

Artículo

## Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa Psicológico Para la Mejora de la Experiencia Musical y Escénica

Francisco de Paula Ortiz-Ruiz<sup>1</sup> , Mari Carmen Pérez-Llantada<sup>2</sup>  y Andrés López-de-la-Llave<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Conservatorio Profesional de Música “Francisco Guerrero”, Sevilla (España)

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

### INFORMACIÓN

Recibido: 20/05/2025  
Aceptado: 14/07/2025

#### Palabras clave:

Programa psicológico  
Rendimiento musical  
Variables psicológicas  
Experiencia escénica  
Bienestar subjetivo

### RESUMEN

La práctica musical, equiparada a menudo al deporte de élite, conlleva elevados desafíos físicos y psicológicos. La interpretación musical involucra intensas emociones, desde el disfrute o el *flow* hasta la frustración y el miedo. El control mental y la salud psicológica son cruciales para mantener el bienestar y el éxito en contextos de alto rendimiento, como el artístico musical. La psicología positiva y la psicología del rendimiento deportivo han contribuido en las últimas décadas a la creación de programas de entrenamiento psicológico para músicos. Este estudio investiga si un programa de intervención psicológica diseñado *ad hoc* mejora el bienestar subjetivo en contextos de formación musical. Para ello, se diseñó un cuestionario y un programa de intervención psicológica para la mejora de la experiencia escénica musical. Hipotetizamos que el grupo experimental (GE) mostrará mejoras significativas en diversas variables comparado con el grupo control (GC). Participaron 70 personas, asignadas al grupo experimental ( $n=34$ ) y grupo control ( $n=36$ ). Se utilizó un diseño cuasi-experimental. Se aplicaron diversos instrumentos de medida para evaluar variables como autoestima, la ansiedad y la motivación. Nuestros resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, y en el GE, en las comparaciones pre y post intervención.

## Design, Implementation, and Evaluation of a Psychological Program to Enhance Musical and Stage Performance Experience

### ABSTRACT

Musical practice, often compared to elite sports, involves high physical and psychological demands. Musical performance elicits intense emotional experiences, ranging from enjoyment and flow to frustration and fear. Mental regulation and psychological well-being are essential for maintaining health and success in high-performance contexts such as the artistic-musical field. In recent decades, Positive psychology and Performance psychology have contributed to the development of psychological training programs for musicians. This study investigates whether a specifically designed psychological intervention program improves subjective well-being in music education settings. A custom questionnaire and intervention program were created to enhance the stage performance experience. We hypothesized that the experimental group (EG) would show significant improvements in several psychological variables compared to the control group (CG). Seventy participants were assigned to either the EG ( $n=34$ ) or the CG ( $n=36$ ) using a quasi-experimental design. Instruments were applied to assess variables such as self-esteem, anxiety, and motivation. Results show statistically significant differences between groups and within the EG, between pre- and post-intervention scores. These findings support the effectiveness of the intervention in improving psychological well-being and mental skills relevant to musical performance.

#### Keywords:

Psychological program  
Musical performance  
Psychological variables  
Stage experience  
Subjective well-being

Citar como: Ortiz-Ruiz, Francisco de Paula; Pérez-Llantada, Mari Carmen y López-de-la-Llave, Andrés (2025). Diseño, implementación y evaluación de un programa psicológico para la mejora de la experiencia musical y escénica. *Apuntes de Psicología*, 43(3), 283-296. <https://doi.org/10.70478/apuntes.psi.2025.43.26>

Autor y e-mail de correspondencia: Francisco de Paula Ortiz Ruiz, [franciscodpaula@yahoo.es](mailto:franciscodpaula@yahoo.es)

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

## Introducción

Debido a los retos y exigencias físicas y psicológicas que conlleva la actividad musical, a las que se ven sometidos tanto estudiantes como profesionales de la música, a menudo se ha equiparado a la actividad deportiva de élite (Klein-Vogelbach et al., 2010).

Al igual que ocurre en el deporte, la práctica musical interpretativa, es una actividad muy vinculada a la experimentación de emociones. Y como en el campo deportivo, estas emociones suelen ser muy intensas, tanto si son positivas como si son negativas (Buceta, 2020). En este contexto, la adecuada gestión de la actividad mental, mantener la percepción de control y evitar que la autoestima y el autoconcepto se vean afectados, si no se alcanza el rendimiento deseado, son objetivos psicológicos de gran trascendencia para el bienestar y la salud de los músicos (Buceta, 2020; Gill, 2020).

Por otro lado, en la formación de los jóvenes músicos se considera que, además de los sofisticados aprendizajes necesarios para el dominio del propio instrumento, de cara a lograr una buena ejecución expresiva y experiencia durante la actuación, los discentes también han de aprender a desarrollar las denominadas *habilidades extramusicales o paramusicales* (Woody, 2019). La capacidad para memorizar las partituras, la capacidad de mantener la atención y concentrarse en lo que se está haciendo, la regulación de las emociones, el establecimiento de metas y objetivos, o el manejo de la ansiedad escénica, son otras habilidades que se requieren del músico en formación, ya que las habilidades musicales por sí solas no son suficientes para garantizar el éxito en su carrera como intérprete (Woody, 2021).

La necesidad de afrontar altos desafíos físicos y psicológicos desde el inicio mismo de los estudios conducentes a las enseñanzas profesionales, en algunos casos, puede acarrear consecuencias perjudiciales para los estudiantes (Ascenso et al., 2017). En este sentido, son muchos los estudios que han informado de los frecuentes problemas psicológicos y de salud que, a lo largo de las diferentes etapas formativas, los jóvenes músicos e intérpretes han presentado en alguna ocasión (Ackermann et al., 2014; Barbar et al., 2014; Dobos et al., 2019; Hochberg y Hochberg, 2000; Kenny y Ackermann, 2016; Vaag et al., 2016).

Desde esta realidad, la investigación sobre la psicología de la interpretación musical, nos ha mostrado una variedad de competencias psicológicas que contribuyen a la optimización del rendimiento musical, además de suscitar mejoras en la experiencia interpretativa (Ackermann et al., 2015; Araújo y Hein, 2016; Bloom y Skutnick-Henley, 2005; Kenny y Ackermann, 2016; Kirchner et al., 2008; Kirchner, 2011; Moral-Bofill et al., 2022; Williamon, 2004). Sin embargo, parece poco probable que habilidades como el control de la atención, un adecuado diálogo interno o la regulación emocional, mejoren o se desarrollen por sí solas en las sesiones de estudio, o por el mero hecho de aumentar la frecuencia de exposición escénica, sin una formación, educación y capacitación específicas (Gill, 2020).

En este sentido, Hatfield y Lemyre (2016) respaldan la necesidad imperativa de que los estudiantes y músicos puedan beneficiarse del entrenamiento en habilidades psicológicas y les ayude en su práctica diaria y de cara a la preparación musical escénica, tal y como, por otro lado, señalan los hallazgos de varios estudios (Atkins, 2013; Clark y Williamon, 2011; García-Garay

y Gómez-Aguado, 2017; Hoffman y Hanrahan, 2012; López-González et al., 2021; Moral-Bofill et al., 2023; Osborne et al., 2014; Spahn et al., 2001; Tan et al., 2018).

La revisión de publicaciones científicas nos muestra que no son muy numerosas las investigaciones sobre intervenciones específicas o programas dirigidos al entrenamiento de habilidades psicológicas en los músicos (Hatfield y Lemyre, 2016; Zubeldia-Echebarria, 2022). Empero se percibe un incremento de las publicaciones que buscan investigar los beneficios, o evaluar programas sobre la optimización y mejora del rendimiento y experiencia musical (Aalberg et al., 2019; Araújo et al., 2017; Bartos et al., 2022; Clark y Williamon, 2011; Hatfield y Lemyre, 2016; Hoffman y Hanrahan 2012; Matei et al., 2018; Perkins et al., 2017; Steyn et al., 2016).

Uno de estos programas más completos, y recientemente implementados con éxito, es el llevado a cabo por Moral-Bofill et al. (2022), que parte de los programas de intervención inspirados en la Psicología del deporte, por un lado, y de la corriente enmarcada en la Psicología positiva aplicada a la interpretación musical, por otro. Los autores investigaron los efectos de este programa implementado telemáticamente durante doce semanas, dirigido a músicos intérpretes y diseñado para promover, principalmente, el estado de *Flow* a través del desarrollo de habilidades de autorregulación y hacer frente a la ansiedad escénica musical (AEM).

En conjunto, el análisis de la información contenida en la mayoría de estas intervenciones, permite identificar y extraer las variables más relevantes para el diseño de programas psicológicos aplicados a los músicos profesionales y en el contexto de la educación musical. Estos pueden ir encaminados a optimizar la experiencia escénica y la calidad interpretativa desde un punto de vista preventivo, de la promoción de la salud y el bienestar del músico (Ascenso et al., 2017; Gabrielsson, 2010; Lamont, 2012; Perdomo-Guevara, 2017; Spahn et al., 2021; Wrigley y Emmerson, 2013).

En definitiva, la revisión de la literatura en este sentido, sugiere que la experiencia de bienestar subjetivo del músico es un conglomerado de una serie de variables psicológicas consideradas clave para alcanzar (o aproximarse) a una óptima experiencia escénica musical. En concreto, son diez las que, apoyadas por la investigación empírica, ponen de manifiesto la preeminencia de estas variables. Hablamos de aspectos y constructos psicológicos como:

1. La atención (Buma et al., 2015; Clark y Williamon, 2011; Farnsworth-Grodd, 2012; Furuya et al., 2021; Klickstein, 2009; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Lunde et al., 2022; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002; Rodríguez-Carvajal et al., 2017).
2. La concentración (Gellrich y Parncutt, 1991; Klickstein, 2009; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Lunde et al., 2022; Miksza, 2022; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002; Osborne et al., 2014; Steyn, 2013).
3. La regulación emocional (Cohen y Bodner, 2019; Clark y Williamon, 2011; Farnsworth-Grodd, 2012; Jørgensen, 2009; Kalenska-Rodzaj, 2021; Klickstein, 2009; Kirsner et al., 2023; Laborde et al., 2014; López-Íñiguez y McPherson, 2021; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Lunde et al., 2022; McPherson, 2022; McPherson et al., 2019; Osborne et al., 2021; Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2017; Woody y McPherson, 2010).
4. La motivación (Burgoyne et al., 2022; Evans y Ryan, 2022; Klickstein, 2009; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021;

- McPherson et al., 2019; Osborne et al., 2021; Pekrun et al., 2002; Schmidt, 2005; Sloboda, 2005).
5. El manejo de los pensamientos negativos (Buma et al., 2015; Candia et al., 2023; Clark y Williamon, 2011; Kalenska-Rodzaj, 2021; Kantor-Martynuska y Domaradzka, 2018; Kenny et al., 2014; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Lunde et al., 2022; McPherson et al., 2019; Osborne y Kenny, 2008; Oudejans et al., 2011; Perdomo-Guevara, 2017; Wiedmann et al., 2022).
  6. El autoconcepto y la autoestima (Chan, 2011; Hill et al., 2010; Clark y Williamon, 2011; Girgin, 2017; Jørgensen, 2009; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Lunde et al., 2022).
  7. La preparación para la actuación y gestión del tiempo (Burgoyne et al., 2022; Clark y Williamon, 2011; Hatfield, 2016; Kalenska-Rodzaj, 2021; Klickstein, 2009; Lunde et al., 2022; McPherson, 2022; McPherson et al., 2019; Miksza, 2022; Pekrun et al. 2002; Turner et al., 2002; Williamon, 2004).
  8. Los niveles de AEM (Cohen y Bodner, 2019; Farnsworth-Grodd, 2012; Hoffman y Hanahan, 2012; Kalenska-Rodzaj, 2021; Kantor-Martynuska y Domaradzka, 2018; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Moral-Bofill, 2022; Perdomo-Guevara, 2017; Zarza-Alzugaray et al., 2016).
  9. El estado de fluidez (Antonini-Philippe et al., 2022; Bloom y Skutnick-Henley, 2005; Cohen y Bodner, 2019; Fullagar et al., 2013; Iusca, 2015; Moral-Bofill, 2021; Moral-Bofill et al., 2022; Spahn et al., 2021; O'Neill, 1999; Sinnamon et al., 2012; Stocking, 2013).
  10. La autoconfianza (Antonini-Philippe et al., 2022; Egilmez, 2015; López-de-la-Llave y Pérez-Llantada, 2021; Gustems-Carnicer, 2007; Liertz, 2002; Miller y Chesky, 2004; Osborne, 2016; Osborne y McPherson, 2019; Rauduvaitė y Bi, 2020).

### Objetivo Principal

El principal objetivo de este estudio fue estudiar si la implementación de un programa de intervención que englobe diferentes técnicas psicológicas, mejora la experiencia subjetiva de bienestar de los músicos en las variables psicológicas planteadas de cara a las actuaciones musicales en diferentes situaciones y contextos.

### Objetivos Operativos

Los objetivos operativos planteados fueron:

1. Diseñar un cuestionario que englobe datos académicos y personales, así como emplear diferentes test, que permitan medir variables psicológicas relacionadas con la experiencia escénica.
2. Diseñar un programa de intervención psicológica con las diferentes estrategias y técnicas que podrían mejorar la percepción subjetiva de bienestar de cara a las interpretaciones musicales.
3. Evaluar un Programa Psicológico para la Mejora de la Experiencia Musical y Escénica (PPMEME), comprobando

sus efectos en las siguientes variables dependientes: (a) atención/concentración, (b) motivación, (c) pensamientos negativos, (d) reconocimiento y regulación de emociones, (e) autoconcepto/autoestima, (f) preparación y gestión del tiempo, (g) ansiedad, (h) *flow* e (i) autoconfianza.

### Hipótesis

A partir de esos objetivos, se plantearon las siguientes hipótesis a contrastar:

Hipótesis 1. No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control en las medidas obtenidas antes de la aplicación del programa (pre).

Hipótesis 2. Las puntuaciones obtenidas en las variables contempladas por los participantes en el programa como grupo experimental (GE) mostrarán diferencias estadísticamente significativas al compararse con las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo control (GC) tras haber finalizado el programa (medida post).

Hipótesis 3. La comparación de las medidas pre y post obtenidas por los participantes pertenecientes al grupo experimental mostrarán diferencias estadísticamente significativas.

Teniendo en cuenta los objetivos, las hipótesis anteriores se resumen en que los participantes en el PPMEME, después de 12 semanas de intervención obtendrán puntuaciones más elevadas en las variables Control atencional, Motivación, Reconocimiento y regulación de emociones, Autoconcepto/autoestima, Preparación/organización/gestión del tiempo, Estado de *flow* y Autoconfianza, y sus puntuaciones serán más bajas en Presencia de pensamientos negativos y en Respuesta de ansiedad.

### Método

#### Diseño

La comprobación del efecto del PPMEME se realizó a través de un diseño de investigación cuasi-experimental con grupo control.

#### Participantes

Aceptaron participar en el estudio 70 personas, de los cuales 37 eran estudiantes y 33, profesores de diversos conservatorios de música, con una media de edad de 34,35 años ( $DT = 15,86$ ). 18 mujeres y 18 hombres en el GC. Y en el GE 14 mujeres y 20 hombres. En el GE, 21 estudiantes y 13 profesores. En el GC, 16 estudiantes y 20 profesores. Los sujetos fueron asignados a uno de los dos grupos, experimental (GE,  $n = 34$ ) y control (GC,  $n = 36$ ).

El grupo experimental (GE) lo conformaron 21 estudiantes de música de 6º curso de enseñanzas profesionales y 13 profesores intérpretes que participaron en el programa. Por sexos, el GE contó con 14 mujeres y 20 hombres.

El grupo control (GC) lo conformaron 16 estudiantes de música de 6º curso de enseñanzas profesionales y 20 profesores intérpretes. Por sexos, el GC contó con 18 mujeres y 18 hombres.

Todos los participantes fueron informados de los objetivos y características del PPMEME y aceptaron su participación voluntaria en el mismo. El grupo control (GC) estuvo compuesto igualmente por profesores de diferentes regiones de España y alumnado de 6º curso de enseñanzas profesionales del mismo conservatorio de música.

**Tabla 1**  
*Listado de Instrumentos Utilizados*

| Variable   | Instrumento   | Autoría   |
|--|---|---|
| Atención/concentración, motivación, regulación emocional, autoconfianza, memoria | Determinantes psicológicos de la actuación artística exitosa (DPAAE)  | López-de-la-Llave y Pérez-Llantada (2005)                                   |
| Pensamientos negativos, ansiedad   | Cuestionario KMPAI-ERE (Escala de Respuesta Extendida, que es la adaptación española del <i>Kenny Music Performance Anxiety Inventory</i> ) | Kenny (2009, 2011), adaptado por Ortiz-Ruiz et al. (2023)                   |
| Autoeficacia   | Escala de autoeficacia  | Sanjuán et al. (2000)   |
| Autoconcepto/ autoestima   | Adaptación española de la Escala de autoestima de Rosenberg (RSE)   | Rosenberg (1965), adaptado por Tomás-Sábado y Limonero (2008)               |
| Disfrute, fluidez  | Escala de Estado de Fluidez para Intérpretes Musicales (EFIM)   | Moral-Bofill et al. (2020)  |
| Ansiedad   | Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI-R)  | Spielberger et al. (1970), adaptación española de Buela-Casal et al. (2011) |

Se produjo la muerte experimental de cinco sujetos en el GC que no llegaron a completar el cuestionario una vez finalizado el programa, por lo que las medidas post contaron con una *n* final de 31 participantes.

El instrumento principal empleado por los participantes representó la práctica totalidad de los instrumentos musicales que se estudian en conservatorios y conforman la orquesta sinfónica. Se puede destacar como instrumento más frecuente el piano (41,8%).

Los resultados del cuestionario relativos a los aspectos sociodemográficos mostraron que los participantes del estudio comenzaron sus estudios musicales a una edad media de 9,33 (*DT* = 6,32). Invierten 9,03 (*DT* = 6,41) horas semanales de práctica en su instrumento principal, y una media de 25,8 (*DT* = 11,05) horas de dedicación total a la música. El número medio de audiciones en las que han participado durante el último año es de 9,21 (*DT* = 10,86).

Por otro lado, los participantes informaron que en menos de una ocasión no se habían presentado a una audición o concierto por causa de los nervios. El porcentaje de participantes que informó que nunca había dejado de asistir a un concierto por causa de los nervios fue del 58,1%, mientras que el 41,9% informó que en más de una ocasión no había acudido al evento musical previsto. El 41,9% de los participantes manifestó no haber deseado en ningún momento abandonar completamente la música, mientras un 58,1% sí lo hubo contemplado en al menos una ocasión. Además, el 29,1% declaró haber recurrido al menos en una ocasión, a la ayuda de profesionales sanitarios (psicólogos, médicos...) para ayudarles en su actividad interpretativa, y el 70,9% informó que nunca lo habían requerido. Por último, el 40,2% de los sujetos indicó que habían utilizado algún tipo de fármacos en su actividad musical, y el 59,8% informó de que nunca hubieron recurrido a la ingesta de fármacos para afrontar sus actuaciones, audiciones o conciertos.

**Instrumentos**

Se utilizó un formulario de Google que permite ser programado para que ninguna de las cuestiones quede sin responder. En una primera parte, el formulario recogió información sociodemográfica considerada relevante, como la edad, el género, el instrumento principal, el nivel formativo, el instrumento musical, las horas de estudio, etc.

En una segunda parte, se seleccionaron diferentes test como instrumentos de medida que se detallan en los párrafos siguientes. Estos test fueron seleccionados por su validez para conocer aspectos

**Tabla 2**  
*Relación de las Variables Extraídas del Programa de Moral-Bofill (2022) y las Resultantes en el PPMEME*

| Moral-Bofill (2022)               | PPMEME   |
|-----------------------------------|--|
| Atención plena                    | Atención/concentración   |
| Conciencia y regulación emocional | Reconocimiento y regulación de emociones   |
| Regulación exprés                 | Pensamientos negativos<br>Motivación<br>Ansiedad<br>Autoconcepto/autoestima<br>Autoconfianza<br>Flow |
| Preparación                       | Preparación/Gestión del tiempo   |

que tienen que ver con la (1) autoestima, (2) la percepción de autoeficacia, (3) la fluidez, (4) la ansiedad, (5) la motivación, (6) la concentración o (7) la memoria. Los test seleccionados aparecen listados en la [tabla 1](#).

**Procedimiento**

Se informó a los integrantes del PPMEME que su participación consistía en completar al inicio del programa un formulario de Google, el cual incluía un texto sobre el consentimiento informado y el cumplimiento de las normas bioéticas. A los menores de hasta 15 años que participaron en el estudio se les solicitó el permiso explícito de sus padres o tutores legales. Además, los padres o tutores legales debieron estar presentes durante la respuesta a las dos primeras preguntas.

El PPMEME se confeccionó partiendo de la revisión de la literatura científica sobre la intervención e implementación de programas psicológicos en el ámbito musical e interpretativo. Así mismo, el diseño del PPMEME se basó en el Programa de autorregulación del estado de fluidez y afrontamiento de la AEM de [Moral-Bofill \(2022\)](#), cuyos contenidos se agrupaban en cuatro bloques: (1) conciencia y regulación emocional y social, (2) atención plena, (3) preparación para la práctica/actuación, y (4) regulación exprés.

La aplicación del PPMEME supone 12 horas y se prolonga durante un período de tres meses, en una secuencia de una sesión semanal de una hora.

La [tabla 2](#) muestra las variables descritas en el programa de [Moral-Bofill \(2022\)](#) y las resultantes para el PPMEME.

## Objetivos y Contenidos del PPMEME

La implementación del programa partió de la elaboración de una serie de objetivos relacionados directa o indirectamente con los conceptos o constructos establecidos como variables dependientes en los objetivos secundarios de este estudio: (a) atención/concentración, (b) motivación, (c) pensamientos negativos, (d) reconocimiento y regulación de emociones, (e) autoconcepto/autoestima, (f) preparación y gestión del tiempo, (g) ansiedad, (h) fluidez, e (i) autoconfianza. La [tabla 3](#) recoge los objetivos concretados para el PPMEME.

En cuanto a los contenidos del programa, estos fueron seleccionados siguiendo como modelo el planteado por [Moral-Bofill \(2022\)](#).

**Tabla 3**  
*Objetivos Establecidos Para el PPMEME*

|     |  |
|-----|--|
| 1.  | Mejorar la capacidad de enfocar la atención durante la práctica y el estudio instrumental.   |
| 2.  | Desarrollar y/o profundizar habilidades de atención y concentración durante las actuaciones, centradas en ideas o emociones musicales más que en uno mismo.                |
| 3.  | Elevar el grado de motivación por la actividad musical cotidiana y escénica.   |
| 4.  | Mejorar la conciencia sobre la capacidad de autocontrol en los estados emocionales.  |
| 5.  | Analizar las creencias irracionales y la reestructuración de los pensamientos de signo negativo que surgen en las actuaciones o momentos previos a ellas.                  |
| 6.  | Experimentar mayor sensación de control de las reacciones corporales mediante el aprendizaje de diferentes técnicas de desactivación fisiológica.                          |
| 7.  | Reforzar el autoconcepto musical y la propia autoestima para afrontar con mayor seguridad las actuaciones en público.  |
| 8.  | Mejorar la capacidad de organización y gestión del tiempo de estudio.  |
| 9.  | Desarrollar la capacidad de plantearse e identificar objetivos personales y musicales claros, realistas, específicos y medibles de cara al estudio y la actuación.         |
| 10. | Mejorar el rendimiento musical mediante la observación y seguimiento de hábitos físicos, de descanso y rutinas que ayuden a prepararse para un rendimiento musical óptimo. |
| 11. | Reducir los niveles previos de AEM.  |
| 12. | Incrementar las experiencias y sensación de disfrute en diferentes contextos escénicos.  |
| 13. | Aprender a desarrollar habilidades de autorregulación que contribuyan a manejar las emociones intensas que genera una actuación.   |
| 14. | Incrementar la sensación de autoconfianza y competencia en el desempeño de actividades musicales.  |

**Tabla 4**  
*Análisis ANOVA de Variables Posiblemente Interferentes. Se Presentan la Media y Desviación Típica, la F de Snedecor y la Probabilidad. En Todos los Casos, g.l. = 1*

| Variable                                     | Experimental           | Control                | F     | p     |
|--|------------------------|------------------------|-------|-------|
| Edad a la que comenzó la formación musical   | M = 9,91 (DT = 8,72)   | M = 8,75 (DT = 3,34)   | 0,552 | 0,460 |
| Horas semanales de dedicación a la música    | M = 23,50 (DT = 10,32) | M = 28,86 (DT = 11,73) | 4,099 | 0,067 |
| Horas semanales de dedicación al instrumento | M = 9,32 (DT = 7,07)   | M = 8,86 (DT = 5,86)   | 0,089 | 0,766 |
| Número de audiciones último año              | M = 9,50 (DT = 12,64)  | M = 8,53 (DT = 9,05)   | 0,138 | 0,711 |
| Ansiedad rasgo                               | M = 5,44 (DT = 0,65)   | M = 5,45 (DT = 0,64)   | 0,023 | 0,881 |

**Tabla 5**  
*Análisis ANOVA de Variables Posiblemente interferentes. Se Presentan la Media y Desviación Típica, la F de Snedecor y la Probabilidad. En Todos los Casos, g.l. = 1*

| Variable   | Experimental          | Control               | F     | p     |
|--|-----------------------|-----------------------|-------|-------|
| No presentarse ante el público por nervios       | M = 1,03 (DT = 1,114) | M = 0,6 (DT = 0,996)  | 3,125 | 0,082 |
| Deseos de abandonar la música                    | M = 0,97 (DT = 1,058) | M = 0,89 (DT = 0,950) | 0,116 | 0,735 |
| Ayuda de profesionales para la actividad musical | M = 0,56 (DT = 0,894) | M = 0,42 (DT = 0,806) | 0,489 | 0,487 |
| Ayuda de fármacos para la actividad musical      | M = 0,62 (DT = 1,101) | M = 1,14 (DT = 1,246) | 3,425 | 0,070 |

## Análisis de datos

Con los datos objetivos de las medias PRE y POST se realizaron análisis descriptivos y comparaciones entre los grupos GC y GE (PRE-POST) y comparaciones PRE-POST en el grupo GE mediante análisis de la varianza (ANOVA).

### Resultados

Para comprobar la equivalencia de los GE y GC antes del inicio del programa en cinco de las variables consideradas relevantes, se realizó un análisis de varianza que mostró que no había diferencias estadísticamente significativas entre ninguna de las cinco variables consideradas: (1) la edad en la que se comenzó a estudiar música, (2) horas semanales de dedicación a la música, (3) horas semanales de dedicación al instrumento, (4) número de audiciones en las que participó en el último año y (5) ansiedad rasgo.

En la [tabla 4](#) muestra estos resultados (medidas obtenidas antes de iniciarse el programa de los GE y GC).

Además, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en otras cuatro variables que podrían interferir en los resultados. Estas variables se midieron a través de preguntas tipo Likert (rango de respuesta de 0 a 10). Las cuestiones que se plantearon fueron:

1. “A lo largo de toda tu vida ¿ha habido algunas situaciones en las que, por los nervios, has tenido que retirarte o no has tenido ánimo para presentarte a una audición o actuación en público?”
2. A lo largo de toda tu vida ¿ha habido algunas veces en las que has tenido deseos de abandonar completamente la música?”
3. “¿Has tenido que recurrir a la ayuda de profesionales (médicos, psicólogos...) para solucionar las dificultades que te creaba tu actividad musical?”
4. “¿Has tenido que recurrir a la ayuda de fármacos (sumial, tranquilizantes...) para afrontar las dificultades que te creaba tu actividad musical?”

La [tabla 5](#) recoge los resultados obtenidos para estas cuatro variables.

En cuanto a las comparaciones realizadas entre el GC y el GE antes del inicio del programa (condición pre), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables sobre las que se tomaron medidas. Los resultados obtenidos en las medidas pre para los GE y GC se presentan en la [tabla 6](#).

La [figura 1](#) ilustra la relación de los valores medios de cada una de las variables dependientes para los GC y GE en la condición PRE.

En cuanto a las comparaciones realizadas entre el GC y el GE una vez finalizado el programa (condición POST), los resultados indican que, salvo en la variable “Control emocional”, todas las demás variables presentan diferencias significativas entre los GC y GE. Los resultados obtenidos en las medidas POST para los GE y GC se presentan en la [tabla 7](#).

La [figura 2](#) ilustra la relación de los valores medios para los GC y GE en la condición POST.

Respecto de las comparaciones PRE-POST para el GE, el análisis de los datos indica que todas las variables presentan diferencias significativas entre las medidas PRE y POST en el grupo experimental (GE). Los valores de  $h^2$  también sugieren que

el tamaño del efecto varía entre moderado y grande en la mayoría de las variables, siendo más alto para Fluidez (0,202), Autoeficacia (0,199), y Motivación (0,179). Los resultados obtenidos en las medidas PRE-POST para el GE se presentan en la [tabla 8](#).

La [figura 3](#) ilustra de igual manera la relación de los valores medios para el GE en las condiciones PRE-POST.

En la comparación de hombres y mujeres en la medida post del programa no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables excepto en autoeficacia que las mujeres obtienen una media de  $M = 7,95$  ( $DT = 1,48$ ) y los hombres  $M = 6,85$  ( $DT = 1,07$ ). Se obtuvo un valor de  $F$  (con un grado de libertad) de 5,62 ( $p = 0,024$ ,  $h^2 = 0,15$ ).

La [tabla 9](#) muestra el análisis de varianza (ANOVA) llevado a cabo para evaluar si existen diferencias significativas entre grupos en las variables psicológicas seleccionadas. La [tabla 10](#) muestra la magnitud de las diferencias observadas en el análisis de varianza (ANOVA) y que se desprenden de los tamaños del efecto.

La [tabla 10](#) muestra la magnitud de las diferencias observadas en el análisis de varianza (ANOVA) y que se desprenden de los tamaños del efecto.

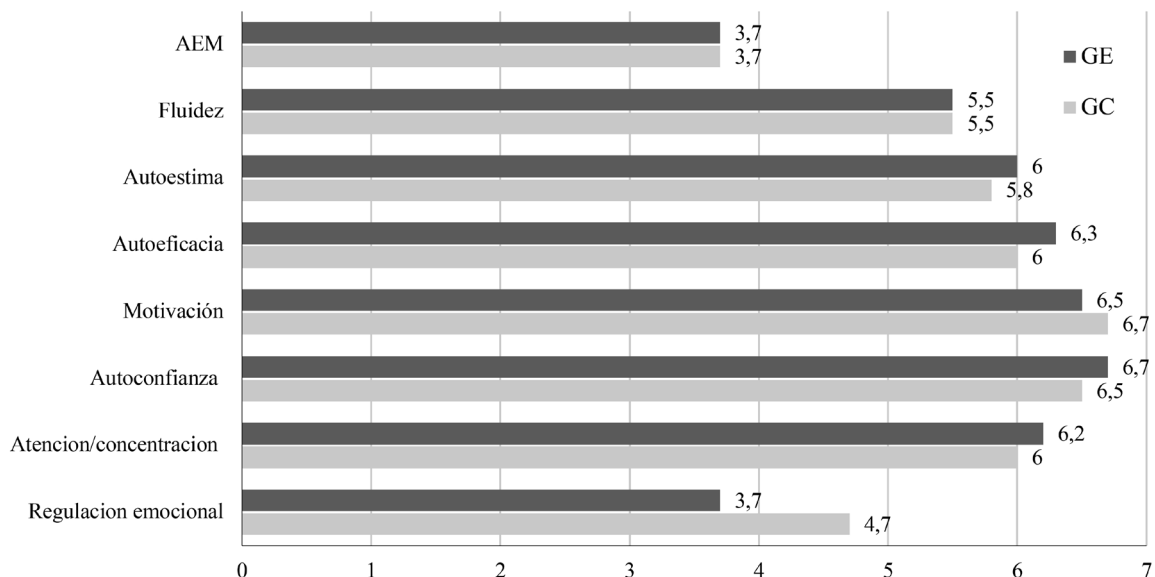
**Tabla 6**

Análisis ANOVA de Variables Dependientes en la Condición PRE Para el Grupo Control (GC) y Grupo Experimental (GE). Se Presentan la Media y Desviación Típica, la F de Snedecor y la Probabilidad. En Todos los Casos, g.l. = 1

| Variable                        | GC (n = 36)      | GE (n = 34)      | F     | p    |
|---------------------------------|------------------|------------------|-------|------|
| Regulación emocional            | 4,7454 (1,86509) | 3,7549 (2,54364) | 3,479 | ,066 |
| Atención/concentración          | 6,1852 (1,63919) | 6,1765 (2,26187) | ,000  | ,985 |
| Motivación                      | 6,7407 (.83613)  | 6,4706 (1,94385) | ,582  | ,448 |
| Autoconfianza                   | 6,5278 (1,07238) | 6,7353 (1,30888) | ,529  | ,470 |
| Autoeficacia                    | 6,0583 (1,14177) | 6,3059 (.95217)  | ,964  | ,330 |
| Autoestima                      | 5,8417 (.78862)  | 6,0029 (.52077)  | 1,007 | ,319 |
| Fluidez                         | 5,5081 (1,29895) | 5,4877 (1,62869) | ,003  | ,954 |
| Ansiedad Escénica Musical (AEM) | 3,7810 (1,21698) | 3,6991 (1,29904) | ,074  | ,786 |

**Figura 1**

Representación Gráfica de los Valores Medios Para los Grupos Control (GC) y Experimental (GE) en las Medidas PRE



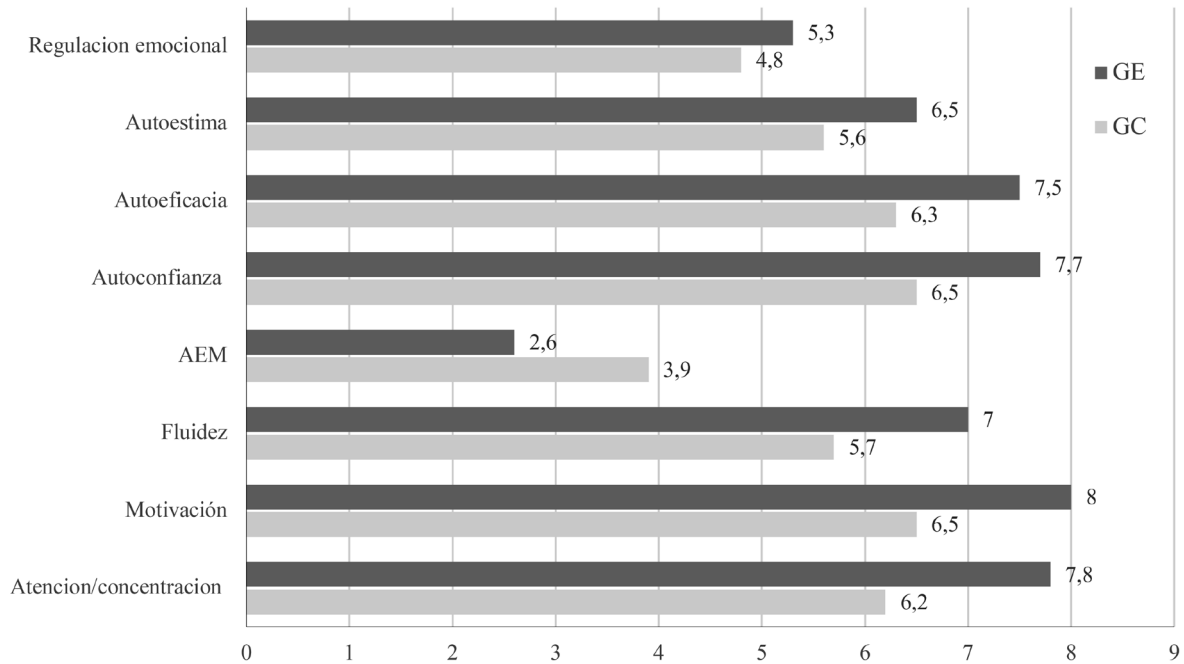
**Tabla 7**

Análisis ANOVA de Variables Dependientes en la Condición POST Para el Grupo Control (GC) y el Grupo Experimental (GE). Se Presentan la Media y Desviación Típica, la F de Snedecor, la Probabilidad y la Potencia del Efecto ( $h^2$ ). En Todos los Casos,  $g.l. = 1$

| Variable                        | GC (n = 31)      | GE (n = 34)      | F      | p    | $h^2$ |
|---------------------------------|------------------|------------------|--------|------|-------|
| Regulación emocional            | 4,8011 (2,03188) | 5,2500 (2,08379) | ,771   | ,383 | ,012  |
| Atención/concentración          | 6,3011 (1,55183) | 7,7549 (1,38123) | 15,970 | ,000 | ,202  |
| Motivación                      | 6,6022 (1,00524) | 8,0784 (1,13724) | 30,501 | ,000 | ,326  |
| Autoconfianza                   | 6,6129 (1,18918) | 7,5711 (,95526)  | 12,930 | ,001 | ,170  |
| Autoeficacia                    | 6,3484 (1,05447) | 7,4971 (1,42371) | 13,446 | ,001 | ,176  |
| Autoestima                      | 5,7161 (,63514)  | 6,3912 (,89014)  | 12,171 | ,001 | ,162  |
| Fluidez                         | 5,8266 (1,26514) | 6,9277 (1,25451) | 12,391 | ,001 | ,164  |
| Ansiedad Escénica Musical (AEM) | 3,8883 (1,28442) | 2,5950 (1,28787) | 16,394 | ,000 | ,206  |

**Figura 2**

Representación Gráfica de los Valores Medios Para los Grupos Control (GC) y Experimental (GE) en las Medidas POST: Atención/concentración (1,6), Motivación (1,5), Fluidez (1,3), Ansiedad Escénica Musical (AEM) (1,3), Autoconfianza (1,2), Autoeficacia (1,2), Autoestima (0,9) y Regulación emocional (0,5)



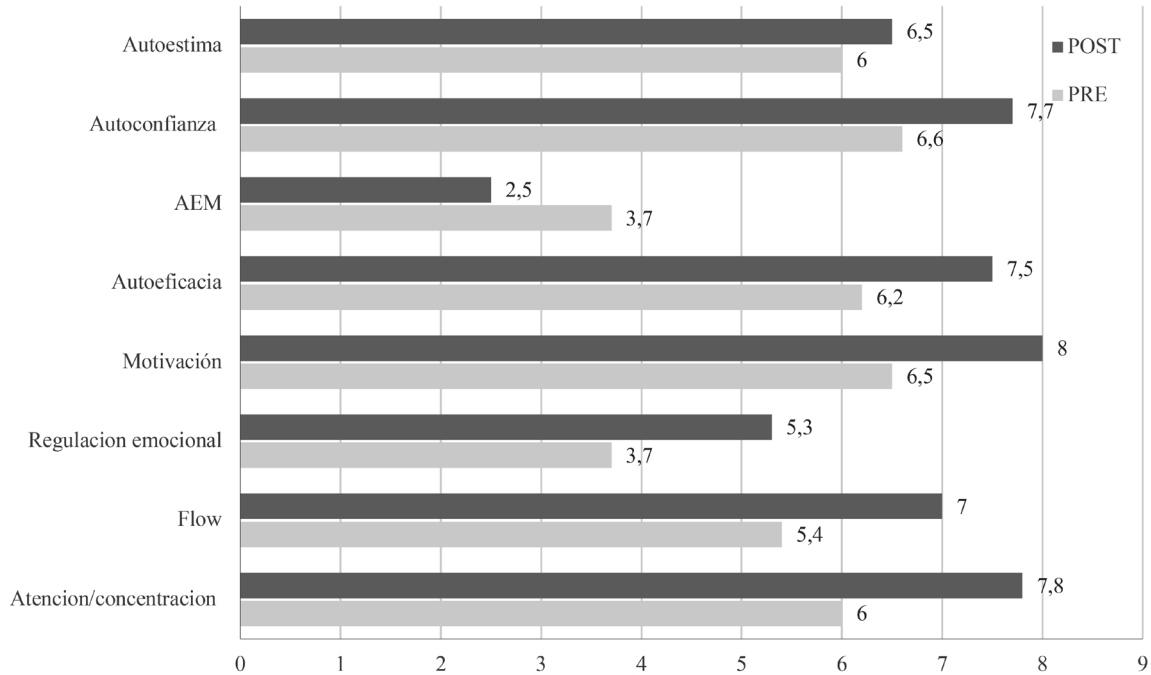
**Tabla 8**

Análisis ANOVA de Variables Dependientes en la Condición PRE-POST Para el Grupo Experimental (GE, n = 34). Se Presentan la Media y Desviación Típica, la F de Snedecor, la Probabilidad y la Potencia del efecto. En Todos los Casos,  $g.l. = 1$

| Variable                        | PRE              | POST             | F      | p    | $h^2$ |
|---------------------------------|------------------|------------------|--------|------|-------|
| Regulación emocional            | 3,7549 (2,54364) | 5,2500 (2,08379) | 7,029  | ,010 | ,096  |
| Atención/concentración          | 6,1765 (2,26187) | 7,7549 (1,38123) | 12,060 | ,001 | ,154  |
| Motivación                      | 6,6176 (1,94041) | 8,0784 (1,13724) | 14,343 | ,000 | ,179  |
| Autoconfianza                   | 6,7353 (1,30888) | 7,5711 (,95526)  | 9,045  | ,004 | ,121  |
| Autoeficacia                    | 6,3059 (,95217)  | 7,4971 (1,42371) | 16,445 | ,000 | ,199  |
| Autoestima                      | 6,0029 (,52077)  | 6,3912 (,89014)  | 4,819  | ,032 | ,068  |
| Fluidez                         | 5,4877 (1,62869) | 6,9277 (1,25451) | 16,680 | ,000 | ,202  |
| Ansiedad Escénica Musical (AEM) | 3,6991 (1,29904) | 2,5950 (1,28787) | 12,386 | ,001 | ,158  |

**Figura 3**

Representación Gráfica de los Valores Medios para el Grupo Experimental (GE) en las medidas PRE-POST. Atención/concentración (1,8), Fluidez (1,6), Regulación emocional (1,6), Motivación (1,5), Autoeficacia (1,3), Ansiedad Escénica Musical (AEM) (1,2), Autoconfianza (1,1), Autoestima (0,5)



**Tabla 9**

Análisis de Varianza (ANOVA) de las Variables

|                           | Suma de cuadrados     |                            |                 | Media cuadrática      |                            | F     | Sig. |
|---------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------|-----------------------|----------------------------|-------|------|
|                           | Entre grupos (gl = 1) | Dentro de grupos (gl = 68) | Total (gl = 69) | Entre grupos (gl = 1) | Dentro de grupos (gl = 68) |       |      |
| Regulación emocional      | 17,154                | 335,262                    | 352,416         | 17,154                | 4,930                      | 3,479 | ,066 |
| Atención/concentración    | ,001                  | 262,873                    | 262,875         | ,001                  | 3,866                      | ,000  | ,985 |
| Ansiedad Escénica Musical | ,117                  | 107,525                    | 107,642         | ,117                  | 1,581                      | ,074  | ,786 |
| Autoeficacia              | 1,072                 | 75,546                     | 76,618          | 1,072                 | 1,111                      | ,964  | ,330 |
| Autoestima                | ,455                  | 30,717                     | 31,172          | ,455                  | ,452                       | 1,007 | ,319 |
| Fluidez                   | ,007                  | 146,591                    | 146,599         | ,007                  | 2,156                      | ,003  | ,954 |
| Autoconfianza             | ,753                  | 96,784                     | 97,537          | ,753                  | 1,423                      | ,529  | ,470 |
| Motivación                | 1,276                 | 149,162                    | 150,438         | 1,276                 | 2,194                      | ,582  | ,448 |

**Tabla 10**

Tamaños del Efecto del ANOVA. Eta Cuadrado y Epsilon Cuadrado se Estiman Basándose en el Modelo de Efecto Fijo (las Estimaciones Negativas, Pero Menos Sesgadas, se Conservan, no se Redondean a Cero)

|                           | Estimación de puntos (Intervalo de confianza al 95%) |                       |                            |                                 |
|---------------------------|--|-----------------------|----------------------------|---------------------------------|
|                           | Eta cuadrado   | Epsilon cuadrado      | Omega cuadrado efecto fijo | Omega cuadrado efecto aleatorio |
| Regulación emocional      | ,049 (.000 - ,174)                                   | ,035 (-,015 - ,162)   | ,034 (-,014 - ,160)        | ,034 (-,014 - ,160)             |
| Atención/concentración    | ,000 (.000 - ,000)                                   | -,015 (-,015 - -,015) | -,014 (-,014 - -,014)      | -,014 (-,014 - -,014)           |
| Ansiedad Escénica Musical | ,001 (.000 - ,059)                                   | -,014 (-,015 - ,045)  | -,013 (-,014 - ,045)       | -,013 (-,014 - ,045)            |
| Autoeficacia              | ,014 (.000 - ,110)                                   | -,001 (-,015 - ,097)  | -,001 (-,014 - ,096)       | -,001 (-,014 - ,096)            |
| Autoestima                | ,015 (.000 - ,112)                                   | ,000 (-,015 - ,099)   | ,000 (-,014 - ,097)        | ,000 (-,014 - ,097)             |
| Fluidez                   | ,000 (.000 - ,017)                                   | -,015 (-,015 - ,003)  | -,014 (-,014 - ,003)       | -,014 (-,014 - ,003)            |
| Autoconfianza             | ,008 (.000 - ,093)                                   | -,007 (-,015 - ,080)  | -,007 (-,014 - ,079)       | -,007 (-,014 - ,079)            |
| Motivación                | ,008 (.000 - ,096)                                   | -,006 (-,015 - ,082)  | -,006 (-,014 - ,081)       | -,006 (-,014 - ,081)            |



## Discusión

En este estudio, el diseño del PPMEME propiamente dicho parte de un análisis de lo que la literatura empírica ha identificado como relevante al respecto. Las variables dependientes estimadas, fundamentadas en la literatura científica revisada y definieron y delimitaron tanto los objetivos como los instrumentos de evaluación para la medición de resultados. El programa de [Moral-Bofill et al. \(2022\)](#) sirvió como referente en todo el proceso y aportó algunas de las estrategias y técnicas desarrolladas en el programa, sobre todo en lo referente a la realización de las tareas entre sesiones.

Tal y como afirman [Pérez-Llantada et al. \(2009\)](#), la evaluación es el proceso en que se compara algo consigo, en dos momentos temporales, midiendo o evaluando las diferencias resultantes de la comparación. En este estudio, los análisis de varianza realizados de los GC y GE permiten realizar comparaciones de resultados pre-post y, sobre todo, las comparaciones pre-post en el GE. Los resultados obtenidos de sendos análisis indican, por un lado, que los GC y GE, antes de iniciar el programa, partían de unas condiciones similares en las variables demográficas seleccionadas, al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas y que pudieran afectar a los resultados. Contar con muestras homogéneas aporta validez a los datos al evitar que estos sean contaminados o influidos por factores externos, y permitir, por tanto, que los resultados sean comparables.

Este hallazgo confirma la Hipótesis 1 de esta investigación en la predicción de que no se encontrarían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control en las medidas obtenidas antes de la aplicación del programa (condición pre).

Por otro lado, una vez finalizado el PPMEME, las comparaciones entre los GC y GE (condición post) mostraron que, salvo en control emocional, la intervención tuvo un impacto significativo en todas las variables psicológicas estudiadas en el GE respecto del GC (diferencias estadísticamente significativas entre grupos:  $p < 0,05$ ). Además, el tamaño de los efectos en las variables de atención/concentración, autoconfianza, autoeficacia, autoestima, y fluidez, fue moderado, y en las variables motivación y AEM, fue grande ( $\eta^2 = 0,326$ ), y moderado a grande ( $\eta^2 = 0,206$ ), respectivamente. Esto nos indica que el programa fue particularmente efectivo para el GE en la mejora de estas variables en comparación con el GC. Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional, estos resultados sugieren que los sujetos del GE estarían mucho más motivados de cara a la práctica e interpretación musical, y con una notable reducción de los niveles de AEM ante las actuaciones. Además, se encontrarían con mayores sentimientos de seguridad o capacidad para afrontar y superar retos y desafíos que suponen las interpretaciones públicas, más centrados en enfocados en la actividad musical, con un mayor bienestar psicológico y mejor rendimiento musical en general, respecto del GC.

Podemos afirmar que, salvo en la variable control emocional, los análisis del ANOVA en los GC y GE tras haber finalizado el programa (post) confirmaron también la Hipótesis 2, al encontrarse diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en las variables contempladas por los participantes del GE en comparación con las puntuaciones obtenidas por los sujetos del GC.

En cuanto a los análisis que se desprenden del ANOVA en el GE para la condición pre-post, las diferencias estadísticamente significativas observadas en todas las variables al comparar las medidas nos revelan que el PPMEME contribuyó de manera notable

a la mejora de varias de las dimensiones psicológicas consideradas clave para la óptima experiencia escénica musical. Los datos sugieren que el programa aplicado fue efectivo y útil para mejorar las habilidades, capacidades y estados de los músicos participantes.

Resulta reseñable que una de las variables que más aumenta los valores de mejora respecto de sí misma en la condición pre-post del GE, es la atención/concentración. Este aumento de los valores atencionales en el GE en la condición pre-post comporta además importantes significaciones en cuanto a las experiencias prácticas, ya que sugiere que los músicos pueden incrementar los momentos de concentración más plena, condición necesaria para las experiencias de óptimo funcionamiento y rendimiento.

En cuanto a la regulación emocional, la efectividad del PPMEME en esta variable apunta a que los músicos del GE han podido advertir una mejora de sus funciones cognitivas y una mayor percepción de control sobre la actividad musical. Esto favorece el control de la atención y la capacidad de concentración, el estado de fluidez y óptimo rendimiento, con influencia en su bienestar en general.

El mayor tamaño del efecto del PPMEME en la variable fluidez revela la potencia de los efectos del programa para promover y facilitar entre los músicos participantes experiencias de disfrute en la actividad interpretativa.

Por su parte, el decremento en las puntuaciones obtenidas en el KMPAI-ERE en la condición post del GE son congruentes con lo referido por otros estudios que indican que intervenciones enfocadas a la mejora de las experiencias interpretativas, o promover un estado de flujo podrían contribuir a la reducción de la AEM ([Wrigley y Emmerson, 2013](#)), como es este caso.

La variable dependiente “pensamientos negativos”, es evaluada a partir del cuestionario KMPAI-ERE, de manera que el estadísticamente significativo decremento de las puntuaciones en el KMPAI-ERE sugiere una disminución en la frecuencia y potencia de las cogniciones negativas o pensamientos irracionales respecto de la práctica interpretativa.

Por su parte, el aumento significativo de los valores relativos de la motivación en los músicos del GE sugiere que ha aumentado el interés de los músicos por el beneficio de satisfacer una necesidad u objetivo (aprenderse una partitura, tocar en una audición, pasar a un grado más elevado de estudios...), a pesar del coste que conlleva la consecución de dicho objetivo.

La mejora en la autoeficacia, la autoconfianza y la autoestima, según se desprende de los resultados de la intervención a través del PPMEME en el GE, sugiere que los participantes se sienten más competentes, más seguros y mejor autovalorados tras la intervención. Además, la mejora en los valores de autoestima sitúa a los músicos participantes en un estado de mayor resiliencia y menor vulnerabilidad.

En definitiva, la sustancial mejora de resultados del GE respecto de sí mismos tras la finalización del programa, confirma la Hipótesis 3 de esta investigación, ya que la comparación de las medidas pre y post obtenidas por los participantes pertenecientes al grupo experimental a través del análisis ANOVA han mostrado diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al objetivo principal de este estudio, se puede confirmar una optimización de la experiencia subjetiva de bienestar de los músicos en las variables psicológicas planteadas. Respecto del resto de objetivos operativos, podemos concluir que se han logrado completar según su planteamiento inicial: a) Se diseñó un

cuestionario específico de evaluación de las variables psicológicas relacionadas con experiencia escénica; b) Se diseñó un programa de intervención psicológica con diferentes estrategias y técnicas cuyo objetivo fue mejorar la percepción subjetiva de bienestar de cara a las interpretaciones musicales; y c) por último, conforme al diseño y cronología del programa, se llevó a cabo la intervención y evaluación del PPMEME en las variables dependientes atención/concentración, motivación, pensamientos negativos, reconocimiento y regulación de emociones, autoconcepto/autoestima, preparación y gestión del tiempo, ansiedad, fluidez y autoconfianza.

La variación de los tamaños del efecto del programa ( $\eta^2$ ) de moderados a grandes, en la mayoría de las variables analizadas, y las notables mejoras encontradas en la fluidez ( $\eta^2 = 0,202$ ), la autoeficacia ( $\eta^2 = 0,199$ ) y la motivación ( $\eta^2 = 0,179$ ), invitan a pensar que los cambios observados no solo son estadísticamente significativos, sino que son, así mismo, relevantes en términos prácticos en cuanto a la experiencia escénica. Es decir, los participantes del programa pudieron experimentar mejoras tangibles en su bienestar subjetivo y capacidades personales.

Por otro lado, los resultados de este estudio se relacionan positivamente y están alineados con algunos programas implementados recientemente. En concreto, no difieren sustancialmente de los obtenidos en el trabajo llevado a cabo por Moral-Bofill et al., (2022), cuya finalidad fue evaluar el estado de fluidez en intérpretes de música tras un programa de intervención diseñado *ad hoc*.

En resumen, la evaluación del PPMEME mostró ser altamente efectiva en mejorar las diferentes dimensiones seleccionadas para la mejora de la experiencia musical y escénica en el GE respecto del GC, y en el GE respeto de sí mismo en la dimensión post. La evidencia de estos datos sugiere que las intervenciones bien diseñadas pueden tener un impacto sustancial en la mejora de variables consideradas críticas para el desarrollo personal y musical.

### Limitaciones

Aunque los resultados obtenidos son significativos, la muestra utilizada fue relativamente pequeña ( $n=34$ ). Por tanto, sería deseable, para futuras intervenciones, poblaciones más pródigas en participantes que pudieran proporcionar resultados aún más robustos.

Tampoco se han comprobado los efectos del programa transcurrido un tiempo desde su finalización, por lo que sería positivo realizar seguimientos longitudinales a medio plazo para evaluar la sostenibilidad y permanencia de los efectos del programa.

No se incluyeron criterios de exclusión para aquellos participantes que dejaran de asistir a un determinado número de sesiones o que no cumplieran las tareas programadas entre las sesiones. Esto habría aportado un seguimiento más exhaustivo de cada participante y habría permitido comparaciones intra sujetos en cuanto a la potencia o alcance del programa.

En cuanto a los resultados, no se pueden realizar inferencias estadísticas ya que la selección de la muestra y asignación de los participantes al GE no se realizó aleatoriamente. No se pueden por tanto hacer inferencias probabilísticas.

### Direcciones futuras

Teniendo en cuenta el impacto general del PPMEME y su relevancia práctica en dimensiones críticas para las experiencias

óptimas musicales y escénicas, sería recomendable replicar estos hallazgos con muestras más grandes, monitorizando el proceso y explorando los mecanismos subyacentes que han podido contribuir a las mejoras observadas. De esta manera se validarían los efectos del programa y se podrían detectar aspectos del mismo susceptibles de ser modificados, suprimidos, reforzados o refinados de cara a intervenciones futuras.

Por otro lado, al haberse implantado el programa en un contexto educativo, concretamente en conservatorios profesionales de música, una futura línea de trabajo e investigación sería hacer este programa extensible a otros conservatorios profesionales, pero también superiores reajustando los tiempos de intervención y las estrategias empleadas para comprobar su efectividad y potencia.

En cualquier caso, el alto grado de especialización instrumental del profesorado en los centros de formación musical formal, es algo que caracteriza las enseñanzas musicales, junto con un enfoque centrado en la enseñanza individualizada del alumno. No obstante, dada la insuficiente formación y capacitación docente para el abordaje de aspectos psicológicos relacionados con la práctica interpretativa y las exposiciones públicas, sería aconsejable el diseño de programas adaptados específicamente al colectivo del profesorado, de forma que puedan contar con mejores habilidades y recursos con que ayudar al alumnado a afrontar los retos y desafíos psicológicos que conlleva la interpretación musical en su desempeño y práctica cotidiana.

### Contribución a la Autoría

**Andrés López de la Llave:** conceptualización, análisis de datos y supervisión.

**Mari Carmen Pérez Llantada:** conceptualización, análisis de datos y supervisión.

**Francisco de Paula Ortiz Ruiz:** conceptualización, recogida de datos, análisis de datos y redacción.

### Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses en relación con este trabajo.

### Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

### Agradecimientos

Los autores y autora del artículo quedan profundamente agradecidos a todo el profesorado y alumnado de los conservatorios profesionales de música “Francisco Guerrero” y “Cristóbal de Morales”, de Sevilla, y “Catedrático Antonio García Herrera” de Bollullos Par del Condado (Huelva), por su participación en esta investigación.

### Referencias

- Aalberg, Asbjørn L; Saksvik-Lehouillier, Ingild; y Vaag, Jonas R (2019). Demands and resources associated with mental health among Norwegian professional musicians. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 63(1), 39-47. <https://doi.org/10.3233/WOR-192906>

- Ackermann, Bronwen J.; Kenny, Dianna T.; O'Brien, Ian y Driscoll, Tim R. (2014). Sound Practice improving occupational health and safety for professional orchestral musicians in Australia. *Frontiers in Psychology*, 5, 973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00973>
- Ackermann, Bronwen; Kenny, Dianna T.; Driscoll, Tin y O'Brien, Ian (2015). *Sound practice: A health handbook for orchestral musicians*. The University of Sydney. <https://creative.gov.au/sites/creative-australia/files/documents/2025-03/SoundPractice-WHS-handbook-orchestral-musicians.pdf>
- Antonini Philippe, Roberta; Kosirnik, Céline; Ortuño, Esther y Biasutti, Michele (2022). Flow and music performance: professional musicians and music students' views. *Psychology of Music*, 50(4), 1023-1038. <https://doi.org/10.1177/03057356211030987>
- Araújo, Marcos V. y Hein, Christopher F. (2016). Finding flow in music practice: An exploratory study about self-regulated practice behaviours and dispositions to flow in highly skilled musicians. En László Harmat; Frans Ø. Andersen; Fredrik Ullén; Jon Wright, y Gaynor Sadlo (Eds.), *Flow experience. Empirical Research and Applications* (pp. 23-36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_2)
- Araújo Liliana, S; Wasley, David; Perkins, Rosie; Atkins, Louise; Redding, Emma; Ginsborg, Jane y Williamon, Aaron (2017). Fit to perform: An investigation of higher education music students' perceptions, attitudes, and behaviors toward health. *Frontiers in Psychology*, 8, 1558. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01558>
- Ascenso, Sara; Williamon, Aaron y Perkins, Rosie (2017). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. *Psychology of Music*, 45(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/0305735616646864>
- Atkins, Louise (2013). Occupational health and wellbeing in the UK conservatoire sector: Staff perspectives. En Aaron Williamon and Werner Goebel (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 243-248). European Association of Conservatoires (AEC). [https://performancescience.org/wp-content/uploads/2024/12/isps2013\\_proceedings.pdf](https://performancescience.org/wp-content/uploads/2024/12/isps2013_proceedings.pdf)
- Barbar, Ana Elisa M.; Crippa, José Alexandre de Souza y Osório, Flavia de Lima (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152, 381-386. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.041>
- Bartos, L. Javier; Funes, María J.; Ouellet, Marc; Posadas, M. Pilar; Immink; Maarten A. y Krägeloh, Chris (2022). A feasibility study of a program integrating mindfulness, yoga, positive psychology, and emotional intelligence in tertiary-level student musicians. *Mindfulness*, 13(10), 2507-2528. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01976-7>
- Bloom, Arvid y Skutnick-Henley, Paula (2005). Facilitating flow experiences among musicians. *American Music Teacher*, 54(5), 24-28.
- Buceta, José María (2020). *Psicología del deporte de alto rendimiento*. Madrid: Dykinson.
- Buela-Casal, Gualberto; Guillén-Riquelme, Alejandro y Seisdedos, Nicolás (2011). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo: Adaptación española*. TEA Ediciones.
- Buma, Lori A.; Bakker, Frank C. y Oudejans, Raoul R. (2015). Exploring the thoughts and focus of attention of elite musicians under pressure. *Psychology of Music*, 43(4), 459-472. <https://doi.org/10.1177/0305735613517285>
- Burgoyne, Alexander P.; Hambrick, David Z. y Harris, Lauren J. (2022). The Origins of Musical Expertise. En McPherson, Gary. (Ed.). *The Oxford handbook of music performance (Vol. 1)* (pp. 9-30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.2>
- Candia, Víctor; Kusserow, Martin; Margulies, Oliver y Hildebrandt, Horst (2023). Repeated stage exposure reduces music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 14, 1146405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1146405>
- Chan, Mei-Yuk (2011). *The relationship between music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in Hong Kong music students*. Universidad de Durham (Reino Unido). <https://theses.dur.ac.uk/637/>
- Clark, Terry y Williamon, Aaron (2011). Evaluation of a mental skills training program for musicians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.574676>
- Cohen, Susanna y Bodner, Ehud (2019). Music performance skills: A two-pronged approach—facilitating optimal music performance and reducing music performance anxiety. *Psychology of Music*, 47(4), 521-538. <https://doi.org/10.1177/0305735618765349>
- Dobos, Bianka; Piko, Bettina F. y Kenny, Dianna T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 310-326. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804295>
- Egilmez, Hatice Onuray (2015). Pre-service music teachers' piano performance self-efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2558-2567. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2439>
- Evans, Paul y Ryan, Richard M. (2022). Intrinsic and extrinsic motivations for music performance. En Gary McPherson (Ed.). *The Oxford handbook of music performance (Vol. 1)* (pp. 576-603). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.24>
- Farnsworth-Grodd, Virginia A. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety*. Universidad de Auckland (Nueva Zelanda). <https://researchspace.auckland.ac.nz/server/api/core/bitstreams/200dd2fa-b5c2-4618-9adb-7b9e74a99a1e/content>
- Fullagar, Clive J.; Knight, Patrik A. y Sovern, Heather S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236-259. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
- Furuya, Shinichi; Ishimaru, Reiko y Nagata, Noriko (2021). Factors of choking under pressure in musicians. *PLOS ONE*, 16(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244082>
- Gabrielsson, Alf (2010). Strong experiences with music. En Patrik N. Juslin y John A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 547-604). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0020>
- García-Garay, Marta y Gómez-Aguado, Samuel (2017). Formación en habilidades psicológicas para estudiantes de música. Experiencia docente. En *Actas I Congreso Internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical*. Dykinson.
- Gellrich, Martin y Parncutt, Richard (1991). Concentration and tension. *British Journal of Music Education*, 8(2), 167-179. <https://doi.org/10.1017/S0265051700008275>
- Gill, Anneliese (2020). *Enhancing music performance self-efficacy through psychological skills training*. Melbourne Conservatorium of Music. <https://scispace.com/pdf/enhancing-music-performance-self-efficacy-through-3m20ggetvg.pdf>
- Girgin, Demet (2017). The relations among musical instrument performance self-efficacy, self-esteem and music performance anxiety in pre-service music teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(11), 611-616. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3251>
- Gustems-Carnicer, Josep. (2007). *Aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales. Apuntes para un curso de doctorado*. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes\\_doctorado\\_aproximacion\\_instrumentos\\_musicales.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes_doctorado_aproximacion_instrumentos_musicales.pdf)

- Hatfield, Johannes L. (2016). Performing at the top of one's musical game. *Frontiers in Psychology*, 7, 208664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01356>
- Hatfield, Johannes L. y Lemyre, Pierre N. (2016). Foundations of intervention research in instrumental practice. *Frontiers in Psychology*, 6, 157060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02014>
- Hill, Denise M.; Hanton, Sheldon; Matthews, Nic y Fleming, Scott (2010). Choking in sport: A review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 24-39. <https://doi.org/10.1080/17509840903301199>
- Hochberg, Frefd H. y Hochberg, Natasha S. (2000). Occupational cramps/focal dystonias. En Raoul Tubiana y Peter C. Amadio (Eds.), *Medical problems of the instrumentalist musician* (pp. 295-310). Martin Dunitz. <https://archive.org/details/medicalproblems0000tubi/page/n9/mode/2up?view=theater>
- Hoffman, Sophie L. y Hanrahan, Stephanie J. (2012). Mental skills for musicians: Managing music performance anxiety and enhancing performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(1), 17. <https://doi.org/10.1037/a0025409>
- Iusca, Dorina (2015). The relationship between flow and music performance level of undergraduates in exam situations: The effect of musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 396-400. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.376>
- Jørgensen, Harald (2009). *Research into higher music education*. Novus Press.
- Kalenska-Rodzaj, Julia (2021). Music performance anxiety and pre-performance emotions in the light of psychology of emotion and emotion regulation. *Psychology of Music*, 49(6), 1758-1774. <https://doi.org/10.1177/0305735620961154>
- Kantor-Martynuska, Joana y Domaradzka, Edwa (2018). Performance anxiety: The need for an integrative approach. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3), 272-282. <https://doi.org/10.24425/119495>
- Kenny, Dianna T. (2009). The role of negative emotions in performance anxiety. En Patrik N. Juslin y John A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 425-451). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0016>
- Kenny, Dianna (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001>
- Kenny, Dianna; Driscoll, Tin y Ackermann, Bronwen (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210-232. <https://doi.org/10.1177/0305735612463950>
- Kenny, Dianna y Ackermann, Bronwen (2016). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. En Susan Hallam, Ian Cross y Michael Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology (2nd Ed.)* (pp. 183-196). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.38>
- Kirchner, Johan M. (2011). Incorporating flow into practice and performance. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 40, 289-296. <https://doi.org/10.3233/WOR-2011-1232>
- Kirchner, Johan M.; Bloom, Arvid J. y Skutnick-Henley, Paula (2008). The relationship between performance anxiety and flow. *Medical Problems of Performing Artists*, 23(2), 59-65. <https://doi.org/10.21091/mppa.2008.2012>
- Kirsner, Jennifer; Wilson, Sarah J. y Osborne, Margaret S. (2023). Music performance anxiety: the role of early parenting experiences and cognitive schemas. *Frontiers in Psychology*, 14, 1185296. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185296>
- Klein-Vogelbach, Susane; Lahme, Albrecht y Spirgi-Gantert, Irene (2010). *Interpretación musical y postura corporal (Vol. 29)*. Akal.
- Klickstein, Gerald (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.
- Laborde, Sylvain; Lautenbach, Franziska; Allen, Mark S.; Herbert, Cornelia y Achtzehn, Silvia (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, 57, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013>
- Lamont, Alexandra (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574-594. <https://doi.org/10.1177/0305735612448510>
- Liertz, Carmel (2002). *Developing performance confidence: A holistic training strategies program for managing practice and performance in music*. Universidad de Canberra (Australia). [https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/59203403/Liertz\\_Carmel.pdf](https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/59203403/Liertz_Carmel.pdf)
- López-de-la-Llave, Andrés y Pérez-Llantada, Mari Carmen (2005). *Psicología para intérpretes artísticos*. Ediciones Paraninfo.
- López-de-la-Llave, Andrés y Pérez-Llantada, Mari Carmen (2021). *Psicología y artes escénicas. Desarrolla las habilidades psicológicas que pueden ayudarte como intérprete*. Dykinson.
- López-González, José Antonio; González-Martín, Javier y Muñoz-Muñoz, Juan Rafael (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 8, 61-71. <https://doi.org/10.5209/reviem.68146>
- López-Íñiguez, Guadalupe y McPherson, Gary E. (2021). Regulation of emotions to optimize classical music performance: A quasi-experimental study of a cellist-researcher. *Frontiers in Psychology*, 12, 627601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627601>
- Lunde, Johannes H.; Roberts, Glyn C. y Lemyre, Pierre N. (2022). Peak performance. En Gary McPherson (Ed.), *The Oxford handbook of music performance (Vol. 2)* (pp. 42-64). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.3>
- Matei, Raluca; Broad, Stephen; Goldbart, Juliet y Ginsborg, Jane (2018). Health education for musicians. *Frontiers in Psychology*, 9, 1137. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01137>
- McPherson, Gary E.; Osborne, Margaret, S.; Evans, Paul y Miksza, Peter (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- McPherson, Gary (Ed.). (2022). *The Oxford handbook of music performance (Vol. 2)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.001.0001>
- Miksza, Peter (2022). Practice. En Gary McPherson (Ed.). *The Oxford handbook of music performance (Vol. 1)* (pp. 153-172). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.9>
- Miller, Staci Renee y Chesky, Kris (2004). The multidimensional anxiety theory: An assessment of and relationships between intensity and direction of cognitive anxiety, somatic anxiety, and self-confidence over multiple performance requirements among college music majors. *Medical Problems of Performing Artists*, 19(1), 12-22. <https://doi.org/10.21091/mppa.2004.1003>
- Moral-Bofill, Laura; López-de-la-Llave, Andrés; Pérez-Llantada, Mari Carmen y Holgado-Tello, Francisco P. (2020). Adaptation to Spanish and psychometric study of the Flow State Scale-2 in the field of musical performers. *PLoS One*, 15(4), e0231054. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231054>

- Moral-Bofill, Laura (2021). Desarrollo de la respuesta de fluidez (*flow*). En Andrés López-de-la-Llave y Mari Carmen Pérez-Llantada (Eds.), *Psicología y artes escénicas. Desarrolla las habilidades psicológicas que pueden ayudarte como intérprete* (pp. 205-228). Dykinson.
- Moral-Bofill, Laura (2022). *El estado de fluidez en intérpretes de música: evaluación y condiciones para su desarrollo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=bGr4VK96iU0%3D>
- Moral-Bofill, Laura; López-de-la-Llave, Andrés y Pérez-Llantada, Mari Carmen (2022). Influencia de las intervenciones psicológicas y/o corporales en la fluidez y la ansiedad escénica musical de los intérpretes de música. En Patricia Blanco-Piñeiro, Miren Zubeldia-Echebarria y Andrés López-de-la-Llave (Coords.), *Investigaciones y experiencias profesionales en Psicología de las Artes Escénicas* (pp. 92-106). Editorial UNED.
- Moral-Bofill, Laura; López-de-la-Llave, Andrés y Pérez-Llantada, Mari Carmen (2023). Predictors of flow state in performing musicians: an analysis with the logistic regression method. *Frontiers in Psychology*, 14, 1271829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271829>
- Nakamura, Jeanne y Csikszentmihalyi, Mihaly (2002) The concept of flow. En C. Rick Snyder y Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0007>
- O'Neill, Susan (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129-134.
- Ortiz-Ruiz, Francisco de Paula; Carrillo, Pilar; Pérez-Llantada, Mari Carmen y López de la Llave, Andrés (2023). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Seven or eleven categories of response? Some empirical evidences. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 28(3), 235-244. <https://doi.org/10.5944/rppc.38590>
- Osborne, Margaret S. (2016). Building performance confidence. En Gary E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development (2nd Ed.)* (pp. 422-440). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0023>
- Osborne, Margaret S. y Kenny, Dianna T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. <https://doi.org/10.1177/0305735607086051>
- Osborne, Margaret S. y McPherson, Gary E. (2019). Precompetitive appraisal, performance anxiety and confidence in conservatorium musicians: A case for coping. *Psychology of Music*, 47(3), 451-462. <https://doi.org/10.1177/0305735618755000>
- Osborne, Margaret S.; Greene, Don J. y Immel, Don T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
- Osborne, Margaret S.; McPherson, Gary E.; Miksza, Peter y Evans, Paul (2021). Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. *Psychology of Music*, 49(4), 972-988. <https://doi.org/10.1177/0305735620915265>
- Oudejans, Raoul R.; Kuijpers, Wilma; Kooijman, Chris C. y Bakker, Frank C. (2011). Thoughts and attention of athletes under pressure: skill-focus or performance worries? *Anxiety, Stress & Coping*, 24(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.481331>
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Titz, Wolfram y Perry, Raymond P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, Reinhard; Lichtenfeld, Stephanie; Marsh, Herbert W.; Murayama, Kou y Goetz, Thomas (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Perdomo-Guevara, Elsa (2017). *Beyond anxiety: Inspiration, connection and joy in music performance*. Universidad de Sheffield (Reino Unido). <https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/18462/>
- Pérez-Llantada, Mari Carmen; López de la Llave, Andrés y Gutiérrez, Teresa (2009). *Evaluación de programas e intervenciones en psicología*. Dykinson.
- Perkins, Rosie; Reid, Helen; Araújo, Liliana S.; Clark, Terry y Williamon, Aaron (2017). Perceived enablers and barriers to optimal health among music students: a qualitative study in the music conservatoire setting. *Frontiers in Psychology*, 8, 968. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00968>
- Rauduvaitė, Asta y Bi, Guanhua (2020). Promotion of self-confidence of a prospective music teacher as a performer. *Society Integration Education*, 2, 268-279. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol2.5153>
- Rodríguez-Carvajal, Raquel; Lecuona, Oscar; Vilte, Luz-Sofía; Moreno-Jiménez, Jennifer y de Rivas, Sara (2017). *Freeing the performer's mind: A structural exploration of how mindfulness influences music performance anxiety, negative affect and self-consciousness among musicians*. Preprint. <https://doi.org/10.31231/osf.io/657n8>
- Rosenberg, Morris. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sanjuán, S., Pilar; Pérez García, Ana M. y Bermúdez Moreno, José (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513. <https://www.psicothema.com/pi?pii=615>
- Schmidt, Charles P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147. <https://doi.org/10.1177/002242940505300204>
- Sinnamon, Sarah; Moran, Aidan y O'Connell, Michael (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6-25. <https://doi.org/10.1177/0022429411434931>
- Sloboda, John (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530121.001.0001>
- Spahn, Claudia; Hildebrandt, Horst y Seidenglanz, Karin (2001). Effectiveness of a prophylactic course to prevent playing-related health problems of music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 16(1), 24-31. <https://doi.org/10.21091/mppa.2001.1005>
- Spahn, Claudia; Krampe, Franziska y Nusseck, Manfred. (2021). Classifying different types of music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 12, 1400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.538535>
- Spielberger, Charles, D.; Gorsuch, Richard y Lushene Robert (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Steyn, Margaretha H. (2013). *The impact of psychological skills and mindfulness training on the psychological well-being of undergraduate music students*. Universidad de Pretoria (Sudáfrica). <https://repository.up.ac.za/server/api/core/bitstreams/85e4d2e4-e739-4954-ac56-74d10ddd2d05/content>
- Steyn, Barend J.; Steyn, Margaretha H.; Maree, David J. y Panebianco-Warrens, Clorinda (2016). Psychological skills and mindfulness training

- effects on the psychological wellbeing of undergraduate music students: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 26(2), 167-171. <https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1163906>
- Stocking, Benjamin H. (2013). *Music performance anxiety and dispositional flow in predicting audition success in amateur percussionists*. University of Tennessee (Estados Unidos). [https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2706&context=utk\\_gradthes](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2706&context=utk_gradthes)
- Tan, Daphne, Díaz, Frank M. y Miksza, Peter (2018). Expressing emotion through vocal performance: Acoustic cues and the effects of a mindfulness induction. *Psychology of Music*, 48(4), 495-512. <https://doi.org/10.1177/0305735618809873>
- Tomás-Sábado, Joaquín y Limonero, Joaquín T. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) en una muestra española. *X Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis*.
- Turner, Jeannine E.; Husman, Jenefer y Schallert, Diane L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37(2), 79-89. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_3)
- Vaag, Jonas; Bjørngaard, Johan H. y Bjerkeset, Ottar (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234-248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>
- Wiedemann, Anna; Vogel, Daniel; Voss, Catharina y Hoyer, Jana (2022). How does music performance anxiety relate to other anxiety disorders? *Psychology of Music*, 50(1), 204-217. <https://doi.org/10.1177/0305735620988600>
- Williamson, Aaron. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001>
- Woody, Robert H. (2019). *Becoming a real musician. Inspiration and guidance for teachers and parents of musical kids*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Woody, Robert H. (2021). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills (2nd Ed.)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197546598.001.0001>
- Woody, Robert H. y McPherson, Gary E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En Patrik N. Juslin y John A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0015>
- Wrigley, William J. y Emmerson, Stephen B. (2013). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41(3), 292-305. <https://doi.org/10.1177/0305735611425903>
- Zarza-Alzugaray, Francisco Javier; Casanova-López, Oscar y Robles-Rubio, José Elías (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes de título superior de música. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 5(3), 16-21. <https://doi.org/10.30827/Digibug.39735>
- Zubeldia-Echebarria, Miren (2022). Intervención psicológica para la excelencia musical: una revisión de las dos últimas décadas. En Patricia Blanco-Piñeiro; Andrés López-de-la-Llave y Miren Zubeldia-Echebarria (Eds.), *Investigaciones y experiencias profesionales en psicología de las artes escénicas* (pp. 177-188). Editorial UNED.