



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA
MEDIA PARA PROFESIONALES

**¿ESTÁS NERVIOSO? NO ESTÉS NERVIOSO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
PARA LIDIAR CON LA ANSIEDAD INTERPRETATIVA MUSICAL EN UNA
EVALUACIÓN**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Autores:

Fernando Cabezas Herrera
Marcelo Abufhele Aguilar
Rodrigo López Gallardo

Profesor Guía:

Rolando Angel-Alvarado

Santiago de Chile, 2022

Agradecimientos

A mi fiel perrito Farid, por su incansable ánimo.

A mi sobrino bebe Baltazar Abufhele, por llorar y darme excusa para suspender mi trabajo.

-Marcelo Abufhele

A mi madre, que me ha acompañado y alentado toda la vida.

A mis hermanos, Anastasia, familia, amigos y mascotas.

-Fernando Cabezas

*A mi familia humana y no humana, mis amigos y amigas, compañerxs y profesores... por
guiar, alentar y acompañar en el largo camino recorrido.*

-Rodrigo López

*Por último, a nuestro compañero Andrés Troncoso y al Profesor Rolando por haber sido
parte importante de este proceso.*

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar las estrategias pedagógicas que se utilizan para lidiar con la ansiedad durante una evaluación interpretativa en la asignatura de Música en un contexto escolar. El método considera un diseño cualitativo, no experimental y transeccional, utilizándose la teoría fundamentada desde el método comparativo constante de carácter deductivo, ya que la muestra participó en entrevistas semiestructuras. Dos docentes de música fueron escogidas conforme a criterios por conveniencia ligados al muestreo no probabilístico, destacándose que ambas ejercen en niveles de educación secundaria. Los resultados denotan que se ocupan estrategias pedagógicas para lidiar con la ansiedad en los contextos observados, sin embargo, estas no surgen de la teoría. En concreto, las estrategias surgen desde la experiencia y los criterios personales de las docentes. Al concluir, se han identificado tres estrategias principales: promoción de ambientes seguros, evaluación formativa y adaptabilidad pedagógica.

Palabras claves: estrategias pedagógicas, ansiedad interpretativa, evaluación, enfoque terapéutico, educación musical.

Abstract

This study aims to identify teaching strategies that are used to deal with anxiety during a performative assessment on the subject of Music in a school context. The method considers a qualitative, non-experimental, and transactional design, using the grounded theory deductively from the constant comparative method, as the sample participated in semi-structured interviews. Two school music teachers were selected by convenience criteria linked to non-probabilistic sampling, remarking that both work in secondary education levels. Results denote that teaching strategies are used to deal with anxiety in the observed contexts; however, these have no theoretical foundation. Concretely, teaching strategies emerge from the experience and personal criteria of teachers. In conclusion, three main strategies have been identified: encouragement of secure environments, formative assessment, and teacher tailoring.

Keywords: teaching strategies, interpretive anxiety, assessment, therapeutic approach, music education.

Tabla de Contenido

Introducción	5
<i>Ansiedad en la Interpretación Musical</i>	6
<i>Factores Pedagógicos</i>	7
Método	8
<i>Muestra</i>	8
<i>Materiales de Recolección de Datos</i>	9
<i>Procedimientos de Recogida de Datos</i>	10
<i>Procedimiento de Análisis de Datos</i>	11
Resultados	11
<i>Las estrategias pedagógicas para abordar la ansiedad interpretativa del estudiantado durante una evaluación</i>	11
<i>Características de la identidad docente en el aula que influyen en la ansiedad del estudiantado</i>	12
Discusión	14
Gráfico en cadena de procedimientos para elaboración de estrategias	16
Conclusiones	16
Referencias	18
Anexo 1	21
Anexo 2	30
Anexo 3	32
Anexo 4 (A)	34
Anexo 4 (B)	35
Anexo 5 (A)	38
Anexo 5 (B)	48
Anexo 6 (A)	56
Anexo 6 (B)	61

Introducción

La ansiedad es “una emoción básica del organismo que constituye una reacción adaptativa ante una situación de tensión, peligro o amenaza. Se manifiesta como una actividad predominante del sistema nervioso simpático que permite afrontar al sujeto a situaciones de riesgo” (Vargas, 2010). En este estudio, la ansiedad se entiende a partir de la “emoción humana normal, cuya función inicialmente es activadora ante una amenaza, movilizandando actividad o tensión, lo que aumenta la capacidad de respuesta del individuo” (Amad, 2014, p. 53). Es decir, no se considera la ansiedad como patología o trastorno, pues aquello, según Díaz (2019), implica una respuesta emocional exagerada y desproporcionada.

Según Vargas (2010), cuando un alumno se enfrenta a una situación evaluativa, este experimenta un momento de tensión, donde se puede ver colmado por la ansiedad, presentando en muchos casos problemas para concentrarse, seguir instrucciones, mala interpretación de pistas informativas obvias; lo que puede afectar a un óptimo rendimiento en el contexto de una evaluación y al rendimiento académico en general. Se observa en evaluaciones de carácter musical que la ansiedad en la interpretación musical consiste en la aprensión ansiosa vinculada a las expresiones musicales padecida por músicos y cantantes, afectando a sus niveles de bienestar, concentración y calidad interpretativa (Fernández y Bonastre, 2020). A esto, cabe destacar que:

Una de las actividades más habituales de los músicos consiste en cantar o tocar su instrumento delante de un público en conciertos, pruebas y exámenes. En ocasiones, esto provoca una sensación de malestar, miedo o nerviosismo que supone un impacto y repercute en la precisión, en la calidad de la actuación y en el disfrute. (Fernandez, 2020)

Por todo lo dicho, es pertinente ahondar en las estrategias y herramientas pedagógicas que se utilizan durante los procesos de evaluación de aprendizajes, especialmente en el ámbito de la interpretación musical, puesto que pueden servir para atenuar los cuadros de ansiedad. En este sentido, se establece la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para lidiar con la ansiedad interpretativa en una evaluación musical?

Ansiedad en la Interpretación Musical

La Ansiedad en la Interpretación Musical (AIM) es lo que Fernandez y Bonastre (2020) denominan como una aprensión ansiosa asociada a la expresión musical padecida por músicos y cantantes influyendo en su grado de concentración, bienestar y calidad interpretativa. Se presenta como un miedo a equivocarse o no ser capaz de controlar las acciones físicas personales frente a otros (Iusca y Dafinoiub, 2012; Papageorgi y Kopiez, 2012). El grado de activación está vinculado a variados factores correlacionados como la susceptibilidad del intérprete para experimentar ansiedad al comprometerse a tocar o cantar bajo la noción del buen desempeño, que abarca la preparación, motivación, estrategias de enfrentamiento y los desafíos de la tarea. Otro factor es el contexto en donde se genera la interpretación, más específicamente, la presencia de público, el tipo de audiencia, el nivel de exposición percibido y las características del lugar (Papageorgi et al., 2007; Papageorgi y Kopiez, 2012).

Según Barbeau (2011), existen cuatro categorías de síntomas en relación a la ansiedad: cognitivos, fisiológicos, conductuales, afectivos/emocionales. En términos cognitivos, algunos de los síntomas de AIM son la menor accesibilidad o reducción de velocidad del razonamiento deductivo y formas de pensamiento constructivo (Clark y Beck, 2010). Todo esto resultando en falta de concentración y atención, ser más propenso a distracción, falta de memoria o mal desempeño en lectura de partituras musicales. Existen también síntomas fisiológicos como alteraciones del ritmo cardíaco y respiratorio, transpiración, tensión muscular, sequedad bucal, manos frías o sudorosas y constante necesidad urinaria (Papageorgi y Kopiez, 2012). En términos de factores conductuales o funciones motoras directamente asociada a la interpretación musical se encuentran síntomas como los temblores, errores de ejecución, modificaciones involuntarias del tempo y falta de coordinación motora o motricidad fina (Yoshie et al., 2008). En términos afectivo-emocionales, se aprecian los síntomas de pánico vinculado con la exposición a una audiencia, preocupación, temor a fallar, inestabilidad emocional, susceptibilidad a las críticas o los conflictos en relaciones sociales (Kobori et al., 2011; Nagel, 2010; Ortiz, 2011).

Por consiguiente, la AIM es un fenómeno que por sí solo ya presenta dificultades para aquellos que la padecen. No obstante, se puede ver incrementada en contextos académicos como presentaciones escolares y/o situaciones de evaluación musical debido a la suma de elementos que colocan a la persona en tensión. Esto implica que, así como hay factores que incrementan la ansiedad, hay otros que la reducen.

Factores Pedagógicos

Después de lo expuesto anteriormente, cabe mencionar entonces que el modelo conservatorio es el más utilizado en el contexto latinoamericano (Shifres y Gonnet, 2015). Algunas características de éste es el arte musical concebido bajo una sistematización religiosa, el talento como regla, el rol docente como profesión inferior a la de intérprete donde el profesor es artista ante todo y la relación entre estudiantes que se fomenta en torno a la amistad-competitividad (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995). Se puede ver cómo estas características son propicias para el incremento de la ansiedad, asimismo, algunos profesores ejercen su rol desde estas perspectivas generando un estrés en los estudiantes de la asignatura de artes musicales. Por su parte, Elpus y Carter (2016) mencionan “los acosadores y las víctimas presentan trastornos físicos, emocionales, así como ansiedad, depresión y conductas de evitación”. En el campo de la evaluación se reproducen estas prácticas del modelo de conservatorio contribuyentes a un aumento de la ansiedad en los estudiantes y que provocan situaciones complejas debido a que “los aspectos ‘deportivos’ de los exámenes someten a los alumnos a un estrés innecesario que conspira contra su bienestar psicofísico y disminuye su rendimiento académico” (Musumeci, 2007, p. 210).

Por otro lado, se puede considerar al enfoque del profesor *Terapeuta* que plantea Fenstermacher y Solís (2009) como un modelo pedagógico que ayudaría a reducir la ansiedad en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva sugiere al docente como una persona encargada de guiar, alentar o asistir al individuo en su crecimiento personal para estimular la autodeterminación de su aprendizaje. Ayuda a las y los estudiantes a buscar y alcanzar el mayor grado de autorrealización y autenticidad según sea posible de acuerdo a los intereses o necesidades que tengan, para que alcancen su propia realización a través de un aprendizaje con significancia en sus determinadas vidas. Todo esto a partir de la elección, en el mejor de los casos, del momento, el lugar, el contenido e incluso del docente a cargo de su educación. De acuerdo a las características mencionadas, se puede notar que este enfoque de parte del docente puede reducir a priori y en gran medida la ansiedad en un determinado proceso evaluativo.

Método

Este es un estudio cualitativo de índole deductivo, en donde se trabaja con la *teoría fundamentada*. Se aplica un *método comparativo constante*, el cual establece “la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos.” (De la Torre et al., 2016, p. 12). Este cuenta con técnicas de análisis comparativo y la formulación de preguntas. El diseño de investigación del estudio realizado es *no experimental*, puesto que se quiere observar el fenómeno de la ansiedad interpretativa desde afuera. No se busca intervenir de manera directa en la dinámica habitual de ningún agente dentro del marco de un aula de clase, debido a que esto puede influir tanto en la ansiedad de las y los estudiantes como en las estrategias que pueda ocupar el docente. A su vez, este estudio es de carácter *transeccional*, ya que la recolección de datos se realizará una sola vez.

Muestra

La muestra es de tipo *no probabilística y por conveniencia*; ya que la selección debe priorizar que cada informante sea docente de música que haga clases en educación secundaria baja, privilegiándose las disponibilidades horarias que tenga tanto el equipo investigativo como los educadores para poder realizar la toma de datos. Se estiman también factores técnicos como la ubicación de los establecimientos en Santiago de Chile, el horario en que se realicen las clases, el aforo permitido en las salas de acuerdo a la situación sanitaria y la disposición de un espacio para llevar a cabo los procedimientos de recogida de datos.

Han participado dos docentes. Por un lado, la Docente 1 tiene casi 25 años de experiencia, los últimos ocho de estos en su actual establecimiento. En él, desempeña labores de profesora de música del segundo ciclo (desde sexto a octavo). Al momento de la observación está a cargo de un séptimo, un grupo de aproximadamente 30 estudiantes, a los cuales les evalúa la interpretación instrumental en metalófono de la canción “Unity”. Por otro lado, la Docente 2 tiene dos años de experiencia, ejercidos ambos en su actual establecimiento. Cumple la labor de profesora de música desde el nivel de séptimo hasta cuarto medio. Al momento de la observación, la profesora está a cargo de un grupo de 34 estudiantes, a los cuales les evalúa la interpretación instrumental de la canción “No Necesitamos Banderas” de Los Prisioneros.

Materiales de Recolección de Datos

Dentro de los medios contemplados para la recolección de datos se consideran dos técnicas, ambas aplicadas al profesor o profesora de música propiamente tal. Puesto que si bien la investigación considera directamente la reacción que manifiestan los estudiantes durante una determinada situación, el estudio se centra principalmente en las acciones que haga el docente en relación al manejo de la ansiedad. Ambas herramientas son contempladas para la recolección de datos en esta investigación ya que dialogan entre sí desde distintas miradas. Por un lado, está la Pauta de Observación, la cual entrega información a partir de premisas externas y la observación de un tercero. Por otro lado, está la entrevista, que a pesar de que igual hay un estímulo externo como lo son las preguntas, en definitiva, la propia fuente proporciona los antecedentes.

La Pauta de Observación (Anexo 1) considera sesenta descriptores y tres indicadores de logro; *Si se observa, Se observa parcialmente y No se observa*. Los descriptores de este instrumento de recolección se construyen y dividen a partir de 5 ejes. Los dos primeros son *Situación de Clase y Situación Evaluativa*, estos atienden a la necesidad de tener información sobre actitudes del docente durante el proceso de manera general. El tercer eje es *Contexto Evaluativo*, considerado como un factor que puede producir un mayor grado de activación de la AIM (Papageorgi et al., 2007; Papageorgi y Kopiez, 2012). El cuarto eje es *Factores pedagógicos*, pensado para constatar las prácticas del docente en la situación evaluativa de acuerdo a, por un lado, los modelos pedagógicos considerados en el marco teórico (modelo conservatorio y enfoque terapeuta) y también las acciones que podrían aumentar los síntomas afectivos-emocionales visibles asociados a la AIM (Kobori et al., 2011; Nagel, 2010; Ortiz, 2011). Por último, está el eje de *Ansiedad*, este contiene descriptores que registran si el profesor logra detectar síntomas de AIM, si toma medidas al respecto y si estas están supeditadas a una estrategia específica o no Barbeau (2011).

La entrevista (Anexo 2) es de tipo semi estructurada, construida a partir de dos ejes temáticos relacionados a la investigación. El primer eje es la Ansiedad, de acuerdo a este se hicieron cuatro preguntas:

- ¿Puede ser la clase de música un ambiente en donde se produce ansiedad?, ¿por qué?
- ¿Usted como estudiante de música sintió ansiedad?, ¿en qué momentos?

- ¿Cómo nota que se expresa la ansiedad de sus alumnos? (en términos fisiológicos, conductuales o afectivo-emocionales)
- ¿Hay similitudes o ciertos patrones en el comportamiento de distintos estudiantes al estar experimentando algún grado de ansiedad?

El segundo eje tiene relación a las Estrategias que el docente utiliza:

- ¿Aplica estrategias para el manejo de la ansiedad de sus estudiantes en ciertos momentos educativos? (sí/no)
- ¿Qué estrategia utiliza para lidiar con la ansiedad de sus estudiantes en contextos de evaluación?, ¿cómo la utiliza?
- ¿Por qué tomó la decisión de estimar dicha estrategia?, ¿cómo evalúa su eficacia o en base a qué fundamenta su uso?
- ¿Piensa usted que es importante el conocimiento de estrategias para el manejo de la ansiedad en los estudiantes?, ¿por qué?

Procedimientos de Recogida de Datos

Una persona del equipo investigativo establece un primer contacto hacia algún establecimiento con el fin de conseguir el nombre y la dirección de correo electrónico de la entidad que esté a cargo en la institución (rector/a, dirección, coordinación académica, etc). Una vez conseguida la dirección, se envía un documento virtual de invitación al estudio (Anexo 3). Se contempla como tiempo de respuesta máximo dos semanas, si es que no hay interacción en ese lapso, se vuelve a enviar la invitación. Teniendo la confirmación de la institución y de las profesoras, se agenda una reunión presencial para entregar y explicar los protocolos éticos correspondientes (Anexo 4A y Anexo 4B). Se calendariza la visita para la toma de datos en un día en donde haya una evaluación instrumental-interpretativa de algún contenido en el ramo de música, entre los niveles de séptimo y cuarto medio. El fin es observar las acciones que las docentes llevan a cabo en dicha instancia mediante el empleo de la pauta de observación, la cual es llenada durante esa clase por un miembro del equipo de investigación (Anexo 5A y Anexo 5B). Respecto a las entrevistas, estas han sido transcritas para efectos de análisis (Anexo 6A y 6B).

En el caso de la Docente 1, por circunstancias externas la observación no se realiza en la sala de música, sino más bien en el salón de clases de séptimo básico, en una esquina del fondo acondicionada para la evaluación, a un lado de los estudiantes. Es en formato presencial y tiene una duración de una hora y 15 minutos. En cambio, la entrevista es realizada y grabada por

audio al día siguiente de la observación, de manera presencial después de clases, en una sala vacía del establecimiento, con una duración casi exacta de 18 minutos. Por su parte, en el caso de la Docente 2, la observación tampoco se realiza en la sala de música, sino más bien en el aula de clases de tercero medio, donde se hace uso de todo el salón para evaluar simultáneamente al curso. La clase es en formato presencial y la evaluación se desarrolla durante aproximadamente una hora pedagógica. La entrevista se realiza posterior a la clase observada, en el patio del colegio, con una duración de 10 minutos. Esta no fue grabada por motivos técnicos y con la intención de no grabar a niños accidentalmente.

Procedimiento de Análisis de Datos

El análisis de los procedimientos que lleve a cabo el docente durante el contexto estipulado, sumado a las características que presente en el manejo de la clase en el aula, se vuelven factores claves para guiar el análisis de los datos que se recogerán. Es por esto que las categorías conceptuales que se consideran son las siguientes:

1. Las estrategias pedagógicas para abordar la ansiedad interpretativa del estudiantado durante una evaluación.
2. Características de la identidad docente en el aula que influyen en la ansiedad del estudiantado.

En cuanto a la codificación de datos, este se realizará en función de las categorías conceptuales antes mencionadas y siguiendo consecutivamente los procesos de *codificación abierta, axial y selectiva*. La construcción de la *categoría central* se hará de acuerdo a los procesos anteriores y con ella se espera dar respuesta a la pregunta de investigación inicial sobre las estrategias del profesorado presente para lidiar con la ansiedad interpretativa en una evaluación.

Resultados

Las estrategias pedagógicas para abordar la ansiedad interpretativa del estudiantado durante una evaluación

El cuerpo docente participante contempla generar un espacio grato en la clase, para que la instancia evaluativa sea un proceso más ameno y menos estresante. En ese sentido, la Docente 1 comenta que su estrategia tiene que ver con la confianza y la tranquilidad, “que sea una clase donde [el estudiante] esté tranquilo”. La Docente 2, en cambio, señaló no tener un plan de

acción definido, expresando: “suelo adaptarme a la situación particular del alumne”. No obstante, también propicia el buen ambiente con acciones como:

Les digo que ‘Si no quieres tocar, no lo hagas esta clase’. Llamar a la calma, darles un espacio para que se relajen y evaluar en la calma lo que el alumne está haciendo... no van a pasar cuatro clases con la misma emoción problematizada, además, también ofrezco la alternativa de que se graben tocando en un video y me lo envíen. (Docente 2)

Los motivos que llevaron a las docentes a usar determinadas estrategias vienen desde la decisión de pensar en el estudiantado; en su aprendizaje y bienestar más que en el resultado en sí mismo de la evaluación. Por un lado, la Docente 1 comenta que, debido a determinadas experiencias personales en su pasado, se planteó no “generar situaciones vergonzosas” para sus estudiantes. Por otro lado, la Docente 2 plantea que al aplicar dichas estrategias “la predisposición del alumne es distinta”.

Hay una concientización sobre la importancia del conocimiento de estrategias para el manejo de la ansiedad en los estudiantes durante estas instancias. La Docente 1 dice que “las estrategias tú las puedes determinar en tu realidad educativa, del curso, que puede ser muy distinta a la del séptimo B, por ejemplo... Son estrategias diferentes porque son cursos diferentes”. Por tanto, si bien las considera importantes, contempla también que estas siempre serán variadas y muchas veces heterogéneas entre sí. Es decir, estarán determinadas por distintos factores como, por ejemplo, los distintos cursos. La Docente 2, por su parte, manifiesta que las estrategias para el control de la ansiedad son importantes, pues sirven para mejorar la predisposición a participar en la actividad didáctica. En concreto señala: “La música es muy difícil de equivocarse y corregir, muchos no entienden que ese es el proceso para... ejercer una melodía exacta... Están muy altas las expectativas de ellos y piensan que la expectativa del profesor también es muy alta” (Docente 2).

Características de la identidad docente en el aula que influyen en la ansiedad del estudiantado

La Docente 2 reconoce una capacidad para detectar síntomas conductuales y afectivo-emocionales de ansiedad en sus estudiantes durante una evaluación interpretativa, identificando “desbordes emocionales, llanto o derechamente se niegan a tocar sus instrumentos”. Sin embargo, en la actividad de observación no surgieron crisis emocionales en el estudiantado, de

modo que no fue factible constatar dicha capacidad y, por ende, no se apreció la influencia de la identidad pedagógica en la ansiedad estudiantil. En cambio, la Docente 1 indicó que, durante la evaluación interpretativa, las y los estudiantes exhiben síntomas fisiológicos de ansiedad, ya que “se tensan, se aprietan, (...) se ponen ansiosos, se ponen tiesos”. Como estrategia para lidiar con esto, la Docente 1 dio la instrucción de formar grupos de trabajo en la que se fomente un ambiente de confianza entre el estudiantado. Asimismo, indicó que el proceso de evaluación ocurre en el fondo del aula para evitar que el grupo de estudiantes sienta algún tipo de exposición frente al curso, lo que podría gatillar cuadros de estrés o ansiedad.

La Docente 2 es categórica al señalar que sus criterios de evaluación ponen el foco en el proceso de aprendizaje más que en los productos académicos. Es decir, entiende la evaluación como un desarrollo formativo y progresivo de varias clases y, cuando es el día de la evaluación sumativa, se efectúan múltiples interpretaciones musicales colectivas. Por lo tanto, no se observa un momento específico que dé cuenta de actividades orientadas a la evaluación sumativa. En cambio, la Docente 1 establece instancias concretas de evaluación acreditativa, conformándose aleatoriamente grupos de estudiantes, quienes interpretan un repertorio popular para obtener una calificación. Esta actividad grupal se realiza en un rincón del salón, poniéndose el foco en el desempeño individual de cada estudiante. Ambos casos exhiben notorias diferencias, sin embargo, tienen en común la intención pedagógica de no generar ambientes de estrés que gatillen tensión y ansiedad durante la interpretación musical.

La competitividad podría provocar cuadros de ansiedad. En ese sentido, la Docente 2 no hace uso de métodos que alienten la competitividad entre los estudiantes, por el contrario, se fomenta que trabajen en equipo y se ayuden mutuamente. Se observa que trata al grupo de estudiantes por igual, sin ejercer favoritismos, pues cada discente recibe la atención y retroalimentación que requiere. En esa misma línea, la Docente 1 no fomenta la competitividad durante la observación. El estudiantado con mejor desempeño no es expuesto como ejemplo de interpretación.

La relación de apego entre docente-estudiante también influye en el grado de ansiedad. Por un lado, se observa en los estudiantes un claro vínculo afectivo con la Docente 2 debido a los improvisados buenos deseos que le transmitieron a la profesora al finalizar la clase. Por otro lado, la Docente 1 entrega la información referida a la evaluación de manera clara al inicio de

la clase, con una observable cercanía afectiva al curso. Esto se observó aún de manera más concreta con la retroalimentación que entregó a cada uno luego de su interpretación.

La Docente 1 durante la evaluación no utilizó frases de castigo o de carácter crítico frente a la interpretación, al contrario, se observó una clara contextualización de la evaluación en cada estudiante. De igual manera, la Docente 2 tampoco castiga a los estudiantes que presentan mayor dificultad para realizar las actividades de clases, sino que, les otorga ayuda y orientación a aquellos estudiantes para no dejarlos rezagados. Tanto la Docente 1 como la Docente 2 buscan que la evaluación sea una instancia de aprendizaje y no se fijan en la pulcritud o perfección de la ejecución. Motivan de manera constante en distintos momentos del proceso, guiando, alentando y retroalimentando de manera paciente.

Discusión

Ambas participantes se enmarcan en el enfoque terapeuta porque tienden a guiar, alentar y retroalimentar al estudiantado, poniendo sus empeños en adaptarse al contexto de cada estudiante durante el proceso de evaluación (Fenstermacher y Solís, 2009). El enfoque terapeuta contempla acciones ligadas a la entrega permanente de retroalimentaciones que favorecen la autoestima en torno a las acciones musicales, contribuyendo así a la reducción de la ansiedad. Vale decir que las estrategias pedagógicas observadas sirven de respuesta a los síntomas de ansiedad que se detectan en el estudiantado, los que se categorizan en tres vías (Barbeau, 2011): fisiológicos, conductuales y afectivo-emocionales.

Estas tres categorías de síntomas dan cuenta de una evolución de los cuadros ansiosos, pues los síntomas fisiológicos expresan bloqueos y tensiones corporales, que si no se atienden, evolucionan a conductas de rechazo con respecto de la realización de la actividad. La última etapa evolutiva de estos síntomas de ansiedad tiene que ver con las respuestas afectivo-emocionales, ya que la negación a realizar la tarea es seguida de desbordes emocionales y llantos. A esto, Barbeau (2011) incluye una cuarta categoría de síntomas que atañe a variables cognitivas. Sin embargo, en el presente estudio no se recogieron datos ni relatos en torno a estas variables, de modo que lo cognitivo podría tener mayor relevancia en situaciones particulares de enseñanza y no necesariamente en ambientes de formación general.

Las formas en que las profesoras buscan reducir los síntomas expuestos anteriormente se basan principalmente en experiencias personales que vivieron durante su etapa escolar, pues identificaban síntomas de ansiedad durante las evaluaciones interpretativas. En concreto,

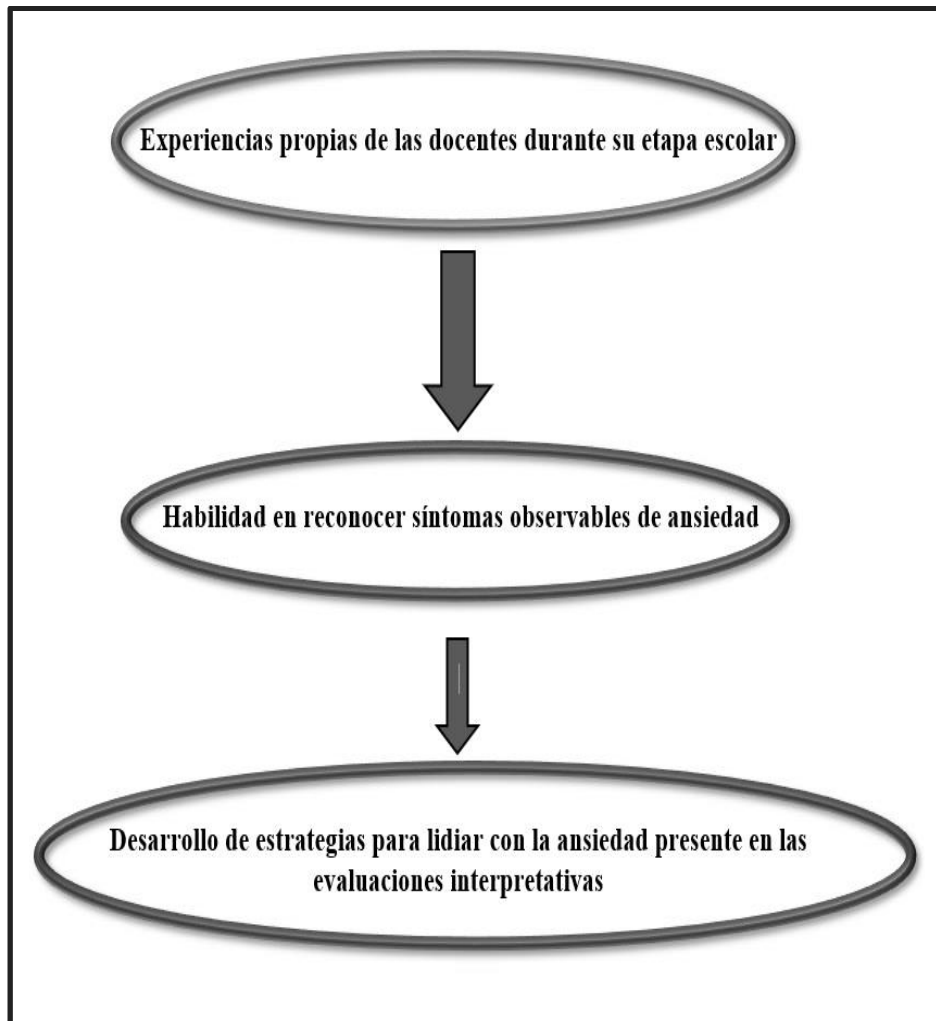
piensan la evaluación de manera contextualizada, dando distintas alternativas para llevar a cabo los procesos de evaluación de manera favorable. Igualmente, crean un ambiente de confianza para la evaluación, buscando la mayor comodidad posible al momento de la interpretación de las piezas musicales. El afán es aportar seguridad y tranquilidad para que el proceso evaluativo pueda llevarse a cabo de una manera humanista. Asimismo, intentan reducir la tensión generada a causa de la interpretación frente a sus semejantes, presentando diversas alternativas para proceder a la evaluación, como, por ejemplo, rendir la evaluación en la parte trasera de la sala o filmar y compartir un video con la ejecución instrumental.

Por consiguiente, se identifican tres estrategias pedagógicas que las profesoras utilizan conscientemente para lidiar con la ansiedad estudiantil en los procesos de evaluación musical, lo que permite responder la pregunta de investigación. La primera es la promoción de ambientes de confianza en el aula, donde se aportan frases de aliento con el afán de reducir la ansiedad. Tales mensajes conciliadores tendrían un efecto paliativo, pues sirven para distender las tensiones y generar vínculos de confianza. La segunda se centra en la evaluación de los procesos, es decir, la evaluación formativa. En concreto, el foco se pone en los procesos de adquisición y desarrollo de los aprendizajes instrumentales, pasando a un segundo plano las valoraciones cuantitativas que se expresan mediante evaluaciones sumativas. Esta intención formativa permite marcar distancia de presiones perfeccionistas y competitivas respecto al desempeño interpretativo musical.

La tercera estrategia se refiere a la flexibilidad pedagógica con que se plantea el proceso de evaluación sumativa, ya que las profesoras tienden a proponer diversas alternativas para que su estudiantado pueda exhibir un buen desempeño interpretativo. Por ejemplo, cuando notan muchos síntomas de ansiedad, no ponen reparos en sugerir que la interpretación sea filmada para proceder a evaluar el aprendizaje de manera asincrónica, lo que implica posponer la actividad evaluativa porque el estudiantado en cuestión deberá registrar su interpretación en sus tiempos libres. También muestran apertura a dividir el espacio del aula, situando a quienes se someten al proceso de evaluación en un sector de la sala, mientras que el resto del curso desempeñan otro tipo de actividades en el espacio restante. Por último, las profesoras invitan al curso a conformar equipos por afinidad, lo que implica que el estudiantado tiene libertad para decidir con quién trabajar. No obstante, las docentes ponen su empeño en que prime la afinidad y la confianza en tales equipos. En otras palabras, el trabajo colaborativo dentro de un

equipo no sólo estrecha relaciones de apoyo, sino que también sirve para potenciar la autoestima y la motivación.

1. Gráfico en cadena de procedimientos para elaboración de estrategias



Elaboración Propia

Conclusiones

Al identificar las estrategias pedagógicas que se utilizan para lidiar con la ansiedad durante una evaluación interpretativa, se aprecia que no hay estrategias estandarizadas para lidiar con la ansiedad interpretativa. Al cumplirse el objetivo general, se puede concluir que, en el contexto observado no se evidencian estrategias surgidas desde alguna teoría en específico, sino que se desarrollan desde la experiencia y criterios personales. Estas se adaptan al contexto evaluativo

y a la sintomatología observada en el estudiantado en determinadas situaciones, en donde se vislumbran ciertos síntomas atribuidos a la ansiedad.

A la vista de los factores pedagógicos identificados surgen tres implicaciones. Primero, desde la dimensión pedagógica, es importante poseer estrategias para lidiar con los síntomas relacionados a la ansiedad u otros malestares, puesto que el ejercicio interpretativo de una pieza musical, en paralelo con la instancia de evaluación y sumado a la presencia de un público, tienden a generar intrínsecamente situaciones propensas a episodios ansiosos o de estrés en el estudiantado. La posesión de diversas estrategias crea a un docente más versátil, que es capaz de tomar decisiones en conciencia. Segundo, desde la dimensión práctica, el valor que posee la concientización de las estrategias por parte de la comunidad escolar, más específicamente el cuerpo docente y administrativo, radica en que la presencia de ansiedad por parte del estudiantado en contextos evaluativos es una constante del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, el manejo consciente de estas estrategias pedagógicas puede reducir los desbordes emocionales, en conjunto a otras situaciones negativas para el desarrollo personal detonadas por excesos de ansiedad. Por último, desde la dimensión teórica, sobre la base de la poca cantidad de investigaciones referentes a este tema en el área de la pedagogía musical y lo muy focalizadas de estas, es que toma relevancia replicar el estudio en función de profundizar la observación de las mismas u otras estrategias utilizadas en otros contextos y por otros docentes. Es por esto que, en virtud de recabar más datos e información al respecto, las proyecciones de futuros estudios pueden ir en cuanto a describirlas, clasificarlas o incluso medir su grado de eficacia.

A pesar de que el presente estudio hace alusión al contexto chileno, sus implicancias y hallazgos pueden trascender a otras latitudes, ya que mantiene presente elementos transversales en ámbitos tanto personales como educativos, como lo son la sensación y los síntomas de ansiedad, la instancia de clase o la interpretación de algún instrumento con el fin de evaluar -o no- un determinado contenido. Los resultados expuestos no tienen relación, al menos de forma directa, con particularidades de la realidad educativa del país. Esta investigación espera ser un aporte para adentrarse en el vasto mundo del entendimiento de nuestras emociones junto con el estudio del quehacer pedagógico.

Referencias

- Amad, M. (2014). *Evaluación de las intervenciones de enfermería en los cuidados a mujeres con el diagnóstico enfermero ansiedad* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España). [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38682/1/Tesis%20Doctoral Miriam Amad Pastor.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38682/1/Tesis%20Doctoral%20Miriam%20Amad%20Pastor.pdf)
- Barbeau, A. K. (2011). *Performance Anxiety Inventory for Musicians (PerfAIM): A New Questionnaire to Assess Music Performance Anxiety in Popular Musicians* (Tesis de Maestría, McGill University, Montreal, Canada).
- Clark, D. A. y Beck, A. T. (2010). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer. https://www.srmcursos.com/archivos/arch_5847348cec977.pdf
- Díaz, I. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16 (1), 42-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009167>
- Elpus, K. y Carter, B. A. (2016) Bullying Victimization Among Music Ensemble and Theatre Students in the United States. *Journal of Research in Music Education*, 64(3), 322-343. <https://doi.org/10.1177%2F0022429416658642>
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu Editores <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Fenstermacher%20y%20Sol%20C3%ADs%20-%20Enfoques%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20%28Cap.%201-5%29.pdf>
- Fernández, L. y Bonastre, C. (2020). La Ansiedad en la Interpretación Musical: programa de intervención en un coro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 49-60. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.68541>
- Iusca, D. y Dafinoiub, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.161>

Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press. <https://doi.org/10.2307/3398077>

Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K., y Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of anxiety disorders*, 25(5), 674-679. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.001>

Méjico, Y. (2017). *Las Estrategias Anti-Ansiedad para las Evaluaciones y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la I.E.S. José Abelardo Quiñones” del distrito de José María Arguedas* (Tesis de posgrado, Universidad José Carlos Mariategui, Moquegua, Perú). http://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/639/Yesica_tesis_grado_academico_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Musumeci, O. (2007). *La Abyección por el otro manifestada en los exámenes de instrumento del conservatorio*. (Actas de la VI reunión de SACCoM). <http://saccom.org.ar/v2016/node/166>

Nagel, J. J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: A review of selected CBT and psychodynamic literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(4), 141-148. <https://doi.org/10.21091/mppa.2010.4031>

Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.2307/3052362>

Ortiz B. A. (2011). Music performance anxiety -part 1. A review of its epidemiology. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(2), 102-105.

Papageorgi, I., Hallam, S. y Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>

Papageorgi, I. y Kopiez, R. (2012). Psychological and physiological aspects of learning to perform. En G. McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music*

Education, Volume 1 (pp. 184-203). Oxford University Press.

Shifres, F., Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67.
<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971/2712>

Vargas, G. (2010). *Relación entre el rendimiento académico y la ansiedad ante las evaluaciones en los alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana: ciclo 2009-I* (Tesis de Magíster, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú).
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1684/Vargas_rg.pdf?sequence=1

Yoshie, M., Kudo, K., y Ohtsuki, T. (2008). Effects of psychological stress on state anxiety, electromyographic activity, and arpeggio performance in pianists. *Medical Problems of Performing Artists*, 23 (3), 120-132.
<https://doi.org/10.21091/mppa.2008.3024>

Anexo 1

Pauta de Observación Docente

Nombre del observador:

N° de Docente:

Fecha:

Hora de la clase:

Acciones	Sí se observa	Se observa parcialmente	No se logra observar
Situación de Clase			
Empieza puntualmente la clase			
Saluda a los/as estudiantes			
Logra captar la atención de los/as estudiantes			
Explica lo que se hará en la clase de ese día			
Soluciona dudas que puedan surgir en los/as estudiantes			

Cierra la clase haciendo un resumen y/o explicando lo que se hará en la próxima sesión			
Situación Evaluativa			
Tiene planificado cómo se realizarán las evaluaciones			
Entrega la instrucción de cómo se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as			
Entrega la instrucción de dónde se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as			
Utiliza una pauta de evaluación o rúbrica para guiar el proceso			
Entregó pauta de evaluación o rúbrica con anterioridad a los/as estudiantes			

Los contenidos que evalúa están claramente expresados en la pauta de evaluación o rúbrica			
La evaluación contempla tareas desafiantes pero realizables.			
Evalúa un contenido que fue visto previamente en clases anteriores			
Evalúa un contenido que fue visto durante esa misma clase.			
La evaluación lleva consigo un estímulo cuantitativo (calificación, décimas, etc)			
Entrega una retroalimentación personal después de cada evaluación			
Entrega una retroalimentación general al curso			

después de cerrar la actividad			
Contexto Evaluativo			
Tiene una disposición constante para mantener un grado óptimo de respeto, silencio y orden en la sala de clases.			
El lugar en donde realiza las evaluaciones es silencioso			
El lugar en donde realiza las evaluaciones es amplio			
El lugar en donde realiza las evaluaciones es ordenado			
El lugar en donde realiza las evaluaciones contiene implementos necesarios para la realización de las evaluaciones (electricidad, enchufes, atriles, equipos de audio, etc)			

Realiza la evaluación con público			
El público son los mismos compañeros/as			
El público son personas externas a la clase			
El público incluye tanto a compañeros/as como a personas externas a la clase			
Características del Docente			
Le da a la evaluación una gran trascendencia e importancia			
Incentiva a ver la música no solo desde un ámbito educacional-formativo			
Fomenta una competitividad entre estudiantes a través del proceso evaluativo			

Es paciente con los distintos tiempos y procesos de sus estudiantes			
Favorece a las personas talentosas			
Trata a todos y todas por igual			
Castiga a las personas que les cuesta más			
Se preocupa de ayudar a los/as estudiantes en lo que necesiten previamente, durante y después de la evaluación			
Busca pulcritud y perfección en la ejecución			
Busca que la evaluación sea una instancia de aprendizaje			
Transmite expectativas altas a los/as estudiantes			

Busca que los/as estudiantes alcancen grados de autorrealización y autenticidad			
Evalúa más de 4 objetivos en simultáneo, poniéndole a cada uno el mismo nivel de importancia			
Pone énfasis en la calidad y logro de los objetivos, más que en la cantidad de estos.			
Critica las fallas de los/as estudiantes			
Es consciente de las necesidades de cada estudiante en el proceso evaluativo			
Responsabiliza y condena a los/as estudiantes por sus errores			
Motiva al estudiante de manera constante en distintas instancias de			

la evaluación para que no se desanime			
Juzga, desmoraliza y cuestiona la actitud de los/as estudiantes			
Guía, alienta y asiste al estudiante durante la evaluación			
Demuestra una estructuración de procedimientos rígida			
Es flexible es cómo aborda el proceso evaluativo			
Pierde la paciencia con facilidad			
Escucha de manera atenta a los/las estudiantes previo a la evaluación			
Escucha de manera atenta a los/as estudiantes durante la evaluación			

Escucha de manera atenta a los/las estudiantes después de la evaluación			
Llama a los/as estudiantes por sus nombres			
Tiene cierta claridad de los intereses de las/os estudiantes			
Delega en lo posible ciertas decisiones a los/as estudiantes			
Ansiedad			
Logra detectar algunos síntomas conductuales, fisiológicos o afectivo-emocionales de ansiedad en sus estudiantes			
Toma medidas paliativas para abordar determinados síntomas			
Las medidas tomadas se enmarcan			

claramente en una estrategia específica			
Las medidas tomadas parecieran ser improvisadas en el momento			

Anexo 2

Entrevista

Nombre entrevistador:

N° de Docente:

Fecha y hora:

Criterio 1: Ansiedad

- ¿Puede ser la clase de música un ambiente en donde se produce ansiedad?, ¿por qué?
- ¿Usted como estudiante de música sintió ansiedad?, ¿en qué momentos?
- ¿Cómo nota que se expresa la ansiedad de sus alumnos? (en términos fisiológicos, conductuales o afectivo-emocionales)
- ¿Hay similitudes o ciertos patrones en el comportamiento de distintos estudiantes al estar experimentando algún grado de ansiedad?

Criterio 2: Estrategias

- ¿Aplica estrategias para el manejo de la ansiedad de sus estudiantes en ciertos momentos educativos? (sí/no)
- ¿Qué estrategia utiliza para lidiar con la ansiedad de sus estudiantes en contextos de evaluación?, ¿cómo la utiliza?
- ¿Por qué tomó la decisión de estimar dicha estrategia?, ¿cómo evalúa su eficacia o en base a qué fundamenta su uso?
- ¿Piensa usted que es importante el conocimiento de estrategias para el manejo de la ansiedad en los estudiantes?, ¿por qué?

Anexo 3



CARTA DE PRESENTACIÓN PROYECTO DE TESIS

Santiago de Chile, abril 2022

Estimado Sr./Sra.

Director/a Establecimiento

Junto con saludarle, invitamos a su comunidad educativa a participar en la investigación: *¿Estás nervioso?, no estés nervioso: estrategias pedagógicas para lidiar con la ansiedad interpretativa musical en una evaluación*. El objetivo de investigación es identificar las estrategias pedagógicas que utiliza el profesorado de música para lidiar con la ansiedad estudiantil durante las evaluaciones de interpretación musical. Este trabajo se enmarca en un proyecto de tesis del Programa de Formación Pedagógica para Profesionales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, siendo nuestro campo de especialización la Pedagogía en Música. El equipo de investigación está conformado por Fernando Cabezas, Marcelo Abufhele y Rodrigo López, siendo nuestro director de tesis el Dr. Rolando Angel-Alvarado.

La recolección de datos para la investigación consiste en una visita al establecimiento para observar una evaluación interpretativa en una clase de música en el ciclo de enseñanza media, centrándose el estudio en las acciones docentes, en ningún caso las estudiantiles. Tras la observación, necesitaremos realizar una entrevista personal y privada a la figura docente observada, de modo que requerimos de su autorización para llevar a cabo la actividad dentro del establecimiento en los tiempos que se establezca el/la informante.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Los miembros de la comunidad escolar pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello. Los resultados serán publicados como parte del proyecto de tesis antes mencionado y pueden

también ser publicados en artículos y/o presentados en conferencias académicas. Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

En caso de que quieran participar, podemos tener una reunión virtual o presencial para despejar dudas, profundizar en detalles y coordinar lo necesario para el éxito de la intervención. De antemano muchas gracias por cualquier respuesta, esperamos que lo considere.

Atentamente:

Equipo de Proyecto de tesis

Datos de contacto:

Anexo 4 (A)



AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

Por la presente carta, autorizó llevar a cabo acciones de recolección de datos en el establecimiento que dirijo, los que corresponden al proyecto de investigación: *¿Estás nervioso?, no estés nervioso: estrategias pedagógicas para lidiar con la ansiedad interpretativa musical en una evaluación.*

La participación en las actividades del proyecto, dependerán del consentimiento informado que cada participante firme de manera libre y voluntaria, quienes podrán retirarse en el momento que lo deseen. Señaló que he sido informado de los objetivos y alcances de esta investigación y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad de datos, tanto a nivel personal como institucional. He podido exponer mis preguntas al equipo de investigación, quienes me han contestado con claridad.

Nombre, Cargo y Firma

Fecha:

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Nombre: Marcelo Abufhele

Email: marceloabufhele@gmail.com

Teléfono: +56 9 8369 9653

Una copia de esta carta queda para la institución.

Anexo 4 (B)



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PROFESOR/A

Se le invita a participar en la investigación: “*¿Estás nervioso?, no estés nervioso: estrategias pedagógicas para lidiar con la ansiedad interpretativa musical en una evaluación.*” El objetivo de investigación es identificar las estrategias pedagógicas que utiliza el profesorado de música para lidiar con la ansiedad estudiantil durante las evaluaciones de interpretación musical. Este trabajo se enmarca en un proyecto de tesis del Programa de Formación Pedagógica para Profesionales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, siendo nuestro campo de especialización la Pedagogía en Música. El equipo de investigación está conformado por Fernando Cabezas, Marcelo Abufhele y Rodrigo López, siendo nuestro director de tesis el Dr. Rolando Angel-Alvarado.

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar -o no- en este estudio. La investigación consiste en la observación, guiada por una pauta, de una evaluación interpretativa impartida en una clase de música dirigida por usted. Posteriormente, en el mismo día, será necesario que participe en una entrevista privada que ahondará en temas vinculados a educación, estrategias pedagógicas y ansiedad. Su duración será de mínimo diez minutos y máximo cuarenta. Se llevará a cabo en algún lugar del establecimiento acordado, dispuesto y acondicionado previamente por el equipo de tesistas, el establecimiento y/o usted. Esta última actividad será grabada y el registro almacenado en total confidencialidad por un año, bajo la custodia de los/as investigadores/as responsables.

La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Los resultados serán publicados como parte del proyecto de tesis antes mencionado y pueden también ser publicados en artículos y/o presentados en conferencias académicas. Para asegurar la confidencialidad de la información provista, no se usarán nombres sino seudónimos, a menos que usted autorice a hacerlo. De esta manera, nadie ajeno al estudio podrá identificarle ni acceder a algún tipo de información sensible.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas llegara a producir incomodidad, usted puede interrumpir la entrevista o la observación en el momento

en que estime conveniente, así como también informar que no responderá esa pregunta y que prefiere avanzar a la siguiente. En cualquier momento usted puede solicitar al investigador que le responda todo tipo de inquietudes respecto al estudio y pedir más información sobre las implicancias de su participación. Si usted retira su consentimiento, el registro del estudio será eliminado y la información obtenida no será utilizada. Usted no se beneficiará directamente por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar a:

Marcelo Abufhele

Email: marceloabufhele@gmail.com

Teléfono: +56 9 8369 9653

Consideraciones Éticas

1. Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
2. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.
3. Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del investigador responsable.

Nombre del/la participante

Firma del/la participante

Fecha

¿Quiere recibir una copia digital de la publicación?

Si: _____ No: _____

Si su respuesta a la pregunta anterior es sí, por favor registre una dirección de correo electrónico a la cual enviar estos resultados. Esta dirección no será utilizada para ningún otro fin que no sea el envío de la información solicitada.

Dirección de correo electrónico: _____

Anexo 5 (A)

Nombre del observador: Fernando Cabezas, Rodrigo López.

N° de Docente: 1

Fecha: 25-04-2022

Hora de la clase: 09:50 AM.

Acciones	Sí se observa	Se observa parcialmente	No se logra observar
Situación de Clase			
Empieza puntualmente la clase	x		
Saluda a los/as estudiantes	x		
Logra captar la atención de los/as estudiantes	x		
Explica lo que se hará en la clase de ese día	x		
Soluciona dudas que puedan surgir en los/as estudiantes	x		

Cierra la clase haciendo un resumen y/o explicando lo que se hará en la próxima sesión	x		
Situación Evaluativa			
Tiene planificado cómo se realizarán las evaluaciones	x		
Entrega la instrucción de cómo se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as	x		
Entrega la instrucción de dónde se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as	x		
Utiliza una pauta de evaluación o rúbrica para guiar el proceso	x		
Entregó pauta de evaluación o rúbrica con anterioridad a los/as estudiantes	x		

Los contenidos que evalúa están claramente expresados en la pauta de evaluación o rúbrica	x		
La evaluación contempla tareas desafiantes pero realizables.	x		
Evalúa un contenido que fue visto previamente en clases anteriores	x		
Evalúa un contenido que fue visto durante esa misma clase.			x
La evaluación lleva consigo un estímulo cuantitativo (calificación, décimas, etc)		x	
Entrega una retroalimentación personal después de cada evaluación			x
Entrega una retroalimentación general al curso	x		

después de cerrar la actividad			
Contexto Evaluativo			
Tiene una disposición constante para mantener un grado óptimo de respeto, silencio y orden en la sala de clases.	x		
El lugar en donde realiza las evaluaciones es silencioso			x
El lugar en donde realiza las evaluaciones es amplio		x	
El lugar en donde realiza las evaluaciones es ordenado	x		
El lugar en donde realiza las evaluaciones contiene implementos necesarios para la realización de las evaluaciones (electricidad, enchufes, atriles, equipos de audio, etc)	x		

Realiza la evaluación con público			X
El público son los mismos compañeros/as			X
El público son personas externas a la clase			X
El público incluye tanto a compañeros/as como a personas externas a la clase			X
Características del Docente			
Le da a la evaluación una gran trascendencia e importancia			X
Incentiva a ver la música no solo desde un ámbito educacional-formativo		X	
Fomenta una competitividad entre estudiantes a través del proceso evaluativo			X

Es paciente con los distintos tiempos y procesos de sus estudiantes	x		
Favorece a las personas talentosas			x
Trata a todos y todas por igual	x		
Castiga a las personas que les cuesta más			x
Se preocupa de ayudar a los/as estudiantes en lo que necesiten previamente, durante y después de la evaluación		x	
Busca pulcritud y perfección en la ejecución			x
Busca que la evaluación sea una instancia de aprendizaje	x		
Transmite expectativas altas a los/as estudiantes			x

Busca que los/as estudiantes alcancen grados de autorrealización y autenticidad			x
Evalúa más de 4 objetivos en simultáneo, poniéndole a cada uno el mismo nivel de importancia			x
Pone énfasis en la calidad y logro de los objetivos, más que en la cantidad de estos.	x		
Crítica las fallas de los/as estudiantes			x
Es consciente de las necesidades de cada estudiante en el proceso evaluativo	x		
Responsabiliza y condena a los/as estudiantes por sus errores			x
Motiva al estudiante de manera constante en distintas instancias de	x		

la evaluación para que no se desanime			
Juzga, desmoraliza y cuestiona la actitud de los/as estudiantes			x
Guía, alienta y asiste al estudiante durante la evaluación	x		
Demuestra una estructuración de procedimientos rígida			x
Es flexible es cómo aborda el proceso evaluativo	x		
Pierde la paciencia con facilidad			x
Escucha de manera atenta a los/las estudiantes previo a la evaluación		x	
Escucha de manera atenta a los/as estudiantes durante la evaluación	x		

Escucha de manera atenta a los/las estudiantes después de la evaluación		x	
Llama a los/as estudiantes por sus nombres	x		
Tiene cierta claridad de los intereses de las/os estudiantes		x	
Delega en lo posible ciertas decisiones a los/as estudiantes	x		
Ansiedad			
Logra detectar algunos síntomas conductuales, fisiológicos o afectivo-emocionales de ansiedad en sus estudiantes	x		
Toma medidas paliativas para abordar determinados síntomas		x	
Las medidas tomadas se enmarcan			x

claramente en una estrategia específica			
Las medidas tomadas parecieran ser improvisadas en el momento		x	

Anexo 5 (B)

Nombre del observador: Marcelo Abufhele

N° de Docente: 2

Fecha: 27-04-22

Hora de la clase: 09:45 AM.

Acciones	Sí se observa	Se observa parcialmente	No se logra observar
Situación de Clase			
Empieza puntualmente la clase			x
Saluda a los/as estudiantes	x		
Logra captar la atención de los/as estudiantes	x		
Explica lo que se hará en la clase de ese día	x		
Soluciona dudas que puedan surgir en los/as estudiantes	x		

Cierra la clase haciendo un resumen y/o explicando lo que se hará en la próxima sesión		x	
Situación Evaluativa			
Tiene planificado cómo se realizarán las evaluaciones	x		
Entrega la instrucción de cómo se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as	x		
Entrega la instrucción de dónde se realizará la evaluación antes de empezar, de manera clara y a todos/as			x
Utiliza una pauta de evaluación o rúbrica para guiar el proceso			x
Entregó pauta de evaluación o rúbrica con anterioridad a los/as estudiantes			x
Los contenidos que evalúa están claramente expresados en la pauta de evaluación o rúbrica			x

La evaluación contempla tareas desafiantes pero realizables.	x		
Evalúa un contenido que fue visto previamente en clases anteriores	x		
Evalúa un contenido que fue visto durante esa misma clase.			x
La evaluación lleva consigo un estímulo cuantitativo (calificación, décimas, etc)	x		
Entrega una retroalimentación personal después de cada evaluación		x	
Entrega una retroalimentación general al curso después de cerrar la actividad	x		
Contexto Evaluativo			
Tiene una disposición constante para mantener un grado óptimo de respeto, silencio y orden en la sala de clases.	x		

El lugar en donde realiza las evaluaciones es silencioso			x
El lugar en donde realiza las evaluaciones es amplio		x	
El lugar en donde realiza las evaluaciones es ordenado			x
El lugar en donde realiza las evaluaciones contiene implementos necesarios para la realización de las evaluaciones (electricidad, enchufes, atriles, equipos de audio, etc)		x	
Realiza la evaluación con público	x		
El público son los mismos compañeros/as	x		
El público son personas externas a la clase			x
El público incluye tanto a compañeros/as como a personas externas a la clase			x
Características del Docente			

Le da a la evaluación una gran trascendencia e importancia			x
Incentiva a ver la música no solo desde un ámbito educacional-formativo	x		
Fomenta una competitividad entre estudiantes a través del proceso evaluativo			x
Es paciente con los distintos tiempos y procesos de sus estudiantes	x		
Favorece a las personas talentosas			x
Trata a todos y todas por igual	x		
Castiga a las personas que les cuesta más			x
Se preocupa de ayudar a los/as estudiantes en lo que necesiten previamente, durante y después de la evaluación	x		
Busca pulcritud y perfección en la ejecución			x

Busca que la evaluación sea una instancia de aprendizaje	x		
Transmite expectativas altas a los/as estudiantes		x	
Busca que los/as estudiantes alcancen grados de autorrealización y autenticidad	x		
Evalúa más de 4 objetivos en simultáneo, poniéndole a cada uno el mismo nivel de importancia			x
Pone énfasis en la calidad y logro de los objetivos, más que en la cantidad de estos.			x
Critica las fallas de los/as estudiantes			x
Es consciente de las necesidades de cada estudiante en el proceso evaluativo	x		
Responsabiliza y condena a los/as estudiantes por sus errores			x
Motiva al estudiante de manera constante en distintas instancias de la evaluación para que no se desanime	x		

Juzga, desmoraliza y cuestiona la actitud de los/as estudiantes			x
Guía, alienta y asiste al estudiante durante la evaluación	x		
Demuestra una estructuración de procedimientos rígida		x	
Es flexible es cómo aborda el proceso evaluativo	x		
Pierde la paciencia con facilidad			x
Escucha de manera atenta a los/las estudiantes previo a la evaluación	x		
Escucha de manera atenta a los/as estudiantes durante la evaluación	x		
Escucha de manera atenta a los/las estudiantes después de la evaluación	x		
Llama a los/as estudiantes por sus nombres	x		

Tiene cierta claridad de los intereses de las/os estudiantes	x		
Delega en lo posible ciertas decisiones a los/as estudiantes	x		
Ansiedad			
Logra detectar algunos síntomas conductuales, fisiológicos o afectivo-emocionales de ansiedad en sus estudiantes	x		
Toma medidas paliativas para abordar determinados síntomas		x	
Las medidas tomadas se enmarcan claramente en una estrategia específica			x
Las medidas tomadas parecieran ser improvisadas en el momento	x		

Anexo 6 (A)

Transcripción Entrevista Docente 1

Nombre entrevistador: Rodrigo López

Nº de Docente: 1

Fecha y hora: Martes 26 de abril, 15:44 horas.

Criterio 1: Ansiedad

- 1. ¿Puede ser la clase de música un ambiente en donde se produce ansiedad?, ¿por qué?**

Docente 1: Yo creo que si po, todo va a depender del profesor... si tu generas miedo en el estudiante, si tu generas desconfianza, si tú generas, que te lo da el autoritarismo, “no lo hiciste mal, noo como se te ocurre equivocarte así”... eso obviamente va a generar desconfianza en el estudiante, todo va a depender de cómo tu muestres las dinámica de la clase. Osea, tu puedes llegar y generar daños psicológicos fuertes en relación a eso pos, un reto, un “no sirves”, un “ya tu no sirves para tocar”... ¿quien soi’ tu para decirle eso a un niño?, ¿cachai? es como raro eso, pero se da ¿me entiendes? se ha dado.

- 2. ¿Usted como estudiante de música sintió ansiedad?, ¿en qué momentos?**

Docente 1: Es que yo iba a una escuela artística, fuera de mi horario escolar. Antes, acuérdate que la jornada cuando yo estudié, era media jornada, no existía la jornada escolar completa, entonces yo en las tardes iba a la escuela artística. Yo estudiaba flauta, teoría, guitarra (guita folclórica) y estaba en el conjunto de la escuela. Entonces, cuando yo tocaba en el colegio, siempre fui la más sobresaliente porque sabía tocar. Entonces nunca me generó ansiedad la prueba de música, porque sabía po’, nunca me puse nerviosa ni nada. Yo creo que en la universidad me puse más nerviosa, porque ahí ya los niveles de exigencia eran distintos, ahí ya fue diferente. En armonía me ponía nerviosa, porque el profesor era malo. No es que él fuera malo, si no que era como serio, entonces él cerraba la puerta a las 8 de la mañana y no entraba nadie y en su clase no volaba ni una mosca, así como que generaba un ambiente muy solemne. y era así entonces bueno, después él nos hizo práctica instrumental un tiempo y el solamente trabajo con nosotros la parte de afinación y para trabajar la afinación, la única manera, decía que para que nosotros tuviéramos un buen oído y nuestros conjuntos sonaran afinados era tocar flauta entonces a todos nos hizo tocar flauta piezas del renacimiento. Entonces éramos ponte tú, grupos de 3 o 4 tocando esas obras que van en bloque, flauta soprano, tenor, contralto, entonces había que afinar po’, porque con la flauta tú te tienes que afinar con el aire, ahí es muy difícil afinarse con la flauta, entonces él le dio color con eso de la afinación. Entonces, ahí

uno se sentía como nervioso y cosas así, o cuando llegabai' y dijo "ya necesito que alguien afine la guitarra", o "ya tu tocaí' guitarra", justo apuntó al compadre seco en guitarra, era el mas bacán de la guitarra en la carrera. En esa época cuando llegó Silvio Rodríguez, él tocó con Silvio Rodríguez. Así como "oh, bacán" "oh, el daniel excelente", el venía de la experimental artístico (LEA), en Mapocho, un cabro super bien. Lo hizo pasar y lo hizo pebre con la afinación de la guitarra, entonces uno dice, yo me escondía así como "oh que no me diga a mi, que no me diga a mi". Pero, por eso en el colegio no sentí eso, pero si en la universidad un poquito como de ansiedad, pero ¿quien no lo siente en la universidad?.

3. ¿Cómo nota que se expresa la ansiedad de sus alumnos? (en términos fisiológicos, conductuales o afectivo-emocionales)

Docente 1: No sé si té, no creo que tú te hayas dado cuenta, no sé, alomejor sí tu otro compañero, ese día de la prueba, habían chicos que ya me decían "estoy nervioso" altiro "no es que profesora estoy nerviosa" ensayemos, ensayemos, yo les digo "tienen tres oportunidades" pero al final, tocamos y tocamos nomás hasta cuando, ya más o menos yo lograba que ya se relajaran porque primero, yo los veo cuando tocan que se tensan, se aprietan, entonces, hay que propiciar un ambiente de relajación, entonces "ya, toquemos" entonces yo por eso a veces converso con ellos, conversamos "ya listo, a ver, démosle, ¡ya! te salio vamos, vamos" tocando, así como si fuera un juego... y estamos evaluando. Estoy viendo cómo lo van haciendo y todo ese asunto. Pero yo noto cuando se ponen ansiosos, se ponen tiesos, así como que al tiro el cuerpo, como que se cierran, eso es lo que he visto.

4. ¿Hay similitudes o ciertos patrones en el comportamiento de distintos estudiantes al estar experimentando algún grado de ansiedad?

Docente 1: Si, yo creo que hay similitudes, sí. En general he visto ese patrón que se da, porque más allá no pasa ¿me entiendes?, porque yo trato de generar lo que tu ves en la clase; trato de generar un ambiente agradable, que sean iguales ellos, muy ellos o ellas para tocar. Sin perder la esencia de su persona ¿me entiendes? Entonces, el Demian, siempre va a ser desordenado como estábamos hablando, el Matias Palma siempre va a ser super hiperventilado, entonces, hay que regular eso para que no se transforme en una odiosidad, pero yo tampoco quiero que el Matias Palma esté tranquilo y anularlo, no es mi propósito anularlo tampoco... lo que yo no quiero, es que ellos sean irrespetuosos, eso es otra cosa. Ahora, si el Demian fuera un cabro irrespetuoso, las cosas serían distintas, pero ahí no tiene nada que ver con la ansiedad, sino, que tiene que ver con la falta de respeto po', ¿me entiendes?, y eso es transversal po', el respeto es transversal en los distintos colegios, en las distintas comunas y países... tiene que ver con eso..

Criterio 2: Estrategias

5. ¿Aplica estrategias para el manejo de ansiedad en sus estudiantes en ciertos momentos?

Docente 1: Sí, una de las estrategias tiene que ver con darles momentos de confianza. O sea, ponte tú, “Hola, ¿cómo te ha ido? Por ejemplo, ahora me encontré con una niñita del séptimo A llorando, “¿Qué te pasó? -No es que el profesor, es que no sé” Le di un abrazo, “venga” le dije, “pucha que lastima” le dije, ya que se yo, estuvimos conversando un ratito, “gracias profesora”, eso te genera lazos de confianza. A la otra clase le pregunté “¿cómo estás? ¿pasó el problema?”. Más de eso no, yo no me voy a meter en su vida, no me corresponde tampoco, pero tiene que ver con eso, momentos de confianza, que sea una clase donde yo esté tranquilo. Por eso yo decía: “usted no va a venir acá con el metalófono delante de todos, toque solo”. No, eso no. Si no que, generar por eso puede ser en grupos, atrás, tranquilos, “ya ensayemos” así como, eso. Esa es la idea.

Rodrigo: Sí, porque ese contexto de tocar solo con el metalófono igual influye en la ansiedad.

Docente 1: Sí, caleta.

6. ¿Qué estrategias utiliza para lidiar con la ansiedad en sus estudiantes en contextos de evaluación?

Docente 1: Esa, la estrategia que tiene que ver con la confianza, con la tranquilidad, con que “no démosle nomás, pero a ver, ya respiremos”. Y hay personas que no lo hacen, por ejemplo, una niña, Constanza Figueroa no lo pudo hacer, no lo pudo hacer. Entonces ahí viene la pregunta ¿se merece un dos?, ¿un uno? o ¿tengo que esperar? Y yo se que ella toca, porque yo la he visto, pero puede que, a pesar de generar este ambiente de confianza, esta situación, así como en grupos, alejados del resto, como un ambiente más grato, a pesar de eso, ella igual se pone nerviosa. Entonces, ¿qué es lo que hay que ver? Eso po’, por eso yo no puedo cerrar al tiro las notas, al único que le puse un siete al tiro fue al Demian. A los demás no puedo, tengo que ir viendo otra vez y pa’ mí, como te digo, las calificaciones son un problema, como que me sacan de mi rollo de lo que yo hablo po’, en todo momento.

Rodrigo: Claro, y esa estrategia de calificar con siete a todos y luego se vaya disminuyendo. Quizás poner un margen en la peor nota como de un cinco y la mejor un siete, ¿no ha servido?... focalizar digamos finalmente de que no van a haber notas malas.

Docente 1: No, es que yo generalmente pongo a todos, ponte tu, un seis, seis cinco, dependiendo. Al menos que sea muy matao’, pero aquí no creo, porque todos tocaron algo. Entonces yo, voy a empezar de un seis.

Rodrigo: Los chiquillos que estaban aquí peluseando, osea la fila de la derecha...

Docente 1: Los primeros que tocaron, Sí. Los tres, tocaron la canción completa. Y eso a mí igual me asombra, porque uno dice “estos...” Y la tocaron.

7. ¿Por qué tomó la decisión de usar estas estrategias? ¿Cómo evalúa su eficacia o en base a qué fundamenta su uso?

Docente 1: Cuando yo estaba en octavo, en la etapa de la adolescencia, me gustaba un niño del curso, ¿cachai? Toda esa etapa media extraña que uno vive. El profesor de música nos enseñó a dirigir la canción nacional. ¿Por qué? no tengo idea. Y la evaluación era pararse y dirigir al todo el curso. Y a mi me daba tanta vergüenza porque estaba el chico que me gustaba y me daba vergüenza, por el chico. Mira la wea, ¿cachai?, entonces yo no quise hacerla, no quise hacer la prueba y me saqué un uno y eso a mi siempre me arrastró, de hecho, yo tengo traumas con la canción nacional, a mi me cuesta dirigir la canción nacional. De hecho, yo siempre le digo a la Natasha: “oye Natasha, dirígela tu mejor”. Entonces, a mi me cuesta, yo se que a veces tengo que hacerlo porque yo soy la profesora del octavo ponte tu y si tienen licenciatura y tengo que hacerlo yo, no la Natasha. Porque ella lo hace con los kinder, ¿cachai? entonces, nada que hacer. Bueno, el asunto es que yo siempre he pensado en eso, ¿cuál es el punto de avergonzar a los estudiantes? osea, yo preferí mil veces sacarme un uno y yo fui una muy buena alumna en el colegio, pero no dirigir la canción nacional porque me daba vergüenza y me daba vergüenza por ese compadre, ¿cachai? mira la lesera. Entonces, yo siempre pensé, en el colegio: “yo no quiero generar situaciones vergonzosas para mis estudiantes”. Y si me dicen “no profe, no”, como la Constanza, que se tupió. Bueno, veremos más adelante. Por eso vuelvo a insistir, que la calificación, que es distinta a la evaluación, porque ahora estamos calificando una ejecución instrumental, hay un instrumento de evaluación que es de calificación que es una escala de apreciación que podría haber sido una rúbrica, pero para mi la rúbrica tiene que ver para la persona que no sabe, si yo ya sé de lo que se trata más o menos puedo manejarme en eso. Hago una escala de apreciación que se acerque lo más posible, lo más objetiva. Entonces, yo digo “ya ¿qué es lo más objetivo? Postura corporal, si esto es sí o no... o tomái’ la baqueta así o la tomái así”, eso se puede medir, eso es más medible. Pero, no es mi objetivo la postura corporal. Mi objetivo es que ellos toquen, mi objetivo es que ellos tengan la experiencia de tocar una canción en el metalófono. Y ahí te daí’ cuenta, que tratando de ser lo más objetiva posible, igual te entrampai’. Entonces, bueno yo por eso he generado estas estrategias de darles la más, osea darles un ambiente de confianza, que lo aplico aquí también en la clase de lenguaje, cuando tienen que leer, cuando tienen que participar, generar esos ambientes de mucha confianza, de no tener miedo, de ser escuchado. “Usted va a ser escuchado” en el momento adecuado, ¿me entiendes? no cuando se le ocurra también po, porque sino puede generar muchas interrupciones. Entonces, es generar un ambiente de clase agradable, que a veces se malinterpreta con entretención, por eso yo le digo a los estudiantes “yo no soy un *clown*, yo no estudié *stand up comedy*, ni voy a ser comediante, ni voy a hacer acá un *sketch*” No, yo vengo a hacer clases, porque soy profesora ¿me entiendes? entonces, no es el punto de entretenerlos. Ahora, si de pasadita, yo me entretengo y me encanta, bacán, pero no es mi objetivo la entretención, porque la entretención es pasajera. Yo quiero que la clase sea digna y sea diferente. Sí, yo propongo una clase diferente, una clase donde todos estemos tranquilos, entonces por eso los chiquillos en música se sueltan, ellos son como son. Yo me he dado cuenta, de que en otras asignaturas son más apretados, porque no pueden hablar, no pueden opinar, porque tienen que escuchar, porque son tantas cosas, “que esto, ay la prueba” ¿me entendí? en general las otras asignaturas a veces son cerradas y ahí está mi desafío aquí en lenguaje de cómo hacerla más abierta también ¿me entiendes?.

8. ¿Piensa usted que es importante el conocimiento de estrategias para el manejo de la ansiedad en los estudiantes?, ¿por qué?

Docente 1: Sí po', las estrategias tu las puedes determinar en tu realidad educativa, del curso, que puede ser muy distinta a la del séptimo B, por ejemplo, los dos séptimos, pero son estrategias diferentes porque son cursos diferentes o tu puedes de repente estar en *pinterest* y "oh! esto" lo transformo para el curso o ves un documental o una noticia o vai' en la calle o alguien te dijo. El otro día un niño me dijo "oiga profesora" aunque no es estrategia de evaluación, y me dijo "profesora mire, ¿qué tal si hacemos, por ejemplo, unos tocan la A, otros tocan la B y lo tocamos en conjunto, osea al mismo tiempo" "Ya!" le dije "probemoslo". Lo probamos, salió bacán, salió bien, excelente ¿me entiendes? Entonces, las estrategias a veces van, de repente los niños dicen, el mismo niño en su ansiedad dice "profesora, es que ¿sabe? yo, ¿lo puedo dar de esta manera?". Y ahí uno lo va pensando, ¿me entiendes? no siempre uno tiene la razón en todo, no sé po', a veces yo digo "ya, vamos a hacer una evaluación por grupo", que es lo que a veces hacía en la sala de música, no individual, todos, "todo este grupo, los seis, todo este grupo allá" ¿me entiendes? o "todos juntos y solo el grupo de allá toquen todos" y ahí me daba cuenta, se va dando en el momento y es súper cambiante también, no es tan rígido, no es tan rígida la estrategia de generar la confianza, van cambiando.

Anexo 6 (B)

Transcripción Entrevista Docente 2

Nombre entrevistador: Marcelo Abufhele

N° de Docente: 2

Fecha y hora: Miércoles 27 de abril, 11:22 horas.

Criterio 1: Ansiedad

- 1. ¿Puede ser la clase de música un ambiente en donde se produce ansiedad?, ¿por qué?**

Docente 2: Si, porque involucra exponerse a la exposición y porque te involucra directamente con el error, la música es muy de equivocarse y corregir, muchos no entienden que ese es el proceso para por ejemplo ejercer una melodía exacta. También están muy altas las expectativas de ellos y piensan que la expectativa del profesor es también muy alta.

- 2. ¿Usted como estudiante de música sintió ansiedad?, ¿en qué momentos?**

Docente 2: Creo que la sentía en todos los momentos antes de las clases de instrumentos, piano me costaba mucho junto a los repertorios. Una semana es poco para toda la información o quizás uno requiere tiempos más lentos para procesar todo.

- 3. ¿Cómo nota que se expresa la ansiedad de sus alumnos? (en términos fisiológicos, conductuales o afectivo-emocionales)**

Docente 2: Desbordes emocionales, llanto, o derechamente se niegan a tocar sus instrumentos. Muchas veces me comunican que no es conmigo (refiriéndose a la resistencia de los alumnos).

- 4. ¿Hay similitudes o ciertos patrones en el comportamiento de distintos estudiantes al estar experimentando algún grado de ansiedad?**

Docente 2: Sí, similares reacciones como los mencionados desbordes emocionales, llantos y negarse a tocar.

Criterio 2: Estrategias

- 5. ¿Aplica estrategias para el manejo de la ansiedad de sus estudiantes en ciertos momentos educativos? (si/no)**

Docente 2: No tengo un plan de acción definido, suelo adaptarme a la situación particular del alumne.

6. ¿Qué estrategia utiliza para lidiar con la ansiedad de sus estudiantes en contextos de evaluación?, ¿cómo la utiliza?

Docente 2: Les digo que “Si no quieres tocar, no lo hagas esta clase”, llamar a la calma, darles un espacio para que se relajen y evaluar en la calma lo que el alumne está haciendo. No van a pasar cuatro clases con la misma emoción problematizada, además, también ofrezco la alternativa de que se graben tocando en un video y me lo envíen.

7. ¿Por qué tomó la decisión de estimar dicha estrategia?, ¿cómo evalúa su eficacia o en base a qué fundamenta su uso?

Docente 2: Primero porque la predisposición del alumne es distinta al crearse un vínculo y creo que eso es importante. Segundo, al tener un espacio para sentir porque saben que la profe entiende que necesitan calma, ellos aprenden a sentir cuando necesitan dicho espacio debido a que un adulto los está validando y aprenden que sus emociones son válidas.

8. ¿Piensa usted que es importante el conocimiento de estrategias para el manejo de la ansiedad en los estudiantes?, ¿por qué?

Docente 2: Es muy necesario porque si no las manejas puedes perder la conexión con el desarrollo de tu estudiante y te puede bloquear. Es necesario promover estrategias para promover la participación y mejorar su predisposición ante la enseñanza en música y que puedan sobrellevar la frustración.