

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 4, Julio 2016.

Revista arbitrada
en castellano
publicada por la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841
DOI: 10.12967/
RIEM-2016-4-
p013-024

Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles.

Francisco Javier Zarza Alzugaray, Óscar Casanova López y Santos Orejudo Hernández, Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

La ansiedad escénica constituye uno de los mayores problemas a los que los músicos deben enfrentarse prácticamente a diario en su labor profesional. Este estudio pretende conocer si existe una diferencia en la ansiedad escénica entre los estudiantes del Título Superior de Música en España y si hay una variación en función del centro de estudios al que pertenecen. Esta investigación, que puede considerarse como la primera española de estas

características, analiza las diferencias encontradas tanto en la ansiedad escénica como en la relación de ésta con distintos constructos psicológicos (optimismo, autoeficacia, motivación de logro y sensibilidad al premio y al castigo). La muestra está compuesta por 482 estudiantes de 5 centros, obtenida a partir de un criterio de disponibilidad muestral. Para la evaluación de los diferentes constructos psicológicos se ha empleado un

cuestionario realizado *ad hoc* en el que se incluyen instrumentos especialmente diseñados para la medición de la ansiedad y los constructos mencionados. Tras el tratamiento cuantitativo de los datos, se constata que la ansiedad escénica está presente en estos estudiantes de música españoles. Además de en la ansiedad escénica, existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) en los distintos constructos.

Palabras Clave

Ansiedad escénica en la interpretación musical; motivación; optimismo; autoeficacia; sensibilidad al premio o al castigo; estudiantes del Título Superior de Música.

Music Performance Anxiety and related psychological constructs. Students of five Spanish music Conservatories.

Francisco Javier Zarza Alzugaray, Óscar Casanova López & Santos Orejudo Hernández, University of Zaragoza (Spain)

Abstract

Music Performance Anxiety (MPA) in musicians is one of the biggest problems they face almost daily in their professional work. This study aims to determine whether there is a difference in MPA among Music majors students in Spain and if there is a variation depending on the study center to which they belong. This research, which can be considered as the first in

Spain with these characteristics, analyses the differences in both MPA and its relationship with other psychological constructs (optimism, self-efficacy, achievement motivation and sensitivity to reward and punishment). The sample consists of 482 students from five centers, obtained from a sample availability criteria. For the evaluation of the different

psychological constructs has been used a questionnaire *ad hoc* specially designed for measuring anxiety and the other constructs mentioned above. After the quantitative treatment of the data, it is found that MPA is present in these Spanish music students. In addition to the MPA, statistically significant differences ($p<0.05$) in the different constructs were found.

Keywords

Music Performance Anxiety (MPA); motivation, optimism; self-efficacy; sensitivity to reward; sensitivity to punishment; higher conservatory music students.

Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles

por Francisco Javier Zarza Alzugaray, Óscar Casanova López y Santos Orejudo Hernández, Universidad de Zaragoza (España)

En el quehacer del músico intérprete, tanto estudiante como profesional, la ansiedad escénica puede considerarse como uno de los principales problemas a los que debe enfrentarse (Papageorgi, 2008). Este hecho puede influir en la pérdida de oportunidades laborales o en la destrucción de carreras musicales, con las repercusiones que ello conlleva. La mayoría de los estudiantes españoles que quieren titularse en música a nivel superior deben realizar sus estudios en conservatorios de música, centros específicos que imparten esta categoría de enseñanza de nivel equiparable al universitario. El principal objetivo de estos estudios superiores es la capacitación de los estudiantes al ejercicio profesional de la música, bien para desarrollar una carrera como solista o como músico de distintas agrupaciones; también como profesor. Aunque cada centro de enseñanza desarrolla su plan de estudios específico, éste debe adecuarse a las directrices generales fijadas a nivel nacional; estas directrices, concretadas en normativa diversa, atienden a diferentes aspectos como los relacionados con el perfil competencial de los futuros profesionales intérpretes de la música o los sistemas de evaluación.

España presenta, en lo que respecta a investigación musical, un panorama amplio y esperanzador, atesorando cada día nuevos y rigurosos trabajos relacionados con la música (Oriol, 2012). Sin embargo, también se ha de constatar la falta de investigaciones musicales que se interesen específicamente por las necesidades de formación de los futuros profesionales de la interpretación. La ausencia de investigación musical científica en algunos temas específicos puede considerarse un problema, ya que no se conocen las características y necesidades, virtudes y carencias, semejanzas y diferencias del alumnado que se forma para la interpretación musical. Uno de estos temas escasamente investigados en España es la ansiedad escénica musical de los estudiantes; encontramos en nuestro país escasas referencias como las desarrolladas por Herrera y Manjón (2013) y Herrera, Manjón y Quiles (2015). Sin embargo, la presencia de la ansiedad escénica en estos músicos conlleva diferentes implicaciones, como puede ser la continuación o la interrupción de los estudios en sus fases iniciales, el abandono de la carrera una vez obtenido el título o el consumo de sustancias para mitigar los problemas (Kenny, 2005).

El músico intérprete deberá enfrentarse a un público en el ejercicio de su profesión, situación que afronta ya desde su etapa de estudiante. El desarrollo de una carrera profesional musical comienza la mayor parte de las veces con la obtención de un título superior de música; este hecho puede verse claramente afectado por los problemas de ansiedad escénica del alumnado cuando actúa o participa en conciertos públicos (Zarza y otros, 2015). Todo programa cuyo objetivo sea formar futuros músicos profesionales debería incluir en su currículo el aprendizaje del control del

estrés durante la interpretación, para ayudar a la adquisición de las competencias necesarias a su realidad profesional.

En lo que respecta a la incidencia del problema en la población de músicos en general, 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% tanto de los estudiantes que continúan como de los ya profesionales de la música ven deteriorada su interpretación musical a causa de la ansiedad (Marchant-Haycox y Wilson, 1992; Van Kemenade, Van Son y Van Heesch, 1995).

La ansiedad escénica ha sido definida por Salmon (1990) como la experiencia de aprensión angustiosa que disminuye las habilidades interpretativas en un contexto público, hasta un grado que no garantiza la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de éste. De hecho, 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, Kudo, Murakoshi, Ohtsuki et al., 2009). Las personas con problemas de ansiedad escénica pueden presentar tres tipos de respuestas diferenciadas: cognitivas, fisiológicas y conductuales. Como ejemplos del primer tipo podríamos citar los fallos de memoria, la incapacidad de razonar correctamente o los pensamientos negativos sobre la actuación o sobre sí mismos; en el segundo tipo encontramos palmas de manos con hipersudoración, temblores de manos, brazos, piernas y rodillas, boca seca, temblor de voz, náuseas o incluso vómitos, entre otros; al último tipo corresponden la presencia de conductas de evitación o de escape (Papageorgi, Hallam y Welch, 2007).

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). La misma explica el posible origen de la ansiedad a partir de un conjunto de tres factores de vulnerabilidad. 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. El primer factor de vulnerabilidad hace referencia a la existencia de causas biológicas difíciles de localizar que contribuyen a la posible génesis de distintos desórdenes de ansiedad y afectividad negativa; el segundo factor tiene como base las experiencias tempranas y la falta de control personal de los eventos del entorno más cercano; el tercer factor está determinado por los estímulos ambientales concretos, los diferentes tipos de aprendizaje y las experiencias directamente relacionadas con la actuación.

Este último factor resulta una condición necesaria para la presencia de ansiedad, y a la postre, la conjunción de todos estos factores determina la presencia de mayores o menores niveles de ansiedad escénica o incluso de la génesis de desórdenes específicos de ansiedad (Barlow, 2000; Kenny y otros, 2004; Kenny y Osborne, 2006). En un contexto mucho más relacionado con la ansiedad escénica en músicos, Kenny (2009^a y 2009^b) reajusta el modelo de Barlow (2000) y sitúa la explicación de la ansiedad bajo tres factores, el primero, la importancia del contexto de las relaciones tempranas, el segundo, la vulnerabilidad psicológica de cada individuo, y el tercero, las preocupaciones propias a la actuación.

A su vez, en este trabajo, tomamos la idea de Gallagher, Bentley y Barlow (2014), quienes señalan la importancia de seguir investigando sobre otras dimensiones, e incorporar el estudio de otros factores que puedan influenciar el control de la ansiedad, como los constructos psicológicos relacionados con el optimismo, la autoeficacia, la motivación de logro o la sensibilidad al premio y al castigo. Así, en esta investigación sobre la presencia de la ansiedad escénica en los estudiantes de música de nivel superior españoles, se añade el estudio de estos constructos apenas investigados en España hasta ahora, y que a continuación se describen.

Optimismo

El optimismo disposicional, entendido como la creencia que cada uno tiene de tender en la vida a experimentar buenas experiencias, está demostrado que tiene efectos positivos a nivel fisiológico, además de generar un aumento de la motivación (Barkhuizen, Rothmann y Van de Vijver, 2014). Las investigaciones llevadas a cabo sugieren que el miedo o la preocupación ante algo, influencian directamente las actuaciones públicas de los sujetos en diversas áreas profesionales (Siddique y otros, 2006). El optimismo también se ha demostrado que actúa como predictor de comportamientos de persistencia y ajuste (Carver y Scheier, 2001; Nes y Segerstrom, 2006). Así mismo, el optimismo predice mejores actuaciones académicas (Chemers, Hu y García, 2001) y mejores percepciones subjetivas de bienestar, especialmente durante los momentos adversos (Diener y Chan, 2011).

En contraposición, la preocupación disposicional, que es la tendencia a tener pensamientos negativos incontrolables referentes a la posibilidad de que acontezcan futuros eventos negativos, está relacionada con déficits en la ejecución de acciones de todo tipo. Estos influyen en la resolución de los problemas que acontecen durante las mismas, así como con una menor concentración para permanecer centrado en un objetivo (Borkovec y otros, 1983). En definitiva, el optimismo parece tener una presencia importante en la creación y la adopción de conductas de afrontamiento adaptativas, encaminadas a la adquisición de mayor competencia en la resolución de tareas (Scheier, Weintraub y Carver, 1986) como, en este caso, las actuaciones públicas musicales.

Autoeficacia

Este constructo psicológico propuesto por Bandura (1977) recoge las diferentes creencias en la propia capacidad para resolver, organizar y ejecutar acciones que se realizan. Ostenta un papel determinante en las tareas que conllevan una actuación pública, así como en las expectativas de llevarla a cabo correctamente (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000). Es un buen predictor de la ansiedad escénica en

diversos campos, incluidas las actuaciones musicales (McCormick y McPherson, 2003).

Relacionada con los procesos cognitivos de la ansiedad, la teoría de Bandura (1977) considera que existe una conjunción entre el aprendizaje por modelado y la autoeficacia. En términos generales, la percepción de este constructo es un juicio de la capacidad propia para realizar determinadas actuaciones, en la que las expectativas futuras son juzgadas a partir de los resultados que sean más probables de obtener (Bandura, 2006). Partiendo de este supuesto, y según este autor (Bandura, 1977), los resultados esperados presentan tres formas diferentes que incluyen resultados sociales, físicos y autoevaluativos que pueden ser valorados positiva o negativamente. La autoeficacia está relacionada por muchos psicólogos de la educación como el antecedente al éxito académico porque motiva la perseverancia que guía hacia el éxito (Jinks y Lorsbach, 2003).

En general y de cara a la elección de una carrera vocacional como la música, los objetivos y metas que se escojan, así como el ajuste de la formación musical con las características personales del estudiante, puede ser determinante en la consecución del éxito mediante la mediación de la autoeficacia (Song y Chon, 2012).

Motivación de logro

En este estudio partimos de la definición de 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). La motivación de logro está considerada como un prerequisito para el éxito, no sólo el académico, sino también en disciplinas deportivas y situaciones relacionadas con el trabajo. En el ámbito académico, el interés por el estudio de la motivación surge de la idea de que la motivación de los estudiantes puede ser más maleable que la propia habilidad cognitiva, y puede ser una guía potencial para el sistema educativo con el fin de mejorar el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Spinath, Spinath, Harlaar y Plomin, 2006) y futuros profesionales de la música (Parkes y Jones, 2012).

Sensibilidad al premio y al castigo

En este último constructo psicológico general se describe tanto el BIS (*Behavioral Inhibition System*), sistema de inhibición de conductas, como el BAS, sistema de activación de conducta (*Behavioral Activation System*). Dichos sistemas de comportamiento conforman el sistema de activación conductual descrito por Gray (1982), de los que emergen dos dimensiones de la personalidad, la ansiedad y la impulsividad. La investigación del BIS y el BAS permite el estudio de las respuestas ante señales interpretadas como posibles castigos o con consecuencias negativas, así como las respuestas hacia la percepción de incentivos o recompensas (Pinto-Meza y otros, 2009; Torrubia y otros, 2001).

El modelo de personalidad de Gray (1982) establece que el BAS es el sistema que se encarga de la búsqueda de recompensas, y se relaciona con la impulsividad y la extraversion. Sin embargo, el BIS es el encargado de lograr un objetivo a partir de la inhibición del comportamiento, de incrementar el índice de activación fisiológica, cognitiva y conductual (en inglés, *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 no resolver una tarea. El BAS está relacionado con la sensibilidad al premio y la génesis de conductas encaminadas a conseguir la recompensa (Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray, 2012).

A modo de resumen

A partir de lo expuesto hasta aquí, podríamos determinar que: tenemos un problema específico en músicos, la ansiedad escénica; unas enseñanzas superiores muy concretas, las musicales realizadas en los conservatorios; y la falta de constatación empírica de los problemas de ansiedad en la población de estudiantes de música españoles. Como se ha mencionado, en esta investigación se ha estudiado la ansiedad escénica dentro del marco general de la teoría de de Barlow (2000) con los reajustes realizados por Kenny (2009^a y 2009^b). Además, siguiendo la idea de Gallagher y otros (2014), en este trabajo se han incorporando otros constructos psicológicos como el optimismo, la autoeficacia, la motivación de logro o la sensibilidad al premio y al castigo. Se pretende aportar nuevas evidencias de la utilidad del modelo de Barlow para constatar y explicar la presencia de ansiedad escénica, proporcionando datos de un país, España, en el que no se han realizado estudios sobre este problema desde esta perspectiva.

El objetivo general de esta investigación es documentar la presencia de ansiedad escénica en los estudiantes de los conservatorios superiores de música españoles. De este objetivo general se derivan los siguientes específicos: analizar en estos estudiantes los niveles de optimismo, autoeficacia, motivación de logro y sensibilidad al premio y al castigo y las relaciones entre estos constructos con la ansiedad escénica; explicar mediante técnicas de regresión la presencia de los niveles de ansiedad escénica detectados; y analizar si existen diferencias significativas en función del centro al que pertenece el alumnado. Todo este trabajo supone el comienzo de un estudio no realizado todavía en España y que puede permitir en un futuro plantear determinadas apuestas para mejorar los planes académicos musicales. Cualquier recomendación de intervención necesita analizar las causas y variables que actúan sobre el hecho en cuestión, pero previamente se precisa la constatación científica de la realidad existente.

Metodología

Procedimiento

Se envió una carta remitida desde la Universidad de Zaragoza al equipo directivo de todos y cada uno de los conservatorios superiores de música de España; en total fueron 23 los conservatorios informados. En dicha misiva se les comentaba brevemente la investigación que se estaba llevando a cabo sobre la ansiedad escénica y se les preguntaba si estarían dispuestos a participar en la misma, pudiendo responder afirmativa o negativamente a través de carta postal, correo electrónico o vía telefónica. También se informaba de que la investigación estaba basada en cuestionarios y de que el equipo investigador se desplazaría hasta el lugar correspondiente para la toma de datos en la fecha y hora que se acordara. Para favorecer al máximo la participación en cada centro, se recomendaba que los momentos y lugares concretados para su realización fuesen

aquellos que concordasen con la presencia de clases con mayor concentración de estudiantes. Después de un cierto tiempo, se volvió a contactar con los equipos directivos que no habían dado respuesta destacando la importancia de su participación.

Un total de 5 conservatorios superiores (el total en España son 23) accedieron a participar en el estudio. Ante la imposibilidad de obtener un muestreo aleatorio, debido al número limitado de conservatorios implicados, se tuvo que optar por un criterio de disponibilidad, tanto del centro como del alumnado presente en los mismos. Se garantizó, no obstante, una muestra representativa gracias al número tan elevado de cuestionarios recogidos y de instrumentos musicales implicados.

Los datos fueron recogidos de modo similar en todos los centros que estuvieron dispuestos a participar en este estudio. En todos los casos un miembro del equipo investigador se desplazó a los diferentes conservatorios superiores de música de España para trabajar *in situ* con la población de estudiantes. Todos los datos fueron obtenidos de manera directa, sin intermediarios, aclarándose las dudas previamente a su cumplimentación e intentando de esta forma la mejor compleción posible de los cuestionarios por parte de los alumnos.

Muestra

La muestra de estudiantes que completaron el cuestionario está compuesta por 482 alumnos que están estudiando en diferentes conservatorios españoles para la obtención del Titulo Superior de Música, de los cuales 258 (53,5%) son hombres, 221 (45,9%) son mujeres y 3 no responden (0,6%). Esta muestra presenta una edad media igual a 22,64 años, con una desviación típica de 4,76 y un rango de edad desde los 16 hasta los 51.

Está dividida del siguiente modo: el 38% de la muestra corresponde al Conservatorio Superior del Principado de Asturias (183), el 32,4% al Conservatorio Superior de Murcia (156), el 11,6% al Conservatorio Superior de las Islas Canarias (56), el 9,5% de la muestra pertenece al *Musikene*, Centro Superior de Música del País Vasco (46), y el 8,5% al Conservatorio Superior de Castilla y León (41), tal como se muestra en la Figura 1:

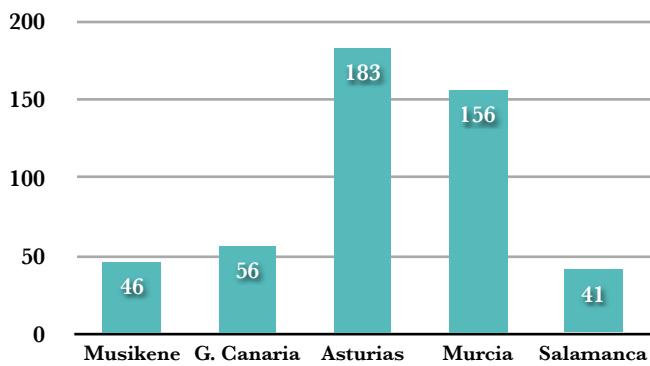


Figura 1. Estudiantes participantes

Instrumentos de medida

El instrumento empleado para la recogida de datos fue un dossier de cinco cuestionarios cuyo objetivo es medir los niveles de los constructos psicológicos sujetos a estudio. Así encontramos que para la medición de los niveles de ansiedad se empleó la adaptación al castellano del KMPAI de Kenny y

otros (2004) por parte de Zarza y otros (2015). Para la medición del optimismo, la versión española de Otero y otros (1998) del LOT-R. La autoeficacia se evaluó con la escala de autoeficacia de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). En la motivación de logro, se utilizó la adaptación al ámbito musical de la Escala de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez (1998) realizada por Zarza (2014). Para la medición de la sensibilidad al premio y al castigo se empleó la versión española del *Sensitivity to Punishment Sensitivity to Reward Questionnaire* (SPSRQ) de Torrubia y otros (2001). En dicho dossier también se incluyeron tres cuestiones para determinar la edad de la muestra, así como el sexo y el curso (de 1º a 4º) de los participantes.

El KMPAI es un instrumento construido por Kenny y otros (2004) que permite evaluar el nivel de ansiedad escénica en músicos. Dicho cuestionario evalúa las respuestas por medio de una escala Likert de 7 puntos y en donde puntuaciones elevadas indican mayores niveles de ansiedad en cada una de sus tres subescalas encargadas de analizar sus tres factores, el contextual, el cognitivo relacionado con los problemas de actuación y el que mide el estado de indefensión en general. Permite evaluar la ansiedad escénica a partir del modelo de ansiedad de tres factores de Barlow. En dicho modelo Barlow (2000) presenta tres factores o vulnerabilidades, una vulnerabilidad biológica, vulnerabilidad psicológica general y vulnerabilidad específica relacionada con estímulos concretos (Kenny y otros, 2004). La adaptación del instrumento realizada por Zarza y otros (2015) respeta los enunciados originales y únicamente suprime 2 ítems, (2 y 8) de los 26 originales, pertenecientes a la escala de indefensión, obteniendo un instrumento final con 24 ítems (10 en la escala de indefensión, 11 en la de ansiedad escénica y 3 en la contextual). La subescala encargada de evaluar la ansiedad escénica (11 ítems) presentó un índice α de Cronbach igual a 0,868.

El LOT, y el LOT-R, *Life Orientation Test*, de Scheier y otros (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 y otros, 2004) como la salud, el deporte o las valoraciones académicas (Hellandsig, 1998; Stoecker, 1999). En esta investigación se ha empleado la adaptación al castellano que hicieron Otero y otros en 1998. Es un instrumento que está constituido por diez enunciados, en donde tres ítems miden los niveles de optimismo disposicional y otros tres los de pesimismo disposicional. Además, tiene también cuatro enunciados de control que no miden ni niveles de optimismo ni de pesimismo. 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 las puntuaciones de los ítems de pesimismo para poder realizar un sumatorio general en sentido positivo, permite obtener una puntuación total de optimismo. Este instrumento en la adaptación realizada por Otero y otros (1998) presentó un índice α de Cronbach igual a 0,78.

El tercer instrumento empleado es el cuestionario de autoeficacia general de Sanjuán y otros (2000). Trata de valorar el sentimiento estable de competencia personal a la

hora de manejar diferentes situaciones de manera eficaz. Es un cuestionario plenamente validado en diferentes poblaciones y estudios como Sanjuán y otros (2000) o Rauch, Schweizer y Moosbrugger (2007), constituido en su versión española por 10 preguntas con un formato de respuesta en escala Likert de 10 puntos y que presentó en el proceso de validación un α de Cronbach de 0,87.

El cuarto instrumento de medida empleado en esta investigación es el cuestionario desarrollado por Manassero y Vázquez (1998) para medir la motivación de logro en un contexto escolar. Los enunciados del cuestionario recogen diferentes causas singulares del logro académico percibidas por el alumnado y, sumados los resultados, dan una medida de motivación general total (Manassero y Vázquez, 1998). El cuestionario original fue adaptado al contexto de las actuaciones musicales por Zarza (2014), presentando un instrumento final (α de Cronbach=0,776) de 18 ítems medidos con una escala de respuestas tipo Likert de 9 puntos.

El quinto instrumento utilizado evalúa la sensibilidad al premio y al castigo, a través de la versión española del cuestionario creado por Torrubia y otros (2001) denominado *The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire* (SPSRQ). Torrubia y otros (2001) desarrollaron un instrumento con dos escalas de 24 preguntas dicotómicas (Sí-No) que mide ambos sistemas comportamentales, el BIS (relacionado con la sensibilidad al castigo) y el BAS (al premio). Arrojó en su versión original un α de Cronbach en la escala de castigo de 0,83 y de 0,76 en la escala de premio.

Resultados

Los datos recogidos son cuantitativos. Se han empleado métodos estadísticos no paramétricos de análisis de diferencias de medias y métodos de regresión para estudiar las relaciones de la ansiedad escénica con el resto de constructos psicológicos.

Considerando a los estudiantes en función del centro educativo al que estaban adscritos y sin diferenciación entre cursos académicos, hemos encontrado diferencias significativas ($p<0,05$) en los distintos constructos psicológicos planteados. De esta forma, tal y como se puede ver en las figuras siguientes, hay centros que presentan puntuaciones más altas o bajas que el resto de manera significativa.

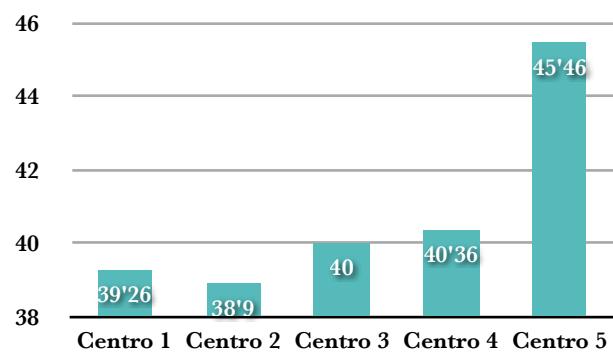


Figura 2. Diferencias en los niveles de ansiedad escénica.

Podemos ver en la figura anterior cómo los estudiantes de todos los centros presentan una media mayor de ansiedad que la media aritmética del instrumento (38,5 puntos), mientras que únicamente el Centro 5 presenta además una media mayor que la media teórica del cuestionario (44 puntos). Así mismo, hemos encontrado diferencias

significativas ($p<0,05$) en los niveles de ansiedad escénica en función del centro de estudios entre los estudiantes del Centro 5 y los estudiantes del resto, siendo significativamente mayor la de los alumnos del Centro 5. No hemos encontrado diferencias significativas en los niveles de ansiedad escénica entre los estudiantes de los demás centros, siendo los del Centro 5 los que presentan un nivel más alto de ansiedad escénica (Figura 2).

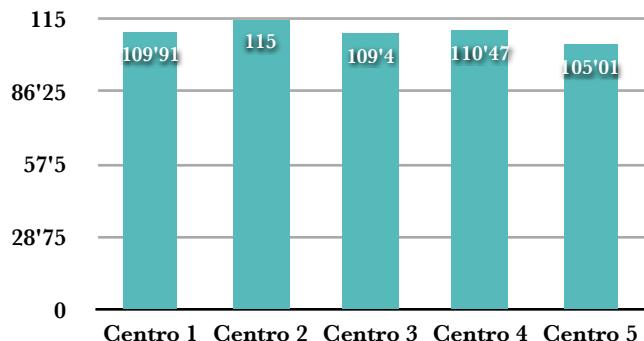


Figura 3. Diferencias en los niveles de motivación de logro.

En el caso del estudio de las diferencias de niveles de motivación de logro, siendo la media teórica del cuestionario 90 puntos y la aritmética 81, vemos cómo todos los centros superan ambas medias. El centro que mayor media reporta es el Centro 2 y presenta diferencias significativas ($p<0,05$) con los Centros 3, 4 y 5. Además, también encontramos diferencias significativas entre los Centros 4 y 5, siendo el Centro 4 el que mayor media reporta de estos dos (Figura 3).

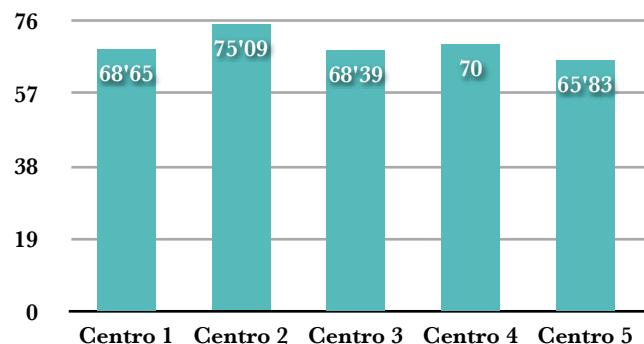


Figura 4. Diferencias en los niveles de autoeficacia.

En el caso del cuestionario de autopercepción (media teórica: 55 puntos; media aritmética: 50 puntos), los alumnos de todos los centros presentan puntuaciones medias superiores tanto a la teórica como a la aritmética. También existen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia ($p<0,05$) entre los estudiantes del Centro 2 y los estudiantes de los Centros 1, 3, 4 y 5, siendo la mayor puntuación media la que reportan los alumnos del Centro 2 (Figura 4), que muestran un mayor nivel de autoeficacia comparados con los otros centros.



Figura 5. Diferencias en los niveles de optimismo disposicional.

Respecto al optimismo (media teórica: 18; media aritmética: 15), hemos encontrado una diferencia significativa ($p<0,05$) entre el alumnado del Centro 2 y el alumnado del Centro 3. La mayor puntuación es la de los alumnos del Centro 2 (Figura 5).

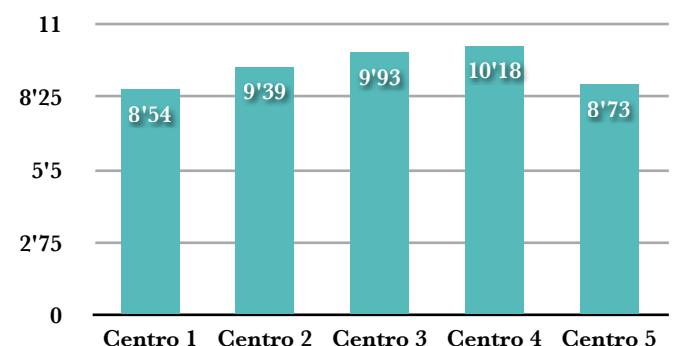


Figura 6. Diferencias en los niveles de sensibilidad al premio.

En lo que concierne a las posibles diferencias entre centros respecto a la sensibilidad al premio (media teórica: 12,5; media aritmética: 12), éstas son significativas ($p<0,05$) en la comparación entre los Centros 1 y 3 y los Centros 1 y 4, siendo menor en ambos casos la puntuación reportada por los alumnos del Centro 1. En este caso ninguno de los centros logra alcanzar la media teórica de la subescala (Figura 6).

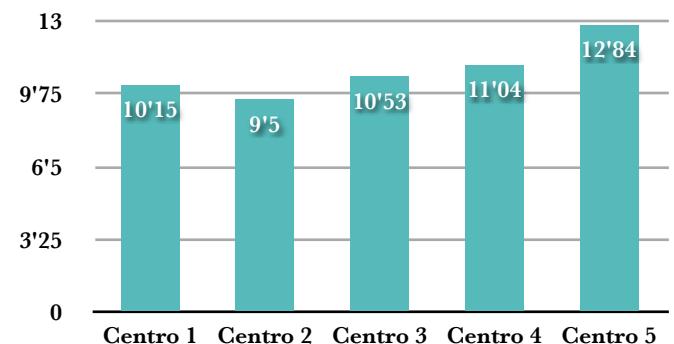


Figura 7. Diferencias en los niveles de sensibilidad al castigo.

En cuanto a la sensibilidad al castigo, encontramos diferencias significativas ($p<0,05$) en las puntuaciones entre los alumnos del Centro 5 y los alumnos de los Centros 2 y 3, siendo mayor la puntuación en ambos casos la del alumnado del Centro 5. Podemos ver cómo es el Centro 5 el que se sitúa por encima de la media teórica de la subescala mientras que el resto se sitúan por debajo (Figura 7).

Llegados a este punto y habiendo constatado cómo en términos generales existen diferencias de medias significativas entre los estudiantes de unos centros u otros, creemos que resulta interesante estudiar si estas diferencias se manifiestan en todos los cursos académicos por igual. Un modo habitual de estudiar a la población universitaria es separar los estudiantes de nuevo ingreso (estudiantes de primer curso; n=151) con los demás (n=323). Como se señala en Papier y otros (2015), los estudiantes en primer curso universitario están expuestos a estresores específicos que propician la aparición de mayores niveles de ansiedad y menores niveles de eficacia y control en la ejecución de tareas específicas en comparación con los estudiantes de cursos más avanzados.

De este modo consideramos que es interesante analizar si los estudiantes cuando ingresan en los centros superiores tienen ya perfiles diferenciados o la diferenciación de perfiles se produce en cierto modo por la pertenencia a un centro de formación u otro. La prueba H de Kruskal-Wallis pone de manifiesto que en los alumnos de primer curso únicamente obtenemos resultados que pueden estar apuntando a la existencia de algún tipo de diferencia ligera según los criterios estadísticos de autores como Van Dyck y otros (2010) ($p<0,1$) entre centros en el constructo de autoeficacia. En este caso la prueba U de Mann-Whitney indica que se producen diferencias de medias significativas al nivel crítico de significación de $p<0,05$ en la comparación de los estudiantes del Centro 2 ($x^- = 73,28$; $\sigma=16,16$) frente a la de los estudiantes del Centro 3 ($x^- = 67,03$; $\sigma=13,96$), Centro 4 ($x^- = 68,55$; $\sigma=12,61$) y Centro 5 ($x^- = 64,28$; $\sigma=7,76$), tal como se muestra en la Tabla 1:

	Ansiedad Escénica	Optimismo	Autoeficacia	Sensibilidad Premio	Sensibilidad Castigo	Motivación
χ^2	3'627	1'719	8'518	7'151	5'064	3'683
p	0'459	0'787	0'074	0'128	0'281	0'451

Tabla 1. Diferencias de medias en función del centro en estudiantes de 1º.

Sin embargo, podemos ver cómo en los estudiantes de cursos más avanzados encontramos que en los niveles de ansiedad escénica se producen resultados ($\chi^2=8,913$; $p=0,063$) que están indicando tendencia general a la existencia de diferencias de medias significativas entre los distintos centros. Estas diferencias de medias (valor $p<0,05$) se producen entre los estudiantes del Centro 5 ($x^- = 45,70$; $\sigma=11,38$) y el resto de centros. Con respecto a Centro 1 ($x^- = 39,87$; $\sigma=12,46$) ($U=-2,008$; $p=0,045$), el Centro 2 ($x^- = 39,68$; $\sigma=11,86$) ($U=-2,430$; $p=0,015$), el Centro 3 ($x^- = 39,85$; $\sigma=14,00$) ($U=-2,429$; $p=0,015$), y con respecto al Centro 4 ($x^- = 39,20$; $\sigma=11,14$) ($U=-3,144$; $p=0,002$), siendo, por lo tanto, en todos los casos mayor la media de ansiedad escénica en los estudiantes del Centro 5 (Tabla 2).

	Ansiedad Escénica	Optimismo	Autoeficacia	Sensibilidad Premio	Sensibilidad Castigo	Motivación
χ	8'913	6'542	10'18	3'108	4'999	10'046
p	0'063	0'162	0'037	0'540	0'287	0'040

Tabla 2. Diferencias de medias en función del centro en estudiantes del resto de cursos.

En lo que concierne a la autoeficacia (Tabla 3) encontramos diferencias de medias significativas al nivel crítico de valor- $p<0,05$ en la comparación del Centro 2 ($x^- = 76,00$; $\sigma=8,46$) con el resto de centros excepto con el del Centro 4 ($x^- = 71,07$; $\sigma=11,45$), siendo mayor la puntuación en todos los casos en el Centro 2.

Autoeficacia	Centro	N	x^-	σ	U	p
Centro 2 n=30 $x^- = 76,0$ 0 $\sigma=8,46$	1	40	68'050	12'625	-2'662	0'008
	3	128	68'672	13'511	-2'662	0'008
	4	89	71'079	11'451	-2'162	0'031
	5	34	66'147	15'796	-2'518	0'012

Tabla 3. Diferencias de medias entre centros en autoeficacia.

Respecto a la motivación, vemos que también existen claras diferencias de medias significativas ($H=10,046$; $p=0,040$) produciéndose éstas especialmente ($p<0,05$) a la hora de comparar la puntuación de los estudiantes del Centro 2 ($x^- = 116,97$; $\sigma=12,44$) frente a la del Centro 3 ($x^- = 109,22$; $\sigma=16,81$) y Centro 5 ($x^- = 105,23$; $\sigma=14,73$), y apuntando a cierto grado de diferencia significativa ($p<0,1$) en la comparación con el Centro 1 ($x^- = 109,47$; $\sigma=14,54$). Del mismo modo, también encontramos diferencias de medias significativas ($U=-2,084$; $p=0,037$) en la comparación entre los estudiantes del Centro 4 y del Centro 5, siendo mayor la media en los estudiantes del Centro 4 (Tabla 4).

Autoeficacia	Centro	N	x^-	σ	U	p
Centro 2 n=30 $x^- = 116,9$ 7 $\sigma=12,44$	1	40	109'47	14'547	-1'823	0'068
	3	129	109'22	16'812	-2'266	0'023
	4	90	111'42	13'867	-1'595	0'111
	5	34	105'24	14'733	-3'062	0'002

Tabla 4. Diferencias de medias entre centros en motivación.

En este momento, y para profundizar más en el estudio de las posibles diferencias entre los estudiantes de los distintos centros educativos en términos generales, planteamos 5 modelos de regresión (Tabla 5) con la técnica de pasos sucesivos hacia adelante. Tratamos así de explicar qué variables de las anteriormente manejadas (optimismo, autoeficacia, sensibilidad al premio, sensibilidad al castigo y motivación) ayudan a predecir el nivel de ansiedad escénica mostrado por los estudiantes participantes.

Centro	R ²	n	F	p	Variables Significativas	D-W
1	0'510	16	251236	0'000	Motivación $\beta=-0,497$ $t=-3,737$ $p=0,001$	11026

Centro	R ²	n	F	p	Variables Significativas	D-W
1	0'519	40	25'250	0'000	Castigo $\beta=0,313$ $t=2,352$ $p=0,023$	1'850
2	0'555	56	64'654	0'000	Motivación $\beta=-0,751$ $t=-8,041$ $p=0,000$	2'461
3	0'596	172	80'70	0'000	Motivación $\beta=-0,541$ $t=-9,121$ $p=0,000$	1'776
					Castigo $\beta=0,205$ $t=3,318$ $p=0,001$	
					Optimismo $\beta=-0,184$ $t=-3,083$ $p=0,002$	
4	0'429	136	32'033	0'000	Optimismo $\beta=-0,281$ $t=-3,236$ $p=0,002$	1'842
					Motivación $\beta=-0,307$ $t=-3,871$ $p=0,0000$	
					Castigo $\beta=0,234$ $t=2,828$ $p=0,005$	
5	0'459	26	11'606	0'000	Optimismo $\beta=-0,555$ $t=-3,683$ $p=0,001$	1'734
					Premio $\beta=0,334$ $t=2,216$ $p=0,037$	

Tabla 5. Modelos de regresión explicativos de Ansiedad Escénica en función del centro.

Podemos ver cómo la motivación presenta resultados significativos inversamente proporcionales a los niveles de ansiedad escénica (a mayores niveles de motivación menores niveles de ansiedad escénica) en todos los centros, excepto en el Centro 5. Observamos también cómo la motivación o la sensibilidad al castigo resultan claves en la mayor parte de centros para la explicación de altos porcentajes de la varianza de la ansiedad escénica. En este sentido debemos destacar

cómo la interacción de estas tres variables (motivación, castigo, optimismo) explica en torno al 60% de la varianza de la ansiedad escénica del Centro 3, mientras que únicamente la motivación es capaz de explicar en torno al 55% de la varianza de la ansiedad escénica en el Centro 2 (la ansiedad es inversamente proporcional a la motivación). A su vez, debemos diferenciar de manera clara a los estudiantes del Centro 5 ya que es únicamente en éste donde entra de manera significativa la sensibilidad al premio que, junto con la interacción con el optimismo, son capaces de explicar en torno al 46% de la variación en la ansiedad escénica. Únicamente en el Centro 5 entra en el modelo explicativo de la ansiedad la conjunción de los factores BAS (sistema que se encarga de medir la necesidad de la búsqueda de recompensas; sensibilidad al premio) y optimismo.

Además, el Centro 5 es el único en el que el BAS presenta una correlación directa y significativa con la ansiedad escénica ($r=0,457$; $p=0,019$) sin que sea significativa en ninguno de los otros conservatorios participantes en el estudio. El resto de constructos sí que correlacionan entre sí y con la ansiedad escénica de manera significativa al nivel $p<0,05$ en todos los centros. El optimismo, la autoeficacia y la motivación correlacionan de manera inversamente proporcional a la ansiedad, o sea, los estudiantes con menos ansiedad escénica presentan mejores resultados en los constructos optimismo, autoeficacia y motivación. Al contrario, la sensibilidad al castigo se correlaciona en todos los casos de manera directamente proporcional; los estudiantes con más ansiedad escénica presentan a su vez más sensibilidad al castigo.

Ahondando más en el estudio de las diferencias que pudieran existir entre los centros, nos disponemos a comparar cada centro enfrentándolo con el resto de centros educativos participantes en su conjunto (Tabla 6) por medio de modelos de regresión que nos permitan establecer posibles relaciones entre las variables de corte personal y el centro de cara a explicar la ansiedad escénica. Así, encontramos que en los modelos de regresión planteados entre todos los centros, son los Centros 3 y 5 los que muestran presencia de valores de significatividad menores de 0,1. Como señalan autores como Deliens y otros (2013) o Zarza, Casanova y Orejudo (2016), marcan una clara dirección hacia la presencia significativa, en este caso de los centros de estudio (3 y 5) como elementos explicativos por sí mismos de la ansiedad escénica, además de las propias variables de corte personal que se aprecian en la Tabla 6. Podemos ver además cómo en el caso de la explicación de la ansiedad escénica, en este caso ambos centros comparados con el resto, mantienen las mismas variables personales así como capacidad predictiva de la ansiedad escénica en términos generales idéntica, situándose en un 53,5% de la misma; se puede decir que si bien no se han podido establecer diferencias en este tipo de tratamiento explicativo entre los Centros 1, 2 y 4, sí que las hay entre los centros 3 y 5 comparados con el resto. Del mismo modo a tenor de los valores de regresión expuestos en la Tabla 6, podemos considerar como similares los Centros 3 y 5 de cara a la explicación de la ansiedad escénica.

Centro	R ²	n	F	p	Variables Significativas	D-W
3 frente al resto	0'535	412	79'886	0'000	Centros $\beta=-0,066$ $t=-1,931$ $p=0,054$	1'836
					Optimismo $\beta=-0,189$ $t=-4,336$ $p=0,000$	
					Castigo $\beta=0,219$ $t=5,301$ $p=0,000$	
					Motivación $\beta=-0,469$ $t=-10,900$ $p=0,000$	
5 frente al resto	0'535	412	79'679	0'000	Centros $\beta=-0,060$ $t=-1,777$ $p=0,076$	1'807
					Optimismo $\beta=-0,182$ $t=-4,202$ $p=0,000$	
					Castigo $\beta=0,225$ $t=5,218$ $p=0,000$	
					Motivación $\beta=-0,462$ $t=-10,721$ $p=0,000$	

Tabla 6. Modelos de regresión explicativos de Ansiedad Escénica entre centros.

Discusión, conclusiones y prospectiva

Las enseñanzas superiores de música deberían proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, desarrollando las competencias necesarias que garanticen la correspondiente cualificación de los futuros profesionales de la música. La ansiedad escénica en músicos en formación superior es relevante, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema si es excesiva de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito.

Creemos, al igual que ocurre en otras investigaciones (Barbar, Crippa y Osorio, 2014; Osborne, Greene e Immel, 2014), que los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la presencia de niveles importantes de ansiedad escénica en los estudiantes de música estudiados. Contemplando la ley de Yerkes y Dodson (1908), y de acuerdo a Papagerogi, Creech y Welch (2013), ciertos niveles de ansiedad son necesarios e incluso beneficiosos. Sin embargo, en nuestro caso hemos visto cómo en todos y cada uno de los centros el nivel de

ansiedad medio superaba la media aritmética del instrumento, lo que nos da una aproximación de la existencia real del problema.

Como se desprende de Patston y Waters (2015), apenas han sido estudiados hasta la fecha el resto de constructos y el análisis de las relaciones entre estos y la ejecución musical. En esta investigación, al igual que en McCormick y McPherson (2003), se pone de manifiesto que la autoeficacia presenta una relación significativa con la ansiedad escénica; así, los estudiantes con un mayor nivel de autoeficacia tienden a tener niveles mas bajos de ansiedad escénica. De modo análogo a lo que se apunta en McPherson (2005) o Patston y Waters (2015), el optimismo y una mayor motivación están relacionados positivamente con mejoras en las ejecuciones o con la reducción de niveles de ansiedad durante las mismas.

Nuestros resultados confirman que, como ocurre en Gray (1982), Kimbrel, Nelson-Gray y Mitchell (2012) o Torrubia y otros (2001), las personas que necesitan de más recompensas (BAS) tienden a tener mayores niveles de ansiedad (bajos niveles de BAS originan mayores niveles de ansiedad), entre los que se encuentra la ansiedad escénica. Sin embargo, otros estudios más recientes (v. g., Mihic y otros, 2015) han considerado que el BAS no está tan claramente relacionado con la presencia de mayores o menores niveles de ansiedad escénica. De forma análoga, en este estudio únicamente se han encontrado relaciones del BAS con la ansiedad escénica en uno de los 5 centros estudiados, pudiendo decirse en este caso que sigue sin clarificarse su relación exacta con la ansiedad escénica en músicos en formación.

No encontramos referencia alguna en la que se estudien y comparen centros de enseñanzas musicales entre sí, esta investigación es la primera que aborda las posibles diferencias entre centros formativos. Se constata que estas diferencias se producen una vez ingresados los estudiantes en unos centros u otros, lo cual parece sugerir que la formación recibida según el centro, su programa de estudios u otros factores influyen en el aumento o disminución de la presencia de la ansiedad escénica.

Dada la talla importante de nuestro muestreo y a tenor de los resultados expuestos, la ansiedad escénica está presente en todos los conservatorios superiores participantes en el estudio, si bien hay algunos en los que es más acentuado que en otros. Existen también diferencias en el resto de constructos específicos como la motivación de logro, la autoeficacia, el optimismo disposicional o la sensibilidad al premio y al castigo. Pensamos que estas diferencias pueden ser debidas a variables no tomadas en cuenta en este estudio como por ejemplo las políticas educativas de los centros o los estilos pedagógicos del profesorado. El Centro 5 es el que ha presentado un nivel más diferenciado de cara a la explicación de la ansiedad, siendo los otros cuatro más homogéneos en la explicación de la misma. En este sentido, niveles más altos de la motivación, la autoeficacia y el optimismo parecen estar relacionados con menores niveles de ansiedad escénica.

Después de todo lo considerado hasta aquí, creemos se necesita continuar la investigación sobre ansiedad escénica. Una mejor comprensión del funcionamiento de la ansiedad escénica, y su relación con otros constructos cognitivos y variables que influencian a los estudiantes de música, puede aportar información muy valiosa para aprender a controlar la ansiedad escénica. También se hacen necesarios más amplios

estudios que profundicen en el análisis de las diferencias entre los distintos centros y el tipo de enseñanza impartida en ellos. Toda la reflexión generada favorecerá diseñar planes específicos de intervención pedagógica en los conservatorios superiores de música españoles que debería ayudar a mejorar la enseñanza-aprendizaje musical y a disminuir el nivel de ansiedad escénica negativa.

Referencias citadas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. En B. Kishner, (Ed.). *Adolescence and Education*. Boulder: University of Colorado School of Education.
- Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. y Osorio, F. L. (2014). Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI): Transcultural adaptation for Brazil and study of internal consistency. *Journal of Depression and Anxiety*, 3(4), 1-3.
- Barkhuizen, N., Rothmann, S. y Van de Vijver, F.J. R. (2014). Burnout and work engagement of academics in Higher Education Institutions: Effects of dispositional optimism. *Stress and Health*, 30, 322-332.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T. y Depree, J. A. (1983). Preliminary explorations of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. C. Chang (Ed.). *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Chemers, M. M., Hu, L. y Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Education Psychology*, 93, 55-64.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- Deliens, T., Clarys, P., Van Hecke, L., de Bourdeaudhuij, I. y Deforche, B. (2013). Changes in weight and body composition during the first semester at university. A prospective explanatory study. *Appetite*, 66, 111-116.
- 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.
- Gallagher, M. W., Bentley, K. H. y Barlow, D. H. (2014). Perceived control and vulnerability to anxiety disorders: A Meta-Analytic review. *Cognitive Therapy Research*, 38, 571-584. DOI: 10.1007/s10608-014-9624-x.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (Ed.). *Sociología y Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Gray, J. A. (1982). Precis of the neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system. *The Behavioral and Brain Sciences*, 5, 469-534.
- Hellandsig, 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.
- Herrera, L. y Manjón, G. J. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonía. Didáctica de la música*, 57, 43-55.
- Herrera, L., Manjón, G. J. y Lorenzo, O. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 169-181.
- Jinks, J. y Lorsbach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113-118.
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 183-208.
- Kenny, D. T. (2009^a). Negative emotions in music making: Performance anxiety. En P. Juslin y J. Sloboda (Ed.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2009^b). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Ed.). *International Symposium on Performance Science*. Utrecht: European Association of Conservatoires.
- 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. y Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.
- 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. DOI: 10.1016/j.paid.2011.10.041.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Marchant-Haycox, S. E. y Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13, 1061-1068.
- 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.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35. DOI: 10.1177/0305735605048012.
- Mihic, L., Colovic, P., Ignjatovic, I., Smederevac, S. y Novovic, Z. (2015). Anxiety between personality and cognition: The gray zone. *Personality and Individual Differences*, 78, 19-23. DOI: 10.1016/j.paid.2015.01.013.
- Nes, L. S. y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235-251.
- Oriol, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011). *Música y Educación*, 92, 58-94.
- Osborne, M. S., Greene, D. e Immel, D. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(18), 1-17. DOI: 10.1186/s13612-014-0018-3.

- Osborne, M. S., Kenny, D. T. y Holsomback, R. (2005). Assessment of MPA in late childhood. *International Journal of Stress Management*, 12, 312-330.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A. y Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Papageorgi, I. (2008). *Investigating Musical Performance. Performance anxiety across musical genres*. Londres: Universidad de Londres. Disponible en <http://eprints.ioe.ac.uk/3219/>.
- Papageorgi, I., Hallam, S. y Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28, 83-107. DOI: 10.1177/1321103X070280010207.
- Papier, K., Ahmed, F., Lee, P. y Wiseman, J. (2015). Stress and dietary behaviour among first-year university students in Australia: Sex differences. *Nutrition*, 31, 324-330. DOI: 10.1016/j.nut.2014.08.004.
- Parkes, K. A. y Jones, B. D. (2012). Motivational constructs influencing undergraduate students' choices to become classroom music teachers or music performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 101-123. DOI: 10.1177/0022429411435512.
- Patston, T. y Waters, L. (2015). Positive instruction in music studios: Introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of Well-Being*, 5(10), 1-10. DOI: 10.1186/s13612-015-0036-9.
- 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.
- 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.
- 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 students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709-730.
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on Musical Performance Anxiety - a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 1-11.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12(2), 609-613.
- 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. 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.
- Siddique, H. I., La Salle-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.
- 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.
- 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.
- Stoecker, J.A. (1999). Optimism and grade expectancies. *Psychological Reports*, 84, 873-879.
- 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.
- Van Dyck, D., Cardon, G., Deforche, B. y De Bourdeaudhuij, I. (2010). Urban-Rural Differences in physical activity in Belgian adults and the importance of psychosocial factors. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 88(1), 154-167. DOI: 10.1007/s11524-010-9536-3.
- 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.
- Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482. DOI: 10.1002/cne.920180503
- 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.
- Zarza, F. J. (2014). Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de Grado Superior de Música de España. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/47413/files/TESIS-2016-021.pdf>.
- Zarza, F. J., Orejudo, S., Casanova, Ó. y Mazas, B. (2015). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory factor analysis of the Spanish version (2015). *Psychology of Music*, 44(3), 340-352. DOI: 10.1177/0305735614567932.
- Zarza, F. J., Casanova, Ó. y Orejudo, S. (2016). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *Ulu*, 1, 28-35.
- 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. En F. Pajares y T. Urdan. (Ed.). *Academic Motivation of Adolescents*. Connecticut: Information Age.

Sobre los Autores

Francisco Javier Zarza Alzugaray (arriba)

Doctor en Educación. Titulado Superior y Postgrado de Piano. Es profesor de Fundamentos de la Expresión Musical en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación son la ansiedad escénica en músicos y el desarrollo personal y profesional de los mismos.

Óscar Casanova López (izquierda)

Doctor en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas. Titulado Superior en Percusión. Es profesor de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Coordinador de la especialidad de Música y Danza en el Máster universitario en Profesorado. Sus líneas prioritarias de investigación son: ansiedad escénica en músicos; TIC y metodologías activas en el aula de música; y diseño curricular de música.

Santos Orejudo Hernández (derecha)

Doctor en Psicología. Profesor de Psicología Básica y Evolutiva en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Director del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza.

Francisco Javier Zarza Alzugaray

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Zaragoza.
C/ Pedro Cerbuna 12
50009 Zaragoza. España.
fjzarza@unizar.es



**Revista
Internacional
de Educación
Musical**
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Maria Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquia (Colombia)

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josép Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)