

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

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

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p041-048

Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla.

Elena Berrón Ruiz, Conservatorio Profesional de Música de Segovia (España).

Francisco José Balsera Gómez, Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza (España).

Inés María Monreal Guerrero, Universidad de Valladolid (España).

Resumen

Los alumnos inician sus estudios de conservatorio motivados por aprender a tocar algún instrumento. No obstante, desde el primer curso se encuentran con que deben asistir también a clase de Lenguaje Musical, una asignatura que, con frecuencia, les resulta poco atractiva y les genera ansiedad. En este artículo presentamos una investigación realizada con alumnos de los dos primeros cursos de las enseñanzas elementales del Conservatorio

Profesional de Música de Segovia. Los objetivos del estudio son identificar los aspectos que provocan ansiedad a los alumnos en dicha asignatura y analizar la utilidad de nuestras propuestas educativas para reducirla. Hemos aplicado una metodología cualitativa que combina características de los métodos de estudio de casos e investigación en el aula.

La investigación presentada nos permite afirmar, entre sus conclusiones fundamentales, que la aplicación de una pedagogía flexible, dinámica y positiva, el cuidado de las relaciones, la implicación de las familias, la aceptación de los errores como elementos naturales de todo proceso de aprendizaje y la realización de interpretaciones musicales en público de forma habitual contribuyen a reducir la ansiedad.

Palabras Clave

Lenguaje musical; educación musical; ansiedad; métodos educativos; actividades musicales.

Student's anxiety about the Musical Language subject and strategies to reduce it.

Elena Berrón Ruiz, Segovia Professional Conservatory (Spain).

Francisco José Balsera Gómez, Zaragoza Professional Conservatory (Spain).

Inés María Monreal Guerrero, Valladolid University (España).

Abstract

Students embark upon their studies at the conservatory motivated to learn how to play a musical instrument. Nevertheless, they must attend Music Language classes from the first year, a subject that they usually find it unattractive and it makes them feel with anxiety.

In this article we discuss a research carried out in a Professional Conservatory of

Music with students in their first two years of elementary training. The goals in this research are to identify which aspects are a source of anxiety in these students and to analyse the usefulness of our educational proposals in order to reduce it. We have applied a qualitative research methodology which combines the characteristics of case study methods and classroom-based research.

This research enables us to state that the implementation of flexible, dynamic and positive pedagogy, the improvement of study habits in our students, the family involvement, the care of relationships, the recognition of mistakes, accepting them as natural feature of the whole learning process, and the performing musical exhibitions in public on a regular basis reduce anxiety.

Keywords

Musical language; music education; anxiety; educational methods; musical activities.



Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla.

por Elena Berrón Ruiz, Conservatorio Profesional de Música de Segovia (España); Francisco José Balsera Gómez, Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza (España); e Inés María Monreal Guerrero, Universidad de Valladolid (España).

La ansiedad es un estado emocional en el que las personas se sienten inquietas, aprensivas o temerosas frente a situaciones que no pueden controlar o predecir o sobre situaciones que parecen amenazantes o peligrosas (Virues, 2005).

En nuestra sociedad son cada vez más las personas que padecen estrés, por lo que no debe sorprendernos que los niños comiencen a sufrirlo. En este sentido, las pruebas escritas y orales, una agenda escolar llena, intentar estar a la altura de sus compañeros o un número elevado de actividades extraescolares son algunos de los factores que pueden provocar un exceso de ansiedad desde la infancia, lo cual debe ser considerado tanto por los padres de los alumnos como por sus profesores, para proporcionarles un entorno adecuado que favorezca su desarrollo.

Por otra parte, la ansiedad escénica es uno de los aspectos más relevantes en la práctica y el estudio musical, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema que impida llevar a cabo una carrera profesional con cierta garantía de éxito. En el caso concreto del Lenguaje Musical, tradicionalmente no se prepara al alumno para afrontar la ansiedad escénica, dado que se trata de una asignatura teórico-práctica en la que no se organizan audiciones abiertas al público, como sí ocurre en las clases de instrumento. No obstante, como es una asignatura colectiva (en nuestro caso, con grupos de 10-15 alumnos) en la que se realizan interpretaciones musicales individuales frente a toda la clase, también resulta fundamental trabajar el control de dicha ansiedad.

Todo ello justifica la necesidad de dedicar este artículo a analizar los aspectos específicos que generan ansiedad en la asignatura de Lenguaje Musical y a señalar una serie de pautas que nos han permitido atenuarla. Así, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Identificar los aspectos que generan ansiedad a los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical.
- Analizar la utilidad de nuestras propuestas de intervención en el aula respecto al control de la ansiedad.

La ansiedad en la formación inicial del músico

La ansiedad es una conducta adaptativa que nos prepara frente a un peligro o amenaza. Miguel-Tobal (1990) la define como:

Una respuesta emocional o patrón de respuestas (triple sistema de respuestas) que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos (p. 310).

Coso (1992) expone que las razones de la ansiedad deben buscarse en aspectos relacionados con el carácter del alumno y su actividad interior, esto es, aquellos pensamientos y sentimientos que configuran su personalidad y que

condicionan el éxito o fracaso en cualquier tarea que emprendemos. Por su parte, Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) hacen hincapié en que la ansiedad puede tener su origen en causas como: un déficit en las habilidades sociales y emocionales, una evaluación cognitiva errónea de la respuesta emocional y/o una exposición repetida a experiencias aversivas en situaciones sociales o personales.

En el ámbito educativo, nuestra preocupación se centra en la ansiedad que se produce cuando el alumno se siente preocupado ante la realización de una tarea. Ese sentimiento de inseguridad genera una serie de pensamientos circulares que, si son muy intensos y frecuentes, pueden provocar una ansiedad crónica. Tal y como afirma la musicóloga Eloise Ristad (1997, citada por Maxwell, 2000), dicha inseguridad puede reducirse si transmitimos a los alumnos que “cuando nos damos permiso para fallar, al mismo tiempo nos estamos dando permiso para superarnos” (p. 32).

La gran exigencia de los estudios musicales provoca, en numerosas ocasiones, que el alumnado se vea sometido a situaciones de tensión extremadamente duras que interfieren en su rendimiento. Al respecto, Kühn (1994, citado por Ponsatí, 2011, p. 18) sugiere que el estado personal de un alumno puede influir en su rendimiento, “motivo por el cual constata la necesidad de crear un ambiente motivador y relajado que propicie la atención y la concentración”.

Numerosos estudios muestran que muchos alumnos y músicos profesionales experimentan ansiedad cuando tienen que realizar interpretaciones musicales ante un público que, inevitablemente, emitirá juicios sobre las mismas (Salmon, 1990). El temor a equivocarse o quedarse bloqueados les genera, con frecuencia, ansiedad escénica. El exceso de miedo y nerviosismo, además de impedir que el músico disfrute de su interpretación, deteriora su ejecución musical y genera frustración, repercutiendo negativamente en su autoestima.

Aunque la definición de la ansiedad escénica no es única, sí existe un consenso bastante amplio al considerar que está caracterizada por una evidente y perceptible aprensión a la actuación y que presenta tres componentes diferenciados: cognitivo, fisiológico y conductual. Al respecto, en la tabla 1 se muestran las distintas manifestaciones de la ansiedad en los músicos recogidas por Balsera y Gallego (2010).

Dalia (2004) utiliza diversos métodos para que sus pacientes dominen la ansiedad escénica, como la aplicación de técnicas de reestructuración cognitiva, ejercicios de relajación y autoinstrucciones, y defiende que una exposición breve y continuada de los alumnos ante el público permitirá que el organismo se habitúe al estímulo ansiógeno.

En definitiva, los alumnos necesitan gestionar adecuadamente la ansiedad y ser capaces de enfrentarse constructivamente a sus miedos. El autocontrol de los propios sentimientos y el manejo adecuado de las emociones es un síntoma de madurez personal y desarrollo emocional. Dicho autocontrol se puede enseñar y aprender, por lo que

coincidimos con Gallego y otros (1999) al afirmar que "es imprescindible seleccionar técnicas y elaborar estrategias para generar en niños, jóvenes y educadores modos de control de las propias emociones y reducir así su vulnerabilidad a condiciones externas e internas" (p. 79).

Señales físicas	Señales conductuales	Señales cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Taquicardia • Temblores • Sudoración • Tensión muscular • Ganas de orinar con frecuencia • Sensación de opresión en el pecho • Disminución o aumento del apetito 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para dormir • Inquietud • Dificultad para hablar • Irritabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Mente en blanco • Ideas de perfección • Distracción • Preocupación por cometer «trampas» o quedarse paralizado

Tabla 1. Manifestación de la ansiedad en los músicos.
Fuente: Balsera y Gallego (2010, p. 53).

A modo de conclusión, lo expuesto en esta fundamentación teórica justifica que se deba prestar atención a los vínculos afectivos que se dan dentro y fuera del aula. La relación que se establezca entre el docente y sus alumnos, así como el tipo de disciplina que se utilice, aumentará el grado de motivación y facilitará el aprendizaje. En este sentido, siguiendo a Reddin (1997, citado por Gallego y otros, 1999), pensamos que el profesor debe ejercer una dirección «integradora», esto es, debe ser un líder que sepa constituir un grupo emocionalmente inteligente. A través de la metodología seguida en nuestra investigación, la cual expondremos a continuación, identificaremos las diferentes formas en que se manifiesta la ansiedad en la asignatura de Lenguaje Musical y comprobaremos si nuestras propuestas de intervención son eficaces para superar los bloqueos emocionales que puedan generarse en los alumnos.

Metodología de la investigación

La investigación presentada en este artículo sintetiza una parte de la tesis doctoral de Berrón (2016). Se trata de un estudio realizado por una docente en clase con su propio alumnado, con la colaboración de dos investigadores externos.

Método de investigación utilizado

El trabajo presentado tiene un enfoque cualitativo, ya que su finalidad ha sido comprender cómo los alumnos perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa que les rodea (Mertens, 2005).

Hemos partido del planteamiento de Fernández Pérez (1988), adoptando un proceso metodológico específico que comparte características de la investigación en el aula y del estudio de caso. Entre las características de la investigación en el aula que compartimos con Cain (2013) destacamos que es un tipo de investigación en la que tanto los estudiantes como los profesores trabajan juntos para mejorar el aprendizaje y que no emplea muestras representativas, sino que los profesores investigadores trabajan con sus propios estudiantes. En cuanto al estudio de caso, acudimos a Albert (2006) al reconocer que se trata de un método apropiado para el estudio de fenómenos complejos en los que

intervienen distintas variables, es adecuado para el examen de realidades abiertas que interactúan en su entorno y permite una descripción densa del problema a estudiar.

La validez y credibilidad de la investigación han sido garantizadas mediante la triangulación de los datos obtenidos a través de distintas fuentes, técnicas e instrumentos.

Participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia durante el curso académico 2012-2013, con 79 alumnos de Lenguaje Musical de los dos primeros cursos de las enseñanzas elementales (41 alumnos de primero distribuidos en cuatro grupos y 38 alumnos de segundo distribuidos en tres), a los que impartía clase la investigadora principal de este estudio. Las edades de los alumnos estaban comprendidas mayoritariamente entre los 8 y 10 años, aunque contábamos también con tres adultos.

Cabe señalar que nos planteamos la opción de utilizar grupos experimentales de alumnos y grupo control para poder establecer comparaciones entre ambos. No obstante, lo descartamos porque consideramos que no era ético privar a algunos de nuestros alumnos de probar unas nuevas propuestas que, a priori, estimábamos como valiosas.

Además, para la obtención de los distintos datos hemos contado con la colaboración de los padres de los alumnos. Todos ellos han aportado datos a través de las tutorías y los correos electrónicos que dirigían a la profesora durante el curso académico. Algunos han contribuido también de forma más directa a través de entrevistas individuales (cuatro familiares de primero y tres de segundo) y grupales (seis familiares de primero y siete de segundo). Del mismo modo, han sido entrevistados individualmente cinco profesores de instrumento que eran tutores de los alumnos seleccionados.

Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos

Para la obtención de los datos se han combinado distintas técnicas e instrumentos: diario de la profesora, entrevistas individuales a padres y a profesores-tutores a mitad de curso, entrevistas grupales a padres y, a los distintos grupos de alumnos al finalizar el curso escolar, cuestionarios abiertos cumplimentados por los alumnos a mitad de curso. Además, se han analizado los correos electrónicos enviados por los alumnos y sus padres y distintos vídeos que muestran el desarrollo de las actividades realizadas con los estudiantes.

Estrategias desarrolladas en el aula para reducir la ansiedad

Este apartado nos parece especialmente significativo porque en el mismo radica la esencia de nuestra investigación y nuestra aportación. Con el propósito de reducir la ansiedad de los alumnos ante la asignatura de Lenguaje Musical, nuestra intervención educativa se ha dirigido a:

- Crear buenos vínculos entre la profesora y los alumnos, ya que consideramos que el respeto hacia la asignatura se consigue más eficazmente a base de cariño (Sabbatella, 2000), estableciéndose la disciplina de trabajo sin mostrar dureza y desterrando el dicho de la vieja escuela: «la letra con sangre entra». Para ello, hemos cuidado que la profesora se mostrara cercana, empática, paciente para explicar los nuevos contenidos las veces que hiciera falta y de distintas maneras, apoyando a los alumnos en su proceso de aprendizaje y fomentando que

se sintieran libres para expresarse con espontaneidad en todo momento.

- Cuidar las relaciones entre los propios alumnos, creando un entorno de aprendizaje colaborativo y no competitivo, fomentando el trabajo en equipo, el respeto y el compañerismo.

- Aceptar los errores como elementos naturales del proceso de aprendizaje (Ristad, 1997, citada por Maxwell, 2000), invitando a los alumnos a que se corrigieran los unos a los otros con confianza, realizando críticas constructivas que permitieran sacar conclusiones para aprender más y mejor.

- Fomentar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, manteniéndoles informados, invitándoles a desarrollar actividades junto a los alumnos (Comellas, 2009) y mostrándonos disponibles para aclarar sus dudas y compartir sus inquietudes.

- Utilizar el correo electrónico como instrumento de comunicación permanente entre la profesora, los alumnos y los padres, para favorecer el intercambio de información e inquietudes, el envío de tareas, la aclaración de dudas y el establecimiento de vínculos afectivos, al permitir un trato más cercano.

- Realizar diariamente en clase interpretaciones individuales y grupales de distinta índole, para familiarizar a los alumnos con la situación y el escenario y que, de esta forma, puedan disfrutar de sus interpretaciones, controlando la ansiedad que pueda generarles el hecho de exponerse en público (Wilson, 1997).

Resultados y discusión

Presentaremos los resultados de la investigación en dos apartados que dan respuesta, respectivamente, a cada uno de los objetivos de investigación establecidos.

Para identificar los instrumentos/técnicas y las personas de las que se ha extraído la información hemos utilizado los códigos recogidos en la tabla 2, garantizando el anonimato de los participantes. En el diario y en los correos electrónicos hemos especificado, además, los meses en los que se recogió la información.

Instru-mento	Cód.	Personas	Cód.	Cur-so/gru-po	Significado del código
Diario	D	Profesora investigadora	P		Diario de la profesora investigadora, de enero
Correo electrónico	CE	Familiar	F	1C	Correo electrónico del primer curso, de un familiar del alumno número 4, de mayo
Cuestiona-rio	C	Alumno	A	2C	Cuestionario de un alumno del segundo curso ¹

Instru-mento	Cód.	Personas	Cód.	Cur-so/gru-po	Significado del código
Entrevista individual	E	Profesor-tutor	T		Entrevista al profesor 3
Entrevista grupal	EG	Alumnos	As	2CB	Entrevista grupal a alumnos de segundo, del grupo B

Tabla 2. Codificación de los documentos y de las personas participantes. Fuente: elaboración propia.

Aspectos que generan ansiedad en la asignatura de Lenguaje Musical

El estudio de las enseñanzas musicales en un conservatorio exige un esfuerzo importante por parte de los alumnos, ya que dedican gran parte de su horario semanal a asistir a las clases y a estudiar las distintas asignaturas.

F- Se va al cole hasta las cinco y media y luego al conservatorio. Mira qué hora es y todavía no ha llegado a casa (ahora son las 20:30) (E1CF6, p. 3).

Si bien es cierto que las familias se organizan dentro de sus posibilidades, a veces los alumnos sienten frustración por no poder abarcarlo todo con la calidad que les gustaría y reclaman tiempo para realizar actividades lúdicas. En general, realizar las tareas de Lenguaje Musical en casa no les exigía mucho tiempo ni esfuerzo, pero la ansiedad les surgía principalmente al tener que sumar dichas tareas a las del colegio y a otras actividades, según expresaban varios padres en las entrevistas.

El Lenguaje Musical es una asignatura que, en muchas ocasiones, no resulta atractiva, tal y como señala Berrón (2015), que analiza la motivación y dificultades de los alumnos en la misma. Los datos recogidos en nuestro estudio muestran que, en general, los profesores de instrumento opinan que la forma de presentar los contenidos curriculares en dicha asignatura está desfasada, los alumnos la consideran aburrida y los padres señalan que el ritmo de estudio que requiere resulta exigente. Por ello, puede generar rechazo y ansiedad en los estudiantes percibiéndose que, según comentaba uno de los profesores entrevistados, la ven “como una penitencia que los alumnos tienen que hacer para luego tener el premio de poder tocar el instrumento” (ET3, p. 6).

Esta circunstancia sorprende especialmente a los niños que se apuntan al conservatorio pensando sólo en disfrutar con la música pero que no cuentan con tener que estudiar y esforzarse para aprenderla, tal y como manifestaron varios de ellos.

A5- No sabía que había que estudiar.

A11- Yo algo sí, pero pensaba que tendría que estudiar menos (EG1CAAs, p. 3).

Por este motivo, cuando se establecieron las bases de la asignatura de Lenguaje Musical y se marcó el ritmo de trabajo, hubo niños que se agobiaron bastante, aunque esta circunstancia fue disminuyendo a lo largo del mismo.

Compartimos con Moya (2010) el convencimiento de que el nivel de ansiedad experimentado en el aula está condicionado por la relación que se establece entre cada alumno y el profesor. Cuando un niño no se siente a gusto con el profesor o con su forma de trabajar aumenta su

ansiedad y, por consiguiente, su rechazo hacia la asignatura. Al respecto, la profesora realizaba las siguientes observaciones en su diario:

Me ha dicho que su otra hija quiere dejar el conservatorio porque su profesor se enfada mucho con ella cuando no le salen las cosas bien, así que se pone muy nerviosa y lo hace todavía peor (DPA, p. 3).

Por otra parte, Kühn (1994, citado por Ponsatí, 2011, p. 18) advierte que, en muchas ocasiones, “el hecho de trabajar en grupo puede ser un factor negativo, ya que es realmente difícil agrupar a los alumnos teniendo en cuenta su capacidad”, lo cual puede generar ansiedad a los que tengan mayores dificultades al comprobar que otros no las poseen. Así lo expresaba también uno de nuestros alumnos:

A21- Si a los demás les sale y a mí no, me pongo aún más nervioso (EG1CA5C, p. 7).

Finalmente, otro factor que genera ansiedad en los estudiantes de música es el hecho de realizar interpretaciones en público. En nuestro trabajo hemos comprobado que, en muchas ocasiones, la inseguridad y ansiedad mostrada por los alumnos al actuar delante de sus compañeros se debía a la falta de estudio, como expresaba esta madre:

P- A mí me dio la impresión de que habían repasado poco la canción (E1CF24, p. 5).

No obstante, también encontramos a alumnos que, por su carácter, eran más tímidos e introvertidos, por lo que les costaba más exponerse delante de la gente, independientemente de que lo llevaran bien preparado. Asimismo, percibimos que a los alumnos les importaba menos equivocarse delante de sus compañeros, profesores, amigos y familiares que de personas desconocidas, y comprobamos que no les incomodaba tanto cometer errores en clases colectivas como la de Lenguaje Musical como en las clases individuales de instrumento. Esto era debido a que, a pesar de que se exponían ante más gente, veían que no eran los únicos en fallar y que todos los alumnos, en un momento u otro, se equivocaban, lo cual les tranquilizaba, al tiempo que aprendían a respetar a sus compañeros. Los propios alumnos lo expresaban con estas palabras:

A21- Cuando estás en la clase individual es un poco incómodo, porque solo te corrigen a ti. Es mejor en otras clases, cuando estás con otras personas, que no solo escuchas mis errores, escuchas los de todos y no te sientes tan mal.

A17- Y aprendes de ellos. (EG1CA5B, pp. 12-13)

Aspectos que reducen la ansiedad en la asignatura de Lenguaje Musical

La estructura organizativa de los conservatorios presenta unas características propias que conduce al establecimiento de relaciones entre profesores y alumnos diferentes a las que tienen lugar en las enseñanzas de régimen general (Moya, 2010). Las clases colectivas, como es el caso del Lenguaje Musical, están constituidas mayoritariamente por alumnos de edades próximas, pero esto no se produce de forma exclusiva, dándose el caso de que deben participar del mismo proceso educativo niños, adolescentes y adultos dentro de una misma aula. Esta circunstancia exige al profesor el dominio de amplias habilidades sociales que le permitan establecer un ambiente adecuado que propicie el aprendizaje. En nuestro estudio, al cuidar en el aula las relaciones personales entre la profesora y los alumnos hemos conseguido crear un clima de confianza.

F24- Es un niño muy tímido y le cuesta mucho trabajo adaptarse al profesor, a las clases, pero la verdad es que en esta de Lenguaje lo ha hecho muy bien (E1CF24, p. 1).

A57- Haces bromas con nosotros (EG2CA5B, p. 22).

Un recurso clave para la mejora de dichas relaciones ha sido el contacto a través del correo electrónico, ya que ha posibilitado que la profesora y los alumnos mantuvieran una comunicación fluida durante todo el curso y un trato más cercano.

Igualmente, hemos fomentado el establecimiento de buenas relaciones entre los propios alumnos, para que se sintieran cómodos los unos con los otros y existiera un ambiente propicio para el aprendizaje. En este sentido, se ha potenciado el trabajo colaborativo, lo que ha generado un sentimiento de equipo.

Me siento a gusto. Hay muy buen ambiente. (CA2C, pregunta 9)

A7- Me siento como si fuésemos hermanos y me gusta mucho venir. (EG1CA5A, p. 6)

De la Torre (2004) destaca la importancia de generar confianza en el proceso educativo para ayudar a los estudiantes a perder el miedo ante el fracaso. Los datos de nuestro estudio revelan que una estrategia muy positiva para reducir la ansiedad de los alumnos ha consistido en que, cuando mostraban tensión o preocupación ante alguna tarea, intentábamos reconducir su estado de ánimo realizando una crítica constructiva de los errores cometidos y reforzábamos positivamente su esfuerzo.

A2- A mí me gusta que me corrijas porque así aprendo de mis errores y luego, la siguiente vez, sé que eso está mal y me corrijo a mí misma (EG1CA5A, p. 11).

Otro de los aspectos relevantes ha sido comprobar que la ansiedad no la generaba la materia en sí o el nivel de exigencia, ya que, si los contenidos estaban bien estructurados, los alumnos no sentían tensión. Así lo expresaba un padre:

Yo creo que tú eres muy estructurada y que, aunque contigo trabajan mucho, ellos se acostumbran a ese ritmo y saben lo que les vas a pedir. (EG1CF14, p. 13)

No obstante, también encontramos alumnos muy responsables y con gran sentido de la perfección que experimentaban mucha ansiedad si no les salía todo según deseaban, como le ocurría a esta alumna:

A16 es muy aprensiva y hace suyos todos los comentarios. Por ejemplo, si le digo a un niño: “Hay que ser más limpio y cuidadoso”, A16 borra sus negras y las vuelve a dibujar por si no estaban perfectas. Todo eso le genera ansiedad (DPD, pp. 9-10).

En estos casos es en los que más hemos tenido que insistir para conseguir que se relajaran y fueran tolerantes al error, porque un alto nivel de autocrítica podría provocar que dejaran de disfrutar con la música.

Coincidimos con Comellas (2009) al afirmar que la implicación de las familias es un pilar fundamental en el proceso educativo, para lo cual resulta imprescindible establecer unas buenas relaciones y conocer su opinión. En este sentido, los padres han agradecido la información recibida y que hayamos contado con ellos desde el principio.

Gracias por tus correos informativos y por mantenernos al tanto de las actividades y progresos de nuestros hijos en tu asignatura (CE1CF5J, p. 1).

Además, les tranquilizaba saber que la profesora era cercana y que estaba disponible en todo momento para aclarar sus dudas y compartir sus inquietudes.

Escribí un *e-mail* a todos los padres ofreciendo mi ayuda para responder a todas las dudas que les fueran surgiendo. (DPO, p. 5)

Cuando un niño desarrolla una actividad es importante que trascienda a la familia porque les une y enriquece, hace más motivador el estudio y contribuye a establecer mejores relaciones entre los padres y los hijos. Al respecto, hemos observado que, aunque fueran autónomos trabajando, a los niños les gustaba compartir sus aprendizajes con sus padres y hermanos, ya que les ayudaba a sentirse acompañados en sus dificultades y valorados en sus logros, lo cual contribuía a reducir su ansiedad ante los estudios. De la misma forma, los padres disfrutaban conociendo lo que estaban estudiando sus hijos y aprendiendo con ellos, tal y como manifestaron en las entrevistas.

F- No siempre los niños aprenden de los padres, sino también nosotros de los niños y, en este caso, nos está pasando. ¡Es muy bonito! (E1CF19, p. 3).

Por otra parte, en el ámbito de la formación musical resulta especialmente relevante la preparación de los alumnos para subir a un escenario y realizar interpretaciones públicas. Para habituarlos a exponerse ante otros y ayudarles a disminuir la ansiedad escénica, en la clase de Lenguaje Musical los alumnos han cantado continuamente de forma individual y grupal aunque, al principio, a varios les costaba bastante. Acostumbrarse a la situación ha sido un proceso paulatino, pero, a medida que avanzaba el curso, todos fueron ganando seguridad al actuar delante de sus compañeros y perdiendo el miedo a equivocarse, como recogía la profesora en su diario.

A26 y A38 han cantado sus canciones con mucha seguridad y han sonreído al terminar mientras saludaban. Parece que, por fin, se sienten cómodos (DPM, p. 3).

La función de la profesora también ha sido esencial para reducir la ansiedad, aceptando los errores como elementos inherentes al proceso de aprendizaje.

A4- Cuando tenemos fallos, nos ayudas para que no nos sintamos mal (EG1CAAsA, p. 7).

El nivel de seguridad alcanzado por los alumnos a mitad de curso era tan alto que fueron capaces incluso de controlar el miedo a actuar delante de un auditorio completamente lleno. Una alumna lo expresaba de la siguiente manera:

A37- Comprendí que, si me salía mal, tampoco pasaba nada. Yo me lo sabía y eso me daba seguridad (EG1CAAsF, pp. 23-24).

Los niños disfrutaban aún más cuando se reconocía su trabajo y se sentían valorados, lo cual aumentaba su autoestima y les ayudaba a acumular experiencias positivas que reducían sus miedos ante futuras actuaciones.

A63- Lo volvería a hacer, ¡la gente aplaudía muchísimo! (EG2CAAsB, pp. 29-30).

Por todo ello, las familias y los profesores de instrumento han reconocido la importancia de que los niños interpretaran música en público con frecuencia para evitar la ansiedad escénica y han valorado muy positivamente las actuaciones realizadas por sus hijos en la asignatura de Lenguaje Musical.

F26- Les da confianza en sí mismos (EG1CFs, p. 12).

T- Se les veía muy sueltos en el escenario, disfrutando mucho (ET1, p. 8).

Conclusiones

El Lenguaje Musical es una asignatura que, en muchas ocasiones, genera ansiedad a los alumnos y conduce al abandono de los estudios musicales, lo cual ha despertado el interés de distintos autores (Coso, 1992; Berrón, 2016).

Ante tal situación, el primer objetivo que nos planteamos en nuestro estudio era identificar las causas que originan esta ansiedad y que podrían provocar el rechazo hacia la asignatura. Al respecto, los resultados obtenidos muestran que la ansiedad experimentada por los alumnos se debe a la confluencia de distintos aspectos. Por un lado, hay alumnos que cuentan con un exceso de actividades, lo cual les impide dedicarle el tiempo de estudio requerido para su correcto aprovechamiento, por lo que, en vez de disfrutar las clases, sienten presión por no poder seguir las adecuadamente. Relacionado con esta circunstancia, hemos comprobado que hay estudiantes que, cuando inician sus estudios en el conservatorio, desconocen que aprender los contenidos y adquirir las destrezas musicales exige un tiempo de estudio continuado y sistemático, pudiendo llegar a agobiarse por el ritmo de trabajo (Santapau, 2014). Por otro lado, resultan determinantes las relaciones que se establecen dentro del aula. Un profesor autoritario que no empatiza con los alumnos para atender a sus necesidades, así como la falta de seguridad de aquellos que cuentan con menos facilidad para la música y que se sienten inferiores a sus compañeros, constituyen otras de las causas generadoras de ansiedad. No obstante, la ansiedad que más acusan los estudiantes de música es la que experimentan al sentirse valorados o juzgados durante sus interpretaciones públicas (Wilson, 1997). El temor a equivocarse o quedarse bloqueados les genera, con frecuencia, ansiedad escénica, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema para concluir con éxito sus estudios y dedicarse profesionalmente a la música.

Por todo ello, como segundo objetivo de nuestra investigación, nos planteamos analizar la utilidad de una serie de propuestas de intervención en el aula para tratar de prevenir y minimizar la ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical, las cuales pusimos en práctica durante todo un curso académico.

Desde nuestra intervención educativa hemos hecho hincapié en aplicar una pedagogía flexible, dinámica y positiva. En los primeros años del aprendizaje del Lenguaje Musical consideramos fundamental que los niños experimenten el éxito y que el docente motive al alumno, inculcándole su amor por la música. En nuestro estudio, la motivación ha contribuido de forma decisiva al buen desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos, a pesar de que, al principio, a varios les costaba seguir el ritmo de estudio marcado, ya que el nivel de exigencia era elevado. Para aumentar dicha motivación hacia la asignatura de Lenguaje Musical, hemos cuidado el establecimiento de vínculos afectivos entre la profesora y los alumnos, así como de los propios alumnos entre sí. Hemos comprobado las ventajas de que el profesor sea un líder resonante, capaz de gestionar y canalizar las emociones en el aula para que los alumnos alcancen sus objetivos de aprendizaje, coincidiendo con Sanmartí (2007). Este tipo de relación ha tenido efectos muy positivos, contribuyendo a la formación de alumnos motivados para aprender y a su mayor implicación en las actividades propuestas. Del mismo modo, la realización de tareas colaborativas entre los alumnos ha promovido su pensamiento crítico así como su crecimiento personal.

Por otra parte, para ayudar al alumnado a sentirse apoyado en sus estudios musicales hemos buscado la implicación de las familias. Los resultados obtenidos muestran cómo los alumnos agradecen compartir con sus

padres las actividades que realizan y, al mismo tiempo, cómo los padres disfrutaban aprendiendo con ellos. El contacto continuo que hemos mantenido con las familias, especialmente vía *e-mail*, ha contribuido de forma decisiva a su mayor implicación y ha potenciado las relaciones entre la profesora, los padres y los alumnos, ya que, en muchas ocasiones, los padres eran los encargados de transmitir a sus hijos la información que la profesora les enviaba por correo electrónico y de remitir los trabajos realizados para su corrección, una vez que los habían terminado.

Finalmente, desde la asignatura de Lenguaje Musical nos propusimos reducir la ansiedad de los alumnos ante los errores cometidos en las distintas tareas musicales, especialmente las que implicaban una puesta en escena. Estamos convencidos de que aprender consiste en adquirir conocimientos a través del error, analizándolo y rehaciendo el aprendizaje, por lo que defendemos la necesidad de no condenar los fallos y aceptarlos como elementos inherentes al proceso educativo, convirtiéndolos en experiencias que ayuden a nuestro alumnado a crecer musicalmente. Por ello, las críticas realizadas han sido en todo momento constructivas, un feedback de información y emociones útil para conseguir cambios positivos en el alumnado. De forma más específica, para combatir la ansiedad escénica hemos promovido las interpretaciones individuales y grupales en el aula, ayudando a los alumnos a que se familiaricen con dicha situación e interioricen el protocolo artístico, perdiendo el miedo a subirse a un escenario (Dalia, 2004). Los estudiantes de éxito son aquellos que cometen errores, los detectan y los superan. Como no todos tienen esa capacidad, es tarea del profesor promoverla, enseñando al alumnado a reconocer sus fallos, sin condenarse por ello, y a analizarlos para poder corregirlos. Todo ello motivando al discente a que tome sus propias decisiones acerca de qué aspecto cambiar con el fin de mejorar, permitiéndose el derecho de disfrutar tanto con el proceso como con el resultado final.

Notas

¹ Los cuestionarios los cumplimentaron de forma anónima, por lo que sólo se puede indicar el curso del alumno.

Referencias Citadas

- Albert, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). Inteligencia emocional y enseñanza de la música. Barcelona: DINSIC.
- Berrón, E. (2015). Motivación y dificultades de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical. En *Libros de actas CIMIE15*. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie15/2016/06/29/a1/>.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coord.), *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento*. Madrid: Música Mundana.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Gallego, D. J., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Maxwell, J. C. (2000). *El lado positivo del fracaso*. Miami: Caribe.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Miguel-Tobal, J. J. (1990). La ansiedad. En J. Mayor y L. Pinillos (Ed.), *Tratado de Psicología General: Motivación y Emoción (Vól. 8)*. Madrid: Alhambra.
- Moya, A. M. (2010). La relación profesor-alumno. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf.
- Ponsatí, I. (2011). *Avaluació d'una proposta didàctica per a la identificació auditiva dels intervals harmònics musicals. Una experimentació al primer curs dels ensenyaments especialitzats de grau professional dels conservatoris de música de Catalunya* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24235>
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatella00.pdf>.
- Salmon, P. G. (1990). A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of the Literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santapau, V. (2014). Los profesores de instrumento de los conservatorios también pueden ser profesores 2.0. En *Actas del Congreso CEIMUS III*. Madrid: Enclave Creativa.
- Virues, R. A. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Revista Psicología Científica.com*, 7(8). Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio/>.
- Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Ed.), *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Sobre los Autores

Elena Berrón Ruiz

Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Funcionaria de carrera del cuerpo de Maestros y del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Profesora numeraria de Lenguaje Musical en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia. Líneas de investigación dirigidas al uso pedagógico de las TIC en el conservatorio, a aumentar la motivación del alumnado, a reducir la ansiedad escénica y al desarrollo de la creatividad.

Francisco José Balsera Gómez

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor numerario de Piano en el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza. Experto Profesional en técnicas psicológicas para el control del estrés y en inglés para fines específicos. Líneas de investigación: inteligencia emocional y estilos de aprendizaje.

Inés María Monreal Guerrero

Doctora en Pedagogía y profesora de Educación Musical en la Universidad de Valladolid. Funcionaria de carrera de Enseñanza Secundaria (Música). Integrante del equipo de autores a nivel nacional de editorial Anaya (22 libros publicados). Líneas de investigación TIC sobre PDI en el área de Música y sobre evaluación formativa en la formación inicial (proyectos I+D de la UVA).

Elena Berrón Ruiz

Conservatorio Profesional de Música de Segovia
Avda. Vicente Aleixandre, 222
40006 Segovia (España)
eberron@educa.jcyl.es



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

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

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.