



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Ciencias Sociales

Maestría en psicología

“Taller psicoeducativo virtual para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura”

Tesis para obtener el grado de
Maestro/a en Psicología Educativa

Carlos Alejandro Acosta Medina

Becada/o por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección de
Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña

Codirección

Dra. Patricia Balcázar Nava



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración Departamento de
Ciencias Sociales
Maestría en Psicología

**“Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en
músicos de licenciatura”**

Tesis para obtener el grado de
Maestría en Psicología

Carlos Alejandro Acosta Median

Becada/o por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección de
Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña
Codirección

Dra. Patricia Balcázar Nava

Ciudad Juárez, Chihuahua, 28 de octubre de 2022.

Índice

Resumen	6
Introducción.....	8
La carrera musical.....	8
Ansiedad rasgo.....	11
Ansiedad estado	12
Fobia social.....	13
Ansiedad Escénica en Músicos.....	14
Síntomatología de la ansiedad escénica en músicos	16
Posibles factores causantes de Ansiedad escénica	17
Factores Psicológicos	17
Factores contextuales.....	19
Teorías explicativas de la AE	21
LeBlanc (1994), Una teoría de la Ansiedad Escénica Musical.....	22
Kenny (2011), La Psicología de la Ansiedad Escénica Musical	23
Papageorgi et al., (2007), Una Estructura Conceptual para el Entendimiento de la Ansiedad Escénica Musical.....	24
Tratamiento con apoyo empírico para la AE.....	32
Técnicas de control de ansiedad para el alumno.....	34

Método	39
Objetivo general.....	39
Objetivos particulares.....	40
Hipótesis	40
Diseño.....	40
Variables.....	40
Participantes.....	42
Criterios de inclusión.....	42
Criterios de exclusión	42
Aspectos Éticos	42
Escenario	43
Instrumentos.....	43
Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) de Spielberger (1970) con adaptación para población mexicana de Spilberg y Diaz-Guerrero (1975).....	43
Inventario de Ansiedad de Ejecución Musical de Kenny (Kenny Music Performance Anxiety Inventory, K-MPAI) de Kenny y Osborne (2004, 2009)	44
Materiales	44
Procedimiento	44
Validación.....	44
Intervención	45

Resultados.....	51
Validación del KMPAI en población de músicos mexicanos de nivel técnico, licenciatura, y profesional	51
Pilotaje de intervención	51
Resultados de intervención	57
Discusiones	62
Validación.....	62
Pilotaje.....	62
Intervención	64
Sobre las técnicas	65
Limitaciones.....	67
Conclusiones y futuras investigaciones.....	68
Referencias	70

Resumen

La ansiedad escénica musical (AEM) es un fenómeno que ha cobrado importancia en los últimos tiempos. Sus síntomas afectan al músico estudiante en tres dimensiones como lo fisiológico, cognitivo y conductual; teniendo efectos tan negativos como el abandono de la carrera. En la actualidad, no existe un consenso claro sobre la prevalencia del problema en México, sin embargo, es un fenómeno que alrededor del mundo ha mostrado niveles elevados. Las ofertas de atención hacia este problema se pueden dar a través de la farmacología y la terapia psicológica; sin embargo, estos medios de atención deben ser dirigidos por profesionales de la salud y pocas posibilidades dejan a los actores de la educación musical. Es para esto que se desarrolla un taller de diseño preexperimental sin grupo control que puede ser dirigido por educadores musicales. Participaron cuatro alumnos (de los cuales uno abandono) de nivel superior de una institución dedicada a la formación musical. Para la recogida de información se utilizó el Inventario de ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) y el Inventario de Ansiedad Escénica Musical de Kenny (K-MPAI), ambos validados en población mexicana. Los niveles de ansiedad estado-rasgo, así como los de AEM se mostraron elevados en tres de los cuatro participantes. Luego del taller, los resultados mostraron un efecto positivo en la disminución síntomas relacionados con la AEM. De acuerdo con el NAP, el tamaño del efecto es medio.

Palabras clave: ansiedad escénica musical, estudiantes, educación musical, ansiedad

Abstract

Music performance anxiety (MPA) is a phenomenon that has become important among investigators now days. Its symptoms affect the student in three different dimensions which are physiological, cognitive, and behavioral; having such negative effect such as dropping the career. Now days, there is no consensus about the prevalence in Mexico, however, its high reported problem among musicians. Attention to this problem is offered through pharmacology and psychological therapy; however, this treatment must be leaded by mental health professionals. Due to, a pre-experimental design program with no control group was carried on a population of four (one attrition) college students that can be leaded by music educators. For data collection, a Spanish version of the State and Trait Anxiety Inventory and the Kenny Music Performance Anxiety Inventory, both validated in Mexican population, were used. The results of both inventories show high levels in all cases. After the program, the results showed positive outcome on anxiety levels reaction. According to the NAP, the effect size is medium.

Key words: music performance anxiety, students, music education, anxiety

Introducción

La ansiedad escénica es un mal existente del que poco se habla y que poco se atiende, pero con el que como músico se vive a diario. Es un mal que puede llevar al abandono de una carrera y con esto de un plan de vida. En México, encontrar información que contribuya en la atención de este mal no es tarea sencilla ya sea a nivel institucional por conservatorios o profesionales de la salud. En este sentido, la pertinencia de desarrollar planes de intervención desde la interdisciplinariedad, es decir, comprender la intimidad en que el campo de la música ha trabajado a través de décadas es un punto de partida no solo para la atención de una población regularmente desatendida por un problema severo sino el inicio del estudio de un campo renuente a la investigación.

La carrera musical

La actividad musical no tiene una edad específica para su inicio. Sin embargo, cuando esta actividad está orientada hacia la profesionalización suele comenzar en edades tan tempranas como ocho años (Urruzola y Bernaras, 2020). En este orden de ideas, el inicio de formación musical que busca una carrera profesional resulta altamente demandante pues, las exigencias experimentadas desde el inicio no distan mucho de aquellas a las que se ven expuestos estudiantes de grado, e incluso profesionales de la música. Estas exigencias pueden ser requerimientos por parte de los profesores, medio sociocultural musical, recitales, horas de estudio, evaluaciones, o audiciones (Dalia, 2004, 2008, 2019; Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020; Marinovic, 2006). Ahora bien, estas demandas no dejan de estar presentes dentro del desarrollo de la carrera profesional del músico ya que, a lo largo de esta, está implícito el mantenimiento del nivel de ejecución instrumental. Esto no es otra cosa que el estudio permanente para la correcta ejecución del instrumento y preparación laboral, el cual está

determinado con base en el nivel de ejecución o de rendimiento de cada interprete (Sloboda, et al., 1996).

Durante el periodo formativo, el músico se desenvuelve sobre el sistema educacional conocido como conservatorio. Si bien, el conservatorio se refiere al sistema que integra la educación básica y la formación musical, la principal característica de este sistema es el enfoque hacia la formación de intérpretes de la música (Fernández y Casas, 2019; Fernández, 2018; Guerrero, 2018) dejando de lado otras áreas de la disciplina como la composición, etnomusicología o la formación docente. Así, otras entidades educativas, como lo son las universidades, hacen hincapié en la formación de músicos solistas. El problema radica una marcada ausencia de formación psicopedagógica los profesores y las prácticas educativas parecieran verse dirigidas hacia procesos de mecanización, una estrategia educativa que se centra en la repetición extenuante a fin de lograr un producto uniforme (Fernández y Casas, 2019; Parakilas, 2001).

Este sistema genera un ambiente de elevada competitividad pues se fundamenta en la idea de que la calidad y excelencia son el único camino (Fernández y Casas, 2019).

Adicionalmente, este modelo educativo puede generar escenarios de inequidad laboral pues como menciona Rusinek y Aróstegui, (2015; citado en Fernández y Casas, 2019), en el

“candidatos con o sin suficiente formación musical, se les permite graduarse sin una suficiente comprensión de los aspectos cognitivos, físicos, emocionales y sociales del aprendizaje musical, de cómo y por qué ha de ser evaluado, y de su papel dentro de las artes en el desarrollo de seres humanos culturalmente posicionados” (p.8).

La conjugación de estos elementos puede significar una fuente de motivación, pero también una serie de problemas que pueden llevar a pasar momentos desagradables de miedo, pánico y ansiedad (Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020). Por esta razón, se ha establecido que la carrera musical es una de las profesiones que guarda mayor relación con problemas afectivos; de hecho, Kenny et al., (2004) y Van Fenema et al. (2012) han mencionado que el campo de la música presenta uno de los mayores índices de estrés y afecciones emocionales. De entre los problemas afectivos mencionados por los autores, se ha planteado a la Ansiedad Escénica en Músicos como el de mayor prevalencia (Ballester, 2015; Dalia, 2008; Kenny, 2011;), incluso se ha mencionado que este padecimiento es un ingrediente más de la práctica profesional (Dalia, 2004).

La alta prevalencia de la ansiedad escénica en músicos no solo supone un problema estadístico en términos generales, sino que es un problema mayúsculo que afecta a la población de músicos estudiantes y profesionista con consecuencias tan simples como el no disfrutar una obra (Ballester, 2015), tan complejas como el abandono de la carrera, e incluso consecuencias tan delicadas como problemas severos de ansiedad, depresión y farmacodependencia (debido al uso de beta bloqueadores o antidepresivos) que lejos de afectar la vida del músico como profesionista, afecta áreas personales disminuyendo así la calidad de vida del individuo (Arnáiz, 2015; Kenny, 2011).

Dentro del contexto musical existe una falta de atención hacia este tipo de problemáticas. Algunos refieren que el acercamiento al estudio de esta profesión es percibido como una amenaza a la individualidad del quehacer artístico (Fernández y Casas, 2019) y se considerado incluso como una ofensa (Davies, 1978). Así pues, la atención a problemas de tipo afectivo, puntualmente la ansiedad escénica en músicos no solo es una oportunidad para que la

investigación científica logre una desmitificación del fenómeno musical (Hargreaves, 1986), sino una oportunidad para que el propio ambiente de la música tenga las herramientas adecuadas y de fácil acceso para los docentes y alumnos.

La ansiedad en el campo de la música

La ansiedad es definida dentro del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5a ed.; DSM-5) de la Asociación Americana de Psicología (2014) como “una respuesta anticipatoria a una amenaza futura” (p.189). En el contexto de una prestación musical podría llegar a existir una confusión con el miedo natural hacia una actividad de esta naturaleza ya que ambos se presentan conductas evitativas. No obstante, el miedo está asociado con un evento que sucede en tiempo real y en ambos casos puede estar detonada por una amenaza imaginaria o verdadera (Domingo, 2015). De esta forma, la ansiedad se superpone a el miedo como un elemento relevante para el estudio.

En los últimos años el fenómeno de la ansiedad escénica en músicos ha cobrado mayor relevancia. No obstante, es importante entender que este problema no interactúa en el individuo de manera aislada si no que, existe una comorbilidad con otros problemas de tipo ansioso como lo pueden ser la ansiedad rasgo, estado o la fobia social (Dobos et al., 2018; Domingo, 2015; Hamann, 1982; Kenny et al., 2004; Kenny, 2011; Smith y Rikard, 2004). Es por esta razón que resulta necesario entender como la ansiedad rasgo y la ansiedad estado se relacionan ansiedad escénica en músicos.

Ansiedad rasgo

La ansiedad rasgo está relacionada con las características propias de la personalidad del individuo; es decir, es un aspecto de la personalidad que ha sido heredado (Kenny, 2011). En su correspondencia con el campo musical, la ansiedad rasgo ha señalada como un factor predictor

para la ansiedad escénica musical debido a la correlación existente entre ambos fenómenos como mencionan algunos autores (Kenny, 2011; Smith y Rikard, 2004).

Este tipo de ansiedad se muestra en la persona como una predisposición hacia una reacción ansiosa independientemente de cualquier situación en que este se encuentre (García-Batista y Cano-Vidal, 2014), sin embargo, las exigencias propias del campo de la música como el alto nivel competitivo o la constante evaluación externa, pueden ser detonadores de respuestas de tipo cognitivo, conductual y psicológico (Kenny et al., 2004). A esto, sería necesario sumarle factores más específicos como el miedo hacia soltar el instrumento, producir mal sonido, el temor a la desafinación, entre otros, pueden poner al interprete en un estado de vulnerabilidad mayor (Dalia, 2004, 2008; Fernández y Casas, 2019; Herrera-Torres y Cmpoy-Barreiro, 2020; Reynoso, 2018).

Si bien la ansiedad rasgo se muestra como un elemento propio del individuo, aquellos interpretes que muestran aquellos intérpretes que presentan altos niveles de esta, son más propensos a presentar ansiedad estado en comparación con aquellos quienes presentan niveles bajos (Hamann, 1982; Kenny et al., 2004).

Ansiedad estado

A diferencia de la ansiedad-rasgo, la ansiedad-estado se presenta en situaciones específicas y tiene una intensidad y una duración determinada (Spilberg y Díaz-Guerrero, 2010). Este tipo de ansiedad está relacionada con la percepción de un individuo ante un acontecimiento y la interpretación de este como amenazante, aunque, esta interpretación por parte del individuo pueda ser una aproximación no objetiva con la realidad (Domingo, 2015).

Otra manera en que la ansiedad estado se presenta como una reacción es cuando el individuo muestra una preocupación en aspectos como el fracaso o el mal desempeño en

determinada tarea (Gutiérrez et al. 1996; citado en Celis et al. 2001). Es en este sentido que este trastorno [ansiedad-estado] guarda su relación con un desempeño no solo académico general, sino en el campo de la música. Esto se puede visualizar en las demandas del campo como recitales, concierto, evaluaciones, o cualquier tipo de exposición pública a la que se vea sujeto el músico, es decir, momentos específicos (Dalia, 2004).

Por otro lado, existen formas de ansiedad como la fobia social, que puntualizan es aspectos más específicos y relacionados hacia la actividad musical.

Fobia social

La fobia social se encuentra indicada dentro del DSM-V (APA, 2014), como un trastorno en el cual el individuo padece un miedo intenso hacia las situaciones sociales en las que este podría ser evaluado o analizado por otras personas. Cuando estas exposiciones se presentan, el problema radica en el miedo a ser “juizado como ansioso, débil, loco, estúpido, aburrido, intimidante, sucio o desagradable” (p. 203). Dentro de este trastorno, son las situaciones sociales las que mayor temor genera, sin embargo, pueden existir variaciones en las que aparece una ansiedad anticipatoria, es decir, un miedo previo a la situación social.

Varios autores han mencionado una relación cercana entre la fobia social y la ansiedad escénica (Domingo, 2015; Dobos et al., 2018; Kenny, 2011), incluso se ha mencionado que la ansiedad escénica puede ser considerado como un subtipo de fobia social. Barlow (2002, citado en Dobos et al., 2018) menciona que la fobia social gira en torno al temor a una evaluación externa, entre otros aspectos como la ansiedad por relaciones interpersonales o en situaciones puntuales de observación hacia el individuo (Hook & Valentiner, 2002; Turner et al., 2003). Por su parte, Kenny (2011) establece una distinción entre la fobia social y la ansiedad escénica. Esta autora menciona que las demandas presentadas entre ambas condiciones no se comparan pues, en

la fobia social las tareas no suelen ser demandantes. Contrariamente, la ansiedad escénica se presenta en un contexto de alta demanda cognitiva y de memoria, adquisición y dominio de habilidades, ensayo mental y físico, coordinación y sesiones intensas de práctica.

Si bien es verdad que los contextos en que se presentan ambas condiciones difieren en ciertos aspectos, en la actualidad la ansiedad escénica no ha sido definida como una condición independiente y está incluida en DSM-V (APA, 2014) dentro de la fobia social como un especificador “individuos con trastorno de ansiedad social sólo de actuación tienen miedos de actuación que son típicamente los que resultan más incapacitantes en su vida profesional (p. ej., músicos...” (APA, 2014; p. 203).

Ansiedad Escénica en Músicos

La Ansiedad Escénica en Músicos (AEM) se refiere específicamente al episodio de ansiedad presentado por el ejecutante, ya sea instrumentista o cantante, en tres periodos de tiempo que son antes, durante y después de una presentación (Kenny, 2011). Por su lado Sang-Hie (2002) menciona que la AEM se presenta en el momento previo a la presentación. Domingo (2015) menciona que cuando la AEM muestra niveles bajos en su frecuencia e intensidad, esta puede ser confundida con un miedo natural al escenario, contrariamente cuando la frecuencia e intensidad muestran niveles elevados, podríamos estar hablando de AEM.

En el músico ejecutante, estudiante o profesional, la AEM tiene una prevalencia elevada. De acuerdo con Dalia (2004) el 20% de los músicos suelen abandonar la carrera de música debido a este padecimiento mientras que Marchant-Haycox y Wilson (1992) mencionan que aquellos músicos que continúan en la carrera ven deteriorado su desempeño por motivos relacionados con los nervios hasta en un 60%.

En el campo profesional, la AEM muestra una prevalencia igualmente alta. Una encuesta realizada por la International Conference of Symphony and Opera Musicians (Fishbein et al. 1988) arrojó resultados que revelaban que, de entre los problemas médicos, la AEM en países desarrollados muestra una prevalencia del 24%. Dicha encuesta fue contestada por 47 orquestas estadounidenses, sumando un total de 2212 músicos de los cuales, el 24% se refirieron a este como un “problema”, mientras que el 16% como un “problema severo” (Fishbein et al. 1988). En Europa, Australia y América del Norte, un cuestionario auto administrado y patrocinado por la Federación Internacional de Músicos, reflejó que esta cifra llega hasta el 70%, y en Japón asciende hasta un 84% (James 1997, citado en Marinovic, 2006). Por su parte, Kenny (2011, citado en Domingo, 2015) menciona que la AEM es un problema no musculoesquelético, de mayor recurrencia; y Dalia (2004) lo menciona como un “ingrediente que constituye la práctica profesional” (p.17) pues de acuerdo con el autor, serán pocos aquellos individuos que no hayan experimentado un episodio de agitación o inquietud relacionado con una presentación pública.

Otros estudios que han indagado sobre la prevalencia de la AEM, encontraron una prevalencia del 96% en una muestra representativa del 20% de la población de músicos de orquesta estudiados (Bartel y Thompson, 1994). Steptone (2001, citado en Domingo, 2015) por su parte, reportó una prevalencia de AEM del 70% en una muestra de 1639 participantes. En general, la AEM ha demostrado tener una prevalencia elevada, por lo que las afectaciones que puede tener dentro del campo de la música resultan significativas.

Aun así, en cada individuo la afectación de la ansiedad resulta distinta, es por esto que es necesario entender cuáles son los síntomas de esta afectación.

Sintomatología de la ansiedad escénica en músicos

La AEM suele estar acompañada de síntomas que afectan a nivel físico, cognitivo y conductual (Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020).

Los síntomas fisiológicos padecidos por el individuo son sudoración excesiva, temblores, náuseas, taquicardias, entumecimiento de extremidades, cambios en la presión arterial, hiperventilación y puede ser tan agudos que la persona se ve incapacitada para continuar con su interpretación (Papageorgi et al. 2007). De forma más profunda, la sintomatología de la AEM puede afectar de manera global al individuo llegando a comprometer el sistema sensorial, sistema muscular, sistema endocrino hormonal, sistema nervioso, sistema gastrointestinal, sistema digestivo, sistema respiratorio, y sistema circulatorio (Conde, 2004; Dalia, 2008; Kaspersen y Götestam, 2002; Fremouw y Breitenstein, 1990, citado en Domingo 2015; Kenny, 2011).

Los síntomas cognitivos que, de acuerdo con algunos autores (Cester, 2013; Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 20; Kenny et al. 2004), son los que en los músicos generan un mayor malestar se caracterizan por pensamientos desagradables hacia el propio desempeño, preocupación excesiva, imaginación de situaciones desastrosas, problemas de memoria, cambio de percepción del tiempo, sensaciones de frío y/o calor, confusiones sobre ideas musicales, por mencionar algunos. Cuando estos se presentan de manera intensa, la concentración, recursos técnicos y memoria disminuyen a tal grado que difícilmente el intérprete podrá recuperarse del episodio experimentado (Osborne et al. 2005). El pianista Claudio Arrau lo describía como “ese temor tan intenso que desvanece las notas agudas... y toda técnica y maestría parecen evaporarse” (citado en Marinovic, 2006).

Los síntomas conductuales, también llamados motores por Dalia (2004), se presentan cuando el músico evita el contacto visual con la audiencia, estar pendiente de lo que el público hace, exceso de fricción de manos, elevación de hombros durante la presentación, llevar algún amuleto, evitar la situación ansiógena, cubrirse con los compañeros o el atril, descoordinación de movimientos, tensión mandibular, acelerar o ir más lento, entre varios otros (Cester, 2013; Dalia, 2004).

Si bien, no todos los síntomas antes mencionados estarán presentes en todo episodio ansioso experimentado por el individuo, existen múltiples aspectos que pueden ser considerados como factores que influyen en la AEM y que en conjunto pueden afectar la intensidad y la frecuencia (Marinovic, 2006).

Posibles factores causantes de Ansiedad escénica

La existencia de la ansiedad suele referirse a experiencia mala, humillante, o desagradable por parte del interprete, generando así una respuesta de amenaza hacia futuras presentaciones públicas; no obstante, de acuerdo con el DSM-V (APA, 2014) esto no es necesariamente cierto y pueden ser múltiples factores que podrían generar esta respuesta por parte del interprete hacia la ejecución musical pública (Cester, 2013; Dalia, 2004; Domingo, 2015; Salmon et al. 1989).

De entre los factores que son mencionados más frecuentemente por los distintos autores (Dalia, 2004; Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020; Kenny, 2004, 2011; Yağışhan, 2009) son los de tipo psicológico y contextual.

Factores Psicológicos

Los factores cognitivos son los más comúnmente referidos por músicos como una de las causas principales generadoras de AEM (Dalia, 2004; Kenny et al. 2004; Yağışhan, 2009;). Estos

pensamientos pueden estar dirigidos hacia múltiples elementos, los principales están relacionados con la preocupación del músico hacia su capacidad ante la situación como “no me saldrá bien,” “será horrible si arruino esto” “no seré lo suficientemente bueno” o pensamientos de autovaloración (Dalia, 2004; Havas, 1992; Kenny et al. 2004). En este orden de ideas, se menciona que un músico, en su constante proceso de evaluación externa, interioriza este proceso que lo lleva a un estado de autoevaluación permanente en el que deberá estar siempre en condiciones óptimas para ejecutar su instrumento y ser evaluado, es decir, un estado de perfección permanente (Dalia, 2008).

El perfeccionismo está relacionado con una autoevaluación de las conductas propias, así como una autoexigencia hacia un nivel de alto desempeño (Frost et al., 1990). Dentro de la formación musical, el perfeccionismo tiene dos parámetros; por un lado, el perfeccionismo puede contribuir en la motivación y el esfuerzo, y por el otro lado, guarda una relación con aspectos negativos como angustia y ansiedad (Kenny et al. 2004; Stoeber y Eismann, 2007).

Zarza (2016), menciona que dentro de los posibles factores generadores de ansiedad en músicos se encuentra la autoeficacia, la cual tiene un papel importante pues esta afecta directamente en los pensamientos de un individuo generando así pensamientos que pueden ser de utilidad. Este tipo de ideas, existen algunas como pueden ser el optimismo, que pueden influir en la toma de decisiones, así como en el empeño y el mantenimiento de este. Si bien este aspecto no puede ser considerado de manera individual como un posible factor (Domingo, 2015), si se ha planteado como un predictor en resultados académicos, así como escénicos (McPherson y McCormick, 2006).

Si bien es cierto que los factores generadores de ansiedad de tipo psicológico son los que mayor malestar generan, existen también un amplio número de factores que están relacionados

directamente con el contexto de la música ya sea en términos profesionales o educativos (Dalia, 2008).

Factores contextuales

Siendo la carrera musical, una de las que mayores afectaciones emocionales generan (Kenny, 2004; Van Fenema et al. 2012) resulta relevante que aun hoy en día la Psicología de la Música sigue siendo para los profesionales del mundo musical algo lejano (Fernández y García, 2015). Este problema se vuelve de mayor relevancia cuando el docente de música se identifica a sí mismo más como un músico que como un educador musical, lo que lleva a una falta de preparación para ejercer esta labor (Fernández y Casas, 2019), y una incapacidad para visualizar problemas más serios que la falta de estudio. Cuando el alumno es educado sin recursos pedagógicos, puede representar un inconveniente que también puede ser generador de AEM pues como Marinovic (2006) menciona, un 64% de los músicos relacionan la AEM con aspectos conexos con la preparación.

El contexto familiar se menciona como uno de los factores que generan ansiedad y que puede guardar relación cercana con etapas tempranas de la formación musical en las que ideas relacionadas con el perfeccionismo (Dalia, 2004) son implantadas en los niños ya sea por padres o profesores, buscando que estos sean grandes músicos y que sean reconocidos como virtuosos a fin de ser exhibidos con orgullo (Domingo, 2015; Kenny, 2011).

La experiencia se ha planteado como uno de los factores generadores de este problema (Domingo, 2015). Cuando la actividad que se desarrolla supera las capacidades del estudiante, existe la posibilidad de que miedos y pensamientos dirigidos hacia la evaluación externa se presenten (Viejo y Laucirica, 2016). Cuando esto sucede en un contexto educacional, puede deberse a que existe una discrepancia entre la percepción del docente hacia las capacidades del

estudiante, y la autopercepción del alumno hacia las propias habilidades (Domingo, 2015) lo que lleva a una mala selección del repertorio musical. Dentro de este aspecto, se plantea también que, a menor experiencia y formación existe la posibilidad de que se presenten mayores niveles de ansiedad mientras que, siendo los profesores quienes poseen mayor experiencia en la ejecución musical y una mayor formación, en ellos los niveles de ansiedad serán menores (Bellester, 2015, citado en Domingo, 2015). Dentro de la experiencia, se encuadran también el número de presentaciones que de acuerdo con Zarza (2016) influye en los niveles de ansiedad y explica que, al haber una mayor exposición, el sentido de control sobre la actividad realizada es mayor.

El rol ejercido durante una ejecución ha sido también mencionado como un factor en la aparición de ansiedad en músicos. Kenny (2004, 2011), menciona que la actuación grupal supone niveles más bajos de ansiedad. De acuerdo con algunos autores (Domingo, 2015; Zarza, 2015) mencionan que esto puede deberse a que, al haber un número mayor de integrantes en un ensamble, los niveles de ansiedad son menores debido a que la responsabilidad de la ejecución es percibida como compartida por parte de los músicos, lo cual podría guardar una relación con lo antes mencionado.

Se ha mencionado que el instrumento puede tener influencia en la presencia de ansiedad (Dalia, 2004). En un estudio realizado por Iusca y Dafinoiub (2011) se utilizó el Inventario de Ansiedad-Estado Competitivo (CSAI-2, R.H. Cox, M.P. Martens & W.D. Russell, 2003) a fin de identificar qué relación guardan aspectos como el género y la selección del instrumento con la AE. Por otro lado, en un estudio realizado por Fishbein, et al. (1988) se utilizó un cuestionario autocompletado, el cual buscaba identificar cuáles son los principales problemas de salud que los músicos mencionan. En ambos estudios los resultados muestran una prevalencia mayor en determinados instrumentos, sin embargo, estos resultados no denotan el nivel de exigencia o el

rol que el músico tiene dentro de una determinada orquesta. En este sentido, la información obtenida por estos resultados podría solaparse con lo que menciona Zarza (2016) donde los resultados sugieren que el contexto o exigencias hacia un determinado instrumento; resultan más relevantes en cuanto a la presencia de AEM que un instrumento en sí mismo.

En múltiples estudios, el género ha sido mencionado como un factor que influye en la presencia de AEM (Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020; Kenny, 2011; Urruzola y Bernaras, 2020; Yağışhan, 2009). Si bien, es verdad que los resultados obtenidos por mujeres han sido consistentemente más elevados en comparación con las puntuaciones obtenidas por los hombres, estos instrumentos buscan la medición de la presencia de ansiedad en relación con la actividad en particular o en cuanto a su propia personalidad y no su presencia como un aspecto biológico o de género. Dicho esto, determinar causalidad entre género y ansiedad queda a reserva de futuras investigaciones y es que, en el contexto de la profesión musical, el dominio se da por el género masculino (Reynoso, 2018) e incluso, mujeres profesionistas de la música han mencionado que una interpretación sensible es recibida de manera hostil (Daykin, 2005). Así pues, en un contexto de donde existe una ideología de roles, la presencia de ansiedad puede deberse a más factores socioculturales que buscan ser explicados a través de algunas teorías.

Teorías explicativas de la AE

Como se ha mencionado, la AEM tiene un origen multicausal (Domingo, 2015; Kenny, 2011) por lo que resulta importante indagar sobre este fenómeno desde distintas posturas. En este orden de ideas se precisa mencionar algunos de las posturas teóricas dedicadas al entendimiento de este fenómeno.

LeBlanc (1994), Una teoría de la Ansiedad Escénica Musical

La teoría de este autor está orientada hacia la identificación de las variables que inciden en la aparición de ansiedad de forma individual más que en un sentido contextual, considerando las etapas de preparación y presentación. Estos factores han sido jerarquizados por LeBlanc en 11 niveles, los cuales a su vez están organizados en 6 categorías que son: (1) evaluación de la ejecución, (2) la ejecución en sí misma, (3) la auto percepción de ejecutante, (4) el ambiente en que se ejecuta, (5) la preparación para la ejecución, y (6) las características del ejecutante, así como su historial de aprendizaje. Los factores, divididos por niveles, propuestos por esta teoría son: (1) retroalimentación subsecuente sobre la calidad de la interpretación; (2) retroalimentación inmediata sobre la calidad de la interpretación; (3) atención focalizada; (4) nivel de excitación psicológica y fisiológica; (5) dificultad percibida sobre la música, idoneidad percibida de la música, percepción sobre la adecuación en la preparación, percepción sobre la propia apariencia, cantidad de exposición percibida, importancia percibida sobre determinada ejecución, percepción del apoyo por parte de la audiencia; (6) medición por dispositivos y procedimientos, comodidad física en el entorno, presencia y conducta de la audiencia como familia, autoridades, educadores, familia, medios, y compañeros; requerimientos de memorización, distracciones, y hora del día; (7) estado afectivo actual; (8) salud emocional y física; (9) adecuación sobre la preparación musical, adecuación del instrumento, condición física; (10) dificultad del repertorio; idoneidad de la música; (11) edad, habilidad musical, personalidad, experiencia en ejecuciones, calidad de experiencia en ejecuciones, memoria, y ritmo circadiano.

Por su parte LeBlanc (1994) establece esta teoría no solo desde la perspectiva psicológica, sino que es un trabajo que parte de la interdisciplinariedad. Por otro lado, existen teorías que parten meramente de una postura psicológica.

Kenny (2011), La Psicología de la Ansiedad Escénica Musical

La teoría de Kenny (2017) establece que la AEM puede ser descrita mediante una tipología que es explicada de mejor manera desde tres subtipos que son: (1) la ansiedad esencia como un tipo de ansiedad focal, es decir, no existe la ansiedad social; (2) guarda relación con otros tipos de ansiedades; y (3) su relación con el pánico y la depresión. Adicionalmente menciona que la AEM se deriva de una triple vulnerabilidad en la que, la interacción interna de pensamientos y emociones genera tres tipos de reacciones vulnerables que son de tipo biológico, psicológico específico y psicológico general (Kenny, 2011). Domingo (2015) lo describe de la siguiente forma:

“si se trata de intérpretes jóvenes con alta ansiedad rasgo (tendencia heredada), la vulnerabilidad biológica generalizada será la característica de mayor peso de su ansiedad de ejecución. En cambio, los que están expuestos a estresores externos como las expectativas de excelencia que tienen los demás sobre ellos y el nivel de sus logros es bajo, sufren vulnerabilidad psicológica generalizada, pero si es respecto a los exámenes, conciertos y constantes evaluaciones y autoevaluaciones con baja percepción de destrezas, la vulnerabilidad psicológica sería específica” (p. 73).

Los factores establecidos por Kenny (2011) son: desaliento, desánimo y desesperanza, falta de autocontrol, falta de autoconfianza, ansiedad generalizada de ejecución, pensamientos negativos, pensamientos de preocupación, ansiedad somática, poca memoria, pensamientos rumiantes presentes antes, durante y después de la ejecución, evaluación externa y autoevaluación, pérdida de oportunidades, empatía de padres, y ansiedad heredada.

Además, Kenny (2011) menciona el ciclo en el que la AEM sucede. En este sentido se establece que, la aparición de un pensamiento alarmista, independientemente de la veracidad con relación a su aparición, puede resultar en una mala experiencia de ejecución en correlación a errores y demás síntomas fisiológicos o de otra índole, mencionados por la autora. Esta somatización a su vez puede generar más errores, lo que termina convirtiéndose en un círculo vicioso del cual resulta difícil salir para el ejecutante.

Papageorgi et al., (2007), Una Estructura Conceptual para el Entendimiento de la Ansiedad Escénica Musical

La teoría planteada por Papageorgi (2007) abarca aspectos previamente observados como la temporalidad (antes, durante, y después). Por su lado, el autor desarrolla un marco conceptual en el que busca dar un momento temporal a los factores de riesgo como lo es la forma de estudio o la activación mental excesiva que complementa lo establecido por Kenny (2011) y LeBlanc (1994). Adicionalmente esta teoría busca establecer como es que los elementos que componen a la ansiedad escénica interactúan.

La estructura de este marco conceptual se compone por tres fases mayores conocidas como condiciones; (1) condiciones pre-ejecución, (2) condiciones durante la ejecución, (3) y condiciones post-ejecución. A su vez, estas fases, o circunstancias se componen de sub-fases; (1) Condiciones iniciales, (2) evaluación cognitiva de la situación, y (3) estado psicológico del ejecutante previo a la ejecución, las cuales pertenecen a las condiciones previas. Luego, las condiciones durante la ejecución se componen de dos sub-fases que son la (4) la activación del Sistema Nervioso Autónomo, y (5) Efectos de los niveles de excitación en la calidad de la ejecución. Finalmente, las condiciones post-ejecución se componen de tres sub-fases que son (6)

evaluación pos-ejecución, (7) efectos a largo plazo, y, por último, (8) posibilidades para el éxito futuro, fracaso, y respuestas (Papageorgi, 2007).

Ahora bien, dentro de las condiciones de pre-ejecución el autor habla de varias cuestiones. En primer lugar, se establece la susceptibilidad hacia la ansiedad de la cual se desprenden las características intrínsecas, extrínsecas y cognitivas. También, se menciona la eficacia en la tarea a desarrollar en cuyo enlistado de factores se incluyen proceso de preparación, aproximación de aprendizaje, motivación, dificultad de la tarea y su valor. A partir de este punto, el autor explica la interacción de elementos. La susceptibilidad hacia la ansiedad, la dificultad de la tarea, y en contexto, determinan la ecuación cognitiva de la situación. Esta evaluación es un proceso cognitivo de interpretación que busca una mediación entre el contexto y el individuo. De acuerdo con Lazarus (1991) este tipo de evaluación se da en dos tipos que son primaria y secundaria. La primaria que se refiere a la percepción y evaluación de la situación como lo son la dificultad percibida por sobre la actividad, cantidad de exposición percibida, importancia percibida sobre la actuación, idoneidad del repertorio, por mencionar algunos. Por otro lado, la evaluación de tipo secundario se refiere a juicios sobre las habilidades para el dominio de la actividad a desempeñar (Papageorgi, 2007).

Posteriormente, la evaluación cognitiva deriva en lo que se denomina estado psicológico del interprete, previo a la ejecución. Esta sub-fase se deriva de la evolución cognitiva y es representada como un estado afectivo que se resume en que, si la tarea es percibida inferior a las habilidades propias, existirá un estado de indiferencia, desmotivación, y aburrimiento; por otro lado, si la tarea está por encima de estas habilidades y existe una posibilidad de un mal resultado (incluso siendo un pensamiento subjetivo), los niveles de ansiedad se pueden ver incrementados (Halla, 2002).

La activación del sistema nervioso autónomo es una condición relacionada con el estado emocional y psicológico con que el intérprete se para sobre el escenario. De acuerdo con Papageorgi (2007), el Sistema Nervioso Autónomo se activa con la finalidad de preparar al intérprete con para la ejecución instrumental. La importancia de este elemento consiste en que, de acuerdo con Yerkes & Dodson (1908), niveles de excitación muy altos, o bajos, no constituyen una condición optima para el intérprete lo cual se establece como un problema para una ejecución eficiente (Hamann, 1982; Hamann, & Sobaje, 1983). Ahora, bien, estos niveles de activación psicológica o emocional son de difícil medición ya que, diferentes condiciones (público, escenario, entre otros) precisan de niveles distintos de activación por lo que el establecimiento de una línea base resulta sumamente complejo (Papageogi, 2007).

Los efectos del nivel de activación tienen distintos efectos en la ejecución dependiendo si estos son muy altos o muy. Por un lado, los altos niveles de activación tienen como consecuencia una excesiva activación mental y física, problemas de atención, fallos de memoria, y complicaciones prácticas. Por otro lado, los niveles bajos de excitación tienen consecuencias como una baja activación física y mental, incrementan el número de errores y una pobre expresión.

De acuerdo con lo establecido por Papageorgi (2007), la retroalimentación posterior a la ejecución puede provenir de dos fuentes, en primer lugar, la retroalimentación de terceros, y segundo, la proveniente del mismo interprete. En el caso de que no se cuente con crítica externa, existe la posibilidad de que el ejecutante realiza una autoevaluación subjetiva de lo que se considera “calidad” del cual parte para decisiones futuras sobre futuras interpretaciones.

Respecto a los efectos a largo plazo, el autor establece la recurrencia de retroalimentación como un factor que puede generar efectos a largo plazo según el valor negativo o positivo de la

evaluación recibida. Por ejemplo, si la se recibe una evaluación negativa constante no solo afectará el desempeño en el escenario, sino que, otros efectos como un autoconcepto negativo, baja autoestima, y un concepto negativo sobre las habilidades propias (Papageorgi, 2007).

Papageorgi (2007) establece en este punto dos posibles conductas derivadas de lo antes mencionado y son la respuesta de pelear o huir. Por un lado, la respuesta de pelear se refiere al desarrollo de estrategias de control de la ansiedad por parte del ejecutante que le ayudaran a sobrellevar las presentaciones de una mejor manera; por el otro lado, la respuesta de huir se refiere a la conducta evitativa de la actividad dirigida hacia las situaciones que exponga al ejecutante.

Comparación de teorías explicativas sobre la Ansiedad Escénica en Músicos

La AEM, puede entenderse como un hecho que sucede en el momento específico en que un intérprete se para sobre el escenario (Dalia, 2004; Kenny, 2011; Papageorgi et al., 2007), sin embargo, este problema es visualizado por las tres teorías explicativas, como uno que va más allá de este momento y es de hecho en tres periodos que se presenta; antes, durante y después de la ejecución musical (Kaleńska-Rodzaj, 2020; Kenny, 2011; LeBlanc, 1994; Papageorgi et al., 2007). Aun que cada uno de los autores realiza una categorización de factores propia; por ejemplo, Kenny (2011) se enfoca en cuestiones dimensionales del problema como lo fisiológico, biológico, contextual; LeBlanc (1994) se centra en cuestiones educativas y de contexto; y Papageorgi (2007) organiza los factores en relación con el momento en que suceden y como interactúan entre sí; los tres coinciden en la jerarquía respecto al momento en que se presentan. Esta conjunción entre las categorizaciones por parte de los autores puede contribuir en la visualización de factores por dimensión que a su vez, ayuda en el entendimiento sobre que

tratamiento resulta de mayor pertinencia de acuerdo al contexto en que se presenta esta problemática.

Sobre la descripción de los factores mencionados por cada autor, en la tabla 1 se puede observar cómo es que los factores relacionados con el medio musical, tanto en el sentido de ejecución como el en área de educación musical son los de mayor extensión, posteriormente, los factores psicológicos tienen un número considerable y están apenas por detrás de los relacionados con los musicales. Posteriormente le siguen los factores contextuales a la actividad musical. Finalmente, los factores de tipo físico y biológico son relativamente pocos a los antes mencionados.

Sobre los factores contextuales en el campo de la música, las tres teorías muestran coincidencias importantes. Estas coincidencias se centran en el proceso de preparación de la obra en este sentido, se habla de los aspectos técnicos necesarios para la ejecución musical, los hábitos de métodos de estudio, la idoneidad y/o pertinencia del repertorio seleccionado, experiencia, y características del contexto de ejecución y audiencia, como los de mayor relevancia. Si bien, la atención a estos factores se puede dar mediante terapia de tipo psicológica, el desarrollo de técnicas se encuentra también a la mano de los profesores de música (Ramos, 2013) lo que implica un trabajo multidisciplinar. Adicionalmente, algunos factores como la conexión emocional que, si bien están dirigidos directamente como menciona al fenómeno musical (Papageorgi, 2007), precisan de conocimientos básicos sobre el manejo de emociones para lo que se han planteado herramientas para la formación desde la interpretación emocional (Weintraub, 2021).

Tabla 1.*Teorías explicativas sobre la AEM.*

Factores por dimensión				
Autores	Psicológicos	Contextuales del campo de la música	Físicos	Biológicos
Kenny (2011)	1. Pensamientos y actitudes negativas. 2. Objetivos no realistas o falta de ellos (expectativas). 3. Ensayo mental negativo o falta de él. 4. Pobre concentración. 5. Falta de estudio mental. 6. Miedo al fracaso. 7. Miedo al éxito. 8. Miedo a la pérdida de control.	1. Mala preparación técnica. 2. Mal enfoque emocional de la obra. 3. Falta de disfrute de la ejecución 4. Disgusto del repertorio 5. Poca experiencia en escenario. 6. Pobre conexión emocional con la música. 7. Malos métodos de estudio. 8. Pobre rutina previa. 9. Falta de familiaridad con el contexto de ejecución. 10. Pobre rutina previa a la ejecución. 11. Mala adaptación al contexto de ejecución.	1. Mala salud. 2. Falta de sueño. 3. Mala nutrición. 4. Poco control sobre la tensión corporal. 5. Uso de sustancias como: a) Alcohol. b) Drogas. c) Medicamentos 6. Desordenes musculoesqueléticos relacionados con la ejecución.	
LeBlanc (1994)	1. Atención focalizada. 2. Nivel de excitación psicológica. 3. Dificultad percibida sobre la actividad. 4. Idoneidad percibida de la música. 5. Autopercepción sobre la preparación. 6. Autopercepción sobre la apariencia. 7. Cantidad de exposición percibida. 8. Importancia percibida sobre una determinada actuación.	1. Experiencia del ejecutante. 2. Preparación musical adecuada. 3. Adecuaciones del instrumento. 4. Adecuación física hacia la ejecución instrumental. 5. Complejidad del repertorio. 6. Idoneidad de la música. 7. Habilidad musical. 8. Medición por dispositivos (grabaciones de audio o video). 9. Comodidad en el entorno de ejecución. 10. Presencia y tipo de audiencia. a) Familia. b) Autoridades.	1. Salud física. 2. Condición física. 3. Excitación física.	1. Edad 2. Ritmo circadiano

Papageorgi (2007)

<p>9. Percepción del apoyo de la audiencia al ejecutante. 10. Estado afectivo actual. 11. Salud emocional 12. Habilidad musical</p>	<p>c) Educadores. d) Medios. e) Compañeros. 11. Distracciones. 12. Hora 13. Día 14. Personalidad</p>	
<p>1. Susceptibilidad hacia la ansiedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características intrínsecas. • Características extrínsecas. • Características cognitivas. <p>2. Motivación 3. Valor de la tarea 4. Estrategias de control de ansiedad. 5. Auto exposición percibida.</p> <p>6. Fallos de memoria. 7. Baja o alta activación mental 8. Disrupción de la atención 9. Fallas de memoria</p> <p>10. Autoevaluaciones negativas post ejecución. 11. Efectos a largo plazo.</p>	<p>1. Presencia de audiencia. 2. Características del recinto. 3. Proceso de preparación 4. Abordaje de preparación 5. Dificultad de la tarea 6. Incremento de error 7. Complicaciones practicas 8. Incremento en la posibilidad de fallos. 9. Abandono de la carrera.</p>	<p>1. Baja o alta activación física</p>

En cuanto a los factores psicológicos, los que se visualizan con mayor recurrencia por parte de Kenny (2011) y LeBlanc (1994), son aquellos relacionados con las cogniciones negativas. Entre estos se pueden nombrar las ideas catastrofistas sobre la presentación, autopercepciones sobre la preparación, apariencia física, y exposición (Kenny, 2011; y LeBlanc, 1994). Otros de los factores mencionados son los relacionados con la memoria. Por su parte, Papageorgi (2007) establece que la pérdida de memoria no es un elemento aislado, sino que, es una consecuencia de la conjugación de múltiples factores como una excesiva activación del estado físico y mental, la desmotivación, los procesos de preparación y estudio, la dificultad de la actividad, y las características del contexto de ejecución, dando así una dimensión más profunda a lo establecido por Kenny (2011) y LeBlanc (1994). Este hecho ayuda a entender de manera más fina, los canales por los que se puede atender la AEM ya que, aunque algunos autores han mencionado que técnicas sencillas como las de relajación y respiración diafragmática no resultan de gran eficacia (Dalia, 2004; Kenny, 2011), pueden ser utilizadas para atender puntualmente lo mencionado por Papageorgi (2007) contribuyendo de manera indirecta en uno de los factores más temidos por los intérpretes (Marinovic, 2006).

Los factores fisiológicos y biológicos son los que menos se mencionan por el autor s autores. Sin embargo, como se ha dicho con anterioridad, resultan de suma relevancia cuando interactúan con otros elementos, generando problemas como interrupción de la atención, reducción del tiempo de vida de la ejecución, y/o pérdidas de memoria (Papageorgi, 2007). Adicionalmente estos factores pueden desembocar en problemas más serios como adicciones (Kenny, 2011).

LeBlanc (1994) traza un panorama bastante amplio sobre los factores ya que es quien más aporta en este sentido. Por otro lado, Papageorgi (2007) explora como es que los factores interactúan entre sí. Finalmente, la teoría de Kenny (2011) brinda no solo un panorama

dimensional sobre los múltiples factores que afectan a el músico, sino que, brinda orientación hacia donde deberán ser dirigidas las intervenciones de la AEM. Así pues, cada una de las teorías aporta información útil desde un paradigma.

Tratamiento con apoyo empírico para la AE

Como anteriormente se ha establecido, la AEM en músicos tiene múltiples orígenes y sus características afectan en tres niveles que son el cognitivo, fisiológico y conductual (Dalia, 2004; Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020) y es por esta razón que se considera de la ansiedad AEM deberá ser multicomponente (Dalia, 2004). Así pues, resulta pertinente en primer lugar conocer cuáles son los métodos de atención para la ansiedad como la farmacología, la terapia psicológica, así como algunas técnicas que pueden ser utilizadas en un ambiente educativo.

Tratamiento farmacológico para la ansiedad.

La utilización de fármacos como antidepresivos, benzodiazepinas, y beta bloqueadores (Kenny, 2011, 2004) pueden ser beneficiosos en una etapa inicial en el tratamiento de ansiedad en músicos, sobre todo aquellos reportan sintomatología física (Kenny, 2006), no obstante, el uso de fármacos se limita a casos severos de ansiedad y no para problemas o sintomatologías leves de este problema (Ramos, 2013). Sin embargo, el uso de fármacos suele ser una medida utilizada por los músicos para conseguir un alivio expedito a este problema, sin embargo, esta solución puede generar otro tipo de problemas como conductas supersticiosas, desarrollo de tolerancia, y dependencia (Capafons, 2001; Dalia, 2004) cuando se realiza sin supervisión. Ahora bien, hay otros tratamientos que pueden funcionar en niveles moderados como lo son los de tipo psicológicos.

Tratamiento psicológico para la ansiedad.

En cuanto a la terapia psicológica, los modelos cognitivos y conductual son las que mayormente se mencionan por múltiples autores (Dalia, 2004; Kenny, 2004, 2006, 2011; Nagel, 2010; Ramos, 2013; Sinico y Winter 2013; Viejo, y Laucirica, 2016). La terapia cognitiva, de acuerdo con Kenny (2004, 2006), tiene como finalidad la reestructuración del pensamiento catastrofista y convertirlo en un pensamiento más racional que ayude en la comprensión del problema en que se encuentra el individuo. En el contexto del tratamiento de la AEM en música, la terapia cognitiva se basa en el principio de los limitados recursos atencionales con que se cuentan. Como menciona Kenny (2011), durante una ejecución musical existen tres factores que pueden detonar pensamientos irracionales que son la audiencia, el músico, y la música. Prestar atención a cada uno de estos aspectos supone una carga cognitiva que resultará en una pérdida de recursos mentales para el desarrollo de la actividad, por lo que el desempeño de esta se verá afectado. Para esto, Kenny sugiere llevar la atención hacia la música y no a la audiencia o al propio desempeño.

Como se ha mencionado, este tipo de tratamientos están dirigidos por personal entrenado. Sin embargo, múltiples autores (Dalia, 2004; Fernández y Casas, 2019; Fernández y García, 2015; Hargreaves, 1995) han mencionado la ausencia de profesionales de la salud mental en escuelas o conservatorios, así como la extensa formación de docentes de la música sin un enfoque psicológico o pedagógico lo que desemboca en la ausencia de psicología de la música en las instituciones musico educativas (Fernández y García, 2015). En este sentido, Dalia (2004) menciona que la ausencia de estos profesionales puede deberse al desconocimiento de esta área de la psicología clínica. Por su parte, Fernández-Morante, Ortiz y Blanco-Piñero (2020) mencionan una serie de programas en los que, se integran psicólogos como docentes de

conservatorios, una serie de proyectos considerados como el primer paso para la oficialización de integración de psicólogos en el campo de la formación musical.

A fin de subsanar este hecho, algunos autores (Dalia, 2004; Horan 1982; Studer et al. 2011; Sweeney y Zarza, 2016; Ramos, 2013) mencionan una serie de técnicas que pueden ser de utilidad para la atención de la ansiedad escénica en músicos.

Técnicas de control de ansiedad para el alumno

Las técnicas mencionadas son generalmente técnicas que buscan la relajación, ya sea mediante la respiración o de tipo muscular, las cuales buscan contribuir en la disminución de la sintomatología fisiológica; las técnicas mencionadas por los autores son la respiración diafragmática, la relajación muscular progresiva, y la relajación por estímulos.

Una respiración controlada y profunda contribuye en la concentración de oxígeno en la sangre que de acuerdo con McGrath (2012), ayuda en la disminución de niveles de ansiedad, contrariamente, una respiración superficial obstaculiza el descenso de estos niveles de acuerdo con Dalia (2004). Este tipo de respiración superficial suele estar presente en individuos que se encuentran bajo estrés (Ramos, 2013) y no suele ser un aspecto al que el músico atienda debidamente (Dalia, 2004). En un estudio realizado por Studer et al. (2011) se reportó que los ejercicios respiratorios habían sido muy efectivos de acuerdo con el 54% de los participantes, un 49.1% los describió con una efectividad moderada, y tan solo un 0.9% mencionó que estos no habían sido de utilidad. De igual manera, Kenny (2011) menciona las técnicas de respiración como un recurso para la atención de la ansiedad, no obstante, la autora no lo menciona como una técnica de utilización aislada y las plantea en combinación de la exposición.

Entre las técnicas de relajación McGrath (2012) ha mencionado a la relajación muscular progresiva con una técnica que es utilizada dentro del campo de la música. Esta técnica consiste

en la tensión y distensión de una cadena muscular a fin de tener mayor conciencia sobre las sensaciones de tensión y sean más fácilmente manejadas (McGrath, 2012). Si bien, Kenny (2011) ha mencionado que esta técnica tiene un bajo impacto en la atención de la ansiedad, algunos estudios sugieren lo contrario. Whitaker (1984, citado en McGrath, 2012) realizó un estudio con una muestra de 18 pianistas. En este estudio se utilizó la relajación muscular progresiva en combinación de entrenamiento autógeno. Los resultados obtenidos en los participantes, en comparación con el grupo control, mostraron una disminución significativa en los niveles de ansiedad tanto somática como psicológica.

La relajación por estímulos es una técnica mencionada por varios autores (Dalia, 2004; Kenny, 2011; McGrath, 2012; Sweeney y Horan 1982). En el contexto planteado por Dalia (2004), la técnica consiste en el establecimiento de una asociación de una palabra (el estímulo) y un estado de relajación. El contexto planteado es durante una sesión de estudio. Dalia (2004) plantea la utilización de esta técnica al inicio de dicha sesión mediante la combinación de una respiración controlada en la que al exhalar se utiliza la palabra “relax” a fin de lograr un estado de bienestar. De acuerdo con Sweeney y Horan (1982) esta técnica demostró ser efectiva en el autorreporte de ansiedad. Sin embargo, esta técnica, al igual que otras relacionadas con la relajación están acompañadas de otras técnicas (Kenny, 2011; Sweeney y Horan, 1982) pues como menciona Dalia, no son “la solución definitiva” (p. 106).

Ahora bien, desde una postura psicoeducativa existen también técnicas que pueden contribuir a la disminución en los niveles de ansiedad en los intérpretes.

Técnicas educativas

El estudio imaginativo, así como el estudio mental, son también en la educación musical (Viejo y Laucirica, 2016). El estudio imaginario consiste en la visualización, en un

estado relajado, del momento de la ejecución de un determinado repertorio en un contexto público (Gregg et al. 2008, citado en Viejo y Laucirica, 2016). Adicionalmente, esta práctica contribuye en la concentración de la música interpretada (Viejo y Laucirica, 2016) y como menciona Kenny (2011), la imagen motora, en conjunto con aspectos técnicos y emocionales, puede contribuir en el mejoramiento de la memoria. Por su parte, la práctica mental está más relacionada con un aspecto técnico pues como menciona Kenny (2011), esta técnica debe estar acompañada de un dominio de aspectos motrices referentes a la técnica de la ejecución instrumental. Esta técnica, cuando es combinada con una práctica física, resulta en una ejecución más exitosa.

Kenny (2011) menciona como una posible herramienta las rutinas pre-ejecución. Esta técnica tiene como finalidad la identificación de señales del entorno, así como de su propia ejecución a fin de mejorar su desempeño. En sí misma, esta técnica contribuye en el autocontrol sobre estímulos externos. Debido a que una presencia de ansiedad cognitiva, misma que ha sido mencionada de mayor prevalencia por algunos autores (Cester, 2013; Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020; Kenny et al. 2004), genera un estímulo extraño, o carga cognitiva extrínseca, que puede intervenir en el desempeño de la actividad que se realiza (Kenny, 2011). En este sentido se menciona que el reconocimiento del escenario en que se llevará a cabo la presentación puede ser de ayuda para músicos ansiosos. Adicionalmente, Kenny menciona que el establecimiento de señales puede contribuir en el aumento de seguridad en el escenario, la disminución de la ansiedad, así como en la mejora de la ejecución.

El establecimiento de objetivos de acuerdo con Kenny (2011) puede también tener beneficios en la disminución de la ansiedad pues contribuye en la autopercepción de control sobre la actividad realizada. Esta técnica se enfoca en dos aspectos generales que son los

objetivos de dominio y los objetivos de ejecución. Los objetivos de dominio se refieren al desarrollo de habilidades físicas y mentales para el dominio de la técnica de ejecución. Por otro lado, Kenny establece que los objetivos de ejecución se pueden dividir en dos, los de aproximación y los de evitación. Los objetivos de aproximación para ejecución están relacionados con pensamientos como ‘quiero tener una ejecución perfecta’ (2011, p. 209). Por otro lado, los objetivos evitativos se relacionan con pensamientos negativos como “no quiero ser el peor ejecutante’ (2011, p. 209). Estos últimos [objetivos], son asociados con índices de ansiedad mayores mientras que, los objetivos de dominio y de aproximación hacia la ejecución, son de mayor beneficio dentro de un ambiente educacional.

En una carrera donde la práctica regular es un aspecto inherente, resulta llamativo que autores como Dalia, (2004), Kenny (2011), y pedagogos de la música como Galamian (1985) y Havas (1992) hablan de los beneficios de buenos hábitos de estudio. Primeramente, el establecimiento de buenos hábitos de estudio se puede dar en diferentes aspectos. Por su parte, Dalia (2004) menciona que, si bien la práctica es una constante en esta profesión, no siempre se cuenta con una cantidad holgada de tiempo de estudio. En un sentido conductual se menciona la organización de materiales, la planificación, aspecto relacionado con el establecimiento de objetivos antes mencionado; descansos, evitación de distracciones, buena actitud, y flexibilidad hacia el fallo. Adicionalmente, el autor establece que es necesario prestar atención a aspectos como la ubicación del espacio de estudio, la iluminación de este, y su ventilación. Por su parte, Kenny (2011) menciona la necesidad del desarrollo de estos hábitos en una etapa temprana de la formación del músico pues la eliminación de malos hábitos resulta más complicada, un aspecto mencionado por Galamian (1985). Por último, Havas (1992) menciona la necesidad de un cambio respecto a la autoevaluación durante el estudio y es que, ésta suele estar limitada a

“bueno” o “malo” (p. 117). En este orden de ideas, Weintraub (2020) menciona al ‘crítico interior,’ un proceso interno del mismo músico, una parte inconsciente que se dedica a ejercer una opinión antes, durante y después de la ejecución musical además de toda consecuencia derivada de su propia interpretación y cuya crítica negativa, sin duda afecta el sentido de bienestar durante la ejecución.

La técnica de autorregistro ha sido mencionada por Dalia (2004) y utilizada en combinación con otras técnicas en programas de reducción de control de AEM por Pareja y Díaz (2019) y Rodríguez y Velásquez (2020). Dalia (2004) sugiere el uso del autoregistro en pensamientos negativos y una vez habiendo realizado esto, menciona la elaboración de discusiones cognitivas. Por su parte, Pareja y Díaz (2019) utilizan esta técnica con el fin de realizar un seguimiento de la recurrencia de pensamientos negativos y la posible aparición de nuevos pensamientos negativos. Finalmente, Rodríguez y Velásquez (2020) utilizan el autorregistro en otros aspectos como las actitudes, situaciones como ensayos, presentaciones y otros aspectos relacionados con el contexto. Si bien, el autorregistro es utilizado desde una perspectiva cognitiva, otros aspectos como los hábitos de estudios pueden ser registrados y en este sentido, buscar qué aspectos son omitidos por parte del estudiante a fin encontrar soluciones desde las propias herramientas ya sean educativas en general, o técnicas del propio instrumento que contribuyan al mejor desempeño. Así pues, el autorregistro contribuye en el entendimiento del contexto en que se desarrolla una actividad brindando así un mejor control sobre ésta.

La exposición es una técnica conductual que consiste en la exposición a un individuo al elemento ansiógeno (Dalia, 2004) y es considerada de suma utilidad en el tratamiento de distintos tipos de ansiedad (Dalia, 2004; Zarza, 2016). En el contexto educativo, la exposición se debe de dar paulatinamente controlando las variables que pueden influir en la generación de

ansiedad como la cantidad de la audiencia (Dalia, 2004), el rol en que el alumno se presenta, es decir, solista o en agrupación pues como menciona Zarza (2016), el rol y la audiencia, pueden ser también factores que influyen. Esta técnica puede estar acompañada por otras técnicas como la respiración (Dalia, 2004). Adicionalmente, la terapia por exposición puede ser basada en elementos imaginarios o verdaderos (Dalia, 2004; Zarza, 2016). Por último, Dalia (2004) menciona que la exposición a los errores resulta eficiente a la hora de afrontar la ansiedad escénica. En este sentido lo menciona como una exposición hacia el error propio. Dalia indica que a medida que el individuo se expone a sus propios errores, este podrá ser más consciente de sus respuestas corporales por lo que, en un ambiente controlado estas respuestas pueden ir disminuyendo pues al no suceder “nada” la respuesta ansiosa hacia el error disminuirá. Adicionalmente y como ha sido mencionado, la técnica de exposición puede ser utilizada en conjunto con la respiración como propone Kenny (2011).

Así pues, el tratamiento de la ansiedad escénica resulta necesario por dos razones. En primer lugar, es un problema que como se ha mencionado antes, es el mayormente relacionado con la deserción escolar de músicos (Dalia, 2004) y son los aspectos cognitivos los que los músicos refieren con un problema severo (Marinovic, 2006) lo cual puede llevar a un mal desempeño tanto en un nivel académico, así como profesional. Y por el otro lado, desde una perspectiva exploratoria sobre un tema poco estudiado, pero de gran impacto en la profesión.

Método

Objetivo general.

- Evaluar el impacto de un taller psicoeducativo para la disminución de la ansiedad escénica en músicos de nivel licenciatura.

Objetivos particulares.

- Identificar factores generadores de AEM dentro de la población de estudiantes de música de nivel licenciatura.
- Desarrollar estrategias psicopedagógicas (conductuales) para disminuir la AE.
- Proveer a los alumnos con técnicas de relajación y de planteamiento de objetivos.
- Realizar medición previa y posterior de la ansiedad escénica en músicos.
- Identificar los niveles de AEM de los participantes.

Hipótesis

- La aplicación de técnicas de relajación en conjunto con la elaboración de objetivos en el proceso de estudio generará una diferencia entre la medición previa y posterior.

Diseño

Se utilizó un diseño preexperimental con enfoque cuantitativo con intervención en grupo único con evaluación pre y post test de alcance exploratorio y correlacional.

Variables.

Variable independiente: Taller psicoeducativo para la atención de la ansiedad escénica en músicos de licenciatura.

Variables dependientes: Ansiedad Escénica en Músicos.

Tabla 2.*Definición conceptual y operacional de variables.*

Variable	Definición	Definición operacional
Ansiedad escénica	La Ansiedad Escénica en Músicos (AEM) se refiere al episodio de ansiedad presentado por el músico ejecutante en tres periodos de tiempo que son antes, durante y después de una presentación musical (Kenny, 2011).	Abandono de la carrera Evitación de ejecución en recitales Taquicardias Periodo de abandono del instrumento
Relajación muscular	El estado de control corporal sobre los movimientos.	Pulso estable Aumento en la precisión Control técnico del instrumento
Desensibilización	Exposición del individuo hacia una situación específica y controlada contribuye en la disminución de la respuesta ansiosa.	Mayor comodidad sobre el escenario Menor miedo hacia el escrutinio publico
Relajación diafragmática	Respiración profunda de contracción de diafragma.	Disminución del ritmo cardiaco Presencia de pensamiento apacibles Control de la respiración

Participantes

En la etapa de pilotaje, los participantes fueron 4 músicos de nivel licenciatura de una sola institución educativa de los cuales dos eran mujeres y dos hombres con un promedio de edad de 22 años en edad de entre 18 y 33 años a la fecha del pilotaje.

En la etapa de intervención, se contó con 3 participantes, estudiantes de licenciatura en música de la misma institución educativa. El promedio de edad es de 21 y 7 meses años al momento de la contestación del cuestionario, el rango de edad es de entre 20 y 24 años.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de la licenciatura en música de nivel indistinto
- Estudiantes con actividad escénica recurrente.
- Estudiantes referidos por docentes.
- Participantes voluntarios de distintas instituciones educativas.

Criterios de exclusión

- Personas con un tratamiento de tipo psicológico
- Personas con tratamiento farmacológico de tipo psiquiátrico.
- Presencia de cuadros severos de ansiedad y depresión

Aspectos Éticos

El taller se anunció como un taller de corte psicoeducativo debido a la formación propia de quien interviene. Los participantes fueron informados de los procesos en los cuales consiste el taller para que estos decidan su participación dentro del mismo dando su consentimiento informado. Los participantes tuvieron la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento. La información almacenada tiene fines de investigación por lo que no cuenta con datos que ayuden a identificar a los participantes.

Los participantes tienen el derecho al acceso a los resultados de sus pruebas la cual se entregará de manera individual a solicitud de los participantes. La intervención recibió un dictamen favorable para su aplicación por parte del Comité de Ética en la Investigación el 13 de agosto de 2021 (ver anexo 1).

Escenario

Se utilizó la plataforma de Microsoft Teams en la cual se creó una sala para llevar a cabo el taller. En este medio y de forma digital, se realizó la firma del consentimiento informado.

Instrumentos

Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) de Spielberger (1970) con adaptación para población mexicana de Spielberg y Diaz-Guerrero (1975).

EL IDARE es un instrumento de tipo autoevaluativo. Este instrumento busca evaluar dos formas de la ansiedad que son, la Ansiedad Rasgo y la Ansiedad R Estado. Este instrumento cuenta con un total de 40 reactivos divididos en dos subescalas, ansiedad rasgo y ansiedad estado. Cada una de estas subescalas cuentan con un total de 20 reactivos. El sistema de respuesta de estas subescalas está basado en un sistema de respuestas de tipo Likert de cuatro opciones que van de 0 que significa nada, a 3 que significa mucho. Este instrumento ha sido traducido al español y validado en población mexicana donde se reportó una validez interna de $\alpha = 0.81$ con respecto a la ansiedad estado y un $\alpha = 0.75$ con respecto a la ansiedad rasgo (Arias-Galicia, 1990 citado en Esparza, et al., 2016). Este instrumento, con fines comparativos se utilizará en las dos evaluaciones, la pre y post evaluación. (ver anexo 1)

Inventario de Ansiedad de Ejecución Musical de Kenny (Kenny Music Performance Anxiety Inventory, K-MPAI) de Kenny y Osborne (2004, 2009) .

El K-MPAI es un inventario diseñado para la medición de AEM presentada por músicos. El instrumento cuenta con un total de 40 ítems cuyas respuestas se conforman por una escala de Likert de siete opciones. Estos reactivos son a su vez organizados en 12 componentes que se agrupan en tres factores que son (1) el contexto de relaciones tempranas, que se refiere a una propensión hacia la ansiedad, así como el tipo de relaciones; (2) la vulnerabilidad psicológica que se refiere a aspectos como el autocontrol, desaliento, confianza, y desesperanza; (3) preocupaciones referentes al contexto, que se refiere a aspectos como los recursos de memoria, la persistencia de un pensamiento negativo durante un periodo próximo a una presentación, la evaluación externa e interna, y el compromiso que presente el individuo hacia la actividad que realiza (Domingo, 2015). Este instrumento ha sido validado en población mexicana de músicos estudiantes y profesionistas de la cual se obtuvieron resultados favorables $\alpha = .94$ (Acosta et al., en prensa) (ver anexo 2).

Materiales

- Consentimiento informado (anexo 3).
- Guión para la relajación progresiva de Jacobson (anexo 4).
- Guión para respiración diafragmática (anexo 5).
- Formato para formulación de objetivos (anexo 6).

Procedimiento

Validación

Se contactaron a un total de 30 instituciones educativas a lo largo que ofrecen el grado de licenciado en música a las cuales tres fueron parte de la aplicación de cuestionario. El total de datos analizados para la obtención de resultados fue un total de

223 músicos estudiantes y profesionistas de la música de origen mexicano con una media de edad de 19.3 años en un rango de 18 a 57 años. De estos 103 son hombres, 117 mujeres, y 3 se identificaron como género no binario. La media de edad es de 29.3 años con una $DE = 7.63$ y una varianza de 58.22.

Intervención

Se realizaron un total de 11 sesiones de las cuales 2 correspondieron a las evaluaciones previa y posterior, y 9 sesiones de intervención con una duración de 90 minutos máximo cada una, las cuales se realizaron mediante una plataforma virtual de manera sincrónica. Fue necesario también la práctica de algunas técnicas los días que no se tengan sesiones debido a la misma naturaleza de las técnicas. Para el proceso de intervención fueron elegidas una serie de técnicas que han sido mencionadas por múltiples autores (Dalia, 2004; Kenny, 2009, 2011; Ramos, 2013). La selección de estas técnicas surgió a raíz de lo mencionado por Ramos (2013) quien menciona que técnicas de relativa facilidad para su aplicación son necesarias en el contexto música y de utilidad para los alumnos. Las técnicas propuestas son la Relajación Progresiva de Jacobson (1934), la respiración diafragmática, la Exposición y Planeamiento de objetivos (ver tabla 3). En anexo 8 se puede ver la planeación de sesiones de forma completa.

Tabla 3.*Descripción del programa de intervención.*

Bloque I					
Introducción a la ansiedad					
Objetivos:					
<ul style="list-style-type: none"> • Educar a los participantes sobre la ansiedad escénica en músicos <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar técnicas básicas de relajación a los participantes • Trabajar los estados de nerviosismo mediante la exposición • Registro de ideas irracionales en torno a la actividad musical 					
Número de sesión	Etapa	Actividad	Técnicas de intervención	Materiales	Procedimiento
Primera	Evaluación diagnóstica inicial	Aplicación de instrumentos psicométricos.	Aplicación de instrumentos	1. Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo IDARE con adaptación para población mexicana de Spilberg y Diaz-Guerrero (1975). 2. Inventario de depresión de Beck (BDI-II, Beck et al. 1996). 3. Inventario de Ansiedad de Ejecución Musical de Kenny (Kenny Music Performance Anxiety Inventory, K-MPAI) de Kenny y Osborne (2004, 2009).	Se aplicarán los instrumentos indicados a fin de poder determinar la muestra que pertenecerá al grupo de intervención.
		Definir la ansiedad esencia y sus implicaciones en la profesión musical.	Psicoeducación	Presentación sobre la ansiedad escénica.	Mediante el uso de una presentación de Power Point, se definirá la ansiedad escénica y sus implicaciones dentro del capo de la música tanto en la vida profesional como la etapa de formación.
Segunda	Intervención	Aplicación de técnica de relajación.	Respiración diafragmática	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se iniciará la práctica de una técnica de relación.
		Identificación de ideas relacionales.	Auto registro.	Formato de auto registro.	Los participantes utilizaran el formato de auto registro para visualizar las ideas que giran en torno a su actividad musical.

Tercera	Intervención	Relajación final.	Respiración diafragmática.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
		Práctica de relajación.	Respiración diafragmática.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se iniciará la sesión con la práctica de la respiración diafragmática.
		Presentación de y practica técnica de exposición.	Técnica de exposición.	- Instrumento musical - Grupo de redes sociales - Dispositivo de grabación (celular).	Se realizará una presentación de la técnica de exposición y posteriormente se dará un tiempo determinado para que los participantes realicen su grabación.
		Registro se pensamientos y sensaciones de la sesión.	Auto registro.	Formato de auto registro.	Los participantes utilizaran el formato de auto registro para visualizar las ideas que giran en torno a su actividad musical.
		Relajación final.	Respiración diafragmática.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
Cuarta	Intervención	Práctica de relajación.	Respiración diafragmática.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se iniciará la sesión con la práctica de la respiración diafragmática.
		Practica técnica de exposición.	Técnica de exposición	- Instrumento musical - Grupo de redes sociales - Dispositivo de grabación (celular).	Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Registro se pensamientos y sensaciones de la sesión.	Auto registro.	Formato de auto registro.	Los participantes utilizaran el formato de auto registro para visualizar las ideas que giran en torno a su actividad musical.
		Relajación final.	Respiración diafragmática.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.

Bloque II

Relajación profunda

Objetivos:

- Evocación de estados de relajación
- Trabajar los estados de nerviosismo mediante la exposición
 - Conocer los objetivos de estudio

- Autoconocimiento de ideas irracionales que giran en torno a la actividad musical

Número de sesión	Etapa	Actividad	Técnicas de intervención	Materiales	Procedimiento
Primera	Intervención	Practica de relajación.	Relajación progresiva de Jacobson.	Guión para la práctica de la técnica de relajación Progresiva de Jacobson.	Se dará una introducción de la técnica de Relajación Progresiva de Jacobson y su objetivo dentro de la practica musical y posteriormente se pondrá en práctica.
		categorización de ideas.	Auto registro.	Formato utilizado en sesiones. - Instrumento musical.	En conjunto se hará una categorización de las ideas anteriormente registradas orientadas hacia qué actividad particular esta relacionadas. Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Practica técnica de exposición.	Técnica de exposición.	- Grupo de redes sociales. - Dispositivo de grabación (celular).	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
		Relajación final.	Respiración diafragmática	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson.
		Practica de relajación.	Relajación progresiva de Jacobson.	Formato utilizado en sesiones. - Instrumento musical	En conjunto se hará una categorización de las ideas anteriormente registradas orientadas hacia qué actividad particular esta relacionadas. Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
Segunda	Intervención	Categorización de ideas.	Auto registro.	- Grupo de redes sociales. - Dispositivo de grabación (celular).	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
		Practica técnica de exposición.	Técnica de exposición.	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática.	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson.
		Relajación final.	Respiración diafragmática.	Guión para la práctica de la técnica de relajación Progresiva de Jacobson	En conjunto se hará una categorización de las ideas anteriormente registradas orientadas hacia qué actividad particular esta relacionadas. Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Practica de relajación	Relajación progresiva de Jacobson	Formato utilizado en sesiones - Instrumento musical	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
		Categorización de ideas	Auto registro	- Grupo de redes sociales - Dispositivo de grabación (celular)	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson.
Tercera	Intervención	Practica técnica de exposición	Técnica de exposición	Guión de secuencia de aplicación para la técnica	En conjunto se hará una categorización de las ideas anteriormente registradas orientadas hacia qué actividad particular esta relacionadas. Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Relajación final	Respiración diafragmática		Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.

de relajación
diafragmática

Bloque III

Estados de relajación

Objetivos:

- Evocación de estados de relajación
- Trabajar los estados de nerviosismo mediante la exposición
 - Conocer los objetivos de estudio
- Autoconocimiento de ideas irracionales que giran en torno a la actividad del estudio musical

Número de sesión	Etapa	Actividad	Técnicas de intervención	Materiales	Procedimiento
Primera	Intervención	Practica de relajación	Relajación progresiva de Jacobson	Guión para la práctica de la técnica de relajación Progresiva de Jacobson enfocada al estado de distensión	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson enfocada solo en la distensión muscular a fin de evocar únicamente los estados de relajación.
		Análisis de hábitos y objetivos de estudios	Psicoeducación Planeación de objetivos	Formato de planeación de objetivos	Se realizará un recuento de los hábitos de estudio de los participantes. Se hará una presentación de los hábitos y objetivos para el desarrollo de objetivos enfocados en la eficiencia. Se pedirá a los participantes una tarea en la que definirán sus propios objetivos de estudio.
		Practica técnica de exposición	Técnica de exposición	- Instrumento musical - Grupo de redes sociales - Dispositivo de grabación (celular)	Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Relajación final	Respiración diafragmática	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
Segunda	Intervención	Practica de relajación	Relajación progresiva de Jacobson	Guión para la práctica de la técnica de relajación Progresiva de Jacobson enfocada al estado de distensión	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson enfocada solo en la distensión muscular a fin de evocar únicamente los estados de relajación.
		Análisis de hábitos y objetivos de estudios	Planeación de objetivos	Formato de planeación de objetivos	Se hará una revisión de los objetivos realizados por los participantes. Los participantes llevan como trabajo en clase la práctica de los objetivos planteados.

Tercera	Intervención	Practica técnica de exposición	Técnica de exposición	- Instrumento musical - Grupo de redes sociales - Dispositivo de grabación (celular) Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática	Se pondrá en práctica la técnica de exposición de la misma manera en que se realizó durante la sesión anterior.
		Relajación final	Respiración diafragmática	Guión para la práctica de la técnica de relajación diafragmática	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
		Practica de relajación	Relajación progresiva de Jacobson	Progresiva de Jacobson enfocada al estado de distensión	Se pondrá en práctica la técnica de Relajación progresiva de Jacobson enfocada solo en la distensión muscular a fin de evocar únicamente los estados de relajación.
		Análisis de hábitos y objetivos de estudios	Planeación de objetivos	Formato de planeación de objetivos	Se hará una valoración de la pertinencia y resultados en la practica de los resultados plateados y practicados.
		Relajación final	Respiración diafragmática	Guión de secuencia de aplicación para la técnica de relajación diafragmática	Se utilizará la técnica de relajación diafragmática para cerrar la sesión.
Cuarta	Evaluación fina	Aplicación de instrumentos psicométricos	Instrumentos psicométricos	1. Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo IDARE con adaptación para población mexicana de Spilberg y Diaz-Guerrero (1975). 2. Inventario de Ansiedad de Ejecución Musical de Kenny (Kenny Music Performance Anxiety Inventory, K-MPAI) de Kenny y Osborne (2004, 2009).	Se aplicarán los instrumentos psico métricos antes mencionados y se hará un cierre de la intervención.

Resultados

Validación del KMPAI en población de músicos mexicanos de nivel técnico, licenciatura, y profesional

Para la validación del instrumento los datos fueron tratados, en primer lugar, con la finalidad de conformar factores, y en segundo lugar para determinar el índice de confiabilidad de la escala.

Sobre los factores, se realizó un análisis descriptivo factorial exploratorio con rotación varimax por método de componentes principales. Luego del análisis, se mostró la conformación de siete comunalidades que explican el 63.75% de la varianza total (ver tabla 4).

Tabla 4.

Definición conceptual y operacional de variables.

Componente	Eigenvalores iniciales			Sumas de rotación de cargas cuadradas		
	Total	% de variancia	% acumulativo	Total	% de variancia	% acumulativo
1	14.654	36.634	36.634	7.220	18.050	18.050
2	3.559	8.898	45.532	5.785	14.463	32.513
3	2.043	5.108	50.640	4.622	11.556	44.069
4	1.697	4.243	54.883	2.519	6.297	50.366
5	1.291	3.228	58.111	2.182	5.455	55.822
6	1.194	2.985	61.096	1.845	4.613	60.435
7	1.064	2.660	63.756	1.328	3.321	63.756

Para el análisis de confiabilidad del instrumento KMPAI se utilizó la prueba de alfa de Cronbach de la cual se obtuvo un coeficiente estandarizado de $\alpha = .94$.

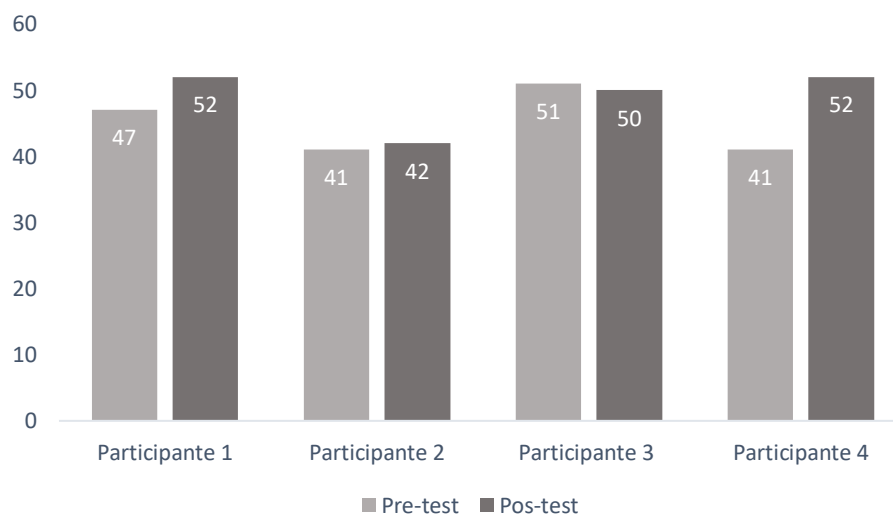
Pilotaje de intervención

El análisis de datos para el pilotaje, así como para la intervención consiste en la revisión de las puntuaciones obtenidas por los participantes de firma individual en cada una de las escalas y subescalas (ansiedad estado, ansiedad rasgo, y ansiedad escénica en

músicos). Posteriormente se realizó una prueba de Wilcoxon a fin de determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativa. Finalmente, y partiendo de los resultados obtenidos en la prueba anterior, se realizó la prueba de NAP (índice de no solapamiento de todos los pares, por sus siglas en inglés) con la finalidad de determinar el índice de tamaño de efecto de la intervención piloto y la intervención.

Respecto a las puntuaciones de ansiedad estado obtenidas en ambos momentos de la evaluación, y trasladando las puntuaciones crudas a las puntuaciones normalizadas, se pueden identificar niveles considerados como altos para la ansiedad para todos los casos (figura 1).

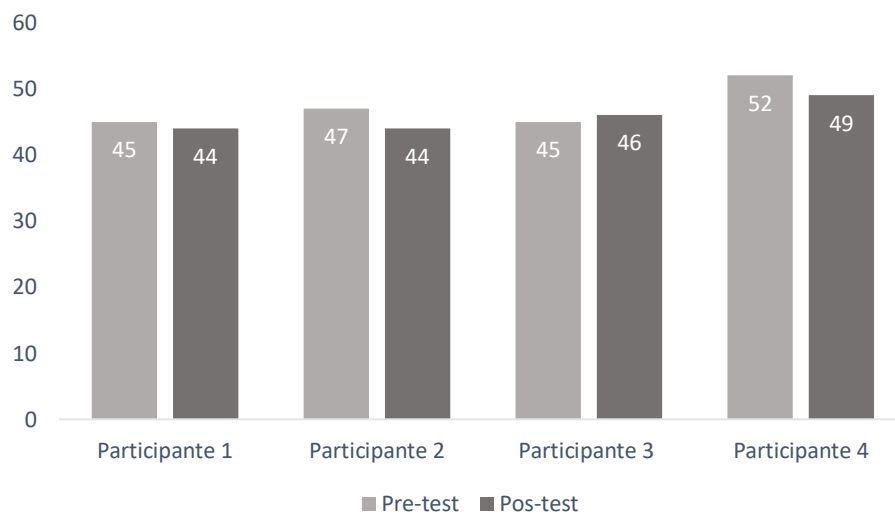
Figura 1. Puntuaciones para la evaluación previa y posterior de Ansiedad Estado en intervención piloto.



Ahora bien, solo uno de los casos (participante 3) mostro disminución; sin embargo, es importante señalar que esta disminución no es lo suficientemente amplia para que exista cambio en el nivel de ansiedad.

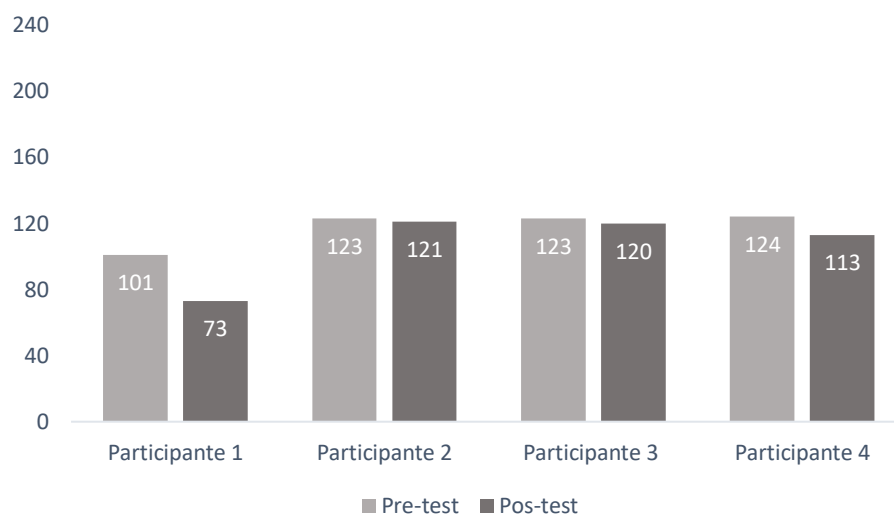
Respecto a la ansiedad rasgo, la figura 2 muestra la existencia de niveles de ansiedad considerados como altos de acuerdo con lo que en 3 de los cuatro casos existió disminución de los niveles de ansiedad en la evaluación posterior al pilotaje. Aun así, esta disminución no logro ser lo suficientemente amplia para disminuir el nivel de ansiedad acuerdo con las puntuaciones normalizadas.

Figura 2. Puntuaciones para la evaluación previa y posterior de Ansiedad Rasgo en intervención piloto.



Sobre las puntuaciones obtenidas en el KMPAI en ambos momentos de la evaluación. Para el participante 1, el nivel obtenido en la evaluación previa a la intervención piloto se mostró como media mientras que para el resto de los participantes el nivel obtenido en esta evaluación es considerado como alto de acuerdo con los puntos de corte realizados por el autor (Acosta et al., en prensa) como muestra la figura 3.

Figura 3. Puntuaciones para la evaluación previa y posterior de Ansiedad Escénica en Músicos en intervención piloto.



En la evaluación posterior, se puede ver en la figura 3 que todos los participantes mostraron disminución en sus puntuaciones. Sin embargo, solo el participante 1 y 4 lograron una disminución de nivel pasando de medio a bajo, y alto a medio respectivamente.

Luego de la revisión por casos sobre las evaluaciones previas y posteriores a la intervención piloto para todas las escalas y subescalas, se realizó una prueba de Wilcoxon con la finalidad de determinar si las diferencias mostradas resultan significativas (ver tabla 5).

Tabla 5. Resultados de la prueba de Wilcoxon de ansiedad estado, rasgo, y ansiedad escénica musical de la intervención piloto.

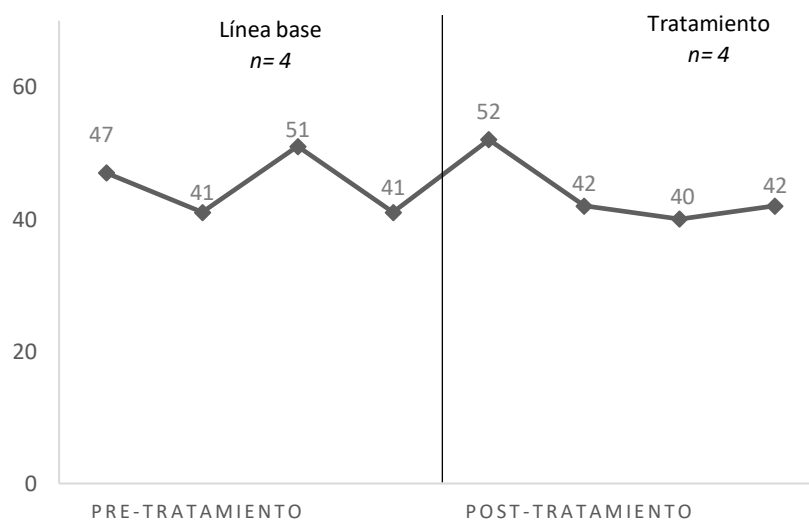
	Evaluación	Media	Mediana	Rango	Z	p
Ansiedad Estado	Pre	45.00	44.00	10	-1.134	.257
	Post	46.50	46.00	10		
Ansiedad rasgo	Pre	47.25	46.00	7	-.730	.465
	Post	45.75	46	5		
Ansiedad Escénica en músicos	Pre	117.75	123.00	23	-1.826	.068
	Post	106.750	116.50	48		

Debido a las disminuciones mostradas en algunos de los casos en las escalas de ansiedad, resulta necesario la realización de una prueba para determinar el índice de tamaño de efecto que obtuvo la intervención piloto. Para esto se optó por el uso del índice de no solapamiento de los todos los pares [*non overlap of all pairs* o NAP] desarrollado por Parker y VANNEST (2009). Esta prueba consiste en la comparación de los datos de línea base (LB) o evaluación previa de cada uno de los participantes con la evaluación posterior de cada uno de los mismos. De esta comparación se deriva un número de no solapamientos (N), de no solapamientos (S), y de empates (E). Estos datos son luego evaluados mediante una fórmula ($NAP = \text{N}^\circ \text{ de pares sin solapamiento} + 0.5 \times \text{N}^\circ \text{ de empates} / \text{total de n}^\circ \text{ de pares de datos comparando la LB y el tratamiento}$) que indica si el efecto es débil, medio, o grande.

Sobre los resultados para del IDARE mediante la prueba NAP, el número de solapamientos (S) que se obtuvieron fue de 8, 8 no solapamientos (N), y 0 empates (E).

Figura 3. Puntuaciones para la evaluación previa y posterior de Ansiedad Escénica en Músicos en intervención piloto (figura 4).

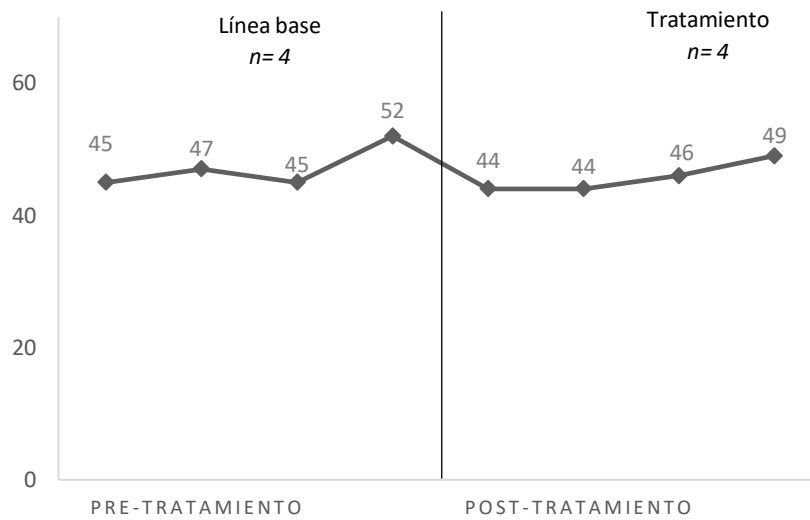
Figura 4. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad estado en la intervención piloto.



Tras la aplicación de la fórmula, el valor obtenido fue de 50%, que se considera como un efecto débil.

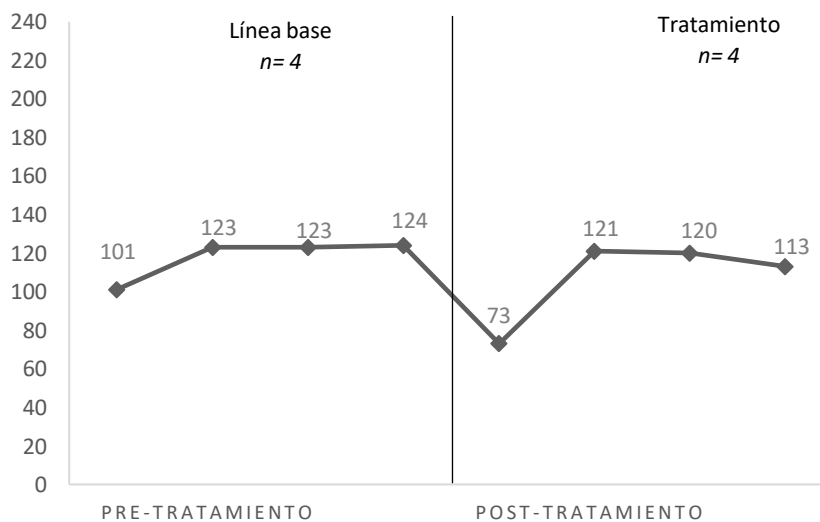
Respecto a la ansiedad rasgo, se obtuvo un efecto medio (68.75%) derivado de 5 solapamientos, 11 no solapamientos, y 0 empates (figura 5).

Figura 5. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad rasgo en intervención piloto.



Respecto a la ansiedad escénica en músicos, el valor obtenido es de 81.25% lo que es considerado como efecto medio. En este caso se encontraron 3 solapamientos, 13 no solapamientos y 0 empates (figura 6).

Figura 6. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad escénica en músicos en pilotaje.

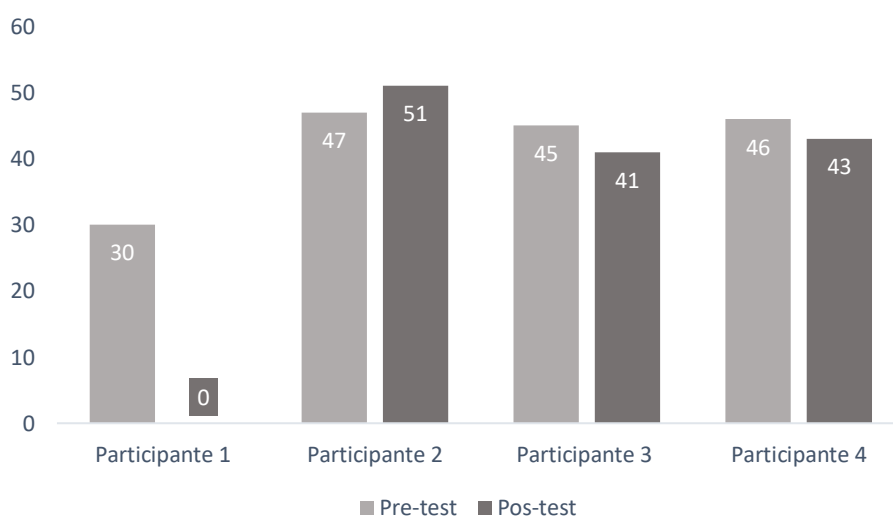


Resultados de intervención

Para la intervención, los datos fueron tratados mediante el mismo proceso utilizado en la intervención piloto, es decir, se analizaron las puntuaciones crudas en las escalas y subescalas, posteriormente se aplicó una prueba de Wilcoxon a fin de determinar si las posibles diferencias muestran significancia estadística, y finalmente, se realizó la prueba de índice de no solapamiento de todos los pares para determinar el tamaño del efecto en la evaluación previa a la intervención.

En la figura 7, se muestran las puntuaciones obtenidas para el IDARE en la subescala de ansiedad estado en la que se puede ver que, tras la aplicación del taller, solo dos de los casos presentados muestran una disminución (participante 3 y 4), además de la existencia de un abandono del participante 1.

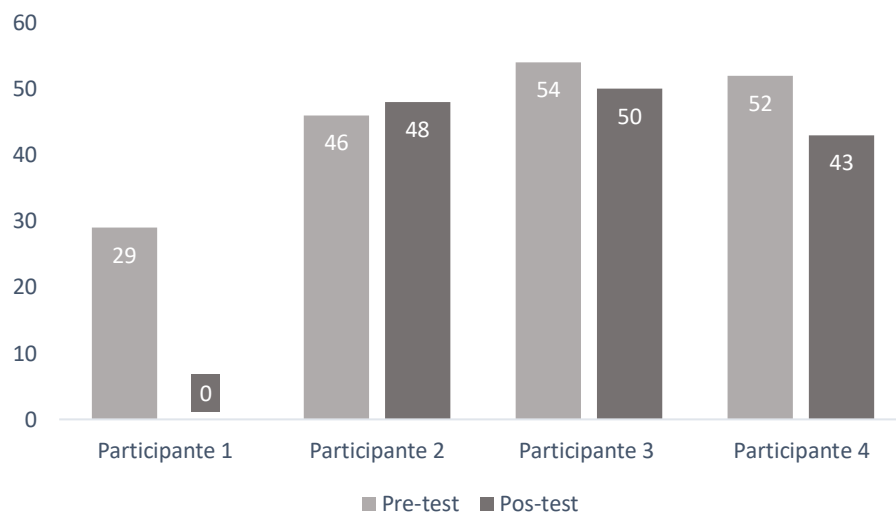
Figura 7. Puntuaciones crudas de Ansiedad Estado por participante en intervención.



Cuando las puntuaciones crudas son trasladadas a las puntuaciones T normalizadas del IDARE, los niveles de ansiedad se ubican dentro del medio para el participante 1, y alto para el resto de los participantes.

Sobre las puntuaciones obtenidas para la subescala de ansiedad rasgo, la figura 8, muestra una división por participante en las dos etapas de evaluación.

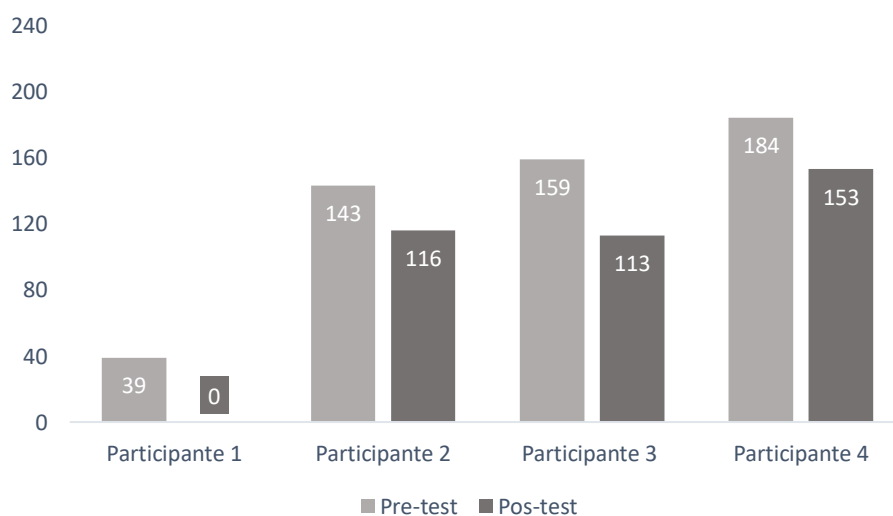
Figura 8. Puntuaciones crudas de Ansiedad Rasgo por participante en intervención.



Con la finalidad de determinar los niveles de ansiedad obtenidos por los participantes, se realizó una revisión de las puntuaciones normalizadas dando como resultado, un nivel de ansiedad rasgo medio para el participante 1 y alto para el resto de los participantes en ambos momentos de la evaluación.

Respecto a las puntuaciones obtenidas en el KMAPI (figura 9), los datos muestran niveles bajo (participante 1), alto (participante 2) y muy alto (participante 3 y 4) de acuerdo con los puntos de corte establecidos por Acosta et al. (en prensa).

Figura 9. Niveles de Ansiedad Escénica Musical por participante en intervención.



Tras la aplicación del taller, se observó una disminución de la ansiedad escénica en músicos en la que el participante 2 paso de nivel alto a medio, el participante 3 disminuyó 2 niveles pasando de muy alto a medio, y si bien el participante 4 permaneció en los rangos de nivel muy alto, existió una disminución considerable.

Luego de la revisión en las puntuaciones obtenidas, se aplicó la prueba de Wilcoxon a fin de determinar si las diferencias mostradas en las diferentes etapas de la evaluación presentaban significancia estadística. Luego de este análisis se observó que dichas diferencias no resultaron significativas para ninguna de las escalas y subescalas como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados de la prueba de Wilcoxon de ansiedad estado, rasgo, y ansiedad escénica musical en intervención.

	Evaluación	Media	Mediana	Rango	Z	p
Ansiedad Estado	Pre	46.00	46.00	2	.758	.758
	Post	45.00	43.00	10		
Ansiedad rasgo	Pre	50.66	53.00	8	.000	1.00
	Post	50.33	50.00	5		
Ansiedad Escénica en músicos	Pre	162	159.00	41	-1.604	.109
	Post	127.33	116.00	48		

Adicionalmente, se realizó una comparativa en las disminuciones de los niveles de ansiedad por factores de acuerdo con la validación del KMPAI donde, como se muestra en la tabla 7, el mayor índice de reducción en las puntuaciones de ansiedad se ve reflejado en los primeros 3 factores.

Tabla 7.

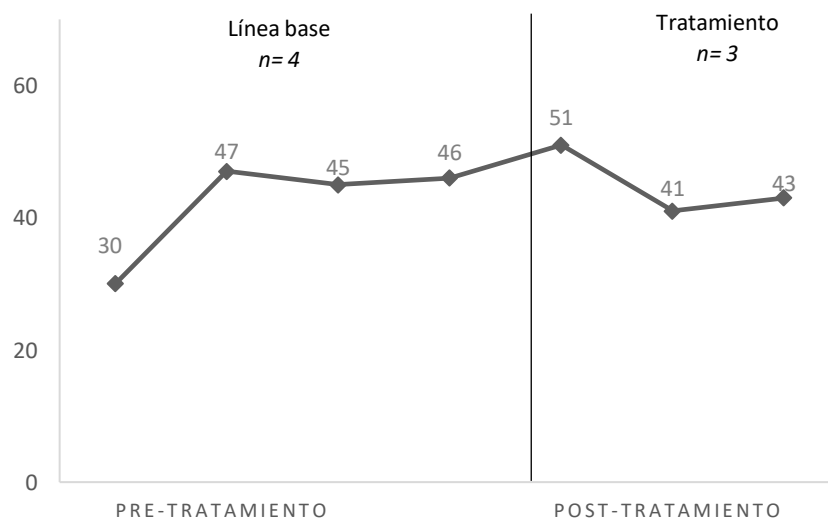
Comparación de puntuaciones en las evaluaciones previas y posteriores por participante en cada factor del KMPAI.

Factor	Participante 2		Participante 3		Participante 4	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	34	32	50	37	55	41
2	53	43	60	41	52	32
3	20	10	22	8	31	32
4	9	6	6	7	9	10
5	10	13	9	8	15	13
6	9	2	2	2	8	11
7	8	10	10	10	14	14

Si bien las disminuciones presentadas por los participantes no mostraron una significancia estadística, es pertinente realizar nuevamente la prueba NAP para determinar el tamaño de efecto.

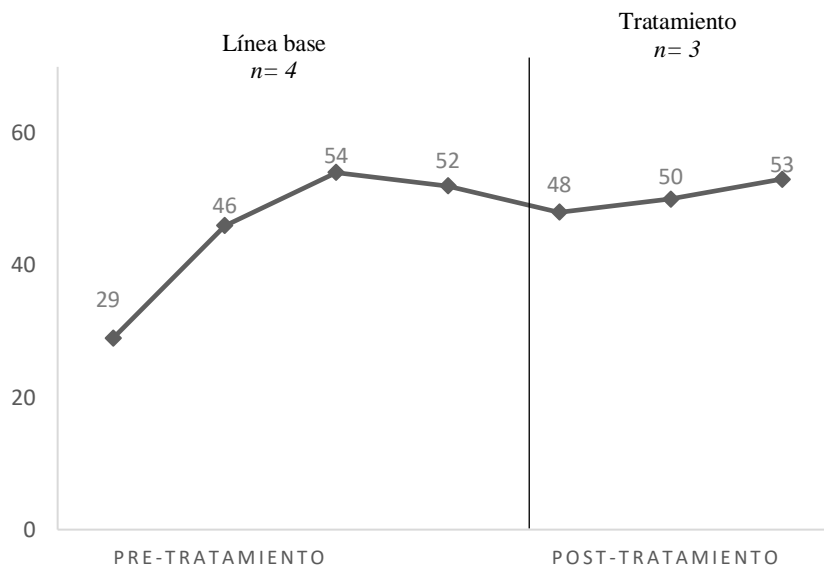
Sobre los resultados del efecto de la ansiedad estado, se obtuvo un efecto débil (50%). derivado de 6 solapamientos (S), 6 no solapamientos (N), y 0 empates (E) (figura 10).

Figura 10. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad estado en intervención.



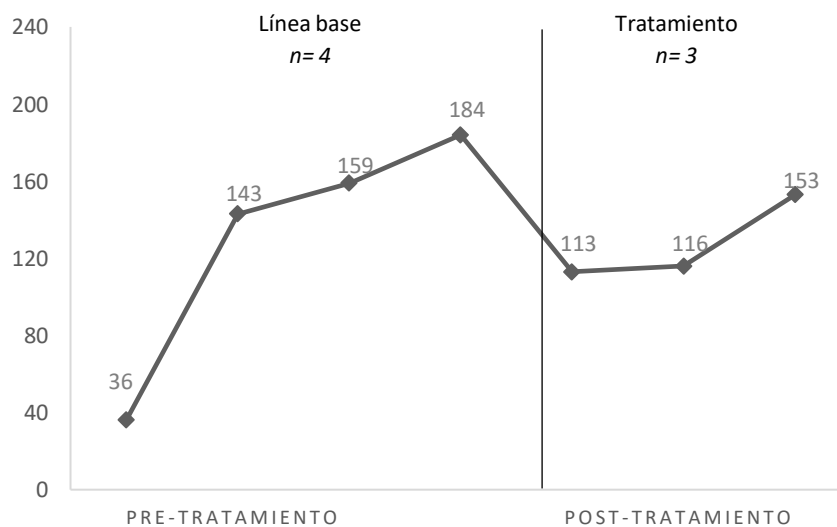
Sobre la ansiedad tipo rasgo, se obtuvo un 41.6 % lo que se considera como un efecto débil. En este caso se encontraron 7 solapamientos, 5 no solapamientos, y 0 empates (figura 11).

Figura 11. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad rasgo en intervención.



Por último, para los resultados del Inventario de Ansiedad Escénica de Kenny, (KMPAI, 2011) el valor que se obtuvo fue de 91.6% el cual equivalente a un efecto medio (figura 12).

Figura 12. Comparación de solapamiento de los pares entre la evaluación previa y posterior de la escala de ansiedad escénica musical.



En este caso el número de solapamientos encontrados fue de 1, 11 no solapamientos, y 0 empates.

Discusiones

Validación

El proceso de validación fue particularmente complicado debido a las limitantes en el acercamiento hacia las instituciones. Si bien se puede considerar lo dicho por Fernández y Casas (2019) sobre la poca accesibilidad de este campo hacia la investigación, las complicaciones de comunicación derivadas por la pandemia juegan un papel sumamente importante y no es posible establecer una relación con lo mencionado por el autor.

Sobre los resultados obtenidos, los factores coinciden en su mayoría con los obtenidos por Kenny (2011). Esto puede deberse, en parte, a factores distintivos que caracterizan la muestra como niveles de competencia entre pares, disponibilidad del campo labora, y sistemas educativo-musicales. Además de esto, el tamaño muestral puede tener implicaciones en la organización de factores al momento de una conformación sólida de comunidades.

El índice de confiabilidad obtenido es favorable para la aplicación del instrumento en población mexicana. No obstante, resulta pertinente ampliar el tamaño muestral con la finalidad de realizar pruebas de análisis confirmatorio, así como validez externa.

Finalmente, el instrumento fue aplicado durante el primer semestre de 2021, periodo por el cual los efectos psicosociales del COVID-19 pudieron tener influencia.

Pilotaje

Los resultados obtenidos en la evaluación previa sobre la ansiedad estado y rasgo coinciden con trabajos previos, ya que se considera que existe una relación cercana debido a la naturaleza del campo de la música (Dalia, 2004) y las altas exigencias y situaciones a

la que los estudiantes se enfrentan por lo que presencia de estos tipos de ansiedad pueden determinar la presencia de AEM (Hamann 1982; Kenny, 2004, 2011; Smith & Rikard, 2004). Respecto a la evaluación posterior, no se obtuvo una disminución en las puntuaciones y, de hecho, estas se vieron elevadas en algunos casos. Estos aumentos pueden deberse al periodo en que la aplicación de instrumentos de medida se llevó a cabo teniendo como factores externos posibles evaluaciones o momentos de estrés y ansiedad en la vida de los estudiantes, aspecto que deberá ser considerado en futuros trabajos.

Sobre la AEM, solo uno de los participantes mostro una disminución amplia (28 puntos), la cual fue suficiente para pasar de nivel medio a nivel bajo de acuerdo con los puntos de corte realizados por Acosta et al., (en prensa). Sin embargo, en el contexto de una intervención, el taller pareciera no ser de utilidad para el resto de los participantes. Esto se puede deber en primer lugar a que el número de sesiones fue insuficiente ya que algunas técnicas como la relajación progresiva de Jacobson precisa de un número determinado de sesiones para lograr tener efecto en el individuo (Caballo, 1995). Otras técnicas como lo es el diseño de objetivos, de igual manera precisa de un acompañamiento más extendido ya que, durante la intervención los participantes mostraron duda sobre cómo realizar este ejercicio. Además, de acuerdo con la literatura, los centros de educación musical no tienen un enfoque pedagógico y están más orientados hacia en procesos de mecanización por lo que el enfoque de la practica instrumental gira entorno a la repetición y no a la comprensión de la información (Fernández y Casas, 2019; Parakilas, 2001).

Sobre el tamaño del efecto obtenido en el NAP, ninguna de los resultados logro un índice de tamaño de efecto grande, lo que expone falta de efectividad en el proceso de pilotaje.

Fue por esta información que se hicieron las modificaciones referentes al aumento de número de sesiones, así como en la reorganización de estas, misma reconfiguración que dio paso a una intervención definitiva.

Intervención

En el contexto de la intervención, los resultados obtenidos para la evaluación previa son elevados ya que la media para ansiedad estado y ansiedad rasgo se encuentran en $Me=46$ y $Me=50.66$, respectivamente. Respecto a la evaluación posterior las diferencias resultan ínfimas ya que, la reducción en la media de la ansiedad estado es apenas de un punto ($ME=45$) y para la ansiedad rasgo es apenas de decimales ($ME=50.33$). Estos resultados pueden considerarse como esperados ya que la intervención estuvo focalizada en la disminución de niveles de AEM. Además de esto, debido al periodo extraordinario de distanciamiento social que se vivió por COVID-19, no fue posible determinar si en un estado considerado como real (un escenario, recital, o aula de evaluación) el taller generaba un impacto.

En las puntuaciones obtenidas en el KAMPAI, dos de los participantes mostraron un nivel considerado como muy alto de acuerdo con los puntos de corte realizados por Acosta et al., (en prensa). Estos resultados, de acuerdo con la literatura (Dalia, 2004, Kenny, 2011) son esperados. Sin embargo, es importante resaltar que, tras la intervención, las puntuaciones se vieron disminuidas en dos niveles para uno de los participantes pasando de muy alto a medio (participante 3), y de un nivel para el participante 2 y 4. En este proceso de intervención los resultados obtenidos muestran una disminución mayor para todos los participantes respecto a la intervención piloto, donde la disminución menor fue de 27 puntos, misma que es equiparable a la disminución mayor que se tuvo en el pilotaje. La reducción mayor en los niveles de AEM es de 46 puntos.

La disminución presentada en la intervención sobre la AEM para todos los casos, puede deberse en primer lugar; a las modificaciones que fueron realizadas a partir de la información obtenida durante el pilotaje, misma que estaba orientada hacia el aumento en el número de sesiones. En segundo, a las características propia de la población con que se trabajó. Esto no se refiere exclusivamente a el hecho de que uno u otro ambiente sea más estresante o propenso a generar ansiedad, sino a otras cuestiones como las habilidades de adecuación y afrontamiento para la ansiedad sean diferentes. A partir de este razonamiento, es importante mencionar también, que estos aspectos deberán ser considerados en futuras investigaciones.

Respecto al índice del tamaño del efecto obtenido en la intervención, la ansiedad estado, así como el rasgo mostraron un efecto débil. Lo cual resulta llamativo ya que, en comparación con la intervención piloto el efecto fue menor. De cara a estos resultados, se puede sugerir que la ansiedad estado y rasgo no guardan relación de forma clara con la ansiedad escénica musical como mencionan algunos autores (Kenny, 2011; Smith y Rikard, 2004). No obstante, se deberán realizar estudios de tipo correlacional para obtener datos concluyentes sobre este aspecto.

Por otro lado, la AEM mostro un efecto medio que estaba apenas 0.4% por debajo del efecto grande. Este resultado, aunque no es concluyente, muestra una tendencia hacia un efecto grande. En este aspecto, la atrición por parte de uno de los participantes pudo haber tenido una influencia que no contribuyera en obtener un efecto grande, esto partiendo de la tendencia presentada por dicho resultado.

Sobre las técnicas

Las técnicas utilizadas partieron de los principios teóricos establecidos por Kenny (2011), LeBlanc (1994) y Papageorgi (2007) ya que son en la actualidad las tres teorías

explicativas que brindan una información amplia sobre el fenómeno de la AEM. Así pues, se enlistan las técnicas seleccionadas y su función con base en estas teorías.

La técnica de exposición en vivo tuvo una adaptación a medios digitales. La función de esta técnica era lograr la desensibilización hacia la ejecución musical ante ciertas condiciones. Si bien esto podría no ser la forma más ortodoxa de realizar esta técnica; partiendo de la teoría de LeBlanc (1994) la presencia de medios de grabación en los contextos de recitales o conciertos pueden generar efectos adversos en los intérpretes. Es por esta razón, que resulta importante exponer a los estudiantes a factores reales del medio en que desempeñan su profesión, aun siendo un contexto virtual.

Sobre las técnicas de relajación, se ha mencionado que estas podrían no ser efectivas si se practican de manera aislada (Dalia, 2004; Kenny, 2011). No obstante, en el contexto del taller impartido, estas técnicas tuvieron una interacción con otras de tipo pedagógico como lo son la planeación de objetivos. Papageorgi (2007) menciona que la interacción entre un estado de activación física muy elevado y una mala preparación sobre el repertorio, pueden existir problemas como la pérdida de memoria o interrupción en la atención. Por esta razón, atender un aspecto que no es considerado como relevante, puede tener efectos positivos en el estado de activación física que puede involucrar una disminución en el riesgo de sufrir lapsos de pérdida de memoria.

Las técnicas de tipo pedagógico como lo es el planteamiento de objetivos juegan de igual manera un papel importante. En el contexto musical como antes se ha mencionado, el enfoque está orientado hacia un proceso de sistematización de la información antes siquiera de lograr comprender la información con que se trabaja (Fernández y Casas, 2019; Parakilas, 2001). Abonando a este hecho, las teorías mencionan que la falta de preparación es un factor importante en la presencia de AEM (Kenny, 2011; LeBlanc, 1994; Papageorigi, 2007) además de ser un elemento disruptivo durante la

ejecución musical (Marinovic, 2006). En este sentido se puede hablar, por una parte, de la preparación adecuada de una obra en sí misma, es decir, que el estudiante reciba los pormenores técnicos y emocionales para lograr interpretar una determinada pieza.

Por otro lado, la percepción sobre la preparación es también relevante. Esto se refiere a la existencia de una idea subjetiva por parte del interprete, en la que la preparación técnica es considerada como adecuada, lo que favorece la ejecución. Contrariamente cuando esta idea subjetiva apunta a que la preparación no es la adecuada, se presentaran afectaciones en el desempeño del interprete (Domingo, 2015). Así pues, desarrollar estrategias de estudio alejadas de la tradición de la repetición, puede ayudar a los alumnos a entender, ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? en el proceso del aprendizaje musical que, a su vez, puede generar efectos positivos en la autoeficacia y el rendimiento del alumno.

De forma individual las técnicas podrían no ser eficaces, sin embargo, la interacción entre las distintas estrategias de tuvieron efectos favorables en los participantes pues como ya se ha mencionado, la disminución en los niveles de ansiedad de los participantes a partir de la intervención es considerable ya que la disminución más significativa paso de un nivel “muy alto” a un nivel “medio” por lo tanto, se hacen patente los efectos positivos del taller.

Limitaciones

Las limitaciones presentadas se pueden establecer en varias líneas que son el tenor del estado del arte, la poca apertura del campo musical hacia la investigación.

En México, la investigación a sobre AEM o sobre cualquier tema sobre relacionado con psicología de la música resulta escaso. Esto trae consigo una falta de entendimiento sobre problemas relacionados con afectaciones emocionales dentro de esta área.

Por otro lado, el acercamiento hacia los actores dentro del campo de la música resultó complicado, en el proceso de validación del instrumento se tuvo un acercamiento de 30 instituciones de las cuales, 3 atendieron la invitación y durante la intervención se tuvo un a 6 instituciones de las cuales solo una atendió la invitación. Si bien esto se puede entender debido a una falta de procesos de comunicación dentro de las instituciones por las condiciones de trabajo a distancia experimentadas durante 2020-2022; existe también una cuestión sobre la falta de disposición de este campo hacia la investigación e intervención de otras áreas como lo es la psicología que ya ha sido mencionado por algunos autores (Fernández y Casas, 2019; Hargreaves, 1989).

Además, el tamaño muestral resulta escaso para poder hacer aseveraciones sobre la eficacia del taller. Si bien, como antes se menciona, el campo de la música presenta resistencia hacia la investigación, es importante desarrollar estrategias que favorezcan a la obtención de evidencia empírica.

Conclusiones y futuras investigaciones

Las puntuaciones obtenidas para la AEM ponen en evidencia un problema real que ha sido omitido en la población mexicana. En este caso, las acciones relevantes a tomar deberán estar encaminadas hacia la explicación profunda en el contexto mexicano, a la indagación sobre niveles de incidencia y prevalencia, así como al análisis en la búsqueda de estrategias y técnicas para su atención.

Sobre el taller, este ha demostrado un cambio positivo en la disminución de los niveles de AEM incluso en niveles “muy altos” donde se logró una disminución en lo que respecta a la población con que se trabajó. Esto ayuda a visualizar este problema como uno que puede ser atendido desde técnicas como la relajación y otras de tipo educativo a través de redes de apoyo. En este sentido, indispensable el involucramiento multidisciplinar, es decir, formadores musicales y trabajadores de la salud mental para la

mejor atención hacia la AEM a la vez que se contribuye en el crecimiento del estado del arte ya que en México la información sobre este fenómeno es poca.

Las futuras investigaciones deberán tener a consideraciones hacia varios aspectos como; el número de participantes, análisis en la relación entre los distintos tipos de ansiedad mediante estudios correlacionales, factores contextuales propios de cada región. Además, es importante indagar sobre las habilidades de afrontamiento que se tienen dentro de este campo ya que juegan un papel importante.

Por último, si bien es cierto que se deben atender particularidades en los procesos de investigación, primero se deberá promover la investigación en el área de psicología, así como en la de música, como un camino hacia la promoción de la salud mental en las poblaciones de músicos a lo largo del país.

Referencias

- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arnáiz Rodríguez, 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.
- Ballester Martínez, J. (2015). Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia. *Proyecto de investigación*.
<http://hdl.handle.net/10201/45626>
- Bartel, L. R., & Thompson, E. G. (1994). Coping with performance stress: a study of professional orchestral musicians in Canada. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 70–78. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/35>
- Beck, A. T., Steer, R. A., Brown, G. & Vázquez, C. (2011). Manual BDI-II: Inventario de depresión de Beck-II.
- Benítez, M. A., Abrahan, V. M. D., & Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista internacional de educación musical*, (5), 61-69.
<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/100>
- Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la ansiedad generalizada. *Psicothema*, 13(3), 442-446.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72713309.pdf>
- Caballo, V. E. (1995). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*.

- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. Y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de San Marcos*, 62(1), 25-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Cester, A. (2013). El miedo escénico. Orígenes, causas y recursos para afrontarlo con éxito. Ejercicios para músicos, actores y personas que deben enfrentarse a una audiencia. Barcelona: Robinbook. Recuperado de <https://www.scribd.com/book/362015297/El-miedo-escenico-Origenes-causas-y-recursos-para-afrontarlo-con-exito>
- Cid, M. J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *LEEME*. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9833/9256>
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Psicodidáctica*, 17, 101-108 Universidad del País Vasco. ISSN 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501710>
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- Dalia, G., (2008). *Cómo ser feliz si eres músico (o tienes uno cerca)*. Pais Mundimúsica.
- Davies, J. B. (1979). The psychology of music. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 37(3). DOI: 10.2307/430804
- Daykin, N. (2005). Disruption, dissonance and embodiment: creativity, health and risk in music narratives. *Health*., 9(1), 67-87. <https://doi.org/10.1177/1363459305048098>
- Dobos, B., Piko, B. F., & Kenny, D. T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 310-326. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804295>

- Domingo, M., & del Pilar, M. (2015). Ansiedad de ejecución, atención plena, autocompasión, rendimiento y satisfacción académica en estudiantes de música de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD. <https://core.ac.uk/download/pdf/71052811.pdf>
- Esparza, O., Gutiérrez, M., Montañez, P. y Carrillo, I., (2016). Validity of a Paranoid Thoughts Due To Social Violence Scale In Juarez Mexico. *European Scientific Journal*.
<https://www.researchgate.net/publication/307466243>
- Fernández, B. & García, J. (2015). De la psicología la cognición musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, 10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443243>
- Morante, B. F. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 13-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573133>
- Fernández, B. & Casas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7(1). Galera Nuñez, Ma del M. Seis tests que miden las habilidades musicales: un análisis crítico. *Espacio tiempo*, 28. 181-191. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>
- Fishbein, M., Middlestadt, S., Ottati, V., Straus, S. y Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians. Overview of a national survey. *Med Probl Perform Art*, 3(1), 1-8.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Galamian, I. (1985). *Principles of violin playing and teaching*. Englewood Cliffs; New Jersey.
- García-Batista, Z. y Cano-Vidal, A. (2014). Estandarización y validación del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) en la población de República Dominicana.

- Summa Psicológica UST, 11(2), 81-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4954000>
- Guerrero, M. (2018). Identidad musical y docente en acción: un estudio de caso. *Revista Internacional de Educación Musical*, (6), 25-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573134>
- Havas, K. (1992). *El miedo al escenario, causas y soluciones*. Cuerdas al Aire; Buenos Aires.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (Vol. 126). Graó.
- Hamann, D. L., & Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, 11(1), 37-50.
<https://doi.org/10.1177/0305735683111005>
- Hamann, D. (1982). An Assessment of Anxiety in Instrumental and Vocal Performances. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 77-90. <https://doi.org/10.2307/3345040>
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model of synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Herrera-Torres, L., & Campoy-Barreiro, C. (2020). Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 30-45. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.184>
- Hook, J., & Valentiner, D., (2002). *Are Specific and Generalized Social Phobias Qualitatively Distinct? Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(4), 379–395. doi:10.1093/clipsy.9.4.379
- Iusca, D. y Dafinoiu, I. (2011). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33 (2012) 448 – 452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.161>

- Kaspersen, M., & Gøtestam, K. G. (2002). *The European journal of psychiatry (edición en español)*, 16(2), 73-86. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1579-699X2002000200001
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2020). Pre-performance emotions and music performance anxiety beliefs in young musicians. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 77-93.
<https://doi.org/10.1177/1321103X19830098>
- Kenny, D. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3659969799
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. OUP Oxford. ISBN: 978-0199586141
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, 18(6), 757-777.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.09.004>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- LeBlanc, A. (2021). A theory of music performance anxiety. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 34. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/34>
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en interpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena*, 60(205), p. 2-25. Recuperado a partir de
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12051>
- Marchant-Haycox, S. E., & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and individual differences*, 13(10), 1061-1068.
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90021-G](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90021-G)

Mauricio Weintraub (2020). Interpretación emocional, 3.a clase – Aspecto Psicológico del Intérprete de Música. [Publicación de Facebook]. Recuperado de:

<https://www.facebook.com/mauricio.weintraub/videos/10221981429348612>

McGrath, C. (2012). *Music performance anxiety therapies: A review of the literature* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

<https://www.proquest.com/openview/1b8b5a8ffdf98307c4b3fae35358c101/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

McPherson, G. y McCormick, J. (2006). Self- Efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34 (3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>

Melipillán, R., Cova, F., Rincón, P. y Valdivia, M. (2008). Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II en adolescentes chilenos. *Terapia psicológica*, 26(1), 59-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000100005>

Montello, L., Coons, E. y Kantor, J. (1990). The use of group music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 49-57.

Nagel, J. J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: a review of selected CBT and ps. *Medical problems of performing artists*. 25(4), 141-148. <https://doi.org/10.21091/mppa.2010.4031>

Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., & Casanova, O. (2018). *Music performance anxiety. Substance use and career abandonment in Spanish music students. International Journal of Music Education*, 36(3), 460–472. doi:10.1177/0255761418763903

Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Holsomback, R. (2004). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety

- Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312. DOI: 10.1037/1072-5245.12.4.312
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a Music Performance Anxiety Inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725–751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research studies in music education*, 28(1), 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Parakilas, J. (2001). A history of lessons and practicing. En J. Parakilas (Ed.), *Piano roles, a new history of the piano*. New Haven, Yale University Press. ISBN: 978-0300093063
- Ramos, P. (2013). La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de educación Musical*, (1), 23-30. DOI: 10.12967/RIEM-2013-1- p023-030
- Reynoso-Vargas, K. (2018). Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura (Disertación Doctoral, Universidad Iberoamericana).
- Rodríguez, A., y Velásquez, C., (2017). Programa para el manejo de la ansiedad escénica de los cuerdistas de la Orquesta de Cámara del Conservatorio Plurinacional de Música. *Scielo*. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/ce/v8n21/v8n21_a03.pdf
- Rosset, J. y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico: Manual de mantenimiento para un máximo Rendimiento*. Barcelona: Paidotribo. ISBN: 978-84-9910-033-3
- Sang-Hie, L. (2002). Musicians's performance anxiety and coping strategies. *American Music Teacher*, 52(1), 36-36. https://www.researchgate.net/profile/Sang-Hie-Lee/publication/275351899_Musician's_Performance_and_Anxiety_and_Coping_Strateg

ies/links/5562fe5708ae8c0cab334878/Musicians-Performance-and-Anxiety-and-Coping-Strategies.pdf

Salmon, P., Schrod, R., & Wright, J. (1989). A temporal gradient of anxiety in a stressful performance context. *Medical Problems of Performing Artists*, 4(2), 77-80

Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11.

Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Estados Unidos: Houghton Mifflin. ISBN: 978-0395615560

Sinico, A. y Winter, L. (2013). Music Performance Anxiety: Use of Coping Strategies by Tertiary Flute Players. In: Geoff Luck & Olivier Brabant (Eds.) *Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3)*, Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Department of Music. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201305281789>

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). *The role of practice in the development of performing musicians*. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309. doi:10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x

Smith, A.J. & Rickard, N. (2004). Prediction of music performance anxiety via personality and trait anxiety in young musicians. *Australian Journal of Music Education*. 1. 3-12. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.674028509507292>

Spilberg, C. y Díaz-Guerrero, R. (2010). Inventario de ansiedad. Rango-Estado (IDARE). Ficha técnica, cod. 25810.

- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182-2192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036>
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., & Danuser, B. (2011). Stage fright: its experience as a problem and coping with it. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 761-771. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0608-1>
- Turner, S. M., Johnson, M. R., Beidel, D. C., Heiser, N. A., & Lydiard, R. B. (2003). The social thoughts and beliefs scale: A new inventory for assessing cognitions in social phobia. *Psychological assessment*, 15(3), 384. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.15.3.384>
- Urruzola, M. V., & Bernaras, E. (2020). Music performance anxiety in 8-to 12-Year-Old children. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.003>
- Van Fenema, E., Julsing, J., & Carlier, I. (2012). Musicians Seeking Psychiatric Help; A Closer Look At Performance Anxiety. *European Psychiatry*, 27(1), 1. doi:10.1016/S0924-9338(12)74323-7. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(12\)74323-7](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(12)74323-7)
- Viejo, C., & Laucirica, A. (2016). Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, pp. 63-80. <https://hdl.handle.net/2454/33143>
- Yağışhan, N. (2009) A survey of music performance anxiety among Turkish music students. *Turkish Journal of Music Education* 2(1). https://www.researchgate.net/publication/274248977_A_Survey_of_Music_Performance_Anxiety_Among_Turkish_Music_Students

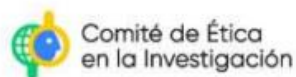
Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strengths of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurological Psychology*, 18(5), 459-482.

https://www.ida.liu.se/~769A09/Literature/Stress/Yerkes,%20Dodson_1908.pdf

Zarza, F. J. (2016). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España* (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza). <https://zaguan.unizar.es/record/47413>

ANEXOS

Anexo 1



CEI-2021-1-377

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 13 de agosto de 2021

Lic. Carlos Alejandro Acosta Medina
Dr. Esteban Esquivel Santoveña
Presente.

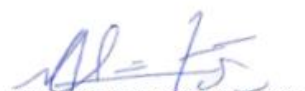
El Comité de Ética en la Investigación (CEI), después de recibir los cambios del protocolo de investigación CEI-2021-1-13, denominado "Taller educativo virtual para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura", resolvió:

Dictamen favorable

Atentamente
"Por una vida científica
Por una ciencia vital"



— Dra. Gwendolyne Peraza Mercado
Presidente del Comité de Ética en la
Investigación



Dra. María de Jesús Viloria Beltrán
Secretaria del Comité de Ética
en la Investigación

c.c.p. Archivo.

Anexo 2**IDARE**

Nombre _____ Edad _____
 Estado civil _____ Sexo _____
 Escolaridad _____ Ocupación: _____

Gracias por responder, los resultados de las preguntas son confidenciales-

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente en estos momentos. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

No	Vivencias	No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado				
2	Me siento seguro				
3	Estoy tenso				
4	Estoy contrariado				
5	Me siento a gusto				
6	Me siento alterado				
7	Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo				
8	Me siento descansado				
9	Me siento ansioso				
10	Me siento cómodo				
11	Me siento con confianza en mi mismo				
12	Me siento nervioso				
13	Estoy agitado				
14	Me siento a punto de explotar				
15	Me siento relajado				
16	Me siento satisfecho				
17	Estoy preocupado				
18	Me siento muy preocupado y aturdido				
19	Me siento alegre				
20	Me siento bien				

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque la frase que indique como se siente generalmente, habitualmente.

No	Vivencias	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	Casi siempre
21	Me siento mal				
22	Me canso rápidamente				
23	Siento ganas de llorar				
24	Quisiera ser tan feliz como otras personas parecen ser				
25	Pierdo oportunidades por no poder decidirme				
26	M siento descansado				
27	Soy una persona tranquila, serena y sosegada				
28	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas				
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
30	Soy feliz				
31	Tomo las cosas muy a pecho				
32	Me falta confianza en mi mismo				
33	Me siento seguro				
34	Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades				
35	Me siento melancólico				
36	Me siento satisfecho				
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente				
38	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza				
39	Soy una persona estable				
40	Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me tenso y alterado				

Anexo 3

Completa los siguientes datos personales:

1. Nombre:
2. Edad:
3. Género:
4. Instrumento musical practicado:
5. Ocupación:
6. Lugar donde labora si es el caso:
7. Lugar donde estudia si es el caso:
8. Años de estudio musical:
9. Correo electrónico:

A continuación, encontrara una serie de declaraciones sobre cuál es su estado emocional en general, así como cuál es su estado emocional antes, durante o después de una actuación. Por favor, seleccione la respuesta con la que se identifique mayormente. 0 es la respuesta con la que menos se identifica mientras que 6 es la respuesta con la que más se identifica.

Lo que pienso de la música y de la actuación	Totalmente desacuerdo					Totalmente de acuerdo	
	0	1	2	3	4	5	6
1. Generalmente siento que controlo mi vida	0	1	2	3	4	5	6
2. Encuentro fácil confiar en los demás	0	1	2	3	4	5	6
3. Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué	0	1	2	3	4	5	6
4. A menudo tengo dificultad para generar la energía necesaria para hacer cosas	0	1	2	3	4	5	6
5. La preocupación excesiva es una característica de mi familia	0	1	2	3	4	5	6
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	0	1	2	3	4	5	6
7. Incluso si trabajo mucho en la preparación de mi presentación, es probable que cometa errores	0	1	2	3	4	5	6
8. Encuentro difícil depender de los demás	0	1	2	3	4	5	6
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	0	1	2	3	4	5	6

10. Antes, o durante una presentación, tengo sensaciones similares al pánico	0	1	2	3	4	5	6
11. Antes de un concierto, nunca se si lo hare bien	0	1	2	3	4	5	6
12. Antes, o durante la presentación, siento la boca seca	0	1	2	3	4	5	6
13. A menudo siento que no valgo mucho como persona	0	1	2	3	4	5	6
14. Durante una actuación, suelo pensar si lograré terminarla	0	1	2	3	4	5	6
15. Pensar en una evaluación o jurado, puede interferir en mi desempeño durante la presentación	0	1	2	3	4	5	6
16. Antes o durante una actuación me siento enfermo, débil o con el estómago revuelto	0	1	2	3	4	5	6
17. Incluso en las situaciones en las que la actuación es más estresante, estoy seguro de que lo hare bien	0	1	2	3	4	5	6
18. A menudo me siento preocupado por una reacción negativa del público	0	1	2	3	4	5	6
19. Algunas veces me siento ansioso sin razón alguna	0	1	2	3	4	5	6
20. Desde el inicio de mis estudios recuerdo, estar ansioso por presentarme en público	0	1	2	3	4	5	6
21. Me preocupa que una mala actuación pueda arruinar mi carrera	0	1	2	3	4	5	6
22. Antes o durante una presentación, siento que mi ritmo cardiaco se acelera, como si golpeará mi pecho	0	1	2	3	4	5	6
23. Mis padres casi siempre me escuchan	0	1	2	3	4	5	6
24. Dejo pasar oportunidades que valen la pena	0	1	2	3	4	5	6
25. Después de una presentación, me preocupo sobre si he tocado lo suficientemente bien	0	1	2	3	4	5	6

26. Mi preocupación y nerviosismo sobre mi presentación interfiere con mi concentración	0	1	2	3	4	5	6
27. Cuando era un niño, a menudo me sentía triste	0	1	2	3	4	5	6
28. A menudo, cuando me preparo para un concierto, tengo un sentimiento de terror y de desastre inminente	0	1	2	3	4	5	6
29. Uno o ambos de mis padres eran demasiado ansioso	0	1	2	3	4	5	6
30. Antes o durante una presentación, tengo un aumento de la tensión muscular	0	1	2	3	4	5	6
31. A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	0	1	2	3	4	5	6
32. Después de una presentación, la vuelvo a repasar en mi cabeza una y otra vez	0	1	2	3	4	5	6
33. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	0	1	2	3	4	5	6
34. Me preocupo tanto antes de una presentación, que no puedo dormir	0	1	2	3	4	5	6
35. Cuando actúo sin música, mi memoria es confiable	0	1	2	3	4	5	6
36. Antes, o durante una presentación, experimento agitación o un pulso tembloroso	0	1	2	3	4	5	6
37. Me siento seguro tocando de memoria	0	1	2	3	4	5	6
38. Me preocupa que otros me escudriñen	0	1	2	3	4	5	6
39. Me preocupa mi propio juicio sobre cómo voy a presentarme	0	1	2	3	4	5	6
40. Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad	0	1	2	3	4	5	6

Anexo 4

Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura que tiene como objetivo identificar la ansiedad escénica que se presenta en los músicos estudiantes del grado de licenciatura, así como su atención mediante técnicas de relajación. Los alumnos participantes de este taller aprenderán a utilizar técnicas de relajación que contribuyen en la disminución de estados de tensión muscular, mientras aprenden a mejorar los estados de relajación. Adicionalmente, aprenderán como definir objetivos en su práctica académicas.

Su participación consiste en atender una serie de 8 sesiones las cuales se llevarán a cabo mediante la plataforma Microsoft Teams de manera sincrónica, misma que utiliza la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Las sesiones tendrán una duración de un máximo de dos horas. Este taller está dirigido para alumnos de la licenciatura en música de la UACJ. En caso de ser necesario, si existe la necesidad, aquellos participantes que necesiten atención de otro tipo serán canalizados a una institución pertinente. La participación es totalmente voluntaria y en el momento en que así se decida, el participante podrá retirar su consentimiento para la participación, así como la utilización de sus datos para los fines investigativos con un previo aviso durante el proceso de recolección de datos escribiéndole al Lic. Carlos Alejandro Acosta al correo carlos.acosta@uacj.mx o al Dr. Esteban Esquivel-Santoveña al correo esteban.esquivel@uacj.mx proporcionando su folio que se le asignó al inicio de su participación en el estudio. Se aplicarán un total de tres cuestionarios en la primera evaluación y uno en la segunda que tendrán una duración aproximada de 30 minutos.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son mínimos, sin embargo, se contará con una línea de canalización permanente para los participantes que así lo requieran. La canalización se realizará al Centro de Atención Psicológica SURÉ de manera personal vía correo electrónico. El estudio presenta los siguientes beneficios los participantes aprenderán técnicas de relajación que pueden ser aplicadas en su práctica profesional y los investigadores se comprometen a entregar y explicar a los participantes la información actualizada obtenida del estudio a través de la misma participación de Microsoft Teams de manera individual sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ni con la licenciatura en música de la misma institución. Se me ha garantizado que se

protegerán mis datos ya que se asignará un folio de seguimiento, de esta manera se garantizará la confidencialidad y privacidad de mis datos en caso de publicar o hacer uso de los resultados en ponencias o congresos, además, puede el participante puede solicitar la destrucción o el anonimato de registros o partes de registros que pudieran considerarse particularmente delicados, como fotografías, cintas de video o de audio, en cuanto a la ley de Transparencia y protección de datos personales de sujetos obligados.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha en que este cuestionario es aplicado, misma que se encuentra bajo registro en la plataforma de Google Forma y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Al seleccionar “acepto” usted da su consentimiento para participar en este estudio bajo las condiciones antes mencionadas, y será referido para contestar el cuestionario.

NOTA DISPENSA DE CONSENTIMIENTO: En caso de no requerir el consentimiento fundamentar el hecho ya que puede ser un estudio por observación, retrospectivo o sin riesgo.

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el Dr. Esteban Eugenio Esquivel Santoveña responsable del Proyecto, al correo electrónico esteban.esquivel@uacj.mx

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 5
Relajación Progresiva de Jacobson (1934)
Instrucciones

- Eliminar toda fuente de distracción.
- Elegir un lugar como para sentarse.
- Tener a medida de lo posible, una temperatura agradable.
- Utilizar una luz que no sea intensa.
- Utilizar ropa cómoda.

Guión

Posición de relajación.

Para comenzar, debemos sentarnos en una silla lo más cómodo posible. Si gusta, puede cerrar los ojos. Es necesario mantener la cabeza erguida, no se deberá inclinar hacia los lados ni hacia adelante o hacia atrás. La espalda deberá estar recargada sobre el respaldo de la silla. Las piernas no deberán estar cruzadas y los pies deberán apoyados sobre el suelo. Las manos deberán estar sobre los muslos con las palmas hacia abajo preferentemente. Cuando practiquemos fuera de estas sesiones, deberemos seguir estos pasos para conseguir una postura de relajación.

Tensión-distensión muscular

Extremidades superiores

En este primer trabajo de relajación nos concentraremos en las manos, los antebrazos y los brazos. Comenzamos tensando nuestra mano derecha, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro puño llevándolo a un nivel de tensión alto, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestra mano. Ahora, cuando se lo diga, soltara la mano completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el puño hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misa manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara la mano completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la

tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Pasemos ahora a nuestra mano izquierda. De la misma manera, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro puño llevándolo a un nivel de tensión alto, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestra mano. Ahora, cuando se lo diga, soltara la mano completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el puño hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misma manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara la mano completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Antebrazo

Pasemos ahora a nuestro antebrazo izquierdo. De la misma manera, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro antebrazo llevándolo a un nivel de tensión alto, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestro antebrazo. Ahora, cuando se lo diga, soltara el antebrazo completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el antebrazo hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misma manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara el antebrazo completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Pasemos ahora a nuestro antebrazo izquierdo. De la misma manera, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro antebrazo llevándolo a un nivel de tensión alto, “ahora”. Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestro antebrazo. Ahora, cuando se lo diga, soltara el antebrazo completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el antebrazo hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misma manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara el antebrazo completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Brazo

Pasemos ahora a nuestro a el brazo derecho, es decir del codo hasta el hombro. De la misma manera, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro brazo llevándolo a un nivel de tensión alto, “ahora”. Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestro brazo. Ahora, cuando se lo diga, soltara el brazo completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el brazo hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misma manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara el brazo completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Pasemos ahora a nuestro a el brazo izquierdo, es decir del codo hasta el hombro. De la misma manera, cuando le dé la indicación, apretaremos nuestro brazo llevándolo a un nivel de tensión

alto, “ahora”. Mientras escucha mi voz, sienta cuales son las sensaciones de la tensión en nuestro brazo. Ahora, cuando se lo diga, soltara el brazo completamente soltando toda la tensión, “suelta.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido. Una vez más, cuando se lo indique, apretaremos el brazo hasta llevarlo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” De la misa manera, mientras escucha mi voz, centrara su atención en las sensaciones que se generan. Ahora cuando se lo indique, soltara el brazo completamente, “ahora.” Mientras escucha mi voz, sienta como la tensión y sensaciones desagradables se han ido y como comienza a sentirse una sensación de tranquilidad y relajación.

Cabeza

Con este ejercicio comenzaremos pensando o frunciendo el ceño. Cuando se lo indique usted tensara el ceño tan fuerte como pueda “ahora.” Mientras escucha mi voz sienta cuáles son las sensaciones de tensión en nuestra cara. Ahora cuando le dé la indicación relajará el ceño de forma inmediata y no gradual, “suelte.” Igualmente, mientras escucha mi voz sienta como la tensión se ha ido y comienza a tener una sensación más agradable en su cara una sensación de relajación.

Pasaremos ahora hacia nuestros ojos. Cuando le dé la indicación usted apretar a los ojos tan fuerte como pueda “ahora.” Mientras escucha mi voz cuáles son esas sensaciones de tensión en sus ojos. nuevamente cuando se lo indique liberar a la atención de sus ojos, “ahora.”

Ahora pasamos a nuestra nariz. Cuando le dé la indicación usted apretara su nariz tan fuerte como pueda, “ahora.” Mientras escucha mi voz note cuáles son las sensaciones de tensión en sus ojos. Nuevamente cuando se lo indique liberar a la atención de su nariz, “ahora.” Sienta ahora como es esa sensación de relajación en su nariz.

Ahora pasamos a nuestra mandíbula. Cuando le dé la indicación usted apretará su mandíbula tan fuerte como pueda, “ahora.” Mientras escucha mi voz note cuáles son las sensaciones de tensión en su mandíbula. Nuevamente cuando se lo indique liberar a la atención de su mandíbula, “ahora.” De la misma manera, sienta este estado de relajación.

Repetimos la secuencia.

Cuello

En esta ocasión trabajaremos con nuestro cuello. cuando le dé la indicación hablaremos nuestro cuello hacia la derecha buscando generar tensión, pero siempre teniendo cuidado de que no sea excesiva, y relajamos “ahora.” Mientras escucha mi voz centre su atención en esa sensación de tensión que tiene en su cuello. Ahora, cuando se lo indique liberar a esa tensión y relajar a su cuello llevándolo a la posición inicial, “ahora.” Mientras escucha mi voz centra su atención en cómo la tensión ha desaparecido.

Partiendo de la posición inicial doblaremos nuestro cuello hacia la izquierda e igualmente buscaremos nivel de tensión que no sea excesivo. Cuando le dé la indicación doblamos nuestro cuello, “ahora.” Centramos nuestra atención en ese estado tenso que existe en nuestro cuello. Cuando se lo indique liberar a esa tensión y relajar a su cuello llevándolo a la posición inicial, “ahora.” Mientras escucha mi voz centra su atención en cómo la tensión ha desaparecido.

Partiendo de la posición inicial inclinaremos nuestra cabeza hacia adelante y nuevamente buscaremos generar tensión que no sea excesiva. Cuando le dé la indicación inclinamos nuestra cabeza, “ahora.” Centre su atención en las sensaciones de tensión que experimenta. Cuando se lo indique liberar a esa tensión y relajar a su cuello llevándolo a la posición inicial, “ahora.”

Mientras escucha mi voz centra su atención en cómo la tensión ha desaparecido.

Por último, partiendo nuevamente de la posición inicial llevaremos nuestra cabeza hacia atrás y una vez más buscaremos una tensión que no sea excesiva. Cuando le dé la indicación inclinaremos nuestra cabeza , ”ahora.” Centre su atención en las sensaciones de tensión que experimenta. Ahora cuando se lo indique liberar a esa tensión y relajar a su cuello llevándolo a la posición inicial, “ahora.” Mientras escucha mi voz centra su atención en cómo la tensión va desapareciendo.

Torso

En esta ocasión comenzaremos por el abdomen. cuando le dé la indicación tensaremos nuestro abdomen llevándolo a un nivel de tensión elevado, “ahora.” Mientras escucha mi voz preste atención a las sensaciones que siente en su abdomen. Nuevamente cuando le dé la indicación, libere la tensión en su abdomen de manera inmediata, “ahora.” Una vez liberando la tensión en su abdomen sienta esta sensación de relajación y cómo se han ido las sensaciones desagradables de tensión.

Ahora pensaremos nuestra espalda llevándolo a un nivel de tensión que no sea excesivo. Cuando le dé la indicación apretar a sus escápulas, “ahora.” De igual manera mientras escuchan y vos prestará atención a las sensaciones de tensión en la espalda. De la misma manera cuando le dé la indicación, libere la tensión en su espalda, “ahora.” Una vez relajada la espalda sienta cómo mejora la comodidad y relajación en nuestra espalda y cuán diferente es a nuestro estado de tensión.

Por último, es el turno de los hombros. Cuando le dé la indicación pensaremos nuestros hombros llevándolos hacia arriba buscando un nivel de tensión que no sea excesivo, “ahora.” Mientras escucha mi voz preste atención a las sensaciones que tiene en este momento ese estado de tensión. Nuevamente le pediré que cuando le dé la indicación libere la tensión de sus hombros,

“ahora.” y finalmente centrará su atención en la sensación reconfortante de relajación que tiene sobre sus hombros.

Anexo 6

Respiración diafragmática

1. Siéntese en una silla cómoda o acuéstese boca arriba con una almohada debajo de la cabeza. Asegúrese de que la espalda esté apoyada.
2. Coloque una de las manos sobre el pecho y la otra sobre el abdomen.
3. Inhale lentamente por la nariz. Cuente hasta 2. A medida que inhale, el abdomen debe empujar la mano. El pecho debe permanecer quieto.
4. Expulse el aire lentamente con los labios juntos (casi cerrados). Cuente hasta 4. A medida que expulsa el aire, debe sentir que el estómago se hunde.
5. Observe que al inhalar cuenta hasta 2 y que cuando expulsa el aire cuenta hasta 4. Esto lo ayuda a mantener su respiración lenta y pareja.

Anexo 7

Planteamiento de objetivos

Para el planteamiento de objetivos, es necesario que el alumno defina cuales son los objetivos de rendimiento, es decir, aquellos enfocados en el desempeño del músico durante una actuación; las de proceso, que son aquellas referentes a las acciones, como uso de metrónomo o pedales; los objetivos de resultado, es decir, el fin último de la preparación de un repertorio.

Para poder definir de mejor manera los objetivos y que estos sean pertinentes para la práctica instrumental, es necesario definir cuáles son nuestras fortalezas y debilidades utilizando la tabla que a continuación se presenta.

Área	Puntos fuertes	Puntos débiles
Físico Postura, resistencia, fuerza, condición, etc.		
Mental Concentración, animo, memorización...		
Técnica Producción de sonido, afinación, fraseo, dinámica, ataque, control del instrumento...		

De acuerdo con (Garay) los objetivos deberán llevar un proceso específico:

1. **Objetivos específicos.** A la hora de plantear objetivos se deberá hacer de manera específica. Aspectos como “hacerlo bien” no es considerado como un objetivo específico. Para esto, también es necesario establecer un tiempo para la realización del objetivo.
2. **Objetivos desafiantes.** A la hora del planteamiento de objetivos, estos deberán ser lo suficientemente demandantes para el músico para que este no pierda el enfoque, pero realistas para el tiempo establecido para la obtención del objetivo.
3. **Objetivos progresivos.** En este sentido, los objetivos deben ser establecidos a corto y mediano plazo a fin de crear una progresión coherente con el objetivo de resultado.
4. **Objetivos de practica y competencia.** Estos objetivos están orientados al mejoramiento de aquello que comúnmente no puede ser practicado. Funcionaria como una rutina de estudio.
5. **Registro de objetivos.** Los objetivos deberán ser registrados en si finalidad, estado, y progreso.
6. **Desarrollo de estrategias para alcanzar los objetivos.** El objetivo debe ser conocido, así como las posibles formas de alcanzarlo, ya sea mediante variaciones rítmicas, metrónomo, lectura solfeo etc.

Objetivos	Tiempo dedicado	Herramientas a utilizar (metrónomo, pedal...)
Rendimiento		
Proceso		
Resultado		

Anexo 8

Planeación por sesiones

Plan de sesión 1

Nombre del programa: Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 1 **Fase del Proceso** Diagnóstico

Objetivo de Sesión:

- Realizar una evaluación diagnóstica sobre los niveles de Ansiedad Estado y Rasgo y Ansiedad Escénica Musical.

Metas de la Sesión:

- El participante conocerá las reglas y normas de la intervención.
- Se realizará la aplicación del KMPAI a los participantes.
- Se realizará la aplicación del IDARE a los participantes
- Se creará una dinámica de comunicación entre el facilitador.
- El participante identificará información general relativa a la intervención: número de sesiones, periodicidad, tiempo de cada una.

Materiales e instrumentos:

- Inventario de Ansiedad Escénica en músicos de Kenny (KMPAI) en formato digital (Google Forms).
- Inventario Ansiedad de Estado/Rasgo (IDARE) en formato digital (Google Forms).
- Computadora.
- Conexión a internet.
- Audífonos con micrófono.

Procedimiento:

Para la primera sesión se realizará una dinámica de integración, posteriormente se hará una descripción detallada de las reglas del taller, así como el número de sesiones y duración total.

Se dedicará un espacio para responder las dudas que puedan tener los participantes.

Finalmente, se explicará detalladamente la forma en que se responden las escalas para poder ser contestado por parte de los alumnos.

Técnica: Rompehielos

Núm. de sesión 1 **Fase del Proceso** Diagnóstico

Actividad 1: Realizar una presentación del facilitador para crear rapport con los participantes.

Duración: 10 minutos.

Descripción: Algunos de los participantes de forma aleatoria se presentarán y comentan cual es el instrumento que ejecutan.

Actividad 2: Presentación de reglas y normas.

Duración: 5 minutos

Descripción: Se informará a la muestra las reglas que serán implementadas durante las sesiones, haciendo énfasis en el respeto y la confidencialidad de lo que sea comentado, en que momentos sería necesario romper dicha confidencialidad, el objetivo del taller y recordando que el taller es de permanencia voluntaria.

Actividad 3: Espacio para expresar dudas.

Duración: 5 minutos

Descripción: Se preguntará a los participantes si existe alguna duda de las normas y reglas.

Además, se preguntará de forma aleatoria por un pequeño resumen de lo explicado.

Actividad 4: Aplicación de escalas psicométricas.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Dar instrucciones para responder el instrumento explicando el tipo de formato de respuesta indicando que sean lo más honestos al elegir su respuesta. Se da también una explicación sobre el consentimiento informado y se hace hincapié sobre la posibilidad de retirar el consentimiento informado en el momento que así lo deseen.

Reglas

1. Cualquier tipo de participación deberá ser realizada desde el respeto y de una manera educada, siempre con el objetivo de aportar a los comentarios de los compañeros.
2. Cuando se busque tomar la palabra, deberá de solicitarse de manera ordenada.
3. Se pondrá en práctica la empatía hacia los comentarios de los compañeros y/o exponentes de los temas.
4. Documentado y expresado durante las sesiones deberá de permanecer en confianza de los participantes y se comentará únicamente durante el tiempo establecido para ello, dentro de la intervención.
5. Se deberá emplear un lenguaje respetuoso y adecuado, que puede no ser necesariamente elevado o técnico, pero sí de manera educada.
6. En caso de duda sobre quién tiene la palabra, será la moderadora la encargada de solucionar la confusión.
7. Respetar el tiempo de las sesiones en tiempo y forma, aplicando el valor de la puntualidad.

Plan de sesión 2

Nombre Programa: Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión: 2 **Fase del Proceso:** Intervención

Objetivo de Sesión:

- Brindar psicoeducación a los participantes sobre que es la existencia de la AEM, cuáles son sus posibles orígenes, consecuencias, problemas para la vida profesional y posibles soluciones.

Materiales e Instrumentos:

- Presentación visual sobre la AEM.

Procedimiento:

Realizar el encuadre se los temas que se abordaran en la sesión.

Los participantes comentan cuál es su percepción hacia la AEM, luego se expondrá por parte del facilitador el tema a tratar durante la sesión.

Se da un espacio a los participantes para exponer si en algún momento han experimentado algunos de los síntomas planteados, de qué manera los vivieron, y como afecto su practica profesional.

Nombre: Ansiedad Escénica en la Música **Núm. de sesión:** 2 **Fase del Proceso:**

Intervención

Actividad 1: Encuadre.

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se realizará una exposición de los temas a tratar durante el taller así como los tiempos por sesión y materiales necesarios.

Actividad 2: Psicoeducación sobre la AEM

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se preguntará a los participantes cuáles son sus percepciones e ideas respecto a la AEM a modo de lluvia de ideas. El facilitador realizará una presentación sobre la AEM, cuáles son sus causas, consecuencias, y posibles soluciones dentro del campo profesional y académico.

Actividad 3: Indagar sobre las experiencias propias respecto a la AEM.

Duración: 15 minutos

Descripción: Con apoyo de la presentación visual, los participantes, a manera de lluvia de ideas, compartirán cuáles han sido sus experiencias en caso de haber experimentado momentos de ansiedad relacionados con la actividad música; si han vivido algún síntoma propio de la AEM con la finalidad de orientarlos hacia la premisa de que no todo es AEM.

Actividad 4: Técnicas de relajación.

Duración: 20 minutos

Descripción: Se realizará una explicación sobre la Respiración Diafragmática. Una vez se aclaren dudas sobre lo planteado, se procederá a realizar la técnica de respiración diafragmática siguiendo el guion presentado en anexos.

Actividad 5: Autorregistro

Duración: 20 minutos

Descripción: Se dará una explicación sobre la técnica a utilizar partiendo de la explicación dada en la psicoeducación. Posteriormente, los participantes realizarán un registro de las ideas que

ellos consideren como “irracionales” dentro de su practica musical siguiendo el formato que se encuentra en anexos.

Actividad 5: Retroalimentación.

Duración: 5 minutos

Descripción: De manera breve se realiza un resumen sobre lo visto en la sesión y se da un espacio final para aclarar dudas.

Plan de sesión 3

Nombre Programa: Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha:** _____

Núm. de sesión: 3 **Fase del Proceso:** Intervención

Objetivo de Sesión:

- Integración de la técnica de Exposición en vivo.

Metas de la Sesión:

- El participante pondrá en práctica la técnica de exposición en vivo.
- Continuidad en las técnicas de relajación.

Materiales e Instrumentos:

- Presentación visual de técnicas.
- Computadora con conexión a internet.
- Dispositivo para grabar video.

Procedimiento:

Se realizará un encuadre sobre lo que se verá durante la sesión.

Luego, se pondrá en práctica la técnica de relajación “respiración diafragmática”

Posteriormente expondrá la técnica de exposición en vivo que se pondrá en práctica durante la sesión.

Finalmente, se realiza un cierre de la sesión.

Actividad 1: Respiración diafragmática.

Duración: 15 minutos.

Descripción: En primer lugar, se realizará una retroalimentación breve de la sesión anterior.

Posteriormente, se tomará un tiempo para realizar la técnica de manera grupal.

Actividad 2: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará una explicación detallada sobre el uso de la técnica a utilizar, así como cuáles son sus beneficios dentro de la práctica musical. Posteriormente se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical de su elección. Mismo que será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 3: Autorregistro

Duración: 20 minutos

Se retoma el proceso de autorregistro en el cual, los participantes realizaran un registro sobre las sensaciones vividas en las actividades del día.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática

Plan de sesión 4

Nombre Programa: Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 4 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Interiorizar el uso de las distintas técnicas.

Metas de la Sesión:

- Dar continuidad a la técnica de relajación.
- Practicar la técnica de exposición en vivo.
- Definir pensamientos irracionales.

Materiales e Instrumentos:

- Instrumento musical.
- Un cuaderno para anotaciones.

Procedimiento:

Se realiza un resumen sobre las sensaciones vividas durante la sesión anterior.

Posteriormente, se practica la técnica de relajación del bloque, practican la exposición en vivo y se cierra la sesión con la práctica de la técnica de relajación.

Actividad 1: Respiración diafragmática.

Duración: 15 minutos.

Descripción: En primer lugar, se realizará una retroalimentación breve de la sesión anterior.

Posteriormente, se tomará un tiempo para realizar la técnica de manera grupal. Los participantes comparten sus sensaciones e identifican si estas son distintas a sesiones anteriores.

Actividad 2: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 3: Autorregistro

Duración: 20 minutos

Se retoma el proceso de autorregistro en el cual, los participantes realizarán un registro de las sensaciones que viven en los momentos que giran entorno a su clase de instrumento o canto.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 5

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 5 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Categorización de ideas irracionales que giran en torno a la actividad musical.

Aprender estados de relajación.

Metas de la Sesión:

-Practicar técnicas de relajación.

-Categorización de ideas irracionales.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.

- Hojas para escribir.
- Instrumento musical.
- Lápices.

Procedimiento

Se realiza un resumen sobre las sensaciones vividas durante la sesión anterior.

Se realiza un encuadre sobre los temas a tratar durante la sesión y se desarrollan.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se realiza una descripción sobre la técnica a utilizar y cuáles son sus beneficios prácticos dentro de la actividad musical. Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos.

Actividad 3: Categorización de ideas irracionales.

Duración: 20 minutos

Descripción: Los participantes retomaran los pensamientos irracionales para categorizarlos partiendo según el momento en que suceden, antes de una clase, durante el periodo de estudio, durante la presentación, etc.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 6

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 5 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Categorización de ideas irracionales que giran en torno a la actividad musical.

Aprender estados de relajación.

Metas de la Sesión:

-Practicar técnicas de relajación.

-Categorización de ideas irracionales.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.

- Hojas para escribir.

- Instrumento musical.

- Lápices.

Procedimiento

Se realiza un resumen sobre las sensaciones vividas durante la sesión anterior.

Se realiza un encuadre sobre los temas a tratar durante la sesión y se desarrollan.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 20 minutos.

Descripción: Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos.

Actividad 3: Categorización de ideas irracionales.

Duración: 20 minutos

Descripción: Los participantes retomaran los pensamientos irracionales para categorizarlos partiendo según el momento en que suceden, antes de una clase, durante el periodo de estudio, durante la presentación, etc.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 7

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 7 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Categorización de ideas irracionales que giran en torno a la actividad musical.

Aprender estados de relajación.

Metas de la Sesión:

-Practicar técnicas de relajación.

-Categorización de ideas irracionales.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.

- Hojas para escribir.

- Instrumento musical.

- Lápices.

Procedimiento

Se realiza un resumen sobre las sensaciones vividas durante la sesión anterior.

Se realiza un encuadre sobre los temas a tratar durante la sesión y se desarrollan.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos.

Actividad 3: Categorización de ideas irracionales.

Duración: 20 minutos

Descripción: Los participantes retomaran los pensamientos irracionales para categorizarlos partiendo según el momento en que suceden, antes de una clase, durante el periodo de estudio, durante la presentación, etc.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 8

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 8 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Conocer y desarrollar objetivos de estudio

Metas de la Sesión:

Establecer objetivos y hábitos de estudio.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.
- Hojas para escribir.
- Instrumento musical.
- Lápices.

Procedimiento

Se da la bienvenida a los participantes a la sesión, se realiza un encuadre sobre los temas que se verán en la sesión. Se ponen en práctica las técnicas del día.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos.

Actividad 3: Análisis de hábitos y objetivos de estudios.

Duración: 20 minutos

Descripción: Se realiza una presentación sobre el uso y los beneficios del desarrollo de objetivos en la actividad musical. Luego se realiza un análisis de los hábitos de estudio de los participantes como: estudiar con ruido, con movimientos involuntarios, mientras se revisa el celular, si hay

consumo de algo como bebidas alcohólicas, café, comida etc. Por último, los participantes seleccionan una obra musical en la que se encuentren trabajando y partiendo de esta, se establecen los objetivos como afinación, respiraciones, frases, rítmicas etc.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 9

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 9 **Fase del Proceso** _____ **Intervención** _____

Objetivo de Sesión:

Conocer y desarrollar objetivos de estudio

Metas de la Sesión:

Establecer objetivos y hábitos de estudio.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.
- Hojas para escribir.
- Instrumento musical.

- Lápices.

Procedimiento

Se da la bienvenida a los participantes a la sesión, se realiza un encuadre sobre los temas que se verán en la sesión. Se ponen en práctica las técnicas del día.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos. LA finalidad de esta sesión sobre la técnica de relajación de Jacobson es solamente la evocación de sensaciones de relajación.

Actividad 3: Análisis de hábitos y objetivos de estudios.

Duración: 20 minutos

Descripción: Se realizara una revisión de los objetivos planteados por los participantes a fin de determinar su pertinencia en relación al repertorio seleccionado.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 10

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 10 **Fase del Proceso** _____ **Intervención** _____

Objetivo de Sesión:

Conocer y desarrollar objetivos de estudio

Metas de la Sesión:

Establecer objetivos y hábitos de estudio.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.
- Hojas para escribir.
- Instrumento musical.
- Lápices.

Procedimiento

Se da la bienvenida a los participantes a la sesión, se realiza un encuadre sobre los temas que se verán en la sesión. Se ponen en práctica las técnicas del día.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Técnica de relajación de Jacobson.

Duración: 25 minutos.

Descripción: Se practica la técnica siguiendo el guión en anexos. LA finalidad de esta sesión sobre la técnica de relajación de Jacobson es solamente la evocación de sensaciones de relajación.

Actividad 3: Análisis de hábitos y objetivos de estudios.

Duración: 20 minutos

Descripción: Se realizará una revisión de los objetivos de los logros obtenidos por los participantes a partir de los objetivos establecidos por los mismos. De acuerdo con los resultados obtenidos se harán las modificaciones necesarias para optimizar los resultados.

Actividad 4: Exposición en vivo.

Duración: 40 minutos

Descripción: Se dará un tiempo a los participantes para realizar una grabación sobre un pasaje musical que previamente habían seleccionado. Este fragmento será compartido de forma privada por los participantes.

Actividad 4: Cierre/relajación

Duración: 25 minutos

Descripción: Se pondrá en práctica la técnica de respiración diafragmática. Se da la despedida a los participantes y se les recuerda la hora y fecha de la siguiente sesión.

Plan de sesión 11

Nombre Programa Taller educativo para el manejo de ansiedad escénica en músicos de licenciatura **Fecha** _____

Núm. de sesión 5 **Fase del Proceso** Intervención

Objetivo de Sesión:

Categorización de ideas irracionales que giran en torno a la actividad musical.

Aprender estados de relajación.

Metas de la Sesión:

-Practicar técnicas de relajación.

-Categorización de ideas irracionales.

Materiales e Instrumentos:

- Exposición visual.

- Hojas para escribir.

- Instrumento musical.

- Lápices.

Procedimiento

Se realiza un resumen sobre las sensaciones vividas durante la sesión anterior.

Se realiza un encuadre sobre los temas a tratar durante la sesión y se desarrollan.

Actividad 1: Encuadre y bienvenida

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se da la bienvenida a los participantes a la sesión del día. Se realiza un encuadre sobre la sesión y los temas que se atenderán durante el día.

Actividad 2: Evaluación final

Duración: 30 minutos.

Descripción: Se aplicarán los test psicométricos previamente aplicados.

Actividad 3: Cierre del taller.

Duración: 20 minutos

Descripción: Los participantes realizan los últimos comentarios como experiencias, impresiones, cambios percibidos por ellos en relación con su práctica instrumental. Se despide al grupo.