

PREVENCIÓN Y AFRONTAMIENTO DEL MIEDO ESCÉNICO EN MÚSICA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO

Prevention and Coping with Performance Fear in Music. Didactic Proposal for High School Students

Francisco José ESPÍN SOLER 

Investigador Independiente

RESUMEN: Esta investigación se centra en el modo en que influyen las distorsiones cognitivas en nuestras emociones cotidianas y cómo dichas emociones, cuando son de sesgo negativo, pueden ser eliminadas y sustituidas por parte del alumnado, por otro tipo de pensamientos positivos que aumenten su confianza de cara a una futura actuación musical delante de un público. El objetivo es, por tanto, aumentar la confianza y la motivación del estudiante de Bachillerato de cara a una actuación en público, haciéndole ver que emociones negativas como la vergüenza se producen de forma inconsciente en todas las personas y que estas pueden disminuir la calidad de nuestra interpretación o actuación si se piensan de manera consciente y repetitiva. La metodología que vamos a desarrollar es de tipo descriptiva en la que expondremos a nuestros alumnos diferentes conocimientos sobre ansiedad escénica, para que intenten evitarla. Los resultados aportan claves didácticas y propuestas que pueden favorecer un descenso de la aparición de esta, si ya se ha producido. Como conclusión final, de muestra cómo el estudiante que tiene una futura actuación pública, ya sea un concierto o un musical, en el caso de alumnos de Bachillerato, son susceptibles de tomar sus propias decisiones, y sobre todo pensamientos, reducir su preocupación de cara a dicha interpretación, enfrentándose y disminuyendo la ansiedad escénica si ya se ha producido, aumentando al mismo modo su motivación y confianza.

Palabras clave: ansiedad escénica; afrontamiento; distorsiones cognitivas; motivación.

ABSTRACT: This research focuses on the way in which cognitive distortions influence our daily emotions and how these emotions, when they have a negative bias, can be eliminated and replaced by students with other types of positive thoughts that increase their confidence in the face to a future musical performance in front of an audience. The objective is, therefore, to increase the confidence and motivation of the Baccalaureate student in the face of a performance in public, making him see that negative emotions such as shame are produced unconsciously in all people and that these can reduce the quality of our interpretation or performance if they are thought about consciously and repetitively. The methodology that we are going to develop is descriptive in which we will expose our students to different knowledge about stage anxiety, so that they try to avoid it. The results provide educational keys and proposals that can favor a decrease in the appearance of this, if it has already occurred. As a final conclusion, it shows how the student who has a future public performance, be it a concert or a musical, in the case of high school students, are susceptible to making their own decisions, and above all thoughts, reducing their concern regarding to this interpretation, facing and reducing stage anxiety if it has already occurred, at the same time increasing their motivation and confidence.

Keywords: stage anxiety; coping; cognitive distortions; motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La actividad musical se desarrolla con el cuerpo e implica una serie de posiciones y movimientos que se ejecutan con total precisión y dominio. A menudo, el gran olvidado en el estudio de esta praxis es el cerebro. Este hecho resulta contraproducente, debido a que la actividad musical es mayoritariamente intelectual.

Una actuación musical conlleva habilidades de: motricidad fina, coordinación, atención, memoria, estética y control de las emociones (Ballester, 2015). Todos estos parámetros se trabajan de forma diferente, pero el último de ellos, el de control de las emociones es el menos trabajado tanto en la enseñanza artística profesional como en la enseñanza musical general de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Ello resulta sorprendente, ya que según Tizón Díaz (2017) la música es un acto inevitablemente emocional, tanto para el que la interpreta como para el que la escucha. Una persona cuando toca, canta o actúa no solo produce sonidos, sino que también es receptor de ellos, por lo que siente emociones que pueden beneficiar o perjudicar su actuación (Dalia, 2015). La aprobación social es fundamental para cualquier intérprete, pero mucho más para estudiantes

adolescentes (Yondem, 2007), que sienten una sensación de juicio cada vez que producen música (Brandfonbrener, 1999).

Los pensamientos surgen en nuestra mente como un flujo continuo que no podemos detener (Uceda, 2014). En gran cantidad de ocasiones, tal como indica Kenny y Osborne (2008), estos pensamientos son claros protagonistas del resultado de una actuación musical, sobre todo en casos de Ansiedad Escénica Musical (en adelante AEM), por lo que es fundamental saber qué tipo de pensamientos presenta un estudiante cuando se encuentra en un momento previo o de realización de una actuación en público. En consecuencia, el objetivo general de este estudio es aumentar la confianza y la motivación del alumnado de Bachillerato de cara a una actuación en público, fijando nuestras miras en la asignatura Música, Espectáculo y Comunicación correspondiente al primer curso de esta etapa educativa en el marco normativo de la Región de Murcia.

La ansiedad escénica no solo ocurre a intérpretes, el miedo escénico es un fenómeno muy padecido que afecta a todo el mundo (Kudo et al., 2009). La sensación de inseguridad en el alumno a la hora de realizar un concierto en público pueda arruinar el trabajo y aprendizaje desarrollado en la clase durante todo el curso e incluso pueda perjudicar el desempeño y esfuerzo de los propios compañeros. Una de las competencias específicas de la asignatura anteriormente citada es entender la música como vehículo básico para la expresión de sentimientos. La influencia de la música en el individuo a nivel emocional le permite crear vínculos afectivos, y mejorar su autoestima y creatividad, pero si el alumno presenta un cierto miedo a realizar esa actuación puede disminuir su motivación por la asignatura, llegando incluso a negarse a realizar la actividad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La anatomía emocional: del cerebro al exterior*

El arte produce emociones y pensamientos en la vida afectiva de las personas, que también son retenidos e inducidos, es decir, el arte es una herramienta simbólica (Ballester, 2015). Según Tizón Díaz (2017), desde varios siglos se ha estudiado por conocer el vínculo entre música y emociones, y se ha llegado a la conclusión de que la música es un acto emocional inevitable.

Al formular o contestar una pregunta, nuestro cerebro de forma instantánea piensa inconscientemente en la respuesta, incluso antes de escuchar la pregunta. Nuestro cerebro predice el futuro en todo momento (Sloboda, 1991). Practicar deporte o hacer música, precisa de una coordinación perfecta de mente-movimientos. La primera de ellas, la mente se anticipa de forma inconsciente a la acción (López & Pérez-Llantada, 2006).

Siguiendo a Damasio (2003), al tomar una decisión nuestro cerebro utiliza dos rutas complementarias. Este autor reseña que una primera ruta (A) produce imágenes asociadas con la situación que estamos viviendo en ese momento, generando anticipación de futuros resultados. Una segunda vía (B), se produce de forma paralela a la primera ruta, y es la que activa recuerdos, no imágenes, de situaciones anteriores muy similares y comparables que se almacenan en nuestra experiencia y son las encargadas de influir e interferir en el razonamiento del ser humano (Ballester, 2015).

En el caso de una interpretación musical en público, ya sea tocar un instrumento, cantar o actuar en un musical, según Dalia (2004) justo en el momento en el que se sale al escenario, se produce un análisis del entorno, sobre todo del público. Esto genera pensamientos inconscientes de situaciones negativas y estresantes de actuaciones similares y anteriores.

El cerebro actúa como un «todo» pero tiene diferentes áreas cerebrales (Lacárcel, 2003). MacLean (1990), llegó a la conclusión de que nuestro cerebro se fundamenta en tres cerebros con localización y funciones diferentes, es decir el cerebro es triuno, y son estos 3 cerebros los que provocan la conducta humana. El primer cerebro se crea incluso antes del nacimiento del ser humano y se trata del Cerebro Reptiliano. Para MacLean (1990) es el cerebro responsable de la conducta automática o programada. Tiene como función proteger y defender al sujeto de amenazas. Avisa a nuestro cuerpo para asegurar la supervivencia. Un segundo cerebro, formado a los 2-3 años de edad, llamado Cerebro Límbico o Emocional, ubicado en el mismo centro del Sistema Nervioso Central, tiene como función la regulación de emociones (MacLean, 1990). Controla la vida emotiva de los sentimientos, generando placer, dolor, sexo, regulación endocrina, etc. en el ser humano (Ruíz Bolívar, 1996). El Cerebro Cortical o Racional, es el tercer cerebro y se crea después de los 3 años (MacLean, 1990). Este tipo de cerebro divide nuestra corteza prefrontal o neocorteza, en dos hemisferios. El hemisferio derecho se encarga de la visión y la síntesis, mientras que el hemisferio izquierdo se fundamenta en el análisis y el procesamiento (Ruíz Bolívar, 1996).

Siguiendo los trabajos del Cerebro Triuno de MacLean (1990), Herrmann propuso una nueva práctica denominada Teoría del Cerebro Total, para procesamientos de creatividad y aprendizaje, fundamentados en la relación del cerebro cortical o neocorteza con el sistema límbico. Herrmann (1989) afirma que toda la información recibida por nuestro cerebro queda dividida en cuatro áreas con funciones diferenciadas. El lóbulo superior izquierdo (cuadrante A) es el especializado en pensamiento lógico, analítico, matemático y crítico. En el lóbulo inferior izquierdo (cuadrante B) es el generador del pensamiento secuencial, organizado y planificado, basado en los detalles. En el lóbulo inferior derecho (cuadrante C) encontramos el pensamiento emocional, sensorial, humanístico,

interpersonal simbólico, musical y espiritual. Finalmente, en el lóbulo superior derecho (cuadrante D) ubicamos el pensamiento artístico, creativo, conceptual, visual, espacial, etc. (Ballester, 2015).

Los cuatro cuadrantes expuestos en el párrafo anterior se asocian y recombinan formando nuevos tipos o modos de pensamiento (Ruíz Bolívar, 1996). Para Herrmann (1989) la suma del cuadrante A y B producen un pensamiento realista/ de sentido común. Mientras que la suma de los cuadrantes C y D generan un pensamiento idealista/kinestésico. El pensamiento pragmático se produce por la suma de los cuadrantes A y D. En último lugar el pensamiento instintivo se realiza en el sistema límbico a través de la combinación de los cuadrantes B y C.

Hasta este punto hemos presentado de una manera breve los tres modelos más importantes de funcionamiento cerebral (Bio-Hemisférico, Cerebro Triuno y Cerebro Total) de la literatura neurocientífica. A continuación, veremos que zonas del pensamiento están asociadas a las emociones, desde un punto de vista todavía anatómico, basado en la neurología, ciencia que estudia el cerebro.

El cerebro es la estructura material que además del pensamiento implica también afectividad (Lacárcel, 2003). En la zona cortical, se encuentra la zona encargada de las funciones del pensamiento, denominada Unidad de valoración objetiva. Tiene como función el análisis de pensamientos. En el sistema límbico, encontramos la Unidad de valoración afectiva, lugar donde se encuentran las emociones. En esta zona la amígdala es la encargada de controlar los impulsos emotivos (Ballester, 2015). La amígdala en estímulos visuales-auditivos es muy importante para desencadenar emociones particulares como el miedo o la cólera (Damasio, 2003). Para este autor, dentro de la amígdala hay mayor cantidad de estímulos negativos y desagradables que estímulos agradables. Existe otra zona, muy importante para la gestión de las emociones, ubicada en la corteza prefrontal ventromediana del lóbulo frontal. Esta área es la encargada de dar significado emocional a estímulos condicionados, como por ejemplo la tristeza (emoción) que se produce al perder un ser querido (estímulo condicional) (Lacárcel, 2003).

2.2. *La relación pensamiento-emoción en la ansiedad escénica*

Cualquier ser humano puede cambiar su pensamiento a través de contener, dominar o calmar sus emociones (Goleman, 1998). La inteligencia emocional de Goleman defiende que el ser humano tiene dos mentes: la encargada del pensamiento, llamada mente reflexiva-analítica y la encargada del sentimiento, denominada mente impulsiva-química (Sánchez, 2016).

Para Sánchez (2016) la respuesta emocional depende del pensamiento interno del sujeto. Cuando una persona se siente afectada positiva o negativamente debe indagar sobre qué clase de pensamientos propios le han conducido a encontrarse

en ese estado emocional. De esta forma, emociones como la ansiedad o el miedo pueden ser activadas en el ser humano generadas por el análisis de estímulos interpretativos a través de mecanismos inconscientes (pensamiento) que condicionan las respuestas finales del individuo (Díaz & García, 2000).

Pensamientos de inseguridad dan lugar a una emoción desagradable llamada estrés, que se manifiesta en la persona que tiene este tipo de pensamientos, favoreciendo a su vez la aparición del miedo escénico. Esto automáticamente genera aumento de actividad fisiológica asociada y no controlada (López & Pérez-Llantada, 2006). Las acciones corporales involuntarias se producen en el sistema simpático, que genera alertas que avisan a nuestro organismo en forma de respuestas motoras como la hiperactividad o el sudor (Ballester, 2015). Las situaciones estresantes provocan aparición de adrenalina (Lacárcel, 2003). Esta hormona genera los siguientes efectos físicos: aumento del pulso cardíaco, tensión muscular, parpadeos inconscientes, temblores, sudoración y dilatación de pupilas, (Kenny, 2008).

Las emociones son para Harper (2003) interpretaciones en forma de pensamientos de acontecimientos de la vida real que no se ajustan a la vida real. Las personas estructuran la realidad, interpretan un suceso como peligroso, poniéndose a la misma vez ansiosos o estresados (Beck, 2000). Desde un punto de vista anatómico, cualquier persona tiene cuatro fases para ejecutar una emoción (Damasio, 2003). La evaluación y catalogación del estímulo (miedo) es la primera fase. El segundo estado consiste en inducir o superponer dicho estímulo emocional (¿puede ser peligroso?), a través de la amígdala. La ejecución o clasificación del estímulo (es peligroso) es el tercer período, gracias a partes del cerebro como el hipotálamo o el tallo cerebral. El último estadio, el hipotálamo es el que convierte el primer estímulo en estado emocional (nerviosismo), produciendo cambios en el sistema nervioso simpático y musculoesquelético, además de comportamientos específicos no comunes e involuntarios (Ballester, 2015).

Al hablar de conexión emoción-ansiedad escénica, es importante diferenciar dos fuentes de emociones relacionadas con la interpretación musical: las emociones vinculadas al contexto o entorno, llamadas emociones de persona. Y las emociones asociadas a la pieza a tocar, cantar, narrar, escenificar etc. denominadas emociones del papel (López & Pérez-Llantada, 2006). Es al mezclar e interrumpir las emociones de la persona con las del papel, cuando se disminuye la calidad de la pieza y aparecen emociones con activación negativa, como el miedo o la ansiedad (Sánchez, 2016). Para Juslin y Timmers (2010) las emociones de la persona pueden afectar a las emociones del papel, es decir, el pensamiento de un intérprete puede afectar al resultado musical.

En el caso de la comunicación emocional la mayoría de personas no tienen consciencia de este aspecto (Juslin & Laukka, 2000). Debemos diferenciar dos tipos de personas: los que dejan que las emociones sucedan (solo se centran en

expresar la música). Y los que adoptan un enfoque analítico (influencia con otras personas-público), que favorece la aparición de emociones negativas como el miedo escénico o ansiedad escénica (Dalia, 2004).

La preocupación por la evaluación de los demás, produce una emoción centrada en el defecto, calificada como vergüenza. La vergüenza en adolescentes es superior que en otras edades del ser humano (Ballester, 2015). Este aspecto para Iniesta Masmano (2011, p. 119) «es nuestra toma de conciencia de cómo los demás nos perciben, nos miran, nos escuchan, nos evalúan... temiendo el juicio». Cuando la persona interioriza su vergüenza, aparece en ella cómo un sentimiento de culpa que le hace pensar constantemente en esa emoción (Dalia, 2004). Kenny (2011, p. 75) señala que «la vergüenza es una emoción focalizada en lo defectuoso de la persona».

Ballester (2015) describe que comportamientos de tipo negativos y destructivos son justificaciones en muchos casos de una mala interpretación. Dichos comportamientos se producen por una preocupación excesiva del músico con respecto a lo que opinan los demás sobre él. Incluso esa preocupación se llega a producir antes de la exposición musical, en días y semanas antes, la cual recibe el nombre de ansiedad anticipatoria (Badós, 2009). Debemos aprender a controlar y manejar las emociones de la persona, potenciando el segundo tipo de emociones asociadas con las emociones del papel, para afrontar y reducir la ansiedad escénica musical (Dalia, 2004).

El sistema cognitivo tiene una fuerte implicación en la generación de ansiedad escénica a nivel alto o muy alto, según los siguientes estudios: Craig & Craske (1984); Frost, Liston & Mohr (2003); Kenny & Osborne (2008); Quarrier & Stephenson (2005). Los seres humanos continuamente describen el mundo que les rodea, etiquetando (poniendo una etiqueta) a cada momento que les ha ocurrido, a través de un juicio-diálogo interiorizado de cada persona consigo misma, realizado por el propio pensamiento del individuo (Ballester, 2015). Dicha etiqueta genera pensamientos inconscientes que son convertidos en respuesta emocional como el estrés (López & Pérez-Llantada, 2006). Los pensamientos inconscientes se denominan pensamientos automáticos, y son un tipo de pensamientos tan poderosos que preceden emociones negativas (McKay et al., 1981, citado en Ballester, 2015). Según este autor hay 15 tipos de pensamientos automáticos. La interpretación de los hechos (pensamientos espontáneos) y no su situación producen la alteración emocional en el ser humano (Sánchez, 2016). Dentro de este tipo de pensamientos, encontramos dos grupos de creencias: creencias racionales y creencias irracionales.

Las creencias racionales, son probabilidades o deseos futuros, interpretados silábica y mentalmente con mensajes del tipo querría, me gustaría, etc. Las creencias irracionales, se tratan de órdenes, expresadas en lenguaje dogmático de tipo debo, tengo que, etc. Los pensamientos irracionales generan en el ser humano exigencias

absolutas llamadas distorsiones cognitivas (Gálvez, 2009). Las distorsiones cognitivas son errores que se producen en el ser humano al tener pensamientos inconscientes no ajustables al entorno que lo rodea. Son pensamientos aprendidos por condicionamiento accidental (Lupiáñez, 2016). Una descripción distorsionada de la realidad altera el procesamiento de información (Ballester, 2015). Para Dalia (2004) estas distorsiones están relacionadas de modo directo con su estado emocional, afectando tanto al rendimiento de la persona en el escenario (ansiedad escénica), como a su estilo y calidad de vida (menor autoestima y confianza en sí mismo). Las distorsiones cognitivas fueron clasificadas por primera vez por A. Beck y A. Ellis (Beck, 2000). Para estos autores se trata de errores que comete el cerebro al procesar subconscientemente la información. Según Lupiáñez (2016), afectan a los pensamientos automáticos y son negativas. Su clasificación es la siguiente:

- Pensamiento dicotómico: Consiste en ver las cosas llevadas a los extremos.
- Sobregeneralización: Ver algo negativo como una derrota definitiva o permanente.
- Etiquetación: Es una sobregeneralización aún mayor. Consiste en colocarse a uno mismo etiquetas negativas que incluyen muchas características que no son aplicables.
- Abstracción selectiva: Prestar atención a un solo detalle sacado de contexto y extrayendo el resto de hechos para describir un suceso o una situación.
- Descalificación de las experiencias positivas: Restar importancia a las experiencias positivas. Sentirse mal por sentirse bien o tener sensaciones agradables.
- Adivinar el futuro: Creer que un suceso va a salir mal sin valorar la posibilidad de que el resultado sea neutro o positivo.
- Magnificación/Minimización: Magnificar los errores propios y los éxitos ajenos, y minimizar los éxitos propios y los errores ajenos.
- Razonamiento emocional: Asumir que sus emociones negativas corresponden fielmente con la realidad.
- «Debería»: Sobre exigirse a uno mismo con «debería...» «tendría que...» en lugar de «me gustaría...». Esta distorsión causa frustración, rabia, culpa, etc.
- Personalización: Creer que uno mismo es la causa de los sucesos negativos externos que acontecen.

- Inferencia arbitraria: Ver las cosas negativamente existan o no pruebas que lo apoyen.
- Adivinar el pensamiento: Creer que los demás están pensando mal de uno mismo sin tener pruebas que lo demuestren.

En alumnos/as de Secundaria y Bachillerato, la vergüenza debido a la inseguridad y la falta de autoestima es un aspecto muy visible en esta edad. Cantar o bailar delante de sus propios compañeros puede provocar una disminución de la calidad de las canciones o piezas musicales. Controlar pensamientos relacionados con la vergüenza y la comparación con otros compañeros, y pensamientos automáticos de inseguridad es fundamental, para ir seguros, motivados y con confianza a una futura actuación musical. Godoy et al. (2019) señala que las expectativas altas de los padres acerca de sus hijos pueden aumentar la presión de estos de cara a una futura actuación musical, por lo que es importante evitar presiones a este tipo de estudiantes.

3. RESULTADOS

El objetivo principal de este artículo era aumentar la confianza y la motivación del alumnado de cara a una actuación en público en el marco de la enseñanza musical. Para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica serán los propios alumnos los que narren a través de su experiencia y sensaciones si después de estas cinco sesiones les ha servido este proyecto en el aumento de su autoconfianza y la reducción de pensamientos negativos, realizando su propia autoevaluación a través de cuestionarios. La realización de las sesiones de actividades se divide en tres fases: fase de preparación, fase de desarrollo y fase de evaluación.

3.1. Fase de Preparación

Calendario

Dos semanas antes del desarrollo de la investigación.

Actividades

Presentación del proyecto al Departamento de Música, para conseguir su aprobación y analizar los diferentes puntos de vista que la actividad puede tener, incluso en otras asignaturas no relacionadas con la música.

Reuniones de Coordinación con el Equipo Directivo del centro para requerir los materiales y recursos que se van a utilizar (proyector, ordenador, altavoces, etc.).

Presentación del proyecto en el aula, para que los alumnos lleven a las futuras clases los recursos demandados en esta investigación (esterillas, libro, instrumento, partituras, etc.).

Acondicionamiento del aula (forma rectangular con espacio en el centro de la clase, instalación de proyector y altavoces si el aula no dispone, etc.).

3.2. Fase de Desarrollo

Calendario

4 sesiones, dos semanas del curso académico, situado cerca del final de curso, previo al concierto o musical final.

Actividades

- Sesión 1: Presentación del proyecto y explicación teórica de la ansiedad escénica musical.

Actividad 1: Interpretación en grupo de una pieza musical o canción, delante del resto de compañeros. Al finalizar la actuación los intérpretes deben rellenar un cuestionario, elaborado para este proyecto exclusivamente, sobre lo que han pensado mientras estaban tocando. El resto de compañeros que no han tocado, también deben contestar un cuestionario basado en lo que pensaban ellos mientras estaban escuchando a sus propios compañeros. Duración: 30-40 minutos.

Actividad 2: Explicación teórica de ¿Por qué me preocupa una actuación musical? Exposición del perfeccionismo, catastrofismo, vergüenza, psicología musical, opinión de los demás, etc. Duración: 15-20 minutos.

- Sesión 2: Las distorsiones cognitivas. Tipos y corrección de estas.

Actividad 1: Explicación de las distorsiones cognitivas, su clasificación según Beck y Ellis, y su sustitución por pensamientos positivos. Duración: 35-40 minutos.

Actividad 2: Identificar los pensamientos negativos que te desestabilizan y generan un exceso de preocupación en tu tarea. Hacer explícitos de forma verbal estos pensamientos, de la manera más fiel posible, exponiéndolos con la voz de

forma alta y clara. Llegados a ese pensamiento negativo cumbre, pensar inmediatamente en cualquier elemento distractor instantáneo, ya que, si sólo se trata de bloquear el pensamiento, este en realidad se hace más fuerte. Hablar a uno mismo una vez se ha evaluado cada pensamiento, para ello cambiar el verbo empleado en dichas frases. Sustituir el yo de primera persona por la segunda persona, ya que la segunda persona ayuda a tomar distancia de nuestras emociones y evita que caer en la distorsión cognitiva del «razonamiento emocional». Cambiar frases como sé lo que voy a hacer bien por sabes lo que vas a hacer bien. Intentar evitar afirmaciones como no estoy nervioso, no estoy preocupado, etc. Utilizar un discurso interior realista, constructivo y positivo, sin exigencias. Duración: 5-10 minutos.

Actividad 3: Análisis de las respuestas realizadas en el cuestionario del intérprete, de forma grupal y debatir en la clase sobre si ese tipo de pensamientos se pueden sustituir o son parecidos a los que hemos expuesto en la explicación teórica de las distorsiones cognitivas. Duración: 5-10 minutos.

- Sesión 3: Aceptación y afrontamiento del miedo escénico una vez se ha producido. Técnicas de Visualización.

Actividad 1: Explicación de por qué se produce la ansiedad escénica, factores que la originan y como está puede ser negativa en muchos casos, pero también positiva si se acepta. Duración: 30-35 minutos.

Actividad 2: Exposición de la técnica de entrenamiento mental llamada Visualización y realización de un ejercicio basado en este tipo de técnica. Necesitaremos el uso de recursos como esterillas deportivas para la realización de esta práctica. Duración 20-30 minutos.

- Sesión 4: Prevención del miedo escénico, para momentos, días e incluso meses en los que todavía no ha aparecido. Técnica Alexander y Mindfulness musical.

Actividad 1: Explicación de aspectos preventivos al miedo escénico, como la focalización de la atención en la partitura, la creación de rutinas para el afrontamiento de la ansiedad escénica, la relativización del error, la elaboración de desafíos o la importancia del descanso. Exposición de una serie de pautas, indicaciones y recomendaciones para momentos previos a la actuación, instantes de la actuación y posteriores a esta. Duración: 30-35 minutos.

Actividad 2: Utilización de técnicas de relajación y concentración para prevenir la aparición de miedo escénico. Por un lado, realización de ejercicios de Técnica Alexander para controlar la tensión-relajación de nuestros músculos. En segundo lugar, la aplicación de ejercicios de mindfulness musical basados en

mejorar la concentración de nuestros alumnos y controlar la propia respiración como media de relajación del ser humano. Para esta práctica utilizaremos recursos como esterillas deportivas, etc. Duración: 20-25 minutos.

3.3. Fase de Evaluación

Calendario

Último día de la implantación de este proyecto, una sesión en el aula de Música.

Actividades

- Sesión 5: Evaluación y debate final sobre el proyecto, conclusiones y contribuciones de parte del alumnado.

Actividad 1: Análisis y conclusiones del cuestionario realizado en la primera clase, pero esta vez sobre el dirigido a los oyentes. Debate sobre si las respuestas y resultados tienen algo que ver con todo lo explicado anteriormente en las diferentes clases de este proyecto. Duración: 20-25 minutos.

Actividad 2: Interpretación de nuevo una partitura, canción muy parecida a la de la sesión número uno, incluso puede ser la misma, por grupos, en la que se volverá a contestar a un cuestionario, pero esta vez sólo dirigido al intérprete. Al finalizar cada actuación los propios alumnos expondrán al resto de compañeros si han tocado más cómodos o han pensado menos mientras interpretaban e intentarán analizar las diferencias entre las respuestas del primer cuestionario (sesión 1) con las del segundo test (sesión 5). Duración: 20-25 minutos.

4. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha pretendido poner de manifiesto la poca presencia que tiene el aspecto psicológico cuando se estudia música, tanto a nivel escolar como a nivel profesional. La ansiedad está presente cada vez de forma más común en nuestra sociedad, debido a nuestro nivel de vida y sobre todo a nuestro tipo de pensamiento. Los alumnos no conocen ni lo que significa la palabra miedo escénico, se ponen nerviosos cuando tocan un instrumento como la flauta dulce o el ukelele y no saben por qué les sucede este hecho. En algunos casos se pueden negar a practicar con el propio instrumento porque saben que de cara a un examen o actuación musical final van a temblar, se van a equivocar más de lo común o van a sudar, por lo que deciden no estudiar.

Esta propuesta didáctica no solo sirve para controlar la ansiedad escénica musical, sino que, en vistas a exámenes finales o pruebas de acceso futuras, como la

prueba de selectividad o pruebas de acceso a grados formativos, les puede ayudar a controlar su cuerpo y mente, otorgándoles técnicas para prevenir y controlar la frustración y activación del cuerpo excesiva que producen este tipo de pruebas. En el caso de alumnos que están realizando estudios musicales elementales o profesionales paralelamente, les puede servir para controlar sus emociones de cara a audiciones trimestrales, conciertos finales o pruebas de acceso, ya que en los conservatorios desgraciadamente la preparación psicológica tampoco se realiza y solo existe una asignatura dedicada al autocontrol de nuestro cuerpo en los dos grados de enseñanza musical profesional y superior.

No solo se produce miedo escénico en estudios de música profesional. También en personas que no estudian música o no tocan un instrumento, podemos observar la aparición de ansiedad escénica, incluso en este tipo de estudiantes la ansiedad escénica perjudica y disminuye la calidad de una interpretación de una persona que sí estudia música.

La adolescencia, muy presente en estudiantes a los que va dirigida esta investigación, estudiantes de primer curso de Bachillerato, aumenta los niveles de excitación y activación de nuestro sistema cerebral, generando aparición mayor de emociones como vergüenza, competitividad, evitación, etc.

El objetivo principal de esta investigación se destinaba a ayudar al alumnado, y a que en la mayoría de casos se interese y motive por participar en espectáculos públicos sin temor al fallo, nerviosismo, etc. En esta asignatura es común realizar un espectáculo público a final del curso académico, de tal forma que esta será más fácil de acometer si hay una actitud positiva y participativa de parte del alumnado, que si hay una actitud de miedo o negación.

Finalmente, la Educación Secundaria tiene como fin preparar al estudiante a la vida laboral futura. Al enseñar este tipo de estrategias y método de autocontrol de nuestro cuerpo al alumnado, hemos podido observar cómo esta propuesta didáctica le ha ayudado a superar situaciones de estrés dentro de su vida diaria, contribuyendo mucho en la formación personal, psicológica y social de nuestro alumnado.

5. REFERENCIAS

- Badós, A. (2009). *Fobia social*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Ballester, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

- Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva. Conceptos básicos y conceptualización*. Gedisa.
- Brandfonbrener, A. G. (1999). Performance anxiety. Different strokes for different folks. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 101-102.
- Craig, K. D. & Craske, M. G. (1984). Musical performance anxiety: The three systems model and self-efficacy theory. *Behaviour research and therapy*, 22(3), 267-280.
- Criado del Pozo, M. J. y González-Pérez, J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Editorial CCS.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en el músico*. Mundimúsica.
- Dalia, G. (2015). *Musicorexia. La adicción de los músicos a la actividad musical. Un estudio de la personalidad del músico* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica, S.L.
- Díaz, C. y García, M. V. (2000). Tratamiento de un caso de fobia en un perro mediante contracondicionamiento. *Psicothema*, 12(2), 187-191.
- Gálvez, J. J. (2009) Revisión de evidencias científicas de la terapia cognitiva conductual. *Medicina Naturalista*, 3(1), 10-16.
- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos*. Redbook.
- Fresneda, M.D, Godoy, J.F., Puertas, J.A. y Ruíz-Castilla, M. (2019). Eficacia de un programa de entrenamiento para padres destinado a mejorar la comunicación oral y la conducta de sus hijos: un estudio preliminar. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 107-127.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Harper, A. E. (2003). *Una nueva guía para una vida racional*. Obelisco.
- Herrmann, M. (1989). *The creative brain*. Brain books.
- Iniesta Masmano, R. (2011). *Interactuando sin miedo: Colección Música e interacciones*. Rivera Editores.
- Juslin, P. N. y Timmers, R. (2010). *Music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2008). *Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians. Health and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. & Osborne, M. S. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20(21), 213-226.
- Laukka, P. & Juslin, P. (2000). *Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. Musicae Scientiae*, 4(2), 151-183.
- López, A. & Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thomson.
- Lupiáñez, M. (2016). Cómo afecta la Distorsión cognitiva en la ejecución del bailar flamenco. *Sinfonía Virtual*, 30, 1-6.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain evolution*. Plenun Press.

- Ruíz Bolívar, C. (1996). Neurociencia y educación. *Paradigma*, 14, 90-106.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110-120.
- Uceda, D. (2014). *Relevancia de los pensamientos durante la interpretación violística*. [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Conservatorio Superior de Aragón.
- Yondem, Z. D. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1415-1426.
- Zarza, F. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.