



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EL *FOBOS* EN LA MÚSICA. EDUCACIÓN DEL MIEDO
ESCÉNICO EN EL ESTUDIANTADO DE PIANO DE LA
UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA
SALINAS"

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Sofía Castillo Usyaopín

Directora:

Dra. Hilda María Ortega Neri

Codirectoras:

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Zacatecas, Zac. a 26 de octubre del 2020

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN:

Este trabajo analiza los factores debilitantes del miedo escénico en el ámbito musical interpretativo. Se realiza una intervención educativa sobre tres estudiantes de Piano de la UAA-UAZ, y se implementan estrategias para el afrontamiento de las alteraciones de los procesos artístico-musicales y de aprendizaje. Los resultados sugieren una mejora progresiva de la experiencia interpretativa, efectividad de la práctica y aminoración de los efectos desfavorables. Se sustenta la importancia de la actuación docente para la prevención y orientación, y se sugiere continuar con el desarrollo de intervenciones similares, aplicables al currículo de instrumento en los niveles previo y superior.

PALABRAS CLAVE: miedo escénico, interpretación musical, práctica musical, estrategias educativas, intervención educativa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL <i>FOBOS</i> EN LAS Y LOS MÚSICOS. CAUSAS, MANIFESTACIONES Y ALCANCES	11
1.1 <i>Fobos</i> en las y los músicos. ¿Enemigo o amigo?	12
1.2 Conceptualización del <i>Fobos</i> en la música. Un acercamiento a la literatura sobre la ansiedad escénica	17
1.3 Emoción y cognición en el <i>Fobos</i> . Variables de manifestación	31
1.4 Factores desencadenantes y mantenedores	45
CAPÍTULO II: EL <i>FOBOS</i> DENTRO DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES-UAZ.....	62
2.1 Música e interpretación	63
2.2 La ejecución musical como carrera profesional en México	71
2.3 La Licenciatura en Música de la UAA-UAZ	77
2.3.1 Antecedentes	79
2.3.2 Filosofía	81
2.3.3 Perfil de ingreso y egreso	82
2.3.4 Diseño Curricular y Plan de Estudios	84
2.3.5 Unidad Didáctica de Piano	90
2.3.6 Personal académico y estudiantado	99

2.3.7	Infraestructura y equipamiento	100
2.4	Análisis de diagnóstico piloto (ciclo agosto-diciembre de 2018)	102
CAPÍTULO III: INTERVENCIÓN EN EL ESTUDIANTADO DE PIANO DE NIVEL SUPERIOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES-UAZ.....		107
3.1	Intervenciones en ansiedad escénica	107
3.2	Método	111
3.3	Resultados de la entrevista inicial	113
3.4	Descripción de la Intervención Educativa	124
3.4.1	Primera sesión	129
3.4.2	Segunda sesión	137
3.4.3	Tercera sesión	144
3.4.4	Cuarta sesión	153
3.4.5	Presentación final	158
3.5	Resultados y discusión	160
CONCLUSIONES		169
REFERENCIAS.....		175
ANEXOS		183

Índice de Tablas

Tabla 1: Correlación entre situaciones, pensamientos irracionales y emociones según la formulación del TREC	33
Tabla 2: Niveles de tensión en artistas.....	41

Índice de Figuras

Figura 1: Ansiedad adaptativa y ansiedad patológica	22
Figura 2: Relación entre descriptores y severidad de ansiedad escénica	28
Figura 3: Modalidad y desarrollo del contenido de las sesiones	126
Figura 4: Sesión 1. Asignación de tareas para cada sujeto	137
Figura 5: Sesión 2. Asignación de tareas para cada sujeto	143
Figura 6: Sesión 3. Asignación de tareas para cada sujeto	152
Figura 7: Sesión 4. Asignación de tareas para cada sujeto	157

Índice de Imágenes

Imagen 1: Representación del Fobos en mosaico de piedra	12
Imagen 2: Vista lateral del edificio	101
Imagen 3: Aula para sesiones individuales	127
Imagen 4: Aula para sesiones grupales	127
Imagen 5: Salón de la Presentación Final	128
Imagen 6: Distribución del escenario	128

Índice de Anexos

Anexo A: Guía de entrevista inicial.....	183
Anexo B: Herramienta de evaluación de ejecución	189
Anexo C: Plantilla de cinco zonas de práctica.....	191
Anexo D: Guía de entrevista final.....	193

ACRÓNIMOS

AAyC	Área de Arte y Cultura
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Asociación Estadounidense de Psiquiatría)
CAESA	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes
CEMUAZ	Centro de Estudios Musicales
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CININF	Ciclo de Iniciación Infantil
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)
EMUAZ	Escuela de Música
FIM	Federación Internacional de Músicos (y Músicas)
IZC	Instituto Zacatecano de Cultura
MPA	<i>Musical Performance Anxiety</i> (Ansiedad en la actuación musical)
PE	Programa Educativo
PTEU	Programa Transversal de Creación y Difusión Artística
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNA	Sistema Nervioso Autónomo
SPC	Síndrome Preconcierto
TAS	Trastorno de Ansiedad Social
TREC	Teoría Racional Emotiva Conductual
UAA	Unidad Académica de Artes

UAC	Unidad Académica de Cultura
UAMUAZ	Unidad Académica de Música
UDI	Unidad Didáctica Integradora

INTRODUCCIÓN

El *Fobos* en la música, miedo o ansiedad escénica, ha persistido a lo largo del tiempo como un residente casi permanente de la mente de las y los artistas. Su existencia se basa en una inverosímil reciprocidad que, en sus confines, puede confundirse con el alimento de una esencia artística irrefragable. Esta manifestación fóbica, tan poderosa y casi irracional que las y los músicos experimentan sobre el escenario, encuentra su sentido en la naturaleza social de la propia búsqueda que tiene el arte por comunicar, del actuar público frente a la figuración abstracta de una audiencia, y la presión por responder a los parámetros preconcebidos.

Muchos son los factores que participan en lo que se podría entender como una 'dependencia mutua' entre el *Fobos* y la/el artista, donde la/el sujeto aprehende al primero como medio para la construcción de sus procesos imaginarios y la apropiación de su realidad, pues éste le ha 'enseñado' a autodefinirse, a juzgar y a calificar sus experiencias pasadas, y más aún, a moldear sus expectativas con el miedo, para garantizar su supervivencia. Es importante precisar que la/el músico es quien asimila la ansiedad escénica en sus etapas tempranas de gestación, y con frecuencia, como una forma de ratificación inconsciente dentro de un modelo complejo de demandas y exigencias formativas en la música, enmarcado en un conservatorio o afiliado a alguna universidad.

En los programas de profesionalización musical, dentro de la llamada 'formación clásica', se puede encontrar el mayor número de casos de ansiedad escénica en las y los estudiantes de instrumento, donde la confluencia de factores tan diversos y contrastantes, como las expectativas personales y profesionales, las exigencias físicas

y emocionales, las prácticas de rigor, la búsqueda creativa, la competencia y la relación con el instrumento, con la/el docente y con la propia música, se confunden entre sí (Dalia, 2014); y se traducen en un estado invariable de conflicto, pródigo para la manifestación del miedo al error, al fallo o a la imperfección.

El miedo al escenario se vive como un fenómeno desagradable y persistente para la mayoría de sus receptores/as, y en ocasiones actúa a modo de impedimento para la conclusión de los estudios musicales, pues deriva en la incapacidad para concebir y potencializar una carrera como intérprete satisfactoria. Varios son los trabajos que apuntan a que el colectivo artístico con los mayores niveles de ansiedad es el de las y los instrumentistas, seguido de las y los cantantes, bailarines y actores (Cester, 2013). A este respecto, y según diversos estudios realizados en el mundo anglosajón, alrededor del 20% del alumnado que comienza sus estudios en los conservatorios de música, deserta a causa del miedo escénico, y más de la mitad de quienes continúan, afirma “ver deteriorada su ejecución musical por motivo de los nervios” (Dalia, 2004, p. 22).

Son diversos los aspectos que conducen a la acentuación del miedo escénico en este tipo de formación, entre ellos es posible destacar la edad, a veces tan temprana, en que las y los alumnos comienzan sus estudios, las clases individuales, las demandas de tiempo y dedicación para la especialización en el instrumento, y el apremio por dominar e interpretar de manera satisfactoria el repertorio musical. Un dato aún más alarmante resulta el número de casos que permanecen desatendidos, por calificarse como una condición normal e inevitable: “Sufrir en un escenario, ante el público; es algo inherente a la profesión, cuando no lo es al propio individuo o a su preparación o madurez” (Dalia, 2004, p. 26).

La ansiedad escénica no tratada trasciende también hacia la vida laboral de quienes culminan sus estudios musicales, no sólo interfiere en la ejecución musical y la valoración profesional, sino que también puede afectar la “calidad de vida personal, dado que suele ser causa de otros problemas importantes como irritabilidad, baja autoestima, depresión, problemas de comunicación.” (Dalia, 2004, p. 24).

La conceptualización teórica del *Fobos* se sustenta en la literatura internacional sobre ansiedad escénica musical, con las investigaciones de Dalia (2004; 2008; 2014); Kenny (2010; 2011); y Cester (2013). Estos trabajos destacan por su sistematicidad en la definición de los factores causales y sintomatológicos, así como en el desarrollo de métodos y estrategias para el tratamiento del miedo escénico, mediante la efectuación de intervenciones cognitivas, conductuales y psicoterapéuticas.

De semejante interés son las propuestas que emanan del quehacer educativo musical, con la elaboración de una guía sistemática e integral para la práctica y la actuación por Klickstein (2009); y, en el contexto nacional, con el método de Suárez (2002), para el perfeccionamiento de las habilidades de aprendizaje y de aprehensión de la obra musical, en los niveles de realización intelectual, artística e interpretativa. Los esfuerzos sobre esta línea de investigación ofrecen una apreciación de suma relevancia en el tratamiento del miedo escénico desde el campo artístico.

En el ámbito local, los principales referentes bibliográficos son Ivánovna (2009; 2010); Juan (2009); Vdóvina (2010); y Navarro (2009; 2015). Estas y estos autores abordan con honda mirada la compleja discusión de la interpretación musical y la educación profesional musical en las escuelas superiores del estado y del país. Se estudian sus contribuciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del instrumento, y la evaluación como factor de incidencia de ansiedad, en las cuales

enfatan la importancia de la preparación y organización de la práctica para el enfrentamiento de las situaciones de exposición escénica.

El panorama de estudio del miedo escénico en México, no ha alcanzado un recorrido demarcado en la realización de intervenciones en los diferentes niveles de la educación formal musical, a pesar de la distinción de algunos estudios y métodos de docentes e investigadores/as que laboran en estos espacios. La efectucción de tal cometido, requiere el establecimiento de variables sobre la incidencia, manifestación, alcances y recursos para su tratamiento formal o canalización desde las universidades, escuelas y conservatorios del país.

Uno de los programas reconocidos a nivel nacional, y de donde emerge la inquietud de la autora por el presente trabajo, es el de la Licenciatura en Música con Énfasis en Instrumento, de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAA-UAZ). Dicho espacio educativo comprende la única carrera actual de profesionalización musical en el estado, y posibilita la ulterior inserción de sus egresados/as en los estudios musicales de posgrado, y en plazas laborales de índole artística y académica como docentes, concertistas, solistas o miembros de agrupaciones en diversos escenarios locales, nacionales e internacionales.

Dentro del Programa, es posible observar que no se suele enfatizar el desarrollo de las competencias o estrategias necesarias para presentarse en público de manera efectiva, quizá por la consideración más acuciante de atender otros problemas técnicos, intelectuales y expresivos del aprendizaje y la interpretación de las obras: “En muchas ocasiones, actuar en público con capacidad de autocontrol es una

capacidad que se considera relevante, pero no se contemplan procedimientos para su desarrollo” (Viejo *et al*, 2016, p. 68).

De acuerdo con sus diferencias individuales y situacionales, el estudiantado de Piano experimenta distintas graduaciones de ansiedad escénica, que debilitan su desempeño musical desde las facetas física, mental y emocional, en una variedad de síntomas como preocupación, inquietud, temblores o pérdida de memoria, concentración y destreza digital. La intensidad de la manifestación de ansiedad asciende en correspondencia con las características y/o implicaciones de la actuación, público y derivaciones académicas o profesionales.

La mayor parte de estas y estos jóvenes no inquietan sobre su propia experiencia escénica y tampoco disponen de alguna orientación abocada al desarrollo de herramientas y actitudes para afrontar los efectos mal dirigidos del *Fobos*, detonado a veces por factores tan intrínsecos a la actividad propia de la/el músico, y con frecuencia inadvertidos por la generalidad del colectivo de docentes, autoridades, padres y madres de familia, y alumnos o alumnas. El resultado es un panorama alarmante de reacciones asociadas de autocrítica y desaprobación, falta de motivación e ilusión, y otros juicios abarcadores y contraproducentes para la autoestima del alumnado, con riesgo de acrecer situaciones indeseables de miedo, evasión de la práctica y actuación, e incluso deserción.

De lo anterior, se desprende un cuestionamiento esencial que radica en la propia naturaleza terapéutica o sanadora de la música como expresión artística, y su paradójica ruptura con la formación profesional de sus intérpretes, al constituirse este grupo con la mayor cantidad de casos de miedo escénico. De igual forma, las respuestas a la condición de *Fobos* percibida por el estudiantado, sugiere un demérito

generalizado del sentido o valor del proceso de aprendizaje, por la sola capacidad de presentarse frente a una audiencia en determinado momento; apilándose como una piedra más en la muralla de un compuesto de creencias y mitos en torno al valor de la/el músico, y su profesión en Zacatecas y en el país.

Es posible asumir que el seguimiento estructurado para el tratamiento de la situación de miedo escénico en el estudiantado de Piano de la UAZ, no ha respondido a la totalidad de las necesidades sugeridas por la experiencia de la muestra. Las prácticas comunes del profesorado en las materias interpretativas, como los conjuntos de cámara o las clases de instrumento, cultivan una discusión más o menos somera en torno a este fenómeno y las formas de paliar sus efectos. Si bien, los esfuerzos de la o el docente-tutor en las sesiones individuales han probado ser de apoyo para dirigir este problema, persiste la necesidad de concienciar y orientar de manera metódica desde las aulas, sobre las causas y manifestaciones de este fenómeno, así como promover el autoconocimiento, la autorregulación y la autoevaluación en el alumnado.

A lo anterior, se suman los diversos matices que la percepción de la ansiedad escénica toma en el alumnado según las características individuales, el piano como instrumento de especialización, el tipo de participación -solista o dentro de una agrupación artística-, el espacio de desenvolvimiento y el nivel de seguridad que se posee sobre el repertorio. En otras palabras, las y los alumnos de Piano presentan graduaciones diferentes de ansiedad escénica, a partir de las particularidades de su instrumento, en donde predominan las actuaciones como solista y las composiciones mantienen un entramado textual profuso, cuya ejecución es obligada de memoria.

El panorama establecido en la investigación hizo posible formular la validez de una intervención educativa, como acción planificada para el empoderamiento de las y

los estudiantes con el reconocimiento y tratamiento del fenómeno escénico. De esta manera, el presente trabajo se dirigió a la implementación educativa de las estrategias y métodos propuestos por Suárez (2002); Ivánovna (2009); y Klickstein (2009); para incidir en la aminoración de los efectos negativos de la ansiedad escénica en el alumnado de Piano, y mejorar su desempeño artístico-interpretativo en las presentaciones y exámenes. Para su efectucción, se partió del establecimiento de dos hipótesis, las cuales se enuncian abajo:

- Las y los estudiantes de la Licenciatura en Música con énfasis en Piano de la UAZ, manifiestan reacciones ansiosas de tipo conductual, físico-psicosomático, cognitivo y emocional, las cuales menoscaban su motivación, confianza y desenvolvimiento en las ejecuciones públicas, difieren la conclusión de sus estudios formales y/o pueden afectar su permanencia dentro del Programa.
- La aplicación de estrategias educativas dirigidas al tratamiento del miedo o la ansiedad escénica, contribuye a la aminoración de las respuestas sintomático-ansiosas en exámenes y presentaciones, así como a la mejora general del desempeño interpretativo y académico de estas y estos sujetos.

El objetivo general consistió en implementar una serie de acciones sistemáticas para el tratamiento de la ansiedad escénica en las y los estudiantes de nivel superior de Piano de la UAA-UAZ, que, desde la intervención musical, contribuyera como propuesta para la mejora de la interpretación artística, el desempeño académico, la satisfacción personal-profesional y la permanencia escolar. Más adelante, los objetivos

específicos, correspondientes a cada uno de los capítulos del documento, se detallaron de la siguiente manera:

- Definir el *Fobos* o la ansiedad escénica, de acuerdo con las variables de manifestación más frecuentes, los factores desencadenantes y mantenedores, y sus alcances en el ámbito musical, académico, profesional y personal de las y los músicos.
- Explicar las generalidades formativas y contextuales de la música y la interpretación musical como carrera profesional en México y Zacatecas, junto con las particularidades del piano como instrumento de especialización, y la relación de los factores causales y de manifestación del *Fobos* dentro de la Licenciatura en Música de la UAZ.
- Intervenir en el tratamiento de la ansiedad escénica de las y los sujetos, mediante la práctica dirigida en sesiones de ensayos y presentaciones.
- Comprobar la efectividad de las acciones realizadas durante la Intervención, a fin de concluir la viabilidad de su implementación para el Programa de Piano de la Licenciatura en Música de la UAZ.

La Intervención se suscribió como una Propuesta de Apoyo a la Docencia en el ámbito de problematización de los procesos de práctica y ejecución del grupo destinatario, y consistió en el desarrollo de una estrategia de planeación y actuación profesional para la toma de control por parte de los agentes educativos, mediante un proceso de indagación y solución sobre las experiencias de aprendizaje (Barraza, 2010). La aplicación fue realizada por la investigadora, quien a su vez es egresada de la UAA-

UAZ en la especialidad de Piano, y para su desarrollo se examinó y trabajó con una pequeña muestra de jóvenes estudiantes entre veinte y veintiséis años de edad, quienes cursaban los semestres intermedios de su formación como intérpretes pianistas.

La metodología se sustentó en el paradigma de investigación cualitativa-interactiva en la modalidad de estudio de caso, y su efectucción se estructuró en tres etapas principales, que dirigieron y establecieron los criterios de planeación, organización, aplicación y seguimiento de la Intervención: (1) fase de diagnóstico o evaluación inicial, (2) fase de implementación, y (3) fase de evaluación de resultados. La etapa de implementación se constituyó bajo un modelo adaptativo que, de acuerdo con Barraza (2010), permitió el ajuste entre la realidad de las y los sujetos, y la actuación interventora, al aceptar la necesidad de reformulaciones posteriores como parte de un proceso en espiral del plan de acción.

Los recursos utilizados para la recogida y la presentación cualitativa de los datos, consistieron en el establecimiento de una entrevista semiestructurada inicial y final, y la autoobservación directa por medio de un diario de campo. La naturaleza educativa de esta Intervención permitió prescindir de la asistencia de especialistas en terapia o psicología; se abona, por tanto, a la extensión de su proposición para la adaptación a las prácticas de enseñanza-aprendizaje existentes, y se redonda en la importancia de una actuación docente adecuada para prevenir la manifestación de la ansiedad escénica mal dirigida en el estudiantado.

El presente documento se estructuró en tres capítulos generales, con sus respectivas subdivisiones o apartados: en el primero, se definió el *Fobos* en la música o la ansiedad escénica, junto con las manifestaciones asociadas y los factores

desencadenantes y mantenedores. En la segunda parte, se contextualizó el fenómeno dentro del Programa de Piano de la Licenciatura en Música de la UAA-UAZ, para abordar, en el capítulo final, la descripción de su tratamiento en el estudiantado destinatario de la Intervención.

CAPÍTULO I: EL *FOBOS* EN LAS Y LOS MÚSICOS. CAUSAS, MANIFESTACIONES Y ALCANCES

La existencia del *Fobos* en las y los músicos surge de un espacio que sobrepasa con facilidad las circunstancias limitantes de algún escenario o audiencia. Se trata de una relación compleja entre la/el individuo, la profesión y su entorno; un proceso en el cual, tanto el pensamiento, la emoción y las situaciones se relativizan e imprimen sobre la percepción característica de una angustia tácita y persistente. El *Fobos* representa uno de los problemas más extendidos en el ámbito interpretativo, y aqueja a la/el músico en las aristas de su ejecución, de su profesión, y también de su persona. Para comprender con mayor profundidad la complejidad de este fenómeno, se precisa de la observación de sus implicaciones individuales, y la manera en que éstas se entrecruzan en un compuesto, al cruzar con turbadora frecuencia la frontera hacia otras esferas de la vida personal, familiar y social.

Sobre esta búsqueda, y como primer objetivo, el presente capítulo explica las principales variables de manifestación, los factores desencadenantes y mantenedores, y sus alcances en el ámbito musical, académico, profesional y personal de las y los instrumentistas en formación. De esta manera, es posible sentar líneas de seguimiento que permitan establecer, en los capítulos posteriores, una efectiva relación con la situación vivenciada dentro del Programa de Licenciatura en Música de la UAA-UAZ, así como una adecuada intervención para su tratamiento.

1.1 Fobos en las y los músicos. ¿Enemigo o amigo?

De acuerdo con la mitología griega, el *Fobos* es la personificación del miedo o del terror, una figura sobrehumana de mirada brillante como el fuego, y semblante temible e indescriptible. Hijo de *Ares*, dios de la Guerra, y *Afrodita*, diosa del Amor; *Fobos* representa la imagen de un demonio implacable y severo, quien, ordenado por su padre, adopta el cometido de la destrucción de la raza humana; inspira horror y pánico en el campo de batalla, hasta el punto de paralizar a sus combatientes (Caratozzolo, 2009).

Imagen 1: Representación del Fobos en mosaico de piedra



FUENTE: (Museo Británico, 2019).

El *Fobos* se ha presentado, a lo largo de la historia, como un 'fantasma' o 'enemigo' en la mente del artista; acechador de la interpretación, del virtuosismo, de los procesos intelectuales, de la expresividad, de la concentración, y de un sinfín de condiciones

necesarias para una buena ejecución. Dicha manifestación fóbica, tan común para la mayoría de las y los individuos que se desenvuelven en el contexto artístico, no hace distinción entre épocas, períodos, ni géneros musicales, ni entre aquellas y aquellos profesionales o en formación; tal como señalan testimonios y relatos de reconocidas/os instrumentistas, cantantes, directores de orquesta o compositores, como Frédéric Chopin, Sergei Rachmaninoff, Enrico Caruso, Maria Callas, Barbra Streisand, Pau Casals, Vladimir Horowitz, Maria Joao Pires, entre otras y otros; quienes reconocieron haber experimentado situaciones de ansiedad, miedo o incluso pánico en el escenario, hasta verse algunas/os limitados en su vida musical pública.

Resulta apropiado disponer de un espacio para conocer, desde la voz de sus personajes, algunos de los ejemplos nombrados, y que ilustran la discusión aquí tratada. Se observa, como primer caso, el del virtuoso pianista y compositor polaco Frédéric Chopin, uno de los más grandes representantes del Romanticismo musical, quien, a pesar de su perfecta técnica, refinamiento y talento, diría: “No tengo temple para dar conciertos, yo, a quien el público intimida, me siento asfixiado, paralizado por las miradas curiosas, mudo ante sus fisonomías desconocidas” (Citado en Cester, 2013, p. 15). Puede apreciarse en el enunciado, que el pianista separa su capacidad musical e interpretativa de su habilidad para presentarse en público; en otras palabras, el dominio de la primera no define su control en la segunda, pues en la última el ‘enemigo’ interfiere, le reprime y reduce.

Chopin optó por declinar las participaciones en grandes auditorios y la vida de concertista que llevaban algunos de sus contemporáneos, al adoptar un papel como pianista-intérprete de sus propias composiciones en pequeños salones. En sus palabras, impera la imagen de un *Fobos* en conflicto con la/el sujeto, un antagonista

de su producción musical: “No sabes qué martirio eran para mí los tres días antes del concierto” (Citado en Cester, 2013, p. 15). Ejemplo de lo anterior, es también la afirmación que realiza la reconocida pianista-concertista portuguesa, Maria Joao Pires:

Únicamente no sentía miedo cuando era pequeña. A los doce o trece años, empecé a sentir miedo. Y esta sensación no ha desaparecido desde entonces. No creo que esta sensación dependa forzosamente del grado de preparación. A menudo es una cosa totalmente irracional (Citada en Cester, 2013, p. 64).

La artista relaciona el *Fobos* con el aspecto irracional de la mente, un miedo que se consolida a medida que el *yo* y sus expectativas crecen sobre la/el individuo. La imagen hostil y oponente del *Fobos*, así se hace presente en el discurso de Pau Casals, director de orquesta y violoncellista español del siglo XX:

He conocido a muchos artistas a lo largo de mi carrera, el miedo escénico es natural en todos nosotros, salvo raras excepciones. Ahora bien, no he conocido a ningún otro artista al que la emoción le atormentase tanto como a mí. La inminencia de un concierto público me da siempre las angustias de una pesadilla (Citado en Cester, 2013, p. 15).

La relación que ofrece respecto al miedo, no obstante, comienza a tomar un matiz de aceptación, en cuanto a la invariabilidad de su presencia para las y los músicos. En otra ocasión, el mismo Casals, expresaría: “El verdadero artista, antes de salir a actuar, pasa por una ligera dolencia que, por suerte, el contacto con el público cura inmediatamente” (Citado en Cester, 2013, p. 17). Su visión se perpetúa después con la de su compatriota, la mezzosoprano, actriz y profesora, Teresa Berganza, quien enuncia: “Un artista sin miedo es un artista inconsciente, no es un artista. El miedo escénico define la conciencia de una práctica específicamente humana: El Arte” (Citada en Cester, 2013, p. 16).

Los comentarios anteriores responden a una o varias interpretaciones particulares de la compleja realidad del *Fobos* en la música, al retratar, en cierta medida, una enemistad con la o el intérprete, un obstáculo para su soltura y libertad expresiva sobre el escenario. Cabe mencionar, que las últimas explicaciones ya sugieren una implicación distinta del fenómeno, más supeditado a la propia adaptabilidad de la/el sujeto que la percibe. Ejemplos preclaros que continúan esta dirección, son las opiniones de no menos notables músicos y músicas, como Lang Lang, A. Romero, Christian Zacharias o Sviatoslav Richter.

Christian Zacharias, reconocido pianista y director de orquesta alemán, expresa: “Si tengo miedo escénico quiere decir que, felizmente, tengo aún algo que quiero encontrar y que quiero dar, y que vale la pena. Si uno no tiene miedo quiere decir que... se ha acabado” (Citado en Cester, 2013, p. 18). El pianista sitúa al *Fobos* en una posición crucial para la búsqueda artística, para la creatividad y el crecimiento. Es posible que también comente sobre una faceta o magnitud determinada de miedo, la cual, lejos de impedir o paralizar al músico/a, exalta y entusiasma en la medida justa.

El virtuoso pianista chino, Lang Lang, afirma: “Antes de cada concierto me relajo y me concentro en la música, y durante el concierto sigo la música y mi corazón” (Citado en Cester, 2013, p. 55). Su visión parece estar guiada por la sola conexión que éste posee con la música, y el placer por lo que realiza. Excluye así, cualquier motivo ajeno de tensión o desconcentración. De forma similar, y en su reflexión, A. Romero se dirige al público espectador para agregar:

Éstos son mis sentimientos, mi pasión, mi arte... esto es lo que os ofrezco. Si os emociona tanto como a mí, me sentiré agradecida, y si no es así, también estaré llena de agradecimiento, pues vuestras dudas alimentan mi búsqueda para seguir creando (Citada en Cester, 2013, p. 68).

La artista se refleja en un proceso de producción y creación evolutivo, dentro del cual logra transformar su apreciación del miedo a la crítica y al juicio del oyente, al encontrar que, en realidad, se trata de un peldaño más en el ascenso por su arte. Por último, se añade la percepción del pianista soviético Sviatoslav Richter, considerado como uno de los más grandes del siglo XX:

Tengo siempre mucho miedo y pienso que es bastante normal sentirse emocionado antes de un concierto. Del miedo nacen fuerzas positivas, nuevas energías, el deseo de hacerlo mejor, de vencer las dificultades. Conozco, de vez en cuando, jóvenes pianistas que se vanaglorian de no tener nunca miedo. Les veo enfrentarse arrogantemente a las incógnitas de una carrera como concertista y me pregunto: ¿serán buenos músicos o sólo autómatas? (Citado en Cester, 2013, p. 19)

Su visión se corresponde con la expuesta por Zacharias. Una vez más, el pianista advierte que la facultad inventiva y creadora de la o el artista, requiere de una fuerte proyección emocional que la active, que la despierte. De no ser así, el sentido de su interpretación languidece y peligra en la reproducción automática.

A lo largo de las opiniones planteadas, se aprecia una exposición palpitante y contrastante en torno al énfasis o significado otorgado al *Fobos*. Parece tratarse de un manejo heterogéneo de relaciones, a la sombra de un único concepto de 'miedo escénico'. Se distingue que, las y los primeros artistas relatan un temor negativo y destructivo, un 'martirio' o 'pesadilla' que dista mucho del estímulo y la trascendencia para el arte, atribuidas por Zacharias, Romero o Richter. Dicho de otra manera, las y los últimos artistas hablan de un miedo que, en efecto, propulsa el avance, la mejora y la creación, más allá de paralizar u obstaculizar a la/el individuo y a la ejecución.

La sustantividad contrastante de cada uno de los comentarios examinados, es válida y congruente con la verdad de la/el sujeto que la experimenta. Aparece,

entonces, la pregunta sobre el *Fobos* y su papel como ‘amigo’ o ‘enemigo’ para el músico/a. Sobre este marco también es justo recordar que, hacia el final de su historia, el mitológico ‘Dios del Miedo’ cuestiona las imposiciones de su padre, se retracta del combate, y salva así, el destino de la humanidad. La metáfora del miedo evidencia un fenómeno complejo y con el poder, tanto de dominar o reducir a la/el individuo, como el de vivificarlo/a y acrecerlo/a.

Esta realidad múltiple ha sido considerada por una diversidad de autores y autoras, cuyos estudios confirman la presencia de distintos niveles o categorías de miedo escénico, asociados con criterios sintomáticos y causales, donde cierto grado de ansiedad en la o el ejecutante, repercute en favor del desempeño interpretativo. En el siguiente subtema se abordan los aspectos centrales que caracterizan la discusión del *Fobos*, a partir de su condición dual y niveles intermedios, hasta los esfuerzos por definirlo y clasificarlo desde el campo de la psicología.

1.2 Conceptualización del *Fobos* en la música. Un acercamiento a la literatura sobre la ansiedad escénica

Las indagaciones internacionales enfocadas a la ansiedad escénica, presentan una vertiente prolífera en torno a las investigaciones y estudios experimentales sobre músicos y músicas, a partir de la última década del siglo XX en Alemania y el mundo anglosajón, y más adelante, en España y algunos países de Sudamérica. Destacan los trabajos de Cester (2013); Dalia (2004; 2008; 2014); Gorges, Alpers & Pauli (2007); Hemsy (2002); Kenny & Osborne (2006); Kenny, Fortune & Ackermann (2011); Kenny (2010; 2011); Klickstein (2009); Moeller (1999); Papageorgi, Creech & Welch (2013);

Zarza (2012; 2013); Zarza, Casanova & Orejudo (2015; 2016); Zarza, Casanova & Robles (2016); entre otros.

El malestar característico del miedo escénico no parece ser ajeno a la mayoría de las personas que se enfrentan a una audiencia, o que lo han hecho alguna vez. Además, su presencia afecta a un número de ámbitos y actividades, como el hablar en público, el deporte, los exámenes, la danza, la actuación o la música; sin embargo, se advierte con pasmo, cómo tan conocida experiencia humana resulta a veces difícil de nombrar.

Es cierto que, a pesar de la presencia casi universal del *Fobos* en la música a través del tiempo, todavía no se dispone o se ha logrado definir un término preciso que lo emplace con cabalidad dentro de esta área. El uso de locuciones coloquiales, como ‘tener mariposas en el estómago’ o ‘comerse las uñas’, permite omitir la complicada búsqueda de alguna denominación, al explicar la sensación percibida desde el nivel somático. Por otro lado, cada idioma ofrece un manejo conceptual formal, el cual se relaciona con los principales síntomas o emociones conferidos al fenómeno, por ejemplo, ‘miedo’ o ‘ansiedad’, pero que, en su mayoría, no logran englobar por completo los criterios necesarios para el estudio científico del mismo.

Tras una primera apreciación de la discusión en la literatura anglófona, se distingue un tratamiento centrado en los conceptos *performance anxiety*, *stage fright* y *musical performance anxiety*; cuyas traducciones literales son ‘ansiedad de actuación’, ‘miedo al escenario’ y ‘ansiedad en la actuación musical’, respectivamente. Dianna Kenny, psicóloga y profesora de la Universidad de Sídney, afirma que el uso general de estos términos en la lengua inglesa es casi indistinto, aunque algunas autoras y

autores difieren en cuanto a la valorización del *stage fright*, al posicionarlo tanto en el extremo inicial como en el final de la cadena continua de severidad (2011).

Respecto a la connotación cambiante del *stage fright*, la experta añade que su equivalente en el idioma alemán corresponde al de *Lampenfieber*, ‘fiebre ligera’ en español, el cual retrata los síntomas propios que acompañan a esta condición (temblores, sudoración, escalofríos), y que pueden ser manifestados por quien se somete al centro de la atención (Kenny, 2011). Otra vez, la ‘fiebre leve’ proporciona una explicación del fenómeno en el nivel fisiológico, motivo factible por el cual la tarea de clasificar al *stage fright* se complica aún más. Frente a esto, y con el fin de aminorar las diferencias, la literatura anglosajona ha preferido emplear el término *performance anxiety*, y de forma más específica, *musical performance anxiety* (MPA), para referirse también a las implicaciones afectivas y cognitivas del fenómeno desde el ámbito de la música.

Por su parte, numerosos trabajos e investigaciones en la lengua castellana ofrecen una propuesta generalizada del *Fobos* como ‘trac’, ‘miedo escénico’ o ‘ansiedad escénica’, empleados de manera indistinta por su mayoría; mientras que otros apuntan incluso a un ‘pánico escénico’, que se separa de los primeros en cuanto al nivel o la graduación atribuida, en donde ‘pánico’ es más intenso que ‘miedo’ y ‘ansiedad’ (Zarza, 2013).

Guillermo Dalia, psicólogo español especializado en la interpretación musical, define el miedo escénico como una respuesta mal aprendida de vivencias, circunstancias o estímulos externos, un comportamiento o una conducta interiorizada que se manifiesta en los niveles fisiológico, cognitivo y motor. La frecuencia de reacciones nerviosas involuntarias en la o el paciente es la que define la presencia de

un trastorno de ansiedad. Para Dalia, dicha conducta actúa como un hábito adquirido y, por ende, susceptible de ser modificado o reaprendido, dado el tratamiento y la terapia adecuada (2004).

En el trabajo de la especialista española, Anna Cester, se observa una relación con el concepto 'trac', gemelo del *trac* o *anxiété de performance* en el idioma francés. La derivación de tal denominación se asocia con la palabra francesa *tracasser*, que expresa una emoción particular en forma de preocupación, angustia o miedo paralizante. Según la autora, su utilización en la cacería, durante el siglo XIX, describe a la presa rodeada dentro de un círculo de cazadores que se estrecha cada vez más: "el animal se siente atrapado, sin escapatoria, y es entonces cuando el miedo, la inquietud, la agitación mental... se apoderan de él" (2013, p. 13). En un sentido metafórico, la/el artista empalidece en el espacio escénico como la presa confundida, circundado por la imagen apabullante de un espectador que le depreda y amenaza a nivel físico o psíquico.

El empleo del 'trac' y el 'miedo escénico', como términos genéricos para el campo de la música, es válido y extendido entre las y los autores de habla hispana. Se precisa, empero, de una designación adicional que detalle sobre su presencia y relación particular con dicha actividad; pues, como se observa, estos conceptos envuelven también a una diversidad de otras tareas dentro de los medios de comunicación y de las artes escénicas. Tal como acaece con la MPA, en el idioma inglés, la 'ansiedad escénica musical' o la 'ansiedad escénica en las y los músicos' permite acortar el espectro de acción al objeto específico de estudio.

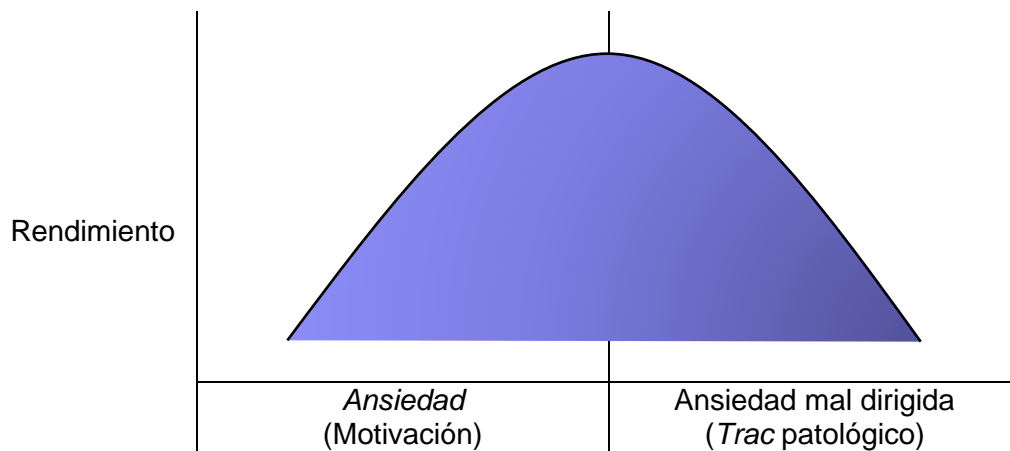
Bajo el mismo enfoque de diversos autores y autoras americanas, Cester (2013) distingue entre el miedo adaptativo y el patológico, donde el primero se presenta como

un proceso natural, capaz de impulsar las respuestas fisiológicas y cognitivas de la interpretación, cuando no supera los estados tolerables para la conducción del artista en el escenario. La especialista relaciona este tipo de ansiedad con el *stage fright*: un estrés situacional y fisiológico previo a la actuación, y que, por lo general, cede al comenzar ésta. El artista reconoce y evalúa sus propios miedos, por lo que el nerviosismo actúa como un “proceso de adaptación y de superación de uno mismo que permite agudizar el talento y alcanzar nuevos conocimientos” (p.14).

La segunda distinción, *performance anxiety* o ‘ansiedad en la actuación’, define el miedo escénico como una manifestación enfermiza y perjudicial, producida por una ansiedad mal dirigida y persistente que, en palabras de Cester (2013), “se acompaña de una disminución en la habilidad de la ejecución” (p. 14). Algunos criterios para diferenciar el estrés patológico del fisiológico-adaptativo, son la “intensidad, la frecuencia, la sintomatología y la desproporción entre la situación objetiva y el estado emocional” (p. 14).

El doctor alemán Helmut Moeller, relaciona el concepto de *Lampenfieber* (*stage fright*) con un tipo de ansiedad creativa y productiva, mientras que *Aufführungsangst* (*performance anxiety*) actúa como un bloqueador y reductor de la habilidad (1999). Los estudios en la lengua inglesa han optado por diferenciar estas dos formas como *adaptive* o *facilitating MPA* (ansiedad escénica musical adaptativa o facilitadora) y *maladaptive* o *debilitating MPA* (ansiedad escénica musical ‘maladaptativa’ o debilitante) (Papageorgi *et al*, 2011). En el gráfico siguiente, se observa una representación de la frontera que separa una condición de otra, de acuerdo con el grado de manifestación en la/el individuo:

Figura 1: Ansiedad adaptativa y ansiedad patológica



FUENTE: (Cester, 2013, p. 17).

La conceptualización sobre la cual se construye el presente trabajo, retrata a esta doble condición a través de la atribución simbólica aprovisionada por el *Fobos*, caracterización que permite dilucidar una manifestación disímil para cada caso. Este 'residente' de la mente humana actúa tanto en su capacidad de agudizar la habilidad interpretativa de algunas y algunos ejecutantes, como en la de trastornarse en una patología limitante para otras y otros. Resulta difícil apuntar a los factores exactos que definen una tendencia hacia cierta fórmula del miedo, pues muchas de las implicaciones que abarca son reflejo innegable de la historia personal de la/el sujeto y, por tanto, deben ser analizadas y tratadas de manera individual.

El *Fobos* en la música es un problema amplio que, como se explica en el subtema 1.3, no surge ni se confina a la mera participación sobre algún escenario. Tal como expone Dalia, la sensación de 'abandono' del instrumento, tras permanecer un par de días sin tocar, la percepción de que la felicidad depende de los 'logros' en la

música, la creencia de que se ‘defrauda’ a alguien con una ejecución indeseada, o el permitir que los resultados de un concierto -‘positivos’ o ‘negativos’-, acaparen toda la autoestima y afecten otras áreas de la vida, son algunos ejemplos alarmantes de los múltiples alcances y expresiones del pensamiento irracional, motivado por el miedo escénico en su estado debilitante (2014).

El resto del presente apartado se destina a la comprensión de la formulación de este fenómeno en la música, bajo la consideración de algunas propuestas paralelas a su concepción dual, que retratan el incremento paulatino de la proporción de los niveles de influencia en la/el individuo, como ‘estadios intermedios’ casi circunscritos entre dos facetas enfrentadas.

Primero, cabe mencionar, que *Fobos* es también la raíz etimológica de ‘fobia’, terminación de muchas voces compuestas y vocablo que describe a un miedo patológico en forma de rechazo o aversión hacia algo o alguien (Caratozzolo, 2009). De acuerdo con Alcalaico (2012), una ‘fobia social’ se distingue como un temor y evitación exagerados ante circunstancias de naturaleza interpersonal, donde la persona cree ser observada, medida o juzgada. En palabras de la autora: “el sujeto teme ser humillado o avergonzado o de mostrar síntomas de ansiedad; situaciones que luego las evita o se soportan con una intensa ansiedad” (p. 63).

Según los contextos desencadenantes, dicha manifestación puede ser clasificada en subtipos bajo un modelo tripartito: ‘fobia general’, para cualquier interacción interpersonal; ‘fobia no general’, para lugares que se ajustan a un criterio de examinación; y ‘fobia específica’, orientada a ciertas circunstancias de actuación (Kenny, 2011). Dentro de esta última categoría, se incluye al miedo o a la ansiedad aguda y negativa experimentada por las y los músicos sobre el escenario.

Para Kenny, la fobia social específica puede emparejarse con el trastorno de *ansiedad focal*, cuando las características de escrutinio y evaluación propias de la actuación musical son las únicas que originan los síntomas de la ansiedad. En otro sentido, la psicóloga explica que la ansiedad focal se circunscribe a ambientes muy específicos o infrecuentes, que desconciertan y desatan las reacciones nerviosas en la o el artista; por ejemplo, un concierto, una clase magistral, o peticiones para las cuales la o el instrumentista no está acostumbrado, como leer a primera vista o tocar un *solo* (2011). El mayor exponente de la ansiedad focal es quizá el de la participación en las *audiciones*, cuando éstas comprenden una prueba tangible de la ejecución y de las habilidades del músico/a, por ejemplo, un examen de oposición o una competencia.

El nivel de estrés percibido por la/el sujeto en estas circunstancias, es mucho mayor al que se encuentra en las prácticas, ensayos, e incluso, en otros recitales y actuaciones, debido a la naturaleza explícita de evaluación. Según Kenny, estas audiciones reposan sobre la cúspide de cualquier jerarquía de ansiedad escénica, y son a veces las únicas experiencias en las que músicos y músicas reportan miedo incontrolable. Sin embargo, ante la evidente presencia de un jurado perito examinador, la experta advierte una correspondencia lógica entre el estímulo de la realidad y la ansiedad manifestada; sugiere, por tanto, vincular con cautela estos casos con la descripción de los parámetros de algún trastorno fóbico, sea social, de evaluación o incluso focal (2011).

En lo que a la nomenclatura de la ansiedad de la actuación compete, la falta de consenso entre las y los especialistas podría atribuirse a un número de razones. Kenny lamenta que, en su penúltima versión del año 2000, el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV-TR) de la Asociación Estadounidense de

Psiquiatría (APA por sus siglas en inglés), no hiciera ninguna diferencia entre ‘ansiedad de actuación’, ‘miedo escénico’ y ‘timidez’ ante situaciones sociales (2011). En la revisión posterior de 2013 (DSM-5), la ansiedad de actuación aparece clasificada como una subcategoría del Trastorno de Ansiedad Social (TAS) o la llamada ‘fobia social’ (Matei & Ginsborg, 2017).

Diversidad de autores y autoras como Gorges *et al* (2007); Marshall (2008); Matei *et al* (2017); Papageorgi *et al* (2013); o Zarza *et al* (2015); han concedido tal ordenación para explicar algunas condiciones del fenómeno, en donde la calificación colectiva del TAS sirve para dar cuenta de la naturaleza interpersonal de este problema, como característica esencial humana. La concordancia entre estas dos manifestaciones, desde el ámbito psicológico, ha sido muy debatida, y supera los límites del presente trabajo. No obstante, se destina un espacio aquí para retomar algunos de los elementos más sustanciales de su discusión.

Para Papageorgi *et al* (2013), el componente social de la ansiedad escénica se encuentra en la actuación misma, pues ésta se ejecuta frente a una audiencia y, muchas veces también, en conjunto con otros y otras instrumentistas. De acuerdo con las y los investigadores, algunos desórdenes cognitivos propios de las y los pacientes con fobia social han sido encontrados en muestras de músicos/as que padecen de un miedo escénico debilitante. Ambos grupos comparten factores como la pérdida de control, el catastrofismo, el perfeccionismo, el temor a la evaluación negativa, a las actitudes juiciosas, a las situaciones sociales, a las reacciones de ‘personas importantes’ o al bullicio de la gente.

Gorges *et al* (2007), califican a la ansiedad de actuación en la música como un subtipo especial de la ansiedad social. Pese a sus marcadas particularidades, las y los

autores encontraron una fuerte relación entre ambas afecciones, después de un estudio realizado sobre 142 instrumentistas (estudiantes y profesionales), hombres y mujeres de entre 17 y 65 años. Los resultados apuntaron al estatus profesional como un factor crítico del miedo escénico, contrario a la edad o a la experiencia de la persona. Se ultimó que el TAS no actuaba como sólido ni exclusivo predictor de la ansiedad escénica musical, puesto que el reconocimiento profesional, junto con las creencias sobre las reacciones del público y el género en la muestra, evidenciaron ser algunos de los aspectos principales que incrementaban la segunda condición.

A la luz de tales resultados, Kenny subraya que sólo el componente ansioso del actuar, presente en el TAS, se asocia con la ejecución musical (2011). Así pues, fobia social y ansiedad escénica musical no se armonizan de forma directa en la/el individuo, dado que el nivel de estrés sufrido en el escenario puede presentarse de forma independiente a la capacidad para desenvolverse y comunicarse en otros contextos.

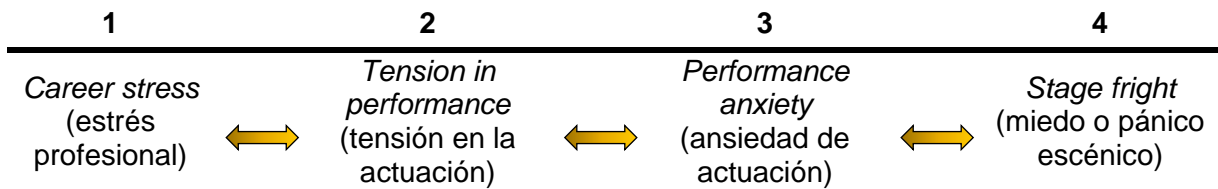
Los dos trastornos comparten características comunes, como las respuestas ansiosas o el temor a la evaluación negativa; no obstante, Kenny (2011) evidencia importantes diferencias en cuanto a actividad y audiencia entre ambos. Primero, la tarea que produce temor para la persona ansiosa social, suele encontrarse en su repertorio conductual y no demanda alguna habilidad física o cognitiva particular, mientras que el miedo escénico en la música, se vincula con una labor que excede el dominio o la capacidad de la o el intérprete. Y mientras que la audiencia en la fobia social parece ser 'imaginaria', el público espectador y su percepción de ser juzgado u observado para la o el artista es 'real', y se corresponde con la actividad que desempeña.

Es necesario establecer que las y los músicos con ansiedad escénica poseen altas expectativas de sí mismas/os y mayor miedo a la evaluación propia de su ejecución, en contraposición con la *aprensión general* al escrutinio ajeno encontrada en el TAS (Kenny, 2011). Sin embargo, Gorges *et al* (2007), sugieren continuar con el estudio de la relación de la fobia social -cuya terapia ha sido analizada a lo largo de las décadas-, con las características de la menos explorada ansiedad escénica musical, a fin de identificar puntos de solapamiento que provean nuevas perspectivas en torno a las opciones de tratamiento viables para la segunda afección.

Dentro de la conceptualización psicológica del miedo escénico, organizada por grados o niveles, se han circunscrito hasta ahora el trastorno de ansiedad focal y los subtipos del modelo tripartito del TAS, que permiten apreciar el fenómeno desde una línea vertical. Ahora bien, antes de explicar el desglose de las demás subcategorías planteadas por Kenny (2011), resulta pertinente mencionar la propuesta de su estudio horizontal o por continuidad, sugerida por el profesor en psicología de la música Warren Brodsky, quien presenta cuatro niveles de clasificación para la ansiedad escénica musical, con una dirección creciente de severidad (1996).

En su explicación, Brodsky identifica aquellos aspectos de tensión normales, 'saludables' y casi universales en músicas y músicos, que se viven con regularidad y pueden ser absueltos de mayor vigilancia o tratamiento. La magnitud de tales experiencias crece hasta convertirse en una condición debilitante y cercana al 'pánico', dentro de una dimensionalidad que abarca los niveles leves del 'estrés profesional' (*career stress*) y de la 'tensión en la actuación' (*tension in performance*), hasta la 'ansiedad de actuación' (*performance anxiety*) y, por último, el 'miedo o pánico escénico' (*stage fright*) (1996).

Figura 2: Relación entre descriptores y severidad de ansiedad escénica



FUENTE: (Brodsky, 1996, p. 91).

Para Brodsky, lejos de la mera etiquetación semántica de las reacciones o síntomas del miedo escénico, el valor de tal secuencia constructiva reside en la evaluación que ofrece del problema, según las categorías de gravedad (1996). Sobre esta explicación, Kenny recomienda una intelección equiparable pero inversa, de acuerdo con el modelo clasificatorio vertical, a saber: la ansiedad de actuación musical como un estrés ocupacional, como una ansiedad focal, como una ansiedad social (en sus tres niveles), y como un trastorno de pánico. Estas condiciones no sólo difieren respecto a su severidad, sino también en cualidad, situación que posibilita el empleo de diversos enfoques terapéuticos para cada caso. Con todo, la profesora añade que, tanto la conceptualización vertical como la dimensional de Brodsky, permanecen como hipótesis a la espera de su comprobación empírica (2011).

El argumento de la ansiedad escénica como *estrés ocupacional* se presenta de forma sólida e importante, al observar su origen desde la organización primaria del trabajo, pues las condiciones laborales de las y los músicos profesionales conforman el algoritmo completo para una tensión que excede en gran medida a la observada en otras carreras. Al igual que las y los atletas superiores, la/el músico debe mantener sus habilidades en forma óptima, soportar muchas horas de repetida práctica solitaria,

autoevaluar con constancia sus ejecuciones, y someter su interpretación pública al examen detallado (Kenny, 2011; Klickstein, 2009).

En lo concerniente al *trastorno de pánico* -la expresión más seria del *Fobos*-, se observa una combinación extrema de ansiedad afectiva y cognitiva, donde la actuación amenaza a la/el individuo con la intensidad de una situación de 'vida o muerte'. En palabras de Kenny (2011), la interpretación musical, situada en un mundo 'competitivo y juicioso', no siempre se trata de la producción y recepción del placer como único objetivo, sino también del intercambio de 'crítica y comparación', asimilada como un 'asalto' directo por la/el músico susceptible, sea desde adentro (autocriticismo) o desde afuera (maestros, compañeros o público 'atacante').

A consideración de este subgrupo, Kenny explica que su identificación, diagnóstico y tratamiento solicita una atención experta, debido a que la ansiedad intensa y profunda que lo caracteriza, se adhiere y confunde con la definición propia de la persona. Para la profesora, dicho estado se encuentra en personas vulnerables que no logran canalizar sus experiencias de manera adecuada, debido a una variedad de causas, entre ellas, las posibles circunstancias de privación afectiva vividas durante las etapas tempranas de desarrollo en la infancia (2011).

La descripción del *Fobos* como noción consecuente en la música, adopta la definición completa de la ansiedad escénica musical -síntesis general de la discusión de la literatura internacional abordada hasta el momento-, ofrecida por Kenny (2011), la cual se contempla pertinente al propósito de estudio y manejo de este trabajo.

La ansiedad escénica en músicos es la experiencia de una marcada y persistente aprensión ansiosa relacionada con la interpretación musical que ha surgido a través de las vulnerabilidades biológicas y/o psicológicas subyacentes y/o las experiencias específicas de condicionamiento de la ansiedad. Se manifiesta a través de

combinaciones de síntomas afectivos, cognitivos, somáticos y conductuales. Puede darse en varias situaciones de actuación, pero suele ser más grave en situaciones que implican una apuesta personal muy alta, amenaza evaluativa (audiencia), y miedo al fracaso. Puede ser focal (es decir, enfocada sólo a la actuación musical), o presentar comorbilidad con otros trastornos de ansiedad, en particular, la fobia social. Afecta a los músicos durante toda la vida y es al menos parcialmente independiente de los años de formación, práctica y el nivel de logro musical. Puede o no puede afectar a la calidad de la interpretación musical (Citada en Luján, 2018, p. 3).

El tratamiento de las condiciones más agudas del espectro del miedo escénico, demanda una asistencia especializada desde campos ajenos al dominio musical. Entre tanto, la demarcación conceptual de esta Intervención se centra en el seguimiento de las circunstancias específicas de enseñanza-aprendizaje, que acrecientan la ansiedad mal dirigida y persisten como un problema extendido para el desarrollo interpretativo del estudiantado, dentro de los espacios artístico-académicos.

Los aspectos de la ansiedad escénica, intrínsecos a la profesión -que actúan como generadores de estrés y presuntos detonadores de otras condiciones más alarmantes del *Fobos*-, junto con las reacciones asociadas y factores desencadenantes, son consideraciones importantes que atañen una cuidadosa explicación en los apartados posteriores del capítulo; sin dejar entre renglones la faceta potenciadora del *Fobos*, misma que concede a la o el músico ‘desvirtuado’ una facultad de trascender la expresión debilitante de esta dualidad.

Hasta ahora se ha brindado una contextualización del fenómeno desde la perspectiva psicológica de su definición y clasificación, en donde se ha introducido su descripción sintomática como una manifestación emocional implícita; una angustia o temor, cuya relación concreta con el pensamiento falta aún por detallar. Antes de entender la variación de las condiciones etiológicas y mantenedoras del *Fobos*,

conviene desentrañar primero la compleja relación entre emoción y cognición, y sus reacciones en la/el individuo.

1.3 Emoción y cognición en el *Fobos*. Variables de manifestación

La tendencia en la literatura actual, busca apuntar a las características de los escenarios en donde la ansiedad escénica musical se expresa con mayor asiduidad o magnitud. La experiencia clínica, según Kenny (2011), reconoce el fenómeno como un proceso dinámico que envuelve una compleja interacción entre la o el intérprete, la música y los espacios cambiantes de actuación.

Surge, entonces, el interés por identificar aquellas situaciones en donde el *Fobos* es más evidente, si se observa de manera general a cada músico/a como portador/a de cierta graduación 'sutil' -llámese *Fobos* 'latente'-, hasta el momento en que su interpretación se ve alterada por las situaciones particulares que la desencadenan y acrecientan. Sin embargo, para Kenny, la búsqueda de descriptores comunes no logra capturar la esencia subjetiva de esta experiencia, así como tampoco proporciona un espectro suficiente para la comprensión de los motivos originarios de la condición (2011).

Es necesario abandonar la idea fútil de un *Fobos* constreñido dentro del marco de una sala o de un escenario, pues su presencia, aunque latente, permea en la/el individuo desde los ensayos, las prácticas, las clases de instrumento y otros espacios insospechados. Tal como se cuestionan Matei *et al*, ¿es suficiente la sola presencia de una audiencia para convertir la actividad musical, tan frecuentemente terapéutica, en un objeto de ansiedad? (2017) Ciertamente es que la relación con el escenario se atribuye sin dificultad, al tratarse de una negación palmaria al fallo o al error, frente a un deseo

de probar una buena ejecución a uno o a una misma, o a un colectivo oyente. Una mejor descripción ofrecida por Luján (2018), sitúa al escenario como el mero estímulo del miedo escénico: “la persona se exhibe ante otras de manera no anónima, pues su intención es la de ser percibida, escuchada, vista” (p. 3).

Kenny añade también, que el temor intenso experimentado en una audición puede ser el resultado culminante de una acumulación gradual de semanas o meses de tensión. Según la autora, la experiencia de la ansiedad escénica musical no se relaciona tanto con la presencia o las características de un público, sino con la naturaleza evaluadora de la actuación y las posibles ‘consecuencias’ adjudicadas a la circunstancia (2011). Dicha estimación yace en la experiencia histórica y contextual de la persona, como parte del conjunto de factores causales -abordados en el Apartado 1.4-, que predisponen determinado reflejo afectivo y cognitivo. En este sentido, la trascendencia otorgada a un evento provoca expectativas muy variadas sobre las capacidades, el desempeño y los resultados que se deben procurar; la carga afectiva presente en la/el sujeto, dependerá del modo en que se asimile y relativice el efecto previo y posterior.

Ya se comentaba que la especialista Cester (2013), describe al *Fobos* como una “forma particular de emoción, miedo paralizante o angustia irracional” (p. 13); Dalia (2008), examina tal *emoción* y la define como un *comportamiento* íntimo, aprendido a lo largo de la vida y percibido por el cuerpo en respuesta a aquello que acontece:

Las emociones son una respuesta de acomodación al medio, también son adaptativas en cuanto forma de comunicación con los demás, incluso aquellas negativas nos son útiles como alivio y liberación de tensiones acumuladas. Pero las emociones, tanto negativas como positivas que nos superan, que nos desbordan, ya no son adaptativas (p. 134).

La manera en que estas conmociones influyen en el pensamiento, depende de la significación concedida a las circunstancias vividas por la/el sujeto. La relatividad de esta asimilación se explica por Dalia como una filtración selectiva a través de la Teoría Racional Emotiva Conductual (TREC), del psicoterapeuta estadounidense, Albert Ellis (véase Tabla 1). Dicha teoría propone un modelo a – b – c: situación, pensamiento y consecuencia emotiva, respectivamente: “Nuestras emociones (c) son el resultado de las interpretaciones (b) que realizamos de lo que nos ocurre (a)” (2008, p. 136).

Tabla 1: Correlación entre situaciones, pensamientos irracionales y emociones según la formulación del TREC

A. SITUACIONES	B. PENSAMIENTOS IRRACIONALES	C. EMOCIONES
1. Horas (o días) antes de un concierto o audición	<ul style="list-style-type: none"> • “Seguro que me pondré muy nervioso/a” • “Todos verán lo nervioso/a que estoy” • “Sería horrible fallar y hacerlo mal” 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad • Desasosiego • Inquietud
2. Después de un concierto donde se han cometido algunos errores	<ul style="list-style-type: none"> • “He hecho el ridículo” • “Ha sido horrible” • “Todos me criticarán” • “Yo no sirvo para esto” 	<ul style="list-style-type: none"> • Depresión • Baja autoestima • Desmoralización
3. En un concierto donde me he puesto muy nervioso/a	<ul style="list-style-type: none"> • “Si me pongo nervioso/a es que no sirvo para esto” • “Soy un mal músico/a” • “No puedo dominar mis nervios” 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de inferioridad • Desánimo • Pesimismo • Impotencia • Ansiedad

FUENTE: (Dalia, 2008, p. 137).

De acuerdo con Dalia (2008), un suceso nunca es agradable o desagradable, si no la percepción que se construye sobre él. Las caracterizaciones emotivas empleadas para describir al *Fobos* no se restringen al miedo o la ansiedad, sino que pueden ser mucho más variadas y específicas, como desenlace afectivo dentro de la relación compleja con los pensamientos y la calificación de una situación particular. De manera reiterada, se observa una relación estrecha entre la impresión afectiva y la razón, pues el pensamiento negativo ensombrece la intelección sobre el hecho impertérito; y con ello, alimenta a la emoción y refuerza todo un ciclo de ansiedad.

Para Dalia (2008), son continuas las formulaciones mentales que denotan sentimientos de preocupación excesiva o culpabilidad en la/el individuo, muchas de las cuales resultan inconscientes o se encuentran “ocultas entre costumbres”, que, por “repetidas y próximas parecen adecuadas” (p. 136). El autor advierte que sólo una parte de este ‘torrente especulativo’ se verbaliza en forma de comentarios habituales como ‘me ha ido fatal’, ‘seguro que van a criticarme’, ‘la vara está muy alta’ o ‘me juego mucho en esta presentación’; mientras que el resto permanece oculto dentro de la producción de pensamientos (negativos) que conforman la base del malestar emocional (2008).

Bajo esta apreciación, las conmociones afectivas actúan en ‘respuesta’ a los pensamientos que la mente edifica e integra como parte del esquema de creencias y afirmaciones. El especialista español advierte sobre el efecto nulo de las contraposiciones aparentes que se enuncian como ‘no pasa nada’, ‘no ha venido mucho público’, ‘todo saldrá bien’ o ‘no es tan importante’; y que buscan dominar o acallar el sentimiento, cuando la o el músico se percibe en realidad intranquilo/a, ansioso/a o temeroso/a. “Las emociones no hacen mucho caso de lo que «nos

decimos», sino de aquello que dentro de nosotros (y muchas veces sin ser conscientes de ello) pensamos” (2008, p. 136).

Para otras y otros autores como Kenny (2010), la emoción y la cognición interaccionan a lo largo del razonamiento, desde la percepción temprana hasta la toma de decisiones. Sobre la línea de psicólogos estadounidenses como Richard Lazarus o David Barlow, la profesora relaciona la *emoción* con un proceso de múltiples componentes, que se origina en el sistema neurobiológico y que envuelve la experiencia subjetiva del afecto (felicidad, sorpresa, enfado); las conductas o patrones innatos de respuesta (expresiones faciales y posturas corporales); y la evaluación del pensamiento (interpretación de los eventos). El desarrollo complejo de la *cognición* involucra, por su parte, la examinación de las exigencias de la actuación, la valoración de los recursos personales que se poseen para completar tales demandas, y el significado de sus repercusiones para el músico/a.

Según Kenny, las primeras teorías de la ansiedad posicionan esta manifestación como un proceso cognitivo, en el cual el peligro es ‘exagerado’ y ‘malinterpretado’, producto del procesamiento inadecuado de la información y de la distorsión de la razón. En contraste, las formulaciones más recientes sobre la ansiedad y sus desórdenes otorgan mayor primacía a la emoción, y apuntan a propuestas integrales que combinan los subtipos afectivos (neurobiológico, motor/conductual, fisiológico/motivacional y cognitivo) con las contingencias del entorno, y las características individuales del aprendizaje y de la producción anímica. Sobre esta lógica, el *Fobos* se explica como la construcción compleja de la emoción (aprendida), en la que el miedo adopta la forma de enojo, vergüenza, culpabilidad, entusiasmo y otras conmociones (2010).

La condición de miedo y/o ansiedad se establece según la intensidad y persistencia en la/el individuo. La captación impredecible e incontrolable de posibles ‘amenazas’ es fundamental a la experiencia de la aprensión, un estado afectivo de impotencia orientado al futuro, y acompañado por la proyección casi completa de la atención hacia uno o una misma, en la que la cognición y la emoción negativa respecto a la ‘invalidez’ personal predominan (Kenny, 2010).

Dentro de las reacciones fóbicas adscritas al *Fobos*, se aprecia una coincidencia general de varias y varios autores, en cuanto a la división de sus categorías, a reserva de algunos desentonos entre sus alcances o connotaciones. Cester (2013), describe éstas como *síntomas*, que pueden ser de tipo físico-psicosomático, cognitivo, emocional y conductual. El primero se refiere a los cambios físicos y fisiológicos que el ejecutante experimenta, similares a los que “aparecen ante una situación de miedo y que son favorables para defendernos, por ejemplo, del ataque de un animal”, pero que “no ayudan en absoluto al artista, bien al contrario, le perjudican” (p. 33). Estas alteraciones abarcan desde el aumento del ritmo cardíaco, la tensión muscular y la descoordinación motora hasta los temblores, la sudoración, las manos frías, la palidez facial, la visión borrosa, las náuseas y vómitos, la sensación de nudo en el estómago o de hormigueo, y muchas otras variaciones reconocidas por las y los músicos.

La segunda categoría se relaciona con la culpabilidad y la vergüenza, los *lapses* de memoria, la pérdida de control del *tempo*¹, las predicciones negativas u otros pensamientos o creencias como ‘seguro que me equivoco’, ‘seguro que me pongo nervioso/a’; así como la distracción o la falta de concentración, que conlleva a la mera

¹ En terminología musical, expresión italiana (tiempo, medida o movimiento) que indica la velocidad con la que debe ejecutarse una pieza musical (Pedrell, 2009).

técnica sin interpretación, ya sea por atender con demasiada al público ('me están mirando, ¿qué estarán pensando?') o a uno o una misma ('seguro que notan mis nervios', 'debería haberme puesto el otro atuendo'). La tercera descripción, actúa en el nivel emocional y se distinguen los estados de irritabilidad, tristeza, frustración, ansiedad, pánico generalizado, miedo a fallar o a equivocarse, o aprensión exagerada al descontrol y a la opinión de los demás (Cester, 2013).

La cuarta distinción se refleja en los aspectos de la conducta, que delatan la situación de ansiedad de la/el músico, como son la elevación de hombros al tocar, la rigidez en brazos y cuello (respuesta del temblor), el no mirar a la audiencia (antes, durante y después de la ejecución), entrar o salir con rapidez del escenario, repasar varias veces la partitura antes de tocar, moverse sin parar, observar el número de público asistente, humedecer los labios en exceso, y muchos otros semblantes que, como señala la experta, se anteponen al gozo de la interpretación. En sus palabras: "el artista tiene una sensación agradable más por haber terminado que por haber disfrutado del momento. Si el público le pidiera repetir la actuación haría lo posible para evitarlo" (Cester, 2013, p. 41).

Su apreciación no dista mucho de la pronunciada por Steptoe (Citado en Kenny, 2011), quien sitúa a la emoción o el sentimiento (aprensión, tensión, miedo, pánico) como la experiencia central de la ansiedad escénica musical. Los siguientes *componentes* incluyen a la cognición (pérdida de la atención, fallo en la memoria, error en la lectura de la partitura); a los comportamientos (descuido de la técnica, olvido de la postura, temblores); y a los cambios fisiológicos (alteración en la respiración, salivación, ritmo cardíaco, función gastrointestinal) y hormonales (liberación excesiva de adrenalina y cortisol).

Dalia reconoce las variables sintomáticas del miedo escénico, en forma de *conductas*, también entendidas como fisiológicas, cognitivas y motoras. Las primeras, describen aquellas expresiones 'invisibles' que son percibidas de manera involuntaria en el interior del cuerpo. Aunque muchas de éstas no pueden ser modificadas, pues son procesos innatos del sistema nervioso autónomo (SNA), como la respiración o los latidos del corazón, el autor explica que la asociación de las circunstancias con la afección somática sí es adquirida y puede ser reaprendida (2004).

Los comportamientos cognitivos corresponden a los pensamientos y a las representaciones que se realizan del entorno. Para Dalia (2004), dada la naturaleza tan ligada de la mente con la afectividad, esta última parece incluirse dentro de la clasificación de la primera: "Todas las personas tenemos formada una idea de conceptos como muerte, eternidad, solidaridad... y de éxito, fracaso, ridículo, «no estar a la altura», competencia, etcétera. Y en ocasiones estos conceptos los tenemos relacionados y «archivados» con sensaciones desagradables" (p. 38). En tercer número, las respuestas motoras se activan a través del sistema nervioso central; muchas de ellas se adquieren por imitación y son las más fáciles de detectar, ya que se producen a voluntad de la/el individuo.

La explicación por comportamientos de Dalia (2004), permite ordenar estas reacciones dentro de un patrón de actuación no inherente, sino aprendido o adaptado mediante el *refuerzo negativo* (véase Apartado 1.4) y, por tanto, capaz de encauzarse a través de la práctica o tratamiento hacia una conducción más favorecedora. De acuerdo con las investigaciones realizadas en el Conservatorio Profesional de Música de Valencia, en España, el psicólogo sugiere que el mayor peso de la manifestación de la ansiedad en músicos y músicas se desata, primero, en el estado fisiológico, cuya

perturbación más generalizada es el ‘temblor’, y después en el espacio cognitivo, es decir, en el miedo a que ésta sea percibida por la audiencia.

Cester enuncia los resultados encontrados a partir de un estudio sobre jóvenes de doce a dieciséis años, en centros artísticos de la provincia de Tarragona, España; donde el temblor, junto con la aceleración del ritmo cardíaco, el sudor y las manos frías, representan los síntomas físicos más frecuentes. Respecto a las principales manifestaciones cognitivas y conductuales, destacan el miedo a fallar o a equivocarse, los *lapses* de memoria, el miedo a la opinión del público y la irritabilidad. La autora observa que, mientras los síntomas son casi los mismos en chicos y chicas, el grupo de las mujeres muestra una mayor incidencia en la aparición de casi todos ellos respecto al sexo opuesto (2013). A mención de tales apreciaciones, se advierten el sexo y la edad como dos aspectos importantes dentro de la manifestación del *Fobos*, relacionados con las características individuales y que son examinados con mayor detalle en el último subtema del capítulo, cuando se explican los factores desencadenantes y mantenedores de esta condición.

El postulado de la mente y la afectividad se complica aún más cuando éste se enlaza con la expresión psicósomática; es decir, la influencia que la psique -entendida la emoción dentro de ésta-, ejerce sobre el cuerpo. Frente a tal relación, es atinado citar la concepción del fisiólogo danés Carl Lange, quien sitúa al sentimiento como la “lectura mental de lo que tiene lugar en el cuerpo”; desprovista de tal vinculación, “la emoción queda en algo etéreo” (Citado en Cester, 2013, p. 120). Según la teoría de Lange y de su coetáneo estadounidense, William James, el estado emotivo se presenta como consecuencia de las alteraciones corporales: “No lloro porque estoy

triste, sino que estoy triste porque lloro”; “no tiemblo porque tengo miedo, sino que tengo miedo porque tiemblo” (Citado en Cester, 2013, p. 119).

La neurociencia ha demostrado que la intensidad del factor emocional del miedo depende de las modificaciones percibidas en el organismo. Como argumenta Cester (2013), los estímulos afectivos desencadenan cambios somáticos característicos que se almacenan en el cerebro, a manera de “sentimientos subjetivos” y, mediante su reincidencia, son utilizados como información ‘predictora’ de futuros acontecimientos (p. 118). La especialista sostiene que los *procesos funcionales* producidos por el SNA, son los más difíciles de sosegar, pues actúan de forma instintiva, tras la recepción de una emoción, y mantienen el curso acelerado del cuerpo y de la mente. Sin embargo, la relajación o atenuación que se consiga ‘desmotivará’ al cerebro de la permanencia en el estado de tensión:

Ante una situación de ansiedad escénica, el cuerpo del artista entra en acción no voluntaria (él no ha dado la orden). El dispositivo de alerta se dispara cuando no debería hacerlo y su cuerpo se prepara para un peligro irreal. Esta activación del cuerpo no le ayuda a poder actuar en buenas condiciones (p. 119).

La autora describe como expresiones de *tensión* a todas aquellas emociones, sentimientos y pensamientos irracionales derivados de la ansiedad. Propone la evaluación completa de la/el individuo, de acuerdo con la distinción de los niveles desarrollados por el doctor estadounidense, John R. Harvey, donde el descubrimiento de la rigidez de una esfera y su correspondiente alivio contribuye a la moderación de las demás (Citado en Cester, 2013). Véase Tabla 2 sobre los cinco grados encontrados.

Tabla 2: Niveles de tensión en artistas

Nivel 1 TENSIÓN MUSCULAR	Nivel 2 TENSIÓN EN EL SNA	Nivel 3 TENSIÓN EMOCIONAL	Nivel 4 TENSIÓN MENTAL	Nivel 5 TENSIÓN ESPIRITUAL
Espasmos musculares Contracturas Dolor de cuello Lumbalgia Hombros tirantes Calambres en las piernas Dolor de cabeza Mandíbula apretada Rigidez corporal Rechinar los dientes Tics nerviosos Temblores	Indigestión Dolor abdominal Colon irritable Estreñimiento crónico Diarrea crónica Nudo en el estómago Urgencia para ir al baño Presión alta Palpitaciones Respiración lenta o rápida Migrañas Manos sudorosas Manos frías	Hostilidad Irritabilidad Tristeza Lágrima fácil Abatimiento Desesperación Ansiedad Explosión de mal genio Miedos Depresión Frustración Aversión	Distracción Falta de concentración Pensamientos molestos Pensamiento obsesivo <i>Lapsus</i> de memoria Preocupación Falta de ideas Falta de creatividad Agitación Confusión Inquietud Indecisión Mente atascada	Falta de sentido Falta de ilusión Poca motivación Falta de inspiración Carencia de objetivos Desconexión Depresión vaga Inseguridad Soledad Engaño Carencia de sueños Aburrimiento

FUENTE: (Cester, 2013, p. 122).

Las distinciones del doctor Harvey, amplían la descripción de las reacciones por conductas o síntomas dentro de las categorías somática y espiritual. En primer lugar, la delimitación del nivel muscular separa los cambios físicos (reflejados en el cuerpo) de aquellas funciones fisiológicas originadas en el SNA. La enunciación de la rigidez corporal, la mandíbula apretada o los *tics* nerviosos, se aproxima también a la agrupación de las variables de manifestación conductuales o motoras, contempladas con anterioridad, y que encierran las formas específicas de dirigirse o de actuar. Más adelante, el estado espiritual parece recuperar gran parte de la percepción emocional, a través de ‘sensaciones’ o ‘pensamientos’ que afectan el estado psíquico y anímico

de la persona, mientras que el espacio mental alberga las alteraciones de los procesos cognitivos que interrumpen la ejecución artística.

La nomenclatura de los cinco niveles de tensión propone puntos importantes de articulación con las clasificaciones de Steptoe (Citado en Kenny, 2011), Dalia (2004) y Cester (2013); dicha comparación es demarcada para los fines del trabajo al final de este apartado, dentro de una conclusión que conjuga la definición de todas las variables de manifestación encontradas por las y los autores.

El ‘desagrado’ de las respuestas somáticas, emocionales y cognitivas, no sólo perturba el estado de la o el artista, sino que también influye sobre el trato y la relación con las y los demás sujetos que, por cercanía familiar, académica o laboral, conviven en su entorno. Es conveniente recordar que la frecuencia y la aparición de estos síntomas aumenta cuando se corresponde con la naturaleza evaluadora de un concierto o de un examen, en contraste con la experiencia menor de los ensayos o las clases; y pueden presentarse antes, durante y después del evento, con una continuación de horas, días, semanas o meses.

Dalia (2008), sostiene que la mayoría de las y los músicos, de cualquier nivel de preparación, sufren de manera significativa antes de una presentación, sobre todo si ésta califica como una participación ‘importante’. Las reacciones que acompañan a esta situación (alteración del sueño, conductas agresivas, inestabilidad emocional) adoptan una manifestación casi cíclica, que el autor concibe como el “Síndrome Preconcierto” (SPC), y en la cual la/el individuo se “prepara con resignación” para sentir las mismas modificaciones cada vez (p. 82). Estos cambios fisiológicos y de comportamiento sugieren una angustia personal sustancial, resaltada por la percepción de una mayor vulnerabilidad al control de las influencias del entorno, que

los allegados de la persona reconocen y también experimentan en cierta medida (2008).

El abanico de respuestas del SPC es muy diverso y depende de los factores físicos y genéticos, no obstante, se distingue el pensamiento excesivo sobre determinado evento como una característica general para “todos los casos” (Dalia, 2008, p. 83), el cual puede afectar las relaciones interpersonales y el desenvolvimiento dentro de otros espacios de la vida, ya desde la producción de expectativas subjetivas o la reducción del sentido personal, que amenaza la apreciación del desempeño musical. La noción recurrente de la aproximación de un acontecimiento puede convertirse en una obsesión, donde el concierto o la obra “se tiene presente cada minuto que pasa, aunque se estén realizando otras tareas” (Dalia, 2008, p. 83), en forma de actuaciones motoras como el tarareo repetido de algún pasaje o la digitalización sin el instrumento.

El autor también sugiere observar aquellos ‘ritos’ o formas ‘especiales’ de proceder, que algunos músicos y músicas adoptan (de forma consciente o inconsciente) el día del concierto, a consecuencia de ‘supersticiones’ o creencias irracionales motivadas por la ansiedad. Valga por ejemplo, levantarse en un horario diferente, tomar un desayuno más ‘completo’ o no desayunar, hacer ejercicio físico cuando no se acostumbra, caminar sola/o, o rezar; y que incrementan la angustia y la inquietud, al presentarse como actividades anormales dentro del esquema de comportamiento habitual (Dalia, 2008).

Hasta ahora, la diversidad de las categorías de expresión del miedo escénico en la o el artista, se ha presentado dentro de los matices de la condición de la preactuación, claro está, sin olvidar la variación de los procesos y regulaciones que

acaecen en el intervalo de la propia ejecución musical. Resta explicar las alteraciones en los niveles emocional y espiritual (véase Tabla 2), tras el desenlace del evento o de la llamada postactuación, la situación más compleja según Dalia (2008).

Por una parte, la terminación del concierto produce un alivio principal de la tensión psicósomática en la/el músico; no obstante, dicha ruptura marca con frecuencia el aumento de la (auto)evaluación, la (auto)crítica (negativa) y otras 'pesquisas' subjetivas, que buscan el afianzamiento en las opiniones de las y los oyentes. El psicólogo español comenta que "es más fácil recordar aquellos aspectos que no han salido como se pretendían y, en muchas ocasiones, de manera distorsionada". La "importancia de la respuesta fisiológica" también se amplifica, al creer que ésta (rubor, sudoración, temblor) es descubierta por la audiencia (2008, p. 87).

El sufrimiento derivado de la impresión de una ejecución 'inadecuada' puede demeritar la autoestima, la confianza o la motivación de la o el instrumentista, cuando se concibe a la exposición pública como la *culminación* de un proceso largo de preparación y perfeccionamiento en la interpretación de un repertorio musical. En tanto mayores sean las expectativas y los esfuerzos depositados sobre estas pruebas (concursos, oposiciones), los efectos reductores se prolongarán por un período de tiempo más amplio. Ante todo, Dalia sugiere la relativización correcta de los resultados, junto con el refuerzo positivo inmediato, como puede ser la realización de alguna actividad placentera (descanso, comida, pasatiempo) e independiente de la percepción de 'éxito' o 'fracaso' del concierto (2008).

El reconocimiento del nivel de manifestación se realiza de acuerdo con los constituyentes ya examinados de la ansiedad anticipatoria (preocupación sufrida antes

de la presentación y prolongación de ésta), de los cambios fisiológicos experimentados (sudoración, taquicardia, sequedad de boca, temblor, entre otros), de la interferencia con la ejecución, la posibilidad de disfrute durante la interpretación, y el tipo de autoevaluación posterior (comentarios negativos, exceso de crítica, etcétera) (Dalia, 2004).

Mientras que la enunciación de las causas y factores que originan y coadyuvan a la persistencia de estos síntomas compete al desarrollo del siguiente subtema, dentro de este apartado se ha abordado la clasificación de las variables de manifestación, presentes en cada una de las capas que conforman la integridad de la/el individuo, y que circundan el espacio temporal y circunstancial de la ansiedad escénica. Es pertinente recapitular que la expresión del *Fobos* afecta tanto al cuerpo en el estado físico y fisiológico, así como a la emoción y a la cognición en el espacio subjetivo, y por último, al comportamiento de la/el sujeto. La aparición sincrónica o asincrónica de estos niveles, evidencia alcances diferentes dentro del espectro de intensidad de cada uno. Al final, la consideración y comunión de todos estos grados promete una mayor apertura y viabilidad en el entendimiento y tratamiento del fenómeno, pues el restablecimiento de una faceta supone la dirección de las demás hacia una conducta general más adecuada.

1.4 Factores desencadenantes y mantenedores

A fin de proveer una sólida elucidación de los principales factores que originan y mantienen la ansiedad escénica, es necesario concretar el espectro de la discusión del apartado al de las y los músicos instrumentistas, con el reconocimiento, primero, del panorama de aquellas y aquellos profesionales, y en un momento posterior, la

explicación más detallada de las características correspondientes al colectivo en formación.

Una parte importante que respecta a la examinación del primer grupo ha sido contemplada desde la postura del *estrés ocupacional*, la cual centra sus esfuerzos en la descripción de las características del trabajo, más que de la/el individuo. Los aspectos que motivan este tipo de tensión pueden ser organizados, de acuerdo con el modelo general de las seis fuentes del estrés de Cooper (Citado en Kenny, 2011); a saber: los factores intrínsecos a la ocupación, las relaciones en el trabajo (conflicto con colegas, falta de apoyo), la posición o el papel dentro de la organización (ambigüedad en las funciones), el desarrollo profesional (falta de *estatus*, poca perspectiva de promoción, inseguridad laboral), el clima y la estructura organizacional (falta de autonomía, participación o control), y la interrelación del trabajo con el hogar (conflicto entre la profesión y las actividades domésticas, falta de apoyo de la familia o del cónyuge).

El *estrés ocupacional* es un fenómeno complejo que encarna numerosos factores de tensión física, social y psicológica. Kenny señala que, aunque las y los músicos reportan los niveles más altos de satisfacción laboral, también sufren los grados más elevados de exhaustación y de problemas psicosomáticos, como dolores de cabeza y alteraciones del estómago y del sueño (2011). Contundente es la enunciación sobre la música como “el arte más noble pero la profesión más terrible”, declarada por el compositor romántico francés, Hector Berlioz (Citado en Kenny, 2011, p. 51).

La mayoría de las y los instrumentistas que llevan una vida musical activa, ya sea como solistas, intérpretes o concertistas en agrupaciones de cámara u orquestas,

deben enfrentarse a una modalidad laboral que, como afirma la profesora de la Universidad de Sídney, se asemeja al 'trabajo por turnos'; dado que implica la disponibilidad de las y los sujetos para viajar y presentarse en diversos recintos, dejar a sus familias mientras realizan una gira, ajustarse a distintas zonas horarias, compartir cuartos con colegas y compañeros, y enfrentarse a la incertidumbre financiera (Kenny, 2011).

Otro dato, no menos alarmante, es la propensión a las lesiones físicas, debida tanto a factores de riesgo ajenos o relacionados con la interpretación musical. Entre los primeros, destacan el levantamiento y traslado de instrumentos pesados o maletas (durante una gira), las exigencias de los horarios de trabajo, las variaciones térmicas, la poca visibilidad de la partitura y el permanecer sentado/a en sillas incómodas. No obstante, la mayoría de las lesiones se describe como producto del estudio excesivo y prolongado del instrumento, causas que conciernen a la propia ejecución e incluyen una mala postura, condición física débil, calentamiento o preparación inadecuada antes de tocar, repertorio demandante, duración extendida de la práctica, recesos insuficientes y movimientos corporales perniciosos, a consecuencia de una técnica pobre (Kenny, 2011).

De una encuesta realizada sobre una amplia muestra de instrumentistas orquestales de la Federación Internacional de Músicos (y Músicas) (FIM), Kenny distingue los porcentajes más altos de los *estresores* encontrados: trabajar con una/un director que aminora la seguridad (73%), tocar un *solo* (73%), música ilegible (65%), desorganización en los horarios de ensayo (65%), problemas con el instrumento (63%), cometer un error durante la interpretación (63%), director/a incompetente

(61%), compañero/a incompatible (61%), problemas médicos que afectan el desempeño (57%); y tocar en un recinto frío (55%) (2011).

No cabe duda que, como en cualquier organización, sólo una pequeña parte de las y los empleados sucumbe con evidencia ante la presión de las características laborales. La autora indica que la capacidad para enfrentarse a las condiciones del estrés es diferente para cada persona, y se relaciona con el grado de manifestación de los síntomas asociados. Entre tanto, las mayores dificultades de adaptación son registradas por aquellas y aquellos sujetos con ansiedad elevada, que carecen de seguridad en sus habilidades y/o recurren a estrategias dañosas como el consumo de alcohol y otras sustancias (Kenny, 2011).

La presencia de la tensión profesional en la música ya se refleja desde los inicios de la especialidad, en donde, según Kenny (2011), las y los estudiantes expresan síntomas de ansiedad preactuación, impaciencia por progresar en su instrumento, agotamiento, inquietudes respecto al futuro laboral, desavenencia entre la música y la vida personal, preocupación por los espacios inadecuados para la práctica, y depresión. Sin embargo, los resultados obtenidos tras un estudio sobre una muestra de 359 carreras, dirigido por Chesky y Hipple (Citado en Kenny, 2011), señalan una mayor confianza y autoestima en el alumnado de los programas de música, respecto a sus capacidades de concentración y de estudio; también se observa una incidencia significativa menor en el uso de alcohol. Se determina factible que, a pesar de los peligros ocupacionales que suelen acompañar a esta carrera, la satisfacción y el disfrute de tocar un instrumento musical otorgan algunos beneficios para el ajustamiento socio-emocional de este grupo (Kenny, 2011).

Para Dalia (2004), el reconocimiento de las causas que motivan la conducta de ansiedad y, sobre todo, de aquellas que generan una persistencia indeseable, resulta de gran relevancia para afrontar el problema. El psicólogo sostiene que los factores desencadenantes más frecuentes son la educación familiar, la presión social, la vulnerabilidad biológica y el ambiente óptimo para su manifestación; mientras que los factores mantenedores son aquellos que conllevan a que el problema se cronifique, a través del *Refuerzo Negativo de la Conducta*, es decir, produciéndose un “evento agradable después de la realización” de la acción (p. 54). Ejemplos de lo anterior, son (a) la *evitación* de cualquier contacto con el estímulo ansiógeno, sin advertir que el desarrollo de la fobia incrementa en correspondencia con la evasión; y (b) el *escape*, en donde la persona hace frente a la situación temida, pero realiza un movimiento de ‘fuga’ o ‘huida’ que puede ser física o fisiológica (llevar algún tipo de prenda o amuleto, uso de tranquilizantes o alcohol), cognitiva (imaginar la ausencia del público o de alguna lesión, indiferencia hacia los resultados) o motora (no mirar a la audiencia, esconderse detrás de algún compañero/a, abandonar el escenario) (2004).

El entendimiento de los orígenes de la condición del *Fobos* es una tarea de suma complejidad, pues como asevera Cester (2013), “numerosos factores convergen para hacer de la actividad artística un momento particularmente *estresante*” (p. 43); algunos de los cuales dependen de las características propias de la persona, y otros, del medio, de la sociedad y del aprendizaje recibido. De acuerdo con Gerald Klickstein, músico y autor estadounidense, el miedo escénico se desprende de 3 raíces, de tipo personal (creencias, personalidad), relativo a la actividad (dificultad de repertorio) y situacional (escenario, escrutinio público) (2009).

Esta conjugación de la/el sujeto y del entorno, también ha sido comparada y definida por otras y otros autores como Spielberger (Citado en Kokotsaki & Davidson, 2003), mediante la distinción entre la 'ansiedad de estado' y la 'ansiedad de rasgo', que describen, respectivamente, una condición emocional desagradable pero temporal en su naturaleza, y una predisposición basada de características más o menos estables:

A diferencia de los estados de la personalidad transitorios [ansiedad de estado], la particularidad básica de los aspectos de la personalidad [ansiedad de rasgo] yace en la naturaleza persistente de las disposiciones conductuales, críticamente influidas desde su formación por el ambiente. Es decir, los residuos de la experiencia pasada, y específicamente de la infancia, parecen dominar en la constitución de los rasgos de la personalidad y, sobre todo, en la proclividad a percibir algunas situaciones como amenazas (p. 46).

Wilson (Citado en Kokotsaki *et al*, 2003), sugiere que las tres principales fuentes del estrés en músicos y músicas son la presencia de ansiedad de rasgo, el nivel de destreza adquirido para tocar el instrumento, y la perseverancia del grado de tensión situacional. La interacción de estas tres variables determinará si la ansiedad conduce a la potenciación o el debilitamiento de la interpretación. Por otro lado, el modelo de Lang, Miller y Levin, citados en Papageorgi *et al* (2013), describe a la ansiedad como el germen de los componentes mencionados en el subtema anterior, éstos son los cognitivos (pensamientos e imágenes mentales del peligro); de comportamiento (permanecer o huir de la amenaza); y fisiológicos (reacciones del cuerpo). La distinción de estos últimos no se contradice con la explicación de los primeros, antes se ciñen a su discusión como parte de las características individuales de expresión.

El presente trabajo se sitúa en línea con los tres componentes causales, sugeridos por las y los autores nombrados (Klickstein, 2009; Papageorgi *et al*, 2013),

en donde el grado de manifestación del miedo escénico dependerá de la interrelación de estos aspectos: (1) la susceptibilidad de la o el artista a experimentar ansiedad ante el compromiso de tocar (se incluyen las características personales como el sexo, el género, la edad, la ansiedad de rasgo, la autoestima); (2) la eficacia de la o el intérprete para la actividad a desarrollar (encierra el proceso de preparación, aprendizaje, motivación y dificultad del repertorio); y (3) las particularidades del ambiente donde debe presentarse (influencia de los parámetros del evento, la presencia de la audiencia, la percepción del nivel de exposición y el tipo de recinto).

Respecto al *primer componente causal*, una consideración inicial atañe, sin duda, a la edad y al desarrollo cognitivo, emocional y social. Según Cester (2013), las niñas y los niños tienen poco miedo escénico hasta que aparece el sentimiento de responsabilidad triple, después de la primera década: hacia uno o una misma, hacia las obras y hacia el público. Esta ‘conciencia artística’ se caracteriza por un pensamiento más reflexivo, una autoevaluación y una autocrítica que dirigen la expresión; sin embargo, cuando sobrepasa los límites pertinentes puede derivar en una “timidez privativa”. Durante la infancia, “es muy importante reforzar la autoestima y evitar situaciones que, en un futuro, puedan favorecer la emersión de inseguridad, temor o ansiedad” (p. 64).

Para un número de investigaciones (Kokotsaki *et al*, 2003; Kenny *et al*, 2006; Lusca & Dafinoiu, 2012), la diferencia del género también afecta al patrón de las reacciones de ansiedad, en tanto que el grupo femenino presenta mayores niveles de sensibilidad y manifestación que el género masculino. Las principales variaciones se observan dentro de los espacios cognitivo y somático; los hombres exhiben respuestas más altas en la presión sanguínea cuando se presentan a un jurado, mientras que las

mujeres reportan una mayor tensión subjetiva; no obstante, tal aseveración se basa de la sólida disposición declaratoria de los sentimientos percibidos por las y los individuos. Por otro lado, la observación de las alteraciones de la condición preactuación y postactuación para el género femenino, en Kokotsaki *et al* (2003), sugiere que, aunque las artistas demuestran una amplia perturbación ansiosa antes de salir al escenario, recobran con rapidez los niveles 'normales' de compostura durante la interpretación y, al final de la misma, su tensión se reduce aún más.

Tal como señala Kenny (2011), otros factores personales que incrementan la susceptibilidad son la ansiedad de rasgo, la afectividad negativa, el temor a la evaluación, la baja autoestima, autoconcepto y autoeficacia, y/o el perfeccionismo; los primeros dos como constructos importantes coligados al 'neuroticismo', que describen la propensión de la/el individuo a expresar respuestas ansiosas frente a situaciones o experiencias, y la sensibilidad temperamental al estímulo adverso (malestar subjetivo).

El temor a la valoración (desfavorable) se presenta con mayor intensidad, a medida que las y los jóvenes artistas se acercan al umbral de la adolescencia, estadio en el cual la evolución cognitiva alcanza el pensamiento operativo formal. El cerebro es sometido a un proceso complejo de cambio y desarrollo que se extiende hasta la tercera década de vida, y que posibilita la estructuración del razonamiento, la evaluación de consecuencias, la responsabilización y la interpretación de emociones. La autoestima (aprobación) y sus parientes cercanos, el autoconcepto (visualización) y la autoeficacia (percepción de control), son aspectos que envuelven la capacidad individual para hacer frente a la ansiedad (Kenny, 2011). En palabras de Cester (2013), "la autoestima elevada hace que el artista sea capaz de obrar como crea más acertado.

No pierde el tiempo preocupándose en exceso por lo que ha ocurrido en una actuación, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro” (p. 46).

Conforme a otros estudios dentro del ámbito, la ansiedad frente a las actuaciones públicas también ha sido ligada al perfeccionismo, característica multidimensional humana. Zarza *et al* (2016), realizaron una encuesta sobre una muestra de 87 estudiantes instrumentistas (mujeres y hombres) del Conservatorio Superior de Música de Alicante, en España, mediante la cual recogieron datos cuantitativos, basados en el sumatorio de subescalas como el miedo a errores, influencias paternas, expectativas de logro y organización. Los resultados comprobaron una relación directa del perfeccionismo con los niveles de ansiedad escénica y la manifestación de “conductas y cogniciones *maladaptativas*” (p. 20), asociadas a los estilos de enseñanza.

La actividad musical demanda un dominio elevado -cercano a la excelencia-, de diversas áreas y habilidades como la destreza motora y la coordinación, la atención y la memoria, o la expresión estética y la interpretación. La búsqueda tenaz de la perfección podría relacionarse con una característica ventajosa o facilitadora para la competencia y la calidad en esta área; no obstante, sus efectos se advierten paradójicos, al presentar un considerable decaimiento de la conducción de la ejecución, dificultad para mantener la concentración y mayor insatisfacción con los resultados (Kenny, 2011). Las personas ‘perfeccionistas’ invierten mucha energía en el proceso de evaluación, desarrollan ideas rígidas respecto a lo que constituye el ‘éxito’ o el ‘fracaso’ y, como se aprecia a continuación, mantienen un tipo de *pensamiento dicotómico* de ‘todo o nada’, en donde la percepción de un error puede desmoronar todo el valor de la interpretación (Kenny, 2011).

La intención de este trabajo no es la de sentar una perspectiva completa para el diagnóstico y la asociación de estas expresiones con el *Fobos*, sino más bien la de proporcionar, desde los fundamentos de la literatura, una aproximación general a las causas de este fenómeno. Como ya se examinó, la predisposición personal y las características individuales son las que definen, en medida importante, el tipo de manifestación de miedo escénico para cada caso, Dalia distingue seis semblantes 'reductores' y específicos en músicos y músicas, estos son: el individualismo, la competitividad, el pensamiento dicotómico, la crítica y la autocrítica, y el divismo (2008).

El autor explica que el desarrollo profesional de la actividad musical marca una manera de comportamiento individual, desde la base de una relación única y en ocasiones 'aislada' con el instrumento, alimentada por la práctica diaria, extensa y solitaria. La competitividad, como segunda peculiaridad, se asocia con la evaluación, el perfeccionismo y la continua formación académica tanto de estudiantes como de profesionales (clases complementarias, cursos de verano, de perfeccionamiento, *master class*, etcétera), y puede presentarse entre colegas, compañeros/as o con uno o una misma. Esta faceta, tangible sobre todo para la interpretación, según Dalia (2008), parte de la necesidad de "dejar constancia de lo alcanzado" (p. 34), de la exigencia excesiva de hacerlo mejor, y de la comparación; en donde la dificultad, tipo y nivel de integrantes, instrumentos y/o repertorio en conciertos y ensayos, son contrastados de manera asidua.

El pensamiento dicotómico describe una relativización inadecuada mediante la apreciación de la realidad en dos extremos (actuación, músico/a 'bueno' o 'malo') y, para el psicólogo, es una de las primeras ideas irracionales que aparecen en las y los

estudiantes. Además, surgen la crítica y la autocrítica como procesos que superan la examinación natural del desempeño propio y ajeno, y que se empalman con las particularidades tratadas arriba (Dalia, 2008). Por último, el divismo se entiende como el reflejo de una actitud o imagen 'superior' en la/el sujeto, derivada de la impresión sobre determinada pertenencia o posesión (puesto de trabajo, instrumento); y cuya distribución e identificación no es sencilla ni indiferenciada, dado que es posible que se vea más acentuada en músicos y músicas 'clásicas' o en "directores de orquestas, que en profesores de percusión o de instrumentos tradicionales" (Dalia, 2008, p. 35).

Para Kenny (2011), las experiencias demandantes de perfeccionamiento, competitividad, inseguridad, criticismo o juicios de comparación que se viven dentro del contexto de la interpretación musical, resuenan de forma relevante con la manifestación extrema del *Fobos* y la depreciación del valor propio en personas con alta vulnerabilidad. Sin embargo, y como se comentó en el segundo subtema del capítulo, el origen de la ansiedad severa corresponde muchas veces a las primeras vivencias de la/el sujeto (privaciones emocionales prolongadas), previas incluso al comienzo de la formación musical. El reconocimiento y la comprensión cabal de las características de estas y estos músicos, reclama la utilización de un enfoque integral, que permita examinar la relación de las conmociones negativas y repetidas de la infancia, o "traumas cumulativos" de Wallin (Citado en Kenny, 2011), y que afectan el comportamiento, las creencias, las emociones y las interrelaciones.

El *segundo componente causal* se refiere a la eficacia de la/el individuo en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y de aprehensión de la composición musical en todos sus niveles de realización intelectual, artística e interpretativa. Jorge Suárez, pianista y teórico mexicano, disgrega el compacto de responsabilidades que

se tienen hacia la obra de estudio en varios elementos, entre ellos, la perfección de la ejecución, la clarificación del estilo junto con la estructura del texto, y la realización artística o estética (2002). Klickstein (2009) explica que los aspectos más significativos que las y los músicos deben conseguir se subsumen dentro de la práctica (competente), la presentación ('intrépida') y la 'creatividad de por vida', última en la cual se elaboran las consideraciones de la profesión, atendidas al principio del apartado. En cuanto a los primeros dos aspectos, la deterioración de la calidad interpretativa a consecuencia del miedo escénico, según Wilson (Citado en Papageorgi *et al*, 2013), ocurrirá con mayor facilidad si el repertorio es complejo para la/el individuo o escaso en su maduración. Este grado excedente de dificultad y/o preparación insuficiente se relaciona con la falta de seguridad sobre el material, y puede conducir a la *evasión* de su presentación o a la acentuación de la aprensión.

Cester afirma que "la dificultad técnica e interpretativa debe corresponder al nivel que tiene el artista", puesto que "no se puede comunicar algo que no se entiende" (2013, p. 50). A modo inverso, la acumulación de experiencias exitosas, ya desde la infancia, contribuirá a una reducción de la ansiedad situacional. En este sentido, y según la autora, resulta necesario reforzar desde el estudio los pilares de la concentración, la capacidad comunicativa -transmisión del mensaje o del sentimiento de la obra-, el trabajo mental y la memoria. Respecto a la última, tocar sin partitura, cuando el entramado textual no se ha interiorizado por completo, es una causa relevante para la aparición del miedo escénico. En muchos casos, el problema no se encuentra en participar con o sin el apoyo de la lectura, sino en la confianza que se posee sobre el trabajo de memorización; entonces, la 'necesidad' aparente de disponer

de la partitura representa uno de los múltiples mecanismos de *escape*, comentados con anterioridad.

Cualquier aprendizaje autómatá, repetitivo o estacionario se evidencia como una 'debilidad' al confrontarse con la presión del 'escenario'. Por el contrario, y de acuerdo con Klickstein (2009), la o el intérprete que sobresale en una actuación pública, opera desde un espacio de conciencia que le permite ubicarse con claridad en el paisaje musical incluso bajo presión, porque ha absorbido la estructura de la obra a detalle; la técnica y la memoria se encuentran aseguradas y, por tanto, puede dedicar su completa atención a la interpretación, a *hacer arte* (2009).

Otra observación valiosa sugiere una posible vertiente facilitadora del *Fobos* para las y los músicos más ejercitados. Las conclusiones obtenidas por Hamann y Sobaje (Citadas en Kokotsaki *et al*, 2003), tras la evaluación de las respuestas de ansiedad y de interpretación frente a participaciones con y sin jurado, demostraron un mayor control de la ejecución por parte de las y los sujetos con mayor trayectoria y experiencia formal. Más adelante, Kokotsaki *et al* (2003), examinan el argumento de la progresión en el aprendizaje, a través del estudio de la presentación final y de las calificaciones recibidas por una muestra de estudiantes de canto (segundo y tercer año) de un conservatorio en Londres, en donde, bajo las mismas condiciones de presión, la actuación del grupo adelantado fue superior al de las y los cantantes con menor formación. Sin embargo, no se puede negar que la secuela del miedo escénico es correspondiente al desarrollo de la/el sujeto; es decir, en la medida en que las capacidades de la o el estudiante aumentan, también avanzan las expectativas concernientes a lo que se debe lograr o alcanzar.

El *tercer componente causal* describe la influencia de la calificación proveída al ambiente en donde se concreta la actuación, de acuerdo al nivel de exposición y al tamaño y tipo de espacio y espectadores. Klickstein afirma, que aquel o aquella artista que decae frente al público, no ha modelado su práctica a las condiciones acentuadas de una presentación; es decir, su estudio carece de correspondencia con la participación a la cual se enfrentará (2009). Como indica Cester (2013), “el cerebro teme a lo desconocido” (p. 69), y en este sentido, la antelación de las características de la situación que la/el individuo enfrentará (miembros de jurado, requisitos de la participación, distribución escénica, calidad sonora de la sala), permite descartar algunos factores amplificadores de tensión.

La naturaleza de cualquier interpretación pública involucra la participación (pasiva) de un conjunto de oyentes dentro del proceso temporal e intrincado de emisión y recepción de un producto musical. Si bien, tal contemplación posiciona a la audiencia como un pilar fundamental para el intercambio y la transmisión artística, el reconocimiento del papel que desarrolla, no implica un sometimiento a la simpatía o indiferencia de la misma. La autora comenta que la ansiedad será mayor cuando la estima del trabajo alcanzado dependa de la crítica o la admiración de este grupo: “el artista sufrirá mayor ansiedad ante un público hostil, serio y escéptico que ante un aforo simpático e indulgente” (Cester, 2013, p. 66).

El género de especialización también sostiene un influjo condicionante para la percepción del *Fobos*, en el cual es usual que las y los músicos de formación clásica occidental, reporten los niveles más altos de manifestación (Papageorgi *et al*, 2013). Según un estudio realizado por Kemp (Citado en Kokotsaki *et al*, 2003), el estudiantado que recibe una instrucción musical de tiempo completo, presenta una importante

inclinación hacia la ansiedad y, de forma general, una graduación más elevada de tensión que el resto de la población. Al respecto, Dalia opina que:

Las clases individuales, la presión sobre la perfección, la importancia que se le da a las críticas de los demás, las escasas ocasiones en que se “exponen” ante el público y el cómo se llevan a cabo éstas, son, entre otras circunstancias las que hacen que muchos músicos ofrezcan una respuesta inadecuada ante un concierto, oposición, ensayo o examen (2004, p. 25).

Con base en la línea investigativa en España, se observan publicaciones que abordan el miedo escénico, de acuerdo con el tipo de instrumento musical y la agrupación artística. Viejo y Laucirica (2016), afirman que “las interpretaciones en solitario contribuyen a un mayor nivel de miedo escénico que las grupales” (p. 64), en consonancia con las actuaciones públicas, las cuales también “provocan más miedo que los ensayos, o tocar una obra poco trabajada más que una que se domina” (p. 64).

Las autoras realizaron una intervención de varios meses con cuatro estudiantes de flauta travesera, del Grado Superior de Música en España, donde participaron 3 mujeres y 1 varón, con una edad media de 22 años. La medición inicial estableció variables de ansiedad ante la frecuencia y el tipo de actuaciones públicas, al presentar los niveles más significativos en las evaluaciones como solista y con piano docente acompañante, contrastado con las agrupaciones camerísticas en donde sólo participa el alumnado.

Ya se ha comentado que el componente de la evaluación se relaciona de manera estrecha con la experiencia del miedo escénico en las y los artistas, y se acentúa en el contexto educativo, cuando se desconocen los parámetros concretos sobre los cuales se establecen las medidas de calificación aprobatoria o desaprobatoria. José Luis Navarro (2013), investigador de la Universidad Nacional

Autónoma de México, describe los problemas a los que las instituciones de profesionalización musical en México se enfrentan, durante el proceso de calificación de la interpretación musical del alumnado, una tarea inconsistente, debido a la naturaleza subjetiva de la actividad artística. Dicha examinación se caracteriza por su realización en *tiempo real*, y a través de un procedimiento *consensuado* por varias y varios jueces intermediarios, quienes retienen los elementos sonoros de la ejecución en el espacio de la memoria. De acuerdo con el autor, la dificultad de tal labor, parte primero, de la poca credibilidad debida a idealismos heredados, y de la arbitrariedad, después, en la “sistematización y valoración objetiva de las artes” (p. 30).

Las observaciones obtenidas por Navarro, a partir de una encuesta realizada dentro de un programa de licenciatura en música de la Ciudad de México exponen que, mientras el 67% considera que las calificaciones obtenidas “complementan su proceso de aprendizaje” y para más de la mitad “son justas” (2013, p. 44); sólo el 23% asocia una “buena calificación con un buen rendimiento” (2013, p. 46), posible ilustración de la desunión entre la actuación íntima o pública generada por el *Fobos*. El autor señala, que la indagación y reflexión de estos procesos contribuye a la mejora de las herramientas pedagógicas, al ser de especial relevancia la consideración de las evaluaciones, como reflejo del desempeño en el aula y promoción del aprendizaje musical (2013).

Por parafrasear a Cester (2013), y a modo de cierre, la visión integradora de la calidad formativa no sólo implica la enseñanza de los contenidos, sino también la acción de educar, informar y preparar mediante la búsqueda de una relación equilibrada entre la/el alumno, la/el profesor, el centro educativo, y los padres y

madres; aspectos determinantes para el desarrollo constructivo de la/el músico, dentro de su profesión y su entorno.

En este capítulo se ha enmarcado la definición del *Fobos* en la música desde la literatura de la psicología de la ansiedad, como un estrés ocupacional, una ansiedad focal, una ansiedad social y un trastorno de pánico; los cuales difieren cuantitativa y cualitativamente, y de forma paralela, abarcan la disyuntiva de una condición adaptativa o debilitante para el desempeño. Las reacciones asociadas son de tipo físico, fisiológico, emocional, cognitivo y motor o conductual; mientras que los factores desencadenantes y mantenedores se construyen sobre la predisposición personal, la configuración de la actividad y las características de la situación o el entorno.

El desarrollo del siguiente capítulo se centra en la contextualización del *Fobos* dentro de la Licenciatura en Música de la UAA-UAZ, junto con la examinación del panorama general de la ejecución musical como carrera profesional en el país, los tipos de programas formativos, y las características de la interpretación musical, y del piano como instrumento de especialización.

CAPÍTULO II: EL *FOBOS* DENTRO DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES-UAZ

En este capítulo se presenta un panorama general en torno a la educación musical en México, las características de los programas de enseñanza especializados en la ejecución musical, y los aspectos fundamentales de la carrera como músico/a-pianista, aunados a su relación concreta con el fenómeno de la ansiedad escénica, experimentada por el estudiantado de la UAA-UAZ. El miramiento de ello, contempla como importante prelude la exposición del significado y la motivación de la música para la/el ser humano, y la relación tan profunda de ésta con la interpretación para las y los ejecutantes.

Los conceptos antedichos se examinan como dos nociones cardinales que, junto con el *Fobos*, ocupan una consideración primordial para el entendimiento del trabajo, así como el desarrollo práctico de la Intervención. También se observa el proceso de su interpretación desde el ámbito académico, donde se estudian y ejecutan obras completas de diversas formas, cánones, estilos y períodos compositivos, que abarcan el barroco, clasicismo, romanticismo, hasta las corrientes contemporáneas del siglo XX.

Se exponen las características de la ejecución musical como carrera profesional en el país, y se presentan las particularidades que detallan la configuración de esta formación dentro de la UAZ. El último apartado se destina para la descripción de los resultados obtenidos, tras la efectuación de un diagnóstico piloto, durante el ciclo agosto-diciembre de 2018.

2.1 Música e interpretación

La música ha prevalecido en la historia como una de las expresiones estéticas más cautivadoras para la/el ser humano. Con el movimiento y la combinación discriminada de sus componentes más esenciales -tono (sonido), pulso y silencio-, la humanidad ha perfilado un acceso singular a uno de los dominios más extendidos, universales y esenciales, capaz de traducir los estados profundos del alma y la emoción.

Según Schopenhauer, citado por Castillo & Ivánovna (2015): “La música habla en su muy especial manera sobre las esencias del hombre, sobre los deseos y las satisfacciones, la dicha y el bienestar de éste, y sobre su realización una y otra vez” (p. 97). Para la pianista y profesora Maureen McCarthy (2002), escuchar música es escucharse a uno mismo, en tanto que el significado y la coherencia que se puede hallar dentro de ella, es el resultado mismo de las reacciones individuales a sus ritmos, melodías y armonías cambiantes:

La música se despliega utilizando el tiempo como medio, como el carácter humano, y a través del tiempo se descubre a sí misma. Cuando nos rendimos ante los efectos de la música, estamos tomando parte en la recreación que hace el compositor del devenir de los acontecimientos, dándoles una forma coherente, ya que de otro modo resultarían inconexos (pp. 37-38).

Desde el umbral de su existencia, el hombre y la mujer han recurrido a la expresión musical en búsqueda de la belleza, de la cualidad etérea de la vida y de la compleción. “Enfocada de diversas maneras para el desarrollo del hombre, ha llegado a alcanzar coordenadas de integralidad, holismo y progresión. Su voluntad es aprender, es manejar y es poner en juego la libertad”, así lo enuncian Gonzalo Castillo y Lidia Ivánovna (2015, p. 94), investigador e investigadora de la UAZ.

Poco desmedido resulta el atributo 'universal' que a la música se confiere, pues, como lenguaje general de todos los pueblos y regiones, ha sido y es transmisora y comunicadora sobresaliente del arte, la cultura y la religión en el transcurrir del tiempo. Violeta Hemsy (2002), pianista y pedagoga musical, explica que se trata de una "forma de *energía* [énfasis de la autora] potencialmente capaz de movilizar al ser humano a nivel integral" (p. 113); un "objeto intermediario privilegiado" (p. 7), de valor inestimable, y que posibilita el intercambio, la apertura hacia el "mundo interno y la afectividad de las personas" (p. 8).

Transitoria y fugaz, es pesquisa y revelación de todo un infinito complejo 'atemporal' que, mediante sus formas, matices y sonoridades, acciona el movimiento del cuerpo, de la mente y de las emociones. Dentro de ella, se encuentran "paisajes musicales que ofrecen hermosos lugares sonoros capaces de acoger al espíritu humano bajo el techo y la protección de esencias acórdica, melódica, instrumental y coral, genérica y estilística" (Castillo *et al*, 2015, p. 101).

Hemsy opina que la relación música-humano podría tratarse de una no menos compleja de la del amor, sea por correspondencia o dependencia, en donde la/el sujeto es inducido a estados de alegría, bienestar, gratitud, placidez o exaltación; analogías del 'refugio' y 'sustento' que el vínculo supone. Dentro de la música se halla la "más bella y elocuente metáfora de la vida. Porque para cada uno de nosotros representa, en definitiva, mucho de lo bueno y lo positivo que es capaz de despertar en nuestro interior" (2002, p. 9).

La autora expone los matices diversos que entintan esta condición, desde el equilibrio de una compañía amistosa, el enamoramiento y la pasión desenfrenadas, hasta el amor profundo e idealizado, elevado en el espíritu (Hemsy, 2002). No es

sorpresa que, para el caso de la/el artista, cuya labor deja de ser sólo placer o pasatiempo, la relación se torna más compleja que sencilla, enturbiada por el deseo, la angustia y el temor de los binomios disciplina-esparcimiento, vida-carrera o rigor-libertad.

La música como lenguaje global, dinámico e integral, es con frecuencia enaltecida, percibida como etérea, proveniente de un mundo cambiante e inmaterial, capaz de controlar la percepción del tiempo en la/el oyente. Pese a esta traza, y como afirma McCarthy (2002), la cualidad física de sus vibraciones sonoras es observable, y afecta la estructura de las partículas desde un nivel atómico, molecular y celular. Tal descubrimiento ha conllevado al desarrollo sucesivo de terapias basadas de la escucha -consciente- de la/el sujeto receptor, dentro de un campo creciente que propone el tratamiento de diversos desórdenes físicos, emocionales y mentales con la ayuda del sonido.

Los poderes terapéuticos de la música logran escaparse en ocasiones, y de manera paradójica, al sector que destina el ejercicio de su profesión al consumo y producción de este arte. El respeto y devoción, con los cuales los símbolos de su expresión son elevados, ratifican la creencia de un ente inalcanzable, inacabado e irresuelto para la/el ser humano. Ante la búsqueda de la sublimación, mediante la experiencia musical, la/el individuo se conduce con frecuente ambivalencia dentro de arquetipos relativos de valor; se resiste, (auto)descalifica, (auto)desaprueba, argumenta la función de su obra, y obstaculiza el acceso hacia la actividad asumida, llámese creación, composición o interpretación.

Hemsey observa a la/el sujeto-intérprete dentro de una relación conflictiva entre la música y su instrumento, donde la música se ve frenada en su capacidad de *reparar*

a la/el individuo: “Por ser la música objeto de profunda idealización, la mayor dificultad se observa en el plano racional, es decir, en la posibilidad de controlar las experiencias musicales, sean éstas de carácter perceptivo o expresivo” (2002, p. 104). La apariencia de conflicto en el alumno o alumna, debe su resultado a la presencia de una síntesis inadecuada durante algún momento del proceso de asimilación musical dentro del quehacer de la enseñanza; es posible observar una ansiedad general mal dirigida, poca o nula revelación discursiva, captación o retención empobrecidas, carácter apático, o inhibición en los momentos creativos.

La profesora argentina distingue entre los problemas funcionales de origen psíquico, y los impedimentos de tipo específico-musical, relacionados con la falta de desarrollo y plausibles de entrenamiento desde el enfoque pedagógico (Hemsey, 2002). La manifestación del *Fobos* dentro de estas dos agrupaciones, es tanto latente como evidente, derivable al tratamiento psicoanalítico en sus aspectos más emocionales, y maleable dentro de la acción educativa a través de sus componentes técnicos, interpretativos y memorísticos.

Dentro del proceso de la interpretación -cumbre de la exposición del pensamiento musical-, la relación de la/el individuo con la música y su instrumento, abre paso a la voz del compositor, de la obra ejecutada y del público receptor. La complejidad de esta interacción capta diversas interrogantes en cuanto a la función intrincada de la/el intérprete, la variedad de las formulaciones del lenguaje sonoro y su percepción en las y los oyentes, donde a menudo ejecutante, autor/a y espectador/a, se amalgaman y confunden entre sí. Así lo expresa la violista y profesora, María Vdóvina:

Son las bellas artes la sublimación misma del sentimiento humano y la expresión máxima del pensamiento estético y filosófico. Dentro de ellas, la música sigue siendo, por lo específico de su lenguaje, la menos condicionada y la más debatida. Por ser además en el fenómeno de la interpretación en donde más factores intervienen, al contar con innumerables intermediarios entre el proceso de creación y la interpretación misma (2010, p. 57).

El acto de la interpretación describe la *reinención* de la música una y otra vez, un proceso en su mayor parte anacrónico, que, desde el transitar de lo inmediato y lo 'real', precisa de la reconceptualización cautelosa de los cánones, estilos y lenguaje propios de un período en el pasado. Vdóvina (2010), abunda en el tema y explica que la discusión en torno a este fenómeno destaca como una problemática de la modernidad, consecuencia de la partición y especialización de las figuras -antes indisociables- de la/el intérprete y de la/el compositor; es decir, de la/el sujeto *ejecutante* que transmite el arte musical, y de la/el autor o *creador inicial* de una obra en cuestión.

Como lenguaje figurativo y sugerente, la música despierta el afán en las personas por la búsqueda tenaz de su significado, del sentido casi verbal en su relato. El musicólogo Enrico Fubini, comenta que el problema de la semánticidad "surge porque en ella el lenguaje ordinario no actúa como marco de referencia, cosa que sí acontece normalmente en los restantes ámbitos artísticos" (Citado en Gálvez, 2016, p. 47). La esencia de la obra musical se halla contenida dentro del sistema sígnico de la partitura o de su texto, un discurso lógico y organizado del sonido y del silencio, que conlleva un mensaje particular sobre el contexto en que fue compuesto, y la huella de la personalidad de su autor o autora.

La creatividad, según subraya Ivánovna (2010), “de ninguna manera se suprime después de haber creado una composición, sino que continúa desarrollándose en la vida interpretativa” (p. 47); y a esto es conveniente agregar que sólo es posible gracias a la mediación de la/el ejecutante, pues toda obra escrita permanece estéril e improductiva, sin la acción intermediaria de una o un sujeto para su intelección y transmisión, quien *interpreta* o dilucida la exposición simbólica del texto musical, dentro de una sucesión de diálogo entre la/el compositor, en primera instancia, y la/el receptor (audiencia real o imaginaria) después. Al respecto, el pianista y director de orquesta, Daniel Barenboim, enuncia lo siguiente:

Como intérpretes, nuestra relación con una composición se asemeja a la del compositor con el cosmos. Antes de que el compositor la traslade al papel, antes de que sea ejecutada, la composición solamente está en dependencia con la mente del autor. Está contenida en su imaginación. Desde el momento que está escrita, pasa a depender de la imaginación del lector, y cuando la pieza se toca queda subordinada a las leyes universales (Citado en Vdóvina, 2010, p. 68).

Tal primer encuentro entre intérprete y compositor/a, supone una interacción de dos figuras claras, dentro del llamado proceso de *creación* artística (Vdóvina, 2010), y de ulterior ‘*cocreación*’ (Ivánovna, 2010; Vdóvina, Juan & Sánchez, 2015); en donde la voz de cada personaje debe resonar, demarcarse con franqueza y, sin embargo, congeniar en su totalidad. Para la pianista Ivánovna, es imposible hablar de un efecto sociocultural, si la música no es considerada a través de dicha actividad dual: “El compositor y el intérprete forman una unión, en donde cada uno de ellos no puede existir sin el otro y al mismo tiempo, cada uno tiene sus propios intereses creativos objetivos y subjetivos” (2010, p. 51).

Fubini, citado por Vdóvina (2010), explica que “ejecutar es elegir, pero también es excluir, de aquí que nazca una dualidad, una relación dialéctica entre ejecución y obra, dualidad que existe en todas las artes, pero que, en música, aparece en unas condiciones de privilegiada evidencia” (p. 67). “Quizá, la autonomía del intérprete esté más condicionada que la del compositor [comentan Vdóvina *et al*], y ello despierta intensamente la creatividad, agudiza lo placentero y profundo del proceso de preparación de la interpretación” (2015, p. 122).

La recepción también es personal y relativa, se da por el “sonido a través del órgano del oído, pero ésta está mediada subjetivamente por la experiencia del hombre, por la cultura donde se ha formado, por la cultura musical que posee. Se produce entonces la recepción de la subjetividad” (Gálvez, 2016, p. 41). El sonido deja de ser un objetivo en sí mismo, y pasa a ser el lienzo de la formulación individual, de la más diversa variabilidad semántica atribuible.

Es pertinente recordar que la música disfruta de un sentido más o menos ordenado en su creación; una conciencia primaria y perceptible, seguida por una mucho más específica y arbitraria -que explica las formas y procesos del intelecto en un momento del tiempo y el espacio-, y que se torna manifiesta para quienes comparten una instrucción o formación concretas en el campo. Sirva de ejemplo el siguiente comentario de Juan, Sánchez & Vdóvina (2016):

Cánones establecidos sobre la base de divisiones estilísticas o agrupamientos composicionales universalmente difundidos se estructuran como guías del espectador para el reconocimiento de largos períodos histórico-musicales, tales como el barroco, el clasicismo y el romanticismo, y definen lo distintivo de cada cual (p. 12).

La o el intérprete actúa como un/a guía, quien, según su entendimiento, “dirige al público hacia un terreno o situación diferente, es sugerente y convincente, con su

propósito expresivo, lo que estimula infinitas reacciones” (Vdóvina *et al*, 2015, p. 116). Si bien, la conducción de la interpretación alude a la disciplina profesional que la o el músico posee, también es amplio referente de su personalidad. Y en este tenor, el componente de la subjetividad se manifiesta como parte inherente al proceso mismo de ‘traducción’ del texto musical. Theodor Adorno, filósofo alemán, expresaría:

Tienen los intérpretes musicales, una doble tarea en todos los casos: han de dominar el aparato que traduce la partitura en sonido, y descubrir el sentido musical, la conexión entre los acontecimientos. Cronológicamente la primera tarea es anterior a la segunda, aunque en verdad sería difícil separarlas (Citado en Gálvez, 2016, p. 15).

La suprema búsqueda de la interpretación consiste en trascender, en la capacidad de ofrecer una versión conforme a la verdad textual, pero a la vez distinta, singular y propositiva, que contribuya al acervo extenso de las varias centenas de apreciaciones apiladas sobre la cimiento de una misma construcción, de una sola composición. Las múltiples formas de abordar esta magna tarea, ocupan la mente de músicos y músicas profesionales y en formación, desde los espacios más diversos de su proceder artístico.

Vdóvina *et al* (2015), destacan el valor de la preparación del alumnado instrumentista para la comprensión y descomposición profunda e integral de la obra de estudio, más allá de la reproducción mecánica de su notación musical: “Una buena escuela permite una adecuada interpretación estilística” (p. 117). Las autoras resaltan la relevancia del equilibrio entre la personalidad de la/el intérprete, y el respeto a la/el compositor y a la/el espectador; búsqueda que implica sabiduría, experiencia, desarrollo general, conocimiento profesional y, sobre todo, humildad frente al privilegio de transmitir un lenguaje tan sublime y universal (2015).

Se observa que la complejidad del arte interpretativo y sus múltiples correspondencias con el proceso de creación y *co-creación*, persiste como uno de los temas predilectos de publicaciones de mujeres y hombres filósofos, historiadores, críticos, compositores, directores, profesores e instrumentistas, que se desenvuelven dentro del campo de la acción de la musicología, al tratarse del aspecto cardinal de la propia actividad musical. El planteamiento de la mayoría de estos trabajos se dispone al servicio de los fines elevados de la búsqueda interpretativa, contemplándose con mucha menor frecuencia el tratamiento de los problemas funcionales -técnicos, psíquicos y afectivos-, emparentados con el *Fobos*; anclados al plano terrenal de la expresión, como la cara ensombrecida de la experiencia excelsa musical, del vigor, la voluntad y la libertad humana.

El objetivo del quehacer educativo consiste en cultivar a la o el discente instrumentista dentro del fundamento artístico más completo y sólido, desde el estudio histórico y teórico de los procesos musicales, hasta el refinamiento técnico y estilístico en el instrumento. La discusión de esta temática conduce al desarrollo de los siguientes apartados, en donde se abordan las características generales de las carreras especializadas en ejecución musical, dentro de los espacios públicos de enseñanza artística del país, y de la Licenciatura en Piano de la UAZ.

2.2 La ejecución musical como carrera profesional en México

La música, como carrera profesional, se puede dividir en cuatro principales áreas de estudio, a saber: composición, musicología, ejecución y pedagogía. Diversas instituciones de nivel superior, tanto públicas como privadas, conviven dentro del país en la formación de estos perfiles, e incluso, algunos multidisciplinarios que conjugan

ramas de la mercadotecnia, ingeniería, medicina o administración. “La mayoría de los profesionales musicales inician con el estudio de algún instrumento. Unos se especializan en la ejecución, pero muchos otros canalizan su talento y vocación a distintas áreas” (Barrón, 2009, p. 20).

Para las y los jóvenes que se consagran a la formación como ejecutantes, el objetivo mayúsculo de ésta es la interpretación musical, un camino “interminable y difícil, por lo que requiere también de excepcional vocación, determinación y disciplina” (Barrón, 2009, p. 21). El dominio de un instrumento musical, en su faceta técnica y práctica, demanda el desarrollo de una serie de competencias, habilidades y destrezas, equiparables a la preparación física que un/a atleta de rendimiento debe procurar. Así lo expresa el violoncellista y profesor, Rodolfo Navarro:

Estudiar un instrumento musical con miras profesionales es un asunto serio. Serio porque no sólo hay que querer tocarlo, sino porque hay que aprender a amarlo con devoción. El largo de esta carrera, básicamente práctica, está llena de sacrificios y sinsabores. Comparable a las carreras deportivas, en donde el esfuerzo y la disciplina son factores fundamentales, además de la condición física, las carreras musicales, a pesar de ser mayormente incomprendidas socialmente, requieren de un espíritu y una tenacidad encomiables (2015, p. 53).

Y “a pesar de todo y de la mejor manera [agrega Navarro], hay que hacerlo rápido, pues el comienzo del estudio de un instrumento musical debe ser desde muy joven, a edades tempranas” (2015, p. 53). Las principales características que distinguen a esta carrera se relacionan con la *duración* y *captación*, la primera, en tanto que se trata de un proceso largo de preparación, que “abarca prácticamente la niñez, la adolescencia, la juventud y, en algunos casos, llega hasta edades avanzadas cuando se quiere completar la formación con otras opciones, además de la de intérprete” (Juan, 2009, p. 174).

Se observa que, si bien, la conclusión de la enseñanza escolarizada y la selección de un bachillerato adecuado posibilitan, de manera general, la elección de entre una variedad de profesiones, no resulta así para el caso de quien desea ser admitido/a en una licenciatura en ejecución musical, la cual, por la naturaleza de su ejercicio, necesita de la adición “de un conjunto de conocimientos musicales y de un nivel técnico considerable en el instrumento, que garanticen un nivel profesional aceptable al término del programa” (Barrón, 2009, p. 21). De ahí la importancia de una efectiva *captación*, como segunda consideración para el sustento de los resultados artísticos de estas carreras.

Las y los niños se aproximan -o deberían hacerlo-, al estudio de la música a una edad determinada, y mediante un proceso al cual Navarro refiere en dos fases: de atracción y de permanencia. La primera vincula, motiva y despierta el interés, busca ser masiva para “solventar no sólo los problemas de selección, sino también los de deserción y decantación” (2009, p. 101). La segunda, concierne a la capacidad de retención de las escuelas mediante el trato de sus educandos/as, el desarrollo y la orientación de aptitudes e intereses, así como la comprensión y comunicación en el manejo efectivo de las clases.

A consideración de que la o el joven discente atiende dos educaciones de manera paralela, la formación de los niveles previos debe priorizar la práctica del instrumento, por encima del estudio teórico, para evitar, de esta manera, una sobrecarga académica que provoque una disminución notable del rendimiento general, junto con un desfase significativo, en el caso de la música, “desaprovechando la época idónea para su mayor desarrollo técnico, llegando a la edad de ingresar a la licenciatura con un nivel insuficiente” (Barrón, 2009, p. 22).

Sólo las y los alumnos que han logrado conjugar el estudio satisfactorio de la música con el cuidado de su educación general, pueden ingresar a un nivel superior en la formación como ejecutantes. No obstante, la principal dificultad de esta tarea parte, primero, del escaso fomento y extensión brindada a las escuelas de carácter profesional para la iniciación musical, y, segundo, de la poca -y a veces discordante- información o difusión social que la enseñanza de la música percibe, a pesar de ser considerada como un aspecto esencial para el desarrollo cultural y artístico de las y los individuos:

En el mundo actual existen numerosas contradicciones en la selección de la música como carrera profesional. Mientras que en algunos países, las bellas artes son manifestaciones muy completas y reconocidas como una de las formas más sublimes y representativas de un alto nivel cultural con firmes disposiciones sociales y educativas, en otros, particularmente en América Latina, todavía las estructuras educacionales no son suficientemente sólidas y prestigiadas, en el área de las artes, salvo en las capitales y algún que otro distrito importante (Juan, 2009, p. 173).

En su mayor parte, la profesión musical en México se enfrenta a un recogimiento en cuanto a su apreciación y aceptación públicas, incentivado por una noción parcial o dividida, que cuestiona el aporte de las bellas artes desde una perspectiva pragmática o utilitaria. Se estima una posible incompatibilidad entre la producción artística de estas carreras, y la recepción cultural preponderante, en donde el colectivo de estas y estos músicos persiste como minoría selecta en una esfera 'poco inteligible' y, por ende, desprendida de la acción social inmediata. Soteras & Hernández (2015), preconizan el papel que las instituciones de educación superior deben asumir, como "espacios dialógicos y multidisciplinarios intencionalmente alternativos" (p. 21), para enfrentar los desafíos de la globalización cultural y la rapidez del cambio:

En el caso particular de las academias de arte, estas deben, además, facilitar al egresado las herramientas necesarias para explicar las relaciones entre cultura, arte, ciencia, tecnología, medio ambiente, medios de comunicación, industria cultural y “cultura de masas” y la incidencia de todos estos factores en la búsqueda y realización de nuevas propuestas artísticas socialmente comprometidas (p. 21).

Una de las principales dificultades que la o el estudiante de música suele enfrentar, se relaciona con la opinión pública del perfil de egreso y el apoyo familiar. Mara Lioba Juan (2009), señala que el desprestigio de esta profesión conduce con indeseable frecuencia a la paralización abrupta de los estudios musicales, antes siquiera de ingresar a la licenciatura o durante la misma, en donde “el tiempo y los recursos socialmente invertidos [en la captación y condicionamiento] quedan -en la mayoría de los casos- truncados o frustrados” (p. 175), por no decir del potencial de desarrollo intelectual y cultural de la o el educando.

Existe la postura de conciliación en las y los alumnos que deciden congeniar su formación musical con el estudio simultáneo de alguna otra licenciatura. En coincidencia con Juan (2009), tal resolución no debe de comprometer o suponer mayor obstáculo para el desenvolvimiento en sendos programas, en tanto que se determine una alineación prioritaria, y la otra se disponga al complemento de la primera: “hay que intentar que la otra carrera se convierta en una información suplementaria que coadyuve, en un grado mayor de especialización, a la formación integral del educando” (p. 180). De entre los campos de aporte estrecho para la música, se encuentran aquellos relacionados con las humanidades en general, el arte y la cultura, por ejemplo: historia del arte, estética, filosofía, pedagogía, letras, literatura, desarrollo cultural, o lenguas extranjeras.

Sin embargo, cuando el tono cambia, y las y los alumnos se ven *forzados* a ingresar a una segunda carrera ajena a su elección, que exige un elevado grado de aplicación y dedicación y que, además, se encuentra apartada del ámbito de la actuación artística, se advierte una bifurcación inevitable, en donde la música, “a falta del tiempo físico para la práctica, se interrumpe por años y, en algunos casos, muy deseados, llega a ser retomada un poco más tarde con respecto a las exigencias profesionales” (Juan, 2009, p. 181). De manera general, Navarro añade:

Es posible que muchos de los jóvenes que ya se encuentran en nuestras escuelas no puedan culminar sus estudios. Algunos por asuntos personales o bien debido al surgimiento de nuevos intereses, a problemas de salud o a la falta de apoyo; otras razones podrán ser escolares, como la no superación de las dificultades propias de la carrera, la falta de competitividad o de estudio (2009, p. 101).

Otro aspecto contraproducente, reposa en la insuficiencia de escuelas de formación profesional para la iniciación musical, aunado a la marcada separación que todavía persiste entre las instituciones superiores de enseñanza musical, y el seguimiento en la concientización de este campo dentro del sistema educativo. En palabras de la violista e investigadora, Juan (2009):

Actualmente, en México, se vive un proceso de transición en la búsqueda de una unificación, globalización o paralelismo del nivel universitario en la enseñanza general mediante el apoyo de programas federales que incentivan la elevación del nivel educacional en las escuelas de arte existentes. Sin embargo, sólo algunas universidades cuentan con las carreras de licenciatura en el área de arte, generalmente, Historia del Arte, Periodismo o Arquitectura; en particular y en el caso de la música, es mucho menor ese rango (p. 174).

Las universidades que contemplan las carreras profesionales de la música no logran sustentar, por su propia esencia universitaria, los niveles infantiles o elementales, y juveniles o intermedios, y si se concurre a algún centro educativo musical, la

preparación ofrecida resulta ajena a los parámetros de competitividad y selección, requeridos para una verdadera profesionalización (Juan, 2009).

Se hace evidente que la música como profesión, debe fortalecer el objeto de cimentar, desde la base de su preparación, un sistema estructurado y generalizado para la iniciación musical, correspondiente con un claro encargo social y constituido con el rigor de un plan y de un programa de estudios, el cual permita continuar con la realización de los estudios formales en los niveles subsecuentes, a partir de un perfil de egreso probado y definido ante la sociedad (Juan, 2009).

Resulta palpable, que la enseñanza de la música como carrera profesional en el país, todavía no ha alcanzado un desarrollo semejante en la expansión de los niveles iniciales, así como en la elevación de los planes de estudio para una verdadera especialización; sin embargo, se destaca el impulso y el esfuerzo progresivo de algunos conservatorios y universidades, por ejemplo, en la Ciudad de México, Xalapa, Veracruz, Guadalajara, Zacatecas, Durango o Baja California, los cuales han logrado asegurar en su estructura, un importante nivel de profesionalización, en tanto que cuentan con docentes y egresados/as de notable competitividad nacional e internacional (Juan, 2009).

2.3 La Licenciatura en Música de la UAA-UAZ

La UAA se encuentra integrada dentro del Área de Arte y Cultura (AAyC) de la UAZ, junto con la Unidad Académica de Cultura (UAC), y oferta la Licenciatura en Artes, la Licenciatura en Canto, y la Licenciatura en Música con énfasis en Instrumento, así como el Programa Transversal de Creación y Difusión Artística (PTEU) -dirigido a todo el público-, los Niveles Previos, y la Extensión de los Programas Académicos en los

municipios de Nochistlán y Calera (en UAZ, s/f). Sus academias conformantes son Teoría/Solfeo, Piano, Guitarra, Canto, Violoncello/Contrabajo, Alientos Metal/Percusión, Violín/Viola, Iniciación Musical Infantil, Alientos Madera, Conjuntos Instrumentales/Música de Cámara y Talleres (en UAA-UAZ, 2016).

Ubicada en la capital del estado y en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, la UAA-UAZ ha sostenido un papel vital en el desarrollo de la actividad artística y musical de la región. Aunada a la labor de las Casas y Centros de Cultura del estado, o del Instituto Zacatecano de Cultura (IZC), sus programas colaboran de manera continua en el fomento de la música y de otras bellas artes, a través de la organización y/o participación en múltiples eventos de carácter abierto y gratuito, en tanto que fomentan la asistencia del público en general, junto con la difusión del arte y la cultura en la sociedad zacatecana.

Destacan las presentaciones solistas, camerísticas y/u operísticas de sus maestros/as y estudiantes, o artistas invitados/as, y de la Orquesta Sinfónica Juvenil en diversos festivales, concursos, coloquios, bibliotecas itinerantes, clases magistrales, diplomados, congresos o presentaciones de libros, los cuales se realizan de manera independiente -desde el trabajo formativo de docentes y Cuerpos Académicos al interior de la Unidad-, o bien, en colaboración con el Gobierno del Estado y sus Instituciones, así como la iniciativa privada. Entre sus recintos principales resaltan el Teatro “Ramón López Velarde”, Teatro “Fernando Calderón”, Núcleo ISSSTEZAC, Biblioteca “Roberto Cabral del Hoyo”, Museo de Guadalupe, Museo de Arte Abstracto “Manuel Felguérez”, o el Auditorio de la misma Unidad Académica de Artes.

En el apartado anterior, se han abordado las características generales de la carrera en ejecución musical, y su plantación dentro del contexto educativo y artístico-cultural del país. A continuación, se describen las particularidades que detallan la configuración del Programa Educativo (PE) de la Licenciatura en Música de la UAA-UAZ, desde sus antecedentes principales, Filosofía, Perfiles, Objetivos, Plan de Estudios, personal académico, estudiantado, infraestructura y equipamiento.

2.3.1 Antecedentes

Durante más de tres décadas, la UAA-UAZ ha albergado en su estructura un importante sector del desarrollo de las bellas artes en Zacatecas, y con ello ha respaldado las demandas educativas, artísticas y culturales del estado, así como de otras zonas aledañas o ciudades del país. Entre tanto, y como afirma Hernández (2001), ha transitado por un camino arduo y sinuoso dentro de la Universidad, en la lucha “contra la incompreensión” (p. 14), y la búsqueda de una consolidación nacional como Institución de Educación Superior en la Música y las Artes:

Ahora ya se puede hablar de arte en Zacatecas, pero antes era una aberración el hablar de una Escuela de Música en la Universidad. Sin embargo, era necesario contar con una institución que sirviera para dar cauce al talento musical de niños y jóvenes zacatecanos, así como el de propiciar e impulsar el desarrollo cultural de nuestro Estado (p. 14).

Desde la aprobación formal de su Plan de Estudios en 1995, esta Unidad permanece como la única Institución de Educación Superior en Música en el estado de Zacatecas. Anterior a esta fecha, el entonces Centro de Estudios Musicales (CEMUAZ), no contaba con un proyecto de escuela respaldado y, por tanto, no se concretaba de forma reglamentaria. Tras su fundación en 1982, transcurrieron seis años para que el

Honorable Consejo Universitario avalara su proyecto de conversión a Escuela de Música (EMUAZ) -con la distinción de sus niveles infantil, juvenil, preparatorio y profesional-, y siete años después hasta su reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Hernández, 2001).

De acuerdo con los ordenamientos surgidos por el Proceso de Reforma Universitaria, durante la administración 2000-2004 -que exigía la composición de unidades y programas en áreas académicas-, la EMUAZ fue renombrada Unidad Académica de Música (UAMUAZ), única en aquel momento dentro del AAYC de la Universidad (De la Rosa, 2010). Su antepuesto Plan de Estudios, operó de manera exclusiva hasta la nueva reestructuración, registrada entre los años 2011 y 2012, última en la cual se ponderarían las características básicas que la Universidad defendía para la nueva organización curricular: flexibilidad, polivalencia e integralidad (en UAZ, 2005).

Dentro del marco académico-político de la administración 2008-2012, imperó una preocupación por consolidar el AAYC en dos ejes que evidenciaran, por un lado, los programas culturales y, por el otro, los artísticos. La UAMUAZ pasó a convertirse en la Unidad Académica de Artes, y a ella se adscribió la Licenciatura en Artes. El Plan de Estudios vigente aún convive con su antecesor en los PE de Música y de Canto, y mientras se ha encarado la conciliación de las demandas de la puesta en marcha del Nuevo Modelo Académico UAZ Siglo XXI, resta todavía la tarea de una continuación en su formulación académica-epistemológica, basada de la experiencia de su implementación.

Filosofía

La UAA-UAZ, asume como Misión la formación de profesionales capacitados en el ámbito de las artes para el impulso de proyectos sociales creativos, innovadores e incluyentes, que promuevan la difusión y la preservación del patrimonio cultural, desde los diversos campos y niveles de su desenvolvimiento (UAA-UAZ, s/f). Su Visión plantea el reconocimiento de la Unidad en el 2020, como una institución de calidad, comprometida con la sociedad, y homologada en su modelo educativo con los estándares de flexibilidad, competitividad y polivalencia para un desarrollo sostenible; además:

la planta docente es consolidada y con un alto grado de habilitación, la cual impacta en los programas y planes de estudio de Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Post grado, así como en procesos de investigación y extensión universitaria. Sus egresados son creativos, innovadores y emprendedores, altamente competitivos en escenarios académicos, educativos, científicos, tecnológicos, productivos, sociales y culturales con proyección hacia la región, el estado, el país y el extranjero (en UAA-UAZ, s/f).

La Licenciatura en Música con énfasis en instrumento, tiene por Misión la formación de profesionales en el ámbito artístico y cultural, desde los niveles inicial, medio y superior, “capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional e internacional en los campos de la interpretación, creación musical, docencia, investigación” (en UAA-UAZ, 2011, p. 28). Se subraya, de manera similar, el rescate al patrimonio cultural y el fortalecimiento de la construcción de las identidades del país, a través de la promoción del derecho a la libertad cultural y a la igualdad de oportunidades, “con un sentido ético, crítico y enfoque transversal y multidisciplinario” (p. 28).

En cuanto a los objetivos del PE, se distingue la formación de profesionales con una serie de aptitudes críticas y creadoras para el ejercicio de la docencia, la

investigación y la interpretación del arte musical, junto con la preservación y el enriquecimiento de los valores estéticos, tanto universales como nacionales. Se pretende la oferta de un currículo actualizado y correspondiente con un amplio panorama musical, cultural, histórico y socio-político, que a su vez incluya espacios dedicados al estudio y desarrollo de la música latinoamericana, mexicana y zacatecana. Se reitera la promoción de la conformación profesional-polivalente de la/el estudiante en la autonomía, responsabilidad, honestidad, compromiso y reflexión (en UAA-UAZ, 2011).

2.3.2 Perfil de ingreso y egreso

El Perfil de ingreso de la carrera establece que la o el alumno debe poseer un “buen sentido de la afinación y del ritmo, buena memoria, coordinación y flexibilidad muscular, disciplina y constancia, adaptación al trabajo en equipo y buen gusto estético” (en UAA-UAZ, s/f). También se solicita la comprobación de formación musical previa, tanto teórica como instrumental, como parte de los requisitos de registro.

De acuerdo con los comentarios derivados del Informe de la evaluación de la Licenciatura en Música, realizada por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), el documento no presenta una determinación en cuanto al nivel de los conocimientos teóricos y prácticos que las y los aspirantes deben demostrar, y la formulación de algunos mecanismos y/o indicadores sobre aspectos actitudinales -de compromiso y vocación- se percibe vaga o insuficiente, entre ellos la cualidad subjetiva del “buen gusto” (2015). Más adelante, en el Perfil de egreso, se proyecta que:

[La/el Licenciado en Música] poseerá un conjunto de valores, conocimientos y habilidades relacionados con los conocimientos específicos de la disciplina musical en sus aspectos teóricos y prácticos, y un conjunto de habilidades y destrezas específicas a la práctica de la profesión en un marco de habilidades de autodesarrollo y valores (en UAA-UAZ, 2011, p. 30).

Las sugerencias desprendidas de la visita del CAESA, apuntan a un replanteamiento de los Objetivos y el Perfil de egreso en una delimitación precisa, objetiva y consistente con las posibilidades reales del PE (2015). En tanto ambiciosa, la contemplación de una sólida educación integral de la/el universitario, junto con una amplia comprensión de la música y sus posibilidades de desenvolvimiento, a partir de un “*alto nivel* de habilidades y conocimientos técnicos en educación, teoría y composición e interpretación” (en UAA-UAZ, 2011, p. 30), no parece reflejar por completo el elemento de la polivalencia, sin dejar de lado la difusa plasmación de la composición como área de énfasis dentro de la estructuración disciplinar del mapa curricular (CAESA, 2015).

La importancia del Perfil de egreso debe apoyarse en el *proyecto de vida* de la/el educando, y la reciprocidad del diseño adecuado de los Planes y Programas de Estudio para su concreción profesional -con la posibilidad de realizar estudios posteriores de especialización y transitar por diferentes grados científicos-, a partir de una ilación con el contexto artístico, cultural y laboral, y una interacción factible con la sociedad. En palabras de la profesora Juan: “estamos seguros que no hay nada que temer, si es que hemos escogido la escuela adecuada y tenido la preparación profesional coherente para enfrentar todas las condicionantes de desarrollo profesional, como especialistas” (2009, p. 178).

2.3.3 Diseño Curricular y Plan de Estudios

De manera general, cabe comentar respecto a la condición variable de las carreras musicales en el país, en dependencia con el tipo de formación que contemplan dentro de su estructura curricular. Se destaca relevante la diferencia entre el modelo de escuela afiliada a una universidad, y el de la educación conservatoriana. A diferencia de este último, y pese a que el objetivo principal de la preparación de una o un instrumentista es la interpretación musical -sea como solista o en alguna agrupación u orquesta-, la formación universitaria no se limita a este solo cometido, en tanto que posee un enfoque más integral, y pondera en su Plan de Estudios materias relacionadas con la pedagogía y la investigación.

Mientras que el sentido cardinal de la educación de Conservatorio consiste en lograr un nivel sobresaliente de interpretación musical, para el cual contempla entre ocho a diez años de estudio como norma, las universidades, enmarcadas dentro de un parámetro de cuatro o cinco años, sí están obligadas a abordar las ciencias de la música, con todo lo que esto implica: la indagación, el análisis y la inventiva. Y ello, en atención a que la mayoría de las y los jóvenes artistas egresados conjugarán su profesión de intérpretes junto con la docencia o la investigación, dentro de alguna institución educativa.

Dicha preparación articula la combinación de “numerosos elementos que se complementan, tales como el dominio teórico, el técnico, la interpretación, la metodología, la apreciación artística y estética, y varias disciplinas que aseguran un conocimiento básico” (Juan & Juan, 2015, p. 5), para el desarrollo general y específico de la o el estudiante instrumentista. La determinación de la tira de asignaturas y sus

nombres pueden cambiar dentro de cada programa, según el diseño de la estructura organizativa del plan de estudio y del perfil del egresado/a.

El pensamiento contrapuesto de estos dos modelos, se ha buscado superar de una manera contendiente, desde la implementación del Plan de Estudios de 2011, en los Programas Académicos de la UAA-UAZ. La transición epistemológica, pedagógica y académica de un modelo de concepción conservatoriana, a uno de corte más universitario, ha probado ser tarea difícil para una importante parte del alumnado y colectivo docente. Como ya se ha mencionado, la UAA-UAZ opera estos dos mapas de manera paralela, en tanto que aún persisten algunos/as estudiantes adscritos al primero.

El Plan de Estudios de 1995 contemplaba los Programas de Licenciatura en Canto, y de Licenciatura en Instrumento, con una duración de doce y veinte semestres, respectivamente. La continuación de la última se centraba en una distintiva formación de músicos/as de repertorio concertista², y se organizaba en ocho semestres de Nivel Juvenil, cuatro de Propedéutico y ocho de Superior, los cuales corresponderían a las etapas de la educación básica secundaria-preparatoria y superior.

La edad de ingreso oscilaba entre los doce y los dieciocho años, y en su mayoría, el alumnado solicitante ya contaba también con estudios musicales previos que garantizaban cierto nivel de conocimientos y habilidades sobre su instrumento, bien realizados dentro de la Unidad, en su Programa de Extensión de Nivel Infantil para niños de ocho hasta once años, o incluso desde el Ciclo de Iniciación Infantil (CININF) para las y los infantes de entre seis y ocho años (De la Rosa, 2010).

² Colección de obras musicales dirigidas hacia la exhibición de las habilidades de expresión y ejecución de un instrumento (Pedrell, 2009).

Las principales observaciones realizadas a lo largo del proceso colegiado de su reestructuración, en los momentos de 2003 a 2005, y de 2008 a 2011, se encontraron dirigidas hacia el logro de una perfecta congruencia con el Modelo Académico UAZ Siglo XXI, al tomar sustento de los postulados socioeconómicos y políticos, epistemológicos y pedagógicos del *currículum* universitario, dentro del marco de la política educativa institucional (en UAZ, 2005).

De acuerdo con De la Rosa (2010), se solicitaba el desarrollo de nuevos ejes transversales de integración y de especialización, en donde la aprobación completa de las materias de cada nivel -algunas seriadas-, no fuera un requisito para la continuación del posterior. Otras recomendaciones emanadas de las visitas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y las síntesis de sus documentos diagnósticos, señalaban la necesidad de equilibrar las cargas curriculares, y revisar la pertinencia de las asignaturas y sus contenidos.

El Plan de Estudios de 2011 se concluye de la derivación de lo anterior, y su disposición, de acuerdo con el proyecto curricular de la Licenciatura en Música (en UAA-UAZ, 2011), permite: (a) la estructuración de los programas de estudio por área de formación, centrados en el aprendizaje y basados en competencias; (b) la interrelación horizontal, vertical y transversal; (c) la instrumentación de un sistema basado en créditos; (d) la relación entre profesión y área de conocimiento; (e) el funcionamiento de la academia y grupos colegiados; (f) la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; (g) las salidas colaterales y; (h) el manejo de temas transversales al interior de un área de conocimiento, con la posibilidad de la movilidad académica (en UAA-UAZ, 2011).

Su basamento estructural contempla tres fases formativas para la conformación del PE en la extensión de ocho semestres (cuatro años): Fase de Formación Básica o Inicial, Fase de Formación Profesional Disciplinaria o Intermedia, y Fase de Formación Integral o Terminal; además de un Programa Académico Común. La adición de nuevos contenidos, organizados en Unidades Didácticas Integradoras (UDIs), se centra en las dimensiones intelectual, humana, social y profesional del alumnado, así como en la integralidad y flexibilidad de sus expresiones académica, curricular, pedagógica, administrativa y de gestión (en UAA-UAZ, 2011).

La flexibilidad del mapa curricular vigente se evidencia en la movilidad de tiempos, espacios y contenidos, donde la o el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre una gama de experiencias y modalidades educativas para la conformación de su perfil profesional e individual, dentro de una dinámica favorecedora del tránsito de los personajes académicos y sin sujeción en cuanto a bloques de tiempo (en UAA-UAZ, 2011). Las ofertas de instrumento son: clarinete, contrabajo, corno francés, fagot, flauta, guitarra, oboe, percusiones, piano, saxofón, trombón, trompeta, tuba, viola, violín y violoncello.

La Fase Formativa Inicial o Tronco Común, comprendida en los primeros cuatro semestres de la carrera, abarca aquellas disciplinas fundamentales del campo científico musico-instrumental. Sobre este sustento general, se construye la continuación más especializada en los semestres quinto y sexto con el Área Disciplinar, la cual busca incorporar todos los contenidos plasmados en el Perfil profesional, encaminados a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios. La tercera etapa se constituye por las experiencias de aprendizaje, que permiten integrar los contenidos curriculares alcanzados en los momentos previos

de la formación académica, con el ejercicio profesional; aquí se privilegian los proyectos y/o actividades de investigación, vinculación y extensión (en UAA-UAZ, 2011).

Las UDIs que se incluyen, en orden progresivo, son: Instrumento (I-VIII), Armonía (I y II), Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Música (I y II), Conjuntos de Cámara o Ensamblés (I-VIII), Entrenamiento Auditivo (I y II), Repertorio Musical con Acompañamiento (I-VIII), Historia de la Música (I-III), Historia del Arte, Optativa (I-VIII), Pedagogía, Prácticas Orquestales (I-VI), Contrapunto (I y II), Historia del Instrumento (I y II), Educación Somática para Músicos, Historia de la Música en México (I y II), Análisis Musical Integral (I y II), Metodología de la Enseñanza del Instrumento (I y II), Estética de la Música (I y II), Metodología de la Investigación, Servicio Social (I y II) y Proyecto de Titulación.

De acuerdo con las observaciones del CAESA (2015), la conjugación de asignaturas obligatorias y optativas constata la flexibilidad del Plan, y permite a la/el estudiante trazar su propia ruta curricular. Cabe comentar, que las materias optativas se dividen en cinco bloques, consonantes con el perfil de instrumentista en el ejercicio de la composición, la docencia, el empleo de recursos tecnológicos o el estudio y desarrollo de la música nacional o las artes escénicas. Sin embargo, la relación de éstas con el miedo escénico persiste todavía desatendida, sin mención de alguna consideración obligatoria dentro la planeación curricular del PE y/o la cátedra de instrumento.

La adición de nuevos contenidos dirigidos hacia la salud de la/el instrumentista, por ejemplo, la UDI de Educación Somática para Músicos, con el estudio de la anatomía para el movimiento, se presenta como importante asomo para el cometido

de una formación más integral dentro del campo interpretativo. La educación del *Fobos* en la música, se argumenta a partir de la formalidad que el tratamiento de su carácter contraproducente y extendido debería obtener dentro de la UDI de Instrumento -hasta ahora ceñida al miramiento individual de estudiantes y docentes-, o bien, desde la creación de una nueva asignatura integrada al Tronco Común, en las áreas de autodesarrollo o de educación.

Juan indica que, a lo largo de la carrera, y sobre todo en los semestres finales, debe definirse una marcada preferencia, además de la ejecución, hacia una o varias líneas de desarrollo de la actividad profesional, y ello con especial importancia para las y los sujetos cuya competencia en la primera “se ha visto mermada por algún motivo (generalmente de carácter psicológico, nervios, enfermedades musculares que aparecieron)” (2009, p. 182). Las predisposiciones orientativas pueden modificarse en la búsqueda de “mayores y mejores aspiraciones profesionales o de intereses propios de la madurez artística y/o personal” (2009, p. 183):

La praxis en algunas escuelas de música pone de manifiesto experiencias positivas en la aplicación del sistema de créditos, de manera que el alumno tiene la opción de avanzar de acuerdo con sus características personales, lo que le facilita, en ocasiones, tomar cursos complementarios, adelantar contenidos de niveles superiores y sobre la base de un compendio más amplio de sabiduría, rebasar toda duda e inquietud antes de la decisión final (2009, p. 184).

El servicio social es una de las vías donde se pueden distinguir las potencialidades y tendencias específicas e inherentes a la personalidad de la o el alumno, que facilitan la posterior selección de la forma de titulación más adecuada. Esta última se relaciona con la flexibilidad del currículo, y permite a la/el estudiante acercarse a un último momento de su formación, de acuerdo con los lineamientos universitarios, ya sea

mediante la interpretación, investigación, defensa de trabajos o resultados de exámenes (Juan, 2009).

En la Licenciatura en Música, la opción de titulación por promedio es la elegida con mayor frecuencia. Por lo general, se cuenta con algunas evidencias (fotos, videos, programas de mano) de los conciertos realizados por las y los estudiantes, tanto para la obtención de grado por recital, así como para la acreditación final de la Asignatura de Instrumento, y la recepción por calificaciones. Esto le ha permitido al Programa elevar sus niveles de titulación, pero también ha derivado en el descuido de la expresión escrita, pues, aunque se cuenta con algunas tesis, ésta permanece como una opción poco utilizada. Las sugerencias extraídas del informe del CAESA, giran en torno a la ampliación de estas opciones, con la inclusión de notas al programa de mano, conferencia-concierto o proyecto fundamentado de conciertos didácticos (CAESA, 2015).

2.3.4 Unidad Didáctica de Piano

Como se observa, aunque la formación de la o el ejecutante también es colectiva en algunas materias teóricas o de conjuntos, una particularidad importante que la distingue de otras carreras consiste en su carácter individualizado en la enseñanza-aprendizaje del instrumento. Las autoras Juan *et al*, describen el establecimiento de un *modelo didáctico* para el desarrollo de estas clases, que representa la relación ineludible entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, formas de enseñanza, clima y evaluación (2015).

La derivación de los objetivos se realiza en concordancia con el año, la fase formativa y su complejidad, y el progreso de la/el estudiante, de acuerdo con sus

particularidades. El reconocimiento de la experiencia y las capacidades propias del discente, resulta medular durante la selección del *contenido*, pues esta tarea se enfrenta a la “vasta y diversa cantidad de obras acumuladas por la humanidad en su desarrollo; peculiaridad que en la actualidad se incrementa de manera vertiginosa por el descubrimiento y redescubrimiento de las antiguas, y por la creación de nuevas composiciones” (Juan *et al*, 2015, p. 11).

En este contexto, cabe reconocer la figura evolutiva del piano, como uno de los instrumentos occidentales más populares a lo largo del tiempo, la cual asume el quehacer interpretativo de una notable y elocuente diversidad de obras escritas en su acervo, tanto universal como mexicano; este último, derivado de su extensa “historia conductora a través de distintas épocas, expresiones estilísticas y desarrollo de un amplio repertorio de códigos musicales, culturales y simbólicos” (Ivánovna, 2009, p. 129).

Para la discriminación del material de estudio en la Licenciatura en Música, donde también se encuentra el piano entre las opciones con mayor demanda por parte del estudiantado, es general tomar como soporte la definición del repertorio establecida dentro del Programa de la UDI, a partir de la concordancia de las características particulares de la obra -período musical, forma compositiva, desafíos técnicos-, con los objetivos y aspectos a evaluar. Si bien, los contenidos de la cátedra de Piano no han percibido mayor alteración en el transcurso de los años, se estima un compromiso parcial de algunos elementos en la práctica, con base en las capacidades y alcances individuales de la/el educando.

De manera formal, se solicita la capacidad de presentar en público, y rigurosamente de memoria, un programa al término de cada curso, con una duración

de entre veinte y cuarenta minutos, el cual incluya, por lo menos, un ejemplo para cada indicador: (a) obra polifónica³; (b) forma grande⁴; (c) estudio⁵; (d) obra romántica; (e) obra de siglo XX y; (f) obra mexicana o latinoamericana; de las cuales, una forma pequeña haya sido aprendida sin la asesoría de la/el profesor, y quede marcada, además, la interpretación de un *concierto*⁶ para piano y orquesta, dirigido hacia la culminación de los años de estudio.

Aspectos teóricos y prácticos se combinan en estas clases, “aunque la formación y desarrollo de habilidades y hábitos [comentan Juan *et al*] demanda un componente práctico predominante en toda la carrera” (2015, p. 13). Hablar de *métodos en la enseñanza*, es tratado de extensos y cuantiosos libros y manuales, los cuales “compilan la experiencia de grandes maestros [y discípulos] que los han validado durante años en el ejercicio de la profesión” (2015, p. 12). Y es que cada docente pianista, aporta un método más o menos distintivo a su forma de enseñanza, derivado de su propio adiestramiento, lo que se denomina escuela, experiencia y maestría pedagógica.

El trabajo en estas sesiones fomenta un *clima* cercano y de marcada influencia sobre ambas partes del proceso. Si bien, es cierto que la enseñanza está dirigida hacia los objetivos del Programa, incide sobre ellos un ‘currículo oculto’, innegable para Navarro (2009), a lo cual se añade como resultado la notable praxis selectiva o de

³ Composición musical caracterizada por el discurso simultáneo de múltiples voces rítmico-melódicas independientes o imitativas, de símil importancia (Riemann, 2005).

⁴ Tipo de obra musical de estructura y proporción extensas, conformada por varios movimientos (Saavedra, 2017).

⁵ Pieza instrumental de corta o mediana duración, diferenciada por una función práctica en el desarrollo de una determinada destreza técnica en su ejecución (Riemann, 2005).

⁶ Forma musical compleja dirigida a la exhibición del virtuosismo de uno o varios instrumentos solistas con acompañamiento instrumental (Pedrell, 2009).

'escarceo' dentro de la academia, basada de las preferencias, inclinaciones y permutas de alumnos/as y profesores/as:

muchos alumnos se sienten atraídos hacia determinado profesor. Las razones pueden ser diversas: carácter, personalidad, género, carisma, analogía, etc., incluso la moda. Lo cierto es que para que esta relación sea eficaz, debe haber cierta afinidad y reciprocidad. La objetividad entre este binomio debe reflejarse en la continuidad y logros que puedan alcanzarse. Y si éstos no son marcados y hay elementos que interfieren o entorpecen la labor conjunta, debe proponerse un cambio (p. 116).

La/el maestro se convierte en tutora o tutor, quien, de manera resuelta, personal y bilateral, llega a conocer a su estudiante, identifica sus fortalezas y facilidades junto con su nivel de desarrollo, hábitos de estudio, actitudes, necesidades y motivaciones. La singularidad de este proceso de intercambio, modela el despliegue de la clase en la relación docente-discente de una manera única y flexible, como lo señalan Juan *et al*: "sin rigidez en los plazos de cumplimiento pero con exigencia para ello" (2015, p.

8). Las mismas autoras resaltan que en la actualidad:

la enseñanza de la música no sólo se limita a la instrucción para la adquisición de habilidades en el empleo de variadas y complejas técnicas o de conocimientos teóricos que permitan el reconocimiento de una obra, su estilo, técnicas de escritura o desarrollo melódico-armónico. El objetivo va más allá de la esfera cognoscitiva y se adentra en la afectiva del futuro músico, lo cual es otro basamento psicológico en la preparación de la clase: *desarrollar la motivación hacia el estudio* (2015, p. 11).

Se puede afirmar, en este sentido, que la estimulación o el interés que se capta en ambas partes, docente-discente, junto con la eficacia del estudio asiduo, ocupan los lugares principales de miramiento dentro de la cátedra de instrumento, cuya realización se traduce en dos facetas importantes: el trabajo individual y el conjunto con la o el maestro.

Mientras que el perfil del ejercicio en el aula se orienta, de manera general, a la revisión práctica del repertorio, en la observación de las tareas encomendadas, o la corrección y clarificación de dudas, se aprecia de sobremodo el compromiso que la o el alumno adquiere en términos de asistencia, puntualidad y preparación: “En caso de negligencia, la sesión puede verse afectada, desaprovechada o nulificada, lo cual resulta fatal si tomamos en cuenta el elevado costo de la educación individual [...]” (Barrón, 2009, p. 27).

La labor que también compete a la/el profesor como tutora o tutor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la/el estudiante, se torna explícita cuando los objetivos o los propósitos de las sesiones no se encaminan o se concretizan de la manera convenida. Es tarea de ambas partes dialogar para encontrar posibles impedimentos de naturaleza musical, académica o inclusive personal, y orientarlos a su tratamiento desde la actuación pedagógica, o cuando corresponde, mediante su canalización.

Navarro (2009), evoca la característica experiencia del salón de estudio, donde, con alternada frecuencia, pueden asomarse algunas reprimendas, pero con un sentido o afán “constructivo y orientador, buscando una respuesta favorable, una toma de conciencia acorde a la madurez, [...] un diálogo en favor de una actitud responsable y positiva” (p. 114). Al respecto, Juan *et al*, añaden:

El docente no sólo interviene en el área cognoscitiva de la personalidad del estudiante, sino que integra a ella -de manera personalizada- lo afectivo y lo volitivo, lo que complejiza su actuación y le exige mayor preparación. Cuando se trabaja en la formación del músico, la satisfacción de necesidades cognoscitivas se materializa en una especie de fusión entre lo cognitivo y lo afectivo, esto es la integración de conocimientos, habilidades, percepciones, sentimientos, emociones, vivencias o motivaciones (2015, p. 6).

Una tercera función que la/el docente desempeña es, sin lugar a duda, la realización del arte en sí. Su entorno académico representa el microcosmos de la vida cultural de su comunidad, región o país; un espacio competente para el desarrollo de su propia vida artística, para el planteamiento de sus concepciones musicales e interpretativas íntimas y heterogéneas (Soteras *et al*, 2015). Amador, citado por Soteras *et al*, afirma que la clase de instrumento “a altos niveles de concepción pedagógica, no puede separarse del hecho artístico porque siempre tiene un carácter creador” (2015, p. 27).

En tanto intérprete-inventor/a, con una personalidad y un temple únicos, la/el “artista-profesor es portador de una estética, una poética y un concepto de la técnica muy personales que transmite a sus discípulos, consciente de que, a futuro, ellos también tendrán su irrepetible personalidad artística” (Soteras *et al*, 2015, p. 27). La relación de esta interacción, de acuerdo con Soteras *et al*, consiste en un proceso en el cual “hay un sujeto (tutor) que planifica, organiza, conduce y evalúa el aprendizaje, y otro sujeto (discípulo) que asume y demuestra, de modo crítico y desde una perspectiva creadora, los conocimientos y habilidades propios del ejercicio de su perfil profesional” (p. 30).

Llegado el momento de la *evaluación*, al final de un período, la o el alumno demuestra los resultados interpretativos del trabajo conjunto con su maestro/a, frente a un grupo de docentes-sinodales de la misma especialización. Según Navarro (2009), el grado de dificultad del repertorio se contrasta con el grado de su ejecución, y con el nivel de estudios y de desarrollo individual, lo cual concilia un juicio intermedio que permite trasladar la valorización a una medición. Para el análisis de la presentación del material, se consideran elementos como el ritmo, dinámica, agógica, técnica,

articulación, sensación, imagen o musicalidad, así como su compleción y el cumplimiento de los contenidos.

Navarro explica que la exposición del producto académico se puede validar en dos sentidos, aun presente el componente subjetivo de la interpretación: el primero como constancia del trabajo de la o el docente y, el segundo, reflejo de la visión propia de la/el estudiante sobre la obra. “Si su ejecución se corresponde con la partitura y ésta, a su vez, presenta un contenido lógico y expresivo, la interpretación es válida” (2009, p. 119). Su valor cambiante, según argumenta Galamian, “debe entenderse en un marco interpretativo y no como una copia al gusto” (Citado en Navarro, 2009, p. 119).

Ya se ha referido que la evaluación dentro de este campo se aproxima a una integralidad parca y arbitraria: se concibe a la exposición pública como la culminación de un proceso largo de preparación y perfeccionamiento en la interpretación de un repertorio musical, donde la emisión de juicios valorativos, de la calificación, o de la obtención de algún grado, depende por completo de los resultados de esta sola ejecución. Según Navarro (2009), y pese a que se trata de la misma ‘faena’, la naturaleza de la interpretación íntima -durante la práctica o dentro de la clase-, de ninguna manera se asemeja a la que se realiza bajo el parámetro de un examen o frente a una audiencia.

Las lecciones de instrumento se describen como una práctica señera entre la/el alumno y su maestro/a, incomunicada con el resto del estudiantado, en cuanto a ejecución musical, desarrollo o progreso. Tal aislamiento “casi siempre quita confianza en el propio desenvolvimiento, haciendo de errores comunes algo fatal y trascendental” (Navarro, 2009, p. 118). Aunado a ello, el factor del miedo escénico se torna explícito

al quedar la/el individuo y su trabajo expuestos al juicio de terceros, entre ellos: docentes, compañeros/as, familiares, y público en general.

La manifestación de una serie de reacciones ansiosas asociadas, como la intermitencia de la concentración y de la memoria, o el temor al fallo, “hacen que el examen no sea muchas veces un reflejo fiel del trabajo de clases” (Navarro, 2009, p. 118). El profesor recalca la preparación que debe existir para la confrontación de estos momentos, a partir del (auto)conocimiento de la o el alumno, y la paliación de la primera desventaja de aislamiento, a través de la realización de clases abiertas, audiciones internas entre compañeros/as y maestros/as, o presentaciones públicas sin derivaciones académicas (Navarro, 2009).

En la Academia de Piano, se matiza un movimiento musical regular, producto principal de las actividades realizadas al final de cada período lectivo, en forma de conciertos o recitales, donde participa una parte del alumnado de manera voluntaria o por razones curriculares. Destacan, por su importancia, la práctica intersemestral y el intercambio repertorístico de experiencias dentro de las anuales Jornadas Pianísticas “César López Zarragoitia”, con la intervención también activa del cuerpo docente.

La afluencia de estos eventos versa sobre el dominio del aparato técnico, musical, artístico y emocional de la interpretación de las y los estudiantes, sea dentro de cualquiera de las variaciones funcionales que desempeñen para su consumación profesional como pianistas: concertista⁷, recitalista⁸, músico/a de cámara⁹,

⁷ Músico/a especializado/a en la interpretación de repertorio de concierto, en calidad de solista (Guadarrama, 2014).

⁸ Músico/a que actúa de manera profesional en un escenario público (Guadarrama, 2014).

⁹ Intérprete que se aboca a la ejecución de obras compuestas para un grupo reducido de instrumentos (Orlandini, 2012).

repertorista¹⁰, músico/a acompañante¹¹, intérprete de música clásica, popular y/o sacra, músico/a sinfónico, pedagogo/a o instructor/a (Juan, 2009).

La especialización solista no difiere mucho de la excelencia técnica a procurar en el desarrollo de cualquier obra musical, excepto por la cuestión actitudinal, o en palabras de Juan (2009), el comportamiento escénico audaz, en donde el desenvolvimiento público busca empatarse con el virtuosismo interpretativo, en un alto ideal de “síntesis entre la musicalidad innata y una poderosa fuerza plasmadora espiritual” (Hamel & Hürlimann, citados en Juan, 2009, p. 186). De semejante mirada, se descubren las palabras del preclaro pianista, Barenboim:

Subir a un escenario para interpretar una pieza musical es casi un acto de egocentrismo, porque damos por sentado que lo que estamos por hacer merece toda la atención de los dos mil o tres mil espectadores que componen la audiencia. Pero hay que desprenderse de ese egocentrismo una vez concluida la interpretación, de lo contrario la vida sería intolerable para uno y para los demás (Citado en Juan, 2009, p. 185).

La preparación instrumental debe contemplar esta posibilidad en la formación del alumnado, pues como enuncia Juan, la amplitud de la propia música llega a congeniar su camino con el temperamento humano, para dirigirle a la toma de conciencia, a partir de lo que se desea y lo que se es capaz (2009).

La interpretación también es un trabajo en equipo, cuando se vincula a la ejecución dentro de agrupaciones. La Licenciatura en Piano suscribe la contribución a este propósito con la UDI de Conjuntos de Cámara o Ensamblés, los cuales pueden

¹⁰ Pianista que colabora con un/a cantante en la construcción de un repertorio vocal integral, dirigido a la definición de una personalidad artística (Vallés, 2015).

¹¹ Pianista que interviene en la interpretación de una composición para cantante o instrumentista (Vallés, 2015).

realizarse con instrumentos de viento o de cuerdas, en quintetos, cuartetos, tríos o dúos; incluyentes estos últimos, de la modalidad de dos pianos, o piano a cuatro manos. La asignatura incorpora la construcción del aprendizaje cooperativo entre las y los integrantes, con la transformación del conocimiento dirigido a una análoga consecución interpretativa, donde cada cual mantiene un papel protagónico, pero supeditado a la representación conjunta.

Son numerosas las alternativas para enfrentar la acción profesional al término de la carrera; dado el conocimiento primario de la especialización musico-instrumental. Éstas trascienden los confines de la interpretación, y se enlazan con las potencialidades desplegadas durante las etapas formativas, develan así, un transitar pletórico por múltiples senderos en esferas tecnológicas, compositivas, científicas y/o pedagógicas.

2.3.5 Personal académico y estudiantado

De acuerdo con la información proporcionada para los ciclos académicos de 2018 y 2019, la matrícula semestral de la Licenciatura en Música oscila entre los 150 y 250 estudiantes, donde las y los pianistas suponen casi la décima parte del total; el ingreso se hace a partir de un proceso de selección, con base en criterios académicos y específicos de la disciplina artística, adquiribles desde los Niveles Previos. Un importante nivel de compromiso y sentido de pertenencia caracterizan el desarrollo educativo de estas y estos jóvenes instrumentistas a lo largo de la carrera, desde la participación en diversos concursos regionales, nacionales e internacionales, y la colaboración con docentes de la Unidad y/o artistas invitados/as, en una serie de

actividades anuales de difusión-divulgación, a través de conciertos, exámenes, audiciones, recitales, cursos y clases magistrales.

La planta docente cuenta con sólidos niveles de habilitación que le permiten desarrollarse en sus labores académicas, y que, además, coadyuvan al fortalecimiento del PE mediante el emprendimiento y la realización de proyectos artístico-culturales y/o de investigación; se destaca la producción académica de cinco Cuerpos Académicos (dos consolidados y tres en consolidación). El 54% de las y los profesores tienen licenciatura, el 28% maestría, y el 14% doctorado. El porcentaje mínimo de posgrado, solicitado para las asignaturas teóricas por las instituciones acreditadoras, se supera en un 15%, y en las materias de formación instrumental una importante parte cuenta con reconocida trayectoria artística (CAESA, 2015).

2.3.6 Infraestructura y equipamiento

Las Licenciaturas en Canto y en Música, conviven en las instalaciones principales de la UAA-UAZ, ubicadas en el Campus Universitario II, dentro de un edificio de tres niveles, cada uno de estos configurado por dos sanitarios, siete aulas de estudio con piano, y cuatro salones para asignaturas teóricas. En la planta baja se sitúa la administración, un centro de cómputo, salón audiovisual, área común, y centro de fotocopiado. Se anexan además una edificación contigua, la cual funge como auditorio para la presentación de los productos artísticos, y la concesión de un espacio de la Biblioteca Central de la UAZ -localizada dentro del mismo Campus-, para la colección bibliográfica de la Unidad.

Imagen 2: Vista lateral del edificio



FUENTE: (Autoría propia, 2020).

De acuerdo con el informe del CAESA, las principales necesidades destacadas en esta categoría se relacionan con la incapacidad de las instalaciones para contener una mayor población estudiantil, así como la insuficiencia funcional de cubículos docentes para atender asesorías, tutorías, o realizar trabajos de investigación. Asimismo, se destacan algunas solicitudes inmediatas en cuanto a equipamiento, como la realización de un adecuado tratamiento acústico de los salones y del Auditorio, junto con la habilitación de la cabina de grabación -cuyo uso ha derivado en una bodega-, y la adquisición de más computadores y bibliografía basada en los Programas de cada asignatura (2015).

2.4 Análisis de diagnóstico piloto (ciclo agosto-diciembre de 2018)

Durante los meses de septiembre y octubre, del ciclo agosto-diciembre de 2018, se realizó un *diagnóstico piloto* sobre una muestra de 11 estudiantes y egresados/as de la Licenciatura en Piano de la UAA-UAZ, con el fin de establecer un panorama general respecto a la situación de ansiedad escénica presentada por las y los sujetos. La población examinada se componía de 8 mujeres y 3 hombres, entre 19 y 33 años de edad, de quienes se referirá sólo en *masculino*, a fin de proteger su anonimato. Dicha selección se encontró supeditada a la disponibilidad de los integrantes, contemplándose 4 egresados desde el año 2013, un alumno de V semestre de Nivel Previo, y 6 estudiantes de Nivel Superior; semestres I, V, VI y VIII, del Plan de Estudios de 2011, y XX del Plan de Estudios de 1995.

El instrumento se envió a la dirección de correo electrónico de los participantes, y consistía en un cuestionario de 25 preguntas abiertas, formulado a partir del procesador de texto *Microsoft Word 2016*. La elaboración de los reactivos se basó de los trabajos de Cester (2013), y Viejo *et al* (2016), y respondían a la frecuencia y tipo de actuaciones públicas, patrón de intensidad, y persistencia de tensiones experimentadas en el escenario, conocimiento y atención dirigida al miedo escénico.

La revisión de los datos generales de la muestra, reveló que la edad promedio de inicio de los estudios en el instrumento era de 10.8 años, y la mayoría comenzaba a través de los Niveles Previos, o del Programa de Difusión Cultural de la UAA-UAZ, en la capital y otros municipios. En cuanto a la frecuencia de estudio y actuaciones en público, se calculó que el número de horas diarias dedicadas a la práctica, oscilaba entre 3 y 4, con una cantidad promedio de 2.5 conciertos realizados en el transcurso del año, y de cuyo total las interpretaciones como solista representaban más de la

mitad. Además, se observó que tan sólo la tercera parte de ellos buscaba oportunidades por su cuenta para tocar en conciertos o recitales, mientras que algunos evadían las invitaciones a estos eventos.

Todos afirmaron comprender el término del miedo escénico, algunos como un impedimento, o reacciones de temor y pánico a equivocarse frente a un público: “Lo entiendo como algo que te impide demostrar el trabajo que has estado realizando por largo tiempo, ya que te agobia el ser juzgado por otras personas”. El total de los participantes reconoció experimentar cierto grado de ansiedad escénica, y un 90% expresó que la ansiedad percibida influía de forma negativa en su desempeño. Sin embargo, sólo el 27% respondió haber inquirido sobre el mismo, y/o acudido a ayuda especializada para controlarlo.

Entre los principales síntomas de ansiedad durante una presentación, destacaron los temblores, manos sudorosas o frías, y miedo a fallar, seguidos por la pérdida de destreza digital y concentración, preocupación e inquietud, *lapsus* de memoria, y desconexión con la música. De igual manera, los estudiantes señalaron la manifestación de síntomas emocionales como inseguridad, preocupación y temor antes de una presentación, con una anticipación muy variada de meses, semanas y días.

Sobre las acciones para contrarrestar tales sensaciones, la mayoría indicó la realización de ejercicios de respiración, concentración o meditación antes de las audiciones, además de otros recursos de su propia cultura o invención, e incluso, personalidad, como “caminar”, “orar”, “tomar una siesta”, “pensar positivo”, etc. Cabe mencionar, que el 36% comentó la ingesta intencionada de bebidas o alimentos antes de las presentaciones, entre ellos café, chocolate y mezcal. Otro estudiante también

confirmó el uso de fármacos: “antes ingería pastillas para relajarme antes de cualquier examen o recital”.

El 36% de la muestra contestó que no había recibido en sus estudios orientación respecto a la ansiedad escénica, mientras que el 63% describió la disposición de algún tipo de dirección, a modo de consejos por parte de las y los docentes de instrumento. Sólo un egresado confirmó haber asistido a una plática o cátedra especializada, señaló: “Sí, en un curso impartido por la UAZ, pero no tengo datos sobre ponentes”.

Entre las y los miembros del público con mayor incidencia de ansiedad sobre el alumnado, destacaron las y los integrantes del jurado, y la/el docente titular. De ahí que resulta evidente la manifestación natural de un mayor grado de *Fobos*, frente a los exámenes o concursos realizados en presencia de un grupo docente calificador, dada la sensación acentuada de escrutinio y/o miedo al juicio.

Las principales reacciones asociadas al término de una interpretación pública, fueron: exceso de (auto)crítica, desaprobación, falta de ilusión o motivación, y sentimientos de alivio, relajación o tranquilidad. Tales juicios se estiman abarcadores y contraproducentes para la autoestima de los participantes, con riesgo de acrecer situaciones indeseables de miedo o evasión en la música y la interpretación, y también en otras esferas.

Se encontró, por último, que el 72% consideraba el miedo escénico como un problema para su desempeño artístico y profesional y, más aún, el 27% había pensado renunciar en algún momento a su carrera musical, a causa de esta situación. Los enunciados presentados a continuación se aprecian alarmantes, pues parecen demeritar o reducir el sentido magno de la música y el valor de las potencialidades personales, a la sola dimensión de la capacidad para presentarse en público:

- Sí, me he sentido inútil y mala pianista.
- Sí. Me era imposible presentar incluso los exámenes, pensé que me sería imposible terminar siquiera la licenciatura. Además, me estaba llevando a un ciclo de desgaste emocional y físico, que se expandía al resto de mi vida.
- Sí, ya que creí que no tenía sentido seguir si no podía controlar la ansiedad.

Se distingue la respuesta afirmativa que el 90% de los estudiantes manifestó, ante la propuesta de brindar mayor atención a la ansiedad escénica en su formación profesional; no obstante, sólo la mitad respaldó la opinión de que el miedo escénico se puede disminuir con un tratamiento adecuado, mientras que el resto expresó duda o indecisión: “No sé si en verdad exista una solución, creo que algunos simplemente tendremos que vivir con ello toda la vida, si queremos tocar ante un público”.

El desglose de la información anterior, plantea una primera relación entre el miedo escénico y la exposición insuficiente a las interpretaciones musicales públicas, aunada a la característica de presentación solista, y la presión que la atención individualizada supone. Por el contrario, la cantidad de años de estudio y el nivel de ansiedad, no presentan alguna correlación significativa, de lo cual se desprende la persistencia de un número de agentes significativos de tipo personal (creencias, experiencias, valores), situacional y/o relacionado con la actividad. En consecuencia, sería necesario considerar algunas de las características individuales de susceptibilidad en los sujetos, así como las particularidades externas circundantes y la percepción de dominio o preparación que se posee sobre el material a ejecutar, último que resalta como una de las causas principales de evasión, según el cuestionario.

Los resultados del diagnóstico sustentan una necesidad de intervención, en la medida en que todos los sujetos reconocen cierto grado de ansiedad al presentarse

en público, y sostienen una escasa orientación de esta problemática en sus estudios. Además, se encontró que algunos deciden buscar otros recursos o condiciones remediales para afrontar el problema por su cuenta. Lo anterior ofrece un registro particular sobre la aportación de las respuestas sugeridas por las y los estudiantes de nivel superior, principales destinatarios a seleccionar para la participación en el trabajo, y a quienes se invitó para su vinculación dentro de la aplicación de la Intervención, confirmándose respuestas favorables.

El pilotaje de este cuestionario se presenta como primera herramienta en el planteamiento general de preguntas y líneas de seguimiento para el diseño y estructuración posteriores de un *diagnóstico inicial* en una muestra acotada, sobre la cual se brinda un mayor seguimiento a los puntos de partida y actuación identificados, con miras a la dirección del desarrollo, implementación y exposición de la Intervención Educativa en el tercer capítulo.

CAPÍTULO III: INTERVENCIÓN EN EL ESTUDIANTADO DE PIANO DE NIVEL SUPERIOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES-UAZ

En el presente capítulo se describe el despliegue de la Intervención Educativa, desde la evaluación de las necesidades del grupo destinatario, y la planificación de los contenidos, metodología, recursos y temporalización, hasta la implementación de las estrategias de tratamiento y las actividades planteadas. Por último, se realiza una evaluación para determinar la efectividad de los métodos aplicados, a través de la opinión de las y los sujetos respecto al desarrollo alcanzado en diversas áreas durante la práctica y la presentación. Los resultados obtenidos son analizados y discutidos.

3.1 Intervenciones en ansiedad escénica

La ansiedad escénica es un tema referido con frecuencia en la literatura internacional, y es a partir de la década de 1970, que se observa una progresión significativa en el interés por las publicaciones internacionales orientadas al manejo y la aminoración de los efectos en las y los artistas, las cuales persiguen el desarrollo de métodos y compilaciones de estrategias, mediante la efectuación de diversas intervenciones relacionadas con la investigación médica y psicológica (Burin & Osório, 2016).

Las terapias conductuales y cognitivas se encuentran entre los principales tratamientos dirigidos al miedo escénico en músicos y músicas, seguidas por otras modalidades incipientes como yoga (Stern, Khalsa & Hofmann, 2012); meditación (Baird, 2016); terapia musical (Poch, 1999); *biofeedback* (o biorretroalimentación)¹²

¹² Técnica basada en un sistema de sensores que permiten el control voluntario de las funciones fisiológicas mediante la asociación de ciertas sensaciones (Wells *et al*, 2012).

(Wells, Outhred, Heathers, Quintana & Kemp, 2012); terapia de realidad virtual¹³ (Bissonnette, Dubé, Provencher & Sala, 2016); y la Técnica Alexander¹⁴ (Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson & Symonds, 1995). Tales intervenciones han comprobado respuestas favorables en cuanto a la reducción de la ansiedad escénica general, de los síntomas fisiológicos y de tensión muscular, y el mejoramiento de la confianza y otros aspectos emocionales (Burin *et al*, 2016).

Las intervenciones cognitivas/conductuales y psicoterapéuticas son reconocidas como uno de los pináculos en el tratamiento de la ansiedad escénica musical, debido a su aplicación extendida y la estandarización en la efectividad de sus resultados (Burin *et al*, 2016). Éstas reúnen procesos de reestructuración cognitiva - modificación de patrones de pensamiento considerados disfuncionales-, y terapias de exposición sistemática, relajación, y fortalecimiento de habilidades sociales e interpersonales, cuyos recursos son dirigidos al manejo y control de los síntomas asociados (Dalia, 2004; Kelly & Saveanu, 2005; Zhukov, 2009).

Dalia (2004) afirma que el sufrimiento derivado del miedo escénico, con los procedimientos y estrategias adecuadas, “puede solucionarse de una manera efectiva y para siempre” (p. 24). Su método resulta de la recopilación de conocimientos y técnicas que han demostrado “ser eficaces para los problemas de ansiedad escénica” (p. 19), y su desarrollo y aplicación se realizó con profesores/as y estudiantes en las aulas del Conservatorio Profesional de Música de Valencia en España. Como parte de las soluciones, se proponen las terapias cognitivas, donde la/el alumno identifica el

¹³ Terapia consistente en la navegación por escenarios digitales diseñados para el tratamiento psicológico y ocupacional de los pacientes (Bissonnette *et al*, 2016).

¹⁴ Técnica, cuyo objetivo consiste en la liberación de tensión muscular y la reeducación de patrones de movimiento y postura (Burin *et al*, 2016).

pensamiento irracional y desarrolla una discusión cognitiva, con base en criterios de objetividad, intensidad/duración, utilidad y formalidad; de lo anterior, se desprende un pensamiento alternativo que dirige a la/el individuo al control de la emoción.

El trabajo de investigación de Cester (2013), se construye dentro de la Escuela y Conservatorio de música de la Diputación de Tarragona, en España, donde expone los factores desencadenantes, las manifestaciones y el tratamiento del miedo escénico en el alumnado. Según la autora, entre las principales formas de tratar este fenómeno, se encuentran el reconocimiento de las causas que motivan la conducta ansiosa, la terapia cognitiva-conductual, las técnicas corporales, de relajación, la dieta, el descanso y el ejercicio. Ella indica que la solución no es eliminar la ansiedad escénica, sino aprender a afrontarla para conseguir que ésta sea favorable para el artista.

Las investigaciones fuera del área de la salud y la psicología son menos frecuentes. Las publicaciones sobre ansiedad escénica son realizadas en revistas dentro del campo de la música, y pese a que sus principales destinatarios son estudiantes de música de nivel superior, resultan escasas las intervenciones desarrolladas desde el quehacer musical educativo. De ahí que se sugiere la importancia de brindar mayor atención al desarrollo de trabajos dentro de este último espacio, puesto que “una actuación docente adecuada puede ser fundamental para prevenir el miedo escénico” (Viejo *et al*, 2016, p. 67).

Muchas de las intervenciones hasta aquí presentadas requieren de la presencia de un/a especialista (terapeuta o psicólogo) en la aplicación de los métodos de tratamiento, otras, sin embargo, pueden trabajarse en las aulas, desde la acción dirigida en los procesos de enseñanza-aprendizaje del instrumento. En este orden de ideas, se puede citar el desarrollo de diferentes trabajos con un enfoque integral sobre

la educación del *Fobos*, dirigidos a estudiantes y educadores/as de música de nivel superior.

Destaca la elaboración de una guía sistemática por Klickstein (2009), la cual busca servir como complemento individual y/o para la labor dentro del aula. Dicho autor, cuya formación como instrumentista y mentor le proveen de una apreciación particular para abordar el miedo escénico desde el ámbito artístico, ofrece un manejo profundo de los aspectos más significativos que las y los músicos en formación enfrentan, y que divide en 3 partes: *práctica competente*, *presentación intrépida* y *creatividad de por vida*.

En la primera, se describen estrategias para aprender y memorizar de forma organizada las composiciones, así como para mantener la motivación frente al estudio; la segunda se refiere a las causas del nerviosismo, la ansiedad escénica y las formas de superarlo, al adquirir seguridad y confianza en la interpretación; y la última describe la construcción de una carrera musical gratificante, dirigida a la obtención de las metas, la creatividad, la prevención de lesiones, entre muchos otros aspectos pertinentes para una vida artística profesional (Klickstein, 2009).

De manera semejante, Viejo *et al* (2016), sostienen que la superación del miedo escénico en el alumnado requiere de un entrenamiento mental consistente, que se vincula con técnicas de respiración, concentración y creatividad. En su intervención, buscaron fomentar la participación, la autoevaluación y la secuenciación de objetivos, para lo cual dirigieron a las y los estudiantes en el aprendizaje y presentación de una obra musical, mediante la aplicación exclusiva de ejercicios de relajación, respiración, entrenamiento mental e imaginación guiada.

En su revisión posterior, la muestra señaló una mejora artística e interpretativa frente al público, así como una disminución importante en los niveles de ansiedad y una valoración general positiva sobre las distintas técnicas empleadas. Las autoras enfatizan la importancia del desarrollo de estrategias psicológicas en el alumnado, para enfrentar problemas ansioso-interpretativos con seguridad; además, sugieren la continuidad de este tipo de intervenciones, que busquen desarrollar un método educativo aplicable en las enseñanzas musicales (Viejo *et al*, 2016).

El sustento de la información presentada arriba, plantea con evidencia la necesaria implementación de estrategias encaminadas al tratamiento de la ansiedad escénica en el ámbito musical educativo, desde una actuación psicopedagógica fundamentada en los procesos interpretativos y académicos de las y los sujetos destinatarios. Se procede, enseguida, a la exposición del basamento metodológico y la configuración de cada una de las fases conformantes de la presente Intervención Educativa.

3.2 Método

El trabajo se organiza en tres momentos principales, que dirigen y establecen los criterios de planeación, estructuración, aplicación y seguimiento de la Intervención; estos son: (1) fase de diagnóstico o evaluación inicial, (2) fase de implementación, y (3) fase de evaluación de resultados. El paradigma de investigación es cualitativo interactivo en la modalidad de estudio de caso, descrito como la examinación de un “sistema definido o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 45).

El proyecto comienza con el pilotaje de diagnóstico en una población estudiantil y egresada de once pianistas de la UAA-UAZ. A partir de éste, se concretan líneas de seguimiento para el planteamiento de preguntas específicas en el diseño y estructuración de una examinación inicial sobre una muestra destinataria acotada, conformada por tres estudiantes (semestres IV y VI) del Programa de Piano de Nivel Superior: dos varones y una mujer con una edad media de veinticuatro años. Se hace referencia a ellos en *masculino* para resguardar su anonimato.

La elaboración del instrumento en la primera fase consiste en una entrevista semiestructurada, de la cual se extraen ocho categorías dirigidas hacia la comprensión de aspectos, como el contexto familiar y académico, la frecuencia y tipo de actuaciones públicas, el conocimiento sobre la naturaleza del problema y su tratamiento dentro del Programa, y la afectación de los estados físico-fisiológico, cognitivo, emocional y conductual (anexo A). Además, se integra un segundo recurso para la recolección de datos, que conjuga la observación del comportamiento y la percepción del desempeño del sujeto durante la ejecución de una obra musical frente a la interventora. Las respuestas se analizan tras su aplicación, y se establece un panorama de la situación inicial respecto a la condición de ansiedad escénica de cada uno de los participantes.

El trabajo pretendido para la segunda fase, se calendariza por sesiones de estudio y exposición individual a presentaciones públicas, cuyas actividades, objetivos, recursos y tiempos son formulados a partir de bloques y segmentos a desarrollar. Se procede a la realización de la Intervención mediante la aplicación de diferentes estrategias de práctica y actuación, con miras hacia la presentación de un repertorio específico en un concierto, fechado para el final del semestre. Los participantes asisten

a las reuniones programadas y se especifican en conjunto tareas consonantes con las necesidades detectadas.

La recolección de información durante la fase de implementación se sustenta en la autoobservación directa, en la cual la interventora articula su trabajo con el rol de observadora, valiéndose de un diario de campo para emplazar registros de tipo descriptivo, interpretativo y proyectivo; es decir, la plasmación imparcial del fenómeno, aunada a un espacio secundario que incluye dudas emergentes, inferencias o conjeturas, así como “categorías empíricas de carácter provisional” (Barraza, 2010, p 51).

Se efectúa una entrevista postintervención, al término, para evaluar la efectividad de las estrategias trabajadas y la opinión de los participantes respecto a los resultados obtenidos. Los tópicos indicativos de los aspectos sobre la percepción del desempeño en el concierto y el desarrollo de las capacidades de actuación, son adaptados a partir de un instrumento de evaluación general de progreso de Klickstein (2009), mientras que las demás categorías corresponden a un autoinforme de la aplicación de las actividades recomendadas durante la práctica, junto con la manifestación sintomatológica durante la exposición final.

3.3 Resultados de la entrevista inicial

La entrevista inicial se realizó durante el mes de mayo de 2019, después de la exposición del proyecto ante las autoridades educativas, y tras el establecimiento de un primer contacto con los participantes. La duración media del instrumento fue de 30 minutos, y los recursos utilizados consistieron en una grabadora de sonido y la guía de entrevista. La selección de dicho instrumento de diagnóstico, responde a la

naturaleza personalizada del trabajo, dado que permite el establecimiento de una evaluación y seguimiento individual de los sujetos A, B y C. Enseguida, se provee un análisis que alterna la presentación de los resultados destacados en cada caso.

La exploración de los datos generales de los entrevistados, permite distinguir que la edad de comienzo de la formación musical es de seis y nueve años para B y A, y de diecisiete para C. En el contexto familiar, sólo A tiene parientes que se dedican a la música. Todos decidieron ingresar a los estudios superiores en la especialización instrumental de piano, por vocación o preferencia; el sujeto A conjuga sus estudios con una segunda carrera y el resto cursa el Programa de manera exclusiva.

Los participantes otorgan una mayor ponderación académica a las UDIs de Piano, Música de Cámara y Armonía, para su desarrollo profesional, y sus aspiraciones de desenvolvimiento laboral reúnen la interpretación como repertorista, acompañante o miembro de una agrupación, con otros cruces de la composición o la docencia. Sobre la práctica del instrumento, dos de los entrevistados reconocen una frecuencia insuficiente, derivada de una disponibilidad de tiempo limitada, por lo cual se hace necesaria una cuidadosa revisión de la efectividad de su organización, planificación y ambiente, sin descartar la previsión de la relación del *Fobos* con situaciones de evasión (Dalia, 2004; Klickstein, 2009).

Los entrevistados distinguen mayor ansiedad escénica durante las actuaciones públicas de carácter académico, sobre todo cuando se presentan como solistas, y son estos eventos los más escasos dentro de su formación. Las exposiciones académicas son concebidas dentro de un ambiente “crítico”, “frío” y “reservado a la perfección”, con la evaluación de la totalidad de los aspectos que componen la interpretación. De ahí que se observa importante el refuerzo de estos escenarios, desde la dirección en el

aumento gradual de la audiencia y personas que inciden mayor ansiedad: docentes, compañeros/as y algunas figuras familiares (Dalia, 2004).

Mientras que el Programa solicita una única evaluación del repertorio completo al final del semestre, a manera de examen o concierto, los alumnos no suelen buscar otras oportunidades para tocar y presentarse en eventos de naturaleza equivalente, porque, como comenta C, estos plantean una situación de “conflicto” que se relaciona con el “estrés”, la “tensión” y la “inseguridad” en el dominio del repertorio. Sin embargo, afirman que pueden aceptar la invitación a actividades de esta índole, cuando la vinculación y las gestiones se realizan por terceros, en principio por los docentes.

El desenvolvimiento del sujeto A, en agrupaciones de cámara y como pianista acompañante en presentaciones no académicas, asciende a más de dos decenas; describe un entorno de mayor libertad, donde la presión del público le ayuda a desenvolver su control mental y emocional. Se encuentra que la asistencia como oyentes a conciertos académicos es más asidua para los tres casos, tratándose de actividades de compañeros/as y docentes de diversos instrumentos dentro de la Unidad.

Respecto al conocimiento de la naturaleza del fenómeno del *Fobos*, los participantes coinciden en su descripción como un miedo irracional a la exposición pública, derivado del “temor al fracaso” y el discernimiento de la situación de juicio; el individuo C también alude a repercusiones negativas cuando la conducción del problema es inadecuada. De manera general, se observa que la orientación y el tratamiento dentro del Programa no satisface las necesidades enteras del estudiantado; situación que se acompaña por una transigencia o dejadez normalizada

en la percepción de los efectos debilitantes del *Fobos* (Burin *et al*, 2016). Los comentarios recogidos durante la entrevista ilustran las siguientes experiencias:

- El sujeto A no recibe dirección en el manejo de su ansiedad dentro de las materias que cursa, y tampoco asiste a las tutorías asignadas, a pesar de la consideración de que en éstas podría percibir ayuda. En ocasiones se menciona el tema en sus clases de Piano, y asiente que podría recibir apoyo docente, si lo solicitara. En ningún momento ha investigado por su cuenta o acudido a ayuda profesional. En el entorno académico, siente confianza de hablar del miedo escénico con el maestro titular y sus compañeros/as, y en su familia con su madre y padre, aunque también comenta que éstas son las personas que inciden mayor ansiedad sobre él, seguidos por las y los miembros del jurado y compañeros/as que comparten la especialización en este instrumento.
- El sujeto B afirma que la UDI de Educación Somática para Músicos ofrece información valiosa, aplicable en el estudio, pero su duración se limita a un solo semestre y el material tratado puede ser cuantioso. También ha obtenido recomendaciones dentro de su clase de instrumento, pues con el docente ha creado un vínculo de confianza, para poder “hacer preguntas” o “tratar cuestiones más personales”. No ha investigado sobre el miedo escénico por su cuenta, pero sí se ha apoyado de ayuda profesional.
- El caso C no ha buscado información sobre el miedo escénico o técnicas de afrontamiento, sólo se remite a la asistencia a un curso organizado por la UAA-UAZ, en donde se trataron, de forma complementaria, algunos aspectos relacionados con la ansiedad escénica. A veces recibe atención por parte del

docente de Piano, a manera de consejos sobre la forma de abordar algunos efectos debilitantes. Siente confianza de hablar sobre el tema con sus compañeros/as y otros/as maestros/as.

Se coincide con Arnáiz (2015), en la importancia de la combinación de la autopercepción para la evaluación de la ansiedad escénica en la interpretación musical, ya que se trata de un “proceso altamente basado en la emoción subjetiva, con la realidad sintomatológica” (p. 96). La revisión de las respuestas recogidas permite el establecimiento de la preocupación o temor antes y durante la actuación, junto con la persistencia de diversas reacciones (1) físico/fisiológicas, (2) conductuales, (3) emocionales y (4) cognitivas. A continuación, se enuncian las principales manifestaciones encontradas para cada categoría:

1. Rigidez muscular, sudoración o frío en las manos, temblores, palpitaciones, aumento del ritmo cardíaco, sensación de nudo en el estómago, náuseas, palidez o enrojecimiento facial, pérdida de agilidad o destreza digital.
2. Olvido de la postura, descuido de la técnica, entrada rápida al escenario, desvío de la mirada de la audiencia, repaso excesivo de la partitura antes de tocar (inseguridad en el dominio de la memoria), inquietud o movimiento constante de piernas y manos.
3. Preocupación o intranquilidad, miedo a fallar, miedo a la opinión o juicio, inseguridad, inestabilidad o vulnerabilidad al entorno, frustración, competitividad, autodesaprobación, autocrítica, creencias de fallo o error.

4. Fallo o *lapsus* de memoria, distracción y falta de concentración, pensamientos molestos, pérdida del control del *tempo* (percepción distorsionada), poca expresividad e interpretación, mente atascada, confusión, falta de creatividad.

La anticipación de las reacciones somáticas oscila entre una y dos horas antes de la ejecución, mientras que la aparición de las alteraciones emocionales sugiere un espectro mucho más diverso, de horas o días para A y C, y de semanas o incluso meses para el sujeto B, cuyo miedo a fallar y ser juzgado, comienza desde el momento en que conoce la fecha de actuación. También destaca la coincidencia general en la sensación de intranquilidad o “impaciencia por terminar”, seguida por una percepción de “alivio”, tras la finalización de la actuación; ello se asoma como una imposibilidad significativa de disfrute y/o permanencia mental/emocional en la continuidad de la interpretación (Viejo *et al*).

La aplicación del segundo recurso de observación, se valió de la solicitud al estudiante de ejecutar cualquier pieza de su repertorio, a fin de permitir la examinación del desenvolvimiento del alumno dentro de un escenario ficticio, de relativa semejanza con la situación de exposición vivida en los exámenes o conciertos. La actuación fue de memoria y sólo frente a la entrevistadora, dentro del salón habitual de clases; los tres sujetos presentaron dificultades relacionadas con la recuperación efectiva de la memoria, observándose, entre otras derivaciones, una permanencia intermitente en la interpretación, olvido o descuido de la expresividad, interrupciones y reiteración de pasajes musicales. Los siguientes incisos ilustran algunas experiencias encontradas:

- El sujeto C vaciló ante la petición de ejecutar la obra sin partitura; se le solicitó que no revisara el texto y que, en cambio, buscara la manera de retomar o continuar la música desde algún pasaje que le resultara cómodo.
- El participante B seleccionó la pieza con mayor dominio textual; sin embargo, no consiguió llegar hasta el final y se vio forzado a detener la ejecución. En el aspecto conductual, se observó la reincidencia de gesticulaciones faciales cada vez que cometía un error.

Ceñida al aspecto interpretativo, se puede señalar que la *memoria* actúa como uno de los elementos cognitivos de mayor alteración en los sujetos, con especial interés para el caso C, quien refiere a situaciones de dificultad e inseguridad en la reconstrucción mental de una determinada composición, y que se evidencian durante la actuación pública, bajo el discernimiento de que se ejecuta frente a “gente que sabe”, que conoce la obra, o que la ha tocado antes. En efecto, la memoria musical ocupa una posición central en la actuación solista, dentro de la especialidad instrumental del piano; se trata de “esa gran cualidad humana que permite que se desenvuelva libremente el pianista durante la ejecución” (Ivánovna, 2009, p. 150), y cuyo contenido demanda el desarrollo de diversas direcciones, sobre la base de una práctica eficiente.

Las dificultades interpretativas también se advierten con especial cuidado, al considerar que el período de aplicación de la entrevista corresponde con la etapa final de desarrollo del repertorio de los sujetos, en concordancia con las últimas semanas del semestre, antes de la evaluación final y el cierre del ciclo. Los participantes atribuyen los problemas de memoria a una práctica insuficiente, pero no a la asimilación y consolidación inadecuadas de la obra, mientras que la ansiedad se

explica como resultado de una “mentalización insuficiente”, tras la solicitud “inesperada” y “abrupta” de tocar, pues, si bien, se encuentran dentro del espacio de estudio cotidiano, la presencia de la entrevistadora constituye un elemento significativo de evaluación.

Otros comentarios recogidos durante el autoinforme del desempeño musical, apuntan a una consideración general “deficiente” y de autodesaprobación, como consecuencia de una combinación de falta de estudio con factores de ansiedad emocionales y cognitivos, entre ellos: “fallo de memoria”, “nervios”, “pensamientos molestos”, “desconcentración”, e incluso “vergüenza” para el sujeto B. Cabe recordar, que las manifestaciones más debilitantes del *Fobos*, según la descripción de los participantes, se presentan con destacada frecuencia y/o intensidad durante las actividades realizadas dentro del ámbito académico, en donde se interpreta un repertorio de “mayor complejidad” técnica, textual e interpretativa, bajo parámetros consolidados de ejecución.

Respecto al cuestionamiento sobre la presencia de la segunda faceta *adaptativa* o *facilitadora* del *Fobos* (véase Apartado 1.2), donde la naturaleza de la presión percibida es capaz de propulsar las respuestas fisiológicas y cognitivas de la interpretación (Cester, 2013; Moeller, 1999; Papageorgi *et al*, 2011), los sujetos aluden hacia la ejecución en escenarios propicios, tales como participaciones frente a personas de confianza para B, o dentro de eventos culturales de música popular para A; dichos espacios coinciden en la ausencia de determinadas derivaciones académicas y/o examinación por parte de las y los oyentes que ejercen mayor ansiedad. En el caso A, otro aspecto importante que toma parte en el condicionamiento de su desempeño escénico, consiste en la sensación de agrado o predilección hacia

ciertas obras musicales; en tales casos, la ansiedad deja de ser un impedimento, dado que existe otro vínculo o factor emocional que dirige la actuación.

La revisión de la prolongación del fenómeno, en su estado *debilitante*, se hace posible a partir del establecimiento de la edad en que el sujeto comenzó a percibir mayor ansiedad escénica. Se encuentra que la manifestación de este fenómeno comienza a la edad de nueve o diez años en los sujetos A y B, al aproximarse al umbral de la adolescencia (Cester, 2013); mientras que, para C, cuya edad de inicio de los estudios musicales fue de diecisiete años, la percepción del *Fobos* se hace evidente tras el ingreso al nivel superior del Programa de Piano de la UAA-UAZ. A modo de ilustración, se extraen los siguientes comentarios:

- A: sentí ansiedad desde la primera presentación, a los nueve, diez años; me dijeron: te pusiste nervioso, eso es el miedo escénico, estar arriba del escenario, tomar la batuta.
- B: antes de eso todo era muy natural y normal. Pero cuando iba creciendo y era más consciente al interpretar, sí hubo un momento, sí recuerdo el momento exacto en que me pasó. Fue en un recital, me empezaba a equivocar y me empecé a frustrar. Ya no pude tocar y ya no pude hacer nada, y me puse a llorar, ahí mismo, sentado en el teclado. Sí, y a partir de ahí agarré esa inseguridad.

La persistencia de los diferentes síntomas es alterable, pero todos los participantes afirman que la *graduación* en la presencia del miedo escénico se ha mantenido a lo largo de su formación musical; sólo A describe una reducción significativa en actuaciones de carácter no académico. Los sujetos A y C no realizan ningún tipo específico de estrategias preactuación, pese a que C comenta sobre la sugerencia de algunos ejercicios de respiración y relajación muscular en sus clases de instrumento, y A reconoce, de manera similar, que el movimiento de piernas le ayuda a liberar tensión antes de una presentación.

El sujeto B cuenta con un conocimiento más profundo acerca de técnicas relacionadas con la programación neurolingüística y/o visualización, las cuales suele emplear para “disminuir los nervios”, mejorar su concentración y tomar mayor control sobre las condiciones espaciales y circunstanciales del evento. Otros recursos de su propia invención, consisten en “tomar mucha agua”, “mascar goma”, o llevar algún/a acompañante o familiar cercano/a: “me hace sentir tranquilo, que tengo a alguien ahí que es muy cercano a mí, que no me está juzgando, y que nada más está ahí por el gusto de acompañarme”.

Sobre la percepción de pérdida de oportunidades, los participantes afirman que en ocasiones *evaden* o dejan pasar posibilidades de actuar, debido a la ansiedad escénica y otros factores, como la inseguridad en el repertorio, y la falta de tiempo o práctica; ello se advierte, primero, en contraposición con la valoración provechosa que las exposiciones públicas adquieren para su desenvolvimiento profesional, y segundo, como un refuerzo conductual negativo (véase Apartado 1.4), con el incremento del *Fobos* tras la evitación del contacto con el estímulo ansiógeno (Dalia, 2004):

- B: Sí lo he hecho [dejar pasar oportunidades de actuar], porque no me siento seguro para tocar. No siento seguridad en el material, y la verdad, tampoco en mí mismo. Me da miedo y digo: mejor luego, la próxima vez, cuando esté más preparado. Sí me ha llegado a afectar, porque pienso que, si no lo hago ahorita, ¿entonces cuándo lo voy a hacer?
- A: Sí, en primera porque no me siento seguro con el material que tengo, y por las ocupaciones que tengo. No me da tiempo para ir a presentarme.
- C: La razón es esa [sobre el motivo por el que evita las actuaciones públicas], la ansiedad, por ponerme otra vez en el ruedo y el miedo a fallar, y todo eso.

Es destacable que todos los participantes reconocen la importancia de intervenir en el tratamiento del miedo escénico, y brindar mayor atención a este aspecto en su

formación musical; los sujetos A y B consideran que la ansiedad que presentan, se puede disminuir con la atención y el tratamiento adecuados, mientras que C se expresa dudoso ante la posibilidad de eliminar o aminorar las alteraciones sintomáticas percibidas: “Me gustaría, pero no creo sea posible. Sí debe de haber alguna manera para tratarlas, eso es bastante importante”.

Se estima que la importancia otorgada por los participantes a la influencia de la ansiedad escénica en sus estudios musicales, permanece latente durante el período de aprendizaje del repertorio, y se activa o evidencia en situaciones de exposición pública: “Pienso en ello, más que nada, cuando me voy a presentar. Pero sí es una parte muy importante, no puedo ignorarla [con referencia a la ansiedad escénica], porque yo sé que es algo que tengo que trabajar”. Derivado de sus respuestas, destaca la importancia de una intervención educativa en la concienciación de los participantes sobre la naturaleza del fenómeno, y su tratamiento práctico-musical, desde las etapas previas de desarrollo del material y preparación de la actuación.

Las respuestas obtenidas permiten establecer que la ansiedad escénica de los entrevistados, menoscaba su desempeño en las evaluaciones y actuaciones musicales, e impide su desarrollo efectivo en el piano. Dada la condición específica de la muestra y de la Intervención, los datos como la edad y el sexo no destacan para la realización de alguna correlación efectiva de su influencia sobre el miedo escénico; sin embargo, los resultados han permitido una examinación importante de diversos aspectos de susceptibilidad personal, como creencias, experiencias, valores, y contexto familiar y académico.

Cada integrante de la muestra expresó su deseo de intervenir en el afrontamiento y la paliación de diversas alteraciones negativas, correspondientes con

los niveles particulares de manifestación del *Fobos*, estos son: el físico/fisiológico y emocional para A, la memoria en la faceta cognitiva para C, pues considera que ésta es su “mayor debilidad”, y el mental y emocional para B, quien enfatiza sobre la importancia de controlar los síntomas afectivos que experimenta con una frecuencia continua, y que le producen un estado de malestar general.

3.4 Descripción de la Intervención Educativa

El despliegue de la presente Intervención, denominada “Educación del miedo escénico en el estudiantado de Piano”, se sustenta como una actividad planificada para la acción orientativa y la educación del *Fobos*, encaminada a dar respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, mediante el seguimiento en la promoción de la autoorientación y la autoevaluación de las y los sujetos (Sanchiz, 2008). Desde una visión artística y humanista, su dirección aborda el miedo escénico dentro de la práctica educativa integral, con la utilización de recursos tanto musicales como extramusicales, para afrontar impedimentos artísticos y conductuales durante el estudio y la exposición pública, relacionados con los factores causales y los niveles de manifestación presentados por la muestra.

En atención al marco teórico del trabajo, la selección de las estrategias de aplicación contempló intervenciones pedagógicas, abocadas a la resolución de diversas dificultades relacionadas con la seguridad en el repertorio, la planificación del estudio, la memorización consciente, la interpretación competente y la autoevaluación del progreso (Suárez, 2002; Riemann, 2005; Klickstein, 2009; Ivánovna, 2009); además de otros recursos de exposición, relajación y práctica mental, empleados en las terapias conductuales, y cuya efectividad ha sido comprobada en los estudios

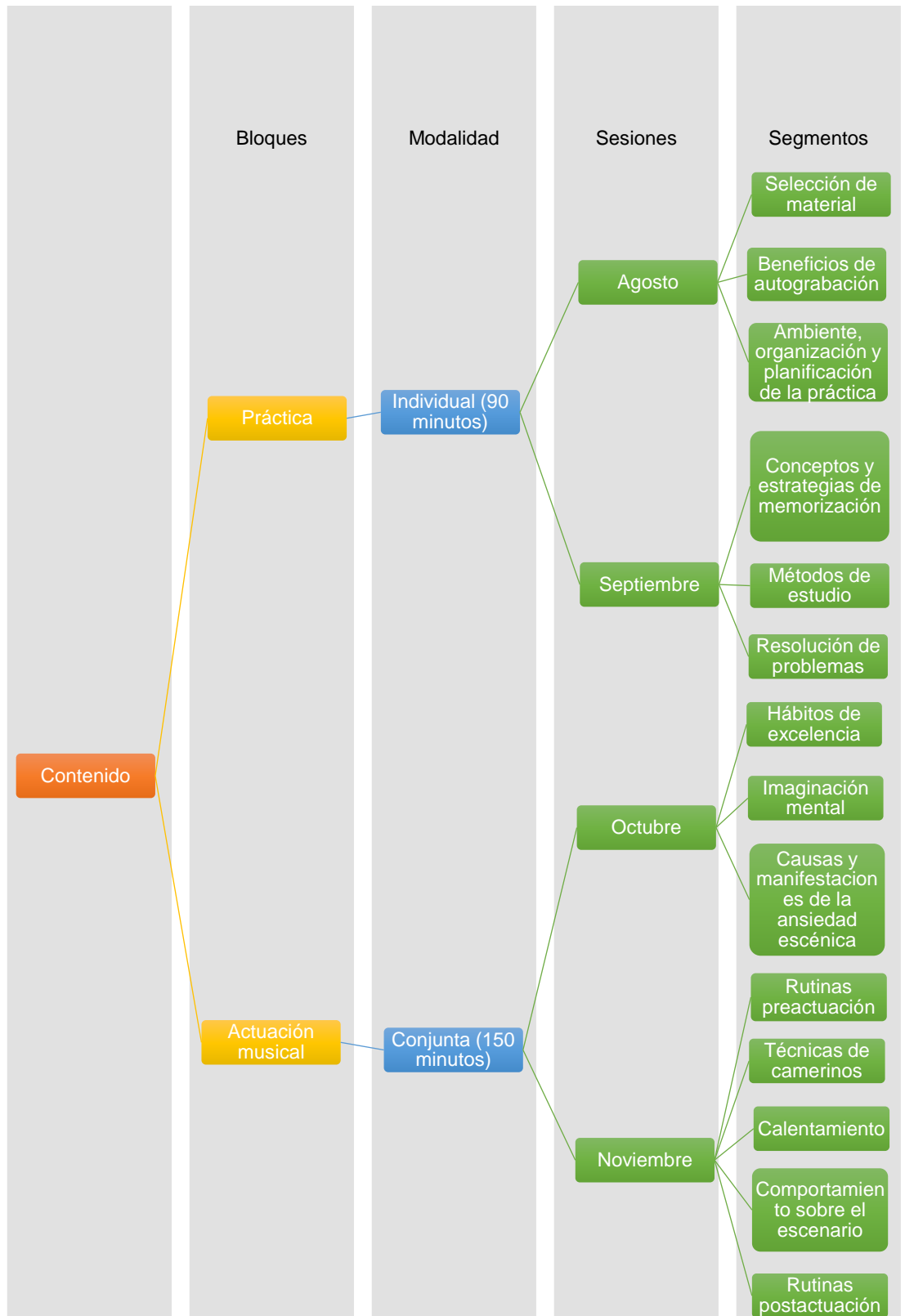
consultados (Dalia, 2004; Kelly *et al*, 2005; Zhukov, 2009; Burin *et al*, 2016; Viejo *et al*, 2016).

Tras la aproximación a la realidad de las y los sujetos, y la detección de necesidades mediante la examinación de los resultados de la entrevista inicial, se sucedió una etapa de planificación preliminar del proyecto, centrada en la estructuración y calendarización de los objetivos y actividades en sesiones de trabajo individual, que fueron presentadas ante los destinatarios durante el mes de junio de 2019; los participantes aprobaron su organización y la Intervención se llevó a cabo el siguiente semestre, durante el ciclo académico de agosto-diciembre de 2019.

La participación de la interventora se subscribió, de forma deliberada, a la mediación temática y a la orientación en la aplicación de las estrategias marcadas. Se evitó la pormenorización o profundización en detalles y especificidades pianísticas del repertorio, que supusieran el enfrentamiento con diferentes indicaciones o concepciones creativas, derivadas de la labor de la/el docente titular en el desarrollo paralelo de la UDI de Piano.

La consideración de la naturaleza práctica de la Intervención, aunada al paradigma de otras investigaciones en el campo (Jarillo & Sebastià, 2012; González, 2013; Viejo *et al*, 2016; Berrón, Balsera & Monreal, 2017), ratificó la realización de cuatro sesiones presenciales de práctica, exposición y desarrollo, en búsqueda de una disponibilidad de tiempo suficiente para la aplicación adecuada de las estrategias y actividades extraáulicas; además, se destinó un concierto final para la evaluación de la efectividad de los métodos aplicados. El contenido de estas reuniones se organizó a partir de bloques y segmentos temáticos, los cuales se ilustran en la Figura 3.

Figura 3: Modalidad y desarrollo del contenido de las sesiones



FUENTE: (Elaboración propia).

Imagen 3: Aula para sesiones individuales



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Imagen 4: Aula para sesiones grupales



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Imagen 5: Salón de la Presentación Final



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

Imagen 6: Distribución del escenario



FUENTE: (Autoría propia, 2019).

La implementación se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la Unidad Académica de Artes, Campus Universitario II, y la elección del salón se encontró supeditada a la disponibilidad funcional del edificio, así como la modalidad (grupal o individual) de las sesiones (imágenes 2 y 3). La presentación final se realizó en el aula principal de Piano, donde suelen efectuarse las evaluaciones finales en este instrumento (imágenes 4 y 5). La opción de este último espacio se argumentó a partir de la importancia de conseguir un contexto que semejara la situación de exposición percibida, a través de la inclusión de las condiciones físicas habituales -instrumento, acústica, iluminación, distribución-, que caracterizan este tipo de exámenes.

La configuración de las sesiones se repartió a lo largo de cuatro meses de intervención, y la presentación conclusiva se efectuó el cuarto día del mes de diciembre, antes de las evaluaciones ordinarias del estudiantado en la Academia de Piano. La calendarización establecida corresponde con las etapas de desarrollo del repertorio de los participantes, desde la selección del material, el desciframiento y la esquematización de sus partes de estudio, la memorización y su mantenimiento, hasta la refinación de la interpretación y la práctica de la actuación (Klickstein, 2009). Se procede a la descripción del trabajo realizado en cada uno de estos encuentros.

3.4.1 Primera sesión

La primera sesión comienza con la delimitación del material musical de estudio, a partir de la reflexión de los factores que envuelven una adecuada selección. Dicha tarea, según Klickstein (2009), se construye sobre la cuidadosa revisión de las características individuales de cada estudiante, a saber: de (1) predilección, (2) capacidad y (3) planes. Éstas operan, primero, desde la recreación de la/el alumno en la música que

se ejecuta, pues la concepción artística se construye a través de la motivación en el desarrollo de un acervo de obras que reflejan la personalidad artística.

La determinación de las habilidades técnicas y musicales, junto con la disponibilidad de tiempo, también toman parte importante en una segunda instancia, dado que el abordar material de difícil acceso, deriva en la proyección de hábitos destructivos como ansiedad y tensión, y limitan el aprendizaje de experiencias positivas de actuación (Klickstein, 2009). Tampoco se olvida su correspondencia con los propósitos distantes e inmediatos, en la búsqueda de diversas sendas artístico-profesionales.

En la experiencia de los participantes, el repertorio es asignado al comienzo de cada semestre -o al final del semestre anterior- por la/el docente de instrumento, quien posee mayor conocimiento enciclopédico sobre la música que se adapta a las necesidades de cada caso. Sin embargo, ello no excluye la participación de la/el estudiante en la toma de decisiones; por el contrario, la revisión conjunta de los planes, junto con las sugerencias técnicas y las condiciones obligatorias marcadas por el Programa, permite, en palabras de Klickstein (2009), la aproximación a un lenguaje expresivo diverso, y la cultivación de un abanico más amplio de géneros en la formación de un/a instrumentista versátil.

Para la implementación de la Intervención, se solicitó a cada participante la selección de dos obras procedentes de su repertorio establecido (previo o actual); su principal característica debía consistir en la accesibilidad y la comodidad en su preparación y ejecución, puesto que para progresar en funciones básicas como seguridad en el escenario, facilidad de ejecución y desarrollo de habilidades de control bajo presión, se hace necesaria la disminución de las dificultades técnicas e

interpretativas al paralelismo de las capacidades adquiridas por el sujeto. Como resultado, la determinación del material de trabajo se observó de la siguiente manera:

Sujeto A:

- S. Rajmáninov: Estudio *Opus* 39, No. 3, en Fa sostenido menor
- J. Schmidt: *Dumb song* (Canción tonta)

Sujeto B:

- J. S. Bach: Invención a tres voces, No. 7, en Mi menor
- Scarlatti: Sonata K 39, en La mayor

Sujeto C:

- J. S. Bach: Preludio y Fuga No. 21, en Si bemol mayor, Clavecín Bien Temperado Tomo I
- L. V. Beethoven: Sonata *Patética Opus* 13, No. 8, en Do menor, primer movimiento

Como parte de las estrategias derivadas de la terapia cognitiva-conductual, se presentó la exposición gradual al factor 'ansiógeno', para facilitar el *contracondicionamiento* de la manifestación del *Fobos*, a través de la habituación de los sujetos a situaciones de confrontación seguras (Dalia, 2004; Kelly *et al*, 2005). Los participantes efectuaron un total de entre ocho y diez prácticas escénicas, con la organización y la disposición de un registro de normas que incluían la asignación de tareas, la autograbación, la imaginación mental y la autoevaluación.

La primera exposición se realizó de forma individual y sólo frente a la interventora; cada estudiante presentó por primera vez las partes de las obras que ya había practicado. Ello permitió el establecimiento de un punto de partida sobre el nivel de desarrollo de las mismas. La ejecución fue grabada con la notificación previa a los alumnos, e inmediatamente después se pasó a un momento de reflexión comparativa, con el registro del desempeño provisto por dicho recurso.

La actividad se dirigió hacia la objetividad de las opiniones en torno a la evolución en el trabajo de las piezas, y la identificación de secciones concretas de estudio, sobre la base de una herramienta de autoevaluación (anexo B), adaptada a partir de Klickstein (2009, pp. 223-224). Tal instrumento destaca por la formulación de cuatro categorías centradas, por un lado, en el reconocimiento de los elementos interpretativos exitosos y sus razones, y por el otro, en la determinación de aspectos que requieren mayor atención, junto con el establecimiento de un plan de acción para el alcance de las mejoras. A continuación, se empatan las observaciones del desenvolvimiento de los participantes, así como los comentarios derivados de la autoexaminación posterior.

A consideración de encontrarse en un estadio inicial del desarrollo de su repertorio (tercera semana tras el reingreso a clases), los alumnos reconocieron un alcance parcial en la integralidad de las partes conformantes de las obras. En algunos casos, la comprensión de la totalidad del discurso musical todavía no había sido asimilada, y los alumnos señalaron que no buscaban una mayor expresividad o musicalidad en la ejecución, dado que la totalidad de su atención se encontraba dedicada a la reproducción correcta del contenido textual.

Para B y C, las secciones de mayor avance resultaron la exposición y reexposición del tema principal en sus Sonatas respectivas, ello explicado desde el razonamiento de que suelen abordar el material de estudio a partir del comienzo, y no desde otros segmentos. Pese a que la ejecución se realizó con partitura, ambos presentaron reiteración de errores textuales, en particular, de acordes incorrectos para el sujeto C. Además, en cuanto a la exposición de la pieza de Bach, se encontró una lectura accidentada y mecánica en B, quien explicó que su manera de apropiarse del entramado textual era por medio de la sólida repetición: “hasta que los dedos aprendan el camino”.

Los alumnos comentaron sobre la percepción de algunas reacciones de ansiedad al momento de tocar, debido a que el desarrollo de sus piezas todavía “no era el esperado” y no se sentían preparados para presentarlo. Sin embargo, se resaltó que el objetivo de la sesión consistía en la delimitación de los aspectos técnicos y musicales para la práctica de las obras, en correspondencia con aquellas ventajas o dificultades expresadas durante la autoevaluación. De este modo, cada estudiante expuso los aspectos que deseaba mejorar, y a partir de ello se establecieron tareas concretas, competentes a las experiencias y necesidades de cada caso.

Entre las principales actividades para abordar el material de forma más eficiente, y con el apoyo de una segunda herramienta, adaptada desde Klickstein (2009, p. 19) (anexo C), se recomendó la formulación de objetivos específicos en las siguientes áreas de trabajo: (1) material nuevo, (2) material en desarrollo, (3) material de actuación, (4) técnica, y (5) musicalidad; las primeras tres concernientes al estudio del repertorio y las últimas dos al crecimiento de las habilidades funcionales, como

articulación y destreza digital, composición, improvisación, teoría y entrenamiento auditivo.

Esta plantilla se tomó como guía general, y se sugirió el empleo de una libreta - o su equivalente digital- para documentar los objetivos específicos, y elaborar con mayor detalle la descripción de las actividades relacionadas con cada aspecto. El llenado preliminar se realizó con la orientación de la interventora durante la sesión, bajo el entendimiento de que esta herramienta debería revisarse cada día durante la práctica, y el establecimiento de nuevas formulaciones continuaría por su cuenta, a medida que se cumplieran las anteriores.

Todas las obras de B y C se consignaron al trabajo en la primera zona, y se solicitó a los alumnos la examinación general de su estructura y discurso musical, con el empleo de grabaciones proporcionadas por la UAA-UAZ, u otras plataformas digitales de música. Se indicó el estudio cuidadoso de la partitura en segmentos individuales de reducida extensión, con la asimilación de su contenido técnico y artístico a través de una práctica consciente y precisa, en un *tempo* lento-moderado, y con especial cuidado de evitar la repetición automática y la reiteración de pasajes con errores (Suárez, 2002; Klickstein, 2009). Además, se resaltó la unión progresiva de tales secciones para formar grupos más grandes, de manera que, al encontrarse en la segunda sesión, el nivel de ejecución de las obras lograra una correspondencia con el trabajo de la siguiente fase (material en desarrollo).

El sujeto A consiguió la lectura de *Dumb song* sin una mayor dificultad, por lo que su principal ocupación para esta pieza consistió en el mejoramiento del movimiento corporal que caracterizaría su ejecución. El Estudio de Rajmáninov se trataba de una obra que el estudiante ya había presentado el semestre anterior; y

debido a que las primeras fases de desarrollo se encontraban terminadas, se sugirió un trabajo más profundo en la cabalidad artística de la música, el perfeccionamiento de la digitación de algunos pasajes con el aumento de la velocidad, y la innovación de la interpretación.

A fin de adquirir el desarrollo de una práctica efectiva, se añadió la realización de dos tareas competentes para todos los participantes, la primera destinada a la (1) *creación de un ambiente óptimo para el estudio*, un espacio dirigido al mejoramiento de la productividad y la creatividad, y la eliminación de las posibles distracciones, junto con la disposición de los elementos naturales para su cometido, entre estos: silla adecuada, notas y lápices, metrónomo, reloj, grabadora de sonido, botella de agua, iluminación apropiada y ventilación o control de clima (Klickstein, 2009). De igual forma, se propuso un modelo para (2) *agendar las sesiones de práctica*, el cual consistió en la implementación de las siguientes recomendaciones (Riemann, 2005; Ivánovna, 2009; Klickstein, 2009):

1. *Estudiar con regularidad*. Tocar una cantidad similar cada día, sin exceder las capacidades físicas.
2. *Multiplicar las sesiones de estudio* en períodos de tiempo cortos, distribuidos a lo largo del día.
3. *Tomar recesos*. Como regla general, la sexta parte de cada período (no mayor a sesenta minutos) corresponde a una pausa. Descansar diez minutos cada hora, cinco minutos cada media hora, o bien, dos o tres minutos cada cuarto de hora.
4. *Aumentar de forma gradual*. Todo incremento en la duración de la práctica debe ser paulatino. Tal restricción se aplica a la práctica física, pasado el tiempo límite

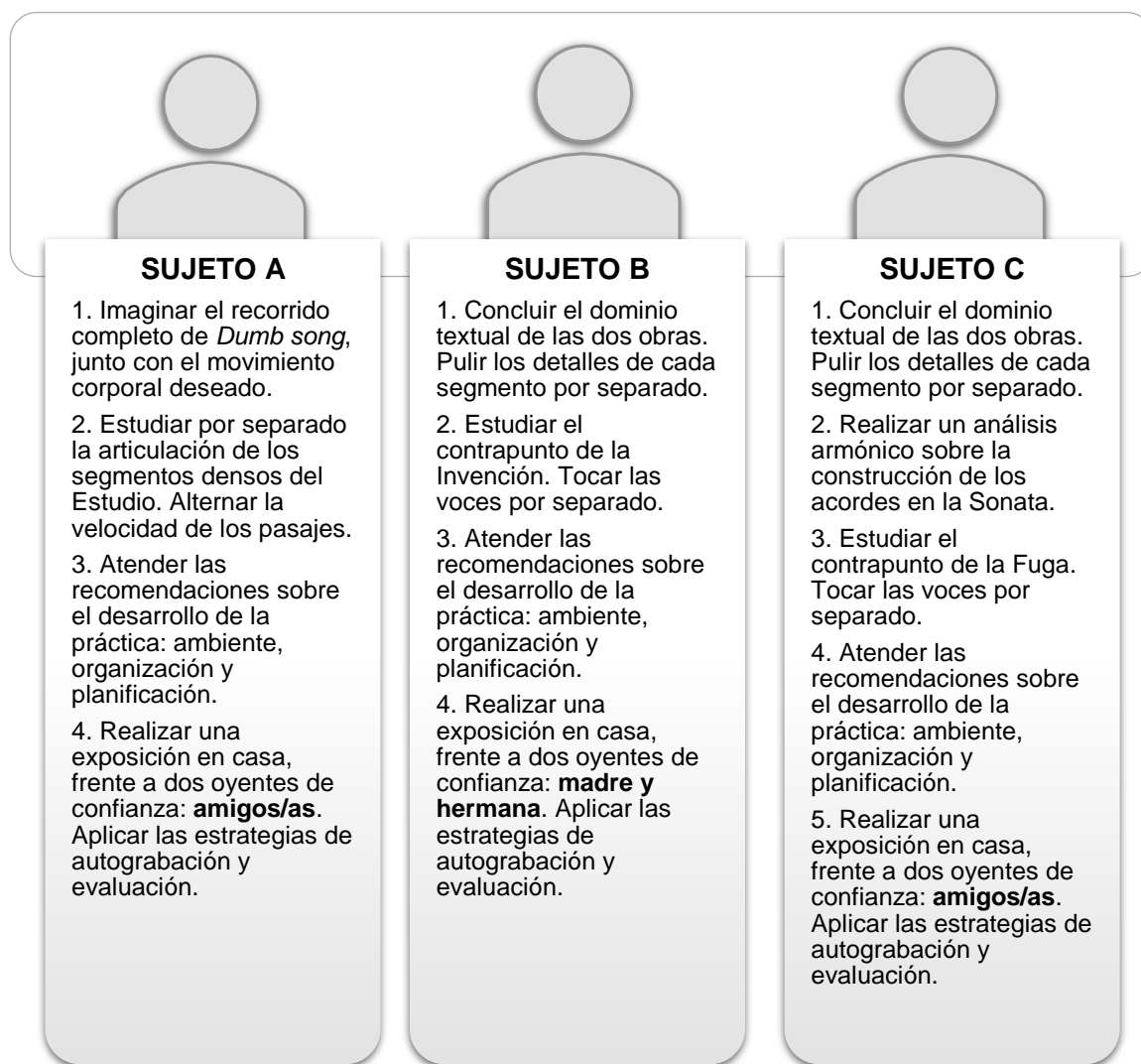
todavía se pueden realizar numerosos ejercicios de repaso mental y estudio de la partitura, que permitan aumentar la productividad, sin comprometer las capacidades mecánicas.

5. *Mantener una rutina balanceada.* Organizar la práctica en armonía con las demás esferas: salud, relaciones, escuela, empleo.

La realización de la segunda práctica de exposición también se señaló como tarea, en el espacio de estudio cotidiano de los alumnos, y la cantidad y tipo de oyentes se determinó de acuerdo con la información recogida durante la entrevista inicial. Se recomendó el aprovechamiento de la autograbación de sonido o video durante la ejecución, en la medida en que dicho recurso sitúa a la/el intérprete como oyente de su propia música, y posibilita la evaluación de la interpretación, sin la interferencia de la propia acción productora; a esto se añaden otros beneficios como el fomento de la objetividad, el incremento de la eficiencia de la práctica, la agudización de la musicalidad, y la prevención de la distorsión de la percepción.

Los acuerdos establecidos para la siguiente sesión se basaron de las necesidades detectadas durante la ejecución del repertorio, junto con la orientación en la formulación de objetivos individuales, tras la autoexaminación del desempeño y los alcances del aprendizaje hasta ese momento. Más adelante, la segunda exposición se encomendó para su efectucción en casa, con el apoyo descriptivo de la grabación y la herramienta impresa de autoevaluación, en el registro de las percepciones sintomáticas de ansiedad. Para finalizar, se proporcionó una forma de trabajo general, concerniente al ambiente y la organización del desarrollo de la práctica de los sujetos. La Figura 4 presenta la descripción de las tareas concretas de cada estudiante.

Figura 4: Sesión 1. Asignación de tareas para cada sujeto



FUENTE: (Elaboración propia).

3.4.2 Segunda sesión

El trabajo de la segunda sesión comenzó por la revisión de las tareas. De manera particular, cada estudiante comentó sus experiencias durante la exposición escénica y la puesta en marcha de las recomendaciones para el desarrollo del estudio; presentaron su plantilla de las cinco zonas diferenciadas y la herramienta de autoevaluación. Con la aplicación del método de aprendizaje de las obras, los alumnos

reconocieron un aumento progresivo de su atención en la adquisición de los diversos componentes musicales, además de una mejor organización y motivación en su práctica habitual.

Se pasó a un momento de examinación con la ejecución del repertorio en una nueva sección de exposición, frente una pianista invitada y la interventora. El material del sujeto A presentó un amplio control textual, con la unión de los segmentos y la facilidad en su ejecución a un *tempo* preliminar, lo que favoreció una realización estética-emotiva significativa. Por otro lado, el desarrollo de las obras de B y C osciló entre las dos primeras etapas de dominio, encontrándose una reducción comparativa de la fragmentación del material; sin embargo, mientras que la fluidez de la lectura se evidenció con la claridad estructural y el aumento de la velocidad a un *tempo* moderado, se advirtió la persistencia de pasajes laboriosos que implicaban un esfuerzo mental considerable, además de un cuidado insuficiente al aspecto expresivo del contenido musical.

Durante la realización de las tareas, y a medida que los objetivos demarcados se cumplían, los participantes se encontraron frente a nuevos planteamientos técnico-interpretativos en la asimilación más profunda de sus obras. En tal sentido, esta sesión se destinó a la organización de la memoria por tipos y fases, y al tratamiento de estrategias para la resolución de problemas en el aprendizaje musical estratégico. Además, con la base de la promoción de una práctica consciente, se respaldó la incorporación de procedimientos personales de regulación -desprendidos de la madurez artística-profesional de los sujetos-, como parte importante para la emergencia de un sistema propio organizacional.

El avance en el estudio de las obras, permitió la discusión sobre los conceptos de memorización y la presentación de estrategias correspondientes a cada una de las fases del proceso. Como ya se ha comentado en otros apartados, la ejecución de memoria es una condición obligatoria para las actuaciones solistas en la especialidad instrumental del piano, y a ello se añade la relevancia que adquiere, en cuanto a la provisión de una mayor libertad sobre el escenario y la amplitud de la comunión músico/a-audiencia.

Este proceso demanda precisión, y aquellas y aquellos intérpretes que desconocen el uso de técnicas comprensivas, corren el riesgo de enfrentar situaciones de preocupación, angustia o sorpresa, cuando su evocación parece ‘desplomarse’ durante una presentación (Klickstein, 2009). Para Navarro (2009), tal capacidad representa la “integración del conocimiento adquirido, como una totalidad unificada, que va a garantizar los reflejos, libertades y la exteriorización necesaria que posibilita la ejecución” (p. 114).

Los estilos de memorización pueden ser diferentes para cada instrumentista, por ejemplo, las y los intérpretes versados en la teoría musical emplean análisis armónicos para propulsar la consolidación de sus piezas, mientras que otras y otros se valen de diversos canales sensoriales de aprendizaje. Los diferentes tipos de memoria musical son la muscular o táctil, visual, auditiva, mental o analítica, y emotiva (Suárez, 2002; Klickstein, 2009); también correspondidas como actividades esenciales dentro de la práctica musical: motora, perceptiva-sensorial, volitiva-intelectual y expresiva-emocional (Ivanovna, 2009). La comprensión y el trabajo conjunto de todas éstas debe llevarse a la práctica cotidiana en una variedad de formas y modos, según las funciones, necesidades y posibilidades de estudio (Navarro, 2009):

- con el instrumento y con la partitura;
- con el instrumento y sin la partitura;
- sin el instrumento y con la partitura; y
- sin el instrumento y sin la partitura.

En la experiencia de los participantes, el proceso de memorización comienza por múltiples canales naturales desde el momento de aproximación a la obra. Sin embargo, con el refuerzo automático e irreflexivo, la construcción de un mapa mental recae a un formato mecánico, conocido como la memoria *muscular o táctil*. Si bien, ésta permite llevar a cabo el movimiento motor que la mente no alcanzaría a esbozar bajo las condiciones de suma temporalidad de la ejecución (Ivanovna, 2009), es de concepción estrecha e inflexible, carece de sustento lógico, y en su empleo exclusivo, puede ser eclipsada con facilidad por interferencias o distracciones mentales y emocionales, como la ansiedad de una actuación.

La memorización engloba el almacenaje y la recuperación, y la complejidad del proceso se puede subdividir en diferentes etapas. El modelo de memorización de Klickstein propone las siguientes cuatro: percepción, afianzamiento, mantenimiento y evocación. En otras palabras, tras la captación del contenido técnico-musical, la/el estudiante se apoya de procedimientos de integración vívida y permanente, tal adquisición debe ser repasada para, por último, conseguir una recuperación efectiva durante la ejecución. En concordancia con Navarro (2009), la memoria, al igual que muchos otros procesos ligados al aprendizaje de una obra, debe trabajarse de forma sistemática:

No sólo es importante la intención del memorizar, sino los caminos que podemos ofrecer para que esto sea logrado más rápido: memorizar fragmentos cortos y su unión, no comenzar siempre por el mismo lugar al estudiar, concienciar la estructura de la obra (incluyendo digitaciones, tonos, secuencias, temas, desarrollos, etc.), relacionarla con otros materiales, el estudio sistemático (p. 114).

Se acordó con los participantes la cultivación de la memoria de manera paralela al estudio de los demás componentes técnico-interpretativos. Primero, se indicó buscar la individualización de las memorias, en oposición a su mera asimilación por bloque; la interconexión de los diferentes componentes asimilados por canales auditivos, visuales, mentales, emocionales y táctiles, para formar una conciencia robusta, en unidad con la estructura, el significado, la técnica y la interpretación (Ivánovna, 2009; Klickstein, 2009).

Entre las formas y herramientas de trabajo, se sugirió el empleo de la autograbación para el mejoramiento de la percepción auditiva y la asociación emotiva; y también ligada a estos cometidos, destacó la entonación de la voz con el piano, ello como la “transubstanciación del canto [expresión inmediata de los estados espirituales y de sus emociones] al teclado” (Ivánovna, 2009, p. 149). Cabe agregar el hincapié sobre el análisis consciente de la construcción compositiva, desde la sucesión melódica, el contrapunto, los giros armónicos y las formas de estructuración. También se sugirió escoger y conservar fragmentos específicos -lógicos y visuales-, de fácil acceso para retomar la ejecución durante el estado nervioso o de alteración de una actuación (Suárez, 2002).

Para el caso del Estudio de B, esta labor ya había concluido en sus primeras fases, y, por tanto, se atendieron los momentos de mantenimiento o retención, y de evocación. El resto de las obras de todos los participantes, se destinó para su trabajo

en las etapas de percepción y afianzamiento, y aunque la memorización de algunos pasajes en sus diferentes tipos ya había comenzado -de una manera involuntaria-, se insistió en la concientización de dicho proceso a través de la aplicación de estrategias concretas. También quedó establecida la recomendación general de experimentar con diversos enfoques y métodos, en la búsqueda de un asentamiento de las preferencias individuales.

Para la resolución de los problemas emergentes durante el aprendizaje de las obras, se refirió a la lectura e implementación discriminada de las diferentes técnicas derivadas de la sistematización metodológica de Suárez (2002). Una vez que los participantes definieron y organizaron los aspectos complejos, por medio de la determinación jerárquica de su nivel de dificultad y la clasificación de sus causas - extensión, profundidad, velocidad, figuración-, estos pasajes se separaron del resto para su trabajo individualizado, mediante la aplicación conjugada de las estrategias adquiridas y de la experimentación.

La mayor búsqueda consistió en el aprendizaje consciente y sistemático, por medio del cual se buscó evitar el reposo en la costumbre arraigada de las repeticiones excesivas, también enunciada por Suárez como “pereza mental” (2002, p. 45). En pocas palabras, la práctica de los sujetos se orientó hacia la unión de las cualidades de insistencia y pasión, junto con la agudeza de la mente, dado que la sólida presencia de las primeras dos tampoco podría asegurar el cumplimiento de los propósitos, sin una “inteligente actitud hacia el método de trabajo sobre las obras” (Ivánovna, 2009, p. 148).

Figura 5: Sesión 2. Asignación de tareas para cada sujeto



FUENTE: (Elaboración propia).

Se recordó abordar el material de estudio en un orden variado, para impedir la predictibilidad y/o repetitividad de la rutina. Las técnicas cognitivas/conductuales se dirigieron hacia el fomento de la motivación, por medio del reconocimiento del placer inmanente de la recreación musical, y la oportunidad de participar de manera directa en las funciones esenciales y profundas de su producción. Bajo esta mirada, se invitó a los estudiantes a convertir su espacio de estudio en un “templo creativo”, y antes de

comenzar la práctica o el calentamiento, respirar, liberar tensión, y reafirmar el valor de su trabajo artístico (Klickstein, 2009). Véase Figura 5 sobre la delimitación de las tareas respectivas.

3.4.3 Tercera sesión

La modalidad del tercer encuentro fue grupal. Los tres participantes se reunieron por primera vez, y la sesión comenzó por una recapitulación comentada del trabajo realizado a lo largo de la Intervención, en donde cada quien describió sus avances en el cumplimiento y la formulación de nuevos objetivos, basados en la plantilla de las cinco zonas de práctica. Todos compartieron sus resultados en la aplicación de los métodos y estrategias de estudio y memorización; presentaron su herramienta de autoevaluación, derivada de las exposiciones asignadas, y relataron sus experiencias (logros y dificultades) durante la ejecución de su repertorio.

Se pasó a un momento de exposición por parte de la interventora, acerca de la importancia de la construcción de un conjunto de hábitos que contribuyan a una práctica efectiva, en correspondencia con el objetivo final de ésta: la preparación para tocar sobre el escenario. Tal como indican muchas y muchos pedagogos musicales (Suárez, 2002; Navarro, 2009; Juan *et al*, 2015), la reproducción estable de esquemas o patrones de aprendizaje, termina por definir a las y los músicos desde su estudio, y de ahí que se enfatiza la consideración de modelos sistemáticos para la preparación del repertorio.

Se presentaron siete hábitos diferenciados para la excelencia, propuestos por Klickstein (2009); a saber: facilidad, expresividad, precisión, vitalidad rítmica, tono agradable, presencia, y actitud positiva. Como se observa, muchos retoman la

discusión de algunos aspectos tratados en las sesiones pasadas; los primeros cinco hacen referencia a la ejecución musical, y los últimos a los estados de la mente. Tras su descripción, se promovió la reflexión colectiva sobre el desenvolvimiento logrado dentro de cada una de las facetas señaladas.

En esta etapa del desarrollo de las obras de los sujetos, se priorizó la atención a la musicalidad, la vitalidad rítmica y el tono hermoso o agradable. La primera no se limitó al fomento de una emoción arbitraria, sino que se condujo, en palabras de Ivánovna (2009), hacia la aptitud del sentir y pensar la “expresividad y belleza de la música y transmitir las en la interpretación pianística (p. 149). Con relación a lo expresado por Suárez (2002), entre la eficacia de la ejecución y la realización expresiva/musical, se apuntó a la segunda faceta como la más trascendental: “una interpretación musical puede tener algunas imperfecciones en cuanto al aprendizaje o la ejecución, y aún ser sumamente satisfactoria desde el punto de vista artístico” (p. 32).

Se reconoció, empero, que el primer componente conllevaba el mayor tiempo y esfuerzo aplicado para su dominio, pues era posible efectuar con comparativa rapidez la clarificación del discurso y el estilo, y la aplicación de los procesos emotivos. Hechas las consideraciones anteriores, y al encontrarse el repertorio de todos los participantes en la zona del *material de actuación* (anexo C), se consiguió dar comienzo al trabajo más elaborado sobre la espontaneidad y la renovación técnica e interpretativa de la música. Para ello, se indicó a los estudiantes el cuidado de algunos principios básicos, cuyas acciones se ilustran enseguida:

- Enfatizar las cumbres de las frases y disminuir el sonido en los descensos.

- Dirigir el movimiento hacia delante, propulsar la frase hacia su cúspide y aterrizar con firmeza en la conclusión.
- Marcar los tiempos débiles y fuertes cuando el fraseo lo sugiera, ajustar su fuerza a la diversidad de acentos.
- Otorgar suma conciencia a los detalles, no permitir la ejecución insulsa ni sobrevolar el texto con mudez.
- Buscar la variedad en cada segmento. Modificar aspectos con espontaneidad.
- Impulsar la imaginación en las tareas más sencillas: avivar escalas y ejercicios.

Respecto a la cualidad sonora bella del tono, cuyo impacto en la audiencia resulta más inmediato que cualquier otro elemento de la ejecución, se evocó la naturaleza congénita de la música con el color, dado que la manipulación de las obras con artísticidad también implica la atracción de un matiz o timbre seductor, conformado a su vez por una paleta de tintes que complementan la composición (Klickstein, 2009). Además de las características de la práctica elocuente, se repasaron los principios de enfoque y atención en la presencia, es decir, hábitos mentales disciplinados que proporcionan el sustento para la dirección del pensamiento bajo presión. En el sentido inverso, se advirtió cómo la divagación rutinaria de la atención, durante el estudio, deriva en una incuestionable inestabilidad y agitación mental, cuando los niveles de estrés y ansiedad ascienden.

Se trató la discusión de algunas estrategias actitudinales y cognitivas para el enfrentamiento adecuado de las dificultades o desafíos tanto en el estudio como en la actuación, mediante el empleo de técnicas orientadas a la resolución de pasajes

dudosos y/o la solicitud de ayuda a terceros. En síntesis, se sugirió la asimilación de tales situaciones como oportunidades de aprendizaje, y no como fallos personales; proceder con seguridad, sin importar la complejidad, a sabiendas de que las capacidades se elevan a nuevos niveles de competencia tras la superación de inconvenientes.

La tercera actividad de la sesión se destinó a la lectura comentada sobre la llamada *imaginación mental o visualización*, una estrategia extramusical extendida en el trabajo con artistas ansiosos/as, dentro de los contextos educativos y/o terapias cognitivas (Dalia, 2004; Klickstein, 2009; Sieger, 2017; Suárez, 2002; Viejo *et al*, 2016). Se observó que el sujeto B ya contaba con experiencia en la aplicación de este ejercicio sobre las características físicas y emocionales que acompañan a la ejecución pública; sin embargo, su aprovechamiento para esta Intervención buscó la incorporación de una función más ligada a la producción técnica y sonora, y a las formas en que la interpretación se despliega con espontaneidad y creatividad.

Durante el aprendizaje de las obras en las sesiones pasadas, los participantes ya habían empleado la visualización para la representación precisa del esqueleto musical, la disección de sus partes y la identificación progresiva de los elementos técnicos e interpretativos. Cabe añadir, que una miríada de intérpretes también utiliza este recurso para ensayar las composiciones en la mente, por medio de la 'escucha interna', la percepción de las sensaciones de la ejecución, la afinación de la interpretación, y la construcción de mapas mentales. Por tal motivo, la estrategia no sólo se valoró como aceleradora del proceso de aprendizaje, sino también por su papel esencial en el proceso de la evocación y soltura de la artísticidad.

Se estableció una forma de trabajo para los segmentos de menor dominio del repertorio, la cual debería cultivarse de manera diaria, con el apoyo del piano y un metrónomo, en dos vías: imaginación y reproducción. En otras palabras, el primer paso consistía en simular el toque para conseguir la impresión de una imagen más lúcida, y el segundo correspondía a la ejecución real en el teclado, con la antelación de los motivos o frases subsecuentes. Se promovió el empleo de experiencias multisensoriales que favorecieran un registro más realista en cada intento, por ejemplo: el canto o la vocalización, el movimiento de los dedos en el aire, la cuenta en voz alta, la percepción de la disposición espacial y la absorción de la emoción de los contrastes o dinámica.

Un momento de equivalente importancia fue la exposición de los elementos más significativos de la discusión del *Fobos*, por parte de la interventora. Se buscó promover la reflexión profunda sobre las causas personales, situacionales y relacionadas con la actividad, junto con las variables de aparición e intensidad. Se invitó a los alumnos a explorar y reconocer sus propias experiencias de ansiedad, dado que el conocimiento de sus efectos y causas individuales puede tomar un papel decisivo en el cultivo de respuestas más sanas. En palabras de los psicólogos Paul Salmon y Robert Meyer: “una de las características más problemáticas de la ansiedad es la manera en que se puede tornar fuera de control, en la ausencia de una retroalimentación correctiva y reguladora” (En Klickstein, 2009, p. 155).

Los niveles de manifestación se clasificaron según su aparición antes, durante y después de la actuación (Apartados 1.3 y 1.4). Los síntomas previos más evidentes fueron los cognitivos y conductuales: el sujeto B reconoció que evadía o postergaba la práctica. A medida que la aproximación al examen final del semestre se evidenciaba,

buscaba oportunidades de realizar alguna otra actividad desviadora, porque acercarse al estudio le forzaba a enfrentar sus miedos. Mientras tanto, todos los estudiantes mostraron la presencia de ciertas consecuencias mentales y emocionales; en particular, de preocupación y pensamiento distorsionado, en vista de que realizaban la significación del evento a proporciones mayúsculas (Cester, 2013; Dalia, 2004; 2008; Klickstein, 2009).

Se encontró que la distorsión del pensamiento en ocasiones se extendía a los momentos de ejecución, con la traslación de pequeños errores a la concepción de “desastres”, o la reproducción mental de algunas “catástrofes” que podrían suceder durante la presentación. Sin embargo, también se advirtió una mejora significativa en cuanto al equilibrio y la imparcialidad de sus comentarios durante las autoevaluaciones de las prácticas de exposición: los alumnos confirmaron una menor desacreditación personal por imperfecciones, en tanto que la claridad en la organización de los componentes de estudio les permitía una atribución más objetiva de las causas de sus tropiezos.

Respecto a la naturaleza de las causas del *Fobos*, todos los participantes apuntaron al miedo a la evaluación y el historial de las experiencias (negativas) sobre el escenario, como dos factores personales que aumentaban la percepción de amenaza de las actuaciones públicas. Para el tratamiento de estas condiciones, se buscó ajustar la visión de los sujetos a una que definiera la actuación como una oportunidad de compartir el trabajo artístico, un momento de reconocimiento y gratificación públicas.

Se resaltó que las características que distinguían a las y los músicos intrépidos/as y seguros/as no eran tan elusivas, sino que comprendían habilidades y

conocimientos adquiribles mediante la habituación. Los alumnos recordaron que la contrarréplica de algunas causas de ansiedad, relacionadas con el dominio de la ejecución, ya había comenzado en las sesiones anteriores, desde el establecimiento de un repertorio asequible, la planificación de una práctica diaria y el desarrollo de habilidades de estudio efectivas.

La contraparte de la manifestación del *Fobos*, argumentada a lo largo de los Apartados 1.1 y 1.2, sugiere que la percepción de cierto grado de presión sobre el escenario, puede ser aprovechada para impulsar la concentración y las capacidades interpretativas aún más que en los ensayos. Según Klickstein (2009), una pequeña descarga de adrenalina realza los sentidos y permite una ejecución más elevada, pero si se cruza la línea que separa el 'efecto tónico' de la angustia o temor, entonces la presentación se puede convertir en una batalla. La primera expresión se entendió, entonces, como una *exaltación escénica* que alimentaría la interpretación.

La sesión concluyó con la exposición del repertorio completo de cada participante, de memoria y sin interrupciones, mientras que el resto asumió el papel de oyente junto con la interventora; la actividad permitió la referencia sobre el progreso *real* en el aprendizaje y la memorización de las obras. Así también, se favoreció el enriquecimiento colectivo, mediante la retroalimentación y el intercambio de percepciones entre compañeros. En este sentido, y como afirman Juan *et al* (2015), los mecanismos de comunicación -contagio, persuasión, sugestión e imitación- constituyeron herramientas de gran utilidad para el fomento de la motivación hacia el estudio, el estímulo en el empleo de palabras de aliento, y el deseo de mimetizar conductas o estados favorables para la ejecución.

Las obras de Bach presentaron las mayores dificultades en cuanto a evocación. Por un lado, el alumno C exhibió reiteración de tropiezos y vacilación a lo largo de la Fuga; trató de continuar desde puntos de apoyo asentados, y logró concluir con relativa estabilidad. Por el otro lado, B se inclinó por presentar con partitura la Invención, porque no sentía suficiente seguridad en su trabajo de memorización; sin embargo, se solicitó que tocara los fragmentos que ya había afianzado para su revisión. La Sonata de Scarlatti comenzó con seguridad y firmeza, pero durante los segmentos del desarrollo y las variaciones de la reexposición se presentaron algunos fallos de memoria que el sujeto logró evadir o resolver.

La memorización del programa de A fue apropiada, mostró un dominio general amplio y una identificación fácil de los puntos concretos en la construcción mental de las obras. Con todo, se observó la persistencia de algunas dificultades técnicas que requerían mayor atención por separado. El *tempo* del Estudio de Rajmáninov se estimó proporcionado, aunque el alumno comentó que algunos pasajes todavía no eran tan cómodos en esa velocidad. De forma resumida, se enuncian las principales indicaciones de estudio, derivadas de la observación y los comentarios de la ejecución de los sujetos:

- Verificar cada día y por múltiples vías la comprensión de la cabalidad del contrapunto de las voces en las obras de Bach, junto con el control completo e independiente de éstas.
- Trabajar siempre las obras desde diversos segmentos, sobre todo desde aquellos con mayor intrincación.

- Practicar por separado los fragmentos técnicos difíciles. Reforzar por medio de ejercicios específicos.
- No forzar la ejecución a una velocidad que comprometa el equilibrio de los demás componentes de la interpretación.

Figura 6: Sesión 3. Asignación de tareas para cada sujeto



FUENTE: (Elaboración propia).

En la tónica habitual, se buscó orientar el trabajo de cada uno de los estudiantes, mediante el cumplimiento de tareas concretas para la siguiente revisión (veáse Figura 6). Los hábitos de estudio consciente se encauzaron a la regulación de las emociones, la preparación bajo situaciones de estrés por medio de la imaginación mental y las prácticas de exposición, y el monitoreo de los estados internos. Entre los ejercicios efectivos para imitar las condiciones de presión de un concierto o evaluación, se sugirió el planteamiento de situaciones difíciles, la práctica con distracciones, la visualización de ‘tropezos’ y respuestas inmediatas, y la autograbación para comprobar logros y errores (Suárez, 2002).

3.4.4 Cuarta sesión

La calendarización de la cuarta sesión (finales de noviembre) coincidió con el período previo a las evaluaciones conclusivas en diciembre; ello permitió trabajar con mayor protagonismo sobre los contenidos actitudinales y expresivos del repertorio, cuyo desarrollo, desde la lectura y los aspectos estructurales y memorísticos, ya había logrado una asimilación apropiada: “una vez alcanzados los conocimientos teórico-prácticos para ejecutar una obra musical, el trabajo con el estudiante se encamina hacia la esfera afectiva, aquella donde se manifiestan instintos, sentimientos, emociones” (Juan *et al*, 2015, p. 14).

La primera actividad consistió en la práctica de exposición acostumbrada, con la interpretación del repertorio completo y de memoria ante los sujetos presentes; para esta última sesión, se invitó a un grupo de tres docentes de la Unidad, tanto de la UDI de Piano como de otras asignaturas teóricas. La selección de las características de este ejercicio permitió una aproximación más real a la situación de escrutinio que las

y los participantes suelen vivenciar durante los recitales o las evaluaciones finales en el instrumento; ello favoreció la experimentación positiva y controlada de diversos estados durante la ejecución del repertorio, bajo la consideración de que los resultados de la misma no supondrían alguna consecuencia o derivación académica.

Al finalizar las interpretaciones, se consintió el intercambio de percepciones y sugerencias por parte de las y los oyentes, dentro de un clima receptivo y constructivo. Durante la autorreflexión del desempeño de la ejecución, cada estudiante expresó sus experiencias e identificó la naturaleza de la presencia de posibles reacciones ansiosas. También se tomó nota del trabajo concreto -artístico, técnico y memorístico- que debía continuar, como parte del proceso inacabable de perfeccionamiento de la interpretación.

La sesión se destinó al desarrollo de habilidades de actuación y preparación para los aspectos situacionales de determinada participación pública, en este caso, la presentación final de la Intervención, y la examinación docente correspondiente a la UDI de Piano. El desarrollo de respuestas positivas al estrés, y la anticipación de los estados personales y circunstanciales se asumieron como factores cruciales, en tanto posibles determinadores del desenvolvimiento efectivo durante la presentación. Bajo este semblante, y según Klickstein, (2009), se comparó a la/el músico con la/el atleta en una competencia, cuyo éxito reposa sobre la *preparación* -artística, técnica, mental/emocional, física y organizacional- que posee para la situación de tensión. Se describió y orientó la aplicación de un complejo de estrategias dirigidas hacia el fortalecimiento de los aspectos enunciados abajo:

- Adaptación a las circunstancias del evento (horario, ubicación, distribución, iluminación, acústica).

- Paliación de los efectos debilitantes de las respuestas de ansiedad (respiración, distensión muscular).
- Adecuación al contacto con la audiencia y la percepción de escrutinio.
- Atención al autocuidado (descanso, dieta, necesidades personales).

Tales propósitos se delimitaron dentro de las *rutinas de preactuación* (día del evento) y *técnicas de camerino* (tras la arribada al recinto) sugeridas por Klickstein (2009), cuya intención se ciñó, una vez más, a la optimización de las condiciones para la transición efectiva al punto climático y cardinal de la Intervención: la *actuación musical*. Según el tipo de preparación de la primera categoría (personal, o de equipo y enseres), se señaló la planificación cuidadosa en el equilibrio de las actividades habituales del sujeto, con el fin de limitar aquellas que involucraran desgaste o agotamiento físico. En adición a las consideraciones sobre el guardarropa/arreglo, agua/alimento y transporte/logística, se resaltó el ensayo mental y la revisión estratégica de las obras, con la precaución de no extenuar las capacidades físicas ni realizar prácticas prolongadas. También se sugirió la realización de alguna expresión de atribución elevada, que coadyuvara a la reafirmación del compromiso de los participantes con la creación artística.

La manifestación de la ansiedad previa se canalizó a través de la efectuación de técnicas de camerino, que permitieran que el tiempo de espera se convirtiera en una porción sustentadora de la experiencia artística del concierto; éstas se organizaron según las consideraciones causales del *Fobos*: persona, actividad y situación. Algunas acciones que destacaron por su importancia, consistían en adoptar una actitud de

suma conciencia, proceder de forma tranquila, minimizar la conversación trivial, y asimilar el carácter necesario para tocar; es decir, evocar la imaginación y los sentimientos creados durante la práctica.

Las técnicas personales también se acentuaron con especial interés para la aminoración de los síntomas de ansiedad, desde los procedimientos físicos de la respiración sincrónica, conjugada con la contracción y relajación musculares; y los enfoques cognitivos/emocionales de la visualización y autoobservación de la ejecución, materialización del espíritu del programa, motivación o anhelo por compartir la música, repetición de afirmaciones alineadas con las intenciones, detección y corrección de pensamientos destructivos, e incluso terapia musical o imaginaria relajante (Klickstein, 2009; Suárez, 2002).

Más adelante, se describió la importancia del cumplimiento efectivo del *calentamiento*, como el ritual preconcierto más decisivo según Klickstein (2009), en tanto que asegura la preparación integral e interconectada del cuerpo, la mente y el espíritu para la realización musical. Durante su efectuación, se refuerzan los objetivos dirigidos al logro de una firme conexión con el contenido expresivo del repertorio, y el establecimiento de un vínculo con la audiencia. Los patrones procedimentales deben adaptarse a las respuestas individuales, y resaltar la presteza y facilidad en el repaso de una variedad de técnicas, ejercicios y fragmentos musicales. En síntesis, la/el alumno busca ser sistemático/a, pero también flexible e inventivo/a.

Se promovió el desarrollo de conductas positivas durante y después de la actuación; los estudiantes reflexionaron acerca de sus formas de proceder y sus repercusiones en la seguridad personal, la aproximación a la audiencia y compañeros/as, e incluso su relación con la música. Respecto al comportamiento

sobre el escenario, se refirió la atención a momentos como la entrada o salida, el agradecimiento, el acomodo y la propia actuación, última en la cual se detallaron algunas reacciones adecuadas ante las equivocaciones en público; a saber de Suárez (2002): repetición u omisión de notas o pulsos, salto al siguiente punto de apoyo o improvisación hasta poder continuar, todo lo anterior con tal de no detener ni corregir la ejecución.

Figura 7: Sesión 4. Asignación de tareas para cada sujeto



FUENTE: (Elaboración propia).

Las rutinas de postactuación se sustentaron sobre el modelo definido por Klickstein (2009), conformado por tres partes: interacción/apaciguamiento, evaluación y continuación. La implementación de éstas se destinó al favorecimiento de un tránsito adecuado, desde el estado de exaltación de la interpretación, hacia la contemplación de las consecuencias o los resultados obtenidos. En concordancia con la reflexión planteada por Suárez (2002), se concluye la importancia de que la/el alumno recuerde sus errores, no para lamentarse o sufrir, sino para corregirlos y prevenirlos. En sentido inverso, los éxitos también deben ser reconocidos y disfrutados, la repetición de enunciaciones y actitudes positivas debe ser fortalecida bajo circunstancias provechosas. Véase Figura 7 sobre la delimitación de las tareas emanadas de esta última sesión.

3.4.5 Presentación final

La exposición conclusiva se realizó una semana después, la programación del evento fue en la tarde, y quedaron marcadas, de forma aleatoria y en orden sucesivo, las interpretaciones de B, C y A. No obstante, el sujeto B notificó horas antes que no asistiría, debido a un malestar general físico. Con los demás alumnos se acordó la llegada al recinto una hora antes, para la efectuación apropiada del calentamiento y las diversas técnicas personales, situacionales y orientadas a la actividad.

La cantidad de público asistente ocupó la totalidad del salón, e incluyó una diversidad de oyentes como familiares, amigos/as, compañeros/as y docentes de la Unidad. Durante su ejecución, el participante C exhibió mayor rapidez, confianza, concentración y tranquilidad, junto con una importante atención a la artisticidad y los contrastes dinámicos de las obras. En ocasiones no alcanzaba la pulsación completa

de las notas marcadas en los pasajes extensos de la Sonata, pero fue capaz de continuar sin que la ausencia de tales elementos alterara el seguimiento musical. Se observó un mejor dominio de la comprensión global del discurso, además de una construcción mental más precisa.

El sujeto A, por su parte, fue consistente en su actuación y logró dirigir de manera efectiva algunos tropiezos. La velocidad del Estudio disminuyó, en comparación con las exposiciones pasadas; el alumno ya había comentado sobre algunas dificultades técnicas que percibía durante la ejecución en un *tempo* veloz, y, por tanto, tal acción se entendió como una forma de rescate o afrontamiento provisional. Cabe señalar, que la interpretación denotó un importante alcance de la musicalidad del contenido; la transición a la segunda obra reflejó una riqueza actitudinal contrastante, con el traslado conceptual de un estado intelectual o emocional profundo, a uno lúdico y de apertura.

Tras la finalización del concierto, se indicó a los participantes la realización de una actividad de refuerzo positivo (descanso, comida, recreación), descrita como una de las estrategias conductuales de postactuación (Dalia, 2004; Klickstein, 2009). La autoobservación mediante el registro de la grabación se realizaría más adelante, una vez que los sujetos recobrarán un estado conveniente para la reflexión detallada e imparcial de su desempeño. De esta manera, el encuentro para la aplicación de la entrevista correspondiente a la última fase de la Intervención, quedó programado antes de la salida del estudiantado a receso escolar.

3.5 Resultados y discusión

La examinación de los resultados pretendió la observación del desempeño en la presentación final y el autoinforme de los participantes respecto a su participación y sintomatología en dicho evento, así como la efectividad de la aplicación de los métodos y estrategias a lo largo de las sesiones de trabajo. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada que contenía cuatro categorías relacionadas con el (1) cumplimiento de las actividades propuestas, la (2) percepción de manifestaciones de ansiedad ante la exposición final, la (3) opinión sobre su ejecución/interpretación, y la (4) reflexión del desarrollo de las capacidades de actuación, derivadas de la Intervención Educativa (anexo D).

La temporalidad elegida para cada una de las sesiones favoreció una orientación y seguimiento más completos del proceso evolutivo de los sujetos en la ejecución de sus obras: desde el momento en que el material se destinó a la primera zona de trabajo, la dirección hacia su desarrollo y su preparación para la actuación. A estos momentos acompañaron diversas estrategias dirigidas al acopio de herramientas para enfrentar los efectos reductores de la ansiedad escénica, las cuales cada estudiante seleccionó y adaptó según sus necesidades y particularidades perceptivas.

Durante las últimas sesiones, se buscó guiar la transición al desarrollo efectivo de la interpretación en la zona de actuación pública, y la presentación en diciembre permitió una experimentación significativa de la evaluación conclusiva de la UDI de Piano, a través de la reproducción de las condiciones de ejecución y el contexto realista, y con la identificación de aspectos concretos del repertorio o de las formas de proceder que requerían mayor precisión: concentración, memoria, organización,

descanso. Dicha actuación se valoró de forma positiva por los participantes A y C, y sus respectivos/as docentes; además, el primer grupo evidenció un mayor control y reducción en la presencia o intensidad de algunos síntomas de ansiedad como temblores, latidos acelerados, sudoración, *lapsus* de memoria, agitación, preocupación y pensamiento distorsionado.

De acuerdo con los comentarios de la entrevista inicial, la tensión muscular representaba una de las reacciones somáticas más persistentes para A, pero su percepción en la presentación final fue casi nula, debido a una serie de factores como la aplicación de las técnicas de camerino, los ejercicios de relajación muscular combinados con la respiración y, en especial medida, la visualización intensa del carácter lúdico y la soltura del movimiento en la ejecución de la pieza *Dumb song*. Tal imaginaria relajante se advierte posibilitadora de la aceptación del error o el ridículo, como contraposición afectiva del miedo a fallar: “parece una tontería esa última pieza, pero me ayuda mucho porque no estoy pensando en estar tieso”.

Sobre la determinación de las razones de los éxitos alcanzados, A señaló la mejora de sus hábitos de estudio, la implementación de nuevos procedimientos de práctica, y la apropiación de habilidades de actuación que antes no conocía o trabajaba. Los elementos que más disfrutó fueron la expresividad, el mejoramiento en la ejecución de ciertos pasajes que resultaban complejos, y el impulso de libertad logrado en su interpretación. Por su parte, la ejecución de la mayoría de las secciones de las obras de C, resultó según su planeación en los ensayos, y pudo reaccionar de forma adecuada ante los problemas que enfrentó. En las razones de sus logros, apuntó al cambio en el estudio, derivado de las indicaciones de las sesiones y la eficacia del

tiempo destinado a la práctica, con la organización y el establecimiento de objetivos concretos: inmediatos, a corto, mediano y largo plazo.

La memorización fue uno de los principales aspectos de avance para C, ésta se centró en la capacidad de significación otorgable a la información recibida a través del contenido musical, confirmándose la relación entre las habilidades de memorización, la riqueza de concepciones relacionadas con la actividad y la adquisición de técnicas específicas (Ivánovna, 2009; Klickstein, 2009). La observación de la práctica de los estudiantes reveló mejores capacidades para asimilar con prontitud la estructura completa de las composiciones, en tanto que comenzaron a identificar aquellos aspectos que tendían a ignorar, y desarrollaron una mayor comprensión sobre el manejo de las fases del proceso.

Los sujetos A y C señalaron una comprensión y cumplimiento adecuados de las estrategias y temáticas tratadas. En primer lugar, el desarrollo de la Intervención les permitió abordar la percepción del *Fobos* desde una perspectiva diferente, entendieron sus causas y manifestaciones personales, y recibieron orientación en cuanto a la implementación de acciones de afrontamiento, paliación y caracterización de las facetas de su experiencia. La presentación de los métodos musicales, estrategias de estudio y resolución de problemas de los autores base (Klickstein, 2009; Suárez, 2002), resultaron de apoyo significativo durante el proceso de aprendizaje de las obras: “más que nada, me sirvió mucho porque los pasajes que no me salían para nada, mejoraron bastante. Aunque no lo parezca para los demás, yo lo vi en mi estudio personal y las presentaciones”.

Ambos participantes consideraron que la selección del repertorio respondió en favor de sus gustos, capacidades y necesidades técnicas y artísticas; la consideración

de los hábitos de la excelencia y el trabajo de las cinco zonas de aprendizaje, permitieron una planificación más efectiva de la práctica. También comentaron que no tenían por costumbre mirar sus grabaciones, pero a partir de la efectuación de la recomendación consiguieron una mayor perspectiva en la identificación de errores y la dirección de su estudio hacia su corrección.

Los alumnos confirmaron la adaptación de sus actividades según las rutinas de preactuación el día de la presentación; las técnicas de camerino contribuyeron a la relajación antes de tocar, sobre todo los estiramientos para prevenir tensiones musculares en A, y la respiración sincrónica para aminorar los efectos de las respuestas de ansiedad en C. Los procedimientos de postactuación también se implementaron con efecto: los participantes se abstuvieron de la descripción o conclusión precipitadas sobre su desempeño, y otorgaron el tiempo necesario para el apaciguamiento y la autoevaluación, con el apoyo de la autograbación, durante los días posteriores.

Respecto al automonitoreo general del desarrollo de las capacidades de actuación a lo largo de la Intervención (cuarto apartado de la entrevista), se hicieron notar las respuestas favorables a la mayoría de las enunciaciones presentadas, con especial interés en el caso de A, quien sólo señaló la persistencia de cierto grado de preocupaciones ajenas durante la interpretación. En cuanto a las prácticas de exposición, todos los participantes tomaron acción en este tipo de actividades, tanto en su organización jerárquica dentro del presente trabajo, como en aquellas sugeridas por sus respectivos/a docentes.

Es significativo resaltar que A consiguió un importante número de presentaciones, en su mayor parte como pianista acompañante o en agrupaciones.

Dado que el apremio en la preparación para la evaluación se modificó, al establecer desde el principio del semestre que no presentaría el examen final de la asignatura, la presión percibida por este sujeto se contrastó en un nivel menor que la de sus compañeros. Sin embargo, ello no comprometió su desarrollo interpretativo con la refinación de obras anteriores y el aprendizaje de nueva música, la cual eligió de acuerdo con sus intereses y búsquedas artísticas; su desarrollo se estimó más abierto a la experimentación y el monitoreo de los estados internos.

Resulta oportuno reconocer las limitaciones en la implementación exclusiva de esta Intervención para los casos más agudos de miedo o pánico escénico. En la experiencia del sujeto B, ya se comentaba que la respuesta de temor adquiría presencia desde el momento en el que se daba a conocer la fecha de actuación, y ésta aumentaba a medida que se aproximaba el evento, lo que derivaba en un espectro sintomático de preocupación, vergüenza, desconcentración, pensamiento distorsionado y situaciones de evasión y escape.

El alumno detalló que el motivo por el cual canceló su participación en la presentación, se debió a que no consiguió un estado completo de seguridad con la ejecución de su repertorio, y temía equivocarse o avergonzarse. Ya incapaz de liberarse de la inminencia de una irrealidad negativa que reemplazaba el “refugio de lo conocido”, y desprovisto del control de una conciencia cimbrada en el conocimiento/dominio estructural, técnico y artístico de la música, el sujeto se expresó inundado por el temor a avergonzarse, a cometer un error o a dar un paso incorrecto.

Se hizo posible derivar que el grado de imposición del *Fobos* condicionó su entrega cabal al aprendizaje de las obras. En este sentido, una de las principales temáticas de discusión refirió a situaciones de práctica insuficiente y evasión de

estudio, en tanto que el participante explicó que los momentos destinados a esta actividad, con frecuencia se veían interrumpidos o nulificados, a causa de factores externos que le “impedían continuar”. Tal como se estableció en el Apartado 1.4, el desarrollo de la fobia corresponde con el incremento de la evitación del contacto con el factor ansiógeno (Dalia, 2004), un importante constituyente mantenedor que participa en la cronificación de la percepción del fenómeno.

Según las observaciones de la muestra, el tratamiento de la ansiedad escénica se refleja dentro de los dos primeros descriptores -estrés ocupacional o focal- del modelo clasificatorio vertical de Kenny (2011) (véase Apartado 1.2), en cuanto a la influencia moderada que la ansiedad ejerce sobre los sujetos A y C; la vulnerabilidad de B se entiende como una condición más severa que puede extrapolar a descriptores más elevados de miedo patológico. De esta manera, mientras que el nivel de manifestación definido como ‘saludable’ no alcanza el cuarto estadio en los individuos menos afectados, la presencia simultánea o alterna de alguna de las graduaciones terminales permanece como una posibilidad palpable para este estudiante.

El presente trabajo asevera, por tanto, la importancia de la formación de las y los docentes en la identificación y la orientación del fenómeno según el tipo o la naturaleza de su manifestación en el estudiantado. La propuesta emanada se suscribe a una demarcación más sólida y consistente de la diversidad de casos de ansiedad escénica, basada en la observación, tratamiento y seguimiento individuales a través de la vinculación de actividades académicas y pedagógicas del Programa, junto con la detección de los niveles de susceptibilidad más elevados para su canalización hacia terapias especializadas en otras áreas de la salud.

Una característica central de la Intervención consistió en la enfatización de la *práctica musical* como la única ruta para alcanzar los objetivos de la carrera en cuanto a la ejecución musical; y frente a ello, se mantuvo la semejanza originaria con las clases de instrumento, en las cuales se contempla esencial e imprescindible el trabajo consistente que cada estudiante realiza por su cuenta, mientras que la/el docente o interventor/a se suscribe a una función mediadora, como guía u orientador/a de los procesos de aprendizaje individuales.

La concurrencia del talento sólo es un determinante parcial si se carece de asiduidad en el estudio aplicado (Reimann, 2005). En palabras de Klickstein (2009), el talento simboliza el potencial subyacente, pero la práctica posibilita su consumación. La orientación de las sesiones sentó, de forma imperativa, el incremento de la atención voluntaria y la concentración mental completa y continua durante la práctica musical, pues su objetivo decisivo se desprendió de la naturaleza comunicativa de esta forma de arte; es decir, el estudio se definió como un proceso circular de mejora de las habilidades interpretativas para su plasmación deliberada y creativa en la actuación, con miras hacia el establecimiento de una interacción profunda con la audiencia.

El tipo de entrenamiento de práctica y exposición, centrado en la mejora integral de la calidad de los estudiantes como músicos/as, permitió dar comienzo a la edificación de un nuevo sistema direccionado a la eliminación de los esquemas mecánicos de estudio y reproducción. En consecuencia, el fortalecimiento del aprendizaje musical estratégico se empleó como vía para asegurar un buen control del repertorio durante la actuación, confirmándose que no era posible garantizar una importante parte de la seguridad sobre el escenario -orientada a la actividad-, sin la

destreza para aprender música de manera profunda, en consonancia con las nociones formuladas a partir del marco teórico (Klickstein, 2009; Suárez, 2002).

Entre las estrategias para una buena interpretación pública, destacaron el desarrollo de reacciones positivas al estrés, las habilidades de autoevaluación, los hábitos de estudio, junto con la selección adecuada, comprensión profunda y búsqueda de significado del repertorio. Resulta pertinente hacer mención de la satisfacción de los tres participantes con su desarrollo general durante el semestre, y la consideración de este entrenamiento como un referente importante en la mejora de sus aptitudes de práctica y actuación:

- A: Antes de esto, de la información que me fue proporcionada, yo no veía muchos aspectos. Y ahí, viendo las áreas de oportunidad, pude mejorar, dirigir más mi estudio a las partes que me fallaban. Mejoré mis hábitos de estudio, implementé nuevas técnicas que no tenía antes de presentarme, después y durante, entonces, eso es lo que yo encontré para mejorar.
- B: Yo sé que muchas cosas ahorita no las pude aplicar como era debido, pero sí quiero hacerlo, porque sí vi resultados, de lo poco que apliqué. También sentí más apoyo sobre mí y de mi parte también. Algo que a lo mejor me faltaba para decirme que sí puedo superarlo, que puede que no siempre me vaya a sentir así, pero que debo trabajar en esto más para sentirme mejor, para cumplir mis metas y propósitos, porque solito no se va a esfumar.
- C: Siento que lo descubrí tarde, o sea, me gustaría haberlo sabido ya desde antes para venirlo practicando mejor, con más conciencia, más control. La memoria sí siento que fue lo que más avancé, y la resolución de problemas, siento que en la mayoría de las dificultades, eso me permitió reaccionar adecuadamente. El cambio en el estudio después de nuestras clases, la eficacia del tiempo en el que estuve estudiando, el enfocar qué estudiar; esos aspectos me sirvieron muchísimo. Y también la práctica más organizada, el adecuar el espacio en el que estudio.

No menos notable resultó la preparación psicológica, dispuesta a través de la orientación pedagógica en la aplicación de estrategias cognitivas y conductuales, relacionadas con la desensibilización mediante la exposición, la relajación, la

autoevaluación, y la modificación/habituación a patrones de pensamiento y actitud favorables. Se reconoce la motivación de la muestra por continuar con la incorporación de las formas de trabajo a su práctica habitual, así como de experimentar, investigar y/o consultar diferentes fuentes para la expansión de sus habilidades procedimentales, técnicas, interpretativas y escénicas, en un afán demostrativo de superación y crecimiento académico y artístico.

La principal aportación de este trabajo se centra en el grado de efectividad alcanzado en el tratamiento de las manifestaciones reductoras de la ansiedad escénica, sobre una muestra estudiantil de Piano de nivel superior de la UAA-UAZ, mediante la aplicación de una propuesta sistemática de práctica y exposición del repertorio, basada en la incorporación de diversas estrategias musicales y extramusicales. Los resultados de su implementación también se destinan, con especial medida, a la contribución de la experiencia de las y los docentes de instrumento y otros/as formadores/as de las artes escénicas, en la incorporación de una variedad de recursos que faciliten la detección y el encauzamiento o tratamiento multimodal y extendido del miedo escénico, con un enfoque educativo integral.

CONCLUSIONES

La presentación de los capítulos, apartados y subapartados de este trabajo, vio como característica la exposición de la complejidad del *Fobos* en la música, desde su conceptualización dentro de la literatura en los diferentes campos de la psicología y la música, junto con la descripción de sus variables sintomáticas, factores desencadenantes y mantenedores. En una escala decreciente, se trataron los conceptos principales asociados al contexto natural de aparición y manifestación del fenómeno, adjunto a las carreras profesionales en música y en ejecución musical.

En el ámbito local, se observaron contribuciones de libros y artículos de docentes-investigadores/as de diversas universidades de México y de Zacatecas (Barrón, 2009; Castillo *et al*, 2015; De la Rosa, 2010; Gálvez, 2016; Ivánovna, 2009; 2010; Juan, 2009; Juan *et al*, 2015; 2016; Vdóvina, 2010; Vdóvina *et al*, 2015), las cuales permitieron dar cuenta del panorama educativo vivenciado en el Programa de Instrumento de la UAA-UAZ, desde su Currículo y Plan de Estudios, antecedentes, Perfiles y Filosofía, hasta su personal e infraestructura.

Sobre la enseñanza pianística, resaltó su significación como una “actividad profunda, multidimensional y llena de atributos” (Ivánovna, 2009, p. 132), arraigada dentro de la vida cultural del estado y del país. Se señaló la inclinación de los modelos de educación musical hacia la atención individualizada, con la emergencia de un nuevo humanismo abocado al desarrollo de la complejidad del estudiante como persona integral, junto con sus emociones, valores, moral y sentimientos; en donde el miedo escénico, como elemento casi consustancial de la exposición artística, encontró un nuevo espacio de atención.

Se confirmó que la atención brindada al tratamiento del *Fobos* todavía no adquiere la misma importancia que en otros programas del país y del extranjero. Los cursos extracurriculares no trabajan la ansiedad escénica como tema central, además de que poseen un carácter optativo en su asistencia y participación. La efectución de las tutorías tampoco se asegura por completo, a pesar de tratarse de un espacio en donde el alumnado puede recibir orientación individualizada en la canalización de diversas cuestiones académicas.

Se observó que las consideraciones para la evaluación y el otorgamiento de una calificación, en la asignatura de Instrumento, han permanecido inalteradas desde la reestructuración del Plan de Estudios anterior, el cual mantenía una semejanza estrecha con las características de formación conservatoriana. Mientras que el Programa solicita una sola evaluación del repertorio completo al final del semestre, a manera de examen o concierto, el alumnado no suele buscar otras oportunidades para tocar y presentarse en eventos de naturaleza equivalente. También se registró que la cantidad y tipo de exposiciones públicas, realizadas por las y los estudiantes durante el semestre, se delega al miramiento individual de cada docente. Tampoco se establece un mínimo de asistencias y participaciones en agendas culturales, clases magistrales y competencias, pese a que estos eventos sustentan una oportunidad innegable de desarrollo profesional y académico.

Se examinó, por último, el énfasis que el Programa realiza sobre los aspectos más elevados -intelectuales y artísticos- de la ejecución de las obras, en búsqueda de la máxima expresividad y perfección técnica, de cuyo dominio se asume la capacidad para controlar o mitigar los efectos contraproducentes de la ansiedad mal dirigida. Por consiguiente, fue posible establecer que no se trata de manera directa el fenómeno

del miedo escénico, sino que se delega al trabajo personal, que cada estudiante debe realizar para aprender a superar o acallar las reacciones debilitantes.

Fueron numerosas, por el contrario, las menciones de investigaciones que apuntan a la relevancia de la actuación docente para la prevención y el tratamiento del *Fobos* en músicos/as (Dalia, 2004; Ivánovna, 2009; Luján, 2018; Viejo *et al*, 2016; Zarza, 2014; Zarza *et al*, 2016; Zhukov, 2009); desde la necesidad de profundizar en la psicología de cada estudiante, para entender las peculiaridades de la percepción y del pensar-actuar, así como para mantener la motivación y el involucramiento, o mediante el acercamiento a un trabajo pedagógico desde las etapas iniciales de formación, de cuyo funcionamiento y desarrollo deriva la “adecuación correcta del conocimiento estético y artístico, y su buena conclusión hasta la etapa superior” (Ivánovna, 2009, p. 131).

La presente investigación se enfocó con el reconocimiento de la organización del trabajo como núcleo de la educación pianística profesional, en consonancia con las y los autores del basamento teórico (Ivánovna, 2009; Klickstein, 2009; Suárez, 2002). El esfuerzo en la aplicación de estrategias musicales se fundamentó, bajo la constatación de la premisa de un desarrollo extenso de procedimientos interpretativos en el acopio de un valioso repertorio musical: “Hay que escoger con sabiduría y preparar con mucho detenimiento el repertorio, para que cada presentación se convierta en un evento festivo y no en una mera obligación”, evitando siempre caer en ‘dogmas’ de perfeccionismo para el acto de la interpretación (Ivánovna, 2009, p. 156).

Los retos en el aprendizaje de las obras se trataron según su complejidad, desde lo más difícil hacia lo más fácil, y se superaron por plazos de tiempo inmediato, corto, mediano y largo (Suárez, 2002). El trabajo realizado durante la Intervención,

permitió la conducción de los participantes hacia la mejora de su calidad interpretativa, mediante la acción dirigida en las puestas de escena, clases y ensayos. El establecimiento de una metodología planificada y sistemática de práctica, junto con el seguimiento en la formulación de objetivos específicos para las cinco zonas diferenciadas, contribuyó a la garantía de una mayor efectividad en el proceso de aprendizaje de las obras musicales. La eficiencia en la práctica también se incrementó, al promover la exactitud entre lectura y técnica, y al evitar la disipación de tiempo y esfuerzo que la asimilación equivocada implicaba, además del trabajo doble de su reversión.

La lógica musical, la comprensión global de la composición y la organización por diferentes medios de control, fueron algunos de los aspectos que el alumnado procuró. Se resaltaron los factores de la preparación mental-emocional y la imitación del contexto realista antes de una audición, propuestos por Suárez (2002), como estrategias útiles para la reducción de la ansiedad y la mejora de la actitud sobre el escenario. El empleo de técnicas cognitivas y conductuales facilitó la comprensión de la naturaleza de los estados de ansiedad y el enfrentamiento controlado a sus efectos, a través de la exposición paulatina a situaciones y experiencias de semejanza con la percepción real de los sujetos. La conjugación de la escucha consciente, por medio de la autograbación, también aseguró una mayor precisión desde el principio del aprendizaje, así como la objetividad de las percepciones de los logros y/o dificultades de cada ejecución.

En cuanto a la formulación de las hipótesis, se confirmó un espectro inicial de reacciones ansiosas de tipo conductual, somático, mental y emocional, junto con una merma importante de los procesos involucrados en el desenvolvimiento escénico de

la muestra. Además, se advirtió con especial cautela que la derivación del estado de tensión era un impedimento significativo para la continuación de los niveles académicos, dado que los tres participantes experimentaban propensión a evadir exámenes y presentaciones, y/o recurrir asignaturas. Con la implementación de las estrategias establecidas, se logró una importante contribución en la aminoración de las respuestas sintomático-ansiosas del examen y la presentación final; ello permitió corroborar el planteamiento de una experiencia general más favorable y productiva a lo largo de las etapas de estudio y preparación del material.

La implementación de la Intervención permitió la determinación de la efectividad de las diversas formas de tratamiento provistas. En vista de los resultados alcanzados, es innegable que la realización de este tipo de trabajo, mediante la acción dirigida en las puestas de escena, clases y ensayos, asegura una mejora progresiva de la experiencia y la calidad interpretativa de las y los educandos. La principal aportación de esta Intervención se sitúa dentro del espectro de acción de la propia práctica musical, como medio para la transformación de la experiencia desfavorable de la ansiedad escénica, bajo un enfoque holístico que encara las cuestiones extramusicales, y responde a las necesidades situacionales y afectivas de las y los estudiantes.

Los resultados fundamentan la importancia de la preparación y formación docente para la identificación y orientación de la ansiedad escénica, según su tipo o naturaleza. Se reconocen las limitaciones de una sólida intercesión educativa para el tratamiento de los casos más agudos de pánico o miedo, los cuales deben ser acompañados de una oportuna canalización hacia otras áreas específicas de la salud. Resta aclarar, que la continuación en la aplicación efectiva de estos métodos y

estrategias también debe ser asumida con el carácter curricular de los programas en enseñanza musical. De la presente, emanan diversas propuestas tendientes al proseguimiento de otras intervenciones que busquen desarrollar un método aplicable a los estudios musicales superiores, o bien, a su diagnóstico y prevención desde las etapas tempranas, mediante una pedagogía adecuada.

Destaca la importancia de desarrollar acciones pedagógicas que reconozcan y atiendan las expresiones debilitantes del *Fobos* en el estudiantado, así como la variabilidad de sus efectos y causas en la experiencia individual. La comprensión de tal propósito, debe adquirir un tratamiento paralelo al desarrollo de las demás facetas intelectuales, técnicas e interpretativas, que la excelencia musical comporta, pues esta última nunca estará desvinculada de la actuación pública en su vida social y cultural. La asistencia en el discernimiento y afrontamiento de este fenómeno coadyuvará a la maduración de músicos/as intérpretes seguros/as, motivados/as y capaces de desenvolverse de manera integral, dentro de los escenarios multidisciplinares que de su profesión se desprendan.

REFERENCIAS

- Alcalaico, M. (2012). Características del trastorno de ansiedad social o fobia social en el adolescente. *Revista científica de Ciencias de la Salud*, 5 (1), 61-68. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de: https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/143
- Arnáiz, M. (2015). La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña, España.
- Baird, T. N. (2016). Music Majors and Meditation Practice: A Phenomenological Study [Programas en Música y Práctica de Meditación: Un Estudio Fenomenológico] (Tesis doctoral). Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barrón, J. (2009). La carrera de violinista: aspectos fundamentales. En Barrón, J. (Coordinador), *Violín, Viola, Violoncello y Piano: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, (19-67). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Berrón, E., Balsera, F. J., & Monreal, I. M. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41-47. DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p041-048
- Bissonnette, J., Dubé, F., Provencher, M. D., & Sala, M. T. M. (2016). Evolution of music performance anxiety and quality of performance during virtual reality exposure training [Evolución de la ansiedad escénica musical y de la calidad de la actuación durante el entrenamiento de exposición virtual a la realidad]. *Virtual Reality*, 20(1), 71-81. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10055-016-0283-y>
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualised: a critique of current research practices and findings [La ansiedad escénica musical reconceptualizada: una crítica a las prácticas y descubrimientos de la investigación actual]. *Medical Problems of Performing Artists*, 11, 88-98. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de: <http://in.bgu.ac.il/humsos/art/Pages/Scientific-Publications-warren.aspx>
- Burin, A. B. & Osório, F. D. L. (2016). Interventions for music performance anxiety: results from a systematic literature review [Intervenciones en ansiedad escénica musical: resultados de una revisión sistemática de la literatura]. *Archives of*

Clinical Psychiatry (São Paulo), 43(5), 116-131. DOI: 10.1590/0101-60830000000097

- CAESA. (2015). Informe de evaluación con fines de acreditación: Licenciatura en Música con énfasis en instrumento. Universidad Autónoma de Zacatecas- Unidad Académica de Artes.
- Caratozzolo, D. (2009). FOBIAS. *Extensión Digital*, 1, 1-12. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de: <http://www.domingocaratozzolo.com.ar>
- Castillo, G. d. J. & Ivánovna, L. (2015). La música en la magnitud humana. Voluntad y libertad. En Juan, M. L. & Flores, L. G. (Coordinadoras), *Propuestas para una contextualización de las artes*, (93-105). Zacatecas, Zacatecas: Editorial Pandora.
- Cester, A. (2013). *El miedo escénico: Orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito*. Teià, Barcelona: Ma Non Troppo.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los "nervios" ante las actuaciones musicales*. Madrid: Mundimúsica.
- Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico (o tienes uno cerca)*. Madrid: Mundimúsica.
- Dalia, G. (2014). *El músico adicto: La musicorexia*. Madrid: IdeaMúsica.
- De la Rosa, E. A. (2010). *Cambio conceptual en estudiantes de apreciación musical de la Unidad Académica de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gálvez, N. (2016). Filosofía y música: subjetividad y lenguaje. En Sánchez, M. J. & Juan, M. L. (Coordinadoras), *Alia Musica*, (40-55). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Universidad Simón Bolívar.
- González, C. I. (2013). Efectos de la PNL sobre el miedo escénico de estudiantes universitarios. *Opción*, 29 (71), 90-106. Recuperado el 24 de febrero de 2020, de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31030401006.pdf>
- Gorges, S., Alpers, G. W., & Pauli, P. (2007). Musical performance anxiety as a form of social anxiety? [¿La ansiedad escénica musical como una forma de la ansiedad social?]. *International Symposium on Performance Science*, 1, 67-72. Recuperado el 05 de febrero de 2019, de: https://www.researchgate.net/publication/285675334_Musical_Performance_Anxiety_as_a_Form_of_Social_Anxiety

- Guadarrama, O. R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México. *Revista mexicana de sociología*, 76(1), 7-36. Recuperado el 09 de febrero de 2020, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032014000100001&lng=es&tlng=es
- Hemsey, V. (2002). *Música: Amor y conflicto: diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hernández, L. A. (2001). *El Violoncello en la Escuela de Música de la Universidad Autónoma de Zacatecas. 10 Años de Historia – 1989 – 1999 –* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Iusca, D. & Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument [La ansiedad escénica y el nivel musical de las y los estudiantes en situaciones de examen: el rol del género y el instrumento musical]. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001693>
- Ivánovna, L. (2009). Acercamientos al trabajo pedagógico en el piano durante la etapa inicial. En Barrón, J. (Coordinador), *Violín, Viola, Violoncello y Piano: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, (127-160). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ivánovna, L. (2010). La interpretación pianística como forma de cocreación. En Castillo, G. d. J. (Coodinador), *Colorama musical: Nuevos problemas, nuevas perspectivas*, (45-55). Zacatecas, Zacatecas: Plaza y Valdés.
- Jarillo, M. J. & Sebastià, M. (2012). El miedo escénico Proyecto de innovación educativa. *Fòrum de recerca*, 17, 939-962. DOI: 10.6035/ForumRecerca.2012.17.60
- Juan, M. L. (2009). Consideraciones y aproximaciones al perfil del egresado en las escuelas de música. En Barrón, J. (Coordinador), *Violín, Viola, Violoncello y Piano: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, (163-208). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Juan, M. L. & Juan, D. T. (2015). Un modelo didáctico para la clase de instrumento en la formación del músico. En Juan, M. L. & Flores, L. G. (Coordinadoras), *Propuestas para una contextualización de las artes*, (5-19). Zacatecas, Zacatecas: Editorial Pandora.
- Juan, M. L., Sánchez, M. J. & Vdóvina, M. (2016). Problemas contextuales de la interpretación musical. En Sánchez, M. J. & Juan, M. L. (Coordinadoras), *Alia Musica*, (11-39). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Universidad Simón Bolívar.

- Kelly, V. C. & Saveanu, R. V. (2005). Performance anxiety: How to ease stage fright [Ansiedad escénica: Cómo calmar el miedo al escenario] *Current Psychiatry*, 4(6), 25-34. Recuperado el 19 de febrero de 2020, de: https://mdedge-files-live.s3.us-east-2.amazonaws.com/files/s3fs-public/Document/September-2017/0406CP_Article2.pdf
- Kenny, D. T. (2010). Negative emotions in music making: Performance anxiety [Emociones negativas en la producción musical: Ansiedad escénica]. En Juslin, P. & Sloboda, J. (Editores). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, (425-451). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety* [La psicología de la ansiedad escénica musical]. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Fortune, J. M., & Ackermann, B. (2013). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players [Predictores de la ansiedad escénica musical durante la actuación calificada en instrumentistas de flauta de tercer grado]. *Psychology of Music*, 41(3), 306–328. DOI: 10.1177/0305735611425904
- Kenny, D. T. & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians [Ansiedad escénica musical: Nuevas percepciones de jóvenes músicos/as]. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103-112. Recuperado el 08 de febrero de 2019, de: https://www.researchgate.net/publication/26450060_Music_performance_anxiety_New_insights_from_young_musicians
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way* [El Camino del Músico]. New York: Oxford University Press.
- Kokotsaki, D. & Davidson, J. (2003). Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: a quantitative analysis [Investigación de la Ansiedad Escénica Musical en Estudiantes de Canto de Nivel Superior: un análisis cuantitativo]. *Music Education Research*, 5(1), 45-59. DOI: 10.1080/14613800307103
- Luján, M. T. (2018). La ansiedad escénica: ¿se tiene en cuenta para la metodología de la enseñanza? *Historia y metodología de la enseñanza musical*. Curso llevado a cabo en la Universidad de Granada, España.
- MacMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Marshall, A. J. (2008). *Perspectives about musicians' performance anxiety* [Perspectivas acerca de la ansiedad escénica de músicos/as]. (Disertación doctoral). University of Pretoria, Sudáfrica.

- Matei, R., & Ginsborg, J. (2017). Music performance anxiety in classical musicians—what we know about what works [Ansiedad escénica musical en músicos/as de formación clásica—lo que sabemos sobre lo que funciona]. *BJPsych international*, 14(2), 33-35. Recuperado el 05 de febrero de 2019, de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29093935>
- McCarthy, M. (2002). *La naturaleza de la música. Un camino para el bienestar interior*. Barcelona: Paidós.
- Moeller, H. (1999). Lampenfieber und Aufführungssängste sind nicht dasselbe! [¡Miedo al escenario y ansiedad escénica no son iguales!]. *Üben & Musizieren*, 5, 13-19. Recuperado el 03 de marzo de 2019, de: <https://portraits.klassik.com/musikzeitschriften/template.cfm?AID=530&Seite=1&Start=1>
- Museo Británico (2019). Mask of Phobos [Máscara de Fobos] (Mosaico). Colección en línea del Museo Británico, Londres, Reino Unido. Recuperado el 16 de febrero de 2019, de https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?assetId=1021132001&objectId=458428&partId=1
- Navarro, C. R. (2009). Algunas consideraciones sobre la clase de instrumento. El violoncello. En Barrón, J. (Coordinador), *Violín, Viola, Violoncello y Piano: Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, (101-125). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Navarro, C. R. (2015). Dos asignaturas más. En Juan, M. L. & Flores, L. G. (Coordinadoras), *Propuestas para una contextualización de las artes*, (53-63). Zacatecas, Zacatecas: Editorial Pandora.
- Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *Revista electrónica de LEEME*, 32, 19-52. Recuperado el 02 de septiembre de 2018, de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/navarro13.pdf>
- Orlandini, R. L. (2012). La interpretación musical. *Revista musical chilena*, 66(218), 77-81. DOI: 10.4067/S0716-27902012000200006
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres [Ansiedad escénica percibida en músicos/as avanzados especializados/as en diferentes géneros musicales]. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41. Recuperado el 08 de febrero de 2019, de: <http://pom.sagepub.com/content/41/1/18>

- Pedrell, F. (2009). *Diccionario técnico de la música: Escrito con presencia de las obras más notables en este género ...: ilustrado con 117 grabados y 51 ejemplos de música y seguido de un suplemento*. Valladolid: Maxtor.
- Poch, B. S. (1999). *Compendio de musicoterapia: volumen I*. Barcelona: Herder.
- Riemann, H. (2005). *Manual del Pianista*. España: Idea Books.
- Saavedra, R. (2017). *Arquitectura de la Música: Un tratado sobre Análisis de Formas Musicales*.
- Sanchiz, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Sieger, C. (2017). Music Performance Anxiety in Instrumental Music Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives [Ansiedad escénica musical en estudiantes de música instrumental: un caso múltiple de estudio de las perspectivas de maestros/as]. *Contributions to Music Education*, 42, 35-52. Recuperado el 05 de marzo de 2020, de: www.jstor.org/stable/26367435
- Soteras, M. E. & Hernández, R. (2015). La enseñanza tutorial en la formación del joven artista-profesor. En Juan, M. L. & Flores, L. G. (Coordinadoras), *Propuestas para una contextualización de las artes*, (21-35). Zacatecas, Zacatecas: Editorial Pandora.
- Stern, J. R., Khalsa, S. B. S., & Hofmann, S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students [Una intervención de yoga en la ansiedad escénica musical en estudiantes de conservatorio]. *Medical problems of performing artists*, 27(3), 123-134. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de: <https://www.sciandmed.com/MPPA/journalviewer.aspx?issue=1197&article=1951&action=1>
- Suárez, J. (2002). Sistematización de método y estrategia en el aprendizaje musical. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2 (004), 31-48. Recuperado el 04 de septiembre de 2018, de: <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7324/6819>
- UAA-UAZ. (2011). Proyecto curricular de la Licenciatura en Música. Recuperado de la base de datos de la UAA-UAZ.
- UAA-UAZ. (2016). *Informe anual de labores de la UAA-UAZ*. Recuperado de la base de datos de la UAA-UAZ.
- UAA-UAZ. (s/f). Licenciatura en música con énfasis en instrumento. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de: <http://artes.uaz.edu.mx/pecer>

- UAZ. (2005). Modelo Académico. Recuperado el 19 de septiembre de 2019, de: http://ctierra.uaz.edu.mx/documents/43608/0/modelo_academico_uaz_sxxi.pdf/f55e811a-7e98-7b8e-b184-1de404878367
- Valentine, E. R., Fitzgerald, D. F., Gorton, T. L., Hudson, J. A., & Symonds, E. R. (1995). The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations [El efecto de las lecciones sobre la técnica Alexander en situaciones de estrés altas y bajas de ansiedad escénica musical]. *Psychology of music*, 23(2), 129-141. DOI: 10.1177/0305735695232002
- Vallés, G. L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Vdóvina, M. (2010). La interpretación como proceso de creación. En Castillo, G. d. J. (Coodinador), *Colorama musical: Nuevos problemas, nuevas perspectivas*, (57-79). Zacatecas, Zacatecas: Plaza y Valdés.
- Vdóvina, M., Juan, M. L. & Sánchez, M. J. (2015). El arte interpretativo y su interacción en el proceso co-creativo. Puntos de reflexión. En Flores, L. G. (Coordinadora), *Campos multidisciplinares del arte III. Rupturas y continuidades*, (115-129). Zacatecas, Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- Viejo, C. & Laucirica, A. (2016). Entrenamiento metal, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. *Revista electrónica de LEEME*, 37, 63-80. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9880>
- Wells, R., Outhred, T., Heathers, J. A., Quintana, D. S., & Kemp, A. H. (2012). Matter over mind: a randomised-controlled trial of single-session biofeedback training on performance anxiety and heart rate variability in musicians [La materia por encima de la mente: Una prueba de control aleatorio de una sesión de entrenamiento de biorretroalimentación en ansiedad escénica y variabilidad del pulso cardíaco en músicos/as]. *PloS one*, 7(10), e46597. DOI: 10.1371/journal.pone.0046597
- 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, España.
- Zarza, F. J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Zarza, F. J., Casanova, O. & Orejudo, S. (2015). Ansiedad escénica en estudiantes de instrumentos de cuerda en España. Variables de afrontamiento y pedagógicas explicativas. *RIDHyC*, 2, 57-72. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de:

www.didacticahumanidadesyciencias.com/ojs/index.php/RIDHyC/search/search?simpleQuery=zarza&searchField=query

Zarza, F. J., Casanova, O. & Orejudo, S. (2016). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *ULU*, 1, 28-35. Recuperado el 13 de febrero de 2019, de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/39915>

Zarza, F. J., Casanova, O. & Robles, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/39735>

Zhukov, K. (2009). *Overcoming performance anxiety for piano students—how to apply research findings in your studio* [Superación de la ansiedad escénica en estudiantes de piano—cómo aplicar los resultados de investigación en tu estudio]. Conferencia presentada en *Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference “Expanding Musical Thinking”*. Australasian Piano Pedagogy Conference, Sydney, Australia.

ANEXOS

Anexo A: Guía de entrevista inicial

Objetivo de la entrevista: Establecer un diagnóstico inicial de la ansiedad escénica en el destinatario, mediante la examinación de un autoinforme de la afectación de los estados físico-fisiológico, cognitivo, emocional y conductual o motor; junto con la observación del comportamiento y la percepción del desempeño del sujeto durante la ejecución de su repertorio.

Dirigido a: Estudiante de la Licenciatura en Piano de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Tiempo aproximado de la entrevista: 30 a 40 minutos

Recursos: Guía de entrevista y grabadora de audio.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Elaboración propia).	
Aspectos principales	Preguntas/Tópicos indicativos
Introducción y delimitación del motivo de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Saludo cordial y presentación – Exposición del motivo/objetivo de la entrevista, duración y recursos utilizados
1. Datos generales del sujeto. Exploración del contexto familiar y académico	<ul style="list-style-type: none"> – ¿A qué edad y en dónde comenzó sus estudios musicales? – ¿Por qué decidió estudiar música? – ¿A qué se dedica su padre y madre? – ¿Tiene hermanos? ¿A qué se dedican? – ¿Tiene algún familiar que se dedique a la música? – ¿En cuál semestre se encuentra y cuáles son las materias que cursa? – ¿A cuál o cuáles de sus materias pondera mayor importancia para su desarrollo profesional? – ¿Cómo se visualiza en su futuro profesional y laboral?
2. Frecuencia y tipo de actuaciones públicas	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Con qué frecuencia practica su instrumento? – ¿Cuántos conciertos, recitales o presentaciones ha realizado este semestre? ¿Dónde se han llevado a cabo? – ¿De estos, cuántos han sido como solista y cuántos en agrupación? – ¿Cuáles de ellos han tenido un carácter obligatorio y en cuáles ha participado de forma voluntaria?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se voluntaria para participar en otros eventos y/o busca oportunidades para tocar frente a una audiencia? - ¿Cuántos conciertos, recitales o presentaciones realizó el semestre anterior? - ¿Considera útiles este tipo de exposiciones al público? - ¿Cómo percibe el ambiente de estos eventos? ¿Público, recinto, temporalidad, compañeros/as, docentes? - ¿A cuántos conciertos o presentaciones suele asistir durante el semestre? ¿Quiénes son los intérpretes y qué instrumentos tocan? - ¿Actualmente forma parte de alguna agrupación musical de cámara?
<p>3. Conocimiento sobre la naturaleza del problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Había escuchado antes hablar sobre la ansiedad o miedo escénico? - ¿Qué entiende por este concepto? - Mejorar la comprensión del entrevistado respecto a la ansiedad escénica
<p>4. Manifestación psicofisiológica/sintomatología corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Puede enunciar aquellos síntomas o reacciones físicas que experimenta antes o durante una presentación pública? - Indique si percibe alguno de los siguientes síntomas: <ul style="list-style-type: none"> o Rigidez corporal o Mandíbula o dientes apretados o Temblores o Palpitaciones o Aumento del ritmo cardíaco o Respiración descoordinada o Problemas estomacales o Manos sudorosas o frías o Palidez o enrojecimiento facial o Visión borrosa o Náuseas o vómitos o Sensación de nudo en el estómago o de hormigueo o Alteración del sueño o Pérdida de agilidad o destreza digital - ¿Cuál o cuáles son los síntomas más frecuentes? - ¿Considera que estas reacciones afectan su desempeño? ¿En qué medida y de qué manera(s)? ¿Cuál o cuáles son los síntomas que más le molestan? - ¿Puede identificar el momento en que se presentan estas reacciones? ¿Cuándo o con cuánta anticipación? (Horas, días, semanas, meses)

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que sea posible/importante eliminar o aminorar la manifestación de estos síntomas?
<p>5. Manifestación motora/conductual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indique si se refleja en algunos de los siguientes comportamientos o formas de conducción antes o durante una presentación pública: <ul style="list-style-type: none"> o Elevación de hombros al tocar o Desvío de la mirada de la audiencia o Entrada o salida rápida del escenario o Repaso excesivo de la partitura antes de tocar o Inquietud (moverse sin parar) o Escrutinio del número de público asistente o Humedecimiento excesivo de labios o Olvido de la postura o Descuido de la técnica o Tarareo repetido de algún pasaje o Digitalización sin el instrumento o <i>Tics</i> nerviosos - ¿Considera que tiene o no control sobre estas expresiones motoras? ¿Sobre cuáles? - ¿Considera que estos comportamientos se presentan de forma consciente o inconsciente? ¿Cuáles? - ¿Considera que estas conductas afectan su desempeño? Especifique cuáles
<p>6. Manifestación en el estado emocional/espiritual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Puede enunciar aquellas emociones o sensaciones afectivas que percibe antes, durante y después de una presentación? - Indique si percibe alguna de las siguientes emociones: <ul style="list-style-type: none"> o Preocupación, intranquilidad o Desconexión con la música o Miedo a fallar o Miedo a la opinión del público o Inseguridad o Hostilidad, irritabilidad o Conductas agresivas o Inestabilidad (mayor vulnerabilidad al entorno) o Tristeza, lágrima fácil o Frustración o Competitividad o (Auto)desaprobación o Exceso de (auto)crítica o Baja autoestima o Falta de motivación, ilusión o Carencia de sentidos, objetivos o Soledad o Aburrimiento

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Supersticiones (creencias irracionales) ○ Creencias de fallo o error/incapacidad – ¿Cuál o cuáles son las emociones más frecuentes? – ¿Considera que tiene o no control sobre estas emociones? ¿Sobre cuáles? – ¿Considera que estas conmociones se presentan de forma consciente o inconsciente? ¿Cuáles? – ¿Puede identificar el momento en que se presentan o intensifican estas sensaciones? ¿Cuándo o con cuánta anticipación? (Horas, días, semanas, meses) – ¿Considera que estas sensaciones afectan su desempeño? Especifique cuáles – ¿Reconoce si estas sensaciones afectan otras esferas de su vida? ¿En qué medida?
7. Manifestación cognitiva/mental	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Puede identificar aquellos componentes o procesos cognitivos o mentales que se alteran (en beneficio o detrimento) antes y durante una presentación pública? – Indique si reconoce algunas de las siguientes alteraciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Lapsus</i> de memoria ○ Pérdida de control del <i>tempo</i> ○ Distracción o falta de concentración ○ Poca expresividad/interpretación ○ Fallo en la memoria ○ Error en la lectura de la partitura ○ Pensamientos molestos ○ Pensamiento obsesivo ○ Mente atascada ○ Confusión ○ Agitación ○ Falta de creatividad ○ Falta de ideas – ¿Cuál o cuáles son las alteraciones más frecuentes? – ¿Considera que estas alteraciones afectan su desempeño? Especifique cuáles – ¿Considera que sea posible/importante eliminar o aminorar la manifestación de estas alteraciones?
Observación del comportamiento/expresiones del sujeto durante la ejecución de su repertorio	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar al entrevistado ejecutar una obra de su repertorio de estudio – ¿Cómo considera el desempeño de su ejecución? – ¿Percibió alguna presión del entrevistador como oyente? ¿En qué medida? ¿Por qué?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Percibió algunas de las manifestaciones físico-fisiológicas, conductuales, cognitivas o emocionales mencionadas?
<p>8. Autoinforme de la manifestación de ansiedad escénica del sujeto y tratamiento dentro del Programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En sus estudios, recibe algún tipo de orientación con respecto a la ansiedad escénica? Especifique en dónde (clase, tutoría) y por parte de quién (docente, compañeros, tutor) - ¿Cómo es la atención que se brinda a la ansiedad escénica en sus clases de instrumento? ¿Considera que es adecuada? - ¿Siente confianza de hablar abiertamente con alguien sobre la ansiedad escénica ¿Con quién/es? - ¿Ha investigado sobre el miedo escénico y/o técnicas para afrontarlo? Especifique en dónde (libros, revistas, internet) ¿Le ha sido de utilidad? - ¿Ha acudido a ayuda especializada para controlar la ansiedad escénica o sus síntomas? Especifique a qué tipo de ayuda acudió - ¿De manera general, considera que la ansiedad que presenta influye negativamente en sus resultados? - ¿Es un impedimento para desarrollarse completamente o efectivamente en su instrumento? ¿Es un problema para su desempeño artístico y profesional? ¿Cuándo y por qué? ¿Cuándo observa que la ansiedad <u>no</u> es un impedimento? - ¿Desde qué momento en sus estudios recuerda estar ansioso por actuar en público? ¿O a qué edad comenzó a percibir mayor ansiedad? ¿La ansiedad que presenta se ha mantenido, reducido o acrecentado? - ¿Realiza algún tipo de ejercicios o estrategias (de respiración, relajación, concentración) antes de una audición? ¿Cuáles? ¿Dónde las aprendió? - ¿Utiliza estrategias o <u>recursos de su propia invención</u> para prepararse a la ansiedad de una audición? Especificar cuáles - De los miembros del público (docente titular, jurado, padre y madre, compañeros/as, público en general, otros), ¿cuáles son los sujetos que inciden mayor ansiedad sobre usted? - ¿Cuánta importancia otorga a la ansiedad escénica en sus estudios? - ¿Cree usted que la ansiedad escénica que presenta se puede disminuir con la atención y tratamiento adecuados?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera importante brindar mayor atención a este aspecto en su formación musical? - ¿Cuáles son los principales aspectos que le gustaría mejorar? (Emocional, conductual, cognitivo) - ¿Deja pasar oportunidades de actuar? ¿Por qué? ¿A causa de la ansiedad?
Cierre de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de acuerdos y reconducción de objetivos

Fecha de entrevista: semana del 20 al 24 de mayo de 2019

Anexo B: Herramienta de evaluación de ejecución

Evaluación de Ejecución

Adaptado de: Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way* [El Camino del Músico]. New York: Oxford University Press.

Lugar, fecha, hora y repertorio:

1. Tres o más aspectos de tu presentación que salieron bien:

2. Tres o más aspectos que te gustaría mejorar antes de tu siguiente actuación:

3. Razones de los éxitos:

4. Plan de acción para alcanzar las mejoras:

Ejemplo:

Lugar, fecha, hora y repertorio:

1. Tres o más aspectos de tu presentación que salieron bien:

Antes de salir, me sentí segura y conectada con la música

Sobre el escenario estuve tensa por un minuto, pero pude controlar la situación; poco a poco me sentí más segura.

Los principios y finales salieron justo como lo quería, el ritmo no estaba distorsionado como la semana pasada.

El segundo movimiento salió hermoso; logré expresarme de una manera que no había conseguido antes.

2. Tres o más aspectos que te gustaría mejorar antes de tu siguiente actuación:

Me gustaría sentir menos tensión en los hombros.

Me decepcioné un poco al principio cuando las cosas no se acomodaron como esperaba. Quiero aceptar más y dejar ir la negatividad.

Quiero adquirir una técnica más sólida en el cuarto movimiento.

3. Razones de los éxitos:

Calenté gradualmente. Ensayé mentalmente mi entrada justo antes de empezar.

Logré prevenir en muchas ocasiones el siguiente paso de forma consciente. La adrenalina estaba al máximo, pero seguí moldeando cada frase.

Practiqué mis rutinas toda la semana y verifiqué el tempo de cada obra antes de comenzar. En el escenario, estuve atenta sobre cómo realizaba las transiciones entre movimientos.

El tempo lento del segundo movimiento me permitió sentirme con ventaja. Además, cuando practico esa pieza, siempre estoy experimentando con ideas expresivas.

4. Plan de acción para alcanzar las mejoras:

En mis prácticas privadas, voy a recordar mover mi cuerpo con libertad y relajar mis hombros.

Al esperar mi turno debo recordar mi sonrisa interna y que mi propósito de tocar es compartir la música; no se trata de mí.

Trabajaré el cuarto movimiento diariamente a una velocidad más despacio y por secciones, apuntando a los momentos más difíciles. Luego me presentaré ante algunos amigos para poner a prueba mi aprendizaje de memoria.

Anexo C: Plantilla de cinco zonas de práctica

Cinco Zonas de Práctica

Adaptado de: Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way* [El Camino del Músico]. New York: Oxford University Press.

Hoja de práctica

Material nuevo

- Dividir en secciones
- Establecer plan técnico/interpretativo
- Tempo* lento

Material en desarrollo

- Refinar la interpretación
- Aumentar el *tempo*
- Memorizar

Material de actuación

- Practicar actuación
- Mantener memoria
- Renovar e innovar

Técnica

- Escalas
- Arpeggios
- Articulación
- Velocidad

Musicalidad

- Lectura a primera vista
- Teoría/entrenamiento auditivo
- Composición/Improvisación
- Escuchar
- Investigación

Ejemplo:

Hoja de práctica de Ana			
Material nuevo			
	Dividir en secciones	Solo: Capricho	
60	Establecer plan técnico/interpretativo <i>Tempo</i> lento	Dúo: Fandango	
Material en desarrollo			
	Refinar la interpretación	Solo: Vals español	
40	Aumentar el <i>tempo</i> Memorizar	Dúo: Madrigal	
Material de actuación			
	Practicar actuación	Estudio	Allegro Tema con variaciones
20	Mantener memoria	Suite	Minueto Estudio de Czerny
	Renovar e innovar	Nocturno	Sonata
Técnica			
	Escalas	Do mayor, La menor, Sol mayor, Mi menor, Re mayor, Si menor 4 octavas movimientos paralelo y contrario. Cromáticas.	
30	Arpeggios	Método del libro, pp. 90-92, 99-109, 162-170; Estudio No. 2	
	Articulación	Compás 35 mano izquierda; Estudio de Czerny	
	Velocidad	Bajo continuo mano izquierda; Sonata	
Musicalidad			
	Lectura a primera vista	Leer libro, pp. 25-30 (con metrónomo)	
40	Teoría/entrenamiento auditivo	Libro de ejercicios pp. 38-40 (entonar)	
	Composición/Improvisación	Inventar melodía sobre la progresión I-II-V-I; improvisar variaciones	
60+	Escuchar	Concierto Martes 18:00; escuchar la grabación de Arrau	
10	Investigación	Leer la biografía de Claudio Arrau en internet	

Anexo D: Guía de entrevista final

Objetivo de la entrevista: Evaluar la percepción del desempeño de los participantes durante la interpretación de su repertorio, mediante la examinación de un autoinforme de la afectación de los estados físico-fisiológico, cognitivo, emocional y conductual o motor. Determinar la efectividad de los métodos aplicados a través de la opinión de los sujetos respecto al progreso y los resultados obtenidos en diversas áreas durante la práctica y la presentación.

Dirigido a: Estudiante de la Licenciatura en Piano de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Tiempo aproximado de la entrevista: 10 a 15 minutos

Recursos: Guía de entrevista y grabadora de audio.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Adaptada a partir de Klickstein, 2009).	
Aspectos principales	Preguntas/Tópicos indicativos
Introducción y delimitación del motivo de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Saludo cordial y presentación – Exposición del motivo/objetivo de la entrevista, duración y recursos utilizados
1. Autoinforme de la aplicación de las estrategias y actividades recomendadas durante la Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> – De acuerdo con la información proveída durante la Intervención Educativa, ¿consideras que el material seleccionado fue el adecuado? (gustos y capacidades técnicas, artísticas y temporales). – ¿Comprendiste los beneficios de la autograbación y te apoyaste de ésta durante la preparación de tu repertorio? – ¿Revisaste tu ambiente de estudio? – ¿Organizaste y planificaste tus sesiones diarias de práctica? (Cinco zonas de práctica, hábitos de la excelencia -facilidad, expresividad, precisión, vitalidad rítmica, tono hermoso, atención enfocada, actitud positiva) – ¿Aplicaste los métodos de estudio, estrategias de memorización, y técnicas de resolución de problemas de los autores tratados? – ¿Llevaste a la práctica la imaginación mental durante el aprendizaje y memorización de tu repertorio? – ¿Comprendiste las causas y manifestaciones de la ansiedad escénica? – ¿Seguiste las recomendaciones para la realización del calentamiento? (respirar, moverse

	<p>y enfocarse; especificar objetivos; prepararse y afinar con conciencia; comenzar moderadamente; mezclar y combinar; terminar en 10-15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Llevaste a cabo las rutinas preactuación el día del concierto? (preparación personal -descanso, comidas, guardarropa; preparación del equipo, enseres y logística) - ¿Llevaste a cabo las técnicas de camerinos antes de la presentación? (técnicas situacionales, técnicas orientadas a la actividad -calentamiento, imaginación mental de la música; técnicas personales -respiración, contracción y relajación muscular, ensayo mental, afirmaciones, detener pensamientos negativos, terapia musical, imaginaria relajante). - ¿Seguiste las recomendaciones para el comportamiento sobre el escenario? (Entrada y salida, agradecimiento, acomodo, monitoreo del lenguaje corporal) - ¿Llevaste a cabo las rutinas postactuación? (Interacción y apaciguamiento)
<p>2. Manifestaciones de ansiedad durante la presentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica si percibiste algunos de los siguientes efectos de preactuación durante la semana y días antes del concierto: <ul style="list-style-type: none"> o Evasión de la práctica o Práctica obsesiva o Desorganización/Exceso de ocupaciones o Depresión/Fatiga/Pereza o Preocupación/Pensamiento distorsionado o Dolor de cabeza o Insomnio o Dificultad para concentrarse o Dolor de estómago/Pérdida de apetito o Problemas interpersonales o Decaimiento académico o Abuso de sustancias - Indica si percibiste algunas de las siguiente manifestaciones físicas, conductuales, mentales y emocionales durante la actuación: <ul style="list-style-type: none"> o Temblor o Manos frías o Latidos acelerados o Sudoración excesiva o Náuseas/Cosquilleo de estómago o Tensión muscular o Inseguridad técnica o Respiración desequilibrada o Boca seca o Miedo

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Confusión ○ <i>Lapsus</i> de memoria ○ Pensamiento distorsionado ○ Agitación ○ Hipersensibilidad ○ Pensamiento negativo ○ Vergüenza ○ Enojo ○ Pánico
<p>3. Autoevaluación de la interpretación</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Menciona tres o más aspectos de tu actuación que salieron bien (comportamiento, logística, segmentos técnicos, interpretativos) – Menciona tres aspectos que te gustaría mejorar antes de tu siguiente actuación – Determina las razones de los éxitos alcanzados
<p>4. Autoevaluación general del desarrollo de las capacidades de actuación derivadas de la Intervención Educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A continuación se enumeran algunas afirmaciones derivadas de los tópicos tratados durante el desarrollo de la Intervención Educativa. Indica sí/no según reflejen tu progreso: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estoy construyendo una mayor comprensión sobre la manera en la que la ansiedad de actuación me afecta. ○ Me siento menos amenazado/a por el miedo escénico. ○ Soy más consciente de manera general y particular sobre las causas personales, situacionales o de actividad de la ansiedad escénica. ○ Cuando enfrento un problema en la actuación, sé cómo debo practicar para atenderlo y corregirlo. ○ De las cinco facetas de la preparación (artística, técnica, física, mental/emocional, organizacional), reconozco cuáles son aquellas en las que me encuentro seguro/a y cuáles requieren mayor desarrollo. ○ Tengo claros mis planes para trabajar las áreas de preparación donde me siento menos seguro/a. ○ Conozco cómo debo prepararme el día del concierto para minimizar el estrés. ○ Al llegar al recinto, soy capaz de manejar el entorno y administrar el tiempo de espera. ○ Cuando me siento inquieto/a antes de presentarme, utilizo técnicas específicas para tranquilizarme y despertar mi creatividad.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Me siento seguro/a caminando sobre el escenario, agradeciendo y llevando a cabo las recomendaciones del comportamiento sobre el escenario. ○ Puedo proyectar una presencia sobre el escenario que contribuye al goce de la interpretación por parte de la audiencia. ○ Puedo empezar y terminar las piezas con un control consistente. ○ Durante la actuación, sé cómo emplear estrategias como la respiración profunda, la concentración mental y el pensamiento positivo; reduciendo los efectos indeseados de la ansiedad. ○ Incluso aunque estoy nervioso/a, puedo tocar con suficiente precisión y expresividad cuando mi repertorio es accesible. ○ La actuación me estimula creativa y constructivamente. ○ Cuando toco, me consigno a la música y a regalar la mejor experiencia posible a mis oyentes; no cedo a preocupaciones ajenas. ○ Puedo hablar con la audiencia de una forma personal. ○ Puedo manejar errores sobre el escenario para disfrazar su impacto musical. ○ Cuando toco en público, dejo pasar los errores y no me permito inquietarme. ○ Después de un concierto, soy capaz de aceptar mi actuación y no regañarme por errores. ○ Tras finalizar una actuación, apoyo a mis compañeros/as y soy cortés con mis oyentes. ○ Evalúo deliberadamente mis interpretaciones. ○ Practico regularmente mis habilidades de actuación al tocar en exposiciones privadas o frente a mis compañeros/as. ○ Sé a dónde acudir para obtener ayuda con problemas de actuación. ○ Tengo la certeza de que mis habilidades de actuación están mejorando.
Cierre de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Comentarios y observaciones finales. – Agradecimiento.

Fecha de entrevista: 11 de diciembre de 2019