



FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**ANSIEDAD Y AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DE UN
CONSERVATORIO DE MÚSICA**

Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología Clínica que presenta la
bachillera:

ROSA MARIA VENTO MANIHUARI

Asesora

ANA VANESSA LOSTAUNAU CALERO

Lima

2017



Agradecimientos

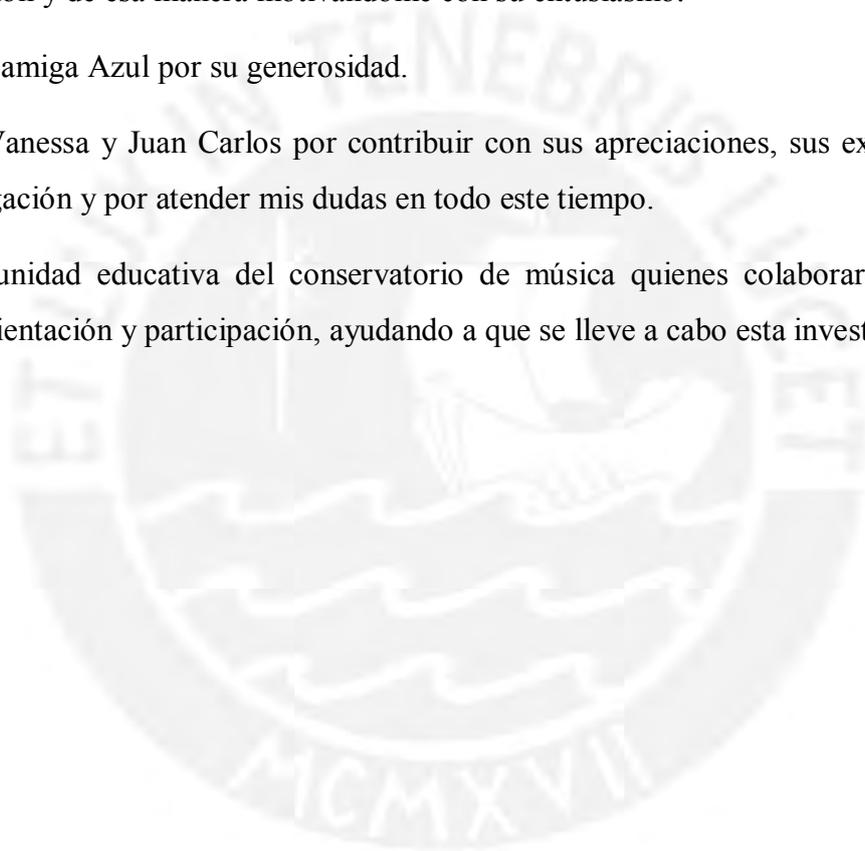
A mi familia por apoyarme y confiar en mis decisiones, sobre todo al elegir mi carrera; por comprender las veces en que sacrifiqué el tiempo con ellos para dedicarme a terminar este proyecto de vida; por darme ánimos e ideas para continuar y entusiasmarse con mi tema.

A mis amigas y amigos: Susana, Maja, Stephanie, Yoya, Giovanna, Ángel, Benjamin y Hugo quienes me han apoyado con su tiempo, por escucharme, inspirarme, ayudarme con sus conocimientos y con sus sugerencias demostrándome su interés en esta investigación y de esa manera motivándome con su entusiasmo.

A mi gran amiga Azul por su generosidad.

A Patty, Vanessa y Juan Carlos por contribuir con sus apreciaciones, sus experiencias en investigación y por atender mis dudas en todo este tiempo.

A la comunidad educativa del conservatorio de música quienes colaboraron con su tiempo, orientación y participación, ayudando a que se lleve a cabo esta investigación.





Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre ansiedad rasgo-estado y las estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes de música. Como objetivos específicos se comparará las variables de estudio según sexo y migración. Para ello, se aplicará el Inventario de Ansiedad rasgo-estado IDARE (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) y el Inventario de Estimación de Afrontamiento COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) en su versión COPE 60 (Cassaretto & Chau, 2016). La muestra está conformada por 95 estudiantes, entre hombres y mujeres, de un conservatorio de música de Lima, con edades entre 17 y 37 años de edad. Los resultados señalan que la estrategia enfocar y liberar emociones correlacionó significativamente de manera directa y moderada con la ansiedad rasgo y estado. Mientras que las estrategias afrontamiento activo y planificación correlacionaron significativamente con la ansiedad rasgo y estado de manera inversa pero pequeña. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en ansiedad estado y según sexo y lugar de procedencia. Las mujeres así como los estudiantes migrantes presentaron mayores niveles de ansiedad estado. Respecto al afrontamiento, los hombres reportaron un mayor uso de las estrategias supresión de actividades en competencia y uso del humor. Como conclusiones, estos resultados son similares a estudios previos en estudiantes universitarios.

Palabras clave: ansiedad rasgo, ansiedad estado, afrontamiento, estudiantes de música.

Abstract

The aim of the present study is to analyze the correlation between state-trait anxiety and coping strategies among a group of music students. Furthermore, the differences between sex and migration will be explored. Data on anxiety and coping strategies will be collected using the State-Trait Anxiety Inventory STAI (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) and the Coping Orientation to Problems Experienced COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), in its COPE 60 version (Cassaretto & Chau, 2016). A total of 95 undergraduated students, aged 17-37 years old completed the study measures from a music conservatory in Lima. Results indicated focus on and venting of emotions was associated with higher levels of state and trait anxiety. Meanwhile, active coping and planning was associated with lower levels of state and trait anxiety. A gender difference in state anxiety was found. Females reported higher levels of state anxiety. Moreover, migrant students reported higher levels of state anxiety. In the other hand, differences in coping strategies was found. Males reported higher scores in suppression of competing activities and humor than females. As conclusions, results were similar to previous studies in college students.

Keywords: trait anxiety, state anxiety, coping, music students



Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Análisis de datos	15
Resultados	17
Discusión	21
Referencias	33
Apéndices	
Apéndice A: Consentimiento informado	41
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	43
Apéndice C: Tablas de las características de la muestra	45
Apéndice D: Correlaciones ítem-test de las escalas de ansiedad	49
Apéndice E: Correlaciones ítems-test de la escala de afrontamiento	51



La mayoría de músicos elige una carrera musical motivados por la gratificación de estudiar lo que les gusta, por el deseo de ampliar sus conocimientos musicales y poder ejercer su profesión como principal actividad laboral (Tripliana, 2010). En muchos casos es la continuación del entrenamiento musical iniciado a muy temprana edad (Catalán, 2013; Fehm & Schmidt, 2006). En el Perú, la formación musical profesional es impartida por conservatorios y escuelas de música. El primero se enfoca en estudiar la música académica (clásica) y se especializa en la interpretación, la investigación y la docencia musical (Estatuto del Conservatorio Nacional de Música, 2010; Ministerio de Educación, 2015). En cambio, las escuelas de música se enfocan en la música popular, la producción y los negocios musicales (Monge, 2014).

Estudiar una carrera musical profesionalmente requiere desarrollar una motivación intrínseca, puesto que dentro del ambiente musical existe una serie de demandas. En primer lugar, la carrera de música es altamente competitiva desde la postulación, ya que usualmente el conservatorio cuenta con un limitado número de vacantes (Wristen, 2013). En segundo lugar, el rigor preparatorio es característico de la formación, especialmente en un conservatorio, puesto que se busca alcanzar los niveles más altos de interpretación. Para ello, los estudiantes pasan años de entrenamiento constante y de práctica individual (Lee, 2002). Asimismo, están expuestos a las críticas tanto de otros como de sí mismos sobre sus capacidades motrices, atencionales, mnésicas, estéticas e interpretativas requeridas en la ejecución musical (Kenny, Davis & Oates, 2004; Mitchell, 2011; Wristen, 2013). A esto se añade los horarios estrictamente controlados para los ensayos, las presentaciones, grabaciones y participaciones de rutina en varios ensambles (Schneider & Chesky, 2011).

A las demandas académicas del ambiente musical, también se suma las demandas personales, emocionales y sociales que incluye ajustarse a la vida universitaria (Rahat & Ilhan, 2016). Por ende, los estudiantes podrían estar expuestos a factores de riesgo en diferentes ámbitos como el individual, familiar y ambiental. En esta línea, Murray (2003) identifica los siguientes factores de riesgo durante la transición vital de joven a adulto: el uso de alcohol y drogas, trabajar para solventar los estudios y la experiencia de migración, entre otros. Particularmente, en nuestro contexto, la migración es un fenómeno social que también se observa en la vida universitaria, en donde la formación académica musical no está exenta de ello. Frente a este proceso de aculturación que viven los estudiantes migrantes, se suman demandas

psicosociales que pueden ser valorados como amenazantes y estimular una respuesta ante el estrés. Entre ellas resaltarían los estresores económicos y académicos, el cual puede ser ejemplificado con el deseo de mantener un alto rendimiento para conservar la beca de estudio por parte de los estudiantes migrantes (Torrejón, 2011).

En consecuencia, estudiar música puede ser agotador tanto mental como físicamente. No obstante, el estrés forma parte de la cultura musical académica, por lo que los músicos profesionales lo aceptan como parte de su trabajo. Por ello, deben aprender a enfrentar el estrés desde los inicios de su formación, puesto que la dificultad en la adaptación a dichas presiones puede contribuir al desarrollo de depresión o ansiedad (Ballesteros, 2015; Demirbatir, 2012; Marinovic, 2006; Sternbach, 2008). En ese sentido, diversos estudios han reportado la alta incidencia de ansiedad en estudiantes de música en varios países, incluyendo Latinoamérica (Ballesteros, 2015; Catalán, 2013; Kenny et al., 2004; Marinovic, 2006; Mitchell, 2011; Ortiz, 2011; Osborne & Kenny, 2005; Park, 2010; Studer et al., 2011; Wolfe, 1990; Wristen, 2013; Yoshie, Kudo, Murakoshi & Ohtsuki, 2009).

La ansiedad ha sido conceptualizada de diferentes maneras: como un estímulo, una respuesta, un impulso, un motivador y un rasgo (Endler, 1997). Según Spielberger (2007) es considerada como una reacción emocional desagradable frente a un daño anticipado. Asimismo, existen diferentes modelos teóricos que intentan explicar la naturaleza y el desarrollo de la ansiedad (Ballesteros, 2015; Catalán, 2013; Osborne & Kenny, 2005; Zarza, 2012). Cattell (como se citó en Moscoso, 1998) fue el primero en proponer una distinción entre la ansiedad como estado y rasgo.

Posteriormente, Spielberger (1972) presenta la definición de ansiedad estado como la percepción de temor y tensión ante una situación determinada y como una condición transitoria que varía en intensidad y fluctúa con el tiempo. Además, suele estar acompañada de la activación del sistema nervioso. Mientras que la ansiedad rasgo describe las diferencias individuales en la predisposición a la ansiedad. Es decir, la ansiedad rasgo es la tendencia a percibir las situaciones como amenazantes, por ello se considera un rasgo de personalidad. En ese sentido, propone una relación entre ansiedad rasgo y ansiedad estado, en donde las personas con mayores niveles de ansiedad rasgo presentarían mayores niveles de ansiedad estado debido a la tendencia de evaluar las

situaciones estresantes como amenazas directas a su autoestima (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975; Spielberger, 2007).

Diversas investigaciones con estudiantes de música reportaron la relación previamente descrita (Kenny et al., 2004; Wristen, 2013). Kokotsaki y Davidson (2003) estudiaron los niveles de ansiedad rasgo y estado en tres momentos: antes, durante y después de la presentación musical frente a un jurado en un grupo de estudiantes de canto. Los investigadores encontraron que los estudiantes que reportaron mayores niveles de ansiedad rasgo, también reportaron mayores niveles de ansiedad estado en cada uno de los tres momentos.

Además, existen otras situaciones que desencadenan la respuesta de ansiedad en los estudiantes de música. Entre las más reportadas destacan las lecciones individuales, los ensayos, los exámenes del conservatorio, las audiciones y los master class (Ballesteros, 2015; Catalán, 2013). A esto se añade que el nivel de ansiedad percibido aumenta con la presencia de jurados especializados (Egilmez, 2012; Zakaria, Musib & Shariff, 2013) o por la dificultad de las obras musicales (Marinovic, 2006; Mitchell, 2011; Sternbach, 2008).

Asimismo, diversos estudios han investigado el impacto de la ansiedad en el desempeño de los estudiantes de música. Marinovic (2006) encontró que los músicos reconocían dos efectos de la ansiedad. Por un lado, esta puede ser beneficiosa si es que se aprendía a manejarla. De esa manera se podía transformar en una oportunidad para entrar en un estado de flujo, el cual les permitía a los músicos ofrecer una mejor presentación (Studer et al., 2011). Por otro lado, la ansiedad también puede ser perjudicial por los efectos negativos, tales como el bloqueo y la pérdida de control, lo cual afecta la calidad de su desempeño (Kokotsaky & Davidson, 2003; Papageorgi, Creech & Welch, 2013; Zakaria et al., 2013).

Este último aspecto de la ansiedad también es conocido como ansiedad escénica musical. Algunos autores la consideran un tipo de fobia social, pues el estímulo ansiógeno es la evaluación de los demás, el cual es percibido como una amenaza al autoestima del individuo (Catalán, 2013; Kenny et al., 2004; Osborne & Kenny, 2008; Zakaria et al., 2013). En ese sentido, es definida como un miedo irracional antes, durante o después de la presentación que desencadena un conjunto de síntomas fisiológicos, cognitivos, emocionales y conductuales (Kenny et al., 2004; Marinovic,

2006; Ortiz, 2011). Debido a ello es que existen investigadores que equiparan la ansiedad escénica con la ansiedad estado (Kokotsaki & Davidson, 2003; Rae & McCambridge, 2004; Wristen, 2013).

En cuanto a la vulnerabilidad a la ansiedad en músicos, Papageorgi, Hallam y Welch (2007) postulan que la ansiedad está relacionada con las características del intérprete, entre las cuales se consideran las variables intrínsecas, extrínsecas y cognitivas. Dentro de las variables intrínsecas más estudiadas se encuentra el sexo, en donde se han encontrado resultados no concluyentes. Por un lado, en el estudio de Kokotsaki y Davison (2003) no se encontraron diferencias entre cantantes hombres y mujeres, tanto en ansiedad rasgo como en ansiedad estado. Mientras que Topoglu (2014) encontró que las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad que sus pares varones tanto en la ansiedad rasgo como estado en un grupo de estudiantes turcos de la especialidad de educación musical.

En cuanto a las variables extrínsecas o situacionales propuestas por Papageorgi et al. (2007), la formación musical es considerada una de ellas. Por ende, se ha estudiado la prevalencia de ansiedad según las especialidades musicales. En el estudio de Iusca y Dafinoiu (2012) se encontraron diferencias en los niveles de ansiedad percibida en 130 universitarios rumanos al comparar las diferentes especialidades: cuerdas (violín, celo y guitarra), viento (flauta, clarinete, oboe, trompeta y saxofón), piano y canto. Los intérpretes de cuerda y canto reportaron mayores niveles de ansiedad que los de piano o viento. Sin embargo, en el estudio de Catalán (2013) con 63 estudiantes españoles, los alumnos de piano reportaron mayores niveles de ansiedad que los de violín (cuerdas) y clarinete (viento).

Por último, las variables cognitivas del artista también juegan un rol en la vulnerabilidad a la ansiedad (Papageorgi et al., 2007). Estudios como el Mahmoud et al. (2015) indican que la interacción cognición-conducta es un aspecto central en la ansiedad. Dentro de las variables cognitivas destacan el tipo de evaluación cognitiva ante situaciones estresantes, el cual es un mediador del impacto de la ansiedad (Papageorgi et al., 2013). Lazarus (2007) propone una relación entre la emoción que se experimenta y el tipo de evaluación que realiza una persona. En ese sentido, la ansiedad usualmente surge ante condiciones evaluadas como amenaza, daño o reto. En

consecuencia, para disminuir los síntomas ansiógenos y ajustarse a la situación, el individuo despliega ciertas estrategias de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986).

El afrontamiento es definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se despliegan para manejar situaciones que han sido evaluadas como desbordantes para los recursos del individuo (Lazarus, 2007; Lazarus & Folkman, 1986). Según estos autores, el afrontamiento incluye todos los pensamientos o acciones con el objetivo de aceptar, tolerar, minimizar o evitar condiciones estresantes, así como intentar dominar el entorno. Por último, postulan que el afrontamiento tiene dos funciones primordiales: manipular o alterar el problema con el entorno causante de perturbación y regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (Lazarus & Folkman, 1986).

En el estudio del afrontamiento destacan dos enfoques: el afrontamiento disposicional y el situacional (Carver & Connor-Smith, 2010; Carver, 2011). Por un lado, el enfoque disposicional propone la existencia de estilos de afrontamiento, los cuales son un conjunto de estrategias que se utilizan por influencia de variables de personalidad. Por ende, permanecen relativamente fijos a través del tiempo y en diversas situaciones estresantes. En ese sentido, los estilos reflejan un carácter estable para recurrir a ciertas estrategias de afrontamiento (Carver & Scheier, 1994; Carver, 2011).

Teóricamente se han propuesto dos estilos de afrontamiento: el aproximativo y el evitativo (Roth & Cohen 1986). Posteriormente, Carver et al. (1989) plantearon tres estilos que integran la propuesta de Lazarus y Folkman (1986) sobre las funciones del afrontamiento: el afrontamiento orientado al problema, el afrontamiento orientado a la emoción y el afrontamiento evitativo. El afrontamiento dirigido al problema considera a las estrategias dirigidas a modificar la situación o la conducta de otros, así como los esfuerzos para reconsiderar las actitudes o desarrollar nuevas habilidades. Mientras que el afrontamiento orientado a la emoción incluye respuestas para el manejo emocional del estrés. Entre ellas destacan la meditación, los ejercicios físicos, la expresión de sentimientos negativos y la búsqueda de soporte social (Lazarus & Folkman, 1986). Por su parte, el afrontamiento evitativo involucra aquellas estrategias cognitivas o comportamentales que permiten escapar del problema o evitar las emociones negativas (Amirkhan, Endler & Parker, como se citó en Lazarus, 2007).

Por otro lado, el enfoque situacional propone que las estrategias de afrontamiento son procesos dinámicos desplegados frente a estresores específicos. Estas pueden ser altamente cambiantes porque dependen de las condiciones desencadenantes (Aldwin & Yancura, 2011). En esta línea, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que las personas combinan distintas estrategias por las constantes evaluaciones y reevaluaciones de su entorno. De esta manera, Carver et al. (1989) identificaron trece estrategias de afrontamiento con el objetivo de discriminar la variedad de acciones que se ejecutan frente a situaciones estresantes. Debido a que este modelo ha sido revisado en diferentes estudios, los autores actualmente consideran quince estrategias de afrontamiento (Kallasma & Pullver, 2000).

Si bien Carver (2011) sugiere que el afrontamiento puede ser entendido tanto en términos disposicionales (estilos) o situacionales (estrategias), sostiene que el estudio de los estilos de afrontamiento es controversial. Por un lado, Lazarus y Folkman (1986) han enfatizado que el afrontamiento es un proceso dinámico y no un rasgo. Por ende, estudiar los estilos de afrontamiento sería contraproducente, ya que encasillaría a la persona dentro de un modo de respuesta en vez de permitirle libertad y flexibilidad para cambiar sus respuestas ante diversas circunstancias (Carver & Schereier, 1994). No obstante, Carver et al. (1989) señalan que los estilos son importantes, aunque consideran que el proceso de afrontamiento es mucho más complejo. Los mismos autores sugieren una medición diferenciada de las estrategias de afrontamiento, ya que es posible que cada estrategia pueda manifestar diferentes tendencias ante situaciones específicas. De esta manera, el estudio de las estrategias de afrontamiento brinda una medida más precisa, debido a la débil evidencia de la agrupación en tres estilos (Cassaretto et al., 2003; Cassaretto & Chau, 2016).

En la población musical, las estrategias de afrontamiento más reportadas son los ejercicios de respiración profunda, relajación y estiramiento (Egilmez, 2012; Sinico & Winter, 2013; Park, 2010; Ryan & Andrews, 2009; Studer et al., 2011; Wolfe, 1990), el afrontamiento activo (Biasutti & Concina, 2014), la planificación (Soudi & Aminabhavi, 2015), la reinterpretación positiva (Huang, 2011) y el soporte social (Park, 2010). Por otro lado, también se reporta el uso de alcohol y drogas, tales como ansiolíticos, cafeína y nicotina; sin embargo, la frecuencia reportada de estas últimas estrategias es variable entre diversos estudios (Langendörfer et al., 2006; Park, 2010; Ryan & Andrews, 2009; Studer et al., 2011; Sinico & Winter, 2013).

Respecto a las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes de música según variables sociodemográficas, son escasos los estudios que lo han considerado. Sin embargo, el sexo es la variable más estudiada en esta población de música. En efecto, Biasutti y Concina (2014) encontraron a nivel descriptivo que los hombres tienden a usar el afrontamiento activo, mientras que las mujeres suelen recurrir a las estrategias de soporte social, aceptación y reinterpretación.

El afrontamiento es un mediador importante en la respuesta emocional frente al estrés (Lazarus & Folkman, 1986). La respuesta de afrontamiento desplegada determinará la intensidad y el tipo de reacciones emocionales que experimente la persona mientras intenta resolver, reducir o incrementar los efectos negativos de una situación (Barra, 2003). En ese sentido, la ansiedad suele incrementarse según la capacidad de afronte a las situaciones y el grado de amenaza o daño que represente una situación estresante (Spielberger, 1972). Por ende, resulta pertinente abordar la relación entre las estrategias de afrontamiento y la ansiedad. Sobre todo considerando las características cognitivas de los artistas respecto a la vulnerabilidad a la ansiedad, el contexto de estudios característico de la profesión musical y el reporte de estrategias de afrontamiento que pueden afectar la salud.

En ese sentido, vale destacar el estudio de Biasutti y Concina (2014) ya que resulta un primer acercamiento en la relación de ambas variables (ansiedad y afrontamiento) en la población musical. En esta investigación se relacionaron componentes de la ansiedad escénica con las estrategias de afrontamiento. Midió los niveles de ansiedad durante una presentación musical y lo relacionó con las estrategias de afrontamiento utilizadas en 171 músicos italianos entre estudiantes y profesionales de cuatro conservatorios. Para ello utilizaron una escala de ansiedad escénica y la versión del COPE con 60 ítems. Los resultados indican que el uso de alcohol y drogas, la negación, el desentendimiento mental, el desentendimiento conductual, la búsqueda de soporte social y la liberación de emociones correlacionaron directa y medianamente con la ansiedad escénica.

Si bien hay discrepancias en torno a la medición de la ansiedad escénica como ansiedad estado, los resultados de aquella investigación pueden contribuir a la relación teórica entre ansiedad y estrategias de afrontamiento. Particularmente porque existen escasas investigaciones actuales que relacionen la bidimensionalidad de la ansiedad

(rasgo-estado) con las estrategias de afrontamiento en la población musical. Además está presente la heterogeneidad en el uso de los instrumentos para la medición de ambas variables (Studer et al., 2011). Por ello, diversos autores sugieren mayores estudios (Biasutti & Concina 2014; Kokotsaki & Davidson, 2003). Sin embargo, dicha relación teórica ha sido estudiada en otras poblaciones tales como jóvenes universitarios o adultos.

En nuestro contexto, el estudio de Torrejón (2011) con 194 estudiantes universitarios se encontró que el afrontamiento activo y la planificación correlacionaban de manera inversa con la ansiedad rasgo, aunque se diferenciaron por la magnitud. Solo la estrategia acudir a la religión presentó una correlación directa y mediana con la variable ansiedad rasgo. En cuanto a la ansiedad estado, la estrategia búsqueda de soporte social emocional y el afrontamiento activo presentaron una correlación inversa y baja. Finalmente, las estrategias de negación, desentendimiento conductual y desentendimiento mental presentaron correlaciones directas y medianas tanto en ansiedad rasgo como estado. En ese sentido, la autora concluye que estas últimas estrategias serían más usadas en aquellos estudiantes con mayores niveles de ansiedad rasgo-estado. Mientras que la tendencia a usar estrategias como el afrontamiento activo, estaría asociado con menores de niveles de ansiedad rasgo.

Por su parte, Werner y Carton (2012) evaluaron los niveles de ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento en 172 estudiantes estadounidenses de psicología. Para ello, utilizaron seis escalas del COPE-60 agrupados que incluían las siguientes estrategias: afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades en competencia, desentendimiento mental, desentendimiento conductual y negación. Los resultados mostraron una relación directa y positiva entre ansiedad y las estrategias desentendimiento mental, desentendimiento conductual y negación.

Por otro lado, el estudio de González y Castillo (2010) en una muestra de 274 adultos españoles, relacionaron las estrategias de afrontamiento con los niveles de ansiedad rasgo. Se encontró que la estrategia de desentendimiento mental y desentendimiento conductual correlacionaron directa y medianamente con la ansiedad rasgo. Mientras que las estrategias enfocar y liberar emociones, negación y recurrir a la religión correlacionaron directamente, pero con una magnitud pequeña. Finalmente, el

afrontamiento activo y la reinterpretación positiva mostraron una correlación inversa y pequeña con la ansiedad rasgo.

En síntesis, la mayoría de estudios ha encontrado relaciones inversas entre los niveles de ansiedad y las estrategias afrontamiento activo o planificación. Mientras que las estrategias búsqueda de soporte social, enfocar y liberar emociones, negación, desentendimiento mental, desentendimiento conductual y uso de alcohol presentan relaciones directas con los niveles de ansiedad (Biasutti & Concina, 2014; González & Castillo, 2010; Torrejón, 2011; Werner & Carton, 2012). En ese sentido se observa que existen estrategias asociadas con mayores o menores niveles de ansiedad en adultos.

Finalmente, es importante considerar que la formación musical es una de las carreras con una alta prevalencia de los síntomas ansiosos entre los músicos (Ballester, 2015; Catalán, 2013; Kokotsaki & Davidson, 2003; Wristen, 2013) y los estudios indican que las estrategias de afrontamiento pueden predecir el incremento o disminución de la ansiedad en el tiempo (Szabo, Ward & Jose, 2015), por lo tanto, resulta importante estudiar la relación entre la ansiedad rasgo-estado y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de música. De esa manera, los resultados permitirían orientar a las instituciones de educación musical a identificar estrategias poco adaptativas y potenciar las adaptativas en la población musical. A partir de ello, se podría diseñar programas de salud integrados a la formación académica para manejar la ansiedad y el estrés eficazmente (Parncutt, 2007) a fin de prevenir la deserción de los estudiantes profesionales (García-Dantas, González & González, 2014) y finalmente contribuir a mejorar sus niveles de bienestar (Biasutti & Concina, 2014).

La presente investigación tiene como objetivo general analizar la relación entre la ansiedad rasgo-estado y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de música de un conservatorio de Lima mediante la aplicación de un protocolo de investigación en un único momento. Como objetivo específico se busca describir las diferencias significativas entre las variables de estudio: ansiedad rasgo-estado y estrategias de afrontamiento, con las variables sexo, especialidad y lugar de procedencia.



Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 95 alumnos de un conservatorio de música, cuya edad promedio fue 22.76 años ($DE = 4.22$ años). Participaron 65 hombres (86.4%) y 25 mujeres (26.3%). La mayoría de estudiantes provienen de Lima (69.5%), mientras que un 28.4% migraron de provincias. Dentro de este último grupo, un 55% de los alumnos migrantes tienen menos de 5 años viviendo en Lima, 32% de los alumnos de primer ciclo son migrantes, 14% de los alumnos migrantes viven solos y 34.5% de los alumnos migrantes trabaja.

De la muestra total, 52.6% están cursando el primer ciclo de estudios, mientras que un 43.2% del total están entre el tercer y décimo ciclo. Entre las principales especialidades destacan los instrumentos de cuerdas ($n=31$) así como los instrumentos de viento ($n=32$). Por otro lado, las situaciones musicales que generan mayor tensión entre los estudiantes son las audiciones (44.2%) y los exámenes con jurado (47.4%). Finalmente, existe un 18% de alumnos que reportaron contar con un diagnóstico de ansiedad.

Los estudiantes fueron convocados a participar voluntariamente durante los ensayos de la orquesta sinfónica, banda, coro y conjunto de guitarras. Aquellos que decidieron participar, se les solicitó firmar un consentimiento informado (Apéndice A) en donde se especificó el cuidado del anonimato y la confidencialidad de la información. Como criterio de inclusión se consideró que los participantes pertenezcan a la sección de estudios superiores.

Medición

El Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado - IDARE (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) mide los niveles ansiedad rasgo y estado en sujetos adultos normales. Es un instrumento conformado por 40 ítems agrupados en dos escalas de autoevaluación: ansiedad-rasgo y ansiedad-estado.

La escala de ansiedad rasgo está conformada por 20 ítems (13 directos y 7 inversos) que describen cómo las personas se sienten generalmente. Por otra parte, la escala de ansiedad estado está conformada por 20 ítems (10 directos y 10 inversos) que

indican cómo se sienten las personas en situaciones específicas. Las opciones de respuesta presentan un formato Likert de cuatro opciones (1 al 4). En la escala A-rasgo las opciones son: “casi nunca, algunas veces, frecuentemente, casi siempre”. Mientras que la escala A-Estado las opciones de intensidad son: “no en lo absoluto, un poco, bastante y mucho”.

Este inventario ha sido traducido al español por Spielberger, Martínez, González, Natalicio y Díaz-Guerrero en 1975, quienes evaluaron sus propiedades psicométricas. El inventario presenta una validez concurrente moderadamente alta que varía entre .52 y .83 (Spielberger, & Díaz-Guerrero, 1975). Asimismo, la evidencia de validez convergente de la escala ansiedad rasgo se obtuvo al correlacionarlo con la Escala de Ansiedad IPAT de Cattell y Scheier, la escala de Ansiedad manifiesta TMAS de Taylor y la Lista de adjetivos afectivos AACL de Zuckerman (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975).

Respecto a la ansiedad estado, la validez de criterio se obtuvo comparando las puntuaciones de estudiantes universitarios de la Universidad de Florida en diversas situaciones: bajo examen, en el cine, sesión de relajación y situación normal. Los resultados mostraron que los niveles de ansiedad-estado fueron mayores en las condiciones de examen y luego del cine, a comparación de la condición normal. Mientras que los niveles más bajos se reportaron luego de la sesión de relajación (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975).

En cuanto a la confiabilidad de la prueba, el método test re-test de la escala A-Rasgo reportó coeficientes alfa de Cronbach entre .73 y .86., mientras que en situaciones bajo tensión, la escala A-Estado obtuvo valores entre .83 y .92. Por último, ambas escalas presentaron un alto grado de consistencia interna, obteniendo valores entre .83 y .92 en A-Estado, y valores entre .86 y .92 en A-Rasgo (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975).

Debido a sus adecuados valores de validez y confiabilidad, esta prueba ha sido utilizada en diferentes países y poblaciones. Entre ellos se encuentran el estudio en adolescentes y adultos chilenos (Vera-Villaruel Celis-Atenas, Córdova-Rubio, Buela-Casal & Spielberger, 2007); así como en estudiantes universitarios de arte y música suizos (Arslan et al., 2009; Studer et al., 2011). En el Perú se aplicó a estudiantes universitarios (Giannoni, 2015; Torrejón, 2011), cuidadores de pacientes con

esquizofrenia (Guardia, 2010), pacientes con cáncer (Torres, 2015) y pacientes con diabetes (Lostaunau, 2013).

En el contexto peruano, la validez de la prueba fue revisada por Domínguez et al. (2012) con 133 estudiantes universitarios limeños. Los resultados señalan una estructura bifactorial. Dentro de la escala ansiedad estado, se identificaron dos componentes: presencia y ausencia de ansiedad, los cuales explican el 48.61% de la varianza. De la misma manera, en la escala ansiedad rasgo los dos componentes - ausencia y presencia de ansiedad- explican el 42.11% de la varianza.

Respecto a la confiabilidad de la prueba, en el estudio de Torrejón (2011), la escala ansiedad rasgo obtuvo un coeficiente alfa de .88. Mientras que la escala ansiedad estado obtuvo un alfa de .89. En ambas escalas se observaron correlaciones ítem-test relativamente altas, con excepción del ítem 14 ($r = .29$) de la escala ansiedad rasgo. El estudio de Domínguez et al. (2012) con estudiantes universitarios reportó que la ansiedad rasgo presentó un alfa de .87 y la ansiedad estado obtuvo un coeficiente de .91. Por su parte, en el estudio de Giannoni (2015) se obtuvo un alfa de Cronbach de .89 para la escala de ansiedad estado y .89 para la escala de ansiedad rasgo. En el análisis discriminativo de los ítems, se encontró que el ítem 14 “Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades” presentó una correlación ítem test negativa ($r = -.14$) con la escala de ansiedad rasgo. Debido a ello, se eliminó dicho ítem obteniendo como resultado que el alfa de Cronbach aumentó a .90.

En la presente investigación, la escala de ansiedad rasgo obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .89. Por su parte, la escala de ansiedad estado obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .90 (Apéndice D).

El Inventario de Estimación de Afrontamiento - COPE 60 (Carver, Scheier & Weintraub, 1989) es un instrumento de autorreporte con aplicación individual o colectiva. La prueba original consta de 52 ítems, agrupadas en 13 escalas que representan 13 estrategias de afrontamiento, con un sistema de respuesta en formato likert de cuatro opciones de respuesta: “casi nunca, pocas veces, muchas veces y casi siempre”. El COPE tiene dos versiones: la versión situacional orientada a obtener respuestas de afrontamiento en situaciones específicas y la versión disposicional, dirigida a evaluar respuestas típicas del sujeto frente a diversas situaciones estresantes.

Para evaluar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. Se ejecutó una rotación oblicua que arrojó 11 factores con valores eigen

mayores a 1.0, que confirmaban la hipótesis previa del estudio, con excepción de dos escalas: afrontamiento activo y planificación que cargaron en un solo factor. Sin embargo, en un análisis factorial exploratorio de segundo orden, los resultados arrojaron 4 factores con valores eigen mayores a 1 (Carver, et al., 1989).

Respecto a la confiabilidad de la prueba, por un lado, el método test-retest reportó coeficientes entre .46 y .86 luego de 8 semanas. Por otro lado, las escalas presentaron índices alfa de Cronbach entre .45 y .92. La escala desentendimiento mental obtuvo la más baja confiabilidad puesto que obtuvo un alfa de Cronbach de .45 (Carver, et al., 1989).

Posteriormente, la prueba fue traducida al español por Casuso (1996), quien incluyó 52 ítems de la prueba original. Sin embargo, también existe una versión española con 60 ítems traducida por Calvete (como se citó en Cassaretto & Chau, 2016).

Esta última versión ha sido utilizada en diversas poblaciones debido a sus adecuadas propiedades psicométricas. En una muestra con 515 estudiantes de Estonia, los índices de consistencia interna fluctuaron entre .49 y .93 (Kallasma & Pulver, 2000). La confiabilidad test-retest con 33 alumnos varió entre .32 y .63 en un intervalo de 27 meses. En un estudio con 1009 adultos rumanos, Crasovan y Sava (2013) analizaron las escalas, excluyendo 3 de ellas: humor, acudir a la religión y uso de drogas y encontraron que los coeficientes de consistencia interna entre las 12 escalas variaron entre .48 y .92.

En el contexto peruano, en el estudio de Becerra (2013) se encontraron coeficientes alfa de Cronbach que oscilaron entre .45 y .96. Las escalas que reportaron los menores coeficientes fueron: desentendimiento mental ($\alpha = .45$), afrontamiento activo ($\alpha = .47$), restricción del afrontamiento ($\alpha = .52$) y supresión de actividades en competencia ($\alpha = .58$).

En la presente investigación se utilizará el COPE en la versión disposicional adaptada por Cassaretto y Chau (2016). La prueba consta de 60 ítems divididos en 15 sub-escalas diferentes las cuales aluden a 15 estrategias de afrontamiento: afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, restricción del afrontamiento, búsqueda de soporte social por razones instrumentales, búsqueda de soporte social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, liberación de emociones, negación, desentendimiento conductual, desentendimiento mental, religión, humor y uso de alcohol o drogas.

Con respecto a sus propiedades psicométricas, la validez se obtuvo a través de un análisis factorial exploratorio, en el cual los 15 factores explicaron el 65.15 % de la varianza total. No obstante, las estrategias afrontamiento activo y planificación cargaron en un factor, mientras que búsqueda de soporte social instrumental y búsqueda de soporte social emocional se fusionaron en otro factor. Por último, cinco ítems no presentaron una carga factorial superior al 0.30 o no lograron ubicarse en el factor al que pertenecían teóricamente (Cassaretto & Chau, 2016).

Respecto a la confiabilidad de la prueba, se obtuvo coeficientes alfa de Cronbach entre .53 y .91. En ella, 5 escalas obtuvieron coeficientes de confiabilidad por debajo de .70: desentendimiento mental ($\alpha = .53$), afrontamiento activo ($\alpha = .54$), restricción del afrontamiento ($\alpha = .55$), supresión de actividades en competencia ($\alpha = .62$) y reinterpretación ($\alpha = .66$) (Cassaretto & Chau, 2016).

En la presente investigación, el rango de confiabilidad de las escalas varió entre .45 y .93. (Apéndice E). Siete escalas presentaron una baja confiabilidad, en donde se incluyen las cinco similares a como se encontró en la investigación de Cassaretto y Chau (2016). Además de estas nuevas: negación ($\alpha = .65$) y aceptación ($\alpha = .69$).

Procedimiento

La coordinación académica concedió el permiso para ingresar por dos días de la segunda semana de clases. Para ello, el centro asignó una lista de salones con el horario de ensayo grupal de cuatro elencos de la institución.

Debido a que la hora de ensayo era igual para todos los salones, se solicitó la colaboración de dos estudiantes de psicología. Ellas recibieron una capacitación para la aplicación de las pruebas y recibieron un guión para ofrecer un único discurso ante los estudiantes.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS-23. Se evaluó la normalidad de datos mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov que se utiliza para muestras mayores a 50. Dado que en el inventario de Ansiedad-Estado se halló normalidad y en el inventario de estimación de afrontamiento (COPE) la falta de normalidad no es severa (Asimetría < 3 y Curtosis < 8) (Kline, 2011), se optó por utilizar pruebas paramétricas. Para responder al objetivo general, se utilizó el

coeficiente de correlación de Pearson. Mientras que para responder a los objetivos específicos, se utilizó el estadístico T-student, al obtener datos con distribución paramétrica. Se contrastaron las medias de las variables de estudio según sexo, especialidad y lugar de procedencia.



Resultados

A continuación se presentan los resultados encontrados en la presente investigación. En primer lugar, se presentan las correlaciones entre ansiedad rasgo-estado con las estrategias de afrontamiento. En segundo lugar, siguiendo con los objetivos de la investigación, se realizan comparaciones entre los datos sociodemográficos y la ansiedad rasgo-estado así como de las estrategias de afrontamiento para determinar si existen diferencias significativas entre estas.

Para empezar, respecto a los estadísticos descriptivos de la ansiedad rasgo, los participantes obtuvieron una media de 41.51 ($DE=9.83$), mientras que en la ansiedad estado se obtuvo una media de 39.64 ($DE=9.15$). Respecto a las estrategias de afrontamiento, la estrategia reinterpretación obtuvo el mayor puntaje promedio entre los estudiantes de música. Mientras que el uso de drogas es la estrategia con menor puntaje promedio en este grupo (ver Tabla 1).

Tabla 1
Datos descriptivos para las estrategias de afrontamiento

Estrategias	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>D.E.</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Reinterpretación	11.75	12.00	2.24	5	15
Planificación	10.82	11.00	2.32	6	16
Aceptación	10.09	10.00	2.63	3	16
Afrontamiento activo	10.04	10.00	2.06	5	16
Restricción del afrontamiento	9.83	10.00	2.15	4	16
Soporte instrumental	9.45	9.00	2.54	5	15
Humor	9.19	8.00	3.49	4	16
Supresión de actividades en competencia	8.99	9.00	2.15	4	15
Desentendimiento mental	8.84	9.00	2.37	4	15
Religión	8.61	8.00	3.69	4	16
Soporte emocional	8.13	8.00	3.20	3	16
Enfocar y liberar emociones	7.83	7.00	2.60	4	16
Negación	6.24	6.00	2.16	4	13
Desentendimiento conductual	6.04	5.00	2.08	4	14
Drogas	4.98	4.00	2.26	4	16

N=95

Para responder al objetivo general del estudio se correlacionaron las puntuaciones de ansiedad rasgo y ansiedad estado con las estrategias de afrontamiento. Los análisis indicaron relaciones directas e inversas con magnitudes pequeñas y medianas (ver Tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones entre Ansiedad y Estrategias de afrontamiento

Escala	Ansiedad Rasgo	Ansiedad Estado
	<i>r</i>	<i>r</i>
Afrontamiento activo	-.28*	-.22*
Planificación	-.27**	-.26*
Reinterpretación	-.29**	-.38**
Enfocar y liberar emociones	.62**	.39**
Negación	.34**	.24*
Desentendimiento conductual	.50**	.28**
Desentendimiento mental	.36**	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Con respecto a la ansiedad rasgo, las estrategias enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual, desentendimiento mental y negación obtuvieron una correlación significativa y directa con magnitudes mediana y grande. Esto quiere decir, que a mayor puntaje en ansiedad rasgo, mayor será el puntaje en dichas estrategias.

En cambio, las estrategias afrontamiento activo, planificación y reinterpretación correlacionaron inversamente con los puntajes de ansiedad rasgo, aunque con una magnitud pequeña. Esto indica que aquellos participantes con menor puntuación en ansiedad rasgo obtienen mayor puntuación en el uso de aquellas estrategias que implican una solución al problema y reevaluarlo positivamente.

Por otro lado, en cuanto a la ansiedad estado, las estrategias enfocar y liberar emociones, negación y desentendimiento conductual obtuvieron una correlación directa, con magnitudes pequeñas y medianas con ansiedad estado. Esto quiere decir que a menor puntuación en ansiedad estado, menor será la puntuación en el uso de dichas estrategias y viceversa.

En cambio, las estrategias afrontamiento activo, planificación y reinterpretación obtuvieron una correlación inversa, estadísticamente significativa, con magnitudes pequeñas y medianas con ansiedad estado. Es así que los bajos puntajes en ansiedad

estado obtenidos durante la prueba están asociados a mayores puntajes en el uso de las estrategias que implican acciones directas a modificar el ambiente estresor y a reinterpretar las situaciones estresantes como parte de un aprendizaje positivo, y viceversa.

Para responder a los objetivos específicos, se procedió a comparar las variables de estudio ansiedad rasgo-estado y afrontamiento según la variable sociodemográfica sexo, especialidad y lugar de procedencia. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las variables ansiedad y estrategias de afrontamiento según sexo y lugar de procedencia, mas no según especialidad.

En primer lugar, se reportan las diferencias según sexo. Se encontraron diferencias significativas con la variable ansiedad estado. Se observa que las mujeres presentaron mayores niveles de ansiedad estado en comparación a sus compañeros varones ($M_{mujeres}= 42.96$, $M_{hombres}= 38.22$, $T= 2.24$, $p = .03$, $d = 0.54$).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas según sexo en el uso de las estrategias supresión de actividad en competencia y humor. Los hombres reportaron una mayor recurrencia a suprimir actividades que las mujeres ($M_{hombres}= 9.31$, $M_{mujeres}= 8.04$, $T = -2.61$, $p = .01$, $d = 0.64$.) así como un mayor uso del humor en comparación a sus compañeras mujeres ($M_{hombres}= 9.55$, $M_{mujeres}= 7.60$, $T = -2.52$, $p = .01$, $d = 0.62$).

Respecto a las comparaciones según la variable lugar de procedencia, se encontraron diferencias significativas en la variable ansiedad estado. Se observa que los alumnos migrantes obtienen mayores puntajes en ansiedad estado en comparación a sus compañeros no migrantes ($M_{Provincia}= 42.59$, $M_{Lima}= 38.00$, $T = -2.29$, $p = .03$, $d = 0.53$).

Finalmente, se encontró diferencias significativas en la estrategia aceptación. Los alumnos que nacieron en Lima obtienen mayores puntajes en el uso de la estrategia aceptación en comparación a sus compañeros migrantes ($M_{Lima}= 10.47$, $M_{Provincia}= 9.26$, $T= 2.05$ $p = .04$, $d = 0.49$).



Discusión

El presente estudio busca conocer principalmente la relación entre la ansiedad rasgo y estado con las estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes de música. En ese sentido, a continuación se discuten los resultados encontrados entre los participantes en función a los objetivos de la investigación. Para ello, se presenta el análisis correlacional y las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas y de estudio.

En primer lugar, los análisis indican una asociación directa, grande y significativa entre ansiedad rasgo y la estrategia enfocar y liberar las emociones. Esto quiere decir que aquellos estudiantes que reportaron mayores puntuaciones en ansiedad rasgo también reportaron una mayor tendencia a enfocarse en el malestar o las emociones displacenteras que sienten y suelen expresarlos con un bajo control, según la definición de la estrategia (Carver et al., 1989). Por un lado, este resultado estaría de acuerdo a lo esperado teóricamente, ya que cuando las personas perciben que sus emociones o sus reacciones fisiológicas están fuera de su control sienten que la ansiedad aumenta, generándose un circuito que se retroalimenta (Barlow 2000). Estudios previos concuerdan con que las personas con altos niveles de ansiedad tienen dificultades para manejar emociones displacenteras y son menos eficaces para superar dichos estados de ánimo (Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010; Esbjørn, Bender, Reinholdt-Dunne, Munck & Ollendick, 2012). Por ende, se podría considerar que los alumnos con mayores puntuaciones en ansiedad rasgo tendrían dificultad para controlar sus emociones displacenteras. De esta manera, se correlaciona directamente con la mayor recurrencia de esta estrategia que manifiesta esta falta de control (Carver et al., 1989).

Por otro lado, para comprender cómo las altas puntuaciones en la estrategia enfocar y liberar emociones se relaciona con el aumento en los puntajes de ansiedad rasgo, se observa que en la definición de la estrategia se hace referencia a la sensación de pérdida de control sobre sus reacciones emocionales, los cuales estarían apuntando hacia la percepción de un bajo control, que según Barlow (2000), es el núcleo de la ansiedad. En ese sentido, esta estrategia podría fallar en la mediación del impacto de la ansiedad. En primer lugar, porque no permite modificar la situación, al contrario aumenta la sensación de descontrol; en segundo lugar, la atención se focaliza en las emociones desbordadas experimentadas, exacerbando los niveles de ansiedad y en

tercer lugar, refuerza las creencias de baja eficacia para controlar las situaciones estresantes, haciendo que se juzguen más a sí mismos por no contar con recursos para afrontar la situación.

Otra posible explicación del resultado puede partir de las características personales del estudiante de música. Esto tendría sustento a partir de la investigación realizada por Wang y Zhiao (2009) la cual encontró que los estudiantes de música tienden a manejar las situaciones con mayor intensidad emocional en comparación a los estudiantes no músicos. A esto se sumaría lo encontrado en la presente investigación, en donde un 18% de estudiantes reportaron contar con un diagnóstico de ansiedad. Entonces, es probable que la tendencia de los estudiantes de música encuentre mayor afinidad con una conducta de afrontamiento basado en la expresión de las emociones displacenteras bajo situaciones estresantes; particularmente en aquellos que han sido diagnosticados previamente con ansiedad.

En segundo lugar, las estrategias negación, desentendimiento mental y desentendimiento conductual correlacionaron significativamente, de manera directa y con una magnitud pequeña con la ansiedad rasgo. Dichas estrategias comparten una tendencia evitativa de afrontamiento del estresor, ya que las estrategias se refieren a admitir que no cuentan con recursos para afrontar los estresores, dejar de intentar lograr una meta, distraerse para no pensar en el problema o actuar como si no existiera el problema (Carver et al., 1989). Al observarse una correlación directa con la ansiedad rasgo, esto sugiere que estas estrategias no ayudarían a disminuir los niveles de ansiedad entre los participantes. Esta relación concuerda con lo encontrado empíricamente tanto en estudiantes de música y estudiantes universitarios (Biasutti & Concina, 2014; González & Castillo, 2010; Torrejón, 2011; Weiner & Carton, 2012). Asimismo, concuerdan teóricamente, ya que las personas con elevados niveles de ansiedad rasgo presentan una tendencia evitativa frente a un potencial riesgo (Luo et al, 2012). Si bien estas estrategias podrían servir a corto plazo ya que ofrecen una oportunidad de paliar el impacto emocional (Carver, 2011), existe un riesgo a largo plazo, pues el problema aún sigue existiendo y no se ha ejecutado alguna acción para solucionarlo.

En otras palabras, los resultados indicarían que aquellos estudiantes que tienen una mayor puntuación en ansiedad rasgo se concentran más en sus estados internos y

mantienen su estado de alerta, sienten que tienen menos posibilidades de enfrentar las situaciones, se autoevalúan pensando que no pueden afrontar la situación, y así se orientarían a desplegar conductas de desentendimiento conductual y mental ante las dificultades (Tsovoli, 2004; Weiner & Carton, 2012). Esta manera de afrontar podría situar a los estudiantes a un estado de mayor vulnerabilidad, sintiéndose obligados a actuar pasivamente, corriendo el riesgo de padecer algún malestar (Frydenberg, 2008), en este caso a experimentar una intensidad de ansiedad que perjudique el desempeño.

Es importante considerar que la correlación significativa de estas estrategias dentro del grupo participante podría explicarse según la edad, ya que la mayoría se encuentra en la adultez emergente. Comparado con los adultos mayores, los estudiantes pueden experimentar una mayor intensidad emocional, y aún carecen de un monitoreo apropiado de sus expresiones afectivas para poder afrontar el estrés (Booth-Butterfield, Booth-Butterfield & Wanzer, 2009). Se ha encontrado que los jóvenes aún suelen usar estas estrategias de distracción y se espera que mientras vayan creciendo, estas tácticas lleguen a ser más flexibles e incorporen estrategias cognitivas más adaptativas para monitorear sus estados internos, por ejemplo a través de la reinterpretación (Garnefski et al., 2002; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Con respecto a la relación entre ansiedad rasgo y las estrategias reinterpretación, afrontamiento activo y planificación, los resultados indican una relación inversa, significativa y con una magnitud pequeña. Para empezar, estos resultados son similares a lo encontrado en la revisión teórica de Kleinke (2007), en donde estas estrategias correlacionaron con variables de personalidad como seguridad en sí mismos y bajos niveles de ansiedad. Por ende, es posible que los estudiantes con menores puntuaciones en ansiedad rasgo perciben tener un mayor control, puesto que han aprendido a conocer sus propios recursos para afrontar o se sientan más seguros de lo que pueden hacer para solucionar los eventos estresantes. Al no sentir un nivel de ansiedad aprensivo, esto les permitiría focalizar su atención hacia la situación que deben afrontar y no en los síntomas de ansiedad. Esto también se ve reforzado por el tipo de evaluación cognitiva que los diferencia de aquellos que puntuarían alto en ansiedad rasgo. Se ha encontrado que aquellos con bajos niveles de ansiedad rasgo tienden a realizar una valoración primaria como reto, que pueden sacar lecciones de los problemas y no interpretarlos como una amenaza, lo cual motivaría a las estudiantes a desplegar esfuerzos directos para paliar los efectos de la ansiedad (Lazarus & Folkman, 1986). Es así que estos

resultados concuerdan a nivel teórico y empírico en estudios previos en estudiantes universitarios (García, 2015; González & Castillo, 2010; Torrejón, 2011).

Al analizar la relación entre dichas estrategias y la ansiedad rasgo, los resultados sugieren que pueden resultar beneficiosas para reducir el impacto emocional en los estudiantes, ya que está asociado con menores puntuaciones en ansiedad. Particularmente, se ha encontrado que el uso de la reinterpretación positiva como estrategia de afrontamiento está relacionada con menores síntomas de psicopatología ansiosa en adultos (Garnefski et al., 2002). Es posible que los estudiantes al percibir que sus niveles de ansiedad disminuyen, estas estrategias cumplirían eficazmente la regulación de emociones. Al considerar el afrontamiento como un mediador de la regulación emocional (Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus, 2007; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), se podría analizar el impacto de estas tres estrategias sobre los tres niveles de la regulación emocional: modificación de la situación relevante, modificación de la atención y la modificación de la evaluación cognitiva (Gross & John, 2003). Siguiendo este esquema, al usar la estrategia de afrontamiento activo, el énfasis estaría en modificar la situación que podría ocasionar o exacerbar una respuesta emocional externa o interna. La estrategia de planificación pondría énfasis en mantener la atención en los pasos o un plan de acción que ayude a modificar el estado emocional; mientras que la estrategia de reinterpretación estaría enfocada en la modificación de la evaluación cognitiva de una situación, la cual podría responder a un aprendizaje previo.

Asimismo, si se considera que la evaluación cognitiva cumple un rol sobre el impacto de la ansiedad (Folkman & Lazarus, 1986; Papageorgi et al., 2007), entonces una puntuación mayor en la estrategia reinterpretación reflejaría una evaluación en búsqueda de un aprendizaje de las experiencias. Esta estrategia permite crear un nuevo significado de la situación, y así interpretarla de un modo positivo, permitiendo una mejor adaptación a diversos contextos. Se podría esperar que aquellos estudiantes que suelen desarrollar un mecanismo de reinterpretación positiva frente a situaciones estresantes en ambientes nuevos podrían adaptarse mejor a las demandas académicas y sociales (García, 2015; Rahat & Ilhan, 2016).

En cuanto a la relación entre ansiedad estado y afrontamiento, resulta importante considerar, por un lado que las características de la situación son uno de los factores que influyen directamente en cómo las personas evalúan y afrontan las situaciones, tales

como la novedad o predictibilidad de la situación, la ambigüedad de la situación y la presión del tiempo, por ejemplo: el tiempo generalmente intensifica la amenaza, pero también puede ser una oportunidad para pensar las cosas (Lazarus & Folkman, 1984). Entre las características de la aplicación destacaría la novedad del estímulo, en este caso una evaluación psicológica cuando hay ensayo grupal. Por otro lado, las situaciones que implican una evaluación al individuo son generadores de ansiedad (Varela, 2002).

Respecto a ello, se ha encontrado una relación significativa, inversa y pequeña entre ansiedad estado y las estrategias afrontamiento activo y planificación, mientras que la magnitud resulta mediana con la estrategia reinterpretación. Estos resultados probablemente indiquen que los estudiantes que reinterpretaron la situación de prueba y la presencia de las evaluadoras durante la hora de ensayo de manera positiva como un momento para tomar un descanso o prolongarlo, en vez de considerarlo como una amenaza o pérdida de tiempo, reportaron menores niveles de ansiedad estado. También existe la posibilidad de que la estrategia afrontamiento activo y planificación les haya permitido tomar acción, es decir, avanzar y responder las preguntas de la prueba sin concentrarse en los síntomas de la ansiedad que inicialmente pudieron sentir.

Por otro lado, los resultados indican una relación significativa, directa y mediana entre ansiedad estado y la estrategia enfocar y liberar emociones, mientras que la magnitud es pequeña con las estrategias negación y desentendimiento conductual. La relación encontrada es similar a estudios previos (González & Castillo, 2010; Torrejón, 2011; Werner & Carton, 2012) y sugiere que si los estudiantes tienden a expresar sus emociones displacenteras, dejan de esforzarse porque consideran que no pueden lidiar con los problemas o prefieren actuar como si no hubiera sucedido el evento estresor, con mayor frecuencia, bajo situaciones de evaluación y con un carácter novedoso, entonces experimentarán mayores niveles de ansiedad estado.

Frente a esto, probablemente los estudiantes que hayan reportado un mayor uso de aquellas estrategias experimenten con mayor intensidad los síntomas de ansiedad bajo situaciones propias de la carrera musical, como las audiciones, los ensayos grupales e individuales, las presentaciones grupales o solistas, los exámenes o la crítica del jurado, corriendo el riesgo de que su desempeño se vea perjudicado. Sobre todo si se toma en cuenta que un alto nivel de ansiedad rasgo es un predictor de ansiedad escénica maladaptativa, ya sea antes o después de una presentación (Papaegorgi et al., 2011). En

el presente estudio, los estudiantes percibieron a las audiciones (44.2%) y los exámenes con jurado (47.4%) como las situaciones que generaban bastante preocupación. Esto sugiere que los estudiantes pueden sentirse más vulnerables a los síntomas de ansiedad frente a las audiciones y los exámenes. En cambio, aquellos que tiendan a utilizar estrategias que impliquen conductas directas como una mayor preparación o evaluar las situaciones como oportunidades de aprendizaje y tolerancia ante el error, posiblemente experimenten menores niveles de ansiedad.

En cuanto a los objetivos específicos, se llevaron a cabo las comparaciones entre las variables de estudio y las variables sexo y lugar de procedencia. En primer lugar, se encontraron diferencias significativas según sexo en la variable ansiedad estado. Es decir, las mujeres presentaron mayores niveles de ansiedad estado en el momento de la prueba en comparación a sus compañeros varones. Estos resultados concuerdan con lo encontrado en el estudio de Kokotsaki y Davidson (2003) en donde las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad estado que sus pares, mas no en ansiedad rasgo. Es posible que esta diferencia se explique por influencias socioculturales y ambientales en la sintomatología de la ansiedad que se han encontrado al estudiar las diferencias de sexo (Matud, Díaz, Aguilera, Rodríguez & Matud, 2003; McLean & Anderson, 2009).

La teoría de roles de género sostiene que los niños y niñas son socializados para seguir conductas, rasgos, habilidades e intereses acordes a su género. Debido a que la expresión de la ansiedad es inconsistente con el rol masculino, las conductas de miedo son menos toleradas en los hombres por parte de los agentes de socialización (Bem, 1981; McLean & Anderson, 2009). De ahí que, los hombres presenten más dificultades para reconocer síntomas de ansiedad, ya que al hacerlo podrían percibir que su masculinidad está amenazada (Jackson, 2011). En ese sentido, es posible que las respuestas de las participantes reflejen una concordancia con el rol de género femenino, ya que al reportar mayores puntuaciones de ansiedad durante la evaluación, demostraron estar más dispuestas a reconocer sus afectos (Lively, 2008).

En cuanto a las diferencias en el uso de las estrategias de afrontamiento según sexo, se encontró una diferencia significativa y moderada en el uso del humor, en donde los hombres reportaron un mayor uso de dicha estrategia que las mujeres. Para empezar, Cassaretto y Chau (2016) advierten que la escala uso del humor describe claramente las

conductas de afrontamiento al estrés, sin embargo, no está clara la función que cumple, pudiendo responder a diferentes estilos y según las diferencias socioculturales.

Martin (2007) fue pionero en estudiar el humor y propuso teóricamente cuatro estilos de humor usados en la vida diaria. Estos cuatro estilos son: 1) el estilo mejoramiento personal, que implica una tendencia a ver la vida con humor y usarlo como estrategia de afrontamiento para regular la emoción; 2) el estilo afiliativo, que destaca el aspecto social y la tendencia a compartir bromas; 3) el estilo agresivo implica ridiculizar al otro y ofenderlo, y 4) el estilo autodescalificador, en donde se divierte a los demás al ridiculizarse a sí mismo.

En el estudio de Liao (2011) sobre los estilos de humor de jóvenes clowns de Lima entre 20 y 45 años, los resultados indican que el estilo autodescalificador sería una tendencia general del humor en nuestro contexto y cumpliría también las distintas funciones tales como una estrategia de afrontamiento, un medio de socialización para afiliarse a los demás o hacer bromas ridiculizando al otro (Liao, 2011). Dicho resultado previamente encontrado, permitiría identificar una particularidad sociocultural sobre el estilo del humor en grupos de jóvenes en Lima. Esto, en primer lugar, puede ayudar a aclarar el estilo o la función del humor bajo el cual los estudiantes de música han interpretado los ítems de la escala uso del humor. En segundo lugar, puede ayudar a comprender la diferencia entre sexos sobre el uso del humor encontrado en esta investigación.

Retomando los resultados obtenidos en este estudio con estudiantes de música, si los hombres reportaron un mayor uso del humor que las mujeres, entonces es posible que esta diferencia se refiera a un mayor uso del estilo autodescalificador. Si es así, este resultado sería similar a lo encontrado en estudios previos en donde los hombres reportaron un mayor uso del estilo de humor agresivo y autodescalificador en comparación con las mujeres (Cassaretto & Martínez, 2009; Liao, 2011). Esta diferencia puede comprenderse en cierta medida a la socialización. Probablemente la tendencia del uso de humor autodescalificador y agresivo, se exprese con mayor frecuencia en la carrera musical. En primer lugar, debido a la mayor presencia masculina en la profesión (Marinovic, 2006) y en segundo lugar, debido al rigor preparatorio. La formación académica en un conservatorio de música es altamente competitiva a nivel individual, pues implica una práctica constante en donde se invierte gran cantidad de horas y años

con la finalidad de alcanzar los niveles más altos de interpretación. A esto se añade la alta exposición a críticas sobre sí mismos y sus capacidades atencionales, mnésicas, estéticas e interpretativas requeridas para la ejecución musical (Kenny et al., 2004; Lee, 2002; Mitchell, 2011; Sternbach, 2008; Wristen, 2013). Frente a este contexto altamente estresante, parece que los hombres tienden a usar con mayor frecuencia el humor agresivo o autodescalificador frente a situaciones propias de su carrera tales como las audiciones (44.2%) y exámenes con jurado (47.4%), las cuales son situaciones que implican competencia con los otros y que los estudiantes han reportado en esta investigación que les genera mayor tensión. También puede ser que tiendan a usar este estilo de humor autodescalificador al ser críticos con ellos mismos respecto a sus propias habilidades musicales, puesto que se ha identificado que la excesiva autocrítica es común entre los músicos en comparación con los estudiantes no músicos, y que puede ser un factor de predisposición a la ansiedad (Sternbach, 2008). A todo esto, es posible que este estilo sea utilizado como una estrategia de afrontamiento por los estudiantes varones y que se refleja en los mayores puntajes obtenidos en este estudio, en comparación con sus pares mujeres.

Continuando con las diferencias en las estrategias de afrontamiento según sexo, se encontró una diferencia significativa y moderada con la estrategia supresión de actividades en competencia. Los resultados mostraron que los hombres reportaron un mayor uso de dicha estrategia en comparación con las mujeres. Para empezar, esta estrategia implica que la persona evita distraerse con pensamientos disruptivos, lo cual le permite enfocarse en cómo manejar el problema (Carver et al., 1989). Según esta definición, esta estrategia cumpliría una función orientada a la solución del problema (Lazarus & Folkman, 1986).

Según lo encontrado en diversos estudios sobre diferencias en el afrontamiento según sexo, los hombres tienden a preferir estrategias que enfrentan directamente al estresor y les permita solucionar el problema probablemente por la socialización de los roles de género. Los hombres son socializados y alentados a enfocarse en solucionar los problemas, encubrir sus emociones o negarlos. En cambio, a las mujeres se les permite expresar abiertamente sus emociones con los demás y se les alienta a recurrir a redes de soporte social cuando se enfrentan a problemas (Davis, Burleson & Kruszewski, 2011; McLean & Anderson, 2009; Seiffge-Krenke, 2011; Tamres, Janicki & Helgeson, 2002). Frente a esto, y considerando que los estudiantes han respondido cómo afrontan

usualmente las situaciones estresantes en general, es posible que las respuestas reflejen una coherencia con el estereotipo de que los hombres tienden a responder con acciones directas y a concentrarse en resolver un problema con mayor frecuencia que las mujeres.

Para contextualizar los resultados dentro de las características del grupo, es importante considerar que las estrategias de afrontamiento suelen evolucionar a lo largo del desarrollo y es modelado por las relaciones sociales y el contexto (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). El ambiente musical promueve y refuerza la dedicación, la disciplina, el trabajo duro y la perseverancia sobre el error. La práctica constante requiere niveles de concentración en la tarea y la mayoría de los participantes tienen entre 6 y 15 años mínimo dedicados a la práctica musical. Es posible que hayan aprendido esta forma de afrontamiento, en el sentido de que el ejercicio musical exige altos niveles de concentración en la tarea y con mayor razón si la pieza musical tiene un mayor grado de dificultad (Lee, 2002). En ese caso, la estrategia supresión de actividades en competencia puede haberse modelado desde hace tiempo en los estudiantes por haber sido socializados dentro del ambiente musical.

Respecto a la variable migración, se encontró una diferencia significativa y mediana en los niveles de ansiedad estado. Los estudiantes migrantes reportaron mayores niveles de ansiedad estado en comparación a sus pares no migrantes. Estos resultados son similares a lo reportado previamente en estudiantes universitarios peruanos (Boullosa, 2013; Torrejón, 2011). Posiblemente el proceso de aculturación estaría interviniendo en el reporte de mayores síntomas de ansiedad durante la evaluación, ya que se ha encontrado que este proceso puede afectar a diversos niveles tanto física, psicológica y académicamente (Fabrizio & Neill, 2005). Con mayor probabilidad si se observa las características del grupo: el 55% tiene menos de 5 años viviendo en Lima, un 14% de alumnos migrantes viven solos y un 34.5% trabaja. A ello se añade el proceso de adaptación universitaria, ya que un 32% del total de alumnos cursan el primer ciclo.

En cuanto a las diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento entre estudiantes migrantes y no migrantes, los resultados muestran una diferencia significativa y mediana con la estrategia aceptación, en donde los estudiantes no migrantes reportan una mayor tendencia a utilizar esa estrategia en comparación de los alumnos migrantes.

Para empezar, la aceptación es una estrategia de afrontamiento que se ha usado refiriéndose a la aceptación positiva, en donde uno acepta el problema para seguir adelante con su vida (Carver et al., 1989). Sin embargo, esta estrategia puede ser vista también como una aceptación con resignación, en donde una persona acepta pasivamente un problema porque no puede hacer nada por ella. Debido a que en ambos casos está presente la aceptación, resulta difícil diferenciarlos, ya que ambas están asociadas a diferentes resultados. Para ello es necesario identificar la motivación y actitud subyacente (Tamres et al., 2002). Debido a que ello no ha sido registrado en la investigación, se podría hipotetizar que los estudiantes nacidos en Lima tiendan a utilizar con mayor frecuencia la aceptación de las situaciones estresantes en la capital, ya sea resignándose a tener que vivir con ellas o seguir adelante porque les resulta familiar, tales como el tráfico vehicular en Lima, el cual es una variable que se relaciona con mayores niveles de estrés (Pacora, 2012). Sin embargo, los estudiantes migrantes están inmersos en una serie de cambios que suponen un reajuste adicional individual (Fabrizio & Neill, 2005), que implican conocer y aprender las nuevas demandas de vivir en Lima, además de las demandas propias de la carrera musical que es exigente y competitiva. Dependiendo de la evaluación cognitiva que realicen puede ser que lo tomen como la existencia de que la situación está ahí y solo queda continuar y ajustarse o lo acepten con desesperanza de que no podrán hacer nada por cambiar la situación.

En síntesis, el presente estudio buscó analizar la relación entre la ansiedad rasgo-estado con las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de un conservatorio de música. En general, los resultados reportados en investigaciones previas con estudiantes universitarios fueron encontrados en el presente estudio, demostrando coherencia con los planteamientos teóricos revisados. Respecto al objetivo general, las estrategias de afrontamiento activo, planificación y reinterpretación están relacionadas con menores niveles de ansiedad rasgo y estado. Mientras que un mayor uso de las estrategias de enfocar y liberar emociones, negación, desentendimiento conductual y desentendimiento mental están asociadas a mayores niveles de ansiedad rasgo y estado. En cuanto a los objetivos específicos, se encontraron diferencias significativas en ansiedad estado según sexo y lugar de procedencia. Sin embargo, no se presentó la misma tendencia en ansiedad rasgo. Asimismo se encontraron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según sexo y lugar de procedencia. Sin embargo, en

cuanto a la variable especialidad, no se encontraron diferencias significativas en ansiedad ni en afrontamiento.

La presente investigación muestra resultados con algunas limitaciones, los cuales pueden considerarse para futuros estudios. Para empezar, una primera limitación corresponde a la escala empleada para medir ansiedad. Existe una escala específica que considera las particularidades y fuentes de ansiedad en músicos pero no está adaptada ni validada en nuestro contexto. Una primera sugerencia propone evaluar los niveles de ansiedad con instrumentos específicos para el ámbito musical, como la escala de ansiedad escénica musical y particularmente ante las situaciones que los estudiantes han reportado que les genera mayor preocupación, tales como los exámenes con jurado y las audiciones solistas y presentaciones públicas.

Como segunda limitación se puede considerar el momento de la recolección de información, pues se evaluó en un único momento durante la segunda semana de clases. Resulta importante considerar que al inicio de ciclo, una posible variable que pudo intervenir es adaptación a la vida universitaria. Frente a ello, se sugiere que en futuras investigaciones se pueda incorporar en el estudio la variable adaptación universitaria en músicos. Así mismo, se sugiere estudiar la ansiedad y las estrategias de afrontamiento longitudinal por el tema de cómo estas variables se presentan en los alumnos durante el transcurso de la carrera.

Finalmente, los resultados obtenidos en la presente investigación resultan importantes. En primer lugar, porque es un primer acercamiento a una población poco estudiada en el área de la salud mental. Y en segundo lugar, al haberse identificado las estrategias relacionadas con menores niveles de ansiedad, estos resultados se pueden considerar en el diseño de programas o talleres que formen parte de la formación integral del músico. En ese sentido, los estudiantes también aprenderían y reforzarían herramientas para manejar la ansiedad en situaciones de evaluación propias de su profesión. Por último, estos resultados permiten sugerir la importancia de programas de acompañamiento y tutoría para los alumnos de primer ciclo y para los alumnos migrantes.



Referencias

- Anchante, M. (1993). *Ansiedad rasgo-estado y soporte social en un grupo de alumnos de EE.GG.LL. de la P.U.C.P.* (Tesis de licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ballesteros, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45626/1/Tesis_Doctoral_Jose_Ballester.pdf
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders From the Perspective of Emotion Theory. *American Psychologist*, 55(11), 1245-1265.
- Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo
- Barreda, D. (2012). Depresión y estilos de afrontamiento al estrés en pacientes con enfermedad cerebrovascular. *Revista de Investigación en Psicología UNMSM*, 15(2), 203-216.
- Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Biasutti, M. & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189-202. doi: 10.1177/1029864914523282
- Booth-Butterfield, M., Booth-Butterfield, S. & Wanzer, M. (2007). Funny students cope better: patterns of humor enactment and coping effectiveness. *Communication Quarterly*, 55(3), 299-315. doi: 10.1080/01463370701490232
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour research and therapy*, 48(5), 384-393.
- Carver, C. S. (2011). Coping. En R.J. Contrada & A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science* (pp.221-229). Nueva York: Springer.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Cassaretto, M. & Chau, C. (2016). Afrontamiento al estrés: adaptación del cuestionario COPE en universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(42), 95-109.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 363-392.
- Cassaretto, M. & Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios *Revista de Psicología*, 27(2), 287-309.
- Casuso, L. (1996). *Adaptación de la Prueba COPE sobre estilos de afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Catalán, A. (2013). *La ansiedad escénica en estudiantes de conservatorios profesionales de música y su relación con el optimismo, la autoeficacia y el feedback*. (Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza). Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/13243#>
- Crasovan, M. & Sava, F. (2013). Translation, adaptation and validation on Romanian population of COPE questionnaire for coping mechanisms analysis. *Cognition, Brain & Behavior. An interdisciplinary Journal*, 17(1), 61-76.
- Davis, M.C., Bursleson, M.H. & Kruszewski, D.M. (2011). Gender: Its relationship to stressor exposure, cognitive appraisal/coping processes, stress responses and health outcomes. En R.J. Contrada & A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science* (pp.221-229). Nueva York: Springer.
- Demirbatir, R. E. (2012). Undergraduate music students' depression, anxiety and stress level: a study from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2995-2999. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.603
- Domínguez, S., Villegas, G., Sotelo, N. & Sotelo, L. (2012). Revisión psicométrica del inventario de ansiedad estado-rasgo (IDARE) en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana. *Revista peruana de psicología y trabajo social*, 1(1), 45-54.
- Egilmez, H. (2012). Music Education Students' Views Related to the Piano Examination Anxieties and Suggestions for Coping with Students' Performance Anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2088-2093.
- Erickson, S. & Feldstein, S. (2006). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry & Human Development*, 37, 255-271. doi: 10.1007/s10578-006-0034-5
- Endler, N. S. (1997). Stress, anxiety and coping: The multidimensional interaction model. *Canadian Psychology*, 38(3), 136.

- Esbjörn, B. H., Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Munck, L. A., & Ollendick, T.H. (2012). The development of anxiety disorders: considering the contributions of attachment and emotion regulation. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 129-143.
- Estatuto del Conservatorio Nacional de Música, DS-008 (2010). <http://spij.minjus.gob.pe/graficos/peru/2010/mayo/04/DS-008-2010-ED.pdf>
- Fabrizio, S., & Neill, J. (2005). Cultural adaptation in outdoor programming. *Journal of Outdoor Education*, 9(2), 44-56.
- Fehm, L. & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 20, 98–109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. Londres: Routledge.
- García, J. (2015). *Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer y segundo semestre académico*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquía, Antioquía, Colombia.
- García-Dantas, A., González, J. & González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 39-44.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T. & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25(6), 603-611. doi: 10.1006/jado.2002.0507
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- González, P. & Castillo M.D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 1562–1573. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.326
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362.
- Guardia, J. (2010). *Ansiedad y afrontamiento en cuidadores de pacientes con esquizofrenia*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Huang, M. S. (2011). *Coping with Performance Anxiety: College Piano Students' Perceptions of Performance Anxiety and Potential Effectiveness of Deep Breathing, Deep Muscle Relaxation, and Visualization*. (Tesis doctoral, State University). Recuperado de <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2391&context=etd>

- Jackson, J. (2011). *Gender differences in seeking help*. (Tesis de maestría, Eastern Kentucky University). Recuperado de <http://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=etd>
- Kallasma, T. & Pulver, A. (2000). The structure and properties of the Estonian COPE inventory. *Personality and Individual Differences*, 29, 881-894.
- Kariv, D. & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion oriented coping strategies: The case of college students. *College Student Journal*, 39(1), 72-84.
- Kenny, D., Davis, P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi:10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kleinke, C.L. (2007). What Does It Mean to Cope? En A. Monat, R.S. Lazarus & G. Reevy (Eds.), *The praeger handbook on stress and coping* (pp. 289-308). Londres: Praeger.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (third edition)*. New York: The Guilford Press
- Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, L. & Ohtszuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relationship with coping style, effort, achievement and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorder*, 25(5), 674-679.
- Kokotsaky, D. & Davidson, J.W. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45- 59. doi: 10.1080/1461380032000042899
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G. & Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestramusicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162-171. doi: 10.1027/1614-0001.27.3.162
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Rocal.
- Lazarus, R S. (2007). Stress and emotions: A new synthesis. En A. Monat, R.S. Lazarus & G. Reevy (Eds.), *The praeger handbook on stress and coping* (pp. 33-51). Londres: Praeger.
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *The American Music Teacher*, 52(1), 36-39.
- Liao, S. (2011). *Estilos de humor y rasgos de personalidad en un grupo de clowns de Lima metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Lively, K. (2008). Emotional Segues and the Management of Emotion by Women and Men. *Social Forces*, 87(2), 911-936. doi: 10.1353/sof.0.0133

- Lostanau, A.V. (2013). *Ansiedad rasgo y recursos de afrontamiento en pacientes con diabetes tipo II*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Luo, Y., Gu, R., Huang, Y., Li, X., Li, X., & Xie, X. (2012). The impact of Trait Anxiety to Cognitive Function in ERP Studies. En A. Morales (Ed.), *Psychology of Emotions, motivations and actions: Trait Anxiety* (pp. 1-53). Nueva York: Nova Science Publishers, Inc
- Mahmoud, J.S., Staten, R., Lennie, T. & Hall, L. (2015). The relationship of coping, negative thinking, life satisfaction, social support and selected demographics with anxiety of Young adult college students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(2), 97-108. doi: 10.1111/jcap.12109
- Madhyastha, S., Latha, K.S. Kamath, A. (2014). Stress, Coping and Gender Differences in Third Year Medical Students. *Journal of Health Management*, 16(2) 315–326.
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena*, 205, 5-25.
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego: Elsevier.
- Matud, P., Díaz, F., Aguilera, L., Rodríguez, V., & Matud, J. (2003). Diferencias de género en ansiedad y depresión en una muestra de estudiantes universitarios. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3(1), 5-15.
- McLean, C. & Anderson, E. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. doi: 10.1016/j.cpr.2009.05.003.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2015). Ley Universitaria. Complementarias finales. Títulos y grados otorgados por instituciones y escuelas de educación superior. Recuperado el 19 de setiembre de <http://leyuniversitaria.pe/disposiciones/complementarias-finales/titulos-y-grados-otorgados-por-instituciones-y-escuelas-de-educacion-superior/>
- Mitchell, N. (2011). Evaluation and performance anxiety in music study. *The Canadian Music Educator*, 53(1), 32-34.
- Monge, E. (2014). *Centro de estudios superiores de música contemporánea*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Moscoso, M. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3(3). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1998_n3_/estres_salud.htm
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability and resilience: a framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. doi: 10.1177/074193250302400102

- Ortiz, A. (2011). Music performance anxiety-part 2: A review of treatment options. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(3), 164-71.
- Osborne, M & Kenny, D. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751.
- Pacora, M.P. (2012). *Relación entre los estresores y el afrontamiento en el transporte público de Lima en grupo de usuarios laboralmente activos* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Papageorgi, I., Hallam, S. & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. doi: 10.1177/1321103X070280010207
- Papageorgi, I., Creech, A. & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41. doi: 10.1177/0305735611408995
- Park, J. (2010). *The relationship between musical performance anxiety, healthy lifestyle factors, and substance use among young adult classical musicians: Implications for training and education*. (Tesis doctoral) Columbia University, Nueva York.
- Parncutt, R. (2007). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music Performance Research*, 1(1), 1-25.
- Roth, S & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Rae, G. & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in a practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439. doi: 10.1177/0305735604046100
- Rahat, E. & Ilhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 187-208. doi: 10.12738/estp.2016.1.0058
- Ryan, C. & Andrews, N. (2009). An Investigation Into the Choral Singer's Experience of Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108-126. doi: 10.1177/0022429409336132
- Schneider, E. & Chesky, K. (2011). Social support and performance anxiety of college music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(3), 157-63.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: a decade review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 196-210.
- Sinico, A. & Winter, L. (junio, 2013). *Music performance anxiety: use of coping strategies by tertiary flute players*. Trabajo presentado en la tercera conferencia internacional sobre música y emoción, Jyväskylä, Finlandia.

- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–44.
- Soudi, S. P., & Aminabhavi, V. A. (2015). Personality, coping with stress and spirituality of musicians. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(1), 42-44.
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (2007). La naturaleza de la ansiedad y su medida de investigación transcultural. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 9(1), 83-96.
- Spielberger, C.D. & Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. Manual e instructivo*. México: El Manual Moderno S.A.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R.D. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Sternbach, D. J. (2008). Stress in the Lives of Music Students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42-48.
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrant, H., Arial, M. & Danuser, B. (2011). Stage fright: its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational & Environmental Health*, 84, 761–771. <http://dx.doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Szabo, A., Ward, C. & Jose, P. (2015). Uprooting stress, coping and anxiety: a longitudinal study of international students. *International Journal of stress management*, 23(2), 190–208. doi: 10.1037/a0039771
- Tamres, L., Janicki, D. & Helgeson, V. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality & Social Psychology Review*, 6 (1), 2-30.
- Topoglu, O. (2014). Musical Performance Anxiety: Relations between Personal Features and State Anxiety Levels of Pre-Service Music Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 337-348.
- Torres, B. (2015). *Sentido de coherencia y ansiedad rasgo-estado en una muestra de pacientes que padecen cáncer de mama*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Torrejón, C. (2011). *Ansiedad y afrontamiento en universitarios migrantes*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tripiana, S. (2010). Motivación y Orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article3/texto.html>

- Tsovili, T. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and state trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 69 – 86.
- Varela, P. (2002). *Ansiosa-mente. Claves para reconocer y desafiar la ansiedad*. Madrid: La esfera de los libros.
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Buela-Casal, G. & Spielberger, C. (2007). Preliminary análisis and normative data of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) in adolescent and adults of Santiago, Chile. *Terapia Psicológica*, 25(2), 155-162.
- Wolfe, M.K. (1990). Coping with musical performance anxiety: Problem-focused and emotion-focused strategies. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 33-36.
- Weiner, B.A. & Carton, J.S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 632–636.
- Wristen, B. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *Applications Of Research In Music Education*, 31(2), 20-27. doi: 10.1177/8755123312473613
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T. & Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117-126. doi: 10.1007/s00221-009-1979-y
- Zakaria, J.B., Musib, H.B. & Shariff, S. M. (2013). Overcoming Performance Anxiety Among Music Undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume, 90(10), 226-234.
- Zarza, F.J. (2012). *La ansiedad escénica en músicos de grado superior y su relación con el optimismo disposicional*. (Tesis de maestría). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Apéndice A**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

N°

El propósito de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, así como su rol en ella.

La presente investigación es realizada por Rosa María Vento, alumna de 6to año de la Especialidad de Psicología de Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo del presente estudio es conocer las estrategias de afrontamiento y la ansiedad que presentan los estudiantes de música.

Si usted accede a participar, se le pedirá completar un protocolo que le tomará **10 minutos aproximadamente** de su tiempo. Asimismo, la participación en este estudio es estrictamente voluntaria; por lo tanto, puede retirarse del mismo si así lo deseara.

Toda su información será totalmente anónima y confidencial y no serán revelados sus datos personales. Toda la información obtenida será analizada de manera grupal, por lo que no será posible obtener resultados de forma individual. Cabe resaltar que por tratarse de un proceso de aprendizaje, usted no recibirá ninguna devolución de resultados. Sin embargo, usted podrá conocer los resultados del presente estudio al finalizar la investigación a través de un ejemplar que será entregado a la biblioteca del Conservatorio o a través de la página web del repositorio de tesis: tesis.pucp.edu.pe.

Para cualquier información adicional y/o duda, puede contactarse con la alumna Rosa María Vento al siguiente correo: rosa.vento@pucp.pe

De antemano agradezco su participación.

¿Acepta participar en esta investigación?

Sí () No ()



Apéndice B

Ficha sociodemográfica

Datos personales

Sexo:

Mujer	Hombre
-------	--------

 Edad: Distrito:

Lugar de nacimiento:

--

*Si no nació en Lima, ¿hace cuántos años reside aquí?

--

Vive

Con padres	Hermano/a	Otro familiares	Con pareja	Solo/a
------------	-----------	-----------------	------------	--------

Observaciones:

--

¿Tiene pareja?

Sí	No
----	----

¿Trabaja?

Sí	No
----	----

Tiempo que demora para llegar a clases: _____

Datos de salud:

¿Actualmente cuenta con un diagnóstico profesional de...

...ansiedad?	Sí	No
...depresión?	Sí	No

Si la rpta fue Sí, ¿recibe tratamiento...

...psicológico?	Sí	No
...médico?	Sí	No

Indique el nivel de tensión que le genera las siguientes situaciones.

Situaciones	Nada preocupante	Un poco	Bastante	Demasiado
Ensayos individuales	1	2	3	4
Ensayos en ensambles	1	2	3	4
Master class	1	2	3	4
Exámenes con jurado	1	2	3	4
Audiciones	1	2	3	4
Presentaciones como solista con público	1	2	3	4
Presentaciones en ensamble con público	1	2	3	4
Recibir la crítica de un jurado sobre su desempeño musical.	1	2	3	4

Indique la frecuencia con la que ha recurrido a cada una de las siguientes actividades para manejar la ansiedad:

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre
Ejercicios de respiración	1	2	3	4
Yoga o meditación	1	2	3	4
Práctica de deportes	1	2	3	4
Otro:	1	2	3	4

Datos académicos

Ciclo de estudios: Especialidad:

Marque con una X el elenco al que pertenece:

Orquesta sinfónica	Banda	Coro _____	Conjunto _____
-----------------------	-------	---------------	-------------------

Estudios musicales

¿Cuántos cursos está llevando actualmente?	<input type="text"/>
¿Cuántas horas a la semana se dedica a estudiar/practicar música fuera de la hora de clases?	<input type="text"/>
¿Hace cuántos años se dedica a la música?	<input type="text"/>

¿Ha participado en presentaciones musicales públicas?

Sí	No
¿Cuántas? _____	

¿Alguna vez ha desaprobado un curso?

Sí	No
90%	50%

Apéndice C
Características de la muestra

Tabla 3
Datos sociodemográficos

	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Sexo			Trabaja		
Mujeres	25	26.3	Sí	60	63.2
Hombres	65	68.4	No	31	32.6
Edad			Pareja		
15-19	17	17.9	Sí	33	34.7
20-25	57	60.0	No	59	62.1
26-30	17	17.9	Diagnóstico de ansiedad		
35-37	4	4.2	Sí	17	18.0
Procedencia			No	76	82.0
Lima	66	69.5	Diagnóstico de depresión		
Provincia	27	28.4	Sí	10	10.5
Vive			No	83	87.4
Solo	13	13.7	Tratamiento psicológico		
Familia nuclear	54	56.8	Sí	7	7.4
Familia extendida	6	6.3	No	15	15.8
Solo 1 padre/madre	14	14.7	Tratamiento médico		
Otros	6	6.3	Sí	4	4.2
Especialidad			No	16	16.8
Interpretación musical	75	79.1	Ciclo		
<i>Cuerdas</i>	31	<u>32.6</u>	1°	50	52.6
<i>Viento</i>	32	<u>33.7</u>	3°	17	17.9
<i>Teclados</i>	5	5.3	5°	8	8.4
<i>Canto</i>	1	1.1	6°	1	1.1
<i>Percusión</i>	1	1.1	7°	4	4.2
<i>Dirección coral</i>	4	4.2	8°	1	1.1
<i>Direcc. instrumental</i>	1	1.1	9°	8	8.4
Educación musical	9	9.5	10°	2	2.1
Composición	6	6.3	Años dedicados a la música		
Musicología	3	3.2	3-5 años	16	16.8
Elenco			6-10 años	43	45.3
Orquesta Sinfónica	33	34.7	11-15 años	27	28.4
Banda	24	25.3	16-20 años	8	8
Coro General	13	13.7	25 años	1	1.1
Taller de coro	19	20.0	Desaprobó curso		
Conjunto Guitarras	6	6.3	Sí	36	37.9
			No	59	62.1

N=95

Tabla 4
Frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento alternativas más reportadas en músicos

Estrategias de afrontamiento		<i>f</i>	%
<i>Ejercicios de respiración</i>	Nunca	24	25.3
	Pocas veces	32	33.7
	Muchas veces	27	28.4
	Casi siempre	10	10.5
<i>Práctica de yoga o meditación</i>	Nunca	67	70.5
	Pocas veces	17	17.9
	Muchas veces	5	5.3
	Casi siempre	1	1.1
<i>Práctica de deportes</i>	Nunca	28	29.5
	Pocas veces	34	35.8
	Muchas veces	18	18.9
	Casi siempre	11	11.6

N=95

Tabla 5
Percepción del grado de tensión que generan las situaciones musicales

Situaciones		<i>f</i>	%
<i>Ensayos individuales</i>	Nada preocupante	44	46.3
	Un poco	38	40.0
	Bastante	10	10.5
	Demasiado	3	3.2
<i>Ensayos grupales</i>	Nada preocupante	41	43.2
	Un poco	41	43.2
	Bastante	11	11.6
	Demasiado	2	2.1
<i>Master class</i>	Nada preocupante	15	15.8
	Un poco	40	42.1
	Bastante	27	28.4
	Demasiado	12	12.6
<i>Exámenes con jurado</i>	Nada preocupante	5	5.3
	Un poco	22	23.2
	Bastante	45	47.4
	Demasiado	23	24.2
<i>Audiciones</i>	Nada preocupante	7	7.4
	Un poco	24	25.3
	Bastante	42	44.2
	Demasiado	21	22.1

Situaciones		<i>f</i>	%
<i>Presentación solista</i>	Nada preocupante	4	4.2
	Un poco	38	40.0
	Bastante	35	36.8
	Demasiado	18	18.9
<i>Presentación grupal</i>	Nada preocupante	40	42.1
	Un poco	38	40.0
	Bastante	15	15.8
	Demasiado	2	2.1
<i>Recibir la crítica del jurado</i>	Nada preocupante	19	20.0
	Un poco	38	40.0
	Bastante	26	27.4
	Demasiado	12	12.6

N=95





Apéndice D**Correlaciones ítem-test de las escalas de ansiedad****Ansiedad Estado****Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina elemento
Ítem 1	37.23	76.406	.575	.898
Ítem 2	37.42	76.269	.612	.897
Ítem 3	37.78	76.489	.688	.895
Ítem 4	38.04	78.695	.504	.900
Ítem 5	37.04	76.223	.610	.897
Ítem 6	38.12	77.659	.603	.897
ítem 7	37.53	77.285	.518	.899
Ítem 8	36.60	77.411	.415	.903
Ítem 9	37.68	77.322	.577	.898
Ítem 10	36.96	76.515	.648	.896
Ítem 11	37.39	79.252	.391	.903
Ítem 12	38.06	81.132	.400	.902
Ítem 13	38.04	81.661	.310	.904
Ítem 14	38.12	79.524	.424	.902
Ítem 15	36.66	75.532	.633	.896
Ítem 16	36.84	75.054	.651	.895
Ítem 17	37.61	77.072	.595	.897
Ítem 18	38.08	79.264	.428	.902
Ítem 19	37.17	78.410	.498	.900
Ítem 20	37.28	76.158	.657	.896

Correlaciones ítem-test de la escala Ansiedad Rasgo

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 21	39.30	89.995	.569	.884
Ítem 22	39.23	89.938	.467	.886
Ítem 23	39.88	93.279	.346	.889
Ítem 24	39.58	88.594	.474	.886
Ítem 25	39.33	88.659	.523	.884
Ítem 26	38.66	90.163	.430	.887
Ítem 27	39.28	93.051	.246	.893
Ítem 28	39.52	87.600	.659	.881
Ítem 29	39.44	87.771	.537	.884
Ítem 30	39.48	89.405	.514	.885
Ítem 31	39.26	88.281	.472	.886
Ítem 32	39.42	86.833	.610	.882
Ítem 33	39.24	90.139	.466	.886
Ítem 34	39.26	89.520	.427	.888
Ítem 35	39.46	89.273	.502	.885
Ítem 36	39.03	89.097	.510	.885
Ítem 37	39.29	89.121	.533	.884
Ítem 38	39.32	87.025	.570	.883
Ítem 39	39.24	88.009	.550	.884
Ítem 40	39.14	84.578	.739	.877

Apéndice E**Correlaciones ítem test según escalas de afrontamiento al estrés****Estadísticos total-elemento: Afrontamiento activo**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 5	7.38	2.663	.425	.437
Ítem 25	7.80	2.630	.310	.533
Ítem 47	7.59	2.734	.460	.419
Ítem 58	7.36	2.871	.241	.587

Estadísticos total-elemento: Planificación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 19	8.28	3.073	.437	.685
Ítem 32	8.15	2.825	.620	.562
Ítem 39	8.08	3.244	.539	.622
Ítem 56	8.24	3.400	.399	.699

Estadísticos total-elemento: Supresión de actividades en competencia

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 15	6.83	3.269	.206	.621
Ítem 33	6.69	2.576	.496	.379
Ítem 42	6.56	3.611	.207	.601
Ítem 55	6.88	2.380	.549	.322

Estadísticos total-elemento: Restricción del afrontamiento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 10	7.53	2.890	.383	.549
Ítem 22	7.40	2.902	.398	.538
Ítem 41	7.25	2.574	.503	.451
Ítem 49	7.32	3.346	.290	.610

Estadísticos total-elemento: Búsqueda de soporte social por razones instrumentales

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 4	7.20	3.948	.521	.626
Ítem 14	6.99	4.161	.473	.654
Ítem 30	7.17	3.799	.472	.656
Ítem 45	7.14	3.647	.507	.634

Estadísticos total-elemento: Búsqueda de soporte social por razones emocionales

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 11	6.09	5.437	.752	.778
Ítem 23	6.22	5.929	.730	.791
Ítem 34	6.38	6.373	.520	.878
Ítem 52	6.16	5.650	.766	.774

Estadísticos total-elemento: Reinterpretación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	8.66	3.293	.327	.644
Ítem 29	9.17	2.818	.357	.637
Ítem 38	9.22	2.475	.502	.526
Ítem 59	8.51	2.774	.562	.499

Estadísticos total-elemento: Aceptación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 13	7.70	4.078	.470	.630
Ítem 21	7.67	3.735	.513	.602
Ítem 44	7.42	3.890	.563	.573
Ítem 54	7.93	4.307	.366	.695

Estadísticos total-elemento: Enfocar y liberar emociones

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 3	6.06	4.103	.581	.683
Ítem 17	5.87	4.220	.571	.690
Ítem 28	5.68	4.349	.474	.739
Ítem 46	5.97	3.687	.591	.677

Estadísticos total-elemento: Negación

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 6	4.77	3.052	.297	.686
Ítem 27	4.80	3.353	.390	.615
Ítem 40	4.60	2.753	.511	.528
Ítem 57	4.56	2.526	.564	.483

Estadísticos total-elemento: Desentendimiento conductual

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 9	4.51	2.470	.540	.642
Ítem 24	4.74	3.041	.404	.717
Ítem 37	4.74	2.520	.619	.594
Ítem 51	4.24	2.726	.486	.674

Estadísticos total-elemento: Desentendimiento mental

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 2	6.37	3.576	.339	.301
Ítem 16	6.53	3.635	.277	.359
Ítem 31	6.76	3.951	.173	.462
Ítem 43	6.87	3.750	.241	.396

Estadísticos total-elemento: Uso de drogas y alcohol

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 12	3.71	2.904	.841	.915
Ítem 26	3.67	2.833	.853	.912
Ítem 35	3.73	2.981	.924	.892
Ítem 53	3.73	3.047	.774	.937

Estadísticos total-elemento: Religión

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 7	5.86	7.578	.684	.845
Ítem 18	6.26	7.433	.792	.794
Ítem 48	6.86	8.295	.728	.823
Ítem 60	6.89	8.945	.673	.845

Estadísticos total-elemento: Uso del humor

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 8	6.98	8.580	.609	.930
Ítem 20	6.84	6.673	.829	.856
Ítem 36	6.95	6.567	.853	.847
Ítem 50	6.87	6.650	.853	.847