

Autoeficacia en la Interpretación Musical: Hacia Procesos Humanizadores en la Evaluación de Aprendizajes

Self-efficacy in Musical Performance: Towards Humanising Processes in Assessment of Learning



Betsabé Puebla-Álvarez

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile
betsabepuebla@gmail.com



Rolando Angel-Alvarado

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile
rangel@uahurtado.cl

Resumen: El currículo en torno a la música debería considerar la ansiedad escénico-musical debido a que su presencia inhibe la autoeficacia. Este estudio plantea como objetivo explorar las estrategias pedagógicas que influyen en la autoeficacia de estudiantes de educación primaria. Se utiliza un diseño cualitativo mediante el método comparativo constante, contando con la participación de una muestra deliberada compuesta por tres profesores de música. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas y observación no-participante. Los resultados dan cuenta de que, aun cuando el profesorado pone su empeño en fomentar la autoeficacia, prevalecen los cuadros de ansiedad escénico-musical en la actitud del estudiantado. Se concluye que es imperioso formar al profesorado en materias ligadas a la autoeficacia, motivación y ansiedad desde una mirada humanizadora. Se proponen algunas implicaciones.

Palabras clave: pánico escénico; motivación; autopercepción; psicología de la música; enseñanza básica.

Abstract: A curriculum focused on music should consider stage music anxiety because its presence inhibits self-efficacy. This study aims as objective to explore pedagogical strategies that influence self-efficacy in primary school students. A qualitative design is used through a constant comparative method, having the participation of a purposive sample comprised of three school music teachers.

Data were collected through interviews and no-participant observation. Results show that stage music anxiety prevails in students' mindsets even when teachers try to promote self-efficacy. In conclusion, it is imperative to prepare teachers for self-efficacy, motivation, and anxiety from a humanizing perspective. Some implications are proposed.

Keywords: stage fright; motivation; self-perception; music psychology; primary education.

Submetido em: 29 de janeiro de 2024

Aceito em: 28 de maio de 2024

Publicado em: julho de 2024

Introducción

Según Zarza et al. (2016), todo programa educativo que tenga como objetivo formar futuros músicos debería incluir el control de la Ansiedad Escénico-Musical (AEM), presentando la autoeficacia como herramienta fundamental. En este marco, los sistemas de educación escolar podrían marginarse debido a que no proponen formar profesionales de la música. Sin embargo, actividades de interpretación musical se realizan en esos contextos, tanto en espacios áulicos como en ceremonias públicas (Angel-Alvarado et al., 2023; Odendaal et al., 2014), lo que vuelve relevante la autoeficacia para establecer acciones de control de la AEM.

El Ministerio de Educación de Chile (2013) considera a la interpretación musical como un eje curricular dentro de la asignatura de Música que se imparte en la educación primaria, dando cuenta de que el estudiantado debe adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes concernientes a la interpretación musical, tanto a nivel vocal como instrumental. De ahí que las tareas de aprendizaje puedan verse afectadas por problemas de AEM (Osborn et al., 2014). Más específicamente, el currículo establece como Objetivo de Aprendizaje que el estudiantado reflexione sobre sus fortalezas y debilidades y las analice frente a una interpretación musical. En este sentido, el Ministerio de Educación (2013; 2016) propone indicadores de evaluación, como, por ejemplo, identificar, reconocer y comentar aspectos positivos y que dificultan la interpretación musical individual del estudiante y la de sus compañeros. En consecuencia, queda en decisión de la figura docente las herramientas, estrategias y métodos a utilizar para lograr el objetivo en favor de reducir o controlar la AEM.

Por lo anterior, el presente estudio establece como objetivo explorar las estrategias pedagógico-musicales que influyen en la autoeficacia del estudiantado que cursa la asignatura de Música en escuelas primarias, puesto que este constructo psicológico influye en los cambios conductuales (Bandura, 1986; 1971; Osborn et al., 2014). Por consiguiente, se busca responder la siguiente pregunta

de investigación: ¿Cómo el profesorado aborda la autoeficacia en estudiantes que sufren AEM?

Autoeficacia y Ansiedad Escénico-Musical

La autoeficacia es un constructo psicológico que articula los preceptos de centralidad que influyen en la activación emocional, las acciones y patrones de pensamiento (Bandura, 1977). Por lo tanto, a mayor nivel de autoeficacia que se induzca, mayor será el logro de desempeño y menor la excitación emocional. De ahí que Bandura (1986) señale que la autoeficacia percibida ayuda a explicar los cambios conductuales de afrontamiento producidos por diferentes influencias. En otras palabras, la autoeficacia puede verse reflejada en una persona a través de su manera de pensar, actuar y sentir, marcando diferencias con otros individuos. Entonces, cuando una persona expresa percepciones negativas sobre sus logros y desarrollo personal, se infiere que tiene un bajo nivel de autoeficacia. Al contrario, las percepciones positivas implican una alta autoeficacia, siendo factible establecer predicciones positivas de iniciativa y rendimiento (González et al., 2018). Los niveles de autoeficacia se relacionan directamente con la motivación debido a que, según Schwarzer (2014), el pensamiento autorreferencial tiene un fuerte sentido de eficacia personal que se vincula con un mejor rendimiento, una mayor integración social y una mejor salud mental. Conforme lo dicho, Dempsey y Comeau (2019) señalan que existe una relación inversa entre la autoeficacia y la AEM, dado que, por lo general, una persona que muestra altos niveles de autoeficacia exhibe bajos grados de ansiedad.

La AEM, conocida coloquialmente como pánico escénico, se ha entendido como un constructo multidimensional con componentes fisiológicos, psicológicos, cognitivos y conductuales, junto con una estructura bi-factorial que considera el estado y el rasgo (Dobos et al., 2019). Por un lado, la *ansiedad de estado* representa una percepción emocional involuntaria que se expresa mediante miedo, tensión, rabia o estrés. Por ejemplo, Angel-Alvarado et al. (2022) reportan el caso de un estudiante que se comporta de manera

agresiva cuando tiene que lidiar con la comunidad educativa, aun cuando no hay provocaciones ni altercados de ningún tipo. Por otro lado, la *ansiedad de rasgo* se refiere a las respuestas emocionales que surgen durante situaciones amenazadoras concretas. En este marco, Zarza et al. (2020) reportan que el estudiantado de música se siente presionado por las expectativas académicas que sus familias les atañen, expresándose dichas cargas emocionales de manera fisiológica, conductual y mental.

Vale decir que, más allá del contexto de desarrollo, la figura del intérprete musical siempre se ve frente a un público, puesto que la actividad así lo define desde la etapa de formación (Zarza et al., 2016). De ahí que todo programa de educación musical debería incluir el control sobre la AEM mediante acciones que incrementen la autoeficacia. El desarrollo musical puede verse afectado o incluso truncado por problemas de AEM durante los conciertos públicos, puesto que las actuaciones mal autoevaluadas podrían incrementar la ansiedad, ya sea de estado o de rasgo, afectando a mediano y largo plazo la autopercepción que se tiene respecto a la acción interpretativo-musical (Osborn et al., 2014).

Los cuadros de ansiedad durante la interpretación musical, ya sea en contextos educativos o laborales, se identifican como las principales amenazas al bienestar psicológico de los músicos debido a que merman el desempeño motriz, memorístico, atencional y de coordinación, afectando negativamente el producto forjado en un entrenamiento guiado y a la vez autoevaluativo (Ackermann et al., 2012; Kenny, 2006; 2011). Al respecto, Hendricks (2016) señala que, aun cuando el profesorado de música no controle todos los factores que influyan en las experiencias musicales de sus estudiantes, la autoeficacia dentro de las estrategias pedagógicas serviría para mejorar la motivación para el aprendizaje. Específicamente, la autoeficacia empoderaría al estudiantado mediante la asimilación de representaciones positivas, pues aportaría mayor seguridad interpretativo-musical durante la actividad performativa.

El Sistema Educativo Musical y su Proceso Humanizador

Según Bowman (2012), la relación entre enseñar y música en la “ecuación (enseñar + música = educación musical) no necesariamente es equilibrada” (p.1). Por lo tanto, la enseñanza musical y la educación musical no siempre son equivalentes, pues todo depende de las relaciones de poder que se establecen entre docentes y estudiantes. Cuando la figura docente comenta de manera crítica la interpretación de sus estudiantes, crea en sí mismos una especie de juicio y evaluación (Fernández-Morante, 2018). Al respecto, Millán (2011) menciona que un desequilibrio en esta relación puede provocar en los estudiantes falta de comunicación sobre temas personales, así como también falta de motivación o interés por aprender, lo que puede traducirse en un fracaso académico asociado a baja autoestima.

Las tensiones más comunes tienen que ver con el modelado de poder que ejerce la figura docente a través de su actuar y que se expresa mediante contenidos, metodologías y recursos, de modo que el poder se manifiesta mediante la acción. Entonces, el grado de atracción y sensibilidad que entran las relaciones diádicas entre docente y estudiantes dan cuenta de la empatía que se exhibe en función de los afectos, las interacciones sociales, las oportunidades de participación, la implementación curricular y el ejercicio de la autoridad pedagógica.

Vale decir que la autonomía y la autoeficacia del profesorado tienen una influencia positiva en la educación, pues afecta en el aprendizaje pedagógico y la mejora de la enseñanza (Thoonen et al., 2011). No obstante, la complejidad social influye en el sistema de ideas del profesorado, ya que el contexto y las decisiones de los equipos directivos tienen impacto en la motivación docente (Angel-Alvarado et al., 2022). De ahí por qué el respaldo y el interés manifestado por la comunidad escolar a la educación musical sea importante. La adopción del término educación musical no es antojadizo ni poco relevante, pues implica una serie de compromisos, valores y responsabilidades que no siempre acoge con plenitud el profesorado de música. Por este motivo,

Angel-Alvarado y Trejo (2022) mencionan que es crucial que los profesores de música adopten un papel activista al cuestionar su propia práctica pedagógica, puesto que en ocasiones la educación musical puede carecer de humanidad debido a la forma en que los docentes la abordan.

A partir de lo anterior, es plausible aseverar que las actividades pedagógicas que presentan más contradicciones e incertidumbres son aquellas relacionadas con la evaluación. Ante esto, Chacón (2012) menciona que una evaluación eficaz implica delimitar una perspectiva acerca del contenido y su abordaje, estableciéndose los aspectos evaluables y las razones del por qué es importante evaluarlos. Al respecto, Domarco (2004) señala que una evaluación apropiada cumple con las expectativas del docente, la sociedad involucrada, las familias y los estudiantes, aun cuando este último pueda verse afectado por la ansiedad al percibir la evaluación como una amenaza.

Estas expectativas sociales en torno a la evaluación dan lugar a la competitividad, asunto que ha sido reforzado por las instituciones a través de las pruebas estandarizadas (Fernández et al., 2017). El campo de la música no es ajeno a la competencia, pues los concursos, certámenes y festivales se conciben como espacios de juicio público que buscan seleccionar al mejor (Angel-Alvarado, 2023). Esta dinámica competitiva se traslada a los hogares y escuelas mediante programas de televisión, lo que implica que las comunidades escolares también juzgan a los artistas que se exhiben a nivel mediático. De hecho, hay contextos escolares que replican las acciones y rutinas de ese tipo de programas de TV en las instancias de evaluación (Angel-Alvarado et al., 2020), lo que puede intensificar los cuadros de ansiedad del estudiante evaluado ante la necesidad de que pares del grupo áulico den vuelta su silla y comenten su acto performativo.

Método

Esta investigación se enmarca en el diseño cualitativo, no experimental y transeccional, puesto que busca comprender las estrategias educativas que aplica la figura docente con el afán de

reducir la AEM. En términos metodológicos, se utiliza el método comparativo constante de carácter deductivo, pues se busca complementar o contrastar la información recogida con las bases epistemológicas de la autoeficacia (Hernández, 2014). De ahí que el presente estudio establezca como objetivo general explorar las estrategias pedagógicas que influyen en la autoeficacia de estudiantes de educación primaria. En este marco, se consolidan los siguientes objetivos específicos:

- I. Describir los cuadros de AEM que exhibe el estudiantado durante sus actividades de interpretación musical.
- II. Determinar la implicancia de la autoeficacia como estrategia pedagógica ante la interpretación musical.
- III. Clasificar las estrategias pedagógicas conforme a su rol promotor o inhibidor de la autoeficacia en las evaluaciones de interpretación musical.

Muestra

La muestra es de tipo no probabilística y deliberada, ya que es necesario que cada informante acredite al menos cinco años de experiencia pedagógica en torno a la interpretación musical que se imparte en niveles de educación primaria. La muestra participante ha quedado conformada por tres profesores de música, quienes cumplen el perfil a cabalidad. En concreto, la Docente 1 corresponde a una profesora de música que cuenta con más de 24 años de experiencia pedagógica, cumpliendo funciones actualmente en una escuela de dependencia municipal en Santiago de Chile. El Docente 2 es un profesor de música con más de 20 años de experiencia, quien ejerce también en una escuela municipal de la comuna de Santiago. Por último, la Docente 3 corresponde a una profesora de música con más de 27 años de experiencia pedagógica, llevando a cabo sus labores en una escuela privada de Santiago de Chile.

A esto, ha participado una clase de cuarto año de educación primaria (nueve años de edad) que está a cargo de la Docente 3.

Este grupo está conformado por 38 escolares, quienes emplean xilófonos, pianos, guitarras y flautas dulces en sus lecciones de interpretación musical, contando cada uno con su propio instrumento musical. La escuela forma parte de una red educativa de orientación católica que ofrece una formación de carácter científico humanista, fomentándose el aprendizaje musical desde los niveles preescolares.

Técnicas de Recolección de Datos

Se aplicaron dos técnicas de recolección de datos. Primero, una observación no participante que permitió tomar notas de campo a dos lecciones de música que se impartieron a una sola clase de cuarto año de educación primaria. Esta acción ha servido para desvelar las estrategias pedagógicas que la Docente 3 implementa frente a estudiantes con AEM. Segundo, dicha docente participó también en una entrevista semiestructurada con el afán de evaluar comparativamente sus discursos y sus acciones, dando cuenta de una mirada analítica centrada en la espiral hermenéutica (Angel-Alvarado et al., 2019). Cabe destacar que la entrevista también fue respondida por la Docente 1 y el Docente 2 con el propósito de identificar similitudes y diferencias discursivas en los imaginarios simbólicos que expresan cada docente participante. A partir de estas consideraciones, el libreto de la entrevista semiestructurada se presenta a continuación:

- Cuadros de AEM que exhibe el estudiantado:
 - o ¿Cómo se manifiesta la AEM de sus estudiantes en la clase de música?
 - o ¿Cómo se expresa la AEM de sus estudiantes cuando actúan en actos institucionales?
 - o ¿Cómo identifica esos cuadros de AEM en sus estudiantes?
- Estrategias pedagógicas que favorecen la autoeficacia:
 - o ¿Piensa que sus estudiantes confían en sí mismos durante la práctica musical?
 - o ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para que sus estudiantes confíen en sí mismos durante las presentaciones musicales?

- ¿Qué tan efectivas han sido dichas estrategias al momento de evaluar el rendimiento musical?
- Criterios de evaluación:
 - ¿Qué instrumentos y criterios ocupa para evaluar aprendizajes de expresión musical?
 - Cuándo un estudiante expone bajo cuadros de ansiedad: ¿qué criterios de evaluación utiliza?
 - ¿Qué acciones pedagógicas usted realiza para revertir esos cuadros de ansiedad?

Procedimientos de recolección de datos

Se envió una invitación y solicitud de autorización vía correo electrónico al director de la escuela implicada en la observación no participante, gestionándose también los consentimientos informados con el profesorado participante, ya sea que solo respondan en la entrevista o que también accedan a las actividades de observación. En este último caso, se establecieron acuerdos para remitir los consentimientos informados a las figuras adultas responsables de los menores de edad, lo que se ha realizado con al menos una semana de antelación por medio de notificaciones escolares. También se ha gestionado la firma de cartas de asentimiento, pues consideramos relevante que el estudiantado también tenga poder de decisión respecto a su participación en el estudio, evitando así la mirada adulto-centrista.

Tras cumplirse los protocolos éticos y administrativos, se procedió a la observación de dos lecciones con el afán de registrar las estrategias pedagógicas que se utilizan para reducir la AEM de los estudiantes. Al realizarse la observación de tipo no-participante, la investigadora responsable se vio impedida de interactuar con el estudiantado, debiendo situarse en lugares del aula en que no se hiciera notar su presencia. Vale decir que cada una de las lecciones tuvo una duración de 45 minutos. Respecto a las entrevistas que se realizaron de manera privada y presencial, cabe destacar que todas ellas fueron grabadas en formato audio para posteriormente transcribirlas, contemplando una duración de 20 minutos, pues las conversaciones se sostuvieron durante los recreos.

Procedimientos de análisis de datos

Se establecieron tres categorías conceptuales:

- Cuadros de AEM del estudiantado durante la interpretación musical.
- La autoeficacia como estrategia pedagógica en la interpretación musical.
- La autoeficacia y su rol en las evaluaciones de interpretación musical.

Una vez transcritos los datos, estas categorías pasaron por tres codificaciones. Primero por la codificación abierta, que consiste en la minuciosa examinación de los datos, comparando similitudes y diferencias, agrupando los acontecimientos, objetos y sucesos que se consideran similares en las categorías (Strauss y Corbin, 2002). Luego, los datos pasaron por la codificación axial, que se trata del “proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas previamente, con sus subcategorías; esta relación está determinada por las propiedades y las dimensiones de las subcategorías y las categorías que se busca relacionar” (San Martín, 2014, pp. 110-111). Finalmente, se realizó la codificación selectiva, la que consiste en “ahondar en las conceptualizaciones alrededor de una categoría central, recopilando nuevos datos de ser necesario, con el propósito de lograr mayor definición de la categoría” (Monge, 2015, p. 80). Una vez codificados los datos, se dio respuesta a la pregunta de investigación mediante la construcción de una categoría central, la que se entiende como la teoría emergente del estudio.

Resultados

Cuadros de AEM del Estudiantado durante la Interpretación Musical

Los informantes identifican cuadros de AEM en estudiantes dentro del aula. Sobre esto, la Docente 1 menciona que sus estudiantes exhiben dichos cuadros “a través del susto, no

queriendo cantar, con angustia, con dolor de estómago". El estudiantado se lo manifiesta mediante el diálogo, pues señala "que se ha dado la confianza dado a que yo les hago [clase] desde preescolar". Al respecto, el Docente 2 percibe que sus estudiantes "se muestran un poco más tímidos" y alude a que identifica estos cuadros "con el pasar del tiempo", ya que ha "ido reconociendo las expresiones del estudiantado". No obstante, enfatiza que "cuando trabajan en equipo el repertorio..., lo hacen sin manifestar un grado de ansiedad".

En cambio, la Docente 3 menciona que cuando el estudiantado toma conocimiento del repertorio a interpretar, asume "una postura distinta", ya que les nota inquietos o ávidos por tocar. Esto se evidenció en las observaciones, puesto que el estudiantado se mostraba deseoso de interpretar su montaje musical, pero tal actitud se veía reprimida durante la interacción con la Docente 3, que, al corregirles el pulso, el grupo de estudiantes se frustró y dejó de tocar el repertorio. Es decir, la impronta musical se veía tensionada por la evaluación formativa provista por la Docente 3, debiendo recalcar que ella identificaba errores performativos, pero no proponía estrategias para subsanar los problemas musicales, lo que terminaba mermando el disfrute hacia la actividad musical debido a que el estudiantado se quedaba con la idea de que estaba haciendo mal la tarea.

Los informantes también identifican cuadros de AEM en las actuaciones que acontecen en ceremonias escolares. En concreto, la Docente 1 menciona que la ansiedad se expresa "mediante la vergüenza, buscando los asientos de atrás". La Docente 3 señala que sus estudiantes tocan y frotan sus manos para calmarse, habiendo casos en que también les tiemblan. Destaca que el estudiantado más inquieto en el aula suele mostrar mayor nerviosismo en las ceremonias escolares. De ahí que narre: "el año pasado... unos se pusieron ropa en la cabeza, pensando: 'me tapo para que no me vean'". Esto se pudo evidenciar durante las sesiones observadas, pues los discentes más inquietos del aula exhibieron un nerviosismo mayor que los demás. Por ejemplo, cuando la Docente 3 les

revisó el progreso performativo, se frustraron notoriamente ante las dificultades para lograr la ejecución, sin conseguir mejorar su desempeño interpretativo.

La influencia de la familia también cobra un papel relevante, ya que, por ejemplo, el Docente 2 menciona que “cuando se anuncia que debemos tocar en una ceremonia escolar, hay niños que se vuelven completamente felices porque van a venir sus papás, pero a otros no... y te dicen ‘profe no quiero’”. Según el grupo de informantes, hay madres y padres que suelen notificar por escrito al profesorado los eventuales cuadros de AEM que afligen a sus pupilos, lo que, a nuestro entender, denota que la ansiedad o incluso el pánico escénico no ocurren de manera espontánea, sino que habría una predisposición cultural transmitida desde el hogar. En otras palabras, hay factores familiares que incitarían el nerviosismo o, peor aún, el fracaso académico en el área musical.

La Autoeficacia como Estrategia Pedagógica en la Interpretación Musical

La Docente 1 menciona que sus estudiantes confían en sí mismos durante la práctica musical, pues el canto no les provoca problemas, sino que “al revés, lo disfrutan”. Asimismo, destaca que hay un refuerzo en sus estudiantes, ya que ella les enseña que todos podemos cantar, pues “es un error del profesor limitar a un alumno. Puede que cante atroc... pero tú no puedes limitarlo”. En este sentido, el Docente 2 señala que la confianza que auto percibe cualquier estudiante dependerá de la motivación que brinde la figura docente, ya que “los profesores somos vitales porque los podemos potenciar”.

Al respecto, la Docente 3 señala que sus estudiantes tienen mucha autoconfianza, pues expresa: “yo diría que el 80% confía en sus conocimientos. Que se ponen nerviosos, sí, pero ellos saben que saben y lo van a tocar y lo van a dar todo”. No obstante, menciona que el resto de los estudiantes “son como los que les cuesta

más”, ya sea por la motricidad o por la falta de memoria. También destaca que los más distraídos son los que más van atrasados, al punto de que muestran actitudes de miedo. Por ejemplo, cuando “los ves tocar... reducen el volumen del piano al mínimo... con mucha inseguridad”. Esto se registró en la observación, ya que, por un lado, los estudiantes que confiaban en sus conocimientos se atrevían a la exposición musical, a pesar del nerviosismo que exhibían. Al contrario, los alumnos más distraídos se veían más inseguros, llevando su interpretación a un volumen mínimo.

Vale agregar que el grupo de docentes participantes aplican estrategias pedagógicas para que sus estudiantes confíen en sí mismos durante las presentaciones musicales frente a la comunidad educativa. Ante esto, la Docente 1 menciona que una de sus estrategias es decirles “si se equivocan, sigan nomás... no va a pasar nada si se equivocan o cambian la letra”. Ella destaca que estas estrategias han sido beneficiosas, ya que, antes de realizar una evaluación sumativa, utiliza estas estrategias en los ensayos previos con el ánimo de guiar los procesos interpretativos del estudiantado que exhibe dificultades.

El Docente 2 menciona que sus estrategias efectivas ponen el foco en “la práctica de ensayar, ensayar, ensayar para que el niño tenga esa autoconfianza”, fomentando una actitud optimista mediante frases motivadoras, como, por ejemplo, “vamos a tocar; vamos a hacerlo bien; lo vamos a pasar bien”. Por último, la Docente 3 menciona que su estrategia es decirles que toquen a su ritmo. No obstante, menciona que esto solo se permite en las actividades regulares de aula, pues en las actuaciones frente a la comunidad deben sincronizar el pulso. En concreto, expresa: “en algún momento nos vamos a presentar. Entonces debe haber un pulso fijo”. La Docente 3 destaca que esta estrategia mejora los resultados de aprendizaje durante las clases, puesto que todos tocan. Sin embargo, no se registra consistencia entre lo que se dice y se hace mediante la observación, ya que, al exigirse un pulso colectivo durante las clases de preparación de repertorios para

una ceremonia pública, el estudiantado que exhibía dificultades se frustró, al punto de que interrumpió su práctica instrumental.

La Autoeficacia y su Rol en las Evaluaciones de Interpretación Musical

Los docentes declaran utilizar pautas de observación y rúbricas porque, además de ser flexibles, pueden establecerse una diversidad de indicadores en el marco de la percepción, la expresión y la responsabilidad académica. Desde esta posición, la Docente 1 reconoce tomar en cuenta las condiciones particulares de cada estudiante, teniendo apertura hacia la evaluación diferenciada. El Docente 2 pone énfasis en asuntos introspectivos del estudiante, dado que, en su opinión, las rúbricas no consiguen tomar registro del interés personal que demuestre el estudiante respecto al aprendizaje musical. Es decir, si él ve que un estudiante pone su empeño en aprender y disfrutar la música, es plausible que lo califique de buena manera durante las evaluaciones sumativas. Por ejemplo, narra: “tenía unos niños... [que] los invitaba al taller... de guitarra y ukelele.... Caminando por los pasillos los veía tocando guitarra, después los veía en clases y... los evaluaba con las mejores notas”. Por último, la Docente 3 modifica sus instrumentos de evaluación en función del nivel interpretativo que exhiba el estudiante, pues valora favorablemente los logros que se alcancen a nivel personal, más allá de que si el objetivo de aprendizaje se cumple a cabalidad o no. Por ejemplo, narra que a un estudiante “le cuesta mucho mover el dedo [en el piano]..., pero ahí yo flexibilizo un poco el puntaje porque podría ser súper drástica.... Sin embargo, a mi criterio, es un logro mover los dedos”. Vale agregar que la Docente 3 tiende a aplazar una o dos semanas los procesos de evaluación sumativa o acreditativa cuando nota que el estudiantado sufre cuadros de estrés, de modo que les otorga mayor tiempo de estudio, pero eso no se acompaña de acciones que ayuden a controlar la AEM.

Frente a lo anterior, el profesorado participante utiliza diferentes estrategias para revertir estos cuadros de AEM.

Específicamente, la Docente 1 señala que les pide que respiren hondo, que conversen con ella para ver cuáles son sus puntos débiles en la interpretación musical e identificar en qué ella les puede ayudar. El Docente 2 menciona que su estrategia se enmarca en las frases motivacionales, como, por ejemplo, “dale, tú puedes”, “práctica un poco más”, “profe, es que no me sale; tranquilo, práctica otra vez”. Por último, la Docente 3 menciona que para ella es difícil revertir los cuadros de AEM, ya que nunca se había puesto a pensar en ello.

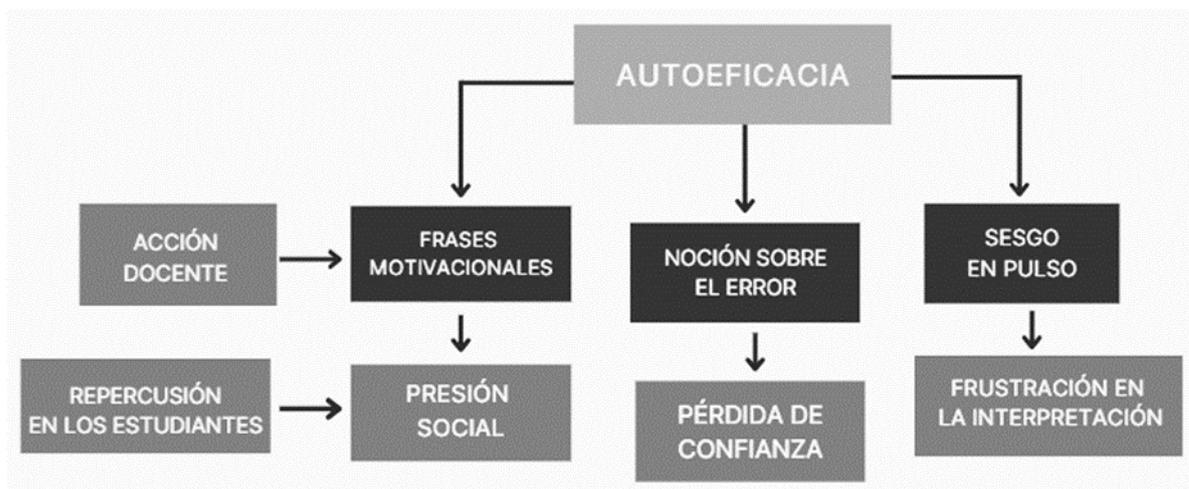
Discusión

La estructura bi-factorial de la AEM se revela entre los hallazgos (Dobos et al., 2019). Por un lado, la ansiedad de estado se exhibe de manera fisiológica debido a que hay estudiantes, especialmente los estereotipados como inquietos y distraídos, que les suelen temblar involuntariamente las manos durante las presentaciones en público, de modo que se las frotan ante la necesidad de calmarse y superar la situación de estrés. Estas acciones se pueden entender como bajos niveles de autoeficacia, ya que tales estudiantes tienen percepciones negativas respecto a su propio desempeño performativo (Dempsey y Comeau, 2019). Por otro lado, la ansiedad de rasgo se evidencia dado a que hay estudiantes que perciben a la figura docente como un agente que les amenaza, pues las interacciones suelen basarse en la identificación de errores y la entrega de advertencias que buscan corregir debilidades musicales. Estas intervenciones pedagógicas podrían influir de manera desfavorable en la autopercepción musical, haciendo plausible que decaiga la autoeficacia (González et al., 2018).

En consecuencia, la AEM está inhibiendo el desarrollo de la autoeficacia y, por añadidura, decae la motivación debido a que el estudiantado da cuenta de una visión autorreferencial ligada a inseguridades en el rendimiento performativo y barreras sociales para relacionarse con la figura docente, lo que iría en perjuicio de su salud mental (Schwarzer, 2014). Para atender

esta situación, es imperioso que el profesorado de música se implique, implementando acciones que sean efectivas para la potenciación de la autoeficacia. Sin embargo, los esfuerzos pedagógicos identificados durante la recogida y análisis de datos están teniendo el efecto contrario debido a que no se observan acciones que sirvan para controlar la AEM (Hendricks, 2016; Zarza et al., 2016). En este sentido, el Esquema 1 ilustra al menos tres estrategias pedagógicas que están inhibiendo la autoeficacia en el estudiantado y, que, por ende, intensifican la AEM.

Esquema 1- Estrategias pedagógicas desde la autoeficacia.



Fuente: Elaboración propia.

Descripción de la imagen: Esquema sobre las estrategias pedagógicas orientadas a los niveles de autoeficacia.

Primero, el uso insistente de frases motivacionales se podría percibir más como un mecanismo de presión social que como un recurso facilitador para la motivación y la autoeficacia, de ahí que el estudiantado se ponga a la defensiva durante las interacciones con la figura docente. Es decir, las frases que alientan a tocar bien y ensayar de manera reiterada, conforme lo compartido por el Docente 2, no logran ser efectivas si no se acompañan de orientaciones didácticas para superar la AEM. En este sentido, es imperioso que el profesorado de música cuente con recursos didácticos que permitan reducir la AEM del estudiantado de manera dirigida.

En segundo lugar, que se inste en los ensayos a practicar la interpretación musical para reducir equivocaciones técnicas e interpretativas y que, durante las actuaciones en ceremonias públicas, se indique que no hay que tenerle miedo al error se concibe como una inconsistencia pedagógica. Aquello da lugar a ideas contradictorias que confunden al estudiantado, ya que el fallo performativo no se admite durante los procesos de aprendizaje, pero sí es abiertamente aceptado durante el estreno del producto musical. En otras palabras, los mensajes que se proveen en el aula no son consistentes con los expresados después en las ceremonias institucionales, lo que termina intensificando los cuadros de AEM en el estudiantado debido a que los procesos de aprendizaje se comprenden como instancias punitivas, generando desconfianza la flexibilidad pedagógica que se manifiesta durante la exhibición del producto musical en ceremonias públicas.

La última estrategia es pedirles a los estudiantes que toquen a su pulso personal durante los ensayos (cf. Álamos y Tejada, 2021) y que, durante las actuaciones, todos deban realizar su interpretación bajo un pulso específico dado por la figura docente. Esta estrategia es poco efectiva pues, cuando el grupo practica a un pulso colectivo, el estudiantado que exhibe más dificultades interpretativas también revela actitudes de frustración y desmotivación hacia la actividad interpretativa (Millán, 2011). Entonces, el sesgo pedagógico en torno al pulso desencadena cuadros de AEM, pues las contradicciones entre lo que se pide en el aula y lo que se exige en las ceremonias públicas confunden al estudiantado, al punto de que la situación se percibe como una amenaza.

Nuestras evidencias revelan que las familias también refuerzan la AEM, ya que informan de manera anticipada que el estudiantado se aflige por la actividad interpretativa en el hogar. A esto, agregar que la presencia de madres y padres en las ceremonias públicas provoca cuadros de AEM y desmotivación en un grupo de estudiantes. En vista de que nuestro estudio se centra en las acciones pedagógicas que se ejercen desde la perspectiva de la autoeficacia, nos limitaremos a plantear la necesidad de

emprender estudios que pongan el foco en la influencia del hogar en la motivación y la autoeficacia en el desarrollo performativo, estableciendo al menos dos ámbitos de análisis.

Por un lado, las expectativas que se hacen las figuras parentales respecto al desempeño académico del estudiantado, lo que no solo implica obtener buenas calificaciones, sino que también abarca presiones para que se destaque de manera performativa en las actividades artísticas y extracurriculares (Zarza et al., 2020). Por otro lado, las familias no siempre promueven el ejercicio de la interpretación musical en el hogar, ya sea mediante acciones educativas ligadas al aprendizaje instrumental o de esparcimiento, como, por ejemplo, ocurre en fiestas donde se canta en formato karaoke. Ante la ausencia de actividades musicales en el hogar, no solo se inhibe el desarrollo de las identidades sociomusicales (Angel-Alvarado et al., 2023), sino que también se impide la potenciación de la autoeficacia y la motivación en el marco del desempeño interpretativo en la música.

Limitaciones

Si bien el tamaño de la muestra es adecuado para el desarrollo de la presente investigación cualitativa, entendemos que lo conveniente es acceder a más escuelas y regiones con el propósito de tener una visión más amplia. En ese sentido, también sería pertinente incorporar instrumentos psicométricos concernientes a la autoeficacia, pues los métodos holísticos de investigación permitirían comprender los hallazgos con mayor profundidad. Estas limitaciones deberán superarse en futuros estudios que se emprendan en materias de autoeficacia y evaluación de aprendizajes.

Conclusiones

El medio social que abarca la escuela y el hogar no están siendo efectivo para favorecer la autoeficacia y, peor aún, está dando lugar a que el estudiantado lidie con cuadros de AEM. Específicamente, las

estrategias pedagógicas intentan verse flexibles y humanizadoras durante las clases y los ensayos, pero se vuelven rígidas durante las ceremonias públicas, lo que da cuenta de contradicciones. Dicho esto, se concluye que el profesorado de música intenta reducir los cuadros de AEM en sus estudiantes, pero no lo consigue porque sus acciones tienden a inhibir la autoeficacia. Por lo dicho, es imperioso que como docentes de música tengamos apertura a reflexionar en torno a la AEM, la que no solo se refuerza en la escuela, sino que también en el hogar.

En consecuencia, necesitamos capacitarnos como docentes en materias de psicología de la música, especialmente en líneas de autoeficacia, motivación y ansiedad (Zarza et al., 2016), pues aquello nos permitirá cuestionar, interpelar y mejorar nuestro desempeño pedagógico desde una visión humanizadora. En otras palabras, la reflexión pedagógica se verá potenciada mediante la formación profesional continua, aunque también es importante que se atienda desde la formación inicial docente, debiendo las universidades incluir este tipo de contenidos en su oferta curricular, ya sea como asignatura obligatoria o cursos electivos. A esto, suscribimos la propuesta de Fernández Morante que apela por la incorporación de profesionales de la psicología en los centros educativos (2018). A nuestro juicio, es importante establecer como requisito que tengan la capacidad para atender problemáticas ligadas a la AEM, pues el profesorado no siempre está cualificado para resolver ese tipo de situaciones, especialmente en actos públicos, ya que también lidia con su propia ansiedad.

Referencias

ACKERMANN, Bronwen, DRISCOLL, Tim, y KENNY, Dianna.
Musculoskeletal pain and injury in professional orchestral musicians in Australia. **Medical Problems of Performing Artists**, Narberth, v. 27, n. 4, p. 181-187, 2012.

ANGEL-ALVARADO, Rolando. Capital y educación musical: Análisis desde la controversia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 98, n. 37.3, p. 53-70, 2023.

ANGEL-ALVARADO, Rolando, BELLETICH, Olga, y WILHELMI, Miguel. Exploring motivation in music teachers: The case of three primary schools in Spain. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 37, n. 3, p. 196-206, 2020.

ANGEL-ALVARADO, Rolando, CASAS-MAS, Amalia, LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe y JOHNSON, Lauren. Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education. **Music Education Research**, Londres, v. 25, n. 1, p. 74-87, 2023.

ANGEL-ALVARADO, Rolando, LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, Guadalupe, QUIROGA-FUENTES, Isabel y GÁRATE-GONZÁLEZ, Bayron. Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers' sociomusical identities in Chile. **Musicae Scientiae**, Londres, v. 26, n. 4, p. 761-776, 2022.

ANGEL-ALVARADO, Rolando y TREJO, Rosalía. Entender la educación musical como un derecho humano. **Revista Internacional de Educación Musical**, Londres, v. 10, n. 1, p. 57-61, 2022.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, Albert. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, Washington, v. 37, n. 2, p. 122-147, 1982.

BOWMAN, Wayne. Practices, virtue ethics, and music education. **Action, Criticism, and THEORY FOR MUSIC EDUCATION**, ILLINOIS, V. 11, N. 2, P. 1-19, 2012.

CHACÓN, Lilliana. ¿Qué significa "evaluar" en música? **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, Madrid, v. 9, p. 1-25, 2012.

CONDE, Elizabeth. La ansiedad en la educación musical. **Revista de Psicodidáctica**, Leioa, n. 17, p. 101-107, 2004.

DEMPSEY, Erin y COMEAU, Gilles. Music performance anxiety and self-efficacy in young musicians: Effects of gender and age. **Music Performance Research**, Manchester, v. 9, p. 60-79, 2019.

DOBOS, Bianka, PIKO, Bettina y KENNY, Dianna. Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. **Research Studies in Music Education**, Londres, v. 41, n. 3, p. 310-326, 2019.

FERNÁNDEZ-MORANTE, Basilio. La violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios. **Revista Internacional de Educación Musical**, Londres, v. 6, n. 1, p. 13-24, 2018.

FERNÁNDEZ, Manuel, ALCARAZ, Noelia y SOLA, Miguel. Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 10, n. 1, p. 51-67, 2017.

GONZÁLEZ, Antonio, BLANCO-PIÑEIRO, Patricia y PINO, María. Music performance anxiety: Exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. **Psychology of Music**, Londres, v. 46, n. 6, p. 831-847, 2018.

HENDRICKS, Karin. The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. **Update: Applications of Research in Music Education**, Los Angeles, v. 35, n. 1, p. 32-38, 2016.

HERNÁNDEZ, Rafael. La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. **Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación**, Sevilla, v. 23, p. 187-210, 2014.

KENNY, Dianna. Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment. **Context: Journal of Music Research**, Melbourne, v. 31, p. 51-64, 2006.

KENNY, Dianna. **The psychology of music performance anxiety**. Oxford: Oxford University Press, 2011. 400p.

MILLÁN, Juan. **Bullying. Guía del profesor**. Granada: ADICE, 2011. 94p.

Ministerio de Educación. **Bases curriculares: Educación básica**. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, 2013. 414p.

Ministerio de Educación (2016). **Bases Curriculares 7° básico a 2° medio**. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, 2016. 402p.

MONGE, Virginia. La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. **Innovaciones educativas**, San José, v. 17, n. 22, p. 77-84, 2015.

ODENDAAL, Albi, KANKKUNEN, Olli-Taavetti, NIKKANEN, Hanna y VÄKEVÄ, Lauri. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. **Music Education Research**, Londres, v. 16, n. 2, p. 162-175, 2014.

OSBORNE, Margaret, GREENE, Don y IMMEL, Don. Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. **Psychology of Well-Being**, Berlin, v. 4, n. 18, 2014.

SAN MARTÍN, Daniel. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014.

SCHWARZER, Ralf. Self-efficacy: Thought control of action. eBook. Nueva York: Routledge, 2014. 424p.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. 341p.

THOONEN, Erik, SLEEGERS, Peter, OORT, Femke, PEETSMA, Thea y GEIJSEL, Femke. How to Improve Teaching Practices The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. **Educational Administration Quarterly**, Londres, v. 47, n. 3, p. 496-536, 2011.

ZARZA, Francisco, CASANOVA, Óscar y OREJUDO, Santos. Music Performance Anxiety and related psychological constructs. Students of five Spanish music Conservatories. **International Journal of Music Education**, Londres, v. 4, n.1, p. 13-24, 2016.

ZARZA, Francisco, CASANOVA, Óscar, MCPHERSON, Gary y OREJUDO, Santos. Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

Agradecimientos

Agradecemos a la muestra participante por acceder a la recolección de datos. También agradecemos a los revisores pares y al equipo editorial por la labor de desempeñada. La primera autora agradece la beca otorgada por ANID-Chile mediante el proyecto Fondecyt de Iniciación 11230492.

Contribución de autoría

Betsabé Puebla-Álvarez es primera autora debido a que fue gestora del proyecto de investigación en su calidad de tesista en la Universidad Alberto Hurtado. En ese marco, Rolando Angel-Alvarado se desempeñó como director de tesis, interviniendo en la elaboración del artículo para que se ajuste a las exigencias de calidad que establece la presente revista.

Financiación

Investigación financiada por ANID-Chile mediante el proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación (número de referencia 11230492).

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.