

## Perspectivas docentes ante la Ansiedad Escénica: estudio de caso en un conservatorio profesional de música

Teaching perspectives on Stage Anxiety:  
a case study in a professional conservatory of music

**Arturo José Calaforra-Guardeño<sup>1</sup>**   
arcaguar@alumni.uv.es

**Remigi Morant-Navasquillo<sup>1</sup>** 

**María del Mar Bernabé-Villodre<sup>1</sup>** 

<sup>1</sup> Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Valencia, España

### ARTÍCULO CIENTÍFICO

Jefe de Sección: Fernando Chaib

Redactor de maquetación: Fernando Chaib

Licencia: "CC by 4.0"

Fecha de Sumbimissón: 16 feb 2024

Fecha final de aprobación: 10 ago 2024

Fecha de Publicación: 26 ago 2024

DOI <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2024.51032>

**RESUMEN:** La Ansiedad Escénica es un fenómeno que está siendo investigado en aras de paliar sus efectos negativos sobre los músicos. Aun así, dentro de los Conservatorios de Música en España, no se aprecia tanto esta repercusión, sobre todo, en cuanto a su consideración en asignaturas obligatorias del currículo y en cuanto a la formación del profesorado. En este sentido, se ha planteado una investigación cualitativa (estudio de caso) con el fin de mostrar la realidad que está viviendo el profesorado de un conservatorio valenciano. Las conclusiones extraídas inciden en la poca preparación del profesorado en esta problemática, lo que les impide realizar su praxis docente adecuadamente e inciden en la necesidad de actualización del currículo de las Enseñanzas Profesionales y de líneas de formación específica, tanto en la formación inicial como en la continua.

**PALABRAS CLAVE:** Ansiedad Escénica; Enseñanzas Profesionales de Música; Educación Musical; Legislación; Formación Didáctica.

**ABSTRACT:** Performance Anxiety is a phenomenon is being widely investigated to alleviate its negative effects on the performer. Even so, within the Conservatories of Music in Spain this change is not seen as much, especially in terms of compulsory subjects in the curriculum and in terms of teacher training in this regard. In this sense, qualitative research (case study) has been proposed to show the reality that is living the teaching staff of a Valencian Conservatory. The extracted results emphasise the little preparation in this problem that the instrument teachers must be able to prepare their students for a future performance and stress the need to update the curriculum of Professional Education and specific training lines, both in initial and continuing training.

**KEYWORDS:** Performance Anxiety; Music Professional Teaching; Music Education; Legislation; Didactic training.



## 1. Introducción

Poco a poco se van evidenciando más investigaciones y trabajos que ponen de manifiesto los posibles efectos, causas y soluciones ante la comúnmente llamada Ansiedad Escénica (de ahora en adelante, AE) en los músicos de cualquier edad, lugar o sexo (Taborsky 2007; Calaforra-Guardeño 2019), tanto a nivel nacional como internacional. Además, se están creando talleres, seminarios, conferencias relacionadas con toda esta temática, como las III Jornadas Universitarias Internacionales de Psicología y Música realizadas por la UNED en 2020, entre otras muchas.

A pesar de toda la información recopilada sobre la AE, se siguen encontrando situaciones semejantes a las encontradas hace décadas en cuanto a praxis docente se refiere (Dalia 2004; Bautista y Pérez-Echeverría 2008; Pozo *et al.* 2008; Parakilas 2010; Fernández y García 2015). Contamos con más información sobre el tema, pero se sigue tratando de la misma manera dentro de las aulas.

Algunos investigadores como Patston (2014) ponen en evidencia que el profesorado es uno de los agentes importantes para poder llegar a controlar este tipo de miedos que surgen en el alumnado. Pese a ello, según una revisión bibliográfica que recopilaba los trabajos realizados en el territorio español sobre esta temática (Calaforra-Guardeño 2019), no hay muchos trabajos que se enfoquen en este rol que tiene el docente y se centran más en conocer el fenómeno en cuestión o en buscar aplicaciones en el aula. Concluye que habría que realizar más trabajos centrándose en el profesorado para poder conocer mejor su contexto dentro de sus aulas con respecto a la AE.

Se ha evidenciado que la salida profesional más habitual para los músicos es la de la docencia (Cid 2012). Aun así, el alumnado que acaba sus estudios superiores apenas ha obtenido formación para esta tarea, por lo que son vulnerables ante este tipo de situaciones (Díaz 2015). Su forma de impartir las clases de música está basada en su formación inicial, siendo esta de cariz tradicional en la mayoría de los casos (Bautista y Pérez-Echeverría 2008; Pozo *et al.* 2008; Bautista *et al.* 2009; Parakilas 2010; Fernández y García 2015).

En cuanto a la legislación que regula las Enseñanzas Musicales, la evolución es positiva en este aspecto, pasando de una legislación imitativa, donde lo importante era que el intérprete fuera capaz de interpretar literalmente una partitura, dejando de lado otros aspectos importantes, a una legislación mucho más completa donde el fin es el propio alumno que se convertirá en artífice de su propia creación musical, reflexionando sobre su interpretación y ajustándola a sus propios gustos. Aun con todos estos cambios, no existe normativa legislativa bien definida que inste a la preparación del alumnado para salir al escenario (Viejo y Laucirica 2016; Zarza *et al.* 2016). Solamente se mencionan algunos objetivos para tener en cuenta para el alumnado como "actuar en público con autocontrol", según el *Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas* (Conselleria de Educación 2007).

Visto el estado de la cuestión de la AE en los conservatorios españoles, se considera necesario avanzar en la investigación en esta problemática. Se pretende identificar la formación didáctica que tiene el profesorado sobre la AE, revisar la metodología y las estrategias o recursos que disponen para el manejo correcto de la AE en su alumnado, y analizar el currículum de las Enseñanzas Profesionales desde una perspectiva histórica comparada, poniendo el foco de atención en la salida al escenario y que tenga en cuenta el estado anímico y/o emocional del músico.

## 2. Método

Esta investigación se plantea desde el paradigma cualitativo, debido a que se pretende estudiar esta problemática en un solo centro educativo, sin voluntad de generalizar.

La obtención de datos se ha planteado desde distintas vertientes y el mapa de categorías obtenido ha aflorado directamente desde todo el material recopilado, tal y como propone la Teoría Fundamentada (San Martín 2014) y la Teorización Sustantiva, término designado por Glaser y Strauss en 1967. Enfocándolo de esta forma, se consigue que las categorías obtenidas provengan de la propia investigación y no por fuentes previas (Charmaz 2007).

Dentro de los paradigmas que existen dentro de la investigación, este trabajo se situaría en el paradigma interpretativo. Este paradigma aspira a la comprensión del fenómeno a estudiar, permitiendo entender la realidad que están viviendo los participantes dentro de su contexto y los motivos que lo llevan a vivenciarlo de esa forma (González-Monteagudo 2001). Por tanto, estamos ante un estudio de caso con carácter exploratorio que indaga en los fenómenos y trata de comprender mejor la situación que se está desarrollando en ese centro en particular (Yin 2003; Del Río 2003; García 2003; Stake 2007).

Pensamos que el aporte cualitativo servirá para complementar la información que ya se ha extraído de otros trabajos, lo que el autor Cobos (2007) llama triangulación metodológica. Así, tendremos datos mucho más completos y se podrá entender mejor el contexto que rodea a la AE.

### 2.1. Participantes

Los participantes estuvieron conformados por docentes y el equipo directivo de un Conservatorio Profesional de la Comunidad Valenciana. Se han clasificado los participantes según los siguientes criterios (Tabla 1): edad, años de experiencia docente, plan de estudios y departamento. En los años de experiencia, se han utilizado los criterios de Bautista y Pérez-Echeverría (2008): menos de 5 años, entre 5 y 15 años, y más de 15 años.

Tabla 1 – Datos del profesorado participante

Participantes	Edad	Experiencia docente	Plan de Estudios	Departamento instrumental
Entrevistada 1	24	Menos de 5	LOE	Viento-Madera
Entrevistado 2	52	Más de 15	Plan 66	Viento-Metal
Entrevistado 3	36	Más de 15	LOGSE	Viento-Madera
Entrevistada 4	37	Entre 5 y 15	LOGSE	Cuerda
Director	35	Entre 5 y 15	LOGSE	Viento-Madera

## 2.2. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el centro para concertar una cita con dirección y comentar el propósito del presente trabajo de investigación. Una vez aprobado por parte del equipo directivo y habiendo facilitado el contacto con el profesorado, se procedió a concertar dicho encuentro.

Se habló con 4 docentes que aceptaron gustosamente la participación en esta investigación. Se eligió el día y la hora para concertar la entrevista con cada miembro del profesorado que accedió a realizarla dentro de sus respectivas aulas. La grabación de la entrevista se realizó tanto en vídeo como en audio. La entrevista al director se realizó mediante la aplicación "Dúo Google" dadas las circunstancias derivadas del Estado de Alarma provocado por la COVID-19.

El procedimiento que se llevó a cabo para la realización de las entrevistas, para todos los participantes, fue el siguiente:

- Primero, se explicó con más detalle el propósito del trabajo para que entraran en situación. A cada uno se les dieron pautas para conseguir un ambiente lo más relajado posible buscando la comodidad de los entrevistados. Previo al comienzo de las preguntas de la entrevista, firmaron un consentimiento de la grabación en su lugar de trabajo.

Después de la introducción previa a la entrevista, se procedió a las preguntas y a la grabación de estas. Todas las entrevistas se concluyeron sin ninguna modificación y sin ningún problema, por lo que, una vez finalizadas todas las grabaciones, se realizó su transcripción y análisis.

## 2.3. Instrumentos y categorías

El método de recogida de datos que se implementó fue la entrevista de tipo semiestructurada, ya que son las que mayor flexibilidad ofrecen y propician que los entrevistados puedan expresar mejor sus puntos de vista en comparación a los cuestionarios (Díaz-Bravo *et al.* 2013).

Varios expertos doctores validaron antes las preguntas de la entrevista que se pretendía realizar, constatándose así la fiabilidad del instrumento de recogida de datos y que la información recopilada correspondiera con el propósito del proyecto, eran pertinentes sus cuestiones y estaban bien expresadas.

Los temas para las preguntas derivaron de los objetivos planteados para esta investigación, estando basadas en las siguientes referencias citadas (Tablas 2 y 3): del primer objetivo sobre la formación didáctica del profesorado derivaron las preguntas 2 y 3; del segundo objetivo sobre la metodología empleada derivaron las preguntas 4, 5 y 6; y del último objetivo sobre el Currículum de las Enseñanzas Profesionales y su perspectiva histórica derivaron las preguntas 7, 8 y 9.

Tabla 2 – Bloques de preguntas realizadas al profesorado y sus referencias

Temas/Preguntas	Investigaciones
<b>1. Datos personales</b>	Yuni y Urbano (2014)
<b>2. Conocimiento y opinión sobre la AE: 1. ¿Podría orientarme sobre la AE? (Si sabe cómo se origina, posibles efectos, cómo solucionarlo...)</b>	Dalia (2004), Patson (2014), Viejo y Laucirica (2016)
<b>3. Prevención y preparación para el escenario: 2. ¿Alguna forma de controlar mejor la AE en el alumnado o ayudar a minimizar sus síntomas? ¿Cómo se podría llegar a impartir esta serie de conocimientos en clase? ¿Cómo preparas al alumnado para salir al escenario? Desde la clase y tiempo antes a la actuación</b>	Lee (2002), Patston (2014), Viejo y Laucirica (2016)
<b>4. Remedios propios para tratar la AE: 3. ¿Siente nervios a la hora de salir a tocar algún concierto-audición? Si fuera que sí, ¿qué emplea para calmarlos? ¿Conoce a algún psicólogo especializado en músicos? ¿Ha recurrido a ellos alguna vez y por qué?</b>	Rodríguez-Quiles (2000), Viejo y Laucirica (2016)
<b>5. La puesta en práctica: 4. Si un estudiante viene un día y comenta que es incapaz de salir al escenario, ¿qué haría para ayudarlo?</b>	Rodríguez (2016), Taborsky (2007) y Viejo y Laucirica (2016)
<b>6. Metodología empleada en el aula: 5. Defina la metodología que emplea en el aula a la hora de preparar las audiciones</b>	Bautista y Pérez-Echeverría (2008), Pozo, Bautista, Torrado (2008), Bautista <i>et al.</i> (2009)
<b>7. Formación para ser docente: 6. ¿Cree que la formación del profesorado de instrumento es completa para ayudar al alumnado a salir al escenario a tocar? ¿En qué sentido cree que es completa o no?</b>	Lee (2002), Dalia (2004), Parakilas (2009), Patson (2014), Díaz (2015), Viejo y Laucirica (2016), Rodríguez y Velasquez (2017)
<b>8. Comparativa entre la docencia tradicional frente la actual: 7. ¿Cree que las clases de instrumento se imparten de la misma forma que cuando usted estudiaba?</b>	Dalia (2004), Fernández y García (2015)
<b>9. Currículum de las Enseñanzas Profesionales de Música: 8. ¿Cree que el currículum de las enseñanzas musicales favorece al profesorado a realizar su tarea como docente? Si no, ¿qué cree que sería? ¿Menciona al alumnado con necesidades especiales?</b>	Rodríguez-Quiles (2000), Zarza (2012), Zarza, Casanova y Orejudo (2016)

El resultado final fueron una pregunta demográfica más ocho secciones de preguntas breves, abiertas y que dieron opción a las personas entrevistadas a expresar su opinión sobre el tema a tratar.

**Tabla 3 – Bloques de preguntas realizadas al equipo directivo**

Categoría	Preguntas
<b>Currículo Enseñanzas Musicales</b>	1. ¿Cree que el currículo de las enseñanzas musicales favorece al profesorado a realizar su tarea como docente? Si no, ¿qué cree que sería?
<b>Abordaje de problemas dentro de la institución</b>	2. ¿Cree que los Conservatorios ayudan al alumnado a superar sus dificultades como, por ejemplo, el miedo escénico? Si es que sí, ¿cómo?
<b>Opinión</b>	3. ¿Cree que se debería formar al profesorado sobre la AE? ¿Por qué cree que no se hace?
<b>Plantilla Conservatorio</b>	4. Si pudiera disponer de más personal en el centro, ¿a qué profesionales contrataría y por qué?

Una vez finalizaron las entrevistas, el siguiente paso fue su transcripción. Una vez realizada, se procedió a la extracción de citas relevantes para el trabajo, agrupación por códigos o tópicos, proceso de categorización y análisis, en base a las consideraciones de Echevarría (2005), San Martín (2014) y Flick (2015). A continuación, se exponen las categorías correspondientes a los objetivos planteados en esta investigación:

1. A. Formación Didáctica sobre AE: A.1 Contexto social y biológico del alumnado, A.2 Conocimientos sobre Ansiedad, A.3 Evitación-huida, A.4 Nervios, A.5 Formación propia, A.6 Formación pedagógica, A.7 Gestión psicológica.
2. B. Metodología empleada para abordar la AE: B.1 Técnicas de Relajación-Respiración, B.2 Empleo del Movimiento, B.3 Control de la situación, B.4 Técnica de la visualización, B.5 Estiramientos, B.6 Realización de simulacros o exposición, B.7 Reforzamiento de la autoestima al alumnado.
3. C. Marco Legislativo de la Comunidad Valenciana: C.1 Currículum de las Enseñanzas Profesionales de Música, C.2 Retrospectiva de la impartición de las clases, C.3 Figura del psicólogo dentro de la legislación.

### 3. Resultados

Tras analizar detenidamente las grabaciones, se han extraído los siguientes resultados (Tabla 4). Como puede observarse, los entrevistados más veteranos (Entrevistados 2 y 3) son los que más datos han aportado a la investigación, lo que no significa necesariamente que sean los más relevantes.

A continuación, se procede a describir y explicar las categorías y códigos ya comentados, añadiendo los comentarios correspondientes en cada uno de ellos, extraídos de las entrevistas.

Tabla 4 – Número de citas

Bloques de preguntas	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Director	Total
<b>Formación</b>	4	8	13	5	5	35
<b>Didáctica</b>						
<b>Metodología</b>	9	5	11	7	1	33
<b>Marco legislativo</b>	3	9	14	3	9	38
<b>Total</b>	16	22	38	15	15	106

### 3.1. A. Formación Didáctica sobre AE

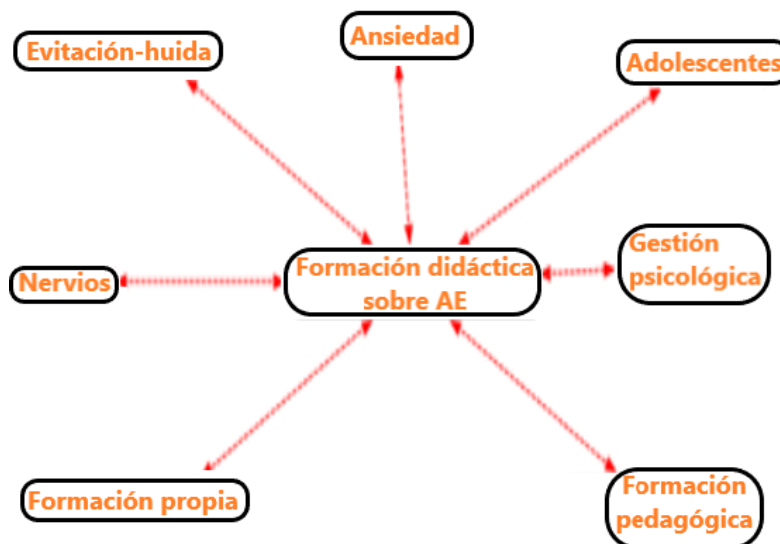


Figura 1 – Categoría A y sus Subcategorías

Aúna todos los conocimientos que ha ido adquiriendo el profesorado durante su formación y experiencia en la docencia (Figura 1). Contempla todos los aspectos comentados en las entrevistas que el profesorado cree importantes a la hora de abordar la AE en sus respectivas aulas.

#### A.1 Contexto psicológico del Alumnado

Todos están de acuerdo en que el alumnado, la gran mayoría adolescentes, suelen tener problemas de autoestima y de identidad de uno mismo debido a los cambios fisiológicos y psicológicos que están experimentando, por lo que el profesorado de Música tiene que preparar su praxis docente atendiendo a estas problemáticas.

[...] la primera es que en la adolescencia se busca principalmente la aceptación de los demás [...] y otra peculiaridad de esta etapa, pues claro, debido a los constantes cambios que están produciendo en nuestro organismo, pero también en cuanto a lo mejor a nivel

de relaciones... o personales o cambios académicos, digamos que eso también repercute mucho, ya digamos que la persona es más... cómo diríamos, autosuficiente y entonces es como que está menos respaldado (Director).

### *A.2 Conocimientos sobre Ansiedad*

Alguno de los docentes, al hablar sobre qué es la AE y cómo llegar a combatirla en el aula, ha podido aportar datos más específicos sobre este fenómeno y sobre sus efectos y las causas que la provocan, haciendo ver que hay interés por la misma: “[...] las sensaciones te las provocas con la cabeza y qué respuestas fisiológicas tienen, que intento que se familiaricen con ello y, sobre todo, intento que se expongan para que salga a relucir todo eso y tengan ese punto” (Entrevistado 3).

### *A.3 Evitación-huida*

A la hora de exponerse ante el público, si alguien siente miedo o temor a ser juzgado (comúnmente llamado Fobia Social, según Ballester (2015)), la respuesta natural sería huir o evitar esa situación amenazante. Uno de los docentes comenta que, si se deja que ocurra, provocará un mayor temor y cada vez será más complicado paliarlo debidamente: “[...] Ahora, la clave, para mí, fue nunca dejar lo que tenía que hacer... ¿Sabes? Porque luego la evitación implica que se reafirmen los pensamientos...” (Entrevistado 3).

### *4.A Nervios*

Al comentar sobre los nervios, la mayoría coinciden que es debido a la presión que se ejerce sobre uno mismo al querer realizar un buen trabajo, teniendo más nervios cuantas más responsabilidades tienes.

También es cierto que, por ejemplo, alguien puede tocar la escala de Do Mayor perfectamente y si ahora te dicen súbete a la tarima en el concierto de la Filarmónica de Viena en año nuevo toca la escala de Do Mayor igual te tiemblan las rodillas.... ¿Sabes lo que te quiero decir? Igual no es solo con saber es suficiente, también está en cómo gestionas la emoción y la importancia que le das a la emoción [...] (Entrevistado 3).

### *A.5 Formación propia*

Todos coinciden en haber investigado por su cuenta para poder mejorar su calidad en la praxis docente, por medio de realización de cursos, talleres, seminarios, másteres, búsqueda de información o asesoramiento de expertos: “Yo hice el CAP (Certificado de Aptitud Profesional) en su momento, y un Máster y... y al final, es lo que tú investigas como puedes” (Entrevistado 3).

### *A.6. Formación pedagógica*

Cada participante manifiesta haber tenido una formación escasa, ya no únicamente sobre la AE, sino de pedagogía musical, en general, habiéndose formado ellos mismos, como se ha comentado previamente. Además, todos afirman que realizan su labor docente basándose en las experiencias de cuando ellos eran estudiantes y su propia práctica como docentes, recalando que, realmente, se les ha instruido para ser intérpretes, no docentes.



Pero la formación pues bastante escasa y siempre pues (los docentes) se la tienen que buscar. Si alguien quiere formarse más en algunos aspectos pedagógicos o en lo que sea pues se lo tienen que buscar ellos por su cuenta (Entrevistada 1).

### A.7 Gestión psicológica

En general, comentan que, debido a la carencia de conocimientos pedagógicos y psicológicos que obtuvieron en su formación inicial, no son capaces de responder adecuadamente a las demandas psicológicas de su alumnado para mejorar su situación, algo que no se trabaja debidamente en los Conservatorios: “Gente que el día de mañana su trabajo será el de tocar en un escenario, pues se está obviando mucho la parte afectiva y la parte psicológica del intérprete [...]” (Director).

### 3.2. B. Metodología empleada para abordar la AE



Figura 2 – Categoría B y sus Subcategorías

Recopilación de todas las técnicas, métodos y formas de abordar la clase para combatir contra la AE. Entre ellas, están la relajación diferencial de Jacobson, la visualización, los simulacros de audiciones, etc. Comentan que aplican estos recursos debido a su experiencia como docente y a lo que sus docentes les inculcaron cuando fueron estudiantes.

#### B.1 Técnicas de Relajación-Respiración

Se plantean estas técnicas como algo general, sin llegar a especificarlas. Las que se llegan a mencionar son el yoga y la relajación diferencial de Jacobson (ORTIZ, 2012). Mencionan que las utilizan para que su alumnado pueda ver mermar los efectos del estrés y la ansiedad previas a la salida del artista en escena, sobre todo, en casos ya extremos: “[...] pues a mí me va muy bien pues ejercicios de respiración, de yoga, de estiramientos, de concentración [...]” (Entrevistado 2) y “Pero cuando el caso es potente intento buscar recursos de relajación. Hay muchas técnicas de relajación, muchas técnicas de respiración, la relajación diferencial de Jacobson” (Entrevistado 3).

#### B.2 Empleo del Movimiento

Otro de los métodos empleados para conseguir relajar al alumnado es el movimiento. La docente que lo comenta dice que le sirve para desviar la atención del alumnado y conseguir que se relaje un poco más: “[...] y a veces pues en clase para ir practicando pues les hago tocar andando o hacer movimientos, así com muy grandes o la agarro yo y le muevo el cuerpo en plan de “relájate” tal [...]” (Entrevistada 1).

### *B.3 Control de la situación*

Se ha hablado mucho del control de la obra a interpretar, tanto en el apartado técnico como el mental, y esto es reforzado gracias a la exposición y los simulacros de audiciones que se realizan en clase. Lo importante es que el alumnado sea partícipe de este control y que pueda llegar a manejarla cuidadosamente.

Entonces, lo primero que intento hacerles entender es que el control está en ellos y que para tener el control hay que ceder el control muchas veces. El problema de la ansiedad es que queremos controlarla y el único hecho es que estamos reafirmándola (Entrevistado 3).

### *B.4 Técnica de la visualización*

Es una técnica que consiste en imaginarse la situación que uno quiere realizar o aprender tantas veces como haga falta para, luego, poder ejecutarla y que el esfuerzo sea menor que si solo se pusiera a repetir la actividad una y otra vez. Es utilizada en el mundo del deporte (BUCETA, 1998) y recomendada por algunos psicólogos especialistas. El profesorado entrevistado comenta que la utiliza de vez en cuando, tanto para su alumnado como para sí mismo. La emplean, sobre todo, para preparar la audición: “[...] me visualizo yo en el escenario intentando visualizarme disfrutándolo mucho o cuando escucho esa obra tocada por un muy buen intérprete me imagino que soy yo, e intento disfrutar [...]” (Entrevistada 1).

### *B.5 Estiramientos*

Otro ejercicio más que comentan que realizan en la praxis docente. Esta vez no explican cómo los realizan en sus aulas, solo lo mencionan: “[...] hago ejercicios de aire o estiramientos [...]” (Entrevistada 1).

### *B.6 Realización de simulacros o exposición*

Esta actividad es la más comentada y la más realizada por el profesorado entrevistado. Comentan que suelen realizarla en el aula y hacen que experimenten las mismas sensaciones que tendrían si fueran al escenario: “[...] bueno lo principal es la exposición, ellos tienen que también exponerse y tienen que, que enfrentarse...” (Entrevistado 3) y “[...] pues al final pues estamos haciendo a lo mejor 3 o 4 por, supongo unas 12 o 15 audiciones desde que tienes 7 años o 8 años, para ellos es una cosa normal” (Entrevistado 2). Según comentan, es importante prepararlos en todo momento, incluso para salir al escenario desde edades tempranas, pero sin llegar a darle tanta importancia, es decir, “naturalizándolo”:

[...] si empiezan desde el principio como algo muy natural, en unas edades que no tienen tanto miedo al fallo ni tienen... se ponen tanta presión porque conforme te vas haciendo mayor tienes más sentido del ridículo, el fallo, vergüenza, viene la adolescencia [...] (Entrevistada 4).

Interpretamos que se tiene que hacer ver que la audición es un acto más dentro de las enseñanzas musicales y no “demonizarlas”: “Pero lo más importante de la ansiedad escénica es [...] que se entienda que... que es

algo que pasa, que puede pasar y que está ahí, lo que pasa es que está como muy demonizado” (Entrevistado 3).

### B.7 Reforzamiento de la autoestima del alumnado

Es uno de los apartados que más remarcan los docentes. Debido a la situación y a los cambios que está experimentando el alumnado, su autoestima normalmente se ve mermada a la hora de interpretar una obra en directo. Intentan darle seguridad a la hora de tocar y de convencerles que son capaces.

[...] al final, es un poco buscar el equilibrio entre lo que te dices y la realidad de lo que tienes delante, porque muchas veces el problema de la ansiedad, sobre todo, en este caso de la ansiedad escénica, es lo que nos decimos de la situación [...] (Entrevistado 3).

## 3.3. C. Marco Legislativo de la Comunidad Valenciana



Figura 3 – Categoría C y sus Subcategorías

### C.1 Currículum de las Enseñanzas Profesionales de Música

El entrevistado 2 piensa que el currículo, para el profesorado, está bien, ya que puede estar 6 años trabajando con el alumnado de forma individualizada y pudiendo atender a cada estudiante. El único inconveniente es por parte del alumnado, que cree que tiene demasiadas asignaturas y una carga lectiva muy alta debido a que están compaginando distintas enseñanzas regladas como son la ESO o Bachillerato, entre otras.

Yo creo que como profesor de instrumento está muy bien. (...) y en profesional tenemos un mogollón de horas de asignaturas que, hombre, todo está bien, pero yo creo que no hace falta tanta materia para que uno sepa tocar un instrumento y para hacer un grado profesional que estás haciendo un bachiller, estás haciendo una ESO, que ya tienes bastante mogollón de asignaturas [...] (Entrevistado 2).

El resto del profesorado participante piensa que el currículo de las enseñanzas musicales necesita ser más flexible y ser revisado:

- Flexible en el sentido de más variedad de asignaturas en las enseñanzas profesionales según la especialidad que elijan (composición, pedagogía...), pudiendo escoger no solo la rama interpretativa del instrumento que haya escogido: “[...] creo que ya se debería empezar a diversificar un poquito más el currículum desde el inicio de las enseñanzas profesionales (...)”.
- Integrar las asignaturas teóricas como puedan ser armonía, historia, análisis, dentro de la asignatura de instrumento, haciendo que no estén tan desligadas y dotándolas de sentido para el alumnado (relacionado con lo que ha comentado el otro entrevistado restante): “Pienso que en el momento actual en el que nos encontramos debería ser mucho más flexible... y, no sé, a mí muchas veces hablando con otros compañeros considero que las asignaturas están desligadas unas de otras” (Director).
- Y trabajar cuestiones como el pánico escénico desde edades tempranas, de una forma inconsciente para el alumnado más infantil: “No obstante, considero que el tema del miedo escénico se debería ya empezar a trabajar de forma un poco inconsciente para el alumnado de las primeras etapas educativas, ya desde la clase de instrumento, desde la clase de cámara” (Entrevistada 4).
- Revisado en cuanto a incorporar, por ejemplo, la figura del psicólogo o fisioterapeutas, entre otros especialistas de las ciencias de la salud y el bienestar:
  - [...] la entrada de profesionales yo sí que la consideraría, por ejemplo, profesionales de la psicología, incluso, no sé. Recuerdo haber hecho a lo largo de mi formación... pues no sé, con especialistas de fisioterapia también [...] hasta de un profesional relacionado con el Márquetin, por qué no (Director).
- Materias que enseñen al alumnado a poder gestionar el miedo escénico: “[...] pero considero que la figura del psicólogo debería ser fundamental en un centro de estudios musicales, igual que en el instituto o en el colegio existe la figura del psicólogo...” (Entrevistado 3).
- Dotar al profesorado de conocimientos psicopedagógicos para poder realizar su tarea como profesor y disponer de recursos suficientes para aplicar en el aula: “Pero la formación pues bastante escasa y siempre pues se la tienen que buscar. Si alguien quiere formarse más en algunos aspectos pedagógicos o en lo que sea pues se lo tienen que buscar ellos por su cuenta” (Entrevistada 1).
- Incorporar un apartado que contemple al alumnado con necesidades educativas especiales (TDAH, entre otros): “[...] porque tienes un alumno que, por ejemplo, tenga un Trastorno del Espectro Autista y, ¿qué haces? No tienes formación en todo el currículum formativo de un profesor” (Entrevistado 3).
- Revisar el acceso al sistema, a las oposiciones: “No, no está bien planteado el marco legislativo, empezando por el acceso a sus oposiciones, empezando por el propio acceso al sistema no está bien planteado” (Entrevistado 3).
- Y, la más importante, adecuar el Decreto vigente a las exigencias de la sociedad actual que ha ido cambiando conforme el paso de los años. La última que hubo fue hace 15 años aproximadamente: “[...] entonces la sociedad ha cambiado demasiado y el sistema no ha cambiado nada. (...) el contenido es el mismo, ha cambiado el continente” (Entrevistado 3) y “[...] yo pienso que tenemos

un currículo que, bueno, va cambiando, va evolucionando, pero básicamente sigue teniendo la misma estructura" (Director).

### *C.2 Retrospectiva de la impartición de las clases*

Todos coinciden en los pocos cambios que ha habido desde que fueron estudiantes hasta ahora, remarcando que, realmente, si ha habido algún cambio, ha sido más por parte del profesorado que por el currículo: "[...] al final, los cambios vienen por parte del profesorado..." (Entrevistada 1). Esto se puede ver, por ejemplo, en la relación que existe actualmente entre el profesorado y el alumnado, preocupándose más por su aprendizaje y teniendo una relación más cercana que antaño: "Creo que hay una conexión más cercana con el alumno, también es cierto" (Entrevistado 3). Igualmente, algunos entrevistados vuelven a remarcar que es la sociedad la que ha cambiado, pero la práctica musical sigue siendo la misma de siempre, de ahí que las enseñanzas musicales vuelvan a sus orígenes:

El problema es que la evolución del aula, en música, no ha cambiado lo más mínimo, porque la idiosincrasia de la práctica instrumental sigue siendo exactamente la misma: encerrarte entre cuatro paredes y a hacer escalas, y tocar, tocar, tocar, tocar y volver a tocar (Entrevistado 3).

El único cambio significativo que ha comentado el entrevistado más veterano, entrevistado 2, ha sido que antes solo se hacían audiciones para terminar el grado que estuvieras haciendo y siempre que cumplieras ciertas condiciones, por lo que, en ese sentido, se ha podido percibir un pequeño cambio: "[...] pero hace 30 años nadie hacía audiciones en los Conservatorios, o sea, aunque sea increíble, no se hacían audiciones. Yo terminé mi Grado Profesional y mi Grado Superior en total hice un recital..." (Entrevistado 2).

### *C.3 Figura del psicólogo dentro de la Legislación*

Alguno de los entrevistados, entre ellos el director, consideran que hay muchas cuestiones dentro de la praxis docente que debería solucionarlas un psicólogo especializado: "[...] pero considero que la figura del psicólogo debería ser fundamental en un centro de estudios musicales, igual que en el instituto o en el colegio existe la figura del psicólogo..." (Entrevistado 3). Un ejemplo sería el caso de un músico que quisiera ser intérprete en el futuro. Éste va a tener una formación escasa en cuanto a recursos psicológicos se refiere, entre otras cuestiones: "Gente que el día de mañana su trabajo será el de tocar en un escenario... pues se está obviando mucho la parte afectiva y la parte psicológica del intérprete (...)" (Director).

## **4. Discusión**

Teniendo en cuenta los resultados extraídos en esta investigación, se pasa a la discusión de estos en el orden que se expusieron las categorías y tópicos emergidas de las entrevistas.

En primer lugar, como se ha comentado en las entrevistas, es importante tener en cuenta la etapa (adolescencia) y las circunstancias que está viviendo el alumnado para evitar que en el futuro los problemas puedan ir a peor por una mala gestión en el aula (Osborne y Kenny 2008).

El conocimiento que pueda tener el profesorado puede ser útil a la hora de realizar una correcta praxis docente, ya que, según varias investigaciones y publicaciones como las de Dalia (2004), Fernández y García

(2015) y Viejo y Laucirica (2016), el profesorado de música no cuenta con estos conocimientos de base, por lo que una correcta formación podría ser crucial para evitar todo este tipo de problemas.

Se ha podido corroborar que el profesorado de música no tiene suficiente formación pedagógica y recursos como para poder dar clases adecuadamente, situación que ya comentaba Díaz (2015). Su escasa formación se ha basado en lo aprendido durante su proceso de formación instrumental, de cariz muy tradicional, algo ya señalado por Dalia (2004), Bautista y Pérez-Echeverría (2008), Pozo *et al.* (2008), Bautista *et al.* (2009), Parakilas (2010), Fernández y García (2015) o Muñoz (2019). Además, coincide con la escasez de conocimientos y recursos sobre la AE, la cual tiene que ir adquiriendo en su formación continua mediante cursos, talleres o seminarios celebrados a lo largo de los años.

Entre los recursos comentados por el profesorado entrevistado, uno de los más referidos es la realización de simulacros de audiciones o exposición del alumnado a la misma. Esta exposición es idónea para el alumnado para que pueda ir acomodándose e ir adquiriendo las sensaciones de tocar frente a un público (Dalia 2004; Dalia y Pozo 2006; Muñoz 2019). La recomendación es de ir aumentando gradualmente la exposición del alumnado y así evitar sensaciones de rechazo o huida y pueda ir adquiriendo confianza poco a poco (Garres 2017).

Otra de las técnicas comentadas son las técnicas de relajación y respiración, en concreto, la relajación progresiva de Jacobson. Esta técnica es empleada por algunos psicólogos y expertos y tiene resultados favorables a la hora de ayudar al músico a reducir sus nervios previos y al autocontrol sobre el escenario (Ortiz 2012).

La visualización es una técnica empleada en los deportes de alto rendimiento como recurso para la mejora de la práctica deportiva (Buceta 1998). Al igual que en el deporte, este método se puede emplear también en la música para practicar y repasar pasajes u obras en concreto. Además, se reportan los mismos beneficios que en la práctica deportiva (Aleman *et al.* 2000).

De entre tantas técnicas de relajación existentes, no hay ninguna mejor que otra. Todo va a depender de la persona que lo emplee y el grado de eficacia que esa técnica tenga sobre ella. Al final, según comentan Dalia y Pozo (2006), se tiene que escoger una técnica que sirva para realizar en el momento que se requiera y que sea eficaz.

Lo que la legislación sobre las Enseñanzas Profesionales propone como tocar con "autocontrol" y con la "destreza necesaria" (Conselleria de Educación 2007) es igual que en el currículo de las Enseñanzas Superiores, según comentan Viejo y Laucirica (2016) y Zarza *et al.* (2016): proponen objetivos a cumplir por parte del alumnado como los comentados, pero no dan ninguna herramienta o forma de abordarlos en clase que puedan ayudar al profesorado a tener una guía o una ayuda para poder elaborar su programación, sumando esto a la escasez de formación por parte del profesorado.

A todo esto, se añade que, hoy en día, sabiendo que la salida profesional más habitual es la de la docencia (Cid 2012), todavía no se ha incidido del todo en la correcta formación del profesorado. Se podría evitar que el profesorado novel (y no tan novel, como se ha podido constatar en las entrevistas) tenga tantos problemas a la hora de impartir docencia (Bautista *et al.* 2009) y, así, disponer de los recursos suficientes para poder realizar las clases adecuadamente. El único remedio actual que se ha podido constatar es la gran oferta que

existe de talleres y seminarios de formación del profesorado que pueden ayudar a mejorar la impartición de las clases.

La clasificación que hacían Bautista y Pérez-Echeverría (2008), Pozo *et al.* (2008) y Bautista *et al.* (2009) coincide con la forma de pensar de algunos de los docentes entrevistados, coincidiendo en los más veteranos, los entrevistados 2 y 3, quienes comentan que la práctica musical es la que es y siempre será así por mucho que pase el tiempo, aunque su forma de abordar la praxis docente sea totalmente distinta a la de antaño.

A lo largo de las entrevistas, se ha comentado que la enseñanza de la música en los Conservatorios ha permanecido intacta a lo largo de los años y ha sido la sociedad la que ha seguido avanzando, haciendo que la docencia en música se quede obsoleta. Algunos autores como Dalia en la entrevista de Muñoz (2019) y Pozo *et al.* (2020), sugieren que hacen falta muchos cambios para que la música pueda acoplarse a los cánones de la sociedad contemporánea, ya no solo a nivel curricular que son igualmente importantes, sino cambiar la mentalidad que se tiene a la hora de realizar la praxis docente en los centros musicales.

Por último, haciendo referencia a la incorporación de especialistas de la psicología dentro de los centros musicales, ha sido comentado por algunos docentes entrevistados como una posible solución a toda esta problemática, coincidiendo con las conclusiones de Zarza *et al.* (2016), incluso, comentan, que podrían incorporarse otra clase de especialistas, como podrían ser los fisioterapeutas, entre otros muchos.

En resumen, se ha podido comprobar que la información recopilada hasta el momento en otras investigaciones coincide con lo recabado en esta investigación. Además, este hecho coincide con algunas de las lagunas encontradas en los currículos de las Enseñanzas Profesionales de Música. Como temática surgida de esta investigación, ha sido la posibilidad de ampliar las ramas de estudio dentro de los Conservatorios, limitado a la interpretación del instrumento musical, por lo que hay muchas temáticas abiertas para seguir investigando.

## 5. Conclusiones

Tras todo lo expuesto, debe señalarse en primer lugar, haciendo referencia al primer objetivo planteado en esta investigación, la formación que suele tener el profesorado de música sobre la AE es escasa, disponiendo de pocos recursos y herramientas que utilizar a la hora de realizar su praxis docente. Además, ya no solo referido a la AE, sino a la pedagogía musical en general, valiéndose de sus propias experiencias como docente o como estudiante.

El segundo objetivo referido a la metodología empleada por el profesorado en relación con el manejo didáctico de la AE se ha podido comprobar que es variada, coincidiendo con herramientas que se ha comentado que son efectivas como la visualización o los ejercicios de relajación para el autocontrol dentro del escenario, pero habría que ver cómo las aplican realmente y ver si este conocimiento es conocido por la comunidad de docentes de música o solo es conocido por unos pocos.

Por último, después del análisis del currículum de las Enseñanzas Profesionales, se ha comprobado que proponen objetivos tales como saber tocar con autocontrol y tener los reflejos necesarios a la hora de tocar en el escenario, pero no llegan a ser del todo decisivos o predominantes, quedándose solamente en un par de ideas que se comentan y poco más. Además, el marco legislativo vigente tiene la estructura y el

procedimiento parejo a sus predecesores, desde la LOGSE, por lo que, después de varios años, es posible que se haya quedado un poco atrasado con las exigencias del alumnado actual. Por lo que, y como apunte final, es posible que un cambio en la legislación pueda ayudar a cambiar el panorama musical que se está viviendo, pero también es cierto que hay que cambiar la mentalidad que se viene arrastrando durante generaciones y empezar a proponer nuevas prácticas docentes más inclusivas y que beneficien a todos los músicos de este país, ya sean docentes como estudiantes.

## 6. Referencias

- Aleman, André, Nieuwenstein, Mark R., Böcker, Koen B.E, y De Haan, Edward H.F. 2000. "Music training and mental imagery ability". En *Neuropsychologia* 38 (12): 1664-1668. doi:10.1016/S0028-3932(00)00079-8
- Ballester, José. 2015. *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. Murcia: DIGITUM.
- Bautista, Alfredo, y Del Puy Pérez-Echeverría, María. 2008. "¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?" En *Cultura y Educación* 20 (1): 17-34. doi:10.1174/113564008783781477
- Bautista, Alfredo, Del Puy Pérez-Echeverría, María, y Pozo, Juan Ignacio. 2009. "Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers". *Psychology of Music* 38, (1): 85-106. doi:10.1177/0305735609336059
- Buceta, José María. 1998. *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Calaforra-Guardeño, Arturo José. 2019. Revisión bibliográfica de los trabajos realizados en Universidades Españolas sobre la Ansiedad Escénica en músicos. *Actas 4th virtual international conference on education, innovation and ict, red de investigación e innovación educativa*: 646-649.
- Charmaz, Kathy. 2007. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. California: Sage Publications.
- Cid, María José. 2012. Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. En *Revista Electrónica de LEEME* 29: 1-22.
- Cobos, David. 2007. "Reflexiones sobre la investigación educativa". En *Escuela Abierta* 10: 213-221.
- Conselleria de Educación. *Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas*. DOCV (25/09/2007), n. 5606, referencia 2007/11706, p. 37005-37088, 2007.
- Dalia, Guillermo. 2004. *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los "nervios" ante las actuaciones musicales*. Madrid: IdeaMúsica.
- Dalia, Guillermo, y POZO, Ángel. 2006. *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Del Río, Dionisio. 2003. *Métodos de investigación en Educación (Volumen I: proceso y diseños no complejos)*. Madrid: UNED.
- Díaz, María Teresa. 2015. "Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas". En *Revista Musical Chilena* 69 (223): 86-97.



doi:10.4067/S0716-27902015000100007

- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, y Varela-Ruiz, Margarita. 2013. "La entrevista, recurso flexible y dinámico". En *Investigación en Educación Médica* 2 (7): 162-167.
- Echeverría, Genoveva. 2005. *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Fernández, Basilio, y García, Jorge. 2015. "De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios". En *ARTSEDUCA* 10: 38-60.
- Flick, Uwe. 2015. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, José Luis. 2003. *Métodos en investigación en Educación (Volumen II: investigación cualitativa y evolutiva)*. Madrid: UNED.
- Garres, Francisco Joaquín. 2017. *La Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete como eje vertebrador de la docencia en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales: propuesta metodológica*. Guadalupe: Universidad Católica de Murcia.
- Glaser, Barney, y Strauss, Anselm. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Adline Transaction.
- González-Monteagudo, José. 2001. "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes". En *Cuestiones Pedagógicas* 15: 227-246.
- Lee, Sang-Hie. 2002. "Musician's performance anxiety and coping strategies". En *The American Music Teacher* 52 (1): 36-39.
- Muñoz, David. 2019. *La Ansiedad Escénica en el Músico con Guillermo Dalia*. Vídeo, 39m3s.
- Ortiz, Francisco de Paula. 2012. "La relajación musical como recurso didáctico". *Actas I CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y PRAXIS EDUCATIVA INNOVAGOGIA 2012*: 423-431.
- Osborne, Margaret S., y Kenny, Diana T. 2008. "The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians". En *Psychology of Music* 36 (4): 447-462. doi:10.1177/02F0305735607086051
- Parakilas, James. 2009. "Secrets of the studio: Changes in Performance Teaching". En *College Music Symposium* 49: 293-299.
- Patston, Tim. 2014. "Teaching stage fright? – Implications for music educators". En *British Journal of Music Education* 31 (1): 85-98. doi:10.1017/S0265051713000144
- Pozo, Juan Ignacio, Bautista, Alfredo, y Torrado, José Antonio. 2008. "El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas". En *Cultura y Educación* 20 (1): 5-15. doi:10.1174/113564008783781495
- Pozo, Juan Ignacio, Del Puy Pérez-Echeverría, María, Torrado, José Antonio, y López-Íñiguez, Guadalupe. 2020. *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, Ariana Blanca, y Velásquez, Carlos. 2017. "Programa para el manejo de la ansiedad escénica de los cuerdistas de la Orquesta de Cámara del Conservatorio Plurinacional de Música". En *Compás empresarial* 8 (21): 16-22.

- Rodríguez, Miriam. 2016. *¿Los conservatorios preparan psicológicamente al alumnado frente a una actuación? Ansiedad escénica en la profesión musical.*, 2016. Castellón de la Plana: Universidad Jaume.
- Rodríguez-Quiles, José Antonio. 2000. "Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español". En *Revista Electrónica de LEEME* 1 (5): 1-6.
- San Martín, Daniel. 2014. "Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16 (1): 104-122.
- Stake, Robert. 2007. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taborsky, Christopher. 2007. "Musical Performance Anxiety: A Review of Literature". En *Update: Applications of Research in Music Education* 26 (1): 15-25.
- Viejo, Carmen, y Laucirica, Ana María. 2016. "Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera". En *Revista electrónica de LEEME* 37: 63-80.
- Yin, Robert K. 2003. *Case study and Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Yuni, José Alberto, y Urbano, Claudio Ariel. 2014. *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zarza, Francisco Javier, Casanova, Óscar, y Robles, José Elías. 2016. "Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música". En *Revista de investigación y Docencia Creativa (ReiDoCrea)* 5: 16-21.
- Zarza, Francisco Javier, Casanova, Óscar, y Orejudo, Santos. 2016. "Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España". En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 13: 50-63. doi:10.5209/RECIEM.49442
- Zarza, Francisco Javier. 2012. *La ansiedad escénica en músicos de grado superior y su relación con el optimismo disposicional*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.