

Ansiedad escénica en estudiantes de piano

Performance Anxiety in Piano Students

Francisco Javier Zarza Alzugaray, Óscar Casanova López y Santos Orejudo Hernández. Universidad de Zaragoza

Resumen: La ansiedad escénica en estudiantes de música puede ser uno de los mayores impedimentos que pueden encontrar en su formación superior. La autoeficacia, el optimismo y la sensibilidad al premio y al castigo o la creatividad están relacionados con la ansiedad escénica, aunque estas relaciones nunca han sido constatadas en una muestra de estudiantes española. **Objetivos:** Constatar la presencia de ansiedad escénica en estudiantes de piano. **Método:** Sesenta y seis estudiantes de música completaron un cuestionario elaborado *ad hoc*. **Resultados:** Los participantes presentan niveles de ansiedad escénica superiores a la media. **Conclusiones:** La ansiedad escénica es un problema en estudiantes de piano. Por lo tanto, es necesario investigar en otros grupos de estudiantes de música para incluir mejoras en las prácticas docentes.

Abstrac: Performance anxiety in music students can be one of the greatest obstacles they may encounter in their higher education. Self-efficacy, optimism and sensitivity to reward and punishment or creativity are related to performance anxiety, although these relationships have never been observed in a sample of Spanish students. **Objectives:** To verify the presence of performance anxiety in piano students. **Method:** Sixty-six music students completed a questionnaire prepared *ad hoc*. **Results:** Participants have performance anxiety levels above average. **Conclusions:** Performance anxiety is a problem in piano students. Therefore, research is needed in other groups of music students to include improvements in teaching practices.

Keywords: Psychology | Musical Education

Palabras clave: Psicología | Educación Musical

Recepción: 15 de febrero de 2016

Aceptación/Publicación: 15 de febrero de 2016

Correspondencia: fjzarza@unizar.es

Citar: Zarza-Alzugaray, F.J., Casanova-López, O. y Orejudo-Hernández, S. (2016). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *ulu*, 1, 28-35.

Uno de los principales inconvenientes que los músicos tanto estudiantes como profesionales deben hacer frente es el problema de la ansiedad escénica. La presencia de niveles excesivos de ansiedad escénica en los intérpretes puede llegar a convertirse en un lastre, tanto para completar los estudios de música como para llegar a convertirse en un profesional de la interpretación que desee desempeñar una carrera artística con ciertas garantías de éxito.

El pianista es un músico que principalmente desarrolla su estudio y carrera profesional interpretativa en solitario; esta característica lo hace muy diferente a otros profesionales instrumentistas mucho más obligados a la interpretación en conjunto como pueden ser los instrumentistas de viento o cuerda frotada.

En España son pocos las investigaciones educativas que se han encargado de conocer mejor el colectivo de estudiantes de música en su nivel superior. Estos estudios, encaminados a la obtención del Título Superior de Música, a todos los efectos son equivalentes al de licenciado o graduado. La principal función de estas enseñanzas superiores es la de dotar de conocimientos musicales suficientes y preparar al alumnado para el ejercicio de la interpretación musical; una interpretación principalmente pública.

En lo que concierne a la ansiedad escénica debemos conocer que es un constructo que encuentra una posible explicación en la teoría de ansiedad de Barlow (2000) en la que se describen tres factores de vulnerabilidad. Barlow (2000) entiende que tras la ansiedad escénica está actuando un primer factor de vulnerabilidad genético y por lo tanto heredable

hasta cierto grado, un segundo factor de vulnerabilidad psicológica general (indefensión) y un tercer factor de vulnerabilidad psicológica específica. Autores como Kenny, Davies y Oates (2004) operativizan la teoría de Barlow (2000) y describen la presencia de ansiedad escénica como el resultado de la combinación de un primer factor relativo al contexto, características ansiosas familiares y primeras experiencias de ansiedad tenidas en ese entorno, un segundo factor relativo a la vulnerabilidad psicológica general o indefensión que engloba las experiencias generales en los hechos más cotidianos de la vida diaria y un tercer factor en el que se incluyen las experiencias específicas relativas en este caso a acciones en las actuaciones públicas.

Sin embargo en lo que concierne a los estudiantes de música, vemos que hay estudios que cifran en torno al 20% las tasas de abandono de los estudios musicales debido a los problemas de ansiedad escénica. De la población que continúa, entre el 40-60% ven empeorada su actuación, bien sean estudiantes en la etapa universitaria bien ya egresados ejerciendo por lo tanto como profesionales de la interpretación musical (Dalia, 2004; Van Kemenade, Van Son y Van Heesch, 1995). Otras investigaciones, como la realizada por Steptoe (2001), revelan cómo para entre el 15% y el 25% de la población de músicos profesionales la ansiedad escénica es un factor crítico y problemático para el ejercicio de su profesión.

Estudios centrados en el análisis de la comunidad universitaria estudiante de música han indicado también que la ansiedad escénica es uno de los problemas reportados más frecuentes que puede afectar negativamente a la calidad de las interpretaciones. Autores como Papageorgi, Creech y Welch (2013) indican que en torno al 36% de los estudiantes ven empeorada su actuación debido a los problemas que acarrea la ansiedad escénica especialmente si actúan como solistas. En España, Herrera y Manjón (2013) con una muestra de 42 flautistas, encuentran que en condiciones de ejecución en solitario el 66.6% de los estudiantes se sienten preocupados por la actuación y el 75% del total se siente nervioso momentos antes de la misma.

En cuanto a la clasificación de los problemas que pueden generarse por el excesivo nivel de ansiedad escénica, autores como McAllister (2011) los clasifica en problemas cognitivos - fallos de memoria, incapacidad de razonamiento o pensamientos negativos-, problemas fisiológicos -palmas de manos sudorosas, voz, manos y piernas temblorosas, boca seca, pulso acelerado, náuseas o diarreas- y problemas conductuales -estrategias de evitación o escape-. En este sentido y para arrojar luz sobre este problema, necesitamos establecer teorías sobre cómo se genera y mantiene la ansiedad escénica en los estudiantes de música para poder establecer mejoras en las prácticas pedagógicas. Se han realizado estudios de la ansiedad escénica con constructos psicológicos que han sido relacionados en otras áreas de conocimiento puede darnos pautas para posteriores intervenciones y mejoras pedagógicas.

Tal y como apuntan Gallagher, Bentley y Barlow (2014), resulta clave seguir investigando en constructos relacionados con la ansiedad escénica y el control percibido, así como incorporar otros constructos de corte generalista como el optimismo disposicional, la autoeficacia o la sensibilidad al premio y al castigo. Por otra parte, en investigaciones como Stanley, Brooker y Gilbert (2002), o Bertoglia (2005) se la relaciona con procesos cognitivos como la creatividad.

En este sentido la creatividad se muestra esencial para un buen rendimiento en las enseñanzas artísticas. Así la ansiedad excesiva y la merma en los niveles de creatividad pueden resultar un impedimento en las interpretaciones musicales. En entornos más clínicos como en Gruzelier et al. (2013) se relaciona a la ansiedad con la creatividad en bailarines con programas de intervención en ambas variables obteniendo como resultado

mejoras en las habilidades interpretativas. En esta investigación tomamos los anteriores constructos provenientes de la psicología positiva como referencia para el estudio y explicación de la ansiedad escénica y proponemos la inclusión de la creatividad como variable relacionada con la ansiedad escénica para posteriores investigaciones.

Por optimismo disposicional se entiende la creencia que tienen los individuos acerca de que en su vida experimentarán buenas experiencias. Está demostrado que tiene efectos positivos a nivel fisiológico y ayuda a incrementar los niveles de motivación (Barkhuizen, Rothmann y Van de Vijver, 2014). Además, el optimismo está relacionado con mejores resultados académicos y explica parte de las mejoras en las percepciones subjetivas de bienestar, más aún en los momentos más difíciles en los que ayuda a la generación de comportamientos de persistencia y ajuste con la resolución de tareas (Diener y Chan, 2011).

La autoeficacia analiza el juicio de la capacidad individual para realizar y resolver determinadas tareas. En la valoración de esta capacidad, las expectativas futuras acerca de su resolución positiva son valoradas a partir de los resultados que sean más probables de obtener (Bandura, 2006). En este sentido, muchos psicólogos educativos relacionan la autoeficacia con el éxito académico ya que incrementa la perseverancia indispensable para la correcta finalización de la tarea (Jinks y Lorsbach, 2003).

En lo concerniente al sistema de activación conductual que describe Gray (1982), está compuesto por dos sistemas diferenciados y concebidos como dos polos opuestos del mismo. Así, encontramos el BAS (*Behavioral Activation System*) o sistema de activación conductual y el BIS (*Behavioral Inhibition System*). El BAS está relacionado con la impulsividad como dimensión de la personalidad. Esta dimensión se asocia a la presencia de conductas de activación e impulsividad que desencadenan la búsqueda de recompensas o premios.

Sin embargo, el BIS está relacionado con la ansiedad como dimensión de la personalidad. En esta dimensión la consecución de los objetivos parte de la inhibición de las conductas, del incremento del índice de activación (arousal) fisiológica, cognitiva y conductual y valorar los posibles riesgos de las acciones antes de su realización. A nivel teórico el BIS está relacionado con la presencia de respuestas ansiosas y miedo ante el castigo, mientras que el BAS está relacionado con la sensibilidad a los premios y conductas impulsivas de búsqueda de recompensa (Kimbrel, Mitchell y Nelson-Gray, 2012).

Resumiendo, encontramos unos estudiantes de enseñanzas musicales superiores en España que no han recibido especial atención, en términos investigadores, y que pueden estar sufriendo un problema muy específico en su formación como el de la ansiedad escénica. El principal propósito de esta investigación es estudiar las relaciones entre los distintos componentes de la ansiedad escénica en pianistas, así como entre otros constructos psicológicos relacionados. Se pretende explicar la presencia de mayores o menores niveles de ansiedad escénica a partir de los constructos anteriores en una muestra de estudiantes de 6 centros superiores de formación musical.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 66 estudiantes de música (43.9% chicos; 56.1% chicas) de los centros superiores del País Vasco (10 estudiantes), Islas Canarias (5 estudiantes), Principado de Asturias (15 estudiantes), Comunidad de Murcia (30 estudiantes), Castilla y León (5 estudiantes) y Reina Sofía de Madrid (1 estudiante). Todas las personas de la muestra participaron voluntariamente.

Instrumentos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* en el que se recoge la adaptación al castellano del KMPAI (Kenny Music Performance Anxiety Inventory) de Zarza, Orejudo, Casanova y Mazas (2015), la versión española del LOT-R (Life Orientation Test-Revised) de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998), el cuestionario de autoeficacia de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) y el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo de Torrubia, Ávila, Moltó y Caseras (2001). La versión española del KMPAI de Zarza et al. (2015) incluye 24 ítems que son agrupados en 3 subescalas: ansiedad escénica (11 ítems), indefensión (10 ítems) y contexto (3 ítems). La escala de optimismo está compuesta de 10 ítems, de los cuales 6 nos permiten obtener la puntuación de optimismo disposicional y 4 funcionan como ítems de control o relleno. La escala de autoeficacia está compuesta por 10 ítems y el sumatorio total nos aporta la información relativa a la autoeficacia general del individuo. Todos los cuestionarios anteriores emplean escalas de medida tipo Likert. En el caso del KMPAI es de 7 puntos, en el caso del LOT-R es de 5 puntos y la del cuestionario de autoeficacia de 10 puntos. Sin embargo, el cuestionario de sensibilidad al premio y al castigo de Torrubia et al. (2001) está formado por dos subescalas de 24 ítems cada una de respuesta dicotómica (Sí-No) en la que se recogen cuestiones para evaluar el BIS y el BAS por separado. Además de los instrumentos anteriormente explicitados también se incluyó una pregunta para conocer el sexo y la edad media de los participantes (22.57; DT=5.23).

Procedimiento

Se concertaron citas con la dirección de los centros participantes en este estudio; se acordó asistir a las clases más numerosas. Un miembro del equipo investigador se desplazó a cada centro participante para pasar los cuestionarios en formato papel. Se garantizó expresamente el anonimato.

Análisis de datos

Los datos se analizaron a través del ANOVA, regresiones y modelos de ecuaciones estructurales.

Resultados

Una primera aproximación a los datos descriptivos de los niveles de ansiedad escénica muestra cómo los estudiantes presentan una media (43.15; DT=14.17) cercana a la media teórica del cuestionario (44). Además, vemos cómo la distribución normal de los datos (Curtosis=-.898; Asimetría=-1.668) apoya el hecho de que el 48.5% de la población de pianistas muestra resultados por encima de la media teórica. A su vez, hemos visto cómo existe un 15.2% de la muestra que presenta puntuaciones superiores a 57.32 puntos, es decir, más de una desviación típica por encima de la media muestral. En lo que concierne a las relaciones entre los distintos factores de vulnerabilidad de la teoría de Barlow (2000), así como con el resto de constructos manejados en esta investigación, vemos en la Tabla 1 que la ansiedad escénica está directamente relacionada de manera significativa con la indefensión ($r=.517$; $p<.05$) y la sensibilidad al castigo ($r=.460$; $p<.05$); por el contrario, está inversamente relacionada de manera significativa con el optimismo ($r=-.484$; $p<.05$) y con la autoeficacia ($r=-.522$; $p<.05$). En nuestro caso la relación de la sensibilidad al premio y la ansiedad escénica no arroja correlaciones significativas ($r=-.211$; $p>.05$). Así mismo, observamos cómo el factor de indefensión encargado de evaluar la vulnerabilidad psicológica general (Indefensión) está significativa y directamente relacionado con la sensibilidad al castigo ($r=.460$; $p<.05$). Inversamente relacionado con el optimismo ($r=-.591$; $p<.05$) y la autoeficacia ($r=-.494$; $p<.05$). Tampoco presenta asociación significativa con la sensibilidad al premio ($r=-.066$; $p>.05$) ni tampoco con el factor contextual ($r=.108$; $p>.05$).

En lo concerniente al factor contextual únicamente presenta asociación significativa e inversamente proporcional con el constructo de la autoeficacia ($r=-.369$; $p<.05$), no siendo significativas con el premio ($r=-.127$; $p>.05$) ni con el castigo ($r=.128$; $p>.05$). Respecto al optimismo, encontramos que además de las relaciones mencionadas anteriormente presenta relación significativa y directamente proporcional con la autoeficacia ($r=.608$; $p<.05$) y con la sensibilidad al castigo, siendo en este caso inversamente proporcional ($r=-.534$; $p<.05$) no presentando relación con la sensibilidad al premio ($r=.184$; $p>.05$). A su vez, apreciamos que la autoeficacia presenta relación directamente proporcional y significativa con la sensibilidad al premio ($r=.419$; $p<.05$) e inversamente proporcional con la sensibilidad al castigo ($r=-.531$; $p<.05$). Por último, entre los factores de sensibilidad al premio y al castigo no existe relación significativa ($r=-.093$; $p>.05$).

Tabla 1. Correlaciones Ansiedad Escénica-Optimismo-Autoeficacia-Sensibilidad Premio/Castigo

	Indefensión	Contexto	Optimismo	Autoeficacia	Premio	Castigo
Ansiedad Escénica	.517(**)	.027	-.484(**)	-.522(**)	-.211	.460(**)
Indefensión		.108	-.591(**)	-.494(**)	-.066	.604(**)
Contexto			-.103	-.369(**)	-.127	.128
Optimismo				.608(**)	.184	-.534(**)
Autoeficacia					.419(**)	-.531(**)
Premio						-.093

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

A tenor de las relaciones significativas entre los constructos anteriormente comentadas, creemos que resulta apropiada la realización de un modelo de ecuaciones estructurales en el cual tratemos de explicar de forma aclaratoria las variaciones en los niveles de ansiedad escénica. Un primer modelo, en el que se tienen en cuenta las asociaciones que a nivel teórico deberían tener todas las variables con el resto, muestra una falta de ajuste en el sentido que vemos presos de regresión no significativos en determinadas variables criterio y distintos factores fijos. Además, encontramos covarianzas no significativas entre optimismo y contexto ($\sigma^2=-1.386$; $p=.410$), entre contexto y premio ($\sigma^2=-1.386$; $p=.410$), entre optimismo y premio ($\sigma^2=3.416$; $p=.153$), entre premio y castigo ($\sigma^2=-2.342$; $p=.460$), y entre contexto y castigo ($\sigma^2=2.3000$; $p=.310$). (Tabla 2)

Tabla 2. Modelo de Ecuaciones Estructurales 1. Pesos de regresión no significativos

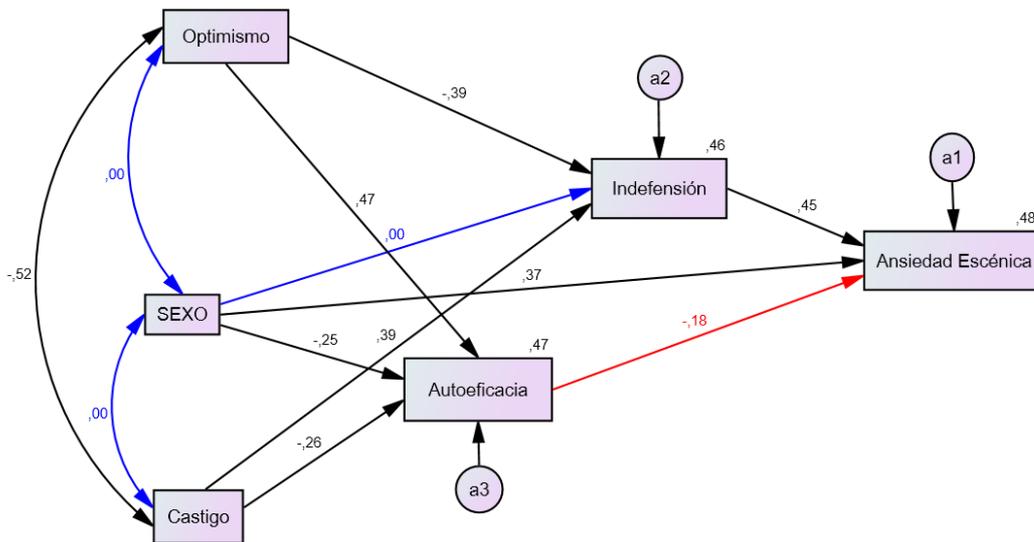
Variable Criterio	Factor Fijo	β	p
Indefensión	Autoeficacia	-.259	.295
Indefensión	Contexto	-.014	.886
Indefensión	Premio	.087	.388
Ansiedad Escénica	Contexto	-.147	.163
Ansiedad Escénica	Optimismo	-.092	.500
Ansiedad Escénica	Castigo	.088	.494
Ansiedad Escénica	Premio	-.045	.678

Controlando todas las relaciones no significativas anteriores y atendiendo a los estadísticos de modificación indicados por el programa estadístico AMOS 2.0, encontramos un modelo con un ajuste muy sólido ($\chi^2_6=7.265$; $p=.297$; CFI=.991; RMSEA=.057; PCLOSE=.397). En él se explica en torno al 48% de la ansiedad escénica, el 47.3% de la autoeficacia y en torno al 46% de la indefensión a partir de las interacciones entre las antedichas variables y la sensibilidad al castigo, el sexo y el optimismo disposicional, así como de la acción directa que tiene sobre la ansiedad escénica el sexo. En este sentido, un análisis posterior muestra cómo son las mujeres ($\bar{x}=48.04$; $DT=12.44$) las que presentan una media significativamente mayor ($F_{1,64}=12.003$; $p=.001$; $\eta^2=.158$) comparada con la de los hombres ($\bar{x}=36.82$; $DT=12.44$). El sexo presenta un tamaño del efecto sobre la ansiedad escénica elevado de en torno al 16% de la varianza del factor específico de ansiedad. Quedan fuera por lo tanto del modelo explicativo de la ansiedad escénica la sensibilidad al premio y el factor contextual de la operativización de Kenny et al. (2004) sobre el modelo de Barlow (2000). Se

observa cómo hay relaciones significativas a nivel $p < .05$ en todas las variables descritas en la Figura 1 y Tabla 3 excepto entre la ansiedad escénica y la autoeficacia. Esta última relación es significativa al nivel $p < 0.1$, lo que indica cierta tendencia hacia relación significativa como señalan autores como Deliens et al. (2013), siendo en este caso significativa al 92.5% de seguridad.

Variable Criterio	Factor Fijo	β	p
Indefensión	Optimismo	-.386	***
Indefensión	Sexo	.000	
Autoeficacia	Optimismo	.467	***
Autoeficacia	Castigo	-.259	.014
Autoeficacia	Sexo	-.247	.006
Indefensión	Castigo	.391	***
Ansiedad Escénica	Indefensión	.451	***
Ansiedad Escénica	Sexo	.372	***
Ansiedad Escénica	Autoeficacia	-.183	.075

Figura 1. Representación Modelo de Ecuaciones Estructurales 2



Discusión

Estamos desarrollando una temática que en España se está comenzando a estudiar desde hace muy poco tiempo. Así, esta investigación continúa la línea de Herrera y Manjón (2013) en la que también se estudia la ansiedad en estudiantes de un único instrumento, y ponemos de manifiesto en este caso que la ansiedad escénica es un problema real en los estudiantes de piano. El estudio de los pianistas de forma aislada creemos que es importante ya que son instrumentistas típicamente solistas, expuestos a muchas horas de estudio en solitario y con menos oportunidades de actuaciones públicas que otros más típicamente orquestales.

Al igual que en investigaciones como Kenny et al. (2004), las mujeres han reportado mayores niveles de ansiedad que los hombres. Lo más remarcable es la adecuación general del modelo explicativo de ecuaciones estructurales, de cara a explicar la ansiedad escénica tanto en hombres como en mujeres, en un porcentaje elevado cercano al 50% de la varianza de la ansiedad escénica.

Hemos comprobado cómo en torno al 50% de la población está con valores de ansiedad por encima de la media como también ocurre en Zarza, Casanova y Robles (2016). Así mismo, al igual que ocurre en Steptoe (2001), descubrimos que alrededor del 15% de los pianistas de este estudio pueden presentar severos problemas de ansiedad por sus elevadas puntuaciones y muy lejos de la media muestral.

Es destacable el papel mediador que desempeña en los pianistas el factor de indefensión (vulnerabilidad psicológica general) que funciona como “recolector” de la influencia del optimismo y la sensibilidad al castigo sin que estos dos constructos tengan capacidad explicativa directa sobre las cogniciones específicas de ansiedad. En este sentido, debemos tomar con cierta cautela la no significación al nivel $p < .05$, sí al nivel $p < 0.1$, de la relación entre la autoeficacia y la ansiedad escénica, pues es mucha la literatura la que sitúa a la autoeficacia como un potente mediador en los procesos de ansiedad (Bandura, 2006). Esta significación tan ajustada puede ser debida en parte a la limitación muestral de este estudio. Se puede considerar destacable, por tanto, el papel mediador de la autoeficacia como otro “recolector” de la influencia tanto del optimismo disposicional como de la sensibilidad al castigo en la relación mediada entre el conjunto de constructos psicológicos recogidos anteriormente y la ansiedad escénica, al menos en la muestra participante en el estudio.

Consideramos que se hace necesario más estudio en este tipo de población, los estudiantes del Título Superior de Música. Es imprescindible contemplar otras opciones instrumentales de manera aislada, pero también compararlas de manera conjunta y estudiar las posibles diferencias que puedan existir. Además, consideramos clave la inclusión de la creatividad como variable necesaria para la mejora en las interpretaciones musicales como por otra parte se pone de manifiesto en Perez-Fabello y Campos (2007) bien sea a modo de investigación básica bien a modo de intervención práctica en el aula. De esta forma, en un futuro, y después de la correspondiente reflexión, se podrán ofrecer planes de enseñanza adecuados y adaptados a cada especialidad instrumental en lo que a materia de exposiciones públicas se refiere.

Referencias

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. En B. Kishner (Ed.), *Adolescence and Education* (pp. 307-337). Colorado: University of Colorado School of Education.
- Barkhuizen, N., Rothmann, S., & 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.
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas, 4*, 13-18.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). Cómo superar la ansiedad escénica en músicos. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Deliens, T., Clarys, P., Van Hecke, L., de Bourdeaudhuij, I., & 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., & Chan, M. (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., & Barlow, D.H. (2014). Perceived control and vulnerability to anxiety disorders: A Meta-Analytic review. *Cognitive Therapy Research, 38*, 571-584.
- Gray, J.A. (1982). Precip of the neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system. *The Behavioral and Brain Sciences, 5*, 469-534.
- Gruzelier, J.H., Thompson, T., Redding, E., Brandt, R., & Steffert, T. (2013). Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to Young contemporary dancers: State anxiety and creativity.
- Herrera, L. y Manjón, G. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonia, 57*, 43-55.
- Jinks, J., & Lorschbach, A. (2003). Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 113-118.
- Kenny, D.T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders, 18*, 757-777.
- Kimbrel, N.A., Nelson-Gray, R.O., & 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.

- McAllister, J.A. (2011). *Performance Anxiety Amongst Middle School-Aged Wind Instrumentalists as Influenced by Variations in Delivery of Instructional Script Given by Adjudicators During Sight Reading*. Tesis de master de ciencias en educación musical. Miami, Florida, Estados Unidos de América. Florida International University.
- 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., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41.
- 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.
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2001). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18, 46-56.
- Stephoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291-307). Oxford: Oxford University Press.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J., & Caseras, X. (2001). The sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837-862.
- Van Kemenade, J.F.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.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó y Robles-Rubio, J. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *Reidocrea*, 5(3), 16-21.
- Zarza Alzugaray, F.J., Orejudo Hernández, S., Casanova López, Ó., & Mazas Gil, B. (2015). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory Factor Analysis of the Spanish versión. *Psychology of Music*, 43(1), 1-13.