

Propuesta de una programación de un Seminario de Técnicas Escénicas para alumnos del Grado Superior de Música que incluya elementos específicos para la prevención de la ansiedad escénica y la generación de estados de activación óptimos para la interpretación musical

Autora: Ana María Antúnez Fernández
Tutor: Dr. Andrés López de la Llave
Fecha de entrega: 16 de Noviembre 2018

INDICE

1.1 Introducción – La ansiedad escénica musical	03
1.2 El caso de los conservatorios españoles	05
1.3 La ansiedad escénica musical y la educación musical	08
1.4 El ejemplo de la psicología deportiva	10
2.1 Propuesta de un Seminario de Técnicas Escénicas: Justificación del programa	13
2.2 Objetivos del programa	13
2.3 Evaluación de los objetivos del programa	14
2.4 Metodología, aplicación del programa	15
2.5 Técnicas a utilizar durante el programa	17
2.5.1 El establecimiento de objetivos	17
2.5.2 La relajación	20
2.5.3 La visualización	22
2.5.4 La concentración	28
3. Conclusión	34
Anexo I: Traducción al castellano del Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)	38
Anexo II: Cuestionario de conocimientos sobre el auto-control de la ansiedad escénica musical	41
Anexo III: Seminario de Técnicas Escénicas - Ejercicios	44
Bibliografía	59

1.1 Introducción - La ansiedad escénica musical

Las cifras cuanto menos llaman la atención. Una encuesta de la *International Conference of Symphony and Opera Musicians* distribuida entre los miembros de 48 orquestas profesionales, con un total de 2212 respuestas, mostró que un 24% de los músicos sufría a menudo de miedo escénico, una de las formas más severas de ansiedad musical escénica; un 13% experimentaba ansiedad aguda y un 17%, depresión (Lockwood 1989). Un estudio similar holandés descubrió que el 59% de los músicos miembros de orquestas sinfónicas admitían sufrir una ansiedad escénica lo suficientemente severa como para impactar negativamente su desempeño profesional y/o personal, con plazos que iban desde unos meros días (36%), hasta semanas (10%), e incluso meses (5%) antes de un concierto (Kemenade y otros 1995). Otro cuestionario distribuido entre un total de 56 orquestas profesionales arrojó resultados similares: el 70% de los músicos admitieron que niveles severos de ansiedad perjudicaban gravemente su trabajo con frecuencia, mientras que un 16% experimentaba esos niveles más de una vez a la semana (James 1998). En Australia, una encuesta entre los miembros de las ocho orquestas sinfónicas y de ópera profesionales mostró que el 33% podría cumplir los criterios para un diagnóstico de fobia social; el 22% contestó afirmativamente una pregunta filtro para PTSD; el 32% dio positivo en un filtro para la depresión; y un número significativo consumía niveles de alcohol más allá de los recomendados por el *National Health and Medical Research Council* (2009). Los miembros más jóvenes (menores de 30 años) mostraron una ansiedad significativamente más elevada que los mayores (51+), siendo las mujeres jóvenes las más afectadas (Kenny, Driscoll y Ackermann 2012). No sólo los instrumentistas parecen ser víctimas del mal, también los coralistas. Un estudio realizado con miembros de un coro de ópera descubrió que la ansiedad rasgo elevada era tres veces (50%) más frecuente en los cantantes que en el resto de la población (15%) (Kenny, Davis y Oates 2004). Es posible que vivir y trabajar en un entorno amenazados por la constante crítica social pudiera elevar la ansiedad de los músicos. Por otra parte, también es posible que el talento musical y la elevada ansiedad rasgo estén relacionados y sean necesarios más estudios que expliquen esa interacción (Kenny 2006).

El modelo de Barlow presenta la ansiedad emocional como un trastorno complejo producto de la interacción de una serie de vulnerabilidades: una vulnerabilidad generalizada biológica (que podría ser congénita); una vulnerabilidad generalizada psicológica, basada en experiencias tempranas; y una vulnerabilidad psicológica más específica, en la que la ansiedad se asocia a ciertos estímulos del entorno a través de procesos de aprendizaje condicionantes (Barlow 2000). Mientras que las dos primeras serían suficientes para producir un trastorno generalizado de la ansiedad o depresión, la tercera sería necesaria para la existencia de trastornos focales o específicos, tales como la ansiedad escénica.

La ansiedad escénica es un término general utilizado para referirse a un grupo de trastornos psicológicos que pueden afectar en mayor o menor grado a individuos que realizan actividades expuestas a una crítica externa: presentarse a un examen, hablar en público, deportes de competición, bailar, actuar, cantar o tocar un instrumento. Kenny localiza su origen en el período de transición de la niñez a la adolescencia, y considera que su desarrollo puede verse influenciado por factores como el temperamento innato, el incremento de la capacidad cognitiva y de la función auto-reflexiva, la crianza y las experiencias interpersonales, la percepción e interpretación del entorno, las habilidades técnicas y maestría, y las experiencias escénicas específicas (especialmente en el caso de aquellos resultados negativos) (2006). Activada por inquietudes conscientes y racionales o por apuntes inconscientes de experiencias angustiosas anteriores, el individuo afectado pasaría a un estado de auto-evaluación, en el que destacaría de forma prominente la sensación de carecer de las capacidades adecuadas para enfrentarse a la amenaza, en este caso la inminente salida a escena. La atención típicamente se restringiría a auto-declaraciones cognitivas catastrofistas que desbaratarían la concentración y la actuación.

La ansiedad musical escénica ha sido descrita por Lehrer como un fenómeno complejo que combina tres modalidades de ansiedad: somática, conductual y cognitiva (Lehrer 1984). El componente somático estaría relacionado con síntomas fisiológicos cuyo impacto suele ser el más aparente desde fuera y asociados con la respuesta autónoma *fight or flight*: aceleración del pulso cardíaco, sensación de frío en las extremidades por la contracción de las arterias, inhibición en la actividad

gastrointestinal, sudoración, pupilas dilatadas, una dosis excesiva de adrenalina en el torrente sanguíneo, acortamiento de los músculos del diafragma, dificultando la respiración profunda (Cannon 1927, Triplett 1983). Señales del componente conductual serían la evitación del estudio o la interpretación, el incremento de errores, el estudio repetitivo o el compulsivo chequeo del instrumento (OCD), y la insistente repetición de gestos varios como el humedecerse los labios, levantar los hombros, y tics faciales (Patston 2014). Salmon define el componente cognitivo, que activa el somático y el conductual, como la experiencia de una aprensión persistente y estresante acerca de las habilidades interpretativas en un contexto público, llegando a un grado *injustificado* dadas las aptitudes musicales del individuo, su entrenamiento y nivel de preparación (1990). Este tipo de ofuscación, como explica Patston, a menudo viene dado por una concepción errónea de las expectativas. Dada su relación con las aptitudes, entrenamiento y nivel de preparación, evitar exponer a los alumnos al escrutinio público por encima de sus habilidades técnicas, musicales y psicológicas podría minimizar los efectos de este trastorno generalizado (2014).

1.2 El caso de los conservatorios españoles

El tema de la ansiedad musical escénica no ha recibido especial atención en España hasta hace relativamente pocos años. Un amplio estudio de Zarza Alzugaray y otros (2016), uno de cuyos objetivos consistía en documentar su presencia en los estudiantes de los conservatorios superiores de música españoles (un total de 482 repartidos entre cinco conservatorios nacionales) reveló que en todos y cada uno de los centros investigados la ansiedad media superaba la media aritmética del instrumento (un 15% podría presentar problemas severos), corroborando la existencia real del problema. También comprobaron que los niveles más altos de motivación, autoeficacia y optimismo estaban inversamente relacionados con la ansiedad escénica. De especial relevancia es el hallazgo de que las diferencias entre centros se producirían una vez ingresados los alumnos en ellos, lo cual podría sugerir que la formación recibida, el programa de estudios del centro u otros factores, como las políticas educativas o los

estilos pedagógicos del profesorado, influirían en la mayor o menor presencia de la ansiedad escénica.

En busca de las posibles causas de un efecto generalizado, Zarza Alzugaray y otros han evaluado el reciente desarrollo de la legislación educativa en España (2016 conservatorios). El primer gran cambio con respecto al anticuado plan del 66 lo supuso la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, que reguló las enseñanzas artísticas superiores, incluyendo la musical, cuya finalidad es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”. Años más tarde se hizo público el Real Decreto 1614/2009 del 26 de octubre, que ordenó las enseñanzas artísticas superiores buscando la consonancia con el Espacio Europeo de la Educación Superior, lo que requirió una flexibilización de la enseñanza y la renovación de las metodologías para mejorar los procesos de aprendizaje, la adquisición de competencias y la adecuación de los procedimientos de evaluación por parte del profesorado. La formación musical superior vigente se concretó con el Real Decreto 631/2010 del 14 de mayo, que reguló el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, haciendo hincapié en lograr el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios culturales y estéticos que determinan el fenómeno artístico. Estos tres aspectos eran (son) esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas que proporcionen un nivel de aprendizaje acorde con las necesidades fundamentales para el ejercicio profesional.

El énfasis de la normativa educativa en la orientación profesional de la formación musical de grado superior es aún más explícito en el enunciado de las diferentes competencias, como por ejemplo las siguientes:

- Competencias transversales
 - Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora
 - Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza
 - Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal

- Adaptarse en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada
 - Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional
- Competencias generales
- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos
 - Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y de la práctica musical colectiva
 - Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional
- Competencias específicas de la rama de Interpretación Musical
- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos
 - Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor
 - Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas

El perfil profesional de Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación acentúa ese énfasis: “El Graduado o Graduada en Interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios. Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza.”

Como puede comprobarse en la normativa educativa española priman los aspectos relacionados con la ejecución musical. Sin embargo la formación musical real que se imparte actualmente en los conservatorios está centrada (con meritorias excepciones) en la exclusiva preparación del repertorio y no en la defensa del mismo en público, un requisito educativo absolutamente necesario de querer cumplir con el énfasis en la preparación profesional que la ordenación prescribe (Zarza y Alzugaray y otros 2016 legislación).

1.3 La ansiedad escénica musical y la educación musical

La ansiedad musical escénica se ha estudiado con poca frecuencia en el campo de la educación musical. En general se la ve como un ingrediente más en el gradual proceso formativo de convertirse en un músico profesional, especialmente entre los alumnos de conservatorio con menos experiencia, algo que merece ser objeto de investigación dentro de la cultura del conservatorio (Patston 2014). No existen estudios sobre el número de graduados que nunca llega a desempeñar la profesión o de los que la abandonan por su causa. No hay condición alguna entre los desórdenes de ansiedad en la que una proporción tan alta de la población admita una discapacidad funcional. Más preocupante aún es la investigación que revela que el 30% de los músicos que abandonan el desempeño profesional debido a su falta de capacidad para afrontar la ansiedad escénica musical se convierten en educadores (Patston 2014). Incapaces de gestionar su propia ansiedad, ¿serán capaces de gestionar la de sus alumnos? Es posible que ésta sea una de las razones para la no sorprendente falta de estrategias de afrontamiento entre los alumnos, aunque serían necesarios más estudios que profundizaran en la relación (o falta de ella) entre los profesores ansiosos y sus alumnos. Como muestra baste un estudio que revela que los profesores tienden a estar absolutamente convencidos de que sus alumnos saben de forma autónoma gestionar su tiempo de estudio (Jørgensen 2000). Sin embargo recientemente se ha confirmado la necesidad que los alumnos sufran de ayuda y apoyo a la hora de planificar, establecer objetivos y gestionar sus rutinas de estudio (Hatfiel y Lemyre 2016).

En el desarrollo de su marco conceptual para la comprensión de la ansiedad escénica musical Papageorgi y otros han definido y clasificado los diferentes factores que podrían contribuir a su aumento, dividiéndolos en tres tipos: aquellos basados en la susceptibilidad del intérprete a experimentar la ansiedad escénica musical; los factores que influyen en el nivel de eficacia del intérprete ante una tarea concreta; y aquellos relacionados con el contexto interpretativo (2007). La lista es extensa e incluye un buen número de características que se encontrarían, a priori, inaccesibles al control directo del músico, como son el sexo, la edad, la personalidad, la ansiedad rasgo, la sensibilidad a la crítica externa o las condiciones poco satisfactorias de una sala en concreto. Sin embargo hay otras muchas que no sólo podrían estar sujetas al control autónomo y consciente sino que una formación adecuada facilitaría la adquisición y desarrollo de esas competencias:

- el auto-concepto, relacionado con la percepción de la propia competencia ante la tarea;
- la auto-eficacia, confianza en la capacidad de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones necesarias para obtener los resultados deseados y que a su vez varía de acuerdo a la dificultad de la pieza, la auto-competencia percibida en relación a su ejecución y las circunstancias del entorno;
- la limitada experiencia escénica;
- las creencias sobre el aprendizaje y la habilidad, ya que la auto-estima es más vulnerable cuando el individuo cree en la teoría de la habilidad como entidad y no como incremento;
- las expectativas de un resultado negativo, afectadas por factores como el nivel de aspiración, la propia percepción de la importancia de la tarea, la valoración subjetiva de la probabilidad del resultado y la propia habilidad para impedirlo;
- las atribuciones causales;
- el insuficiente desarrollo de habilidades metacognitivas, incluyendo la planificación, monitorización y evaluación del proceso de aprendizaje, así como el control del nivel de activación más adecuado;
- la preparación inadecuada, como la falta de confianza al tocar de memoria o la elección de un repertorio que excede las capacidades técnicas y musicales;

- una perspectiva superficial del aprendizaje, en la que la motivación proviene del deseo de completar la tarea y del miedo al fracaso, adopción de técnicas de estudio basadas en la repetición y memorización sin un conocimiento profundo del objeto;
- las estrategias de afrontamiento ante la ansiedad.

De todo lo anterior se desprende la necesidad de ofrecer al alumnado del grado superior de música en interpretación una formación adecuada a las perspectivas profesionales del siglo XXI, una necesidad derivada del compromiso ético profesional más que de una mera obligación por cumplir la normativa. La formación musical actual se limita a proporcionar al alumno información sobre cómo ejecutar una obra musical, no cómo estudiarla y aún menos cómo interpretarla en público. Se descuidan habitualmente la adquisición y desarrollo de competencias como la habilidad de planear y organizar el estudio, el tipo de objetivos que facilita el progreso y aumenta la motivación para el estudio, la habilidad de resolver tareas específicas, o la de auto-evaluar la práctica instrumental. Es necesario ayudar a los alumnos a usar su tiempo y esfuerzo de forma motivadora facilitando el progreso hacia una carrera profesional exitosa (Hatfield y Lemyre 2016).

1.4 El ejemplo de la psicología deportiva

Por comparación, el campo de la psicología deportiva lleva años preocupándose de desarrollar y mantener las mejores condiciones de entrenamiento posibles para facilitar un óptimo rendimiento en los atletas: el establecimiento de objetivos, la aplicación de visualizaciones en el entrenamiento y la competición, el desarrollo de habilidades auto-reguladoras y la monitorización del entrenamiento a través de diarios de entrenamiento, la implementación de protocolos para prevenir las lesiones y los abandonos en combinación con otras técnicas mentales se han convertido en una parte importante de la rutina empleada por atletas en formación y profesionales. Además la psicología del deporte se ha centrado en la aplicación práctica de las habilidades mentales para ayudar a los deportistas a mejorar su atención y control de la activación

(fundamentalmente a través del uso de técnicas cognitivas como la relajación, la visualización y el establecimiento de objetivos). Se han publicado un número importante de estudios que parecen avalar los positivos resultados de esta práctica.

De forma similar, aunque con cierto retraso, ha habido en los últimos años una explosión de estudios enfocados a la investigación de los posibles efectos de la formación en habilidades mentales (mental skills training) en la formación musical. Clark y Williamon diseñaron un programa específicamente para músicos con la asesoría de consultores profesionales de la psicología deportiva (2011). Durante nueve semanas, en una combinación de sesiones individuales y de grupo, los participantes tuvieron la oportunidad de aprender y poner en práctica las habilidades de establecimiento de objetivos, técnicas de relajación, visualización y ensayo mental. Las sesiones ofrecieron una mezcla de información general teórica y empírica en varios de los temas y ejercicios en grupo e individuales diseñados para ayudar a los participantes a integrar las habilidades en desarrollo en sus actividades musicales diarias. Los resultados mostraron mayores niveles de auto-conciencia en relación a sus estilos de estudio y algunos factores que estaban afectando negativamente su capacidad para la interpretación escénica. Además se dio un aumento del sentimiento de auto-confianza en el escenario. Un estudio con participación de alumnos, amateurs y profesionales sometidos a tres sesiones de intervención basada en el desarrollo de las habilidades mentales con el objeto de examinar sus efectos en la reducción de la ansiedad escénica musical y la mejora de la interpretación, obtuvo como resultado una reducción significativa de la ansiedad auto-reportada y un aumento significativo de la calidad interpretativa (Hoffman y Hanrahan 2012). Durante ocho semanas los participantes del estudio de Osborne se vieron expuestos a conceptos y técnicas como el rendimiento máximo y los puntos fuertes personales; el establecimiento de objetivos y la motivación; la auto-charla; la preparación y las rutinas de actuación; el ensayo mental; la gestión del estrés y el bienestar personal; el enfoque y el flujo; y el afrontamiento ante los contratiempos (Osborne 2013). Al terminar el estudio los participantes reportaron una reducción significativa de la ansiedad musical, un aumento del optimismo en relación con su aprendizaje y auto-conceptos más sólidos sobre sus habilidades musicales, a la vez que se mostraron más persistentes en presencia de las dificultades, planearon sus tareas más

eficientemente y se sintieron más autónomos y en control de sus resultados. Como resultado se tornó significativamente menos probable que evitaran la actuación en público debido al miedo al fracaso, con una reducción de las conductas auto-saboteadoras como la preparación ineficiente y la procrastinación. Osborne, Greene e Immel impartieron dos conferencias y una clase magistral en técnicas psicológicas de interpretación para conseguir el éxito escénico, complementadas con la distribución de un cuaderno de ejercicios con once técnicas, entre las cuáles se hallaban la canalización de la energía interpretativa, el desarrollo de la confianza, la mejora de la auto-charla, el aprendizaje y la memorización de la música, el ensayo mental, la acumulación de valor, la recuperación ante los errores, el afrontamiento ante la adversidad y el desarrollo de la fortaleza mental (Osborne, Greene e Immel, 2014). Los resultados mostraron que es posible reducir significativamente la ansiedad escénica musical auto-reportada y mejorar la preparación escénica, la confianza, el valor, la concentración y la resiliencia interpretativa al implementar estas técnicas. Durante ocho semanas, Braden, Osborne y Wilson probaron la efectividad de un programa múltiple, basado en habilidades de prevención para reducir la ansiedad escénica musical, entre ellas la educación psicológica, la reestructuración cognitiva, las técnicas de relajación, la identificación de puntos fuertes, el establecimiento de objetivos, la auto-charla positiva y la visualización (Braden, Osborne y Wilson 2015). Los alumnos que recibieron el entrenamiento reportaron unos niveles de ansiedad significativamente menores que los del grupo de control. El estudio más reciente y también el más duradero lo llevaron a cabo Hatfield y Lemyre con dos alumnos del último grado superior de música (Hatfield y Lemyre 2016). Tras una primera entrevista individual semi-estructurada que identificó los focos de atención y los objetivos a corto, medio y largo plazo de cada alumno, los autores seleccionaron un número de estrategias y herramientas para que los alumnos las implementaran a lo largo del proyecto. Los resultados mostraron que el establecimiento de objetivos tuvo una importante influencia en el nivel de concentración de los participantes, estimulando su compromiso y su nivel de participación en la tarea.

2.1 Propuesta de un Seminario de Técnicas Escénicas: Justificación del programa

Resultados tan alentadores son los que me han animado a diseñar un programa de intervención de similares características para alumnos del grado superior de música de un conservatorio en España. Se trata de un Seminario de Técnicas Escénicas, una denominación que pretende evitar las negativas connotaciones que, en mi experiencia profesional como parte integrante de la cultura de uno de esos centros españoles, tienen todos aquellos términos directamente relacionados con la psicología, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. De esta forma podría cambiarse el enfoque, abandonando el concepto de “curación” de lo que la mayoría ve como una “enfermedad” (la ansiedad escénica) por el de aprendizaje, adquisición y desarrollo de una serie de capacidades y habilidades que, como la mayoría, no son necesariamente innatas, pero sí imprescindibles para sobrevivir en un entorno profesional tan complejo, difícil y poco saludable para quienes carecen de ellas. La opción de una traducción literal del inglés, “habilidades mentales”, en ausencia de un término en castellano que se aproxime más a la verdadera definición de “skill” (tanto “habilidad” como “capacidad” pueden entenderse a priori como innatas y personales mientras que el término “skill” tiene más connotaciones de aprendizaje, esfuerzo y profesionalidad), tampoco es del todo adecuada; al fin y al cabo, ¿quién estaría dispuesto a admitir su falta de habilidades mentales?

2.2 Objetivos del programa

Los objetivos fundamentales del programa serían los siguientes:

- Facilitar la toma de conciencia de la ansiedad musical escénica y aprender a minimizar sus efectos
- Incentivar la conversación sobre un tópico tabú en la cultura del conservatorio, una cultura que considera que ciertas habilidades son innatas, no aprendidas, y tilda de torpes e incapaces a aquellos que parecen sufrir en demasía los efectos de la ansiedad.

- Proporcionar al alumnado información valiosa sobre sus objetivos (académicos, profesionales, personales), el estado de desarrollo de sus habilidades cognitivas y sus estrategias de afrontamiento ante la ansiedad escénica musical.
- Comprender y evaluar el papel y el efecto que algunas capacidades cognitivo-conductuales tienen en el rendimiento escénico musical (en especial el desarrollo de la auto-eficacia, la gestión del tiempo y el auto-control)
- Aprender y ensayar una serie de técnicas cognitivas diseñadas para ayudar a los músicos a encontrar y controlar su nivel ideal de activación emocional (este programa se centrará especialmente en la concentración, la auto-observación o monitorización, la visualización y la auto-evaluación); el profesor será responsable de proporcionar situaciones de estrés moderado en las que experimentar y calibrar las técnicas cognitivas aprendidas.

2.3 Evaluación de los objetivos del programa

Para la medición de los niveles de ansiedad musical escénica, tanto al inicio del programa como al final, se administrará la traducción personal al castellano del KMPAI de Kenny y otros (2004) que se incluye en el Anexo I. Se trata de una serie de cuarenta enunciados que los alumnos podrán evaluar en una escala Likert del 0 al 6 (siendo 0 equivalente a “totalmente en desacuerdo” y 6 equivalente a “totalmente de acuerdo”, excepto en aquellos enunciados señalados con un asterisco). El cuestionario de Kenny proporciona información sobre la ansiedad somática y preocupación ante la actuación; el miedo ante el escrutinio propio o de los demás; la vulnerabilidad psicológica (en forma de depresión o desesperación); la influencia de la empatía parental; los efectos del estrés añadido que supone tocar de memoria; la transmisión generacional de la ansiedad; la aprensión ansiosa; y la vulnerabilidad biológica. En cuanto al resto de los objetivos, se ha diseñado un cuestionario de 34 enunciados, con una escala de Likert similar, que se incluye en el Anexo II (basado en Hatfield y Lemyre 2016). El cuestionario está a su vez dividido en varias sub-escalas que miden las conversaciones sobre la ansiedad escénica musical (el grado de concienciación colectiva del papel predominante que factor juega en la cultura del conservatorio y el desarrollo de la

formación musical); el establecimiento de objetivos (el grado de conciencia de los requisitos de la tarea del estudio que tienen los alumnos previa a su ejecución); la regulación de la activación (en donde una mayor puntuación muestra un efecto más significativo de la ansiedad escénica musical); los mecanismos de afrontamiento (en donde una puntuación más baja muestra que los alumnos están equipados con herramientas adecuadas para enfrentarse a la ansiedad musical); la auto-eficacia (mide la evaluación de los alumnos de su capacidad para ejecutar las tareas propuestas con éxito); la gestión del tiempo (el grado de conciencia del uso del tiempo de estudio que tienen los alumnos); el auto-control (en donde una baja puntuación es evidencia de alumnos que con frecuencia sucumben a la tentación de conseguir con rapidez sus objetivos finales desdeñando la calidad del resultado); la concentración (una baja puntuación indica que los alumnos tienen problemas para enfocar y/o mantener su atención durante el estudio del instrumento y/o durante una actuación en público); la auto-monitorización y la percepción de progreso (mide la conciencia del aprendizaje en la dirección idónea durante el estudio); la visualización (mide el uso de técnicas de visualización en las sesiones de estudio y/o en las actuaciones en público); la auto-evaluación (una mayor puntuación indica que los alumnos a menudo evalúan el proceso de estudio y los resultados al finalizar la sesión).

2.4 Metodología, aplicación del programa

La duración propuesta es de un total de quince semanas, coincidiendo con el calendario semestral habitual de los conservatorios superiores. El seminario formaría parte de la oferta de asignaturas optativas del centro, que aunque necesitan del visto bueno de la correspondiente Consejería de Educación de la autonomía correspondiente, no harían necesario un cambio de currículum para su incorporación a la normativa. El número de plazas disponible dependería de la gestión de recursos educativos de la jefatura académica del conservatorio.

La propuesta incluye una combinación semanal de sesiones individuales (30 minutos) y de grupo (una hora), hasta un total de hora y media a la semana por alumno inscrito. Las clases de grupo, para las que se recomienda un límite máximo de quince

alumnos, presentarían una combinación de breve clase magistral (para la introducción teórica de conceptos y herramientas), debate interactivo (acerca de los conceptos presentados, las experiencias personales de las clases individuales y/o la práctica diaria), y participación en diversas actividades (desde ejercicios de técnicas cognitivo-conductuales hasta interpretación en una especie de laboratorio escénico en forma de clases colectivas o audiciones). Las clases individuales permitirían personalizar e individualizar la experiencia de cada alumno, haciendo hincapié en aquellos aspectos o estrategias que le resulten más beneficiosas o que le supongan un mayor esfuerzo, ya sea cognitivo o emocional. Puesto que la motivación es un factor clave para el éxito de este tipo de intervenciones, sería necesario monitorizar de cerca el progreso y compromiso de todos y cada uno de los alumnos, con objeto de ofrecerles alternativas viables.

En cuanto a los recursos necesarios, lo ideal sería un aula grande, con sillas cómodas en número suficiente para el grupo completo, un piano de cola y dos atriles; con una temperatura confortable, luz graduable y lejos de ruidos que pudiera perturbar las actividades (la mayoría de los conservatorios españoles gozan de cierta insonorización en sus aulas pero aún así los instrumentos de percusión y viento metal suelen poner a prueba la calidad de las paredes). Los alumnos acudirán con ropa cómoda y holgada. También serían necesarios unos cuantos lápices o bolígrafos para las actividades que así lo requieran, así como copias suficientes de las actividades propuestas (cuestionarios, esquemas de establecimiento de objetivos). Por último se pedirá a los alumnos que se descarguen e instalen una de las aplicaciones digitales del Music Journal (bien para Android o IOS), una valiosa herramienta a la hora de planificar, seguir la pista del estudio y repertorio de cada alumno y gestionar el tiempo. El uso del diario obligará a los alumnos a reflexionar y auto-evaluarse de forma novedosa, facilitando la atribución de causas de éxito y fracaso (Hatfield y Lemyre 2016).

2.5 Técnicas a utilizar durante el programa

El tipo de técnicas y/o campos de estudio y su número ha sido seleccionado en base a las tres categorías propuestas por Clark y Williamon (2011): motivación y práctica eficiente (incluyendo establecimiento de objetivos, práctica eficiente y gestión del tiempo); relajación y control de la activación (incluyendo técnicas de relajación y control de la activación); y preparación y mejora de la interpretación escénica (incluyendo ensayo mental, visualización, enfoque de la atención y concentración). A continuación se desarrollan cada una de estas áreas por separado.

2.5.1 El establecimiento de objetivos

El establecimiento de objetivos, la auto-eficacia y la planificación son componentes auto-regulatorios clave que influyen y determinan el esfuerzo adicional necesario (Zimmerman y Kitsantas, 2005). Cuatro décadas de investigación han revelado que los objetivos específicos, alcanzables, auto-referenciables, organizados jerárquicamente en orden de prioridad y que, al menos parcialmente, constituyen un reto a las habilidades actuales, son los más eficientes y motivadores para la consecución de la tarea. La psicología del deporte explica cómo mientras los estudiantes reactivos evitan desarrollar estrategias de aprendizaje explícitas y tienden a apoyarse en planes intuitivos y resultados en el proceso de aprendizaje, los proactivos establecen objetivos premeditados durante la fase de planificación y son capaces de mayor esfuerzo en la tarea, por lo que pueden desarrollar un mayor grado de concentración, auto-control y auto-observación. En el campo musical, Jørgensen ha comprobado que tan sólo una minoría de los alumnos en centros de formación musical del más alto nivel está comprometido con el uso sistemático de la planificación deliberada de su estudio diario (2000). Los alumnos reactivos, azarosos e impulsivos en su estrategia de estudio obtienen peores calificaciones y son más proclives a darse por rendidos y abandonar su formación. Aunque las estrategias basadas en el aprendizaje reactivo pueden ser válidas para el desarrollo de ciertas habilidades, Jørgensen defiende que carecen de la claridad y

el foco de atención que parece ser requisito imprescindible para una práctica instrumental cuidadosamente planificada.

Gran parte de la investigación acerca del uso del establecimiento de objetivos y sus efectos en la interpretación musical está basado en la relación de dos conceptos importantes en el paradigma educativo: la práctica deliberada, uno de cuyos componentes clave sería el establecimiento de objetivos (Lehman y Ericsson 1997), y el aprendizaje auto-regulado (Self Regulated Learning), un constructo psicológico social que representa el grado en que los alumnos son capaces de gestionar su propio aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Miksza y otros, 2018). En una intervención con catorce músicos de diferentes instrumentos y niveles técnicos (incluyendo profesores, graduados y alumnos), Mornell, Osborne y McPherson impartieron una formación basada en estrategias de estudio auto-reguladas (2018). El protocolo de estudio, basado en el marco de aprendizaje auto-regulado trifásico diseñado por Zimmerman (1989, 2002), constó de actividades relacionadas con cada una de las fases: en la fase de previsión (Forethought), se establecieron objetivos de estudio a corto plazo; en la de rendimiento (Performance), se promovió el uso de habilidades que contribuían a focalizar la atención y el esfuerzo de voluntad en la tarea; y en la fase de auto-reflexión (Self-reflection), se centraron en actividades que facilitaran sentimientos de satisfacción al final de la sesión de estudio, así como una mayor motivación para optar por utilizar estrategias creativas de estudio al día siguiente. El resultado confirmó que los músicos en su mayoría carecían de estrategias de estudio apropiadas para cada una de las tres fases, independientemente de sus años de estudio y/o experiencia profesional. Sus intenciones eran vagas, su uso del tiempo de estudio poco eficiente, mostrando un énfasis en conseguir el control y la corrección y centrando el foco de atención en dificultades técnicas, con el consiguiente perjuicio de otros parámetros como podrían ser la calidad del sonido y la interpretación musical. La incapacidad de los músicos de discriminar cuándo estaban aprendiendo y cuándo no, incluso en el caso de aquellos que estaban efectivamente progresando, es un descubrimiento aterrador desde el punto de vista pedagógico. Carentes de la habilidad de detectar un aumento de su competencia, el estudio diario probablemente termine por frustrar al músico y despojarle de su motivación.

Miksza, Blackwell y Roseth estiman que para los alumnos en estado de formación instrumental son esenciales las habilidades de seleccionar objetivos apropiados, monitorizar su avance y evaluar los resultados de tantas horas diarias de estudio (2018). Es posible que el músico nunca haya recibido instrucciones explícitas sobre cómo auto-regular su estudio diario, o que éstas no hayan sido tan efectivas como se habría esperado. En cualquier modo, los resultados de una intervención con la técnica de microanálisis para medir las tendencias auto-regulatorias durante el estudio de tres alumnos del grado superior de música fueron bastante reveladores. Tras dos semanas intensas de trabajo, la intervención fue eficaz en traer a la luz y tratar las deficiencias auto-regulatorias específicas de cada individuo, cada uno de los cuáles mostró niveles más profundos de compromiso cognitivo y más variedad de técnicas de estudio. En resumen, el estudio consiguió elevar la conciencia de algunos elementos motivacionales, conductuales y cognitivos asociados al estudio instrumental que son a menudo difíciles de percibir y de enseñar.

Una de las intervenciones más longevas en el tiempo es la que llevaron a cabo Hatfield, Halvari y Lemyre con 204 alumnos de la Academia de Música Noruega (2017). Los autores impartieron durante quince semanas lectivas una formación en una serie de actividades englobadas en su personal adaptación del modelo de aprendizaje auto-regulado de Zimmerman. Así, correspondiéndose con la fase de previsión estaban las actividades de análisis de la tarea (como el establecimiento de objetivos y la gestión del tiempo) y las creencias auto-motivacionales (el estado de autoeficacia); en la fase de rendimiento se centraron en el desarrollo de la auto-observación, la regulación de la activación, la visualización, la concentración y el auto-control; y por último en la fase de auto-reflexión hicieron hincapié en las habilidades de auto-evaluación y auto-reacción (mecanismos de afrontamiento). Los resultados mostraron que el establecimiento de objetivos predijo de forma significativa la auto-observación, la concentración y el auto-control.

Los objetivos pueden establecerse a corto, medio o largo plazo y son fundamentalmente de tres tipos distintos: los que se centran en el resultado, que pueden ser causa de una importante frustración ya que en muchos casos no están bajo el control del músico, aunque en gran parte constituyan la medida de su valía profesional y sean

por tanto una fuente adicional de estrés; los que se centran en el rendimiento, en el desarrollo de las acciones individuales, y que pueden ser alcanzados con relativa independencia de otros individuos o variables y por tanto generan menos estrés, ofreciendo potencialmente una forma saludable de conseguir los anteriores; y los que se centran en el proceso, en las conductas específicas que el músico debe demostrar en su interpretación para conseguir el éxito (prestar atención a los mínimos detalles kinestésicos y cognitivos contribuye a una más eficiente ejecución de la tarea).

La psicología del deporte ha establecido una serie de criterios que deben cumplir los objetivos para obtener los mejores resultados posibles (SMART, Rubin 2001). Deben ser específicos (Specific), algo concreto en lo que focalizar la atención, ya que las metas vagas, indefinidas, no despiertan la suficiente motivación para perseverar en un plan concreto hacia el éxito; deben ser medibles (Measurable), capaces de mejorar la motivación y facilitar la monitorización del progreso, juzgando si se han cumplido o no las metas; deben estar orientados a la acción (Action-oriented), contribuir a identificar los problemas y definir un plan de mejora de la interpretación; deben ser realistas (Realistic), un objetivo ambicioso puede parecer motivador al inicio pero su magnitud puede llegar a sobrepasar al músico o hacerle sentirse frustrado por haber fracasado en su consecución, especialmente en ausencia de objetivos adicionales alcanzables a corto plazo que pudieran ayudarle en su camino; y por último deben ser temporales (Timely), ya que la planificación y consecución de metas es un proceso dinámico y continuo por lo que es imprescindible acotar el tiempo con plazos concretos que faciliten una cierta estructura a su desarrollo (estos plazos podrían ser utilizados para reajustar los objetivos y reflexionar acerca de las posibles causas que hayan impedido alcanzarlos a tiempo).

2.5.2 La relajación

El número de estudios que han investigado los efectos de diferentes terapias conductuales en la ansiedad ante la interpretación musical no es muy elevado y sus resultados son dispares. Sweeney y Horan sometieron a 49 alumnos con ansiedades adaptativas y reactivas a un programa de reducción de la ansiedad basado en la relajación controlada (CCR) y la reestructuración cognitiva (CR). Los dos métodos

fueron evaluados por separado y en combinación y sus resultados comparados con los de un grupo de control, concluyendo que ambos podían ser tratamientos efectivos en la reducción de la ansiedad estado (medida por el pulso cardíaco y auto-reportes), mientras que la relajación controlada por sí misma también redujo la ansiedad rasgo auto-reportada y mejoró la competencia interpretativa musical (1982). Kim ofreció a una serie de alumnas de piano un programa de musicoterapia de seis semanas, con entrenamiento en terapias de desensitización asistida por la improvisación y de relajación muscular progresiva y visualización con acompañamiento musical. Los resultados de esta última mostraron significativas mejoras en las medidas de ansiedad ante la interpretación musical, tensión, confort, ansiedad rasgo y temperatura digital (2008). Nótese sin embargo que se trata en realidad de una intervención cognitivo-conductual, al combinar la relajación muscular con la visualización. De hecho, uno de los pocos estudios limitados a investigar los efectos del entrenamiento de la relajación a través de la respiración (Su 2010), descubrió que la ansiedad ante la interpretación musical, aún habiendo disminuido con la formación, aumentó de forma significativa al aproximarse la fecha del examen, alcanzando su máximo nivel media hora antes del mismo, por lo que se recomendó la combinación de la técnica en cuestión con otro tipo de terapias.

En entornos de alta presión, como la interpretación musical en público, un intérprete necesita desarrollar la habilidad de controlar su nivel de activación, bien sea para aumentarlo o para minimizar los efectos de un pico de ansiedad. Puesto que el grado de activación varía entre individuos y según la ocasión, la relación podría contribuir a instilar la conciencia de estados corporales y mentales, reducir la tensión muscular que pudiera interferir en la coordinación de habilidades físicas, calmar la charla racional mental que tanto distrae y aumentar la atención en la tarea entre manos (Connolly y Williamon 2004). Las técnicas de relajación también tienen un efecto beneficiosos en el estilo de vida, mostrando un impacto significativo en el estudio y la interpretación al contribuir a regenerar el cuerpo, la mente y las emociones, induciendo un estado de ser más positivo; mejorando el aprendizaje y los recuerdos; y optimizando el sueño y la conservación de energía. Estas técnicas pueden ser físicas o mentales, dependiendo del medio, y generar un estado de relajación profundo o momentáneo,

según el tiempo y la atención dedicados (Connolly y Williamon 2004). En el primer caso sería mejor practicarlos tras una actividad musical y como parte de una rutina diaria completa. En el caso de los estados de relajación momentánea, podrían ser apropiados en una diversidad de contextos, como el inicio del calentamiento; descansos durante el estudio y la interpretación (con el objeto de reducir tensiones innecesarias y recuperar la completa atención a la tarea), al finalizar una sesión de estudio (para reducir la tensión generada y restablecer el equilibrio físico, y antes de practicar cualquier forma de ensayo mental).

Una de las técnicas más frecuentes para controlar el nivel de activación es la respiración controlada. Hay mucha gente que respira de forma poco eficiente, especialmente en situaciones de estrés y presión extrema, por lo que una buena respiración puede contribuir a una relajación momentánea y/o profunda, ya que, al enfocar la atención hacia el interior del cuerpo, facilita la consciencia corporal y la detección de posibles tensiones musculares desproporcionadas e innecesarias, permitiendo a la vez un mayor control del movimiento y mayor consistencia en la ejecución (Guerriero 2015). En cuanto a la relajación muscular progresiva (PMR), fue diseñada hace casi un siglo con el propósito de tranquilizar al sistema nervioso (Jacobson 1925). Con la pretensión de mejorar la conexión cuerpo-mente y facilitar el reconocimiento de tensión residual en los músculos, esta técnica parte de la premisa de que las contracciones musculares conscientes muestran un contraste mayor entre tensión y relajación, mejorando la detección y la relajación voluntaria de los músculos a través de la atención mental (Gerriero 2015). Esta técnica deliberada y progresiva necesita de una práctica regular y comprometida para experimentar resultados óptimos.

2.5.3 La visualización

Keller define la visualización musical como un proceso multimodal mediante el cuál un individuo genera una experiencia mental que incluye características auditivas de sonidos musicales y/o propiedades visuales, propioceptivas, kinestésicas y táctiles de aquellos movimientos relacionados con la música, que no están (o al menos no todavía) necesariamente presentes en el mundo físico (Keller 2012). Esas imágenes mentales

pueden ser generadas deliberadamente o producirse como respuestas automáticas a estímulos endógenos y exógenos. Como muestra de la importancia de dichos procesos en la actividad de un músico profesional sirva la anécdota del pianista Arthur Rubinstein, que cuenta en sus memorias cómo aprendió las Variaciones Sinfónicas de César Franck en el tren que le llevaba al concierto, simplemente con la ayuda de la partitura. (Rubinstein 1973).

En las últimas décadas los resultados de investigaciones con fMRI (imágenes por resonancia magnética funcional), MEG (magnetoencefalograma), EEG (electroencefalograma) y PET (tomografía por emisión de positrones) sugieren la existencia de una equivalencia funcional entre una interpretación musical en vivo y otra imaginada, al menos en lo que concierne a los sistemas auditivos y motores correspondientes (Clark y otros 2012). De hecho, no sólo es posible detectar si un individuo está generando imágenes mentales sino que también se puede decodificar aquellos diseños de actividad cerebral asociados a obras musicales y estructuras rítmicas concretas (Keller 2012). Otra rama prominente de investigación estudia la relación entre la visualización auditiva y funciones cerebrales más generales, como la atención, la memoria y la predicción de acontecimientos futuros (Keller 2012).

Keller ha identificado diversos mecanismos recurrentes en la visualización musical (2012). Por un lado están aquellos procesos cognitivos que actúan sobre representaciones de la memoria. Por otro lado, las simulaciones de la acción, que ocurren cuando procesos neuronales sensorimotores semejantes a aquellos asociados a la ejecución de una acción determinada son iniciados en ausencia de movimientos aparentes; dicha actividad puede ponerse en movimiento al observar o imaginar una acción o sus efectos (en el caso de la música, por ejemplo, sonidos) y las asociaciones entre procesos motores y sensoriales basadas en la experiencia actúan como mediadoras. Por último también se usan los modelos internos, que aumentan la eficiencia del control motor adelantándose ligeramente a la ejecución de la acción correspondiente, de forma que permiten anticipar y corregir posibles errores en el movimiento.

Los estudios dirigidos a investigar el potencial de los efectos que la visualización musical podría tener en la formación musical y la ulterior actividad profesional han sido múltiples y variados en las últimas décadas. Lehmann propone que

son tres las diferentes formas de representación mental más frecuentes en músicos: la visualización o memorización de los componentes estructurales de una obra musical previa al estudio (y que podría incluir una especie de imagen fotográfica de la partitura, permitiendo así la “lectura” de las notas); la audición, que consistiría en escuchar y comprender internamente la música en ausencia del sonido físico (y que supondría uno de los aspectos más cruciales, al estar relacionado con la afinación, la sincronización y la comunicación); y el oído fotográfico, que facilitaría el acceso voluntario a todas y cada una de las notas de una pieza recién escuchada o ya memorizada. En una investigación basada en entrevistas semiestructuradas con dos pianistas que explora el uso de la visualización como estrategia durante el estudio, Holmes identificó variantes similares (que categorizó como ensayo mental, visualización auditiva y visualización motora respectivamente), concluyendo que el ensayo mental posibilita una concentración profunda en la música sin el correspondiente cansancio físico, por lo que podría considerarse una alternativa efectiva a la práctica física cuando por razones de salud ésta no sea factible (Holmes 2005).

Especial relevancia han tenido, por su contribución al estudio de la interpretación musical, investigaciones similares en el campo de la psicología del deporte. Uno de los modelos más usados es el de Paivio (1985), que propone que la visualización tiene funciones cognitivas y motivacionales que operan a niveles generales y específicos. De este modo, la función cognitiva general (CG) consistiría en la visualización de estrategias, planes de juego o rutinas varias, mientras que la función cognitiva específica (CS) consistiría en visualizar habilidades concretas, como por ejemplo los movimientos de un tiro libre en baloncesto. De forma similar, la función motivacional general (MG) tendría como objeto la visualización de los niveles de activación fisiológica y las emociones, como el ser capaz de mantener la calma ante el lanzamiento de un penalti, mientras que los objetivos individuales serían objeto de la función motivacional específica (MS).

Como extensión de este modelo, Hall, Mack, Paivio y Hausenblas añaden la función motivacional general de activación (MG-A), relacionada con el estrés, y la función motivacional general de maestría (MG-M), asociada con la fortaleza mental, el control y la autoconfianza (1998). El *Applied Model of Imagery Use in Sport* (AMIUS)

trata de explicar cómo los atletas utilizan la visualización para mejorar sus resultados deportivos (Martin, Moritz y Hall 1999). Entre otras muchas aportaciones, de especial repercusión en el campo de la interpretación musical son la influencia que la situación concreta tiene sobre los tipos de visualización utilizados (y que se asocian con varios resultados cognitivos, afectivos y conductuales) y el descubrimiento de la relevancia que tiene la habilidad para visualizar, entre otros factores, en la relación existente entre el tipo de visualización y el resultado. La ambigüedad funcional de las imágenes, resultante de la falta de identidad entre función (por qué se visualiza) y contenido (qué se visualiza), motivó a Cumming y Williams a proponer un modelo revisado de la visualización deliberada (2013). Aplicable tanto a atletas como a bailarines y músicos, los factores fundamentales del modelo son tres: quién imagina (su edad, género, nivel competitivo), qué se imagina (el tipo de imágenes utilizado) y por qué lo hace (la función), concluyendo que la relación entre los dos últimos (tipo y función) viene dada por el significado personal de cada individuo. Basado en la equivalencia funcional avalada por los estudios neurocientíficos, el método PETTLEP se ha desarrollado para guiar intervenciones en visualización, con los siguientes factores clave: el físico (*Physical*), que trata de imaginar los movimientos tal y como suceden durante la interpretación física, contribuyendo a fortalecer la memoria generada por la visualización y haciendo que la experiencia sea más realista para el cerebro; el entorno (*Environmental*), que supone el escenario concreto y específicos en el que tiene lugar la visualización; la tarea (*Task*), que hace hincapié en la importancia de prestar atención al proceso físico de tocar el instrumento y no sólo al sonido que se produce; la sincronización (*Timing*), que intenta imaginar el proceso de interpretación musical en tiempo real, generando los mayores efectos en el aprendizaje; el aprendizaje (*Learning*), que aspira a mantener una imagen de la música fiel al nivel interpretativo actual, ya que, a medida que progresa el aprendizaje, también lo hará la representación mental de una obra musical; la emoción (*Emotion*), incorporando el aspecto emocional permitirá anticipar la experiencia de emociones potencialmente negativas y contribuir a su control y de-sensibilización; y la perspectiva (*Perspective*), que puede ser interna, más útil para aprender y memorizar música y para anticipar la experiencia de un directo, o externa, contribuyendo a la mejora de la postura y la presencia escénica (Homes y Collins 2001).

Los potenciales beneficios del ejercicio de visualización en el campo de la interpretación musical son múltiples y variados, como bien señala Green: “Cuando eres capaz de tener el sonido y la altura de la música claramente en tu cabeza... interpretarla con precisión se vuelve más fácil. Tu cuerpo tiene una sensación clara del objetivo”, “En realidad estás tocando un dúo entre la música que hay en tu cabeza y la música que interpretas. Todas las notas que tocas que no se corresponden con el sentido de la música que has imaginado sobresalen y tu sistema nervioso es capaz de hacer ajustes instantáneos e inconscientes.” (1986, p.75) Connolly y Williamon son más concretos en cuanto a sus efectos (2004): mejora el aprendizaje y la memorización; contribuye a un estudio más eficiente; ayuda a superar dificultades técnicas y desarrollar competencias y habilidades concretas; aumenta la conciencia sensorial; acrecienta el interés por la música en sí misma; ayuda a re-enfocar la atención durante la interpretación; aumenta la confianza en general y la resiliencia en el escenario; contribuye a adquirir un mayor control sobre las emociones negativas; ayuda a conseguir una mayor conexión y presencia con el público; y facilita la consecución de una experiencia sublime. A todo ello podrían añadirse los ventajosos efectos de las imágenes auditivas anticipatorias (Keller 2012), que ayudan a seleccionar qué movimientos reproducir; promueven el movimiento eficiente (rápido) al posibilitar la planificación previa de la acción al completo; facilitan la sincronización precisa al optimizar la mecánica del movimiento; economizan el control de la fuerza al reducir la dependencia del músico de la sensación táctil; y contribuyen a la coordinación del conjunto al facilitar que los músicos puedan predecir las acciones de los demás. Esta contribución a la interpretación musical en conjunto, bien sea una orquesta o un grupo de cámara, es una de las más relevantes, como se deduce del estudio de Trusheim con miembros de la sección de metales de la Orquesta Sinfónica de Chicago (Trusheim 1993). “El sonido de lo que está ocurriendo en el resto de la orquesta está siempre en mi imaginación... escuchas la obra completa...”, dice uno de sus participantes, implicando que el imaginar el sonido del resto de voces musicales cuando se estudia la de uno mismo contribuye a conseguir un sonido de conjunto más cohesivo (Keller 2012).

Como ya se ha mencionado anteriormente, las actividades de visualización más frecuentes entre músicos son fundamentalmente tres: la práctica mental lejos del

instrumento; la lectura silenciosa de partituras; y la representación mental del sonido ideal durante la interpretación. En el caso de estas últimas, Keller distingue además entre dos clases: las top-down, en las que el intérprete deliberadamente genera imágenes mentales que representan objetivos de acción, y las bottom-up, en las que son las expectativas basadas en estímulos perceptuales las que automáticamente las que generan las imágenes (Keller 2012). Además los músicos se beneficiarían especialmente de un uso combinado de las diferentes modalidades de visualización: auditiva, motora (proprioceptiva, kinestésica y táctil) y visual, dependiendo de los objetivos y estrategias individuales así como de la naturaleza multisensorial del contexto en el que la interpretación tenga lugar.

Munroe-Chandler y Guerrero han identificado los principales factores que afectan a la visualización (2017). El primero de ellos y uno de los más importantes es la propia habilidad para visualizar, que puede ser significativamente menor en los principiantes dada su carencia básica de los requisitos espaciales y kinestésicos de la tarea. Los autores mantienen que este factor puede mejorarse con la práctica para lo cuál Cumming y otros han diseñado el *Layered Stimulus and Response Training* (LSRT), un programa que plantea la generación de imágenes de forma escalonada, comenzando con una imagen simple y gradualmente incorporando información adicional escalonadamente; tras cada una de las fases el individuo evaluaría la imagen, reflexionando sobre sus varios aspectos (cuáles se manifestaron de manera más sólida, fácil, vaga o difícil) (2016). El segundo factor sería la velocidad de la imagen, que PETTLEP recomienda que se haga en tiempo real para que la representación del movimiento y la duración relativa sean más fieles. Según la función de la visualización y el estado de aprendizaje del individuo, los atletas usan tres diferentes velocidades: el tiempo real (la más frecuente), la cámara lenta (para el aprendizaje o desarrollo de una competencia o estrategia) y la cámara rápida (para la visualización de habilidades o estrategias ya perfeccionadas). Les seguirían la edad (el desarrollo cognitivo), el nivel técnico, la perspectiva (interna versus externa) y otros menos estudiados hasta la fecha, como podrían ser los rasgos de personalidad y la capacidad de regulación emocional.

2.5.4 La concentración

En los conservatorios es frecuente encontrarse con alumnos que se preguntan por qué no son capaces de mantener la concentración en público en situaciones de elevada presión psicológica y emocional. Ser capaz de concentrarse y controlar la dirección del foco de atención, evitando distracciones perjudiciales, es uno de los componentes más destacados de la maestría musical y se adquiere típicamente a base de años de práctica y entrenamiento (Williamon y otros 2002). El aprendizaje y la puesta en práctica de los más básicos mecanismos de concentración como parte de este programa de intervención podría resultar a los alumnos de gran ayuda.

La psicología contemporánea maneja tres conceptos diferentes de atención en sus estudios (Posner y Boise, citado en Howland 2007): la atención como estado de alerta, que incluye la preocupación por el desarrollo y mantenimiento de la sensibilidad óptima y la disposición para la respuesta a los estímulos, tanto a corto como a largo plazo; la atención como capacidad o recurso limitado, que se utiliza en los estudios de atención dividida, dirigidos a aislar la capacidad y/o las limitaciones de recursos en el procesamiento de la información; y la atención como proceso selectivo, base de aquellos estudios que requieren procesar información de una modalidad, localización espacial o contexto concretos en directa competencia con otros artículos o fuentes de distracción. En el campo de la interpretación musical el estado de alerta relajado, caracterizado por un elevado grado de concentración con un preciso y concreto foco de atención que momentáneamente excluye otros objetos, sería el estado ideal. Sin embargo, el intérprete debe desarrollar la suficiente agilidad mental para cambiar rápidamente y con fluidez el foco de atención, en consonancia con una variedad de factores relevantes y sucesos externos. Por consiguiente también resulta necesaria la atención como proceso selectivo, permitiendo que sólo los estímulos más relevantes sean procesados. La práctica de la concentración y del cambio del foco de atención podría ayudar a los músicos a ser conscientes de hacia dónde dirigen la atención y por qué, para así desmontar patrones anticuados de pensamientos indeseados y/o conductas poco productivas (Connolly y Williamon 2004).

Un intérprete idealmente debería mantener la concentración durante la totalidad de su interpretación pero lo cierto es que la atención varía en intensidad y duración y que, dependiendo del contexto de la actuación, pueden sucederse períodos de mayor y menor actividad, siendo necesario un cambio constante en la dirección, amplitud e intensidad de la concentración. Este tipo de procesos puede estudiarse con ayuda de la teoría del estilo atencional y personal de Robert Nideffer, un marco teórico producto de la psicología deportiva que permite examinar la relación entre los procesos cognitivos, la activación emocional y el rendimiento (2002). La teoría es relevante tanto en actividades físicas (la ejecución de una habilidad motora) como mentales (la toma de decisiones, la resolución de problemas), en áreas tan diversas como los deportes y las artes escénicas, y está basada en las siguientes premisas:

1. El foco de atención se desplaza a lo largo de dos dimensiones diferentes, una de amplitud (de amplio a estrecho) y otra direccional (interno o externo). La intersección de ambos ejes tiene como resultado cuatro estilos atencionales diferentes. Un violinista interpretando una partita de Bach para violín solo se movería entre la atención estratégica (recibiendo información sonora de la sala, calidad acústica de su interpretación, comportamiento de la audiencia), la atención focalizada (para controlar y manipular su respiración, reducir tensiones innecesarias) y la atención sistemática (la acción físico-mecánica de tocar su instrumento), mientras que el mismo violinista como miembro de un cuarteto necesariamente tendría que añadir el uso del estado de la atención consciente (estar preparado y listo para reaccionar ante la interpretación de sus compañeros de cuarteto).
2. Los individuos poseen estilos atencionales favoritos, aunque la media es capaz de desarrollar los cuatro estilos diferentes y, en la mayoría de las circunstancias, puede desplazar su foco de atención a lo largo de ambas dimensiones como respuesta a las necesidades cambiantes de las distintas situaciones. Hay músicos capaces de aislarse por completo de lo que ocurre en el auditorio mientras que otros sentirán la molestia del más mínimo ruido interfiriendo con su atención. Se trata de un concepto muy relevante en el campo de la formación musical ya que a aquellos músicos cuyo estilo de atención favorito se preste a las intensas y

largas horas de repeticiones y perfeccionamiento de sus habilidades les será mucho más sencillo mantener la motivación para invertir todo ese tiempo necesario (y supondrá un sacrificio menor) que a otros músicos con un estilo de atención más amplio y con tendencia a distraerse fácilmente. Por otro lado la teoría también sugiere que aquellos individuos con habilidades más desarrolladas podrían no distinguirse de otros en el desempeño de la tarea primaria sino en la adecuación del estilo atencional a la tarea: el aumento del nivel de activación podría afectar a la dificultad de la tarea en términos de la atención necesaria para ejecutarla y el individuo podría verse obligado a dividir su atención (lo cuál podría suponer un reto a su nivel atencional preferido). El estilo dominante de un individuo tendría consecuencias en su motivación a largo plazo y su éxito final, así como consecuencias en el tipo de errores espontáneos más comunes.

3. Las exigencias de los diferentes estilos de atención y la cantidad de desplazamientos necesaria entre ellos depende del contexto específico.
4. A medida que aumenta la activación, los procesos de desplazamiento se descomponen; la atención comienza a estrecharse involuntariamente y el foco se dirige al interior. Ese estrechamiento de la atención supondría una reducción de los recursos atencionales disponibles para la tarea relevante. Por ejemplo un músico con elevados niveles de activación podría siquiera brevemente perder la capacidad de recordar la obra que ha memorizado; sentimientos negativos y/o dudas sobre su auto-eficacia podrían impedirle prestar atención a la calidad sonora de su interpretación. En el caso de un nivel de activación moderada y un número no excesivo de señales procedentes de la tarea relevante, la activación facilitaría el rendimiento (Easterbrook 1959, citado en Nideffer 2002). También los factores situacionales tienen un impacto sobre las emociones: a medida que crece la importancia de una situación, las emociones se ven afectadas de forma correspondiente, lo cuál conlleva cambios en la fisiología (ritmo cardíaco, tensión, muscular, respiración) y la cognición (estrechamiento del foco de atención). Básicamente se trata de cambios involuntarios, de origen evolutivo, cuyo único objetivo es preparar al individuo para reaccionar ante el reto

inminente. En ese momento la valoración cognitiva que el propio individuo hace de la situación se vuelve crítica: si el intérprete se siente confiado, mantendrá un control suficiente sobre su nivel de activación y concentración para ser capaz de enfocar la atención a señales relevantes para la tarea. Si por el contrario adolece de falta de confianza, la atención se dirigirá hacia aquellas señales amenazantes, muchas de ellas de origen interno, resultantes de la interpretación del individuo del resultado de los cambios fisiológicos ocurridos. Este proceso crea un bucle retro-alimentado entre los procesos cognitivos (foco de atención) y la fisiología: el rendimiento se deteriora, elevando aún más la ansiedad... Los cambios llevan a problemas de rendimiento relacionados tanto con la ejecución (los músculos se tensan e interfieren con la coordinación y la sincronización) como con la toma de decisiones (el individuo pierde conciencia de las señales críticas de la tarea relevante y es incapaz de organizarlas lo suficientemente bien como para tomar decisiones a tiempo). Shiffrin y Schneider diferencian entre dos tipos de atención: el procesamiento controlado (requiere enfocar la atención correctamente, es serial, lento y volitivo) y el procesamiento automático (involuntario, inconsciente, ocurre sin esfuerzo y es paralelo, se puede estar conscientemente involucrado en otras tareas mientras se procesa la información automáticamente) (1977). Para un intérprete profesional es imprescindible desarrollar la habilidad de interpretar la música sin necesidad de recurrir a la atención consciente: son frecuentes las situaciones en directo en las que no hay tiempo para pensar, es necesario ser capaz de reaccionar rápidamente ante los estímulos; aún más importante es el hecho de que el sobre-aprendizaje y la interpretación automática libera procesos de la atención y reduce la probabilidad de que el aumento de la activación interfiera con el rendimiento. Es importante hacer hincapié en que la relación entre el aumento de la activación y el estrechamiento del foco de atención es recíproca, en el sentido de que aquello en lo que un individuo centra su atención puede afectar al nivel de activación, elevándolo o rebajándolo. El reto para el terapeuta o profesor a la hora de ayudar al músico a reducir su activación consiste en: 1) identificar señales relevantes durante la interpretación que no aumenten el nivel de activación por encima de

- lo deseable y necesario y 2) alimentar la confianza del músico (no necesariamente su auto-confianza, también podría ser la confianza en la técnica o en el profesor y lo que dice).
5. La percepción del paso del tiempo depende de la medida del desplazamiento que ocurre entre el foco externo y el interno. La sensación de sentirse apresurado, de no tener tiempo suficiente, es exactamente lo opuesto al tipo de sensaciones que los músicos asocian con aquellas ocasiones en las que entran en la “zona” (donde tienen todo el tiempo del mundo para responder, se sienten confiados y en control). Los intérpretes en la zona están centrados en el presente, el aquí y el ahora, totalmente inmersos en su interpretación, y la concentración ocurre de forma automática, sin esfuerzo aparente, siendo su foco de atención casi exclusivamente externo. Cuando la confianza es baja y el nivel de activación alto, hay muchas distracciones internas tanto fisiológicas (corazón a la carrera) como cognitivas (dudas sobre uno mismo). El músico que se siente sofocado no está centrado en el presente, sino en recordar experiencias de fracaso pasadas, asociándolas con pensamientos y sentimientos existentes y anticipando el desastre. Con muy poco tiempo para atender las señales externas de la tarea relevante, el procesamiento no es automático.
 6. Tanto el estado de flujo como la zona dependen de la capacidad de un individuo de moverse con fluidez entre puntos de transición tanto fisiológicos como cognitivos. Nideffer explica dos corolarios que se derivan de esta premisa: 1) el atleta llega a una competición con ciertas expectativas y preocupaciones, que le predisponen a ver ciertos eventos como significativos y a prestarles atención consciente, interfiriendo con el procesamiento automático de la información. De alguna forma, para entrar en la zona o en un estado de flujo, el individuo tiene que olvidarse de sí mismo: en lugar de evaluar su rendimiento, el atleta se convierte en el rendimiento en sí mismo, carente de valoración. Sin embargo, la mayoría de nosotros estamos demasiado preocupados por cómo lo estamos haciendo y por lo que otros puedan estar pensando de nuestro rendimiento como para entrar en la zona. 2) Los atletas con gran habilidad reciben patrones de estímulo fácilmente reconocibles cada vez que el movimiento de su cuerpo

respecto a su centro de gravedad cambia. Esos patrones de estímulo se procesan instantáneamente de forma binaria (sí o no), sí queriendo decir que todo marcha de acuerdo al plan preestablecido y no se requiere de la atención consciente (ajustes del movimiento) y no con el significado contrario. ¿Por qué el centro de gravedad? Con los movimientos repetitivos los atletas a menudo pierden la consciencia de lo que está ocurriendo; el movimiento del cuerpo respecto al centro de gravedad juega un papel crucial en la sincronización de la actividad y en términos de la energía generada en su duración. Además el importante papel de la respiración en el rendimiento, el énfasis de las artes marciales en estar centrado, todo ello hace hincapié en la importancia que el centro de gravedad tiene para el rendimiento.

7. Las características relacionadas con el rendimiento, tanto intrapersonal como interpersonales, tienen un importante valor predictivo de las particulares situaciones que un individuo concreto experimentará como emocionalmente estresantes y de los tipos de conducta a los que recurrirá con mayor frecuencia ante el estrés emocional. De ello se deriva que cualquier programa de intervención que busque ser efectivo debería plantearse como objetivo controlar los procesos cognitivos e interpersonales, así como las condiciones situacionales que eliciten la conducta inapropiada. Existe una relación recíproca entre las características cognitivas e interpersonales dominantes y la activación. Cuando una situación escénica importante requiere capacidades que no están muy desarrolladas, y/o cuando las situaciones emocionalmente relevantes para un individuo no le permiten usar sus habilidades más desarrolladas, el nivel de activación aumenta aún más.

Estos ejercicios tendrían como objetivo facilitar a los músicos alcanzar estados de rendimiento óptimo. La práctica de la relajación contribuiría a generar un estado de alerta relajado, de vital importancia en escena; la visualización ayudaría a afinar detalles en la ejecución y desarrollar ciertas habilidades; y los ejercicios de concentración y enfoque de atención contribuirían a controlar los niveles de activación.

3. Conclusión

Es muy probable que la ansiedad musical escénica no desaparezca de la vida profesional de los músicos a medio plazo pero los optimistas resultados que evidencian los estudios más recientes basados en intervenciones similares justifican la iniciativa de implementar un programa similar, que cuanto menos contribuiría a que generaciones de futuros intérpretes estuviesen mejor equipados para afrontar ese contexto. La tecnología, en especial los avances en realidad virtual, podrían marcar un antes y un después en este tipo de formación. Prueba de ello es el *performance simulator*, que han desarrollado conjuntamente el Royal College of Music de Londres y el Conservatorio de Lugano y que lleva en marcha desde 2015. El simulador virtual reproduce las condiciones de la interpretación escénica en público, incluyendo el escenario, los bastidores, las cortinas, las luces y los focos. Un público virtual interactivo de tamaño real proyectado sobre una pantalla ofrece su aplauso más entusiasta, a la par que sus cuchicheos e interferencias varias. Incluso está programado para ofrecer un modo “audición/concurso”, en el que un panel de jueces parece tomar notas, sonreír apreciativamente o fruncir el ceño mientras intercambia comentarios durante la actuación del concursante. Aaron Williamon, profesor de Ciencias de la Interpretación en el Royal College, explica cómo el principal objetivo del simulador consiste en ofrecer un espacio en el que los alumnos puedan experimentar en un contexto real con un riesgo mínimo.

Un programa de intervención como el propuesto no está exento de potenciales problemas. La motivación del alumnado sería uno de los más importantes, teniendo en cuenta que en la cultura del conservatorio el aprendizaje está mayoritariamente basado en el modelado, con lo que los alumnos se verían con frecuencia obligados a elegir entre los dictados de su profesor y la oferta novedosa de formación recibida en el seminario. Además la participación en un programa de este tipo supondría para ellos un esfuerzo considerable y una gran dosis de confianza en el cambio. Si bien todos los alumnos del conservatorio querrían tocar mejor, por desgracia no todos estarían dispuestos a trabajar para conseguirlo.

El formato del seminario podría también suponer un problema al proponer su desarrollo como una asignatura optativa, es decir impartida de forma independiente y

autónoma, obligando a los alumnos a asumir la responsabilidad de integrar los nuevos hábitos aprendidos en su formación instrumental principal, a veces incluso en contra de los consejos del profesor. En mi dilatada experiencia con la cultura del conservatorio superior de música en España, los alumnos hoy en día son en su mayoría incapaces de aplicar conocimientos y destrezas adquiridos en clases de asignaturas como historia y análisis a su formación instrumental, con lo que es muy probable que ocurriera algo similar con un seminario de estas características. Se trataría en este caso de un problema normativo, originado por la segmentación y la compartimentalización del desarrollo de competencias que hace el currículum del grado superior de música en general.

A largo plazo la solución podría venir de la mano de los profesores de instrumento principal. Si fueran ellos los encargados de impartir esta formación evitarían a los alumnos el esfuerzo de conectar experiencias que nunca han estado separadas. Como bien dice Patston, los profesores son responsables de las experiencias formativas del alumno: si refuerzan conductas y cogniciones maladaptativas, años de formación seguirán desembocando en los altos niveles de ansiedad que muestran los estudios de investigación (2014). Actualmente los pedagogos musicales tienen en su mayoría una excelente formación en lo que atañe a los aspectos técnicos del instrumento pero sólo en casos contados han recibido formación alguna en psicología de la interpretación musical, a pesar de que todos ellos se beneficiarían de una mayor información sobre el progreso y desarrollo de sus alumnos desde un punto de vista psicológico, y del potencial impacto de su influencia. El pedagogo musical contemporáneo, en palabras de Patston, impartiría clases con una visión equilibrada de progreso y establecimiento de objetivos; tendría un marco de influencia que se extendería más allá del aula, abarcando desde el proceso y eficacia del estudio en la cabina hasta la preparación para la interpretación escénica; y animaría a sus alumnos a leer extensamente sobre el tema de la interpretación musical, en vez de limitarse al estudio de su instrumento (2014).

Este proceso de cambio, como acertadamente propone el profesor Basilio Fernández Morante en las conclusiones del tema 3 del Módulo 9 de este programa, implicaría necesariamente “un cambio en las teorías implícitas del docente y de su concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje musical”. De hecho, este programa

modular de Psicología para Músicos de la UNED podría ser una herramienta adecuada y muy eficiente en el proceso de formación del profesorado al ofrecer una educación a distancia (eliminando problemas de desplazamiento); adaptada al ritmo más apropiado para cada alumno; con una cobertura exhaustiva de la mayoría de los temas implicados; con una combinación de información teórica y experiencias prácticas; y con un gran potencial de actualización para incorporar los resultados de las crecientes investigaciones en la materia.

También la administración educativa española podría contribuir a la solución de varias formas. En primer lugar, y aprovechando la enésima propuesta del gobierno de turno de una nueva ley de educación, proponer un currículum de la formación musical menos farragoso y más acorde a las necesidades profesionales en pleno siglo XXI. En segundo lugar, paralelamente en el proceso anterior dotar a los conservatorios superiores de música de los medios necesarios para la investigación en este campo. Son necesarios medios técnicos como el acceso a las bases de datos, a revistas electrónicas y a bibliotecas virtuales del que ya disfrutaban las universidades españolas en todo el territorio, un acceso que podría ser realidad a corto plazo gracias a posibles convenios regionales entre ambos tipos de instituciones. También son necesarios medios humanos: que el profesorado deje de regirse por el régimen de educación secundaria, no tanto por el número de horas lectivas (las clases son mayoritariamente individuales y una reducción drástica supondría un gran desembolso para la administración) sino por la ausencia de flexibilidad en cuanto a horarios, evaluaciones y la implementación del currículum en general. Por último, la administración es la última responsable actualmente del desastroso proceso de selección del profesorado. Es necesario adecuar el perfil del docente (el énfasis en las pruebas de interpretación está descompensado y no justificado, el mejor intérprete no tiene por qué ser el mejor pedagogo) y establecer como requisitos la educación formal en psicología de la interpretación así como la familiaridad con los estudios de campo de la última década.

Para concluir me gustaría trasladar mi más sincero agradecimiento a los doctores Andrés y Lourdes López de la Llave y a la doctora María Carmen Pérez-Llantada por haber tenido la brillante idea de crear un programa combinado de formación psicológica para

músicos y especialmente por haber tenido el valor de llevarlo adelante. Mi insaciable curiosidad me había llevado anteriormente a familiarizarme con algunas de las áreas de estudio propuestas a lo largo de los últimos meses, como las habilidades psicológicas para la mejora del rendimiento musical que propuso Patricia Blanco Piñeiro en el Módulo 10, las actividades para el entrenamiento mental de Rafael García Martínez y las estrategias psicológicas para la lectura a primera vista y la memorización musical de Miren Zubeldía en el Módulo 9, pero no había tenido la oportunidad ni los recursos para profundizar en su estudio y comprender realmente la importancia que este tipo de preparación tiene para los músicos en general y para los alumnos en estado de formación en particular. Más recientemente de manos de José María Buceta y Lourdes López de la Llave Rodríguez he descubierto la figura del *coach*, ya habitual en el mundo de la psicología y del deporte, pero no tanto en el mundo de la música (ni en el de la educación), y espero poder seguir profundizando en este sentido porque estoy convencida de que el perfil del docente en un conservatorio superior de música tiene mucho que ver con lo que he aprendido en este tema. Les deseo a todos mucho éxito en ediciones sucesivas de este programa y me siento muy honrada de haber podido participar en esta su primera edición.

ANEXO I

Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)

Los siguientes enunciados tratan de describir cómo te sientes en general y cómo te sientes antes o después de tocar en público. Por favor señala con un círculo un número para indicar tu grado de conformidad o desacuerdo con cada uno de ellos.

		Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo		
1	En general siento que controlo mi vida	6	5	4	3	2	1	0
2	Me resulta fácil confiar en los demás	6	5	4	3	2	1	0
3	A veces me siento deprimido sin saber por qué	0	1	2	3	4	5	6
4	A menudo me cuesta generar la energía para hacer algo	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 duro para prepararme para una actuación, es muy probable que cometa errores	0	1	2	3	4	5	6
8	Me resulta difícil depender de los demás	0	1	2	3	4	5	6
9	En su mayoría mis padres fueron receptivos a mis necesidades	6	5	4	3	2	1	0
10	Antes de, o durante una actuación, tengo sensaciones similares al pánico	0	1	2	3	4	5	6
11	Antes de una actuación nunca sé si tocaré bien	0	1	2	3	4	5	6
12	Antes de, o durante una actuación, 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 me encuentro pensando sobre si seré capaz de terminar	0	1	2	3	4	5	6
15	Pensar acerca de las posibles críticas interfiere con mi actuación	0	1	2	3	4	5	6
16	Antes de, o durante una actuación, me siento enfermo o me desvanezco o tengo un nudo en el estómago	0	1	2	3	4	5	6
17	Incluso en las actuaciones con circunstancias más estresantes, tengo confianza en que tocaré bien	6	5	4	3	2	1	0
18	A menudo me preocupa la reacción negativa del público	0	1	2	3	4	5	6
19	A menudo siento ansiedad sin una razón particular	0	1	2	3	4	5	6

20	Recuerdo sentir ansiedad ante una actuación desde los inicios de mis estudios musicales	0	1	2	3	4	5	6
21	Me preocupa que una mala actuación arruine mi carrera	0	1	2	3	4	5	6
22	Antes de, o durante una actuación, siento el elevado ritmo cardíaco palpitando en mi pecho	0	1	2	3	4	5	6
23	Mis padres casi siempre me escuchan	6	5	4	3	2	1	0
24	Dejo pasar oportunidades valiosas de tocar en público	0	1	2	3	4	5	6
25	Después de la actuación, me preocupo sobre si toqué lo suficientemente bien	0	1	2	3	4	5	6
26	Mi preocupación y nerviosismo sobre mi actuación interfiere con mi atención y concentración	0	1	2	3	4	5	6
27	A menudo me sentía triste de niño	0	1	2	3	4	5	6
28	A menudo me preparo para una actuación con una sensación de miedo y desastre inminente	0	1	2	3	4	5	6
29	Mis padres (uno o ambos dos) eran demasiado ansiosos	0	1	2	3	4	5	6
30	Antes de, o durante una actuación, experimento elevada tensión muscular	0	1	2	3	4	5	6
31	A menudo siento que no tengo nada que esperar del futuro	0	1	2	3	4	5	6
32	Después de la actuación, la repaso mentalmente una y otra vez	0	1	2	3	4	5	6
33	Mis padres me animaron a probar nuevas cosas	6	5	4	3	2	1	0
34	Me preocupo tanto antes de una actuación que no puedo dormir	0	1	2	3	4	5	6
35	Cuando toco sin partitura puedo confiar en mi memoria	6	5	4	3	2	1	0
36	Antes de, o durante una actuación, siento escalofríos, temblores o estremecimientos	0	1	2	3	4	5	6
37	Me siento confiado cuando toco de memoria	6	5	4	3	2	1	0
38	Me preocupa ser escudriñado por los demás	0	1	2	3	4	5	6
39	Me preocupa mi propio juicio sobre mi actuación	0	1	2	3	4	5	6
40	Mantengo mi compromiso de actuar en público a pesar de la gran ansiedad que me crea	0	1	2	3	4	5	6

Sub-escalas:

- Ansiedad somática y preocupación ante la actuación (#10, 12, 14, 16, 22, 26, 28, 30, 34, 36, 40) 66 puntos en total
- Preocupación/miedo (cogniciones negativas) enfocadas hacia el escrutinio propio o de los demás (#7, 15, 18, 21, 25, 32, 38, 39) 48 puntos en total
- Depresión/desesperación (vulnerabilidad psicológica)(#1*, 2*, 3, 4, 6, 8, 13, 31) 48 puntos en total
- Empatía parental (#9*, 23*, 27, 33*) 24 puntos en total
- Memoria (#35*, 37*) 12 puntos en total
- Transmisión generacional de la ansiedad (#5, 19, 29) 18 puntos en total
- Aprensión ansiosa (#11, 17*, 24) 18 puntos en total
- Vulnerabilidad biológica (#20) 6 puntos en total

Es necesario sumar los resultados de cada respuesta, excepto en el caso de aquellas señaladas con un asterisco (*), que deben restarse.

ANEXO II

Cuestionario de conocimientos sobre el auto-control de la ansiedad escénica musical

Los siguientes enunciados tratan de describir tus actitudes ante el estudio del instrumento y las actuaciones en público. Por favor señala con un círculo un número para indicar tu grado de conformidad o desacuerdo con cada uno de ellos.

		Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
1	Compruebo mi exactitud conforme voy progresando en una tarea del estudio	0	1	2	3	4	5	6	
2	Creo firmemente que tengo lo que hace falta para conseguir aquello en lo que comienzo a trabajar	0	1	2	3	4	5	6	
2	Con frecuencia comparto con mi círculo familiar mis temores ante la perspectiva de tocar en público	0	1	2	3	4	5	6	
3	Me resulta fácil dirigir mi atención y enfoque hacia aquello que estoy estudiando	0	1	2	3	4	5	6	
4	A menudo me pongo demasiado tenso durante las actuaciones y ello me influye de forma muy severa	6	5	4	3	2	1	0	
5	Hago un seguimiento de mi progreso a lo largo del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	
6	Siempre establezco mis propios objetivos a largo plazo	0	1	2	3	4	5	6	
7	Planifico la duración de mi estudio antes del descanso	0	1	2	3	4	5	6	
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si invierto el esfuerzo necesario	0	1	2	3	4	5	6	
9	Siempre me las arreglo para resolver problemas difíciles si lo intento lo suficiente	0	1	2	3	4	5	6	
10	Tiendo a perder la atención en la tarea mientras estudio debido al deseo de dominarla con éxito inmediatamente	6	5	4	3	2	1	0	
11	Me resulta fácil evitar que los pensamientos distrayentes interfieran en mi estudio con el instrumento	0	1	2	3	4	5	6	
12	Reviso experiencias de actuaciones pasadas para entender nuevas herramientas de estudio	0	1	2	3	4	5	6	
13	Normalmente hablo de forma negativa conmigo mismo mientras estudio	6	5	4	3	2	1	0	
14	A menudo uso técnicas de visualización en relación con el estudio con el instrumento	0	1	2	3	4	5	6	

15	En relación con mis objetivos a largo plazo, establezco objetivos a corto plazo para mis sesiones de estudio	0	1	2	3	4	5	6
16	Diaria o semanalmente, establezco objetivos muy concretos que guían mi actividad	0	1	2	3	4	5	6
17	En este momento no estoy gestionando mi tiempo de estudio	6	5	4	3	2	1	0
18	Me distraigo fácilmente mientras estudio	6	5	4	3	2	1	0
19	Observo mi actividad desde una perspectiva analítica mientras estudio	0	1	2	3	4	5	6
20	Establezco objetivos muy concretos y sé lo que hace falta para alcanzarlos	0	1	2	3	4	5	6
21	Compruebo mi progreso cuando resuelvo tareas del estudio con el instrumento	0	1	2	3	4	5	6
22	Tengo un plan específico para la duración de cada sesión de estudio	0	1	2	3	4	5	6
23	Diseño claramente mi plan de acción para resolver un problema en mi estudio con el instrumento	0	1	2	3	4	5	6
24	Creo que soy capaz de hacer que mi estudio con el instrumento sea más consistente y esté orientado en base a objetivos	0	1	2	3	4	5	6
25	Siento la tentación de estudiar obras nuevas en su tempo original precipitadamente	6	5	4	3	2	1	0
26	Cuando he estudiado algo durante periodos más largos, vuelvo la vista atrás para ver si llevé a cabo los procedimientos correctos	0	1	2	3	4	5	6
27	Creo que mi progreso actual refleja la cantidad de horas invertidas en el estudio	0	1	2	3	4	5	6
28	Desarrollo un plan específico para la solución de un problema en mi estudio	0	1	2	3	4	5	6
29	A menudo comparto con mis compañeros mis sensaciones ante la perspectiva de tocar en público	0	1	2	3	4	5	6
30	Antes de una actuación pienso e imagino qué ocurrirá si fallo o meto la pata	6	5	4	3	2	1	0
31	A menudo uso técnicas de visualización en relación con recitales y otros eventos	0	1	2	3	4	5	6
32	Por desgracia no soy lo suficientemente consistente en mi estudio con el instrumento	6	5	4	3	2	1	0
33	En las clases de instrumento hablo con mi profesor sobre mi actitud y presencia escénica	0	1	2	3	4	5	6

31	En general se me da bien evaluar mi estudio con el instrumento y encontrar soluciones adecuadas	0	1	2	3	4	5	6
32	Cuando las cosas no van bien durante una actuación, intento pensar en cómo puedo mejorar la próxima vez	0	1	2	3	4	5	6
33	Compruebo mi exactitud conforme voy progresando en una tarea del estudio	0	1	2	3	4	5	6
34	Cuando no estoy consiguiendo los resultados deseados, busco cuidadosamente las razones más plausibles—lo que a su vez me lleva a nuevos objetivos más adecuados	0	1	2	3	4	5	6

Sub-escalas:

- Concentración (#3, 11, 18*)
- Establecimiento de objetivos (#6, 15, 16, 20, 23, 28)
- Auto-eficacia (#8, 9, 24, 33)
- Gestión del tiempo (#7, 17*, 22)
- Auto-observación/monitorización (#1, 19, 21)
- Visualización (#14, 31)
- auto-control (#10*, 25*, 32*)
- Auto-evaluación (#5, 26, 34)
- Percepción del progreso (#27)
- Conversaciones sobre la ansiedad escénica (#2, 29, 33)
- Regulación de la activación (#4*, 13*, 30*)
- Mecanismos de afrontamiento (12, 32, 34)

ANEXO III - Seminario de Técnicas Escénicas – Ejercicios

Establecimiento de objetivos

Guía para establecer objetivos eficientes

- Establecer objetivos centrados en el rendimiento, no en el resultado
- Establecer objetivos tanto para el estudio como para audiciones en público
- Ordenar los objetivos en base a su prioridad, centrarse en 1-3 objetivos simultáneamente
- Ser específico su formulación
- Establecer objetivos que puedan medirse
- Deben estar basados en hacer algo (verbos transitivos + sustantivos concretos)
- Pueden suponer un reto pero es necesario mantener los pies en el suelo y ser realista
- Establece plazos y puntos de control
- No es suficiente con pensarlos, es necesario ponerlos por escrito, siempre a la vista
- Compartirlos con la comunidad para recibir su ayuda en su consecución

Actividades previas al establecimiento de objetivos

- Pensar en uno mismo: ¿Qué cualidades son las que más aprecias? ¿Qué cualidades te gustaría mejorar?
- Pensar en los demás: ¿Qué cualidades admiras en los demás? (cualidades que ves en gente concreta y/o que admiras en general)
- Valores: Identifica tus cinco valores más importantes. ¿Por qué has elegido esos cinco?
- Debilidades vs. Puntos fuertes: ¿Qué se te da especialmente bien? ¿Qué es lo que más te cuesta?
- Favoritos vs. Antipatías: Identifica aquellas cosas que más y menos te gustan (lugares, actividades, clases, comidas, acontecimientos, gente, etc.) ¿Por qué te gustan o no?
- Super-Tú: Imagina que eres un superhéroe. ¿Cuáles serían tus superpoderes? ¿Qué sería tu “Kryptonita” (vulnerabilidad)?
- Regreso al futuro: Imagínate dentro de cinco años. ¿Dónde te gustaría estar, con quién, qué estarías haciendo? Hazte la misma pregunta para 10, 20 e incluso 50 años
- Obituario: Imagina que has muerto a la edad de 100 años y uno de tus seres más queridos va a escribir el obituario. ¿Qué es lo que más te gustaría que dijera de tí?

Objetivos académicos – Posibilidades

- Comenzar tu vida académica en el conservatorio (localizar y familiarizarse con las diferentes posibilidades de apoyo, objetivos académicos más relevantes de las diferentes asignaturas, calendario de encuentros orquestales)
- Recursos del Conservatorio y su comunidad (encontrar y familiarizarse con el uso de programas de refuerzo, tutorías, la biblioteca, el sistema de reserva de cabinas de estudio)
- Gestión del tiempo y organización (asignar tiempo suficiente al estudio, seguir la pista de los calendarios de evaluación de las distintas asignaturas para entregar trabajos o preparar exámenes)
- Comunicación con el profesorado (enviar emails, hablar con ellos, conocer sus horas de visita)
- Colaboración académica con tus compañeros (crear grupos de estudio para las asignaturas teóricas, horarios y estrategias de ensayo para los grupos de cámara, grupos de trabajo para proyectos que así lo requieran)
- Recursos tecnológicos (uso de los ordenadores de la biblioteca, máquinas de fotocopias, solicitudes de partituras o grabaciones, software necesario para la edición de partituras o para la investigación en el Proyecto Fin de Grado)
- Hábitos de estudio y estrategias (establecer un horario de estudio, familiarizarse y poner en práctica diversas técnicas de estudio instrumental, aprender a tomar notas y escuchar ejemplos musicales para las clases de historia)

Objetivos Sociales – Posibilidades

- Familiarizarte socialmente con el Conservatorio (localizar eventos sociales/musicales)
- Recursos sociales del Conservatorio (encontrar y utilizar las diferentes organizaciones, grupos, eventos, conexiones)
- Conexión y comunicación con tus compañeros (conocer a gente nueva, hacer amistades, mantener el contacto con antiguas amistades)
- Comunicación con la familia (mantener el contacto con los miembros más cercanos)
- Aficiones y otros intereses (cualquier actividad relacionada con los intereses personales y las aficiones que quieras continuar haciendo o nuevas que te gustaría probar)
- Gestión del tiempo (equilibrar las actividades sociales y las académicas, asignando tiempo regularmente a eventos sociales)

Objetivos de salud y Bienestar – Posibilidades

- Recursos de salud/bienestar en el Conservatorio (encontrar y utilizar los servicios de salud más cercanos, familiarizarse con las normativas de salud y las estrategias de seguridad)

- Nutrición y alimentación saludable (encontrar opciones de alimentación saludable, mantener una dieta equilibrada, regular el consumo de alcohol/sustancias adictivas)
- Estado físico/buena forma (hacer ejercicio para mantener el buen estado físico necesario)
- Espiritualidad (conectar con alguna congregación o grupo espiritual, explorar el concepto de espiritualidad o alguna fe en concreto)
- Gestión del tiempo (asignar tiempo suficiente para actividades relacionadas con la salud y el bienestar)

Objetivos de Vida Diaria – Posibilidades

- Recursos para la vida diaria en el Conservatorio (todo aquello relacionado con la cafetería, el alojamiento, los medios de transporte, los servicios de telefonía móvil)
- Opciones de empleo (encontrar un trabajo, entrevistas, gestión del tiempo)
- Gestión financiera (crear y mantener un presupuesto, gestiones bancarias)
- Gestión del tiempo (asignar tiempo suficiente para completar las tareas de la vida diaria, equilibrar el horario con las necesidades académicas)
- Tareas diarias (todas aquellas necesarias para una exitosa vida autónoma)

Regulación de la activación

Aplicación práctica para controlar la respiración

La respiración controlada es un método fácil y efectivo para controlar la tensión muscular y la ansiedad. Este tipo de respiración aumenta la cantidad de oxígeno que llega a las células neuronales y musculares vía el torrente sanguíneo, mejorando el funcionamiento cognitivo y muscular respectivamente.

Guía para una respiración efectiva y eficiente

- Encontrar una postura cómoda sentados en una silla, con la espalda recta y los hombros apoyados contra el respaldo.
- Inspirar a través de la nariz; sentir cómo el diafragma se estira hacia abajo y los pulmones se llenan de aire.
- Expirar a través de la boca
- Colocar una mano sobre el estómago y otra sobre el pecho
- Al inspirar, sentir como la zona del estómago se hincha a medida que los pulmones se llenan de aire gradualmente, desde el fondo hasta arriba
- Expirar sintiendo cómo el aire abandona los pulmones de arriba abajo. La mano que descansa sobre el pecho debe moverse menos que la que descansa sobre el estómago

Duración: cinco minutos

Respiración enfocada

Se trata de combinar la respiración controlada y profunda con una imagen visual mental y una palabra o frase que ayude a sentirse más relajado. Este tipo de ejercicio podría usarse en situaciones en las que algún error en la ejecución aumente los niveles de estrés, como una forma rápida de recomponerse y recuperar el foco de atención.

- Con los ojos cerrados, inspirar por la nariz, imaginando que el aire está imbuido de una sensación de paz y calma. Trasladar esa sensación a todo el cuerpo.
- Expirar por la boca, imaginando que el aire se lleva consigo el estrés y la tensión
- Combinar la respiración con una frase. Al inspirar pensar “Inspiro paz y calma”
- Al expirar pensar “Expiro estrés y tensión”

Duración: cinco minutos

Respiración rítmica

- Inspirar mientras lentamente se cuenta hasta cuatro
- Mantener la respiración mientras lentamente se cuenta hasta cuatro
- Expirar mientras lentamente se cuenta hasta cuatro
- El intervalo puede ir incrementándose hasta un total de diez a medida que uno se sienta cómodo con el ciclo de respiración.

Duración: cinco minutos

Respiración 1:2

- Inspirar profundamente por la nariz mientras se cuenta hasta cuatro
- Expirar por la boca mientras se cuenta hasta ocho (si se acaba el aire antes de terminar de contar, inspirar más profundamente en el siguiente ciclo)
- Centrarse en la cadencia acompasada del aire que entra y sale
- Incrementar la ratio a 5:10 o 6:12 si el ejercicio resulta fácil

Duración: cinco minutos

Adaptados de Williams, J.M. (2010). Relaxation and energizing techniques for regulation of arousal. In J.M Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed., pp: 512-541). Boston, MA: McGraw Hill.

Aplicación práctica de Relajación Muscular Progresiva

Aunque la tensión muscular no es siempre negativa, cuando se torna excesiva, persistente o innecesaria puede afectar negativamente al resultado, bien durante el estudio o en una ejecución en público. La relajación muscular progresiva (RMP) contribuye a desarrollar la habilidad de detectar y controlar la tensión muscular, lo que permite obtener unos resultados consistentes y óptimos en los diferentes contextos de interpretación musical. Para controlar esa tensión el músico necesita ser consciente de ella y de su localización corporal. La relajación progresiva ayuda a percibir el contraste entre tensión y relajación de muchos de los músculos del cuerpo, por lo que los músicos pueden aprender a ser más conscientes de los diferentes estados y de sus sensaciones. La práctica inicial de la relajación muscular progresiva se dirige a la mayoría de los grupos musculares en el cuerpo y puede llevar entre 20 y 30 minutos. Con práctica, será preciso menos tiempo y los músicos serán capaces de identificar y centrarse en grupos musculares concretos especialmente tensos y trabajar en ellos. Idealmente los músicos llegarán a desarrollar esta habilidad hasta el punto de ser capaces de aplicar el proceso de relajación in situ, en condiciones interpretativas, sin necesidad de la fase de tensión previa.

Cuestiones básicas

- Realizar el ejercicio sentado cómodamente en una silla
- Llevar ropa cómoda, que no apriete o restrinja el movimiento
- Controlar la cantidad de luz, que sea apropiada para el estado de relajación
- Cerrar los ojos y focalizar toda la atención en el cuerpo
- Mantener una respiración natural y profunda durante todo el ejercicio
- Relajar la tensión gradualmente, sin forzar

A continuación sigue un guión de ejemplo para llevar a cabo el ejercicio completo con los músicos. Puede grabarse en un archivo de audio y distribuirse para facilitar la práctica individual fuera de las sesiones regulares; en este caso, es conveniente leer el texto lentamente y con una voz reposada, dejando tiempo suficiente entre instrucciones

para las acciones de tensión (unos cinco segundos) y relajación respectivamente (unos diez segundos), antes de proceder con el siguiente grupo muscular.

Guión de RPM

Centra tu atención exclusivamente en tu cuerpo. Si notas que la mente comienza a divagar recupera el foco de atención, centrado en tu cuerpo y en la relajación de los músculos.

Inspira profundamente a través del abdomen y expira lentamente... cuando inspiras nota cómo el abdomen se eleva a medida que los pulmones van llenándose de aire... cuando expiras imagina que la tensión de tu cuerpo se diluye y lo abandona a través de la respiración.

A cada paso, recuerda mantener la respiración.

Comenzamos.

Contrae los músculos de la frente elevando las cejas tan alto como sea posible... a continuación relaja, sintiendo cómo toda esa tensión desaparece... contrae los músculos oculares apretando los párpados herméticamente cerrados... y relaja... ahora eleva las mejillas hacia los ojos... y relaja, sintiendo cómo todos esos músculos se sueltan y se aflojan... ahora echa la cabeza hacia atrás como si quisieras mirar al techo y siente la tensión en el cuello... y relaja, sintiendo cómo la tensión se funde... ahora siente el peso de tu cabeza hundiéndose en los hombros a medida que tu cuello se relaja. Inspira... y expira. Deja que todo ese estrés desaparezca cuando te relajas... ahora cierra los puños. Siente la tensión en tus antebrazos y manos... y relaja esa tensión. A continuación, flexiona los bíceps... siente cómo la tensión se acumula en tus músculos... y relaja, disfrutando de la sensación de flojedad y relajación... ahora encoge y eleva los hombros hacia las orejas... y relaja, sintiendo su pesadez... tensa el tronco superior echando los hombros hacia atrás como si los omóplatos pudieran tocarse. Explora la sensación de tensión... y relaja. Aprieta tu pecho con una inspiración profunda. Aguanta el aire y siente la tensión... y expira, relajando toda la tensión. Ahora contrae los músculos en el estómago... siente la tensión... y relaja. Suavemente arquea la mitad inferior de la columna vertebral. Siente cómo esos músculos se tensan... y relájalos. Endereza las piernas por completo y presiónalas una contra otra, como si intentaras sostener un trozo de cuerda entre ambas... explora la sensación de tensión... y relaja, permitiendo que la tensión caiga al suelo. Ahora flexiona los pies, estirando los dedos hacia el techo y sintiendo la tensión en los gemelos... y relaja. Siente el peso de las piernas hundiéndose en la silla y en el suelo. Curva los dedos y siente la tensión en los pies... y relaja esa tensión. Tómate un momento e identifica cualquier tensión que todavía sientas en tu cuerpo... relaja esa tensión y abandónate a esa sensación de relax. Siente la tibieza y la pesadez de tu cuerpo relajado hundiéndose en la silla y en el suelo... 3, comienza a tomar conciencia del presente... 2, recupera la percepción mental de la sala... 1, abre los ojos cuando quieras.

Adaptado de Weinberg, R.S., y Gould, D. (2011). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6th ed., pp 274-275). Champaign, IL: Human Kinetics.

Respiración a través del cuerpo (combinación respiración profunda y relajación progresiva)

Puede usarse para relajar la tensión justo antes de una actuación en público o en pequeños descansos entre eventos sucesivos

- Empezar a respirar desde el centro del cuerpo (justo detrás del ombligo). Inspirar lentamente a través de la nariz contando hasta cuatro. Permite que el aire redondee el abdomen, como un globo al llenarse de aire.
- Mantener la respiración contando hasta cuatro
- Expirar lentamente contando hasta ocho. Simultáneamente relaja cualquier tensión de la frente, la mandíbula el cuello a través de los hombros y los brazos hasta los dedos de las manos.
- Inspirar contando hasta cuatro y mantener la respiración como antes.
- Expirar lentamente contando hasta ocho, relajando cualquier tensión de las caderas y muslos a través de las piernas y tobillos, hasta llegar a los dedos de los pies.

Mientras te relajabas, ¿qué sensaciones físicas notaste? ¿Qué notaste acerca de tus pensamientos?

¿Qué sentiste durante la relajación, y qué sientes ahora?

¿Dónde y cuándo podrías practicar esta técnica? ¿Por qué?

Adaptado de Connolly, C. y Williamon, A. (2004). *Mental Skills Training*. In C. Connolly (Ed.), *Musical Excellence* (p.224). Oxford: Oxford University Press.

Visualización musical

Desarrollar la capacidad de visualización

El ensayo mental que contribuye a la mejora interpretativa no es simplemente visual sino que todos los sentidos se ven involucrados. Este ejercicio introductorio tiene el objetivo de desarrollar ese tipo de visualización

Antes de visualizar, unos momentos para relajarse, con los ojos cerrados. A continuación imaginar, una tras otra, las siguientes experiencias sensoriales:

- Ver: una puesta de sol sobre el océano, nubes blancas volando en el cielo, tu instrumento musical, la cara de un amigo/a, un edificio de tu gusto, una rosa que se abre y florece...
- Escucha: el sonido de una tormenta sobre un tejado de metal, campanas de iglesia replicando a lo lejos, el aplauso del público al final de un concierto, el sonido de viento que mueve los árboles, tu pieza musical favorita, la voz de un cantante famoso...
- Siente: el sol en la espalda en un día caluroso, introducirse de golpe en un baño o piscina fríos, el agarre de un firme apretón de manos, caminar descalzo sobre la hierba, los dedos moviéndose al tocar el instrumento...
- Huele: tu perfume favorito, un jardín de césped recién cortado, una tostada quemada, un instrumento nuevo...
- Degusta: un mordisco a un limón, una bebida fría refrescante, tu comida favorita...
- Deja que la escena desaparezca, estírate lentamente y abre los ojos

Adquirir y desarrollar el control del ensayo mental

Es importante mantener el control de la experiencia durante el ensayo mental. El siguiente ejercicio puede contribuir a desarrollar esa capacidad.

- Siéntate en un lugar en el que no vayas a ser molestado. Con los brazos y piernas descruzados, cierra los ojos y relájate de la cabeza a los pies
- En tu imaginación, entra en una cabina de estudio. Toma nota del aspecto de la habitación.
- Mira tu instrumento (o cualquier objeto relacionado normalmente con tu interpretación, como un atril o la página de una partitura). Toma nota de los detalles de lo que ves.
- Camina a su alrededor. Toma nota de los que puedes ver y escuchar mientras lo haces.
- Mira al instrumento desde arriba, y seguidamente desde abajo.
- Ahora, imagina que tu instrumento crece y se hace mayor. A continuación, mira cómo va empequeñeciéndose, primero de vuelta a su tamaño normal y después más pequeño.
- Ahora, cambia su color. ¿De qué color es?

- Respira profundamente y vuelve al principio. Entra de nuevo en la cabina de estudio.
- Vuelve a mirar tu instrumento. ¿De qué detalles te das cuenta esta vez?
- Alcanza tu instrumento y acarícialo. Toma nota de cómo se siente, su textura. Cógelo o colócate en posición como si estuvieras listo para tocarlo.
- Siente cómo estableces contacto con el instrumento. Tómate el tiempo para sentirlo bien y mantén esta sensación por un momento.
- Comienza a tocar y escucha. ¿Qué puedes oír?
- Deja de tocar. Respira.
- Comienza a tocar de nuevo y escucha.
- Deja de tocar. Respira. Repite estos pasos unas cuantas veces pero cuando tu atención comienza a flaquear o empiezas a perder el control de tu visualización, termina el estudio.
- Deja de tocar, coloca el instrumento sobre la mesa y abandona la cabina.
- Deja que la escena desaparezca y lentamente vuelve a centrar la atención en tu entorno actual.

Desarrollar cualidades en la interpretación

Imágenes, sonidos, símbolos y palabras tienen el poder de evocar ciertos sentimientos y cambios fisiológicos en nosotros. Desde siempre los profesores de música han empleado metáforas para sugerir nuevas ideas musicales y para animar a los alumnos a expresar la música de forma particular. Con este ejercicio se trata de desarrollar en los intérpretes la habilidad de usar símbolos e imágenes por sí mismos y así enriquecer sus ensayos mentales. Para ello conviene ser consciente de imágenes, historias y sonidos que puedan emerger de forma natural cuando se estudia o se interpreta.

Para este ejercicio vas a interpretar una obra en tu mente

- Comienza con un ejercicio de relajación como preparación para el ensayo mental
- Imagina que estás a punto de interpretar una obra musical. Mira a tu alrededor y toma nota de lo que puedes ver y escuchar.
- Cuando estés listo, comienza a tocar. Presta atención a tus sensaciones físicas mientras tocas. Toca todo perfectamente. Toma nota del sonido que estás creando y cómo te sientes cuando escuchas la música interpretada de esta forma.
- Cuando estés completamente inmerso en la música y la experiencia, inspira profundamente. Al expirar, toma nota de la imagen que la música evoca en ti. De qué imagen, metáfora, símbolo u objeto se trata. Permanece con la imagen y permite que continúe clarificándose en tu mente.
- Ahora, sigue tocando el pasaje mientras mantienes la imagen en tu mente.
- Al terminar la pieza, toma nota de cómo te sientes.
- Gradualmente deja que la escena se desvanezca y cuando estés listo, abre los ojos.

A lo largo de la semana siguiente, imagina esta imagen o símbolo y, en tu imaginación, interpreta la obra con esta cualidad. Tan pronto como seas capaz, evoca esta misma cualidad recreando la imagen o símbolo antes de interpretar la pieza físicamente.

Reflexiones:

¿Qué imagen o símbolo fue evocado cuando expresaste la música?

¿Cómo vas a usar este símbolo o imagen en el estudio y la interpretación?

Adaptado de Connolly, C. y Williamon, A. (2004). *Mental Skills Training*. In C. Connolly (Ed.), *Musical Excellence* (p.224-240). Oxford: Oxford University Press.

Concentración

Identificando desvíos de la atención

Revisa las últimas actuaciones en público y toma nota de cuándo y dónde se desvió la atención. Este tipo de desvíos ocurre muy a menudo cuando estamos centrándonos en factores que no son beneficiosos para nuestra actuación. Concéntrate en lo que necesitas hacer, no en lo que evitar.

- ¿Te distraes con factores en un entorno?
- ¿Te distraes con experiencias pasadas o futuras?
- ¿Te distraes con pensamientos irrelevantes para la tarea?
- ¿Qué patrones notas?

Concentración y respiración centrada

- Inspira desde el centro del cuerpo
- Mantén la respiración contando hasta 4
- A continuación, contando hasta 4, expira a través de la boca, y permite que el aire fluya fuera del abdomen
- Repetir diez veces. Contar el número de respiraciones. Tomar nota de cuántas veces puedes contar hasta 10 sin distracciones

Revisión de la respiración centrada

- ¿Cuántas veces fuiste capaz de contar hasta 10 sin distraerte?
- ¿A dónde te condujo la distracción?
- ¿Qué te ayudó a mantener la atención aquí y ahora?

Shuttling

Este es un ejercicio diseñado para ayudarte a evitar quedarte atascado en la “zona media”, un término que describe situaciones en las que estás físicamente haciendo una cosa (como interpretar un movimiento de una pieza musical) mientras haces otra mentalmente (por ejemplo pensar en cómo vas a ejecutar un pasaje difícil técnicamente en el movimiento siguiente). Este ejercicio preparatorio, que debe practicarse con un compañero, te ayudará a desarrollar la habilidad de controlar la atención y aprender a cambiar tu atención intencionadamente.

- Cierra los ojos y sintoniza con alguna sensación, emoción, pensamiento, sonido o imagen del interior y dí “ahora soy consciente de ...”. Por ejemplo: “ahora soy consciente de mi respiración” o “ahora soy consciente del dolor en mi pierna”, o “ahora me siento tonto”, etc.
- A continuación, abre los ojos, y dí “ahora soy consciente de ...”, añadiendo algún concepto del exterior, como por ejemplo “ahora soy consciente de la luz del sol” o “ahora soy consciente de tus ojos”.
- Repite el proceso, moviendo la atención de dentro afuera; primero una frase interior y después una frase exterior durante unos minutos.

- Permite que tu compañero haga lo mismo
- A continuación, repite el ejercicio con los ojos siempre abiertos.

Reflexiones

¿Te pareció más fácil mover tu atención al interior o al exterior?

¿Cómo de consciente eras de tu experiencia interna; y de la externa?

Zooming in and out

Ante la ansiedad, la atención se estrecha, y la habilidad para cambiar la atención disminuye—es decir, la habilidad para cambiar el foco de la atención de amplio a estrecho o de interno a externo se reduce. Esto puede impactar negativamente en tu interpretación, especialmente si tu habilidad para seleccionar y prestar atención a señales interpretativas salientes se ve reducida. El propósito de este ejercicio es practicar el mover la atención a través de los cuatro cuadrantes.

<p>Amplio/externo Observa y escucha a un amplio rango de gente, cosas y eventos a tu alrededor (escuchar el sonido de la orquesta, observar el comportamiento de la audiencia)</p>	<p>Estrecho/externo Dirige la atención a unos pocos eventos a tu alrededor (escuchar el sonido que produce tu instrumento en un momento concreto, concentrar toda la atención en la batuta del director)</p>
<p>Amplio/interno Presta atención a un amplio rango de sensaciones, emociones, pensamientos, imágenes y sonidos en tu interior (pre-visualizar la próxima pieza en tu mente, pensar sobre eventos fuera de la interpretación, preocuparse acerca de cosas que podrían salir mal en la ejecución)</p>	<p>Estrecho/interno Dirige la atención hacia sensaciones, emociones, pensamientos, imágenes y sonidos en tu interior (ensayar en tu mente el sonido específico que quieres producir o centrarse en una tensión específica en el cuerpo)</p>

Zoom nervioso

- Imagina una ocasión en la que te hayas sentido muy nervioso o ansioso. Recuerda la experiencia completa; toma nota de lo que puedes ver, oír y sentir. Sumérgete en la experiencia, tan sólo en tanto te sientas cómodo. Permanece con esta emoción.
- Presta atención a lo que ocurre en tu interior. Primero, céntrate en una emoción, sensación, pensamiento, imagen o sonido específicos. A continuación amplía tu lente interna. Continúa ampliando y estrechando tus lentes internas, y toma nota de todo aquello de lo que eres consciente cada vez.

- A continuación, mueve tu atención al exterior. Enfoca tu lente externa al interior y al exterior.
- Amplia y estrecha sucesivamente tus lentes interna y externa varias veces.
- Detente, levántate y sacude la sensación de nerviosismo

Zoom confiado

- Imagina una ocasión en la que te hayas sentido confiado y seguro de tí mismo. Sumérgete en la experiencia completa, tomando nota de lo que puedes ver, oír y sentir. Permanece con esta emoción.
- Presta atención a lo que ocurre en tu interior. Primero, céntrate en una emoción, sensación, pensamiento, imagen o sonido específicos. A continuación amplía tu lente interna. Continúa ampliando y estrechando tus lentes internas, y toma nota de todo aquello de lo que eres consciente cada vez.
- A continuación, mueve tu atención al exterior. Enfoca tu lente externa al interior y al exterior.
- Amplia y estrecha sucesivamente tus lentes interna y externa varias veces. Trata de conseguir cada vez una mayor flexibilidad en el cambio de atención.

Reflexiones sobre zooming in and outcomes

- Durante el zoom nervioso, ¿hacia dónde se dirigió tu atención con mayor facilidad? ¿Qué impacto tiene en tu estado el cambio de foco amplio interno a amplio externo?
- Durante el zoom confiada, ¿qué notaste acerca de tu habilidad para mover la atención?

Ensayo mental de una interpretación excelente

- Primero relájate para asegurarte de que tu mente, tu cuerpo y tus emociones están calmados
- Imagina que entras en una gran sala y que ves una silla y una enorme pantalla en frente de tí. Toma asiento y mira cómo en la pantalla se proyecta una película con la mejor interpretación de tu vida. Toma nota de lo que haces para prepararte, y cuando comienzas a tocar, toma nota de cómo suena la música: cómo te estás expresando, la postura y posición de tu cuerpo, y tu expresión facial. Hacia el final de la interpretación, toma nota de tu aspecto y del sonido.
- Según has terminado de verte, ¿cuál es tu respuesta? ¿Qué sientes?
- Rebobina la película hasta el principio; esta vez elige el ángulo de otra cámara (quizás desde arriba o desde atrás) y visualiza la película completa de nuevo. ¿Qué puedes ver y escuchar? ¿Qué es diferente cuando miras desde este ángulo?
- A continuación, como si fueras a salir a escena, imagina cómo te levantas de la silla para meterte en la película. Estás a punto de tocar desde dentro, mirando a través de tus propios ojos.
- Prepárate y toca, ofrece la mejor interpretación posible. Toma nota de dónde y a qué estás prestando atención, cómo suena el sonido, cómo te estás expresando.

En especial presta atención a las sensaciones físicas cuando tocas. ¿Cuáles son los aspectos clave de tu interpretación? Termina y toma nota de tus sentimientos.

- Vuelve a ejecutar la pieza desde dentro una segunda vez. Céntrate en los aspectos clave de tu interpretación y guarda los sentimientos específicos relacionados con tus mejores momentos. Termina la ejecución y vuelve a tu asiento, desde donde puedes observarte de nuevo en la pantalla.
- Visualízate una última vez, tocando como mejor sabes, y toma nota de tu respuesta. Al terminar, toma nota de tus sentimientos y regresa con ellos a tu entorno real actual.

Reflexiones sobre el ensayo

- ¿Qué notaste al observar y escuchar tu ejecución desde fuera?
- ¿Qué foco de atención y sentimiento asociaste con tu mejor interpretación?
- ¿Qué vas a hacer antes de salir a escena en el futuro para evocar este estado?

Simulando una actuación en público

- Antes de hacer esta simulación es de gran ayuda el haber visto la sala en la que se va a tocar
- Toma nota de los detalles de la sala y de cómo suena
- Relaja tu mente y tu cuerpo como haces habitualmente y recuerda la memoria de un momento en tu carrera musical en el que sentiste que estabas “en el lugar correcto a la hora correcta”--simplemente un momento, el primero que se te ocurra. Se trata de un momento en el que tu actuación fue aparentemente ideal, en el que parecías saber con anterioridad lo que iba a ocurrir.
- Toma nota de lo que haces, de dónde estás y con quién. Sobre todo, toma nota de tus sensaciones físicas y de lo que se siente tocando de esa forma. Revisa este momento una o dos veces más, centrándote tanto en tus sensaciones físicas como en las mentales.
- Guarda estas emociones e imagina que acabas de llegar al auditorio para una actuación inminente. Encuentra un lugar en el edificio en el que puedas momentáneamente guardar tus cosas y sentirte como en casa. Entra en la sala en la que vas a actuar y toma nota de lo que ves y escuchas según caminas alrededor. Quizás dirígete a la zona posterior de la sala y toma nota de lo que se observa desde el punto de vista del público. A continuación sube al escenario, mira alrededor y escucha cuidadosamente a la sala. Ponte cómodo en el escenario.
- Imagina que has terminado tu rutina de calentamiento y, cuando estés listo, sal a actuar. Al hacerlo, trae contigo la experiencia y el sentimiento de estar en el lugar adecuado a la hora correcta. Toma nota del público con el que estás comunicándote y el lugar en el que te encuentras. Centra la atención en tí mismo y toma nota de tus emociones. A continuación toca.
- Toma nota de lo que puedes ver y escuchar a medida que tocas y presta atención a tus sensaciones físicas y emociones. Visualiza tu actuación perfectamente. Por un momento, flota fuera de tu cuerpo y toma nota de lo que puedes observar y escuchar desde la perspectiva del público. Toma nota de tu respuesta como

miembro del público. A continuación, flota de nuevo hacia tu interior y completa tu actuación. Al terminar, toma nota de cómo te sientes y vuelve a tu actual entorno.

Reflexiones

- ¿Qué sentiste cuando estabas en el lugar adecuado a la hora correcta?
- ¿Cuándo y dónde volverás a usar esta visualización?

Adaptado de Connolly, C. y Williamon, A. (2004). *Mental Skills Training*. In C. Connolly (Ed.), *Musical Excellence* (p.224-240). Oxford: Oxford University Press.

BIBLIOGRAFIA

- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American psychologist*, 55(11), 1247.
- Braden, A. M., Osborne, M. S., & Wilson, S. J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39(1/4), 106–124.
- Clark, T., Lisboa, T., & Williamon, A. (2014). An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 19–37.
- Clark, T., & Williamon, A. (2011). Evaluation of a mental skills training program for musicians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(3), 342–359.
- Clark, T., & Williamon, A. (2012). Imagining the music: Methods for assessing musical imagery ability. *Psychology of Music*, 40(4), 471–493.
- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance. *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, 351–365.
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 221–245). Oxford University Press.
- Cumming, J., Cooley, S. J., Anuar, N., Kosteli, M.-C., Quinton, M. L., Weibull, F., & Williams, S. E. (2017). Developing imagery ability effectively: A guide to layered stimulus response training. *Journal of Sport Psychology in Action*, 8(1), 23–33.
- Cumming, J., & Williams, S. E. (2013). Introducing the revised applied model of deliberate imagery use for sport, dance, exercise, and rehabilitation. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (82), 69–81.
- Gerriero, B. J. (2015). *Psychological Skills Training Manual for a Youth Baseball Team* (Masters of Education). Bowling Green State, Bowling Green, Ohio.
- Hatfield, J. L., Halvari, H., & Lemyre, P.-N. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. *Musicae Scientiae*, 21(3), 316–337.

- Hatfield, J. L., & Lemyre, P.-N. (2016). Foundations of intervention research in instrumental practice. *Frontiers in psychology*, 6.
- Hoffman, S. L., & Hanrahan, S. J. (2012). Mental skills for musicians: Managing music performance anxiety and enhancing performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(1), 17.
- Howland, J. M. (2007). Mental skills training for coaches to help athletes focus their attention, manage arousal, and improve performance in sport. *Journal of Education*, 187(1), 49–66.
- Jacobson, E. (1925). Progressive relaxation. *The American Journal of Psychology*, 73–87.
- James, I. (1998). Western orchestral musicians are highly stressed. *Resonance: International Music Council*, 26, 19–20.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 206–213.
- Kenny, D., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232.
- Kenny, D. T. (2004). Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety. *En Music Forum* (Vol. 10, pp. 38–43).
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 18(3), 183–208.
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of music research*, 31, 51.
- 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.
- Kim, Y. (2008). The effect of improvisation-assisted desensitization, and music-assisted progressive muscle relaxation and imagery on reducing pianists' music performance anxiety. *Journal of Music Therapy*, 45(2), 165–191.

- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40.
- Lehrer, P. M. (1984). Finding a way to manage performance anxiety: the problems and promises of science. *International Society for the Study of Tension in Performance*, 1(2), 29–39.
- Lockwood, A. H. (1989). Medical problems of musicians. *New England Journal of Medicine*, 320(4), 221–227.
- Martin, K. A., Moritz, S. E., & Hall, C. R. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The sport psychologist*, 13(3), 245–268.
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295–319.
- Mornell, A., Osborne, M. S., & McPherson, G. E. (2018). Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: An exploratory study. *Musicae Scientiae*, 1029864918771731.
- Munroe-Chandler, K. J., & Guerrero, M. D. (2017). Psychological Imagery in Sport and Performance.
- Nideffer, R. M. (2002). Theory of attentional and personal style vs. test of attentional and interpersonal style (TAIS). *Enhanced Performance Systems*, 1–34.
- Osborne, M. S. (2013). Maximising performance potential: The efficacy of a performance psychology program to reduce music performance anxiety and build resilience in adolescents. En *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 303-310).
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(18), 1-17.
- 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.
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Cooksey, J. (2007). Impact of a cognitive-behavioural treatment program on music performance anxiety in secondary school music students: A pilot study. *Musicae Scientiae*, 11(2_suppl), 53–84.

- Paivio, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian journal of applied sport sciences. Journal canadien des sciences appliquées au sport*, 10(4), 22S–28S.
- Papageorgi, I. A., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41.
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98.
- Rubinstein, A. (1973). *My Young Years*. New York: Knopf.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological review*, 84(2), 127.
- Su, Y.-H., Luh, J. J., Chen, H. I., Lin, C. C., Liao, M. J., & Chen, H. S. (2010). Effects of using relaxation breathing training to reduce music performance anxiety in 3rd to 6th graders. *Medical problems of performing artists*, 25(2), 82–86.
- Sweeney, G. A., & Horan, J. J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 486.
- Williamon, A., Valentine, E., & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4), 493–520.
- Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2016). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *Ulu*, 1, 28-35.
- Zarza Alzugaray, Francisco Javier, Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2016a). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 13-23.
- Zarza Alzugaray, Francisco Javier, Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2016b). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 50-63.

- Zarza Alzugaray, Francisco Javier, Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2016c). Modelo explicativo de la ansiedad escénica en estudiantes de instrumentos de viento madera del título superior de música. *Sinfonía Virtual: Revista de música y reflexión musical*, (31), 1-13.
- Zarza Alzugaray, Francisco Javier, Hernández, S. O., López, O. C., & Gil, B. M. (2016). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory factor analysis of the Spanish version. *Psychology of Music*, 44(3), 340–352.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.