatorios superiores, profesionales o elementales, dista mucho de ser la adecuada para presenciar mejoras en la calidad del alumnado de cualquier tipo.

Se hace necesario por lo tanto investigar acerca de qué formas regulatorias pueden influir de mejor modo en la implementación de diversas programaciones didácticas, en las que se contemplen como objetivos, la reducción de la ansiedad escénica y la génesis de conductas de afrontamiento eficaces a partir del trabajo de una serie de contenidos que deberán ser revisados e investigados con el único fin de obtener, al final de todo el proceso educativo del alumnado, profesionales de mayor calidad, capaces de presentar niveles interpretativos de acuerdo a los cánones estándar de los centros de referencia europeos de los que en término medio tan alejados se encuentra la población de estudiantes egresados de los centros superiores de música nacionales.

A nivel holístico, entramos ahora en el último ámbito en el que se recomiendan y se abren puertas desde esta investigación a continuar indagando en las diferentes características no solo de ansiedad sino de cualquier tipo de característica, bien pedagógica, bien normativa o bien del profesorado, que tenga como fin lograr una integración del sistema musical español en unos cánones europeos de exigencia, tanto normativa como de calidad del profesorado así como de calidad de la enseñanza. De lograr esto, indefectiblemente se conseguirá una población de estudiantes y profesionales de la música capaces de desenvolverse en el duro mundo del escenario con niveles iguales a los que se consiguen en países punteros en términos musicales como Alemania, Hungría, Reino Unido o Francia entre otros. Podemos plantear por lo tanto, que tal vez sean necesarios estudios en los que se comparen con otros países del entorno europeo cómo trabajan desde sus planes de estudio y la posible aplicación directa en el aula el problema de la ansiedad escénica.

En lo que concierne al estudio presentado, debemos contemplar una serie de limitaciones que creemos hacen necesaria la replicación de investigaciones como la aquí presente que ratifiquen o refuten los resultados presentados y en fin último sirvan para incrementar el conocimiento que se tiene de la ansiedad escénica en músicos en formación superior.

Una de las limitaciones más habituales que se suelen encontrar en los estudios de corte cuantitativo y más los realizados con metodología selectiva es la adecuación muestral. En nuestro caso, pese a que la muestra ha sido muy numerosa en términos absolutos y relativos comparada con la muestra total de músicos en formación superior, no se ha podido realizar una aleatorización de la población para que formase parte de la muestra final de estudio. Hemos considerado, porque así lo creemos, que la muestra obtenida es a grandes rasgos representativa de la población de músicos españoles en formación superior. Sin embargo, y a tenor de los resultados existentes al comparar el alumnado según el centro de referencia, podemos pensar que existen más variables que no han sido tomadas en cuenta que influyen en los músicos de cada centro, debiéndose tomar el tamaño muestral como una de las principales limitaciones del estudio, que lejos de invalidar los resultados hacen que sean necesarias nuevas investigaciones que sobrepasen la limitación encontrada.

Otra de las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación está íntimamente relacionada con el instrumento empleado para la recogida de datos. Pese a que ha quedado patente que es un dossier que permite un análisis exhaustivo del constructo de la ansiedad escénica y su relación con diferentes constructos psicológicos y variables pedagógicas, creemos que la mejora en la operativización de las variables planteadas o la inclusión de variables más específicas pueden ayudar a la mejor comprensión de la ansiedad y de la ansiedad escénica.

Una de las mejoras que debe ser introducida es el modo de clasificar y diferenciar de mejor modo entre conciertos ofrecidos y audiciones o exposiciones musicales públicas propias del entorno académico y que resultan ser obligatorias para la obtención del título.

Por otra parte, creemos que debe ser mejorado en términos generales el grado de implicación de los centros superiores de música nacionales con la investigación musical en general y con más ahínco si cabe con la investigación musical que concierne directamente en la producción y actuación de los estudiantes. A dichos estudiantes como es lógico, ya que se encuentran en un centro musical de formación superior, se les va a presuponer capaces de llevar a cabo una serie de actuaciones públicas una vez egresados de dichos centro y en ocasiones, no dejan de ser una muestra de una

profesionalización del amateurismo. Es por esto que la participación escasa de los centros superiores de música sea considerada una limitación importantísima y principal causante de los problemas muestrales comentados con anterioridad. Sin embargo creemos que la superación de esta limitación excede de las capacidades del investigador ya que es una limitación que puede considerarse como institucional desde el mismo momento, que bien por omisión de respuesta de la misiva enviada o bien por respuesta negativa a la misma, se niegan a la participación en las investigaciones.

A modo de resumen de este apartado y debido a que se ha demostrado la incidencia de la ansiedad escénica en los estudiantes del grado superior de música, intuimos que pueda en parte estar debida a la ausencia de una normativa clara, de una formación del profesorado específica, y en general a un tratamiento institucional por parte de las Administraciones que deriva en una situación en los conservatorios susceptible de numerosas mejoras. De esta forma creemos que deberían afrontarse mediante una serie de cambios normativos que procuren el tratamiento y la formación específica necesaria, tanto a profesores como alumnos sobre el tema en cuestión. Creemos que es indispensable para la mejora en todo lo expuesto con anterioridad relacionado con el funcionamiento de la formación en los conservatorios, comenzar un proceso de concienciación en todos los niveles y colectivos (profesores, estudiantes y padres) de la importancia de tratar determinados procesos psicológicos y pedagógicos en la formación del músico, así como incidir en la formación permanente del actual profesorado. Pero también del futuro profesor, actual estudiante, con asignaturas específicas al respecto; sobre todo para aquellos que cursen el itinerario de pedagogía del instrumento.

Todo lo anterior, lejos de quedarse en la formulación teórica, se puede aplicar de forma práctica y a modo de ejemplo, mediante la regulación de agendas de conciertos reales, donde clases colectivas, audiciones, festivales con contratos, grabaciones y concursos, estén diferenciados y tengan el trato y la preparación específica que cada una de estas pruebas requiere.

A su vez, se hace necesario, para incrementar las competencias musicales del alumnado e incluso una posible ampliación de metas laborales del mismo, fomentar un espíritu crítico en el alumnado y su interés por la investigación acerca de los procesos

tanto cognitivos como motores y conductuales que deben ponerse en marcha para lograr una buena preparación porque una de las bases para afrontar la ansiedad escénica es conocer cómo se produce y qué factores presentan un papel importante en ella.

Por tanto en términos globales y para finalizar las sugerencias de investigación, a modo de sumarización creemos que se deben contemplar dos grandes líneas de actuación futura, en primer lugar la necesidad de una concienciación por parte de todos los organismos involucrados en la enseñanza musical de la importancia de los procesos psicológicos en la formación del músico y en segundo lugar la necesidad de dar cobertura legal mediante un tratamiento serio en los planes de estudio a la formación específica en estas áreas, con la consiguiente, si hace falta, modificación de la normativa.

Pese a todo lo anterior, entendemos que la ansiedad escénica no es la única variable que influye en la formación de un músico pero sí parece a tenor de los resultados de esta investigación que es una de las variables que presenta influencias transversales y que se ve afectada en definitiva por múltiples factores.

Creemos por lo tanto que si de lo que se puede tratar es de investigar qué factores pueden influir a la ansiedad escénica, y al final del proceso en el nivel del alumnado, las líneas de investigación esbozadas anteriormente presentan un enorme atractivo para su realización y ampliación en el futuro.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87, 49-74.
- Accordino, D. B., Accordino, M. P. y Slaney, R.B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents- *Psychology in the schools*. 37 (6), 535-545.
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Alpert, R. y Habert, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Alsina, P. (1997). El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula. Ed. Graó. Barcelona. ISBN: 84-7827-155-4.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. y Akoschky, J. (2008). La música en la escuela infantil (0-6). Ed. Graó. Barcelona. ISBN: 978-84-7827-636-3.
- Appel, S.S. (1976). Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, 13(1), 2-16.
- Aramberri, M. J. (2005). Evaluación del comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 34, 70-79.
- Aris S. Y. y Dzulkipli, M.A. (2011). Differences In Depression, Anxiety And Stress Between Low-And High-Achieving Students. *Journal Of Sustainability Science and Management*, 6, 169-178.
- Arrau, C. (1983). Mirando hacia el psicoanálisis. *Revista Universitaria*, 10, 9-13.
- Ashcraft, M.H. y Faust, M.W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8, 97-125.
- Asmundson, C. J. G. y Stein, M. B. (1994). Selective processing of social threat in patients with generalized social phobia: Evaluation using a dot-probe paradigm. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 107-117.

- Aspinwall, L. G., Richter, L. y Hoffmann, R. R. (2000). Understanding how optimism works. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 217-238). Washington, DC: American Psychological Association.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Ed.), *Motivation and achievement* (pp. 389–410). Washington, DC: Winston.
- Austin, J. R. y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, selfconcept, and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bach, C.P.E. (1753, 1762) *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* (facsimile, 1957, Leipzig. Ed. Breitkopf & Härtel).
- Badós López, A. (2005). *Fobia social*. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Badós, A. (2001). Habilidades de enfrentamiento al estrés: Intervención para hablar en público. *Psicología y salud: Control del estrés y trastornos asociados*. (Ed.). J.M.Buceta y A.M. Bueno. Madrid: Dykinson, 167-214.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bagana, E., Raciú, A. y Lupu, L. (2011). Self esteem optimism and exams' anxiety among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 1331-1338.
- Balconi, M., Crivelli, D. (2010). FRN and P300 ERP effect modulation in response to feedback sensitivity: The contribution of punishment-reward system (BIS/BAS) and Behaviour Identification of action. *Neuroscience research*, 66,162-172.

- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1 (6), 589-595.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997b). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997c). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 international review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self- efficacy beliefs of adolescents*. 307-337. En *Adolescence and Education*. Ed. Ben Kishner. University of Colorado School of Education.
- Bar Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48 (2), 259- 271.
- Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press.
- Barlow, D. H. (1991). The nature of anxiety: Anxiety, depression, and emotional disorders. En R. M. Rapee y D. H. Barlow (Ed.). *Chronic Anxiety: Generalized Anxiety disorder and mixed Anxiety-depression*, 1-28. New York: Guilford Press.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Bayati, A., A.M. Beigi y N.M. Salehi. (2009). Depression prevalence and related factors in iranian students. *Pakistan journal of biological sciences*, 12, 1371-1375.
- Beck, A. T. (1967). Depression causes entreatment. University of Pensilvania Press, Philadelphia.

- Beck, A.T., y Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and fobias: A cognitive perspective*. Nueva York: Basic Books.
- Beidel, D. C., Rao, P. A., Scharfstein, L., Wong, N. y Alfano, C. A. (2010). Social skills and social phobia: An investigation of DSM-IV subtypes. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 992-1001.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L. (1982). *Behavioral assessment: a practical handbook*. Nueva York: Plenum
- Berkman, E. T., Liebreman, M.D. y Gable, S. L. (2009). BIS, BAS, and response conflict: Testing predictions of the revised reinforcement sensitivity theory. *Personality and Individual Differences*, 46, 586-591.
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. *Revista d'innovació i recerca en Educació*, 5 (2), 101-113.
- Bernhard, H. C. (2007). A survey of burnout among college music majors. *College Student Journal*, 41 (2), 392-401.
- Best, J. (1967). *Cómo investigar en educación*. Ed. Morata. Madrid.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 185-228). New York: Plenum Press.
- Bipp, T., Steimayr, R. y Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and individual differences*, 22, 280-289.
- Blakemore, S.J., Frith, C.D. y Wolpert, D.M. (2001). The cerebellum is involved in predicting the sensory consequences of action. *Neuroreport*, 12, 1879-1884.
- Blakemore, S.J., Rees, G. y Frith, C.D., (1997). How do we predict the consequences of our actions? A functional imaging study. *Neuropsychology*, 36, 521-529.
- Bögels, S.M., Stein, M.B, Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D.S. y Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27,168-189.

- Boland, A. y Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, 22, 909-919.
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15 (1), 1-40.
- Boletín Oficial de Aragón. Número 195 de 3 de octubre de 2011. Orden de 14 de septiembre de 2011.
- Booth-Butterfield, S. (1988). Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication Education*, 37, 214-223.
- Borkobec, T. D., Robinson, E., Prucinsky, T. y Depree, J.A. (1983). Preliminary explorations of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Boucher, H. y Ryan, C. A. (2011). Performance Stress and the Very Young Musician. *Journal of research in music education*, 58, 329-345.
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualized: A critique of current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, 113, 88-98.
- Brodsky, W., Sloboda, J. A. y Waterman, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of Music Performance Anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 9 (4), 101-112.
- Brown, T., A., (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York. The Guilford Press.
- Brown, J. D. y Marshall, M. A. (2001). Great expectations: Optimism and pessimism in achievement settings. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 239-255). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryant, F. B. y Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 273-302.

- Bújez, A.V. (2008). *La LOGSE en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía: Una reflexión sobre el currículo*. Sevilla: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Burton, D., y Naylor, S. (1997). Is anxiety really facilitative? Reactions to the myth that cognitive anxiety always impairs sport performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (2), 295-302.
- Caballo, V. E. (2005). Estrategias de evaluación en psicología clínica. *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Ed. Pirámide. Madrid. (2005)
- Caballo, V. E., Irurtia, M. J., López-Gollonet, C. y Olivares, J. (2005). Evaluación de la fobia social en la infancia, la adolescencia y la edad adulta. En *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos. Estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Ed. Pirámide. Madrid.
- Cansler, J. E. (2008). Empowerment through apprehension management: In the eye of the storm. *South Central Music Bulletin*, 6 (2), 1-12.
- Capa, R-L., Audiffren, M., y Ragot, S. (2008). The effects of achievement motivation, task difficulty, and goal difficulty on physiological, behavioral and subjective effort. *Psychophysiology*, 45, 859-868.
- Carrillo, I. C. (2006). Un estudio sobre ansiedad. *Avances*, 124, 1-20.
- Carver, C. S. (2006). Approach, avoidance, and self-regulation of affect and action. *Motivation and emotion*, 30, 105-110.
- Carver, C. S., y Gaines, J. G. (1987). Optimism, pessimism, and post-partum depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 449-462.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1988). A control-process perspective on anxiety. *Anxiety Research*, 1, 17-22.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., et al. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.

- Carver, C. S., Reynolds, S. L., y Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28, 133-141.
- Carver, C.S. y White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: the BIS/BAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 67, 319-333.
- Carver, C. S. y 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. y Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Caseras, F. X., Fullana, M. A., Riba, J., Barbanoj, M. J., Aluja, A. y Torrubia, R. (2006). Influence of individual differences in the Behavioral Inhibition System and stimulus content (fear versus blood-disgust) on affective startle reflex modulation. *Biological psychology*, 72, 251-256.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vázquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Castella, J. y Perez, J. (2004). Sensitivity to punishment and sensitivity to reward and traffic violations. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 947-952.
- Chan, Mei-Yuk, (2011). *The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self-Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students*. Tesis doctoral no publicada, Durham University.
- Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being? A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 25, 233-240.
- Chang, E. C. (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (Ed.) Chang. Washington, DC: American Psychological Association.

- Chang, E. C., Zumberg, K. M., Sanna, L. J., Girz, L. G., Kade, A. M., Shair, S. R., Hermann, N. B. y Srivastava, K. (2007) Relationship between perfectionism and domains of worry in a College student population: Considering BIS/BAS Motives. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 925-936.
- Chemers, M. M., Hu, L. y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Education Psychology*, 93, 55-64.
- Chen, P. P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and individual differences*, 14, 79-92.
- Cheng, W. N. K., Hardy, L. y Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of sport and exercise*, 10, 271-278.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento, *Psicothema* 2002, 14, 544-550.
- Chorpita, B. F. Barlow, D. H. (1998). The Development of Anxiety: The Role of Control in the Early Environment. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 3-21.
- Cid Castro, M^a. J. (2012) Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista electrónica europea de música en la educación*, 28, 1-22.
- Clarck, D.B., Agras, W.S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry* 148 (5), 598-605.
- Clark, D.M., (1986) A Cognitive Approach to Panic. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 461-470.
- Clark, L. A., Watson, D. y Mineka, S. (1994). Temperament and personality in mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method of clinical description and classification of personality variants: A proposal. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-588.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Conde Domarco, E. (2012). *La ansiedad de actuación en la audición final de carrera de los estudiantes de Musikene: efectos y factores influyentes*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad del País Vasco.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018–1041.
- Contours of Positive Psychological Functioning. *Cognitive Therapy and Research*, 26 (6), 789-810.
- Coplan, R. J., Wilson, J., Frohlick, S. L. y Zelenski, J. (2006). A person-oriented analysis of behavioral inhibition and behavioral activation in children. *Personality and Individual Differences*, 41, 917–927.
- Corr, P. J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28, 317-332.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, W.J. y Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.
- Cozzarelli, C. (1993). Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1224–1236.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J. y Feltz, D. L. (2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: a metaanalysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 44-65.
- Crandall, V. C., Kathkovsky, W. y Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91– 109.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones. S.L
- Davey G. C. L. (1989). UCS revaluation a conditioning models of acquired fears. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 521-528.

- Davey, G. C. L. (1992). Classical conditioning and the acquisition of human fears and phobias: A review and synthesis of the literature. *Advances in behaviour research and therapy*, 14, 29-66.
- David A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- David, N. Newen, A. y Vogeley K. (2008). The “sense of agency” and its underlying cognitive and neural mechanisms. *Consciousness and cognition* 17, 523-534.
- Davidson, R. J. (1984). *Affect, cognition, and hemispheric specialization*. In C. E. Izard, J. Kagan, y R. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp. 320–365). New York: Cambridge University Press.
- Davidson, R. J. (1988). EEG measures of cerebral asymmetry: Conceptual and methodological issues. *International Journal of Neuroscience*, 39, 71–89.
- Davidson, R. J. (1995). *Cerebral asymmetry, emotion, and affective style*. En R. J. Davidson y K. Hugdahl (Ed.), *Brain asymmetry* (pp. 361–387). Cambridge, MA: MIT Press.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307–330.
- Davies, J.B. (1978). *The psychology of Music*. Londres. Hutchinson.
- Davis, C., Patte, K., Tweed, S. y Curtis, C. (2007). Personality traits associated with decision-making deficits. *Personality and Individual Differences*, 42, 279-290.
- Deen, D.R. (2000). Awareness, attention and breathing: Keys to the moderation of musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 60, 4241.
- Del Valle, C.H.C. y Mateos, P.M. (2007). Influencia del estado de ánimo en los pensamientos factuales y rendimiento, en los pesimistas dispocionales. Comunicación oral presentada en el V Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. San Sebastián. Mayo de 2007.

- Demirbatir, R., E. (2012). Undergraduate music students' depression, anxiety and stress levels: a study from Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2995-2999.
- Depue, R. A., y Collins, P. F. (1999). Neurobiology of the structure of personality: Dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 491-517.
- Dews, C. B. y Williams, M. S. (1989). Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. *Psychology of Music*, 17, 37-47.
- Díaz Berciano, C.; García Jiménez, M. V. (2000). Tratamiento de un caso de fobia en un perro mediante contracondicionamiento. *Psicothema* 2000, 12 (2), 187-191.
- Diener, E. y Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied psychology: Health and well-being*, 3 (1), 1-43.
- Dikman, Z. y Allen, J.J.B. (2000). Error monitoring during reward and avoidance learning in high- and low-socialized individuals. *Psychophysiology*, 37, 43-54.
- Dinther, M. van., Dochy, F. y Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and individual differences*, 21, 191-195.
- Dunkel, S. E. (1989). *The audition process: Anxiety management and coping strategies*. Stuyvesant, NY: Pendragon Press.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Egilmez, H. O. (2012). Music education students' views related to the piano examination anxieties and suggestions for coping with students' performance anxiety. *Procedia- Social and behavioral sciences*, 46, 2088-2093.
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Schwerdtfeger, A. y Gutenberg, J. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations

- with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. *Emotion*, 6, 356–366.
- Eisler, R. M. (1976). Behavioral assessment of social skills. En M. Hersen y A.S. Bellack (dirs.), *Behavioral assessment: A practical handbook*. Oxford: Pergamon
- Elias, H., Mustafa, S. M. S., Roslan, S. y Noah, S. M. (2011). Motivational predictors of academic performance in end year examination. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 29, 1179-1188.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–222.
- Elliot, A.J. y McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 76, 628-644.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, Meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press. Cambridge
- Erdle, S. y Rushton, J. P. (2010). The General Factor of Personality, BIS-BAS, expectancies of reward and punishment, self-esteem, and positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48, 762-766.
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. En Jorgensen, H y Lehmann, A.C. (Ed.). *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, pp. 9-51.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, 363-406.
- Ewart, C. K. (1992). The role of physical self-efficacy in recovery from heart attack. En *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 287-304). R. Schwarzer (Ed.), Washington, DC: Hemisphere.
- 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). Nueva York: Plenum Press.
- Eysenck, H. J. (1964). *Crime and Personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: Thomas.
- Eysenck, H. J., y Eysenck, S. B. G. (1975). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior&Adult). London: Hodder & Stoughton.
- Eysenck H. J. y Eysenck S. B. G. (1977) Block and psychoticism. *Journal of abnormal psychology*, 85, 651-652.
- Eysenck, M. W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. East Sussex, UK: Erlbaum.
- Farrer, C., Franck, N., Georgieff, N., Frith, C. D., Decety, J. y Jeannerod, M. (2003). Modulating the experience of agency: a positron emission tomography study. *Neuroimage*, 18, 324-333.
- Fehm, L. y Hille, C. (2005). Bühnenangst bei musikstudierenden. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 26 (2), 199-212.
- Fehm, L., y Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 98-109.
- Feldman, G., Zayfert, C., Sandoval, L., Dunn, E. y Cartreine, J. A. (2013). Reward responsiveness and anxiety predict performance of Mount Everest climbers. *Journal of Research in Personality*, 47 (1), 111-115.
- Fenema, E. van., Julsing, J. y Carlier, I. (2012). Musicians Seeking Psychiatric Help; A Closer Look At Performance Anxiety Psychiatry, Leiden University Medical Center, Leiden, The Netherlands.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest la Défense.
- Fenouillet, F. (2012). Les conceptions hédoniques de la motivation. *Pratiques psychologiques*, 18, 121-131.
- Figueirido Rocha, S., Dias-Neto, E. y Farid Gattaz, W. (2011). Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music

- Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para la lingual portuguesa. *Revista Psicología clínica*, 38 (6), 217-221.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S. y Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3 (1), 1-8.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Shapiro, B. y Rayman, J. (2001). Perfectionism, beliefs, and adjustment in dating relationships. *Current psychology*, 20 (4), 289-311.
- Floyd, C. (1997). Achieving despite the odds: A study of resilience among a group of African American high school seniors. *Journal of Negro education*, 65, 181-188.
- Fowles, D. C. (1988). Psychophysiology and Psychopathology: A motivational approach. *Psychophysiology*, 25, 373-391.
- Fowles, D.C. (1980). The three arousal model: Implications of Gray's two-factor learning theory for heart rate, electrodermal activity, and psychopathy. *Psychophysiology*, 17, 87-104.
- Fowles, D.C. (1987). Application of a behavioural theory of affect to the concepts of anxiety and impulsivity. *Journal of Research in Personality*, 21, 417-435.
- Franken, I. H. A. y Muris, P. (2005). Individual differences in reward sensitivity are related to food craving and relative body weight in healthy women. *Appetite*, 45, 198-201.
- Fremouw, W. J. y Breitenstein, J. L. (1990). Speech anxiety. En H. Leitenberg (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nueva York: Plenum Press.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Pekrun, R. y Watt, H. M. G. (2010). Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family, and School Context. *Journal of research on adolescence*, 20 (2), 507-537.
- Freund, P. A., Kuhn, J.T. y Holling, H. (2011). Measuring current achievement motivation with the QCM: Short form development and investigation of measurement invariance. *Personality and individual differences*, 51, 629-634.
- Frieze, I. H. (1975). Women's expectations for and causal attributions of success and failure. In T. Mednick, S. Tangi, & L. W. Hoffman (Ed.), *Women and achievement*.

- Social and motivational analysis* (pp. 158– 171). New York7 John Wiley and Sons.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Fyer, A. J., Mannuzza, S., Chapman, T. F., Martin, L. Y. y Klein, D. F. (1995). Specificity in familial aggregation of phobic disorders. *Archives of general psychiatry*, 52, 564–573.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31 (3), 221-272.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Science*, 4, 14-21.
- Gallagher, S. (2008). Direct perception in the intersubjective context. *Consciousness and Cognition*, 17, 535-543.
- Gar, N. S., Hudson, J. L. y Rapee, R. M. (2005). Family factors and the development of anxiety disorders. In Hudson J. L. and Rapee RM, (Ed.) *Psychopathology and the family*, pp. 125–145. Elsevier Science, New York.
- García Veiga, M.A. (2011). Análisis causal con ecuaciones estructurale de la satisfacción ciudadana con los servicios municipales. Trabajo de fin de master. Máster Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de matemáticas.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. NY. Ed.Wiley. ISBN: 0471291455
- Gardner, H. (1979). Development psychology after Piaget: An approach in terms of symbolization. *Humandevlopment*, 22, 73-88.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J.Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, (p.122-151). Madrid: Anaya.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J.Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, (p.122-151). Madrid: Anaya.

- Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J., y Seligman, M. E. P. (2000). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-76).
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Shatte, A. J. y Seligman, M. E. P. (2002). Optimism, pessimism, and explanatory style. En E. C. Chang (Ed.). *Optimism and pessimi. Implications for theory, research, and practice* (pp.53-75). Washington, DC: APA.
- Gilman, R., Adams, R. y Nounopoulos, A. (2011). The interpersonal relationships and social perceptions of adolescent perfectionists. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (2), 505–511.
- Glover, J. (2004). Niños compositores (4-14). *Biblioteca de Eufonía. Serie Didáctica de la expresión musical*. Ed. Grao. Barcelona
- Gómez-Miñambres, J. (2012). Motivation through goal setting. *Journal of economic psychology*, 33, 1223-1239.
- Gordon, R. A. (2008). Attributional style and athletic performance: Strategic optimism and defensive pessimism. *Psychology of Sport and Exercise* 9, 336-350.
- Gorges, S., Alpers, G.W., Pauli, P. (2007). Musical Performance Anxiety as a Form of Social Anxiety? *International Symposium on Performance Science*, 67-72.
- Gray, J. A. (1982). Precs of the neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system. *The Behavioral and Brain Sciences*, 5, 469–534.
- Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493-509.
- Gray, J. A. (1990). Brain systemsthat mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Gray, J. A. (1994a). *Personality dimensions and emotion systems*. En P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 329–331). New York: Oxford University.

- Gray, J. A. (1994b). *Three fundamental emotion systems*. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243–247). New York: Oxford University Press.
- Gray, J. A. (1981). *A critique of Eysenck's theory of personality*. In H.J. Eysenck (Ed.), *A model for personality* (pp. 246–276). Berlín: Springer-Verlag.
- Gray, J.A. (1991). *The neuropsychology of temperament*. En: J. Strelau, A. Angleitner (Ed.). *Explorations in Temperament*. New York: Plenum Press.
- Gray, J. A. y McNaughton, N. (1996). *The neuropsychology of anxiety: Reprise*. En D.A. Hope (Ed.), *Perspectives on Anxiety, Panic and Fear* (pp. 61–134). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Gray, J. A. y McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gray, J. A. y Smith, P. T. (1969). *An arousal decision model for partial reinforcement and discrimination learning*. En R.M. Gilbert and N.S. Sutherland (Eds), *Animal Discrimination Learning* (pp. 243–72). London: Academic Press.
- Greer, R. D. (1981). *An operant approach to motivation and affect: Ten years of research in music learning*. Presentación en el National Symposium for the application of learning theory to music education, Ann Arbor, Michigan. Reston, Virginia, MENC.
- Gregg, M. J. y Clark, T. (2007). *Theoretical and practical applications of mental imagery*. *International Symposium on Performance Science*, 295– 300.
- Grenn, J., Liem, G.A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. y McInerney, D. (2012). *Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective*. *Journal of adolescence*, 35, 1111-1122.
- Grillon, C. (2008). *Models and mechanisms of anxiety: evidence from startle studies*. *Psychopharmacology*, 199 (3), 421–437.
- Habe, K. (2000). *Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja*. *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology*, 9(2), 103-120.

- Hall, H. K., y Kerr, A. W. (1998). Predicting achievement anxiety: A social-cognitive perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 98-111.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of music*, 26 (2), 116-132.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model of synthesising the research. *Music Education Research*, 4 (2), 225-244.
- Hallam, S. (2003). Supporting students in learning to perform. In I. M. Hanken, S.G. Nielsen, & M. Nerland (Ed.), *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen* (pp. 23–44). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.
- Hammontree, S.R. y Ronan, G.F. (1992, August). *Optimism, pessimism and defensive pessimism: The role of personal problem-solving*. Paper presented at the 100th Annual Convention of the American Psychological Society. Washington, DC.
- Haney, C. J. (2004). Stress-management interventions for female athletes: Relaxation and cognitive restructuring. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 109–118.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D. y Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: a qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 477–495.
- Hanton, S., Mellalieu, S.D., y Hall, R. (2002). Re-examining the competitive anxiety trait-state relationship. *Personality and Individual Differences*, 33, 1125-1136.
- Hanton, S., Wadey, R. y Mellalieu, S. D. (2008). Advanced psychological strategies and anxiety responses in sport. *The Sport Psychologist*, 22, 472– 490.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. y Thrash, T. (1966). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.

- Hardy, L., y Woodman, T. (2003). The Relative Impact of Cognitive Anxiety and Self-Confidence upon Sport Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21, 443–457.
- Hargreaves, D. J. (1998). Música y desarrollo psicológico. Trad. Frega, A. L., Graetzer, D. y Musumeci, O. (Ed.) Graó. Barcelona. ISBN: 84-7827-186-6.
- Hargreaves, D. J. y Marshall, N. A. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la Música*. Vol 34, 8-33.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford, Oxford University Press.
- Hart, R. (2007). *Therapeutic response to performance anxiety: Extending clinical research into the experience of artistic performance with a sample of professional musicians*. Metanoia Institute. London University.
- Hechavarria, D. M., Renko, M. y Matthews, C. H. (2012). The nascent entrepreneurship hub: goals, entrepreneurial self-efficacy and star-up outcomes. *Small Business Economics*, 39, 685-701.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heimberg, R. G., Holt, C. S., Schneier, F. R., Spitzer, R. L. y Liebowitz, M. R. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 249–269.
- Hellandsgig, E. T. (1998). Motivational predictors of high performance and discontinuation in different types of sports among talented teenage athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 27-44.
- Heller, S. (1999). *The complete idiot's guide to Conquering Fear and Anxiety*. Ed. Alpha Books. ISBN: 002862727X
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*. Tesis doctoral sin publicar. Texto completo en: -AAT 3362920-.
- Hernangómez, L. y Fernández, C. (2012). *Psicología de la personalidad y diferencial*. CEDE.

- Herrera, L. y Manjón, G. J. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 43-55.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hmieleski, K. M. y Baron, R. A. (2009). Entrepreneurs' optimism and new venture performance: A social cognitive perspective. *Academy of Management Journal*, 52(3), 473-488.
- Hoffman, S. L. y Hanrahan, S. J. (2011, September 12). Mental Skills for Musicians: Managing Music Performance Anxiety and Enhancing Performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0025409
- Hopwood, C. J., y Donnellan, M. B. (2010). How should the internal structure of personality inventories be evaluated? *Personality and Social Psychology Review*. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hsieh, P. H. P. y Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Hundt, N. E., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T. y Nelson-Gray, R. O. (2008). High BAS, but not low BIS, predicts externalizing symptoms in adults. *Personality and Individual Differences*, 44, 563-573.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. *Introducción a la investigación en Educación Musical*. pp. 8-30. Ed. Enclave Creativa. Madrid.
- Iusca, D., Dafinoiu, I. (2011). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 448 – 45.

- Jackson, B. y Lurie, S. (2006): Adolescent depression – challenges and opportunities. A review and current recommendations for clinical practice. *Advances in Pediatrics*, 53 (1), 111-163.
- Jinks, J. y Lorsbach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113–118.
- Jones, G. (1995). More than just a game: research developments and issues in competitive anxiety in sport. *British Journal of Psychology*, 86, 449–478.
- Jones, G. y Hanton, S. (2001). Pre-competitive feeling states and directional anxiety interpretations. *Journal of Sports Sciences*, 19, 385–395.
- Judge, T. A. y Bono, J. E. (2001). Relationship of core-evaluations traits – Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – With job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
- Judge, T. A. y Ilies, R. 2004. Is positiveness in organizations always desirable? *Academy of Management Executive*, 18(4), 151–155.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. y Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17–34.
- Kao, G., y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281–1290.
- Kashdan, T. B. (2002). Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 789-810.
- Kashdan, T. B. y Roberts, J. E. (2006). Affective outcomes in superficial and intimate interactions: Roles of social anxiety and curiosity. *Journal of Research in Personality*, 40, 140–167.
- Kaspersen, M. y Gotestam, K. G. (2002). A survey of Music performance anxiety among Norwegian music students. *European Journal of Psychiatry*, 16 (2), 69–80.

- Kavanagh, D. J. y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Kelley, H. H. y Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M., y Davidson, P. O. (1982): Cognitive and behavioral therapy for MPA. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 353-362.
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18, (3), 183-208.
- Kenny, D. T. (2008): *Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing*. Oxford. Oxford University Press.
- Kenny, D.T. (2009a). *Handbook of music and emotion*. Oxford. Oxford University Press.
- Kenny, D.T. (2009b). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on performance science*, 37-41.
- Kenny, D. T. y Ackermann, B. (2007): *Anxiety in public performance, stress and health issues for musicians. Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D.T. y Ackermann, B. (2009). *Physical and mental health issues in musicians: Physical demands and risks, occupational stress and anxiety in public performance*. In Susan Hallam, Ian Cross, Michael Thaut (eds.) *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P. y 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.

- Kenny D. T., Fortune, J. y Ackermann, B. (2009). What predicts performance excellence in tertiary level music students? *International Symposium on Performance. Science*. ISBN 978-94-90306-01-4
- Kenny, D. y Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2–3), 103–112.
- Kent, M. (2006). *The oxford dictionary of sports science and medicine*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kessler, R. C., Stang, P., Wittchen, H. U., Stein, M., y Walters, E. E. (1999): Lifetime comorbidity between social phobia and mood disorders in the US National Comorbidity Survey. *Psychological Medicine*, 29, 555-567.
- Kimbrel, N. A. (2008). A model of the development and maintenance of generalized social phobia. *Clinical Psychology Review*, 28, 592-612.
- Kimbrel, N. A., Cobb, A. R., Mitchell, J. T., Hundt, N. E., y Nelson-Gray, R. O. (2008). Sensitivity to punishment and low maternal care account for the link between bulimic and social anxiety symptomology. *Eating Behaviors*, 9, 210-217.
- Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T. y Nelson-Gray, R. O. (2010). An examination of the relationship between behavioral approach system (BAS) sensitivity and social interaction anxiety. *Journal of Anxiety Disorders* 24, 372-378.
- Kimbrel, N. A., Nelson-Gray, R. O. y Mitchell, J. T. (2007). Reinforcement sensitivity and maternal style as predictors of psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 42, 1139-1149.
- Kimbrel, N. A., Nelson-Gray, R. O. y Mitchell, J.T. (2012). BIS, BAS, and Bias: The Role of Personality and Cognitive Bias in Social Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 395–400.
- King, P. E. y Behnke, R. R. (1999). Technology-based instructional feedback intervention. *Educational Technology*, 39, 43-49.
- King, P. E. y Young, M. J. (2002). An Information Processing Perspective on the Efficacy of Instructional Feedback. *American Communication Journal*, 5 (2), 1-9.

- Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Lieb, R. y Wittchen. (2011) Specificity of family risk-factors for the onset and course of social phobia. *Anxiety disorders and anxiety disorders, P.4.b.001*. 532-533.
- Knyazev, G. G., Slobodskaya, H. R., Kharchenko, I. I., y Wilson, G. D. (2004). Personality and substance use in Russian youths: the predictive and moderating role of behavioural activation and gender. *Personality and Individual Differences*, 37, 827–843.
- Kobori, O., Yoshie, M., Kazutoshi, K. y Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of anxiety disorders*, 25, 674-679.
- Kopecky, C. C., Sawyer, C. R y Behnke, R. R. (2004). Sensitivity to punishment and explanatory style as predictors of public speaking state anxiety. *Communication Education*, 53, 281-285.
- Kubzansky, L. D. y Stewart, A. J. (1999). At the intersection of anxiety, gender and performance. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 (1), 76–97.
- Landers, D. M. y Arents, S. M. (2010). Arousal performance relationships. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 221–246). Boston, MA: McGrawHill.
- Lang R. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 192-512.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1990). Emotion, attention, and the startle reflex. *Psychology Review* 97, 377-398.
- Lang, R J., Cuthbert, B. N. y Bradley, M. M. (1998). Measuring emotion in therapy: Imagery, activation, and feeling. *Behavior Therapy*, 29, 655-674.
- Lardi, C., Billieux, J., D’Acromont, M. y Van der Linden, M. (2008). A French adaptation of a short version of the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ). *Personality and Individual Differences*, 45, 722–725.

- Lardi, C., Billieux, J., d'Acremont, M. y Van der Linden, M. (2008). A French adaptation of a short version of the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ). *Personality and Individual Differences, 45*, 722–725.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M. y Campbell, C. D. (1988). Self-presentational concerns and social anxiety: The role of generalized impression expectancies. *Journal of Research in Personality, 22*, 308-321.
- LeBlanc, A. Jin, Y. C., Obert, M. y Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education, 45*, 480-496.
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *American Music Teacher, 52* (1), 36–39.
- Lehrer, P. M., Goldman, N. S. y Strommen, E. F. (1990). A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists, 5*, 12–18.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107* (1), 109–117.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.
- Li, C. S. R., Huang, C. Y., Lin, W. Y. y Sun, C. W. V. (2007). Gender differences in punishment and reward sensitivity in a sample of Taiwanese college students. *Personality and Individual Differences, 43*, 475-483.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705–717.

- Long, B. C. (1993). Coping strategies of male managers: A prospective analysis of predictors of psychosomatic symptoms and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 184–199.
- Loxton, N. J. y Dawe, S. (2001). Alcohol abuse and dysfunctional eating in adolescent girls: The influence of individual differences in sensitivity to reward and punishment. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 455-462.
- Lucock, M. P. y Salkovskis, P. M. (1988). Cognitive factors in social anxiety and its treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 26, 297-302.
- MacDonald, A. M., y Murray, R. M. (1994). The genetics of anxiety disorders. En B.B. Wolman and G. Stricker (Ed.), *Anxiety and related disorders: A handbook*. New York: John Wiley and Sons.
- MacNab, B. y Worthley, R. (2008). Self-efficacy as an intrapersonal predictor for internal whistle-blowing: A U.S. and Canada examination. *Journal of Business Ethics*, 79(4), 407–422.
- MacNab, B. y Worthley, R. (2010). *An experiential education approach to teaching cultural intelligence: Contextual influences through a contact theory lens*. En Presentation at the Academy of Management Conference Montreal, Canada.
- Maehr, M. L. (1984). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887- 896.
- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: Un recorrido desde la práctica. En *Introducción a la investigación en Educación Musical*. 32-59. (Ed.). Enclave Musical. Madrid.
- Manassero Más, M^a. A. y Vázquez Alonso, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10 (2), 333-351.
- Manber B., Sullivan, S., Flagan, T., Hitchcock, A., 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, 1879–1887.

- Marchant-Haycox, S. E. y Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, *13*, 1061–1068.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *11*, 1–20.
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, *47*, 88–106.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 413–440.
- Martin, A. J. (2008). How domain specific is motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive–methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary educational psychology*, *33*, 785–813.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001a). A quadripolar need achievement representation of selfhandicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, *38*, 583–610.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 87–102.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of selfprotection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *28*, 1–36.
- Martin, J. H., Montgomery, R. L. y Saphian, D. (2006). Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, *40*, 424–431.

- Mattheson, J. (1739). *Der vollkommene Capellmeister* (facsimile edition, 1954: Kassel: Bärenreiter Verlag).
- Quantz, J.J. (1752) *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (rev. edn with comments by Arnold Schering, 1926, Leipzig: C.P. Kahnt).
- McAllister, J.A. (2011). *Performance Anxiety Amongst Middle School- Aged Wind Instrumentalists as Influenced by Variations in Delivery of Instructional Script Given by Adjudicators During Sight Reading*. Tesis de master de ciencias en educación musical. Florida International University. Miami. Florida. Estados Unidos de América.
- McCormick, J. y 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.
- McGinnis, A. M. y Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy, 42*, 357–373.
- McGrath, C. E. (2012). *Music performance anxiety therapies: A review of the literature*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Illinois. Urbana Champaign.
- McLean, P. y Woody, S. R. (2001) *Anxiety Disorders in adults: An evidence-Based approach to psychological treatment*. Oxford University Press. New York.
- McMahan, I. D. (1973). Relationships between causal attributions and expectancy of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 28 (1)*, 108–114.
- McPherson, G. y McCormick, J. (2002). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research in Music Education, 15 (1)*, 31-39.
- McPherson, G. y McCormick, J. (2006). Self- Efficacy and music performance. *Psychology of music, 34 (3)*, 322-336.
- McPherson, J. y Mohr, P. (2005). The role of item extremity in the emergence of keying-related factors: An exploration with the Life Orientation Test. *Psychological Methods, 10*, 120–131.

- Meece, J. L., Glienke, B. B. y Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology, 44*, 351-373.
- Mestre Moltó, A., Serrano Masegoso, J. A., Veintimilla Bonet, A., Giner Ponce, X., Rojo Díez, T. y Vico Nieto, M^a. L. (2011). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. (Coord. Cañellas, J. A). Ministerio de Educación. Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Secretaría General Técnica (Ed.)
- Mejía, P. P. (2002). El niño, sujeto de la educación musical. Desarrollo evolutivo en relación con la educación musical. *Didáctica de la música en educación primaria*. 23-45. Ed. Prentice Hall. Madrid.
- Merrit, L., Richards, A. y Davis, P. (2001). Performance anxiety: loss of the spoken edge. *Journal of voice, 15*, 257- 269.
- Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J. y James, L. R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill-acquisition. *Journal of Applied Psychology, 79*, 506-517.
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research, 19* (2), 207-225.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla
- 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
- Mozart, L. (1756) *Versuch einer gründlichen Violinschule* (facsimile edition, 1922, Vienna: Verlag Carl Stephenson).
- Mroczek, D. K., Spiro, A., III, Aldwin, C. M., Ozer, D. J. y Bosse, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism in older men: Findings from the normative aging study. *Health Psychology, 12*, 406-409.

- Musumeci, O. (2005). Hacia una educación auditiva humanamente compatible: ¿Sufriste mucho con mi dictado? *Actas de las I jornadas de educación auditiva*, 1-26. Universidad de La Plata. ISBN: 987-98828-1-4.
- Nagel, J. J., Himle, D. P. y Papsdorf, J. D. (1981). Coping with performance anxiety. *The NATS Bulletin*, 37, 26–33.
- Nagel, J. J., Himle, D. P. y Papsdorf, J. D. (1989): Cognitive-behavioral treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 17, 12-21.
- Nes, L. S. y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235–251.
- Newman, J.P. (1987). Reaction to punishment in extroverts and psychopaths: Implications for the impulsive behaviour of disinhibited individuals. *Journal of Research in Personality*, 21, 464-480.
- Newman, J. P., MacGoon, D. G., Vaughn, L. J. y Sadeh, N. (2005). Validating a distinction between primary and secondary psychopathy with measures of Gray's BIS and BAS constructs, *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 319-323.
- Noguchi, K., Gohm, C. L. y Dalsky, D. J. (2006). Cognitive tendencies of focusing on positive and negative information. *Journal of Research in Personality*, 40, 891-910.
- Norem, J.K. y Chang, E.C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 993-1001.
- Oceja, L., Ambrona, T., López-Pérez, B., Salgado, S. y Villegas, M. (2010). When the victim is one among others: Emphaty, awareness of others and motivational ambivalence. *Motivation and Emotion*, 34, 110-119.
- O'Connor, R. M., Colder, C. R. y Hawk, L., W., Jr. (2004). Confirmatory factor analysis of the sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire. *Personality and individual differences*, 37, 985-1002.
- O'Neill, S. A. y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt, & G. E. McPherson (Ed.). *The science and psychology of music performance: Creative*

- strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). New York: Oxford University Press.
- O'Connor, R.M., Colder, C.R., Hawk, L.W. (2004). Confirmatory factor analysis of the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 985-1002.
- Ohman, A. (2000). *Fear and anxiety: evolutionary, cognitive, and clinical perspectives*. En M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of emotions* (2nd ed.). (pp. 573–593) New York: Guilford Press.
- Öhman, A., Esteves, F. y Soares, J. J. F. (1995). Preparedness and preattentive associative learning: Electrodermal conditioning to masked stimuli. *Journal of Psychophysiology*, 9, 99–108.
- 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.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23 (9), 977–989.
- 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 Interuniversitaria 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.

- Orejudo Hernández, S., Nuño Pérez, J., Fernández Turrado, T., Ramos Gascón, M^a. T., Herrero Nivelá, M^a.L. (2007). Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 146-160.
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Piqueras, J. A. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: Differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatría y salud mental*, 5 (2), 115-120.
- Ortiz Brugués, A. (2008). *Music performance anxiety. A review of the literature*. Tesis doctoral no publicada. Freiburger Institut für Musikmedizin. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. Freiburg. Alemania.
- Osborne, M.S., Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety, *Australian Journal of Psychology*, 54, 86-93.
- Osborne, M.S. y 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. y 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.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy belief, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158.

- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding and S. Rayner (Ed.), *Perception* (pp. 239–266). London: Ablex Publishing.
- Palacios, J. I. (2005). La universidad y la investigación musical: De la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 123- 156.
- Papageorgi, I., (2008). Investigating Musical Performance. Performance anxiety across musical genres. *Teaching and Learning Research Program*, 57.
- Papageorgi, I., Creech, A. y Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41 (1), 18-41.
- Papageorgi, I., Hallam, S. y Welch, F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research studies in music education*, 28, 83-107.
- Pardo Merino, A y Ruiz Díaz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. McGraw Hill
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C. y Seligman, M. P. E. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of personality*, 55, 237-265.
- Peterson, C. y Steen, T. A. (2005). Optimistic explanatory style. C. R. Snyder y S. J. López (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 244.256). Oxford: Univesity Press.
- Petrovich, A. (2004). Performance anxiety: how teachers can help. *American Music Teacher*, 53 (3), 24-27.
- Pinto-Meza, A., Suárez, D., Caseras, X., Haro, J. M., Serrano-Blanco, A. y Torrubia, R. (2009). Evaluación telefónica de los sistemas de activación e inhibición conductual. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 2 (2), 66-71.
- Pintrich, P. R. (2003). *Motivation and classroom learning*. In Reynolds, W. M., Miller, G. . & Weiner, I. B. (Eds.). (2003). *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 103–122). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, Research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piqueras J.A., Olivares J., López-Pina J.A. (2008). A new proposal for the subtypes of social phobia in a sample of Spanish adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 2, 67-77.
- Pruzinsky, T. y Borkobec, T. D. (1990). Cognitive and personality characteristics of worriers. *Behaviour Research and Therapy* 28, 507-512.
- Rae, G. y McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32 (4), 432-439.
- Rand, K. L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences. *Journal of personality*, 77, 1.
- Rapee, R. M. y Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 35 (8), 741–756.
- Rauch, A. y Frese, M. (2007). *Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship*. En J. R. Baum, M. Frese, & R. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship research* (pp. 41–65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rauch, W. A., Schweizer, K., y Moosbrugger, H. (2007). Method effects due to social desirability as a parsimonious explanation of the deviation from unidimensionality in LOT-R scores. *Personality and Individual Differences*, 42, 1597–1607.
- Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre del Ministerio de Educación
- Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo del Ministerio de Educación.
- Regerhr, C., Glancy, D. y Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148 (1), 1-11.
- Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety, and panic. *Clinical Psychology Review*, 11, 141-153.
- Reiss, S. (1980). Pavlovian conditioning and human fear: An expectancy model. *Behavior Therapy*, 11, 380-396.

- Renshaw, P. (1999). En defensa de una cultura del aprendizaje en los centros de enseñanzas artísticas. *Doce notas preliminares*, 3, 45 – 48.
- Renwick, J. M. y McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Rescorla, R. A. (1988). Pavlovian conditioning: It's not what you think it is. *American Psychologist*, 42, 151-160.
- Rescorla R. A. y Wagner A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. En: Black A. H., Prokasy W. F., (Ed.). *Classical conditioning II: current theory and research*. New York: Appleton-Century-Crofts; pp. 64–99.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. y Burns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen [QCM: A questionnaire to assess current motivation in learning situations]. *Diagnostica*, 47, 57–66.
- Richardson, M. y Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589–605.
- Ritchie, L. y Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*. Advanced online publication. doi:10.1177/0305735610374895
- Ritchie, L. y Williamon, A. (2011). Primary School Children's self- efficacy for music learning. *Journal of research in music education*, 59 (2), 146-161.
- Royo Mas, F. y Cano Escoriaza, J. (2012). Trayectoria de la asesoría de orientación de estudios. Una experiencia de trabajo de 2002 a 2012. *Publicación de las asesorías para jóvenes*. Sal de dudas. Ayuntamiento de Zaragoza. Servicio de Voluntariado y Juventud Universidad de Zaragoza (Ed.). Vicerrectorado de Estudiantes Prensas de la Universidad de Zaragoza Asesorías para jóvenes del CIPAJ (Centro de Información Juvenil del Ayuntamiento de Zaragoza) y de la Universidad de Zaragoza.

- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles de psicología*, 3 (1), 34-45.
- Ruthig J., Raymond, P., Hall, N. y Hladkyj, S. (2004). Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and Voluntary Course Withdrawal in College Students¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (4), 709-730.
- Ryan, A. M. y Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246–1263.
- Ryan, A. M., y Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 672–687.
- Ryan, C. (2003). A study of the differential responses of male and female children to musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 63, 2487.
- Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 32 (1), 89-103.
- Ryan, C. (2005). Experience of Musical Performance Anxiety in Elementary School Children. *International Journal of Stress Management*, 12 (4), 331-342.
- Ryan, C. y Andrews, N. (2009). An Investigation into the Choral Singer's Experience of Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57 (2), 108-126.
- Salmon, P. (1990): A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5 (1), 1-11.
- Sanderson, W. C., DiNardo, P. A., Rapee, R. M., y Barlow, D. H. (1990): Symptom comorbidity in patients diagnosed with DSM-III-R anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 308-312
- Sandgren, M. (2002). Voice, Soma, and Psyche: A Qualitative and Quantitative Study of Opera Singers. *Medical Problems of Performing Artists* 17, 11–21.

- Sandín B y Chorot, P. (1986) Relaciones entre forma de adquisición, patrón de respuesta y tratamiento en los desordenes de ansiedad. En B. Sandín (Ed.), *Aportaciones recientes en psicopatología*: Madrid Novamedic (pp. 109-119).
- 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 ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín, y F. Ramos. *Manual de Psicopatología* (Vol. 2, pp. 91-135). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Sandín, B., Valiente, R.M. y Chorot, P. (2008). Instrumentos para la evaluación de los miedos y fobias. En B. Sandín (Ed.), *Las fobias específicas* (pp. 165-205). Madrid: Klinik.
- 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. *Psicothema*, 12 (2), 609-613.
- Scheier, M. E, Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257-1264.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4,219–247.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992) Effects of optimism on psychological and physical wellbeing: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and research*, 16, 201-228.
- Scheier, M., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994) Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and social Psychology*, 51, 1257-1264.

- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., et al. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1024–1040.
- Scheier, M., Weintraub, J. y Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of personality and Social psychology*, *67*, 1063-1078.
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, *53*, 134–147.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames & R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*, 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *19*(2), 159–172.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: an educational perspective. (5th edition)* Ed. Upper Saddle River, N. J. London: Pearson Prentice Hall.
- Schunk, D. H. y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En Frank Pajares y T. Urdan (Ed.) *Academic Motivation of adolescents*. 29-52. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2001). The development of academic self -efficacy. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation*, 15-31. San Diego, CA: Academic Press.
- Segerstrom, Evans y Eisenlohr-Moul, (2011), Optimism and pessimism dimensions in the Life Orientation Test-Revised: Method and meaning. *Journal of Research in Personality*, *45*, 126-129.

- Seligman, M.E.P. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2, 307-320.
- Sergeant, D. C. (1969). Experimental investigation of absolute pitch. *Journal of research in music education*, 17, 135-143.
- Shehan-Campbell, P. (1995). Of Garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research studies in music education*, 4, 12-20.
- Shim, S. S. y Fletcher, K. L. (2012). Perfectionism and social goals: What do perfectionists want to achieve in social situations? *Personality and individual differences*. 52, 919-924.
- Shoup, D. (1995). Survey of performance-related problems among high school and junior high school musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 10, 100–105.
- Shower, C. y Rubens, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 385-399.
- Shumaker, E. A. y Rodebaugh, T. L. (2009). Perfectionism and social anxiety: Rethinking the role of high standards. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, 423-433.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, 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 Researches*, 30, 667-676.
- Silva Contreras, L, (2007). Miedo escénico en músicos académicos de Caracas: Una aproximación psicosocial desde el análisis del discurso. *Trabajo especial de Grado para optar al Título de Licenciado en Psicología*. Tutor: Prof. José Félix Salazar.
- Simon, J.A. y Martens, R. (1979) 'Children's Anxiety in Sport and Nonsport Evaluative Activities', *Journal of Sport Psychology* 1, 160–9.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. En

- K. Wentzel, & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slaney, R.B., Ashby, J.S. y Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3, 279–297.
- Slawsky en <http://www.getdepressionanswers.com/management-skills-for-the-performannce-anxiety-of-musicians-3.php>
- Sluis, S. van der., Vinkhuyzen, A. A. E., Boosma, D. I. y Posthuma, D. (2010). Sex differences in adults' motivation to achieve. *Intelligence*, 38, 433-446.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33, 36–57.
- Song, Z. y Chon, K. (2012). General self-efficacy's effect on career choice goals via vocational interests and person–job fit: A mediation model. *International Journal of Hospitality Management* 31, 798– 808.
- Spahn, C. (2006): Lampenfieber und Aufführungsangst bei Musikern – Grundlagen und Therapie. *Med Welt*, 57, 559-563.
- Spahn, C., Strukely, S. y Lehmann, A. (2004). Health conditions, attitudes toward study, and attitudes toward health at the beginning of University study. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, 26-33.
- Spencer, S.M. y Norem, J.K. (1996). Reflection and distraction: Defensive pessimism, strategic optimist, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 354- 365.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R., y Lushene, R. (1970). *Manual for the State- Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. y Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374.
- Stajkovic, A. D. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.

- Stein, M. Deutsch, R. (2008). In search of social phobia subtypes: similarities of feared social situations. *Depression and Anxiety, 17*, 94-107.
- Steinmayr, R. y Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality, 22*, 185–209.
- Stemberger, R.T, Turner S. M., Beidel D. C. y Calhoun K. S. (1995). Social phobia: an analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 526-31.
- Step toe, A. (1982). Performance anxiety: Recent developments in its analysis and management. *The Musical Times, 123*, 537–541.
- Step toe, A. (1983). The relationship between tension and the quality of musical performance. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance, 1*, 12–22.
- Step toe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Ed.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291–307). Oxford: Oxford University Press.
- Step toe, A. y Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology, 78*, 241–249.
- Sternbach, D., J. (2008). Stress in the lives of music students. *Music educator's journal, 94* (3), 42-48.
- Sternbach, D. J. (1995). Musicians: a neglected working population in crisis. In: S. L. Sauter & L. R. Murphy (Ed.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 283–302, xii, 400). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., y Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences, 42*, 959–969.
- Stoecker, J. A. (1999). Optimism and grade expectancies. *Psychological Reports, 84*, 873-879.

- Studer R., Danusera B., Hildebrandt H., Arial M. y Gomez, P. (2011) Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research* 70, 557–564.
- Suinn, R. (1997). Mental practice in sport psychology: Where have we been, Where do we go? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 189-207.
- Sweeney, G. A. y Horan, J. J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of music performance anxiety. *Journal of Counselling Psychology*, 29 (5), 486–497.
- Sweeny K., Patrick, I., Carroll, J. y Shepperd J. A. (2006) Is Optimism Always Best? Future Outlooks and Preparedness, *Current Directions in Psychological Science*, 15 (6), 302-306.
- Szalma J. L. (2009). Individual differences in performance, workload, and stress in sustained attention: Optimism and pessimism. *Personality and Individual Differences* 47, 444–445.
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 26, 15-25.
- Tallis, F., Eysenck, M., y Mathews, A. (1992). A questionnaire for the measurement of nonpathological worry. *Personality and Individual Differences*, 13, 161–168.
- Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated solo performance of college level music majors. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, (5-A).
- Tellegen, A. (1985). *Structure of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis of self-report*. En A. H. Tuma & J. Mason (Ed.). *Anxiety and anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrubia, R., Ávila, 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.

- Turner S.M., Beidel D. C. y Townsley, R. (1992). Social phobia: a comparison of specific and generalized subtypes and avoidant personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 326-31.
- Turner, S.M., Beidel, D.C. y Epstein, L.H. (1991). Vulnerability and risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 5*, 151-166.
- Urbig, D. y Monsen, E. (2012). The structure of optimism: Controllability affects the extent to which efficacy beliefs shape outcome expectancies. *Journal of economic psychology, 33*, 854-867.
- Van Kemenade, J.F.L.M., Van Son, M.J.M. y Van Heesch, N.C.A. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-reported study. *Psychological Reports, 77*, 555-562.
- Van-der Hofstadt, C., Quiles, Y., Quiles, M. J. y Rodríguez Marín, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI, 8*, 185-199.
- Veintimilla Bonet, A. (2010). Las enseñanzas musicales en el EESS. En Vico Nieto, M^a. L. (Coord). Ministerio de Educación del gobierno de España (Ed.) *Las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.115-161). Madrid.
- Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. Coord. Vico Nieto, M^a. L. Ed. Ministerio de educación del gobierno de España. Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Vera Tejeiro, A. (2000). Introducción a la psicología de la música. *Fundamentos de musicoterapia*. Coordinador: Betés del Toro, M. (Ed.) Morata. ISBN: 84-7112-450-5
- Walser, R. 1993. *Running with the Devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music* (Hanover, NH) Woodall, J. 1992. *In Search of the Firedance* (London)
- Watson, J.B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1-14.

- Weiner, B. (1976). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 203–215.
- Weiner, B. (1986a). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986b). *Attribution, Emotion and Action*. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14.
- Wesner, R. B., Noyes, R., Jr. y Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18, 177–185.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Williams, J. R. y Leffingwell, T. R. (2002). Cognitive strategies in sport and exercise psychology. In J. L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 75–98). Washington, DC: American Psychological Association. Doi:10.1037/10465-005
- Wills, G. y Cooper, C. L. (1988). *Pressure sensitive: Popular musicians under stress*. London: Sage.
- Wilson G. D. (1997). *Performance anxiety*. In: Hargreaves DJ, North AC, editors. *The social psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press. pp. 229–48.
- Wilson, G. D. (1973). Abnormalities in motivation. In H. J. Eysenck. (Ed.), *Handbook of abnormal psychology* (pp. 362-389). London: Pitman Medical.
- Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. In D. J. Hargreaves, & A. C. North (Eds.). *The social psychology of music* (pp. 229-245). Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2nd ed). London: Whurr.
- Wilson, G. D. y Roland, D. (2002). Performance anxiety. En R. Parncutt, and G. E. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47-61). New York: Oxford University Press.

- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. En I. G. Sarason (Ed.). *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Witt, P. L., Brown, K. C., Roberts, J. B., Weisel, J., Sawyer, C. R. y Behnke, R. R. (2006). Somatic anxiety patterns before, during and after giving a public speech. *Southern Communication Journal*, 71, 87-100.
- Wittchen, H. U., Stein, M. B. y Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and comorbidity. *Psychological Medicine*, 29, 309–323.
- Wolfe, M.L. (1989). Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4 (1), 49–56.
- Wolpert, D. M. y Flanagan, J. R. (2001). Motor prediction. *Current Biology*. 18, 729–732.
- Wood, R. E., Bandura, A. y Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
- Ximénez, M. C. y García, A. G. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo. *Psicothema*, 17 (3), 528-535.
- Yağışhan, N. (2009): A Survey of Music Performance Anxiety among Turkish Music Students. *Turkish Journal of Music Education*, 2 (1), 1-11.
- Yazici, H., Seyis, S. y Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- Yondem, Z.D. (2007). Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1415-1426.
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T. y Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: Effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199 (2), 117-126.

- Yoshie, M. y Shigemasu, K. (2006). Effects of state Anxiety on performance in pianists: Relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance. *9th International conference on Music Perception and Cognition*, 394-402.
- Zeidner, M., y Hammer, A. L. (1992). Coping with missile attack: Resources, strategies, and outcomes. *Journal of Personality*, 60, 709–746.
- Zelenak, M. S. (2010). Development and Validation of the Music Performance Self-Efficacy Scale. *Music Education Research International*, 4, 31-43.
- Zelenak, M. S. (2011). Self-Efficacy in Music Performance: Measuring the Sources Among Secondary School Music Students. Tesis doctoral sin publicar. Disponible en: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3419>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–28). Connecticut: Information Age Publishing.
- 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.

ANEXOS



Habiendo realizado una lectura intensa y detallada de la Tesis Doctoral de Francisco Javier Zarza Alzugaray, titulada. " Variables psicológicas y Pedagógicas como Predictoras de la Ansiedad Escénica en Estudiantes de Grado Superior de Música de España" cuya dirección está a cargo del Dr. Santos Orejudo Hernández y la codirección del Dr. Oscar Casanova López cumpro en informar: que la misma es una tesis cuyo tema reviste de originalidad , ha sido trabajado de manera exhaustiva, en el que tanto la presentación del tema, la fundamentación teórica se encuentran ampliamente desarrolladas .

La metodología empleada para la recogida de datos y el posterior tratamiento de estos revisten de gran rigurosidad estadística, obteniendo resultados de gran importancia y aporte tanto para la psicología como para la pedagogía y que puedan ser aplicados posteriormente.

También es de gran importancia y el aporte que realiza este trabajo científico en la prevención de estudiantes que presenten ansiedad escénica y evitar que los mismos puedan desempeñar sus estudios adecuadamente y con gran motivación.

Dra. Susana Albanesi de Nasetta
Prof. Responsable Psicopatología I y II (línea cognitiva)
Universidad Nacional de San Luis
Argentina

Dr. Santos Orejudo Hernández
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Pedro Cerbuna, 12
50009 – Zaragoza
España

Noviembre 5, 2013

Estimado Dr. Santos Orejudo:

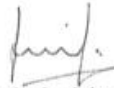
Atendiendo a su amable invitación, envío a usted el dictamen de la Tesis Doctoral de Francisco Javier Zarza Alzugaray titulada: Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España.

La tesis constituye un trabajo original, que estudia la ansiedad escénica como un factor relevante que se da en los músicos, particularmente en los últimos años de su formación. El cual se investiga en estudiantes de grado superior de música en España, desde un enfoque psicopedagógico.

En cuanto a la estructura, el documento se desarrolla de manera sistemática y clara, mostrando fluidez entre el desarrollo y las conclusiones. La introducción presenta un orden lógico y coherente de las ideas principales, mediante un amplio análisis de la literatura, que permite plantear el propósito y las hipótesis del estudio. La metodología utilizada se describe detalladamente y los análisis estadísticos son robustos y se realizan con rigurosidad, llevando a una adecuada interpretación de los resultados. Estos últimos describen con claridad la adaptación de los instrumentos, la relación entre las variables de estudio, así como la construcción de varios modelos explicativos. Todos los resultados se discuten de acuerdo con los propósitos del estudio y se contrastan con otras investigaciones, lo que guía a las conclusiones, así como a futuras líneas de investigación. Las fuentes de consulta, además de suficientes, son pertinentes.

Por todo lo anterior, considero que el documento es consistente y en mi opinión cumple con los requisitos para considerarla una tesis doctoral con mención internacional.

Atentamente,



Dra. Martha Leticia Gaeta González
Centro Interdisciplinario de Posgrados e Investigación



To whom it may concern

This is to certify that **FRANCISCO JAVIER ZARZA ALZUGARAY, I.D. 72967242H**, has been a visiting academy researcher at the Faculty of Education in the Newmann Univesity (Birmingham, U.K.) from **14 January to 20 April 2013**. During his visit he has successfully carried out his research on the topic of his PhD. dissertation about the Performance Anxiety in Musicians. He has worked in collaboration with the senior lecturer teacher psychology department **Dr. Jonathan Smith**. It is hoped that this collaboration will lead to a fruitful working relationship in the future.

During his stay, FRANCISO JAVIER ZARZA ALZUGARAY carried out the following activities:

- 1) In several meetings Dr. Smith and Mr. Francisco Javier Zarza Alzugaray have shared scientific information and compared different theories and results related to his PhD's topic.
- 2) He attended the Learning and Teaching Congress
- 3) He attended to the module of English for Speakers of Other Languages 2
- 4) He attended to the module of Culture & Identity in Britain
- 5) He worked on several aspects of his PhD. Dissertation as well as has had some meetings with students of the Guildhall Academy of Music in London.
- 6) He searched for bibliographical references related to his topic of research



Dr J J Smith,
Senior Lecturer School of Human Sciences



Mr. Christopher Watts,
Senior Lecturer School of Education



Ms. Tina McLoughlin
International Co-ordinator



Newman University
Genners Lane, Bartley Green
Birmingham B32 3NT



Ms Emma Western
Exams & Assessment



Estimado Sr. Director,

Desde la Universidad de Zaragoza un grupo de investigadores del campo de la Didáctica Musical, la Psicología y la Pedagogía estamos haciendo una investigación para conocer cómo afecta la ansiedad escénica a músicos en formación. Como usted muy bien sabrá, el miedo escénico es uno de los mayores hándicaps con los que un músico puede encontrarse a la hora de desarrollar su ejercicio profesional y una de las causas de abandono en las enseñanzas medias. De ahí la importancia de esta investigación con la que pretendemos conocer los factores que generan este temor y elaborar propuestas que ayuden a los músicos en formación. Inicialmente, de esta parte de la investigación se pretende elaborar una primera tesis doctoral sobre este tema titulada *“La auto-eficacia, el optimismo y el feedback como predictores del miedo escénico en músicos en formación superior”* que sería defendida dentro del Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza.

Para poder llevar a cabo el proyecto estamos pidiendo la colaboración de los Conservatorios Superiores de Música de España. Ésta no supondría una gran carga, ya que únicamente necesitaríamos poder contactar con sus estudiantes y pedirles que durante unos 20-25 minutos rellenen los cuestionarios que nos permitirán conocer el grado de temor experimentado por los estudiantes, las repercusiones y los determinantes del mismo.

Sería para nosotros de gran ayuda poder contar con su colaboración y poder presentar a los estudiantes la investigación y solicitar su colaboración. Una vez que tuviésemos los resultados estaríamos igualmente encantados de poder dárselos a conocer.

En caso de que el centro que usted gestiona aceptase participar en esta investigación, le rogaríamos que nos lo hiciese saber a vuelta de correo o en los correos electrónicos que adjuntamos al fin de poder contactar con ustedes y planificar el proceso de recogida de datos.

Agradeciendo de antemano su colaboración, atentamente,

Investigadores:

Santos Orejudo Hernández, Profesor Titular del Departamento de Psicología y Sociología
Coordinador del Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida

sorejudo@unizar.es

Teléfono: 976 761301 – ext. 3430

Francisco Javier Zarza Alzugaray

Título Superior de Música y Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales franjavizarza@gmail.com



MIEDO ESCÉNICO EN MÚSICOS EN FORMACIÓN

Desde la Universidad de Zaragoza, un grupo de investigadores del campo de la Didáctica Musical, la Psicología y la Pedagogía estamos haciendo una investigación para conocer cómo afecta la ansiedad escénica a músicos en formación. La ansiedad escénica es un problema que a veces aparece en esta profesión y puede condicionar la formación. El objetivo es conocer qué variables aumentan la probabilidad de tener dificultades en este sentido.

Para poder realizar la investigación, necesitamos tu colaboración. Para ello, te pedimos que nos ayudes a conocer cómo te afecta este problema y algunas otras características personales y de tu formación como músico.

Es necesario que sepas que tu **anonimato está garantizado**, y la identificación solicitada responde únicamente a motivos organizativos, debido al gran número de cuestionarios que se manejarán por el equipo investigador.

Responde de manera intuitiva y sin pensar demasiado las respuestas.

NO EXISTEN RESPUESTA NI BUENAS, NI MALAS.

SI ESTÁS DISPUESTO A CONTINUAR, PASA A LA SIGUIENTE HOJA.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. SI QUIERES, AL FINAL DEL CUESTIONARIO NOS PUEDES AÑADIR CUALQUEIR SUGERENCIA SOBRE LA INVESTIGACIÓN

INDICACIONES PARA LOS PARTICIPANTES EN ESTE CUESTIONARIO

Para contestar a las cuestiones únicamente tienes que:

- Leer detenidamente cada uno de los enunciados.
- Marcar la respuesta elegida en el recuadro correspondiente.
- Elegir una sola respuesta dentro de cada apartado. Si tiene alguna duda de la elección de una respuesta, escoger aquella que más se acerque a la opinión que se tiene sobre dicho apartado.
- No dejar ninguna cuestión sin responder.

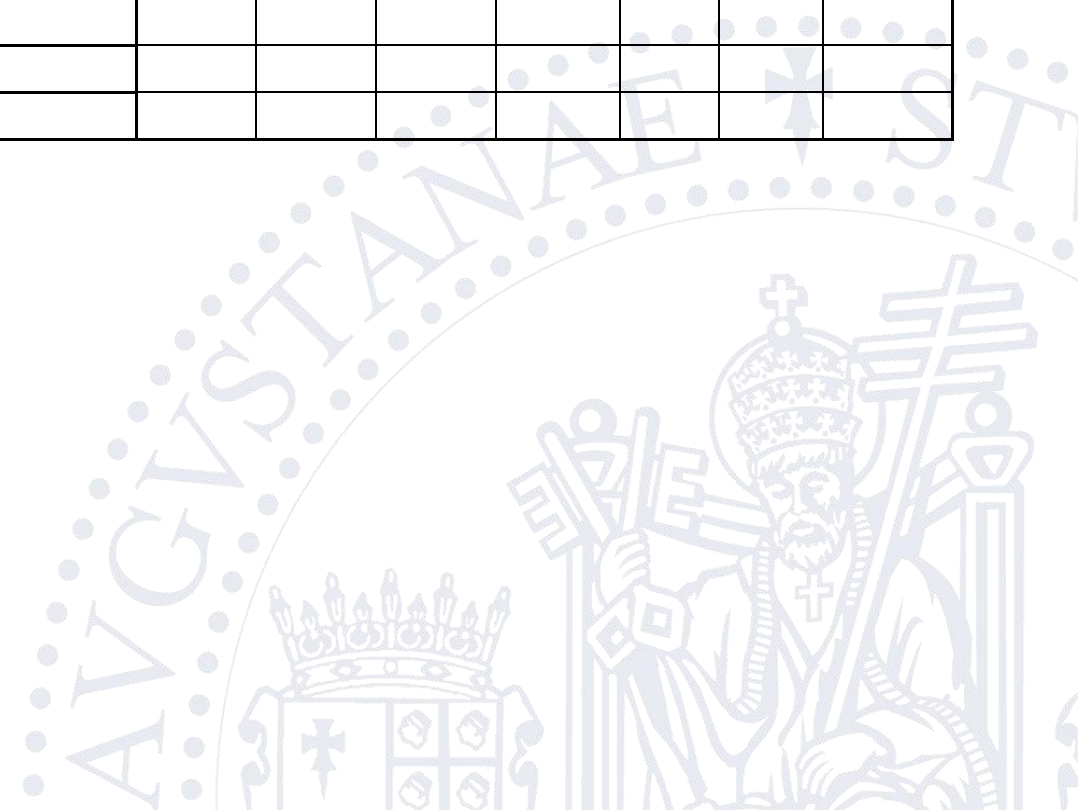
Te agradecemos enormemente tu colaboración.

Edad				
Sexo				
Instrumento				
Curso				
Nacionalidad				
¿A qué edad comenzaste a tocar?				
¿Tocas habitualmente con agrupaciones?				
¿Con qué frecuencia tocas públicamente con agrupaciones?	Una por semana	Una al mes	Una al trimestre	Una al año
¿Cuántos conciertos has ofrecido en el último año?	Ninguno	Entre 1 y 3	Más de 3	
Identificación (2 primeras letras 1 ^{er} apellido y 4 primeros números DNI)				

K-MPAI ADAPTADO

		Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Indiferente	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué.							
2	Me resulta fácil confiar en los demás.							
3	Raramente siento que controlo mi vida.							
4	A menudo me falta la energía necesaria para hacer cosas.							
5	Preocuparse demasiado es un rasgo de mi familia.							
6	A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme							
7	Cuanto más trabajo en la preparación de un concierto, más probable es que cometa un error importante.							
8	Me resulta difícil depender de los demás.							
9	Mis padres fueron en gran medida sensibles a mis necesidades.							
10	Antes de los conciertos no se nunca si haré una buena interpretación.							
11	A menudo siento que no valgo mucho como persona.							
12	Durante las interpretaciones, llego a cuestionarme si llegare al final de la interpretación.							
13	Pensar en cómo voy a ser evaluado interfiere con mi interpretación.							
14	Incluso durante las ejecuciones más estresantes, confío en que haré una buena interpretación.							
15	A menudo me preocupa la reacción negativa del público.							

		Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Indiferente	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
16	A veces siento preocupado sin ningún motivo en particular.							
17	Desde el principio de mis estudios, recuerdo tener ansiedad ante las interpretaciones.							
18	Me preocupa que una mala interpretación arruine mi carrera.							
19	Mis padres casi siempre me escuchaban.							
20	Renuncio a interpretaciones interesantes debido a la ansiedad.							
21	De niño. a menudo me sentía triste							
22	A menudo me preparo para un concierto con una sensación de terror y desastre inminente.							
23	A menudo siento que no tengo nada por lo que vivir.							
24	Mis padres me animaron a probar cosas nuevas.							
25	Me preocupo tanto antes de una interpretación que no puedo dormir,							
26	Mi memoria suele ser muy fiable.							



ADAPTACIÓN DE LOT-R.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
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, seguro 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 ocurran cosas buenas	1	2	3	4	5
10	En general, espero que me ocurran cosas buenas	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 quiera aunque alguien se oponga.	
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	
3	Me resulta 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.	

Cuestionario de motivación de logro musical

1	Valora el <i>grado de satisfacción</i> que tienes en relación resultado de tu último concierto.	Totalmente satisfecho	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nada Satisfecho
2	Valora la influencia de <i>la suerte</i> en tu actuación en tu último concierto.	Influye mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No influye nada
3	Valora <i>la relación</i> existente entre el resultado que obtuviste y el resultado que esperabas obtener en tu último concierto	Mejor de lo que esperabas	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Peor de lo que esperabas
4	Valora el <i>grado de subjetividad</i> en la evaluación del profesor de tu último concierto	Totalmente Subjetivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nada Subjetivo
5	Valora <i>la justicia</i> de tu último concierto en relación a lo trabajado	Totalmente Justa	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Totalmente Injusta
6	Valora el <i>esfuerzo</i> que tú haces actualmente para ofrecer buenos conciertos	Ningún esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Mucho esfuerzo
7	Valora <i>la confianza</i> que tienes en ofrecer buenos conciertos.	Mucha confianza	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Ninguna Confianza
8	Valora <i>la facilidad/dificultad de que tú tienes</i> para resolver los diferentes problemas que aparecen cuando tocas en concierto	Muy difíciles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy fáciles
9	Valora <i>la probabilidad de ofrecer</i> un buen concierto al final de curso	Muy probable	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poco probable
10	Valora <i>tu propia capacidad</i> para ofrecer buenos conciertos	Muy mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy buena
11	Valora <i>la importancia</i> que tienen para ti ofrecer buenos conciertos	Muy importante para mi	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poco importante para mi
12	Valora el <i>interés</i> que tienes para ofrecer buenos conciertos	Mucho interés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Poco interés
13	Valora <i>la cantidad de satisfacciones</i> que te proporciona ofrecer buenos conciertos	Muchas satisfacciones	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Pocas satisfacciones
14	Valora el grado en que <i>conciertos o audiciones</i> influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en el curso	Disminuyen mi nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Aumentan mi nota
15	Valora el <i>grado en que influye</i> en ti un tribunal evaluador en tus conciertos	Influye mucho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Influye poco

16	Valora <i>el afán</i> que tienes de sacar buenas notas en las audiciones	Mucho afán	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poco afán
17	Valora el <i>miedo</i> que tienes antes de tocar en un concierto público	Mucho miedo	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poco miedo
18	Valora <i>la capacidad pedagógica</i> de tu profesor respecto a la formación en el miedo escénico.	Mal profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Buen profesor
19	Valora <i>tu entereza</i> tras un concierto que ha salido mal.	Mucha entereza	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poca entereza
20	Valora el <i>afán</i> que tienes por ofrecer un buen conciertos	Mucho afán	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Poco afán
21	Valora <i>las exigencias que te impones</i> a ti mismo respecto al resultado en los conciertos	Muy bajas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy altas
22	Valora <i>tus ganas de aprender</i> de los conciertos que ofreces	Ninguna gana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muchas ganas
23	Valora tu nivel de aburrimiento cuando ofreces un concierto	Siempre me aburro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Nunca me aburro
24	Valora la frecuencia de <i>terminar con éxito</i> las obras que has empezado durante un concierto	Siempre termino con éxito	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Nunca termino con éxito
25	Cuando actúo, <i>siento</i> que el concierto me tiene que salir perfecto	Siento que tiene que salir perfecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No tiene por qué salir perfecto
26	Las actuaciones públicas me <i>tienen que salir</i> tan bien como los ensayos	Tienen que salir como los ensayos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	No tienen que salir como los ensayos

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.	Cuándo 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
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
49.	¿Alguna vez ha consumido alguna sustancia para disminuir la ansiedad escénica? (Escriba cual)	SÍ	NO

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

**Para terminar, responde de forma detallada a la siguiente pregunta:
¿Alguna vez has querido abandonar los estudios musicales debido al miedo escénico que sufres en los conciertos? Si, no; explica si puedes, cómo fue ese proceso y el tipo de pensamientos que surgen de ti.**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

