





Artículo

## Factores Psicológicos que Intervienen en la Formación Superior de Músicos en España: un Estudio Exploratorio Desde la Experiencia del Alumnado

Alexandre Fortuny<sup>1</sup> , Marta Sancho-Andrés<sup>2</sup> , M<sup>a</sup> Fernanda Viñas-Pavón<sup>3</sup>   
y Margarita Lorenzo-de-Reizábal<sup>4</sup> 

<sup>1</sup>Universitat de Barcelona (España)

<sup>2</sup>Conservatorio Superior de Música de A Coruña (España)

<sup>3</sup>Universidad de Barcelona - ESEM Taller de Músics, Barcelona (España)

<sup>4</sup>Centro Superior de Música del País Vasco- Musikene, Guipúzcoa (España)

### INFORMACIÓN

Recibido: 24/03/2025  
Aceptado: 30/07/2025

#### Palabras clave:

Motivación  
Salud psicológica  
Clima áulico  
Formación escénica  
Innovación pedagógica

### RESUMEN

Este estudio exploratorio-descriptivo analiza la percepción del alumnado de Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM) en España acerca de la salud mental y física en su formación, centrandolo en la motivación, la autoeficacia y la ansiedad performativa, así como sus percepciones sobre innovación pedagógica y la relación docente-discente. Mediante una metodología mixta empleando un cuestionario *ad hoc* validado por expertos, se recabaron 401 respuestas de 16 Comunidades Autónomas. Los resultados revelan tasas significativas de problemas musculoesqueléticos y ansiedad performativa, así como una clara demanda de integrar la preparación psicológica, estrategias de relajación y formación escénica en el currículo. Respecto a la innovación, el estudiantado valora especialmente la preparación docente, la empatía y la competencia profesional del profesorado. Se subraya la necesidad de metodologías pedagógicas que potencien la motivación y el bienestar psicológico y físico, dentro de un marco innovador e integral en los CyESM.

### Psychological Factors Involved in the Higher Education of Musicians in Spain: An Exploratory Study From the Students' Experience

#### ABSTRACT

This exploratory-descriptive study analyzes the perceptions of students from Conservatories and Higher Schools of Music (CyESM) in Spain regarding mental and physical health in their training, focusing on motivation, self-efficacy, and performance anxiety, as well as their views on pedagogical innovation and the teacher-student relationship. Using a mixed-methods approach through an *ad hoc* questionnaire validated by experts, 401 responses were collected from 16 autonomous regions. The results reveal significant rates of musculoskeletal problems and performance anxiety, as well as a clear demand to integrate psychological preparation, relaxation strategies, and stage training into the curriculum. Regarding innovation, students particularly value teacher preparation, empathy, and the professional competence of the teaching staff. The need for pedagogical methodologies that foster motivation and psychological and physical well-being is emphasized, within an innovative and holistic framework in the CyESM.

#### Keywords:

Motivation  
Psychological health  
Classroom climate  
Stage training  
Pedagogical innovation

Citar como: Fortuny, Alexandre; Sancho-Andrés, Marta; Viñas-Pavón, M<sup>a</sup> Fernanda y Lorenzo de Reizábal, Margarita (2025). Factores psicológicos que intervienen en la formación superior de músicos en España: un estudio exploratorio desde la experiencia del alumnado. *Apuntes de Psicología*, 43(3), 339-348. <https://doi.org/10.70478/apuntes.psi.2025.43.31>

Autor y e-mail de correspondencia: Margarita Lorenzo-de-Reizábal, [lorenzo.reizabal@gmail.com](mailto:lorenzo.reizabal@gmail.com)

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

## Introducción

### Situación y Contexto del Estudio

El entorno académico de los estudiantes de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música (CyESM) en España está intrínsecamente influenciado por una serie de factores psicológicos que tienen un impacto significativo en su desarrollo musical. Estos estudiantes no solamente se enfrentan a los desafíos inherentes al aprendizaje técnico e interpretativo, sino que además deben navegar por una compleja red de influencias psicológicas, incluidas la motivación, la autoeficacia y la ansiedad performativa. La motivación, por ejemplo, tanto intrínseca como extrínseca, juega un papel crucial en el compromiso y perseverancia de los estudiantes durante su formación. De manera similar, la autoeficacia, o la confianza en las propias capacidades musicales, es fundamental para alcanzar el éxito y manejar el estrés asociado con las presentaciones públicas. La ansiedad performativa emerge como otro reto crítico, a menudo exacerbado por la presión de interpretar en público, lo cual puede afectar negativamente la confianza y desempeño de los estudiantes.

Es fundamental considerar la preparación tanto psicológica como física del intérprete, ya que el equilibrio entre estos aspectos puede contribuir a prevenir lesiones musculoesqueléticas y fortalecer el desempeño escénico. Pese a la vasta gama de enfoques corporales disponibles, su integración en la formación musical es aún limitada, lo que subraya la necesidad de incorporar una educación más holística que prepare a los estudiantes no solo en habilidades musicales técnicas, sino también en el manejo emocional y físico ante las demandas de la interpretación musical.

En los últimos años, la innovación pedagógica en los CyESM ha impulsado la inclusión de enfoques que trascienden la enseñanza centrada en la técnica y el repertorio, promoviendo una formación integral que abarca dimensiones escénicas, corporales y psicológicas. Así, se abren paso espacios formativos orientados al desarrollo escénico, el entrenamiento corporal específico para músicos, y la adquisición de estrategias para gestionar el estrés y la ansiedad, todo ello acompañado de servicios de apoyo psicológico institucionalizados. Este enfoque innovador también apuesta por fomentar la autonomía del alumnado y fortalecer su autoestima, dadas las exigencias emocionales y personales propias del ámbito musical profesional (García-Martínez, 2015; Sancho-Andrés, 2023).

### Factores Psicológicos en la Formación Musical

La literatura internacional ha puesto de manifiesto que, si bien la excelencia técnica y la competencia interpretativa han sido tradicionalmente el núcleo de la educación musical, los factores psicológicos y físicos han recibido menos atención, con un sesgo hacia los técnicos y disciplinares (Kenny, 2011; Papageorgi et al., 2007). Cronológicamente, los avances en el campo de la psicología de la música han permitido identificar constructos clave como la motivación, la autoeficacia, la ansiedad performativa, y la importancia del clima educativo o áulico, todos ellos reconocidos hoy como determinantes en el éxito y bienestar del músico (de Bruin, 2019; Kenny, 2011; Ryan y Deci, 2000a, 2000b).

### La Motivación

La motivación, entendida como el conjunto de procesos que inician, guían y mantienen el comportamiento orientado hacia la

consecución de un objetivo, puede categorizarse en intrínseca y extrínseca, diferenciándose en que la primera proviene del interior de una persona, impulsada por el interés y el placer personal, mientras que la segunda es influenciada por factores externos como recompensas o la evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000a, 2000b). Aunque ambas formas pueden motivar eficazmente, la intrínseca suele asociarse con mayor compromiso y perseverancia (Deci et al., 1999), mientras que la extrínseca puede ser útil cuando la intrínseca es baja (Cerasoli et al., 2014).

Además, enfoques pedagógicos que enfatizan demasiado la habilidad técnica pueden perjudicar la motivación según Austin y Vispoel (1992), quienes sugieren enseñar que es posible mejorar siempre, más allá de los aspectos técnicos. Asimismo, investigaciones han mostrado que la interacción social y la colaboración mejoran el bienestar psicológico de los estudiantes y pueden aumentar su motivación intrínseca (de Bruin, 2019).

Por otro lado, la Teoría de la Autodeterminación (SDT), que subraya la importancia de satisfacer las necesidades de (1) competencia, sentirse eficaz y capaz en la realización de tareas, (2) autonomía, tener control y elección personal en las acciones, y (3) pertenencia, las conexiones sociales y el sentido de formar parte de una comunidad (Ryan y Deci, 2000b), es especialmente relevante en el ámbito de la formación musical superior por el papel central que juegan estos factores en el desarrollo del talento y el compromiso de los estudiantes. En el contexto de la formación musical, la autonomía se relaciona con la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones sobre su interpretación y estilo, la competencia se vincula al dominio técnico e interpretativo de su instrumento, y la pertenencia se manifiesta en la interacción y el apoyo entre compañeros y docentes. Cuando estas necesidades psicológicas básicas se ven satisfechas, los estudiantes tienden a mostrar una motivación intrínseca más elevada, lo que se traduce en un mayor disfrute, perseverancia y bienestar personal durante el proceso de aprendizaje musical (McPherson y Zimmerman, 2011). Otras teorías, como las de metas de logro y expectativa-valor, completan la comprensión de los procesos motivacionales en la formación superior musical, ya que la primera sugiere que los estudiantes se motivan por objetivos de superación personal o en relación con otros (Ames y Archer, 1988), mientras que la segunda sostiene que la motivación depende de la percepción de éxito y del valor atribuido a la tarea (Eccles y Wigfield, 2002).

### La Autoeficacia

La autoeficacia en el ámbito musical se refiere a la confianza de un individuo en sus capacidades para realizar tareas musicales. Este concepto, introducido por Bandura (1977), se aplica a varias habilidades, desde tocar un instrumento y cantar hasta componer y actuar. La autoeficacia es crucial para la motivación y el logro en el contexto de la práctica musical. Estudios como los de Ritchie y Williamson (2011) demuestran que una percepción positiva de la autoeficacia facilita una mejor interpretación musical y reduce el estrés. Los individuos con alta autoeficacia son más perseverantes, establecen metas más ambiciosas y manejan mejor la ansiedad relacionada con el rendimiento, lo cual es esencial para su desarrollo profesional.

Investigaciones en estudiantes de música destacan que la autoeficacia se relaciona directamente con su compromiso y progreso. Por ejemplo, Zelenak (2011) mostró que las creencias de autoeficacia

predecían los logros en música, mientras que Nielsen (2004) identificó que estas creencias influían en el compromiso con el instrumento y la duración de la práctica. McPherson y McCormick (2006) también hallaron que la autoeficacia estaba vinculada al progreso, satisfacción e intención de continuar tocando de los estudiantes.

Según Zelenak (2011), el fomento de la autoeficacia en el estudiante de música consiste en ofrecer oportunidades de éxito mediante metas alcanzables y retroalimentación positiva. Las experiencias vicarias y un entorno no competitivo también pueden ser beneficiosos, al igual que la persuasión verbal de profesores y compañeros, y el manejo del estrés y las emociones, como indican Bandura (1997) y Zimmerman (2000).

### **La Ansiedad Performativa**

La ansiedad performativa es una condición psicológica que afecta a los músicos, generando miedo intenso antes y durante sus actuaciones, y se manifiesta con síntomas físicos y psicológicos como palpitaciones, sudoración y pensamientos negativos (Klöppel, 2005). Este trastorno puede perjudicar significativamente su desempeño (Kenny, 2011).

Las causas de esta ansiedad son diversas y se dividen en personales, como el perfeccionismo y la baja autoestima, y situacionales, relacionadas con el entorno de actuación, como la magnitud del público o la importancia del evento (Papageorgi et al., 2007). La ansiedad performativa puede llevar a los músicos a evitar actuar en público y hasta abandonar completamente la interpretación (Kenny, 2011).

Diversos estudios han demostrado que este problema es común en la educación musical superior (Osborne et al., 2014; Osborne y Kenny, 2008; Papageorgi et al., 2013; Tahirbegi, 2021). Para manejarlo, se proponen intervenciones como la formación del profesorado y técnicas de relajación (Klöppel, 2005). Las terapias cognitivo-conductuales y estrategias basadas en la atención plena, como la meditación, han demostrado efectividad en la reducción de la ansiedad. Además, practicar en condiciones de actuación simuladas puede aumentar la confianza de los músicos (Clark y Williamon, 2011; Hoffman y Hanrahan, 2012; Kenny et al., 2014).

La ansiedad performativa se considera un constructo muy complejo, el cual se relaciona también con otros tipos de ansiedad, como la propia de los exámenes y la ansiedad social, al compartir los resultados de aprendizaje en público y tocar con otros músicos, como el profesor/a pianista acompañante, por ejemplo (Papageorgi et al., 2013).

Por tanto, dadas las peculiaridades de los estudios de interpretación de los CyESM, en los que se forma a futuros profesionales de la música, se considera de suma importancia incluir en su aprendizaje el control del estrés durante la interpretación, así como contenidos basados en la psicología de la música (Fernández-Morante et al., 2020; Fernández-Morante y García, 2015; Zarza-Alzugaray et al., 2016). Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene este tipo de preparación en los intérpretes, las iniciativas para incluir este tipo de enseñanza y atención en los CyESM todavía son muy dispares (Fernández-Morante et al., 2020; Sancho-Andrés, 2023).

### **El Clima Áulico**

El clima áulico se define como el efecto que produce el entorno social y ecológico en el cual los estudiantes aprenden en sus

actitudes y estados de ánimo, su comportamiento y desempeño, su autoconcepto y sentido general de bienestar (Trickett y Moos, 1995). Cabe resaltar que se considera necesario que para que el clima áulico sea positivo, es primordial que ningún individuo invada el espacio personal del otro, dado que este se vincula de forma muy estrecha a la identidad de cada uno (Ferrero y Martín, 2007). Sin embargo, la relación entre docente y discente en las clases individuales de los CyESM no siempre es equilibrada, pudiendo producirse situaciones que pueden afectar profundamente al alumnado a nivel emocional y, como consecuencia de ello, a nivel académico. Estos desequilibrios pueden devenir de los distintos significados que el profesorado dé al concepto de «talento», los cuales pueden generar estilos agresivos de enseñanza, un exceso de juicios críticos entre el alumnado o el establecimiento de una relación de lealtad con el docente que puede llegar a generar jerarquías, incluso entre el profesorado del centro (Fernández-Morante, 2018).

Todos los desequilibrios anteriormente mencionados son considerados como el reflejo de una enseñanza tradicional centrada en la mejora de las habilidades técnico-instrumentales en las que no se tienen en cuenta los factores psicológicos, personales y escénicos necesarios para el desarrollo integral del intérprete, y en la que se limita la creatividad de este al centrarse en sostener convencionalismos y la perpetuación del modelo a seguir del “maestro” (de Assis, 2018; Fernández-Morante et al., 2020; Fernández-Morante y García, 2015). Ciertamente es que el alumnado necesita de un aprendizaje estructurado y dirigido a desarrollar las destrezas necesarias para la interpretación del repertorio de alto nivel que se trabaja en los CyESM, pero los docentes también deberían fomentar un clima áulico positivo y de apoyo a todos los discentes, que ayude a prevenir el perfeccionismo exagerado y la ansiedad, para poder evitar así consecuencias físicas y emocionales no deseadas (Altenmüller y Jabusch, 2010).

### **Estado de la Formación Física y Psicológica en los CyESM**

En lo que se refiere a la preparación física, el virtuosismo de los intérpretes se asocia a movimientos rápidos, precisos, refinados y eficientes que engloban un complejo control muscular que depende de la habilidad de anticipar, segmentar y coarticular elementos motores (Conable y Conable, 2000; González-Sánchez et al., 2019). Para ello, es necesaria la integración de información tanto sensorial como motora multimodal, las cuales, a través de las propiocepciones que regulan el movimiento manteniendo la postura y el equilibrio, pueden generar planes de acción adecuados basados en la memoria y programación motora procedimental y la retroalimentación en tiempo real (Altenmüller et al., 2015; Peñalba-Acitores, 2008). Si esta integración no se realiza de forma adecuada, pueden producirse trastornos musculoesqueléticos de importancia, como el síndrome del túnel carpiano, tendinitis, distonía focal y otras afecciones relacionadas con el sobreuso o el uso incorrecto de ciertos grupos musculares y articulaciones, los cuales son bastante comunes en los músicos. Por este motivo, se considera fundamental que en la repetición de los automatismos necesarios para la interpretación musical se integre tanto la posición de cada uno de los segmentos corporales que intervienen en el gesto como la postura global del intérprete (Fernández-Morante et al., 2020; Sardà-Rico, 2004; Stanhope, 2016).

En este sentido, y con el objetivo de facilitar que la práctica musical se lleve a cabo de forma consciente y se eviten también

lesiones, surgieron desde el siglo XX diversos enfoques corporales, algunos directamente creados de forma específica para músicos y otros que fueron adaptados para éstos desde el ámbito del teatro o de la danza. Entre ellos, cabe destacar la técnica Alexander, el método Feldenkrais, el método Laban, la Eutonía de Gerda Alexander, el sistema consciente para la técnica del movimiento de Fedora Aberastury o el *Body Mapping*, entre otros (Aberastury, 2014; Conable y Conable, 2000; Duliège y Coursières, 2002; Linden, 1992). Sin embargo, y a pesar del alto número de técnicas y métodos corporales desarrollados para músicos a los que se puede tener acceso hoy en día, el uso del cuerpo todavía no ha conseguido incluirse de forma satisfactoria en la práctica y estudios musicales, así como tampoco la prevención ergonómica (Candisano-Mera y Franco-Vázquez, 2022; García-Gómez, 2018; Gómez-Remolina, 2014; Stanhope, 2016).

### Situaciones de Concierto y Formación Escénica

En lo que se refiere a las situaciones de concierto, cabe resaltar la importancia que se da a que el alumnado de los CyESM reconozca en su cuerpo el recurso narrativo y expresivo del hecho musical que le ofrezca las herramientas para facilitar y optimizar su desempeño escénico e interpretativo (Gómez-Remolina, 2014). Esto es debido a que en la representación se materializa, a través del movimiento en un entorno relacionado con la escena, una idea musical que ha sido previamente concebida y que se va a expresar en un medio distinto (Vinasco Guzmán, 2012).

En lo que se refiere a las situaciones de concierto, cabe resaltar la importancia que se da a que el alumnado de los CyESM reconozca en su cuerpo el recurso narrativo y expresivo del hecho musical de modo que pueda disponer de las herramientas para facilitar y optimizar su desempeño escénico e interpretativo (Gómez Remolina, 2014). Esto es debido a que en la representación se materializa, a través del movimiento en un entorno relacionado con la escena, una idea musical que ha sido previamente concebida y que se va a expresar en un medio distinto (Vinasco-Guzmán, 2012).

Para ello, el desarrollo de la cognición corporizada se considera fundamental, dado que es el resultado de la interacción de la totalidad de la persona con el ambiente, la cual surge de la experiencia kinética, considerándose esencial para desarrollar el sentido de la realidad (Martínez, 2008). Además, hay que tener en cuenta que la corporeidad se encuentra conectada con los contextos culturales, sociales, históricos y las circunstancias que rodean a la persona, los cuales afectan al cuerpo y viceversa (Mashino y Seye, 2020). Por tanto, formar al alumnado de los CyESM en su relación con la escena conlleva una formación integral en la que cuerpo, mente y espacio se trabajen para facilitar las herramientas que se necesitan en situaciones de concierto. Sin embargo, en lo que se refiere a la formación escénica en nuestro país, ésta se ofrece de forma generalizada al alumnado de canto, pero en muy escasas ocasiones al alumnado del resto de itinerarios de interpretación. Actualmente, no se incluye en el plan de estudios de ninguna comunidad autónoma esta formación para dichos itinerarios y sólo algunos centros educativos ofertan estos contenidos en asignaturas optativas (Sancho-Andrés, 2023).

### Innovación Pedagógica en CyESM

Diversos estudios recientes coinciden en que la innovación en los CyESM españoles recae principalmente en el profesorado

y equipos directivos, quienes valoran la autonomía docente y la colaboración como impulsores clave (Escalante et al., 2024). Aunque existe una fuerte concienciación sobre la importancia de innovar, la adopción regular de metodologías activas sigue siendo limitada y persisten resistencias y desigualdades en aspectos como la creatividad, la formación continua o la investigación aplicada (Viñas et al., 2024). Ganan peso las prácticas que favorecen la autonomía y participación del alumnado, pero la evaluación por competencias y la integración de TIC aún encuentran barreras formativas y estructurales (Latorre y Farran, 2018).

Asimismo, la innovación educativa se plantea como un proceso multidimensional que debe abordarse en niveles macro, meso y micro, articulando la formación con las demandas sociales y del mercado laboral (Sancho-Andrés et al., 2024). Se destaca la relevancia de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, *peer learning*, aula invertida e integración de TIC, así como la importancia de una innovación contextualizada, sostenible y transversal en las instituciones.

La colaboración docente, especialmente a través de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), se asocia con una mayor adopción de prácticas socioconstructivistas y centradas en el estudiante (Sánchez-Cortés, 2016), posicionándose como un factor estratégico para consolidar la innovación educativa en los CyESM. El rol docente resulta fundamental: además de competencias técnicas, destacan las habilidades personales y relacionales, como la empatía o la comunicación, para generar entornos de aprendizaje positivos (Altenmüller y Jabusch, 2010; Fernández-Morante et al., 2020). Por último, el clima áulico resulta determinante para la motivación y el rendimiento del alumnado, especialmente en modelos individualizados, por lo que su cuidado debe ser prioritario para prevenir problemas de exclusión y desmotivación (Fernández-Morante et al., 2020; Ferrero y Martín, 2007; Paneiva-Pompa et al., 2018; Papageorgi et al., 2013).

### Objetivos y Aportación del Estudio

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo principal conocer la percepción del estudiantado sobre la innovación pedagógica, las necesidades formativas de carácter psicológico y físico, el rol docente y el clima de aula en los CyESM españoles. De manera específica, se pretende analizar la opinión de los estudiantes acerca de estos ámbitos y detectar sus necesidades formativas en relación con la salud física y mental en el entorno de la educación musical superior. A diferencia de aproximaciones previas, la originalidad de esta investigación reside en su enfoque holístico: integra los ámbitos psicológico, corporal y pedagógico para ofrecer una visión sistémica de la formación superior musical, situando la salud física y mental del futuro músico en el centro del proceso educativo. Además, es importante destacar que, hasta la fecha, existen pocas investigaciones de carácter nacional que hayan analizado este fenómeno a partir de una muestra tan amplia y representativa de estudiantes de enseñanzas superiores de música en España.

### Método

Esta investigación de tipo exploratorio forma parte de un ambicioso proyecto a nivel nacional sobre innovación educativa en los CyESM de España auspiciado por la Sociedad para la Educación

Musical del Estado Español (SEM-EE). En una primera fase, se estudiaron una serie de dimensiones relacionadas con la innovación en la formación superior de música desde la perspectiva de los docentes. Estos resultados fueron presentados en dos congresos internacionales y publicados durante 2024 en distintos artículos en publicaciones de impacto en educación. En esta segunda fase del estudio, se ha recabado la opinión de estudiantes de las comunidades autónomas con formación superior de música, excepto Baleares, sobre los mismos tópicos y dimensiones de estudio, con la finalidad de abordarlos desde la mirada de los discentes para, en una fase final, contrastar las percepciones de ambos colectivos, añadiendo la visión de los equipos directivos de las instituciones objeto de estudio.

La metodología de este trabajo responde a un paradigma de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo) y la recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario con preguntas de respuesta múltiple, dicotómicas y abiertas. Estas últimas se han analizado siguiendo un riguroso proceso de categorización y codificación de las respuestas.

### Muestra Estudiada y Datos Demográficos

El cuestionario fue enviado por correo electrónico a estudiantes de Grado superior y máster de centros españoles de música pertenecientes a 16 Comunidades Autónomas, durante el segundo trimestre de 2024. Se han recogido un total de 401 cuestionarios. Se trata de una muestra no probabilística. De los 401 participantes, más de la mitad (56%) se hallan entre los 18 y los 23 años de edad, el 36.1% entre los 24 y los 33 años, y tan solo un 7.1% son mayores de 34. La muestra analizada presenta una media de 24.42 años y una DT (Desviación Típica) de 5.86. Respecto al sexo, se detecta un reparto muy igualado entre hombres (50.1%) y mujeres (49.1%).

El sondeo alcanza a estudiantes activos o egresados de enseñanzas superiores de música de la mayoría de las Comunidades Autónomas del estado, si bien el País Vasco se sitúa en primer lugar con el mayor número de respuestas emitidas (20%), seguido de Andalucía (15.3%), Comunidad Valenciana (14.3%) y Comunidad de Madrid (12.1%). En el momento de la medición, la mayoría de los participantes (64.6%) se encontraba cursando enseñanzas superiores de música, un 14.5% realizando estudios de máster, y tan solo un 0.2% estudios de doctorado. Del total, un 7.5% ya eran titulados superiores, y un 6.7% titulados de posgrado y/o máster.

### Procedimiento

El cuestionario se distribuyó entre estudiantes y egresados de los CyESM de todas las Comunidades Autónomas de España a través de correo electrónico mediante un link a un formulario de *Google Forms*. Las respuestas recogidas se analizaron cuantitativamente mediante el paquete estadístico SPSS versión 25. En el cuestionario se solicitaba leer el apartado y marcar la casilla referida al consentimiento informado para el empleo de los datos en esta investigación, garantizando, asimismo, el anonimato de los participantes.

### Estudio de la Validez de Contenido del Cuestionario Empleado

De acuerdo a las recomendaciones de la *American Educational Research Association* (AERA), la *American Psychological*

*Association* (APA) y el *National Council on Measurement in Education* (NCME), “la validez de un instrumento de medida es el grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de las puntuaciones de un instrumento para los usos propuestos para dicho instrumento de medida” (AERA, APA y NCME, 2018, p. 11). El diseño y uso de un instrumento de medida requiere, por lo tanto, garantizar su validez, o lo que es lo mismo, garantizar la calidad de las inferencias que se realicen a partir del mismo (Muñiz-Fernández, 2003). En este estudio se ha evaluado la validez de contenido del cuestionario elaborado mediante juicio de expertos con la finalidad de evaluar los ítems propuestos de acuerdo a diferentes dimensiones (Arias y Sireci, 2021). La versión del instrumento tuvo dos fases previas de refinado en las que se revisó y mejoró la redacción de los ítems y su ajuste a los objetivos de la investigación. En el estudio de la validez de contenido se ha contado con la colaboración de cuatro expertos en Educación Musical e Investigación Educativa que han revisado el cuestionario y valorado el mismo en relación a tres dimensiones: Relevancia, Suficiencia y Claridad. Para el cuestionario de evaluación de expertos se ha adaptado el modelo de Robles-Garrote y Rojas (2015).

Para calcular la validez de contenido de este instrumento se ha utilizado el CVC (Coeficiente de Validez de Contenido) propuesto por Hernández-Nieto (2012) y de acuerdo a las recomendaciones de Pedrosa et al. (2014). Los CVC de todos los ítems han superado el nivel de 0.80 propuesto por Hernández-Nieto (2012) para ser aceptados como parte del instrumento. El CVC general del instrumento fue 0.96, lo que indica su adecuación para medir las variables que se proponen en esta investigación.

### Fiabilidad del Instrumento

El instrumento utilizado (cuestionario) consta de 8 ítems con una escala ordinal (Likert) en los ítems IT1, IT2, IT3, IT4, IT6, IT8, y dos de respuesta abierta para los ítems IT 5 e IT 7. Estos últimos no se incluyeron en el análisis de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento por ser ítems de respuesta abierta.

Para el cálculo de la fiabilidad de las respuestas obtenidas con el instrumento en la muestra estudiada se ha partido de la matriz de correlaciones policóricas de los ítems IT1, IT2, IT3, IT4, IT6, IT8. El estudio de la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra analizada se ha realizado mediante JASP0.19.3 para calcular el coeficiente  $\omega$  de Mc Donald, por ser el más adecuado para escalas de tipo ordinal (Osburn, 2000; Peters, 2014; Wilkinson, 1999). El resultado obtenido puede verse en la tabla 1.

Los valores obtenidos son aceptables ( $0.7 < \omega < 0.9$ ); no obstante, dado el bajo número de ítems que contiene el instrumento analizado, también es aceptable un límite inferior a 0.7 tal y como proponen Todd y Bradley (1994) y Hayes y Coutts (2020). Roco-Videla et al. (2024) proponen situar el mínimo de  $\omega$  en 0.65 para instrumentos con menos de 10 ítems.

**Tabla 1**  
Estadísticas de Fiabilidad de la Escala Según el Enfoque Frecuentista

Estadísticas de fiabilidad	Estimación	Error Estándar	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
Coeficiente $\omega$	0.737	0.029	0.676	0.790

## Resultados

### Sobre la Percepción de qué Constituye Innovación Pedagógica en CyESM

Los estudiantes valoraron distintos aspectos relacionados con la innovación pedagógica en los CyESM utilizando una escala Likert de 5 puntos (ver [tabla 2](#)). De los datos recopilados, se observa que un 61% de los encuestados considera que el asesoramiento psicológico en el propio centro está bastante o muy relacionado (suma de valores 4 y 5 de la escala Likert) con la innovación pedagógica. Sin embargo, el 25% opinó que este elemento tiene poca o ninguna relación (suma de 1 y 2) con la innovación pedagógica.

Por otro lado, el 48.1% de los encuestados indicó que el fomento de la autonomía del estudiante es un aspecto muy relacionado con la innovación pedagógica, mientras que solo un 3.7% consideró que no está relacionado. Un 50.9% de los participantes vincula estrechamente (valoración de 5) el fomento de la autoestima con la innovación pedagógica. Solo el 7.2% otorgó la menor valoración. Finalmente, un 53.1% de encuestados señalaron el fomento de la motivación como aspecto muy relacionado con la innovación pedagógica, y apenas un 5% vio poca o ninguna relación (valoraciones de 1 y 2).

### Necesidades Formativas Complementarias Identificadas

Se han identificado las siguientes necesidades formativas, valoradas según su importancia para la carrera profesional futura de los encuestados en el ámbito de los CyESM, arrojando un panorama diverso, pero con ciertas tendencias ([tabla 3](#)).

En primer lugar, el campo de la psicología de la música e interpretación se considera crucial por el 64.3% de los encuestados, quienes lo catalogaron como muy importante (puntuación de 5). Por otro lado, el autoconocimiento y crecimiento personal también ocupan un lugar relevante, con un 58.6% de los encuestados considerándolos muy importantes. La musicoterapia, aunque con un

menor porcentaje de valoración positiva (23.9% en valor 5), obtiene un reconocimiento notable cuando se consideran las puntuaciones 4 y 5 en conjunto, sumando un 48.8%.

En cuanto a la formación escénica, es considerada muy importante por un 55.4% de los encuestados. Asimismo, la ergonomía e higiene postural recibe una importante valoración, con un 55.9% de participantes otorgándole la mayor puntuación. Finalmente, las técnicas de relajación y respiración son consideradas muy importantes por un 54.9% de los encuestados.

### Cualidades Personales y Profesionales de los Docentes

En el análisis de las cualidades personales más valoradas en un docente, se destaca que «Amar su profesión» es la característica más apreciada, con la frecuencia más alta (62%). La empatía sigue de cerca, con 55.9% de frecuencia, indicando su relevancia en la relación con los estudiantes. La cercanía en el trato y accesibilidad del profesor también es altamente valorada, alcanzando una frecuencia de 51.9%, mientras que ser exigente es igualmente crucial, con un 50.3%. Aunque otras cualidades como la honestidad, el respeto al alumnado y la capacidad de escucha son apreciadas, estas tienen frecuencias menores. La característica menos valorada es «Simpatía y carácter amable», con solo un 24% de frecuencia.

En cuanto a las cualidades de los docentes, «Competencia (conocer bien la materia)» es la más valorada, con 86.2% de respuestas, reflejando la importancia que se le otorga al dominio del contenido por parte de los docentes. Le sigue la habilidad de comunicación efectiva en el aula, con un 68%, lo que resalta la importancia de transmitir información de manera clara y efectiva. La responsabilidad y seriedad en el trabajo son igualmente destacadas con 55.3% de frecuencia, subrayando la necesidad de un comportamiento profesional y responsable. Por último, la capacidad de emplear estrategias didácticas diversificadas cuenta con un 53.6% de respuestas, indicando la importancia de adaptar métodos de enseñanza y herramientas variadas atendiendo a las necesidades

**Tabla 2**

*Relación de Diversos Ítems con la Innovación Pedagógica, Según la Perspectiva del Alumnado de CyESM*

Ítem (1 = nada relacionado; 5 = muy relacionado)	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Asesoramiento psicológico por parte de un especialista en el propio centro	73	18.2	30	7.5	53	13.2	67	16.7	178	44.4
Fomentar la autonomía del estudiante	15	3.7	24	6	67	16.7	102	25.4	193	48.1
Fomentar la autoestima en el estudiante	29	7.2	43	10.7	51	12.7	74	18.5	204	50.9
Motivar al alumnado	20	5	39	9.7	55	13.7	74	18.5	213	53.1

**Tabla 3**

*Valoración de Propuestas Formativas Complementarias Expresado en Frecuencias Porcentuales*

Propuesta formativa (1 = nada importante; 5 = muy importante)	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Aspectos de psicología de la música y de la interpretación	1	0.2	13	3.2	41	10.2	88	21.9	258	64.3
Autoconocimiento y crecimiento personal	3	0.7	14	3.5	54	13.5	95	23.7	235	58.6
Musicoterapia	20	5	58	14.5	127	31.7	100	24.9	96	23.9
Formación escénica	4	1	20	5	56	14	99	24.7	222	55.4
Ergonomía e higiene postural	4	1	14	3.5	60	15	99	24.7	224	55.9

de aprendizaje de un colectivo de alumnos también diversificado. Otras cualidades, como la puntualidad y la experiencia profesional docente, son reconocidas, pero tienen una menor frecuencia de selección.

### Problemas Musculo-Esqueléticos y Formación Recibida

El 58.9% de los estudiantes reportó haber tenido problemas musculo-esqueléticos debido a la práctica de su instrumento/voz. A la par, un significativo 74.3% de los estudiantes declara haber recibido formación en técnicas corporales durante su Grado superior, dato que contrasta con el alto porcentaje de problemas musculosqueléticos reportado y lleva a plantearse la efectividad de dicha formación en la práctica.

Sin embargo, cuando se trata de la educación en técnicas de relajación o control emocional, solo el 47.1% de los estudiantes confirma haber recibido alguna formación y, mayoritariamente, de forma optativa dentro de su currículo. Esta necesidad de mejora se ve reflejada también en el manejo de la ansiedad performativa, donde solo el 31.2% de los participantes ha recibido formación específica. En relación con la formación escénica, únicamente un 32.7% de los estudiantes ha tenido acceso a algún tipo de instrucción sobre este particular durante su Grado superior.

### Percepción Sobre el Clima Áulico y Soporte Emocional

El estudio también recogió la percepción del estudiantado sobre el clima áulico. El 51.1% calificó el clima de su clase de instrumento/voz como muy positivo. Además, hubo una reivindicación importante de que la preparación psicológica debería formar parte del plan de estudios, con un 73.1% «totalmente de acuerdo» (ver [tabla 4](#)).

El clima áulico se percibe mayoritariamente como positivo o muy positivo, por un 79.8% de los estudiantes de la muestra estudiada, mientras que solo un 6.2% expresa alguna forma de desacuerdo.

En cuanto a la experiencia de ansiedad en actuaciones, los datos muestran una variedad de respuestas. Sobre la falta de control

corporal durante audiciones, casi un 30% reconoce esta situación como frecuente o muy frecuente, si bien hay que tener en cuenta que prácticamente dos tercios de la muestra parece satisfecha con la formación recibida y el desempeño que consiguen en este aspecto. Respecto a la ansiedad performativa, el 20% confirma que la sufre con mucha frecuencia durante las actuaciones, con un 17.2% que la sufre con frecuencia.

Al analizar la capacidad expresiva y el entorno, se observa que un 27.2% se mantiene neutral sobre las dificultades para transmitir expresividad y un 34% confirma esta dificultad de forma frecuente o muy frecuente.

La motivación y el apoyo del profesorado también juegan un papel crucial. Un 52% depende bastante o mucho del apoyo del profesor para su motivación; por otro lado, cerca de un 56% de los estudiantes se sienten motivados, tanto a nivel intrínseco como extrínseco, para el estudio.

Por último, la preparación psicológica es vista como esencial por el 73.1% de los estudiantes, quienes están completamente de acuerdo en que debería integrarse en el plan de estudios. Un 45.4% de los estudiantes considera que no ha recibido la formación escénica necesaria durante sus estudios.

### Discusión

Los resultados de este estudio evidencian la importancia de un enfoque educativo en los CyESM que no solo contemple el desarrollo técnico e interpretativo, sino también los factores psicológicos y físicos que influyen en la formación del alumnado. En este sentido, el marco teórico ha mostrado la relevancia de la motivación, la autoeficacia, la prevención de la ansiedad performativa y la mejora del clima áulico como aspectos determinantes en la adquisición de competencias artísticas y el bienestar estudiantil. Los resultados obtenidos refuerzan las teorías sobre la motivación y la autoeficacia aplicadas al ámbito musical. Como sugieren [Ryan y Deci \(2000b\)](#) en la SDT, el desarrollo de la competencia, la autonomía y la pertenencia es fundamental en la formación musical. El alto porcentaje de estudiantes que considera crucial el apoyo psicológico y la formación escénica confirma que estos aspectos deben abordarse

**Tabla 4**  
*Opiniones Recogidas Relacionados con el Clima Áulico y Soporte Emocional en CyESM*

Ítem (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)	1		2		3		4		5	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	El clima en mi clase de instrumento/voz es positivo	14	3.5	11	2.7	56	14.0	115	28.7	205
Cuando participo en conciertos/audiciones del conservatorio como solista no puedo controlar mi cuerpo	65	16.2	90	22.4	129	32.2	79	19.7	38	9.5
Siento ansiedad escénica cuando actúo delante del público	62	15.5	88	21.9	102	25.4	69	17.2	80	20.0
Me cuesta transmitir expresividad a través de mi instrumento/voz en las audiciones del conservatorio	74	18.5	79	19.7	109	27.2	88	21.9	51	12.7
El espacio que me rodea en las audiciones afecta negativamente a mi interpretación musical	85	21.2	83	20.7	113	28.2	75	18.7	45	11.2
Necesito el apoyo de mi profesor/a para sentirme motivado/a	52	13.0	54	13.5	85	21.2	128	31.9	82	20.4
Generalmente me siento motivado/a para estudiar mi instrumento	21	5.2	48	12.0	106	26.4	138	34.4	88	21.9
El miedo a equivocarme en una audición a veces me ha impedido afrontarla correctamente	39	9.7	43	10.7	50	12.5	130	32.4	139	34.7
La preparación psicológica para la interpretación musical debería formar parte del plan de estudios de mi conservatorio	6	1.5	6	1.5	33	8.2	63	15.7	293	73.1
Siento que no he recibido la formación escénica necesaria para afrontar con garantías las actuaciones ante el público	23	5.7	30	7.5	84	20.9	82	20.4	182	45.4

de manera estructurada dentro del currículo académico. Además, la percepción del profesorado como un factor clave en la motivación del alumnado resuena con estudios previos sobre el impacto del feedback positivo y la enseñanza orientada al aprendizaje autónomo (McPherson y McCormick, 2006; Zelenak, 2011).

Por otro lado, la ansiedad performativa emerge como un reto significativo, con un alto porcentaje de estudiantes manifestando dificultades en la gestión del estrés escénico. Esta problemática, ampliamente estudiada en la literatura (Kenny, 2011; Papageorgi et al., 2007), se relaciona con la falta de estrategias formativas orientadas a la preparación psicológica para la interpretación musical en los CyESM en España. La inclusión de técnicas de relajación y control emocional en los planes de estudios no solo mitigaría los efectos de la ansiedad performativa, sino que también contribuiría a una formación más equilibrada, alineada con los enfoques holísticos que integran el bienestar emocional y físico del intérprete (Fernández-Morante et al., 2020).

Asimismo, los resultados sobre el clima áulico confirman la influencia de la relación docente-discente en la experiencia formativa. La literatura señala que un ambiente positivo favorece la motivación y el aprendizaje (Ferrero y Martín, 2007), mientras que dinámicas de enseñanza autoritarias o excesivamente críticas pueden generar estrés y desmotivación (Fernández-Morante, 2018). En este contexto, y a tenor de los resultados de este estudio, parece crucial fomentar un entorno pedagógico que equilibre la exigencia técnica con un apoyo emocional que promueva el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, los datos obtenidos evidencian la necesidad de fortalecer la formación en ergonomía e higiene postural. La alta incidencia de problemas musculoesqueléticos en la muestra estudiada respalda la literatura existente sobre los riesgos físicos asociados a la práctica musical intensiva (Altenmüller et al., 2015; Stanhope, 2016). La implementación de formación corporal podría contribuir a la prevención de lesiones y a la mejora del desempeño escénico del estudiantado de CyESM.

En conclusión, los resultados de este estudio son un punto de partida para la reflexión alrededor de la necesidad de reformular los planes de estudio en los CyESM para incluir de manera explícita estrategias que aborden la salud mental, el bienestar físico y el manejo de la ansiedad performativa. Integrar estos elementos en la enseñanza musical no solo optimizaría el aprendizaje y el rendimiento académico, sino que también prepararía al alumnado para afrontar con éxito los desafíos de la interpretación profesional, al tiempo que se estarían introduciendo aspectos innovadores a nivel educativo en una formación superior todavía alejada de los estándares europeos en este ámbito.

A pesar de las limitaciones propias de este estudio, como el uso de una muestra no probabilística, el número reducido de ítems en el cuestionario y el carácter transversal de la investigación, los resultados obtenidos ofrecen una base valiosa para comprender la realidad actual del alumnado de CyESM en España. Sería recomendable en futuras investigaciones ampliar el número de ítems o incorporar escalas validadas específicas para cada variable, diversificar los métodos de recogida de datos, y considerar un diseño longitudinal o comparativo que permita valorar cambios y diferencias entre cohortes o contextos institucionales. Estas mejoras aportarían una visión más robusta y matizada sobre las dinámicas educativas en los CyESM y sobre la eficacia de las intervenciones orientadas a la salud, el bienestar y la preparación psicológica del alumnado.

## Contribución a la Autoría

**Alexandre Fortuny:** compilación teórica, análisis de los datos y redacción.

**Marta Sancho-Andrés:** compilación teórica y análisis de los datos.

**M<sup>a</sup> Fernanda Viñas-Pavón:** corrección manuscrito y referencias.

**Margarita Lorenzo de Reizábal:** coordinación del equipo de investigación, redacción de la Discusión y conclusiones y revisión final del manuscrito y corrección de la 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.

## Referencias

- Aberastury, Fedora (2014). *Escritos: sistema consciente para la técnica del movimiento*. Leviatán.
- Altenmüller, Eckart; Ioannou, Christos I. y Lee, Andre (2015). Apollo's curse: neurological causes of motor impairments in musicians. *En Progress in Brain Research* (Vol. 217, pp. 89-106). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.022>
- Altenmüller, Eckart, y Jabusch, Hans-Christian (2010). Focal dystonia in musicians: Phenomenology, pathophysiology, triggering factors, and treatment. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(1), 3-9. <https://doi.org/10.21091/mppa.2010.1002>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trad.). American Educational Research Association. [https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745\\_web.pdf](https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf)
- Ames, Carole y Archer, Jennifer (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Arias, Angel y Sireci, Stephen (2021). Validez y validación para pruebas educativas y psicológicas: teoría y recomendaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11-22. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14102>
- Austin, James R. y Vispoel, Walter P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Candisano-Mera, José Agustín y Franco-Vázquez, Carmen (2022). Educación somática en los planes de estudio de piano en España. En Rocío Chao-Fernández, Francisco César Rosa Napal y Aurelio Chao



- (Eds.), *Innovación e investigación en conservatorios y escuelas de música* (pp. 33-43). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19918>
- Cerasoli, Christopher P.; Nicklin, Jessica M. y Ford, Michael T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- 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>
- Conable, Barbara y Conable, Benjamin (2000). *What every musician needs to know about the body: The practical application of body mapping to making music*. Andover.
- de Assis, Paulo (2018). *Logic of experimentation: Reshaping music performance in and through artistic research*. Leuven University Press.
- de Bruin, Leon R. (2019). Expert improvisers' formal, informal and situated influences on learning, motivation and self-efficacy: A qualitative study. *Music Education Research*, 21(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1516746>
- Deci, Edward L.; Koestner, Richard y Ryan, Richard M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Duliège, Dominique y Coursières, Xavier (2002). *L'eutonnie: Gerda Alexander®*. Bernet-Danilo. [https://www.alfaomega.es/media/pdf/ficha\\_3856.pdf](https://www.alfaomega.es/media/pdf/ficha_3856.pdf)
- Eccles, Jacquelynne S. y Wigfield, Allan (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.1.109>
- Escalante, Francisco; Sancho-Andrés, Marta; Fortuny, Alexandre; Marzal, Luis y Lorenzo de Reizábal, Margarita (2024). Innovación educativa en conservatorios y escuelas superiores de música en España desde la perspectiva del profesorado. En Ana Maria Vernia-Carrasco (Ed.), *Educación y formación musical. Transformación social, empleabilidad y ODS*. Editorial DYKINSON.
- Fernández-Morante, Basilio (2018). Psychological violence in current musical education at conservatoires. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>
- Fernández-Morante, Basilio y García, Jorge (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, 10, 38-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443243>
- Fernández-Morante, Basilio; Ortiz, Francisco de Paula y Blanco-Piñero, Patricia (2020). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 41(2). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- Ferrero, María Inés y Martín, Mónica (2007). El bien-estar como requisito indispensable para el desarrollo de las actividades musicales grupales en clase. *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, 217-229.
- García Martínez, Rafael (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición. Técnicas básicas para dominar el escenario*. RedBooks Ediciones.
- García-Gómez, Montserrat (2018). Las enfermedades profesionales de los músicos, el precio de la perfección. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 11-17. [https://archivosdeprevencion.eu/view\\_document.php?tpd=2&i=7390](https://archivosdeprevencion.eu/view_document.php?tpd=2&i=7390)
- Gómez-Remolina, Luz Ángela (2014). El cuerpo en la escena musical. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 1(12), 84-90. <https://doi.org/10.17227/2011804X.12PPO84.90>
- González-Sánchez, Victor; Dahl, Sofia; Hatfield, Johannes Lunde y Godey, Rolf Inge (2019). Characterizing movement fluency in musical performance: Toward a generic measure for technology enhanced learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 84. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00084>
- Hayes, Andrew F. y Coutts, Jacob J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hernández-Nieto, Rafael (2012). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas (1ª Ed)*. Universidad de los Andes.
- 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), 17-28. <https://doi.org/10.1037/a0025409>
- Kenny, Dianna (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, Dianna; Driscoll, Tim 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>
- Klöppel, Renate (2005). *Ejercitación mental para músicos: aprender más fácilmente - actuar con más seguridad*. Idea Books.
- Latorre, Nuria Díez y Farran, Xavier Carrera (2018). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de Pedagogía en los conservatorios superiores de música. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 40-55. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/342681>
- Linden, Paul (1992). Developing power and sensitivity through movement awareness training. *American Music Teacher*, 42(2), 26-31. <https://www.jstor.org/stable/43542616>
- Martínez, Isabel-Cecilia (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*, 29(1), 31-48. <https://doi.org/10.1174/021093908783781419>
- Mashino, Ako y Seye, Elina (2020). The corporeality of sound and movement in performance. *The World of Music*, 9(1), 25-46. <https://www.jstor.org/stable/26970253>
- McPherson, Gary E. y McCormick, John (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, Gary E. y Zimmerman, Barry J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. En Richard Colwell y Peter Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/bl/9780199754397.003.0004>
- Muñiz-Fernández, José (2003). *Teoría clásica de los tests*. Pirámide.
- Nielsen, Siw G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Osborne, Margaret S.; Buell, 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), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>

- Osborne, Margaret S. y Kenny, Dianna (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36, 447-462. <https://doi.org/10.1177/030573567086051>
- Osburn, H.G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5(3), 343-355. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.5.3.343>
- Paneiva Pompa, Juan Pablo; Bakker, Liliana y Rubiales, Josefina (2018). *Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje*. <https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/98968>
- Papageorgi, Ioulia; Creech, Andrea y Welch, Graham (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>
- Papageorgi, Ioulia; Hallam, Susan y Welch, Graham F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Pedrosa, Ignacio; Suárez-Álvarez, Javier y García-Cueto, Eduardo (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Peñalba-Acitores, Alicia (2008). La intervención del cuerpo en la interpretación musical: estudio del movimiento no visible. En Rubén López-Cano y Rubén Gómez Muns (Eds.), *Música, ciudades, redes: creación musical e interacción social*. SIBE-Obra Social Caja Duero. [https://www.researchgate.net/publication/283322123\\_La\\_intervencion\\_del\\_cuerpo\\_en\\_la\\_interpretacion\\_musical\\_estudio\\_del\\_movimiento\\_no\\_visible](https://www.researchgate.net/publication/283322123_La_intervencion_del_cuerpo_en_la_interpretacion_musical_estudio_del_movimiento_no_visible)
- Peters, Gjalt-Jorn Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2, 2), 56-69. <https://www.ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/ehp.v16.i2.p56>
- Ritchie, Laura y Williamon, Aaron (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146-161. <https://doi.org/10.1177/0022429411405214>
- Robles-Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 124-139. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259>
- Roco-Videla, Ángel; Aguilera-Eguía, Raúl y Olguin-Barraza, Mariela (2024). Ventajas del uso del coeficiente de omega de McDonald frente al alfa de Cronbach. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 262-263. <https://doi.org/10.20960/nh.04879>
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez-Cortés, Ana M. (2016). Innovación pedagógica desde la perspectiva de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(1), 127-135. <https://doi.org/10.22335/rlct.v8i1.338>
- Sancho-Andrés, Marta (2023). Estudio de las asignaturas que incluyen técnicas corporales, emocionales, escénicas y de movimiento en las EASM establecidas en la LOE (I). En *Educación, investigación y formación musical: miradas, experiencias y reflexiones desde los diferentes ámbitos y niveles educativos*. (pp. 12-26). Dykinson. <http://www.jstor.org/stable/jj.1866717.4>
- Sancho-Andrés, Marta; Escalante, Francisco; Fortuny, Alexandre y Lorenzo de Reizabal, Margarita (2024). Innovación educativa en conservatorios y escuelas superiores de música en España: agentividad y dimensiones de estudio. En Ana María Vernia-Carrasco (Ed.), *Educación y formación musical. Transformación social, empleabilidad y ODS*. Editorial DYKINSON.
- Sardà-Rico, Esther (2004). *En forma: ejercicios para músicos*. Paidós.
- Stanhope, Jessica (2016). Physical performance and musculoskeletal disorders: are musicians and sportspeople on a level playing field? *Performance Enhancement & Health*, 4(1-2), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.11.004>
- Tahirbegi, Damla (2021). Higher music education students' experiences and management of performance anxiety: A qualitative study. *Psychology of Music*, 50(4), 1184-1196. <https://doi.org/10.1177/03057356211034573>
- Todd, Chris y Bradley, Clare (1994). Evaluating the design and development of psychological scales. En Clare Bradley (Ed.), *Handbook of Psychology and Diabetes. A Guide to Psychological Measurement in Diabetes Research and Practice*. Routledge.
- Trickett, Edison J. y Moos, Rudolf H. (1995). *Classroom Environment Scale manual: Development, applications, research*. Consulting Psychologists Press.
- Vinasco-Guzmán, Javier Asdrúbal (2012). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), 11-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae7-1.psim>
- Viñas, María Fernanda; Pérez-Botello, Bartolomé; Álamo-Orellana, Ana y Lorenzo de Reizabal, Margarita (2024). La investigación y el emprendimiento como pilares para la innovación en los conservatorios superiores de música. En Ana María Vernia-Carrasco (Ed.), *Investigación musical: diferentes contextos y niveles educativos* (pp. 121-135). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.13286129.14>
- Wilkinson, Leland (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594-604. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.594>
- Zarza-Alzugaray, Francisco Javier; Casanova-López, Óscar y Orejudo-Hernández, Santos (2016). Music performance anxiety and related psychological constructs. Students of five Spanish music conservatories. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p013-024>
- Zelenak, Michael (2011). Self-efficacy in music performance: measuring the sources among secondary school music students. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3419>
- Zimmerman, Barry J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>