



Trabajo Fin de Grado

PROGRAMA MRM para la mejora del rendimiento musical

*MPE PROGRAM
for the music performance enhancement*

Autora

Marta Toledo Montón

Directora

Alicia Izquierdo Gómez

Grado en Psicología
Año 2022



Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	6
3. Fundamentación teórica.....	7
4. Objetivos.....	31
5. Beneficiarios.....	32
6. Cronograma.....	32
7. Recursos.....	33
8. Metodología.....	34
9. Resultados esperados.....	42
10. Limitaciones.....	42
11. Conclusiones.....	44
12. Referencias.....	46
13. Anexos.....	53

Resumen

El rendimiento artístico de los estudiantes de música de los Conservatorios Superiores no depende solo del tiempo o de la calidad de su estudio. Además, entran en juego otros factores como su nivel de activación en el momento de actuar en público, la ansiedad escénica que puedan sufrir o su tipo de motivación predominante. Esta propuesta de intervención se basa en el desarrollo y la mejora de estos aspectos, trabajándose durante quince sesiones en un grupo reducido de diez participantes y añadiendo diferentes explicaciones para el conocimiento de estos parámetros, previas a las actividades concretas para mejorarlos. Finalmente, se propone un pequeño concierto para evaluar si los músicos realmente han asimilado las diferentes técnicas y su rendimiento se ha visto menos afectado por los condicionantes negativos.

Palabras clave: Rendimiento, interpretación, música, emoción, motivación.

Abstract

The artistic performance of music students at the Higher Conservatories does not depend only on the time or quality of their study. Also other factors come into play, such as their level of activation at the time of performing in public, the stage anxiety they may suffer or their predominant type of motivation. This intervention proposal is based on the development and improvement of these aspects, working during fifteen sessions in a small group of ten participants and adding different explanations for the knowledge of these parameters, prior to the specific activities to improve them. Finally, a small concert is proposed to assess whether the musicians have really assimilated the different techniques and their performance has been less affected by the negative conditioning factors.

Key words: Efficiency, performance, music, emotion, motivation.

Introducción

Para que una actuación musical resulte exitosa, no solo son importantes los aspectos técnicos, además, habilidades como la expresividad o la capacidad para comunicar deben ser desarrolladas y trabajadas por los intérpretes durante toda su carrera. A veces, aunque la preparación y el estudio musical previo haya sido el correcto, aspectos como la sobreactivación o la ansiedad escénica en el momento de la actuación ante el público provocan que el rendimiento artístico disminuya en gran medida. Este hecho se produce habitualmente en los estudiantes de interpretación de los conservatorios superiores de música, ya que todavía se encuentran en proceso de aprendizaje y suelen sentirse más presionados y desconfiados al enfrentarse a una audiencia. Pese a esto, variables como la motivación, la autoconfianza y el control de la activación emocional pueden llegar a mejorar de manera relevante el rendimiento artístico final si se trabajan de manera adecuada. (López de la Llave y Larumbe, 2021).

El objetivo general del presente trabajo de fin de grado es proponer un programa de intervención para la mejora del rendimiento artístico en estudiantes de interpretación de los conservatorios superiores de música de España, en base a las emociones positivas y el desarrollo de la motivación intrínseca. Además, se plantean los siguientes objetivos específicos: la creación de un grupo cohesionado y confidencial, la comprensión de los procesamientos emocional y motivacional y del nivel de activación adecuado, la disminución del miedo escénico, la llegada y mantenimiento del estado de fluidez y el desarrollo y duración de la motivación intrínseca.

La estructura del trabajo presenta la siguiente forma: resumen y palabras clave, introducción, justificación, contexto teórico, cuerpo, conclusiones, referencias y anexos. Para contextualizar teóricamente el tema, se ha puesto especial interés en las emociones, sus funciones, los diferentes tipos y el procesamiento emocional. Posteriormente, se explica también

el procesamiento motivacional y los tipos de motivación. Todo ello, se relaciona a continuación con la interpretación musical, haciendo especial hincapié en los niveles óptimos de activación, el miedo o la ansiedad escénica, la búsqueda de la excelencia y la llegada y mantenimiento del estado de *flow*. Después, en el cuerpo del trabajo, se mencionan los objetivos (general y específicos), además de los beneficiarios a los que va dirigido el programa de intervención, el cronograma en el que se llevaría a cabo y los recursos necesarios para ello. Seguidamente, se desarrollan una por una las quince sesiones que componen el programa de intervención, las actividades que se proponen en cada una de ellas y los apartados a trabajar. Por último, se desarrolla un punto de resultados esperados y limitaciones, previo a las conclusiones finales del trabajo.

Justificación

La psicología de la interpretación, ya sea musical, dramática o corporal, es un tema escasamente estudiado hasta la fecha. Actualmente, algunos autores y psicólogos empiezan a trabajar sobre el mismo, presentando la importancia de la mejora del estado emocional de estos colectivos, que por lo general trabajan un gran número de horas diarias con el objetivo de presentar sus habilidades ante un público, lo que crea en ellos una presión añadida. Entre ellos destacan los trabajos de García (2015) sobre las pautas adecuadas para preparar un concierto o audición, de Dalia (2019) sobre la vida interior de los músicos o de López de la Llave y Pérez Llantada (2021) sobre la relación entre la Psicología y las Artes Escénicas.

Dada la necesidad de la existencia de programas de intervención dedicados a los artistas, el presente trabajo pretende crear uno dirigido expresamente a estudiantes de interpretación en conservatorios superiores de música. De esta manera, podrá servir para ser utilizado por otros profesionales que se inicien en la psicología o, más concretamente, en el campo de la psicología de la música.

Fundamentación teórica

Emoción

Concepto

Según Fernández-Abascal (2008), una emoción es una experiencia multidimensional, afectiva, y prioritaria presente en todos los procesos psicológicos. Es clasificable a través de la dimensión de agrado o desagrado, la dimensión activación y la dimensión control, e implica tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.

El sistema cognitivo-subjetivo, según Choliz (2005), representa el hecho de que las emociones surgen en base a la activación y a la interpretación cognitiva que el sujeto realiza tras un estímulo interno o externo.

Para Fernández-Abascal (2008), el sistema conductual-expresivo de las emociones permite predecir el comportamiento de los otros, ya que en la mayoría de las ocasiones cada emoción provoca unas conductas relacionadas.

Por último, el sistema fisiológico adaptativo, permite a los individuos prepararse y cambiar ante las condiciones del entorno, energizando y dirigiendo sus comportamientos hacia unas metas concretas.

Además de este estudio dimensional clasificatorio, otros autores, como Russell y Mehrabian (1977) describen que ya en su día, Wundt (1892), propuso de forma parecida la defensa de la existencia de tres dimensiones diferentes de las emociones, del modo siguiente: agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma. Por su parte, Russell y Mehrabian (1977) definen de nuevo el placer o displacer que provoca una emoción gracias a su polaridad y añaden también el arousal. Argyle (1987), por último, incluye la profundidad.

Esta última, también llamada absorción interna, “suele producirse al escuchar música, leer y contemplar la naturaleza. La profundidad tiene mucho que ver con las experiencias cumbre, momentos de máxima felicidad y satisfacción. Las características de estos momentos son: absorción, atención focalizada, sentimiento de poder, alegría intensa, significado, valor, espontaneidad, esfuerzo, integración e identidad.” (Bisquerra, 2000). Este sentimiento o dimensión de las emociones, está muy relacionado con un fenómeno que se explicará posteriormente llamado *flow* o fluidez (Csikszentmihalyi, 2010).

Por último, además de la definición previamente expuesta, Bisquerra (2000) justifica que también es importante tener en cuenta otros aspectos de las emociones como son la intensidad (fuerza con la que se manifiestan), la especificidad (nomenclatura específica de la emoción) y la temporalidad (duración).

Funciones

Según autores como Reeve (1994), citado por Fernández-Abascal en sus libros titulados *La expresión de las emociones* (2008) y *Psicología de la emoción* (2010), se afirma que las emociones poseen tres funciones principales, dotando al organismo de mecanismos de adaptación, socialización y motivación. Resultan útiles para el mismo y le permiten reaccionar adecuadamente a los sucesos del medio externo e interno. Estas funciones se describen del modo siguiente:

- Adaptativa: Las emociones permiten a los organismos actuar de manera adecuada en relación a los hechos sucedidos en su medio interno o externo, por ello, su papel es tan importante. La conducta a realizar estará energizada y dirigida por ellas.

En este caso, la mayor relevancia la tienen las emociones primarias, las cuales son innatas y se desarrollan durante el proceso madurativo de cada individuo. Entre ellas se encuentran la sorpresa, el asco, la alegría, el miedo, la ira y la tristeza. Cada una, por su parte, prepara la actuación para determinadas situaciones.

- Social: Durante la interacción social entre individuos, las emociones son protagonistas.

Permiten conocer y anticipar las respuestas e intenciones de los demás, a la vez que muestran las propias. Esto último puede llevarse a cabo a través de tres tipos de comunicación: verbal, no verbal y artística.

Entre los cinco axiomas que componen la teoría de la comunicación humana de Watzlawick (1967) se encuentra el siguiente: “Es imposible no comunicarse”, ya que hasta la propia represión emocional e intentos de eliminar toda comunicación verbal y no verbal, dan lugar a un mensaje comunicativo entre individuos.

- Motivacional: Es la principal función en la que se centra este trabajo. Gracias a las emociones, las conductas de los individuos contienen una energía y una dirección hacia el objetivo que quieren conseguir al realizarlas. La energía será mayor cuánto más motivación exista para lograr dicho objetivo.

Desde el punto de vista motivacional y su relación con las emociones, éstas se han clasificado constituyendo en general dos grandes ejes, entre los que se colocan las diferentes emociones y que son: la aproximación y la evitación (Hamm et al., 2003). En el primero de ellos se encuentran emociones como: alegría, amor, orgullo, sorpresa, etc. y en el segundo: ira, asco, ansiedad, vergüenza, etc.

Por lo tanto, como justifica Chóliz (2005), las emociones y las conductas motivadas se interfieren unas a otras de manera continua. Las conductas motivadas darán lugar a reacciones

emocionales, y las propias emociones facilitarán que se lleven a cabo unas conductas (con mayor o menor energía) y no otras.

En la siguiente tabla resumen, se recogen de manera concreta los efectos que producen cada una de las funciones emocionales:

Tabla 1: *funciones de las emociones*

Función	Efecto
Adaptativa	Preparan al organismo para la acción
Social	Comunican nuestro estado de ánimo
Motivacional	Facilitan las conductas motivadas

Fuente: Fernández-Abascal (2010). *Psicología de la emoción*.

Procesamiento emocional

Según Fernández-Abascal (2010), cabe destacar la diferencia entre proceso emocional y rasgo o tendencia emocional, siendo el primero de ellos una modificación de este estado en un momento y con una duración determinada; y el segundo, un estado mucho más común y estable en el tiempo.

El proceso emocional, se produce cada vez que una situación interna o externa al individuo es sometida por el mismo a una evaluación y posterior valoración. La primera de ellas se compone del análisis de la novedad y el agrado intrínseco y la segunda incluye la significación y el nivel de afrontamiento. Esto lleva al sujeto a la activación de diferentes parámetros, como su

experiencia subjetiva, su expresión corporal y su capacidad de actuación. Estos cambios, influidos por el aprendizaje previo y la cultura de la persona, darán lugar a varios efectos observables, como son la producción de un autoinforme, comunicación no verbal, conducta motora y respuestas fisiológicas.

Cómo desarrolla Chóliz (2005), el procesamiento emocional, es un proceso cognitivo que conlleva varias fases, expuestas a continuación:

1ª. Valoración: En la actualidad, los modelos de valoración se derivan de los trabajos de Lazarus y Scherer (1985), los dos grandes autores por excelencia sobre este tema.

Pérez y Redondo (2006) desarrollan diferentes características del proceso de valoración. En primer lugar, se define como una serie de evaluaciones subjetivas que el sujeto lleva a cabo según la relevancia personal que tenga para él el detonante de la respuesta emocional. Cabe destacar, además, que la valoración da lugar a las diferencias individuales en lo que a respuesta emocional se refiere. Esta respuesta no solo influirá en la emoción percibida sino también en los cambios fisiológicos que se producen en el organismo.

Por su parte, Fernández-Abascal (2010), añade que para la valoración, primará:

- La significación: sobre la que destacan dos leyes,
 - *Ley del significado situacional*: se basa en determinar si el cambio producido es acorde con la posterior consecución de las metas y/o objetivos del individuo.
 - *Ley de lo concerniente*: se centra en la valoración del aumento o descenso del grado de supervivencia del organismo tras el cambio situacional.
- El afrontamiento: se busca averiguar el por qué de lo sucedido (aleatorio, provocado por uno mismo, por otros, etc.)

- Las normas: sobre todo sociales, el resultado del procesamiento emocional estará en gran medida influido por ellas.

2ª. Atribución de causalidad: Weiner (2010), en su Teoría de la Atribución, justifica cómo según las diferentes dimensiones de causalidad, los alumnos desarrollan mayor motivación hacia las tareas y emociones más positivas. Estas dimensiones son:

- Locus de control: creencias del sujeto acerca de si conseguir su objetivo o no está bajo su control.
- Atribución: causas internas o externas, estables o inestables.

3ª: Control de evaluación: Según Fernández-Abascal (2010), son de importancia para la evaluación del cambio situacional dos parámetros:

- La novedad: cuánto mayor es, mayor respuesta emocional provoca.
- El agrado intrínseco: marcará la respuesta de acercamiento o evitación al estímulo.

4ª: Imágenes mentales: Son creadas a partir de las percepciones o recuerdos propios del individuo. Se caracteriza por sus grandes diferencias personales y variedad de formas, colores, temáticas, etc. (Villegas, 2009)

5ª: Procesamiento de la información emocionalmente relevante: Por último, también tiene importancia la explicación del porqué una mayor o menor aparición de respuesta emocional. Como explica Fernández-Abascal (2010), existen dos tipos de leyes principales sobre las que se sustenta esta, algunas afectan al estímulo y otras a la respuesta emocional. Entre las primeras, destacan la ley de la habituación y la ley de la realidad aparente.

- *Ley de la habituación*: cuantas más veces se presente un cambio externo o interno al organismo, menor capacidad para producir una respuesta emocional en él tendrá.
- *Ley de la realidad aparente*: la intensidad de la respuesta emocional dependerá de lo verdadero o falso que considere el individuo que es el cambio que se ha producido.

Tipos de emociones

Según Bisquerra (2000), partiendo de una clasificación basada en la dimensión de placer o displacer que provocan en el individuo, principalmente, se pueden distinguir cuatro tipos de emociones:

1. Positivas: proporcionan una sensación agradable y son, por ejemplo: la alegría, el humor, el amor y la felicidad.
2. Negativas: provocan una sensación desagradable al individuo y son, por ejemplo: la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión.
3. Ambiguas: no tienen una sensación añadida clara, pueden variar según la persona o el momento en el que aparecen. Son: la sorpresa, la esperanza y la compasión, por ejemplo.
4. Estéticas: se experimentan al contemplar belleza y/o arte. Aunque el término fue acuñado en el año 2000 por Bisquerra, ya Darwin (1872), investigaba sobre este tipo de emociones provocadas por la música y cómo es posible que los ojos lleguen a humedecerse al escucharla. En la actualidad, según Bisquerra (2009) “investigaciones en el campo de la bioquímica emocional han observado que la composición química de una lágrima de una emoción estética no es la misma que una lágrima de tristeza, dolor, ira o cualquier emoción negativa.” Además, autores como Damasio (2008), defienden la importancia del

acceso a la educación en las artes para llegar a experimentar de forma plena este tipo de emociones.

Además de esta clasificación, conviene diferenciar entre emociones primarias o básicas y secundarias o complejas. Las primeras, vienen dadas genéticamente y las segundas, se aprenden con el tiempo y las influencias del ambiente. (Bisquerra, 2000 y Fernández-Abascal, 2010).

Rivera (2014), explica que las emociones primarias se encuentran presentes en todas las personas, y serían “el miedo, enfado, tristeza y alegría/felicidad, a las que pueden añadirse el asco y la sorpresa”. Por su parte, las secundarias se desarrollan con el crecimiento y la maduración cognitiva y cultural del sujeto. Su activación es más lenta y su expresión facial es más variable que en las primarias (normalmente, poseen expresiones universales). Son derivadas de las primarias, por ejemplo, del enfado surgirían “cólera, rencor, odio, irritabilidad, rabia e importancia”.

Motivación

Concepto

White (1959), definía la conducta motivada a partir de sus tres características básicas: su carácter activo, su permanencia en el tiempo y cierta independencia de estímulos concretos y su gran unión a las necesidades biológicas básicas de los seres vivos. (Morales y Gaviria, 2010).

Además, desarrolló el concepto de sentimiento de eficacia o “experiencia derivada de la puesta en práctica de esa forma de actuar sobre el ambiente”. (Jiménez, 2003).

Según Sanz y Rosique (2019), las primeras investigaciones sobre motivación se basaron en el hecho de que es un proceso cognitivo, y en la búsqueda de las variables intermedias entre los estímulos y las respuestas.

Otros autores que han escrito sobre motivación han sido Palmero (2005), para el que se basaba en “actividades cognitivas que dirigen la conducta hacia determinadas metas”, y Aguado (2005), que añade a esta definición el componente subjetivo de la experiencia motivacional.

En la actualidad, Sanz y Rosique (2019) desarrollan tres componentes principales de la motivación humana: los planes, las metas y la consistencia, que se explican a continuación.

- Los *planes* energizan la conducta, provocan que esta se lleve a cabo con mayor o menor intensidad. Los planes son revisados y actualizados continuamente por el organismo según los cambios de la situación interna o externa al mismo, no son un aspecto estático.
- Las *metas* también activan y energizan la conducta, pero además llevan al sujeto a actuar para disminuir la discrepancia percibida.
- La *consistencia* es la búsqueda de equilibrio. Los humanos buscan continuamente restablecerlo cuando se produce una discrepancia entre el estado ideal y el real.

Por último, y siguiendo a los anteriores autores, también entran en juego las expectativas, creencias subjetivas sobre si se cumplirá un propósito concreto o no. Estas determinarán el nivel de motivación para el compromiso con la tarea concreta que lleva a cumplirlo. Hay dos tipos principales:

- Expectativas de resultados: se evalúa si la conducta llevada a cabo para conseguirlos es efectiva o no. Se encuentran cuatro elementos que determinarán este tipo de expectativa: “la historia de resultados personales, la información de comparación social en la que se cotejan los logros propios ante una tarea con los de los demás, la dificultad de la tarea y la propia personalidad”. (Sanz y Rosique, 2019).

Este tipo de expectativas está relacionado con el fenómeno de *indefensión aprendida*. Tanto las personas como los animales pueden desarrollar este comportamiento pasivo ante un acontecimiento aversivo que no se creen capaces de evitar.

- Expectativas de eficacia: en este caso se evalúa la capacidad de uno mismo para poder realizar conductas que lleven a la consecución del propósito. De nuevo, influyen cuatro factores: los antecedentes personales, la observación a otros, las informaciones recibidas verbalmente y el propio estado físico.

Por su parte, las expectativas de eficacia están relacionadas con el sentimiento de mayor o menor *autoestima* del sujeto.

Procesamiento motivacional

El procesamiento motivacional ha sido estudiado por varios de los grandes autores en psicología. Reeve et al. (1994) tienen en común en su definición del mismo que “es un proceso dinámico que tiene como principal función aumentar la probabilidad de adaptación del organismo a su entorno”, relacionándose por tanto con su supervivencia y su capacidad de adaptación. (Menéndez, 2017).

A su vez, cada uno de ellos desarrolló una teoría en base a los sucesos que se dan durante el proceso de motivación y estas se exponen a continuación:

Reeve (1994), presentaba el procesamiento motivacional en cuatro fases:

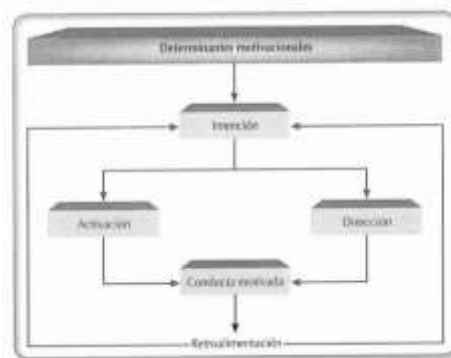
- Fase de anticipación: basada en las expectativas de consecución o no del motivo.
- Fase de activación y dirección
- Fase de conducta activa y de retroalimentación del rendimiento
- Fase de resultado

Deckers (2001) desarrolló tres momentos clave en este procesamiento:

- Selección del objetivo: el individuo debe elegir entre varias opciones una de ellas en la que situará su meta a cumplir. Esta elección se verá influida por sus motivaciones, experiencias personales previas, expectativas, etc.
- Conductas instrumentales: son llevadas a cabo en favor de conseguir el propósito final. Tienen tres características principales y muy importantes en el estudio de la motivación, ya que, según el grado de cada una de ellas, la motivación hacia la meta será mayor o menor; estas son: duración, frecuencia e intensidad.
- Conducta consumatoria: marca el final del proceso motivacional. Se produce con la consecución del objetivo seleccionado inicialmente.

Fernández-Abascal (2001), por su parte, explicó el procesamiento motivacional de una manera muy esquemática. Presentaba los determinantes motivacionales en primer lugar, ya que estos son los encargados de crear intenciones en el individuo (activas y disecionadas) hacia la conducta motivada. Además, todo esto se autocorrigie a través de la propia retroalimentación del sujeto, que es capaz de observar si se está acercando a su meta o no a través de sus conductas y si no es así, cambiarlas. El esquema presentado por el autor se muestra a continuación:

Figura 1: *determinantes motivacionales*



Fuente: Fernández-Abascal (2004). *Procesos Psicológicos*.

Por último, Palmero (2005), plantea el proceso motivacional como dos momentos principales: la toma de decisiones y elección del objetivo y el control del resultado. El primero de ellos se relaciona con la aparición del estímulo, percepción y valoración del mismo por parte del individuo. Además de la selección del objetivo y la conducta para conseguirlo. El segundo, por su parte, se relaciona con el proceso de retroalimentación que ya estudiaba Fernández-Abascal (2001) mencionado previamente, en el que el sujeto comprueba si sus conductas le están llevando o no a la consecución de su objetivo y evalúa las causas y consecuencias de las mismas.

Tipos de motivación

Hay dos tipos principales de motivación: la extrínseca y la intrínseca. La motivación extrínseca es la basada en la recompensa (Llangas, 2019), mientras que la motivación intrínseca es la que conlleva los actos realizados bien para la consecución de un logro, la adquisición de un aprendizaje o un dominio, o por el propio placer o interés inherente a la tarea. Está relacionada con la creatividad y la búsqueda de nuevas experiencias. (Jiménez et al., 2019).

En su teoría sobre el coste oculto de la recompensa, White (1948) demostró cómo la motivación intrínseca de una persona puede ser mermada al recibir una recompensa por sus actos. Asume, además, que un sujeto no puede estar motivado extrínseca e intrínsecamente a la vez.

Jiménez (2003), y en base a esta teoría, clarifica dos componentes que dan lugar a que la motivación intrínseca sea afectada por la recompensa. Estos son de carácter cognitivo, en el caso del *locus de causalidad percibido* y afectivo, en el del *cambio en los sentimientos de competencia y autodeterminación*.

La motivación intrínseca, además, se relaciona con aspectos que serán desarrollados en los siguientes puntos como la autocompetencia, la causación personal, la autodeterminación y la autoeficacia.

Teoría de la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación fue desarrollada por Deci y Ryan en 1985 y es una de las más vigentes y revisadas en la actualidad. (Stover et al, 2017)..

Ryan y Deci (2000), explican las tres necesidades humanas básicas sobre las que se sustenta esta teoría y que a su vez, fueron desarrolladas por otros autores. Estas son: la necesidad de ser competente (Harter, 1978), ser autónomo (White, 1959 y De Charms, 1968) y relacionarse (Baumeister y Learco, 1995).

- *Necesidad de ser competente:* desarrollar y trabajar nuestras habilidades.
- *Necesidad de autonomía:* capacidad de tomar decisiones propias.
- *Necesidad de relacionarse:* vivir en sociedad y ser aceptados por la misma.

Finalmente, Sanz y Rosique (2019) afirman que la autodeterminación es “una tendencia innata que lleva a involucrarse en comportamientos que despiertan interés, en lugar de aquellos que suponen obligación.” Esto demuestra su estrecha relación con la motivación intrínseca.

Según Deci y Ryan (1995), la motivación intrínseca sigue una trayectoria de una menor a una mayor regulación motivacional en base a tres niveles diferentes: motivación introyectada (búsqueda de aprendizaje, motivación hacia la curiosidad), de logro y hacia las experiencias estimulantes (búsqueda de placer, relacionada con el *flow*, resultado de la misma).

Motivación introyectada. Las personas motivadas de esta manera, asumen los motivos como propios hasta el punto de aumentar su ego, su autoestima y disminuir su culpa. Aún así,

dependen de las recompensas extrínsecas recibidas y resulta difícil cubrir su necesidad de autonomía. (Corredor-García, 2020)

Motivación de logro. Sanz et al. (2013), estudiaron la motivación de logro en base a las dos grandes teorías de la historia sobre esta, la de McClelland y la de Atkinson.

McClelland (1985) proponía la existencia de tres necesidades humanas básicas: afiliación, poder y logro. Esta última fue la más estudiada por el autor, quien postulaba que los sujetos con una elevada motivación de este tipo eran más persistentes en la tarea, consiguiendo así más avances y mejores resultados, lo que les llevaba a embarcarse en nuevos desafíos.

La necesidad de logro se basa principalmente en la búsqueda de la excelencia o del éxito por parte del sujeto en base a un ideal conocido previamente.

Un dato relevante en la teoría de McClelland es el abordaje de las metas como elementos estables y duraderos durante toda la vida del individuo. En cambio, Atkinson las toma como un constructo variable, influido por los sucesos y cambios ambientales. (Sanz et al., 2013).

Cabe destacar, además, que Atkinson (1964) desarrolló un modelo matemático sobre las diferencias individuales, y por ello estudió la motivación de logro, para comprobar las diferencias de los sujetos en sus éxitos y fracasos.

Para él, existen dos tendencias principales: la tendencia al éxito y la tendencia a evitar el fracaso. Tras el estudio de las mismas, su teoría concluye que cuanto menor es la expectativa de éxito de los sujetos, mayor valor le dan al mismo, y viceversa. Sucede justo lo contrario con el fracaso.

En base a esta teoría, Sanz et al. (2013) concluyen lo siguiente: “La conducta de las personas con alta motivación de logro está guiada por el motivo de aproximación al éxito, sin embargo, la conducta de las personas con baja motivación de logro, se encuentra más orientada

por el motivo de evitación del fracaso.” Estos últimos toman más precauciones a la hora de elegir sus metas, los otros, en cambio, toman situaciones que les plantean un pequeño riesgo, que se encuentren un poco por encima de sus posibilidades, lo que les lleva a avanzar y a mejorar más rápidamente.

Motivación hacia las experiencias estimulantes. Este tipo de motivación se relaciona con la emoción de fluidez o *flow*.

Según Jiménez (2003), el estado de flujo, también conocido como fluidez o *flow*, está muy relacionado con la motivación intrínseca de la persona, el tipo de desafío al que se enfrenta y la creencia o no de sus habilidades para superarlo.

Mihaly Csikszentmihaly fue el primer autor en estudiar este fenómeno. En 2014, en un artículo sobre creatividad, describió las características principales del mismo, expuestas a continuación:

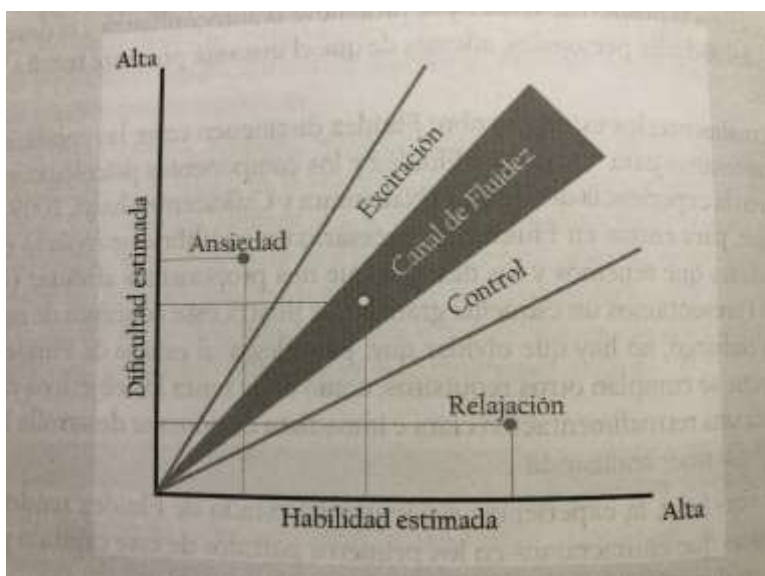
- Los objetivos a cumplir en cada momento están claros.
- Las acciones realizadas posibilitan una retroalimentación inmediata.
- Existe un equilibrio entre el reto y las habilidades personales.
- La acción y la conciencia funcionan unidas.
- Las distracciones son excluidas por la conciencia.
- No hay miedo o preocupación por el error.
- La conciencia del sí mismo desaparece.
- El sentido del tiempo se difumina y la actividad se convierte en autotélica.

Moral-Bofill et al. (2020) definen la experiencia autotélica como “un sentimiento de profundo disfrute, de recompensa, con un valor emocional altamente positivo.” De ahí la estrecha relación con la motivación intrínseca.

Además, estos autores, desarrollan una serie de obstáculos por los que la experiencia de fluidez puede verse interrumpida o directamente resulte imposible llegar a ella. Uno de los principales factores que puede obstaculizar el estado de *flow* es la falta de atención. También, la falta de equilibrio entre las habilidades percibidas y la tarea a realizar. Por último, influyen muchos otros factores como “un excesivo temor al ridículo, la preocupación por cómo te perciben los demás, el excesivo egoísmo, la anomía y carencia de reglas o reglas confusas”. (Moral-Bofill et al. 2020).

Moral-Bofill (2021) añade además la alta relación del estado de *flow* con la creatividad, la competencia y la mejora de las capacidades individuales. Además, esclarece que para llegar a este estado la persona y la actividad deben tener unos objetivos claros, que le proporcionen una retroalimentación clara e inmediata, que sea capaz de controlar la atención y/o conozca el cómo promover prácticas de atención óptimas.

Figura 2: canal de fluidez



Fuente: Moral-Bofill (2021). *Psicología y Artes escénicas*.

Emociones, motivación e interpretación artística

Según Pérez y López (2021), las emociones y la motivación están presentes en el continuo de la vida de un artista. Toman partido en sus decisiones, su formación y su vida profesional y laboral. A su vez, estas tienen consecuencias sobre su rendimiento artístico (influyendo en sus intereses musicales, su dedicación, la elección de sus metas y la solución de los problemas que surjan durante su carrera artística) y sus propias vivencias personales.

Además, estas autoras presentan una serie de diferencias importantes entre la motivación y las emociones, las cuales han sido recogidas en la siguiente tabla-resumen:

Tabla 2: *diferencias entre motivación y emoción*

MOTIVACIÓN	Activada por estímulos internos e inobservables	Dirige la conducta hacia logros externos y metas	Se inicia lentamente
EMOCIÓN	Activada por estímulos del medio observables y externos	Guía la conducta hacia uno mismo	Aparece de forma repentina

Fuente: Pérez y López (2021). *Psicología e interpretación artística*.

Las emociones cobran un papel importante en el rendimiento artístico de un músico. Según lo expuesto en los puntos anteriores, fases del procesamiento emocional como la valoración pueden afectar en el rendimiento siendo la causa del miedo o la ansiedad escénica. Por su parte, las emociones positivas, también son directamente proporcionales a un mejor rendimiento general de los sujetos. Pérez y López (2021) les dan una gran importancia ya que éstas preparan el organismo para actuar, es decir, provocan una activación general del mismo (cognitiva, fisiológica y motora). Esta activación afecta tanto al funcionamiento físico como mental del músico y si no se controla, puede perjudicar al rendimiento artístico resultante (García, 2006).

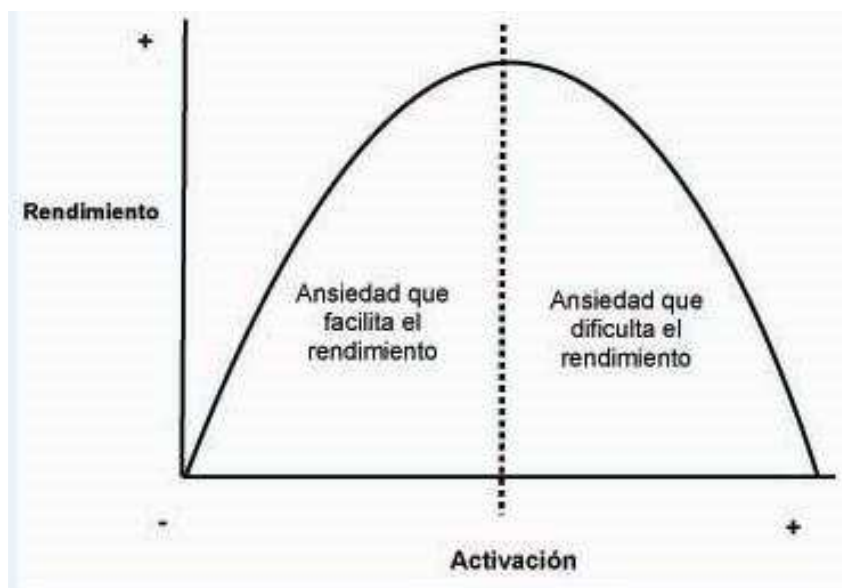
Según Pérez y López (2021) hay dos tipos de activación: positiva (producida por emociones como la satisfacción o la alegría) y negativa (la cual puede llegar a producir el miedo escénico).

Estas autoras presentan una serie de causas por las que puede darse esta última, como son:

- Miedo al fracaso: ya sea por sus consecuencias o por la valoración de otros.
- Incertidumbre sobre el resultado: implica las dudas sobre la autcapacidad para obtener un resultado positivo.
- Insatisfacción en el momento de la actuación

Por su parte, Yerkes Dokson (2008) desarrolló una ley propia acerca de la relación de la activación con el rendimiento. Ésta se resume en forma de gráfica en U invertida, la cual significa que el momento de rendimiento óptimo conlleva una activación necesaria, pero no demasiada.

Figura 3: nivel de activación óptimo



Fuente: Valdés (2020). *Niveles de Activación Óptimos*.

Según Dodson (1908), hay varios factores que llevan a una sobreactivación del organismo, aunque estos son independientes y cambiantes de unas personas a otras, por lo que el rendimiento variará según cómo se relacionen y la zona de rendimiento óptimo será distinta de un músico a otro. Los factores principales son:

- Rasgo ansiedad: depende de la personalidad de cada persona, hay algunas que tienden a una mayor activación ante una situación estresante que otras.
- Estrés situacional: variables del momento y lugar en el que se desarrolla la actuación (cantidad de público, material en mal estado, etc.)
- Control de la tarea: la activación será mayor y más descontrolada cuanto menor sea el control sobre la tarea. Las tareas automáticas empeoran menos en momentos de sobreactivación.

El psicólogo Glenn Willson (2006), tras estudiar en profundidad las causas de la ansiedad escénica en intérpretes, refiere algunas otras causas de la sobreactivación que tienen que ver con la tarea a realizar, estas son: “obras por encima del nivel actual del intérprete, estudio insuficiente, estudio inadecuado y falta de habilidades requeridas para la actuación”.

Además, el psicólogo especialista en músicos, Rafael García (2015), recoge algunas causas personales y/o biológicas de la sobreactivación como son:

- Predisposición personal a sufrir ansiedad.
- Bajos umbrales de excitación o gran reactividad.
- Cúmulo de experiencias previas de nervios en el escenario.
- Vulnerabilidad a la evaluación de los otros, timidez o introversión, retracción social y elevado perfeccionismo.

Este psicólogo ha trabajado también sobre el miedo escénico en músicos. En su libro *Cómo preparar con éxito un concierto o audición* (2015), describe sus efectos en la interpretación como una bajada del rendimiento y una inestabilidad generalizada. Además, lo explica como una respuesta de supervivencia, que lleva al ser humano a prepararse para la lucha o la huida y, por consiguiente, a perder gran parte de la calidad en la actuación musical. Esta respuesta, basada en una reacción bioquímica de la adrenalina, conlleva principalmente: agitación respiratoria y vascular, contracción muscular y dificultad para concentrarse.

García (2015), explica el porqué de la emoción de miedo en algunos músicos a la hora de actuar ante un público y lo relaciona con, cómo se ha mencionado previamente, el proceso de evaluación o valoración que el individuo lleva a cabo durante el procesamiento emocional. Las actuaciones, conciertos, exámenes, pruebas, etc. son hechos objetivos que no tendrían por qué derivar en una emoción negativa para el intérprete. En cambio, la aparición o no de la misma variará según la forma de evaluar dicho momento. Si se toma como un aspecto positivo en el que se busca la excelencia y el disfrute, o como una amenaza hacia el sí mismo o las propias metas; momento en el cual aparecerá el miedo y otras emociones negativas, se atenderá solamente a evitar el fracaso y la reacción provocada por el mismo dará lugar a cambios físicos y psicológicos que llevarán a un peor rendimiento artístico y generalizado del músico.

Dalia (2019), por su parte, añade algunas características muy particulares del miedo escénico, como por ejemplo, que afecta a músicos desde edades muy tempranas, ya que se desarrolla a la vez que van apareciendo las creencias irracionales y gana importancia para ellos la evaluación y el juicio de los demás. Esto se produce ya desde los 10 años de edad.

Por otra parte, tras varios estudios realizados sobre este tema, el autor concluye que aunque la mayoría de artistas admiten bajar el rendimiento en sus actuaciones, es un hecho que tienen

totalmente normalizado. Además, estos aseguran no haber sentido siempre el mismo nivel de malestar durante su vida artística.

Un punto que cabe destacar de entre los trabajos de Dalia, es la influencia que los profesores de música, sobre todo los tutores del instrumento principal, pueden tener en la aparición o no de emociones negativas en sus alumnos. En general, el miedo escénico aparece progresivamente desde los inicios y como se ha citado previamente, “crece con el músico”. Por ello, es de gran importancia la labor de los profesionales para detectar y evitar que este problema vaya a más en los artistas principiantes. En cambio, en muchos de ellos todavía persiste la mentalidad de que los problemas de miedo, autoestima, etc. se pasarán conforme el alumno estudie y dedique más horas al instrumento. Pero esto no es así, de hecho: “sufrir ansiedad escénica no tiene que ver con estar mejor o peor preparado, no tiene que ver con haber estudiado más o menos, ni con los años que se tengan en la interpretación, ni con cuestiones de autoestima ni personales.” (Dalia, 2019).

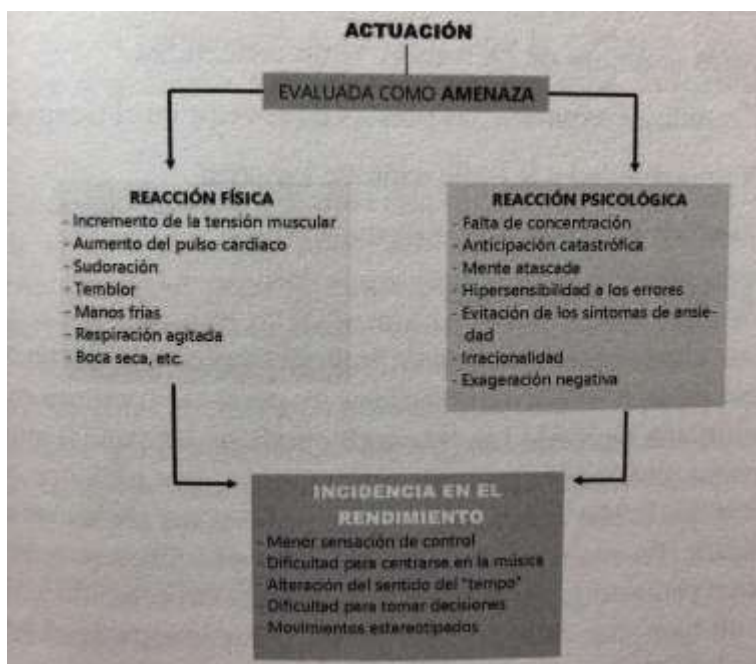
Por su parte, la motivación también es de gran importancia en lo que al rendimiento artístico de un músico se refiere.

Según García (2015), esta es capaz de mejorar el rendimiento musical, ya que lleva al intérprete a aumentar tanto la calidad como la cantidad de su estudio. Además, un músico motivado desarrollará una mayor percepción, mejorará su concentración, su memoria y sus habilidades de razonamiento (atendiendo, por supuesto, a las diferencias individuales que existen entre ellos).

La motivación, según el psicólogo, depende principalmente de tres factores, los cuales son susceptibles de ser trabajados en una intervención con intérpretes: el valor otorgado a la

actividad o a la música en general, los facilitadores y la capacidad para superar los obstáculos que puedan aparecer.

Figura 4: *Evaluación de una actuación*



Fuente: García (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición.*

Dalia (2019) añade como un punto favorable a la motivación el establecimiento de metas y objetivos claros, viables y tanto a corto como a largo plazo, aunque no rígidos ni inamovibles. Además, concluye que la perseverancia también es un factor de gran importancia tanto para la motivación como para la salud (evitando el estrés), pero que, en términos generales, va unido a la mayoría de los músicos desde sus inicios.

Un punto a trabajar derivado de los estudios de Dalia, es el hecho de que los estudiantes de música empiezan a establecer metas desde edades muy tempranas, por lo que estas deben ser capaces de adaptarse a la cantidad de cambios que van a vivir posteriormente y esto a veces, llega a producir inestabilidad en el músico.

López de la Llave y Pérez-Llantada (2021), añaden a los estudios sobre motivación en músicos el hecho de la importancia de la misma para superar las dificultades que una carrera musical conlleva y demuestran cómo los artistas con una motivación extrínseca predominante, son más vulnerables al desgaste. Para ellos, “la motivación sería como una brújula; pero no una brújula estática, sino una brújula que es capaz de empujarnos, gracias a nuestra fuerza emocional.”

También, desarrollan el término de “motivación cotidiana”, la cual está relacionada con el propio placer del estudio y de los hechos que lo rodean. Sin tener en cuenta los avances o logros interpretativos o musicales como tal, englobados dentro de la llamada “motivación básica”. Aun así, ambos tipos se interfieren mutuamente. Principalmente, una elevada motivación básica es necesaria para que se dé la motivación cotidiana, aunque existen varios factores que pueden impedirlo, como son: una falta de interés por la actividad, escasa autoconfianza en las propias habilidades y desánimo o agotamiento psicológico (muy relacionado con el estrés).

Por último, el estado de fluidez o *flow* cobra también gran importancia en el estudio y en la interpretación musical.

Según la psicóloga Moral-Bofill (2021), el estado de *flow* mejora el rendimiento artístico a través de una mejora de la creatividad y de la capacidad para tomar objetivos cada vez más complicados. Que se produzca un estado de fluidez durante la interpretación, dará lugar a que esta se convierta en una experiencia positiva, se experimenten emociones positivas y se recuerde de manera favorable ante futuras actuaciones. Además, facilita la disminución de la ansiedad o miedo escénico, ya que se trata de emociones contrarias e incompatibles presentarse a la vez.

La investigación y los trabajos de Moral-Bofill (2021), han llevado a la conclusión de que existen dos puntos determinantes que impiden la entrada en este estado óptimo, por parte de los estudiantes de música de conservatorio, cómo son: la pérdida de control y la pérdida de autoconciencia. Todo ello influirá en la falta de un pensamiento saludable (por ejemplo: “me siento perdido”, “no sé cómo llegar a conseguir mis metas”) punto en el cuál también es necesario trabajar a través del ámbito de la psicología cognitiva.

Por último, Moral-Bofill (2021), admite que una mayor inteligencia emocional (relacionada con la conciencia de uno mismo y de los demás, la regulación emocional, comportamental y social) y una cantidad de horas de estudio apropiadas y de calidad, facilitarán la llegada al estado de *flow* durante la interpretación.

De todo ello, de la importancia de este estado de flujo, de los condicionantes en su desarrollo y de su consideración, junto a una mayor competencia emocional para el control del estado de activación y del miedo escénico, se concluye la importancia de incluir dichos elementos en el desarrollo del siguiente programa de intervención; de tal forma que los músicos implicados cuenten con técnicas para el conocimiento y la mejora de estos conceptos en su práctica diaria, y de esta forma aumenten su rendimiento artístico a la hora de enfrentarse a una audiencia.

Objetivos

El objetivo principal o general de esta intervención es la mejora del rendimiento artístico (más concretamente, musical) de alumnos de los cuatro cursos de Conservatorio Superior de Música a través del desarrollo de las emociones positivas y la motivación intrínseca. Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- La creación de un grupo humano cohesionado y confidencial, en el que los participantes se sientan libres de abrirse y comentar sus preocupaciones o miedos sin temor a sentirse juzgados, criticados o a que estos vayan a ser conocidos por personas ajenas al grupo.
- La comprensión por parte de los participantes del procesamiento tanto emocional como motivacional, de una manera sencilla y esquemática.
- El conocimiento propio de los músicos en cuanto a sus emociones y su tipo de motivación predominantes.
- El conocimiento de las causas de la sobreactivación, del umbral de la misma adecuado para un rendimiento positivo y de cómo controlarla.
- La disminución del miedo o la ansiedad escénica de los participantes en el momento de la actuación ante un público o profesor.
- La llegada y mantenimiento de un estado de fluidez o *flow* durante la interpretación musical, ya sea con público o sin él.
- El desarrollo de la motivación intrínseca en base a unas metas y objetivos personales y adecuados para ello y el mantenimiento de la misma en el tiempo.

Beneficiarios

El programa de intervención va dirigido a diez alumnos que se encuentren entre el primer y el cuarto curso de las Enseñanzas Superiores de Música, en la especialidad de interpretación. A ser posible, se recomienda que los participantes no se conozcan previamente entre ellos, ya que esto puede favorecer la creación de subgrupos y la posibilidad de pérdida de intimidad. La edad y el sexo de los mismos es indiferente.

Se elige este tipo de perfiles ya que, durante los cuatro años de formación en los conservatorios superiores, se produce generalmente el mayor desarrollo de la carrera musical en los estudiantes; además de grandes cambios personales (en la mayoría de los casos, se produce en el momento de transición entre la adolescencia y la edad adulta). Es un tiempo crítico en el que el músico debe decidir si se dedicará profesionalmente a la interpretación de su instrumento o no, por lo que es importante que vea la misma positivamente (o al menos, objetivamente), y no se deje influenciar por las malas actuaciones debidas a las emociones negativas, sobreactivación descontrolada y miedo o ansiedad escénica.

Cronograma

El programa tiene una duración de dos meses, ocho semanas, durante las cuales se llevarán a cabo dos sesiones en días no consecutivos, de 3 horas cada una (sin incluir un descanso de treinta minutos colocado según requieran las actividades), haciendo un total de quince sesiones. Todas ellas se llevarán a cabo de manera presencial.

Además, previo al comienzo de las mismas, el profesional encargado de la realización del programa tendrá una entrevista individual online con todos los participantes que se hayan apuntado voluntariamente, pudiendo descartar algunas de las solicitudes tras la misma. En esta

entrevista, el psicólogo conocerá personalmente a cada estudiante y evaluará la posibilidad o no de recibir ayuda. Principalmente se descartarán los casos de personas que realmente no quieran formar parte del programa y que han sido apuntados por influencia de otros (padres, profesores, etc.).

Recursos

- *Humanos*: Profesional con una titulación mínima de grado en Psicología, preferiblemente con formación específica en Psicología de la música o de la interpretación artística.
- *Materiales*: descritos a continuación por sesiones. Para todas ellas, serán necesarias 10 sillas, 10 bolígrafos, hojas de papel y 10 sillas.
 - Sesión 1: ovillo de lana, 10 impermeables, caja de cartón, pinturas de colores, celo.
 - Sesión 2: 4 cuerdas de un metro de largo mínimo, tarjetas de papel de colores.
 - Sesión 3: 10 impermeables, tarjetas de papel, tres cartulinas grandes, chinchetas.
 - Sesión 4: 10 impresiones en color de la rueda de las emociones de Plutchik.
 - Sesiones 5 y 6: 10 esterillas.
 - Sesiones 7, 8 y 9: mantel de papel blanco, rotuladores de colores, 10 esterillas.
 - Sesiones 10 y 11: pósters de colores, tarjetas de papel.
 - Sesión 12: mantel de papel blanco, rotuladores de colores.
 - Sesión 13: impresión de carteles y programas de mano.
 - Sesión 14: sillas para el público esperado, decoración del escenario elegida por los músicos.
 - Sesión 15: 10 libros-resumen de las actividades desarrolladas durante el programa.
- *Tecnológicos*: ordenador, proyector, pantalla, altavoces.

Metodología

SESIÓN 1: PRESENTACIONES

Presentación formal breve músicos y psicólogo

Dinámicas grupales de presentación y
ganancia de confianza

1. “Tela de araña”
2. “¿Qué te preocupa?”
3. “Presentar al otro”

DESCANSO

4. “El dado”
5. “Identificación de fortaleza”
6. “¿Te gustan tus vecinos?”
7. “Aposento”
8. “Baile de presentación”

Feedback de la sesión y breve explicación de la siguiente

Fuente: Adaptación propia a partir de *Dinámicas para crear un ambiente agradable y seguro en el grupo*. Fundesyrum (2010), *10 dinámicas de presentación para niños y grupos de adultos*.

Psicología y mente (2022) y *Manual de Técnicas y Dinámicas Grupales. Volumen II*. N.L.

Vizcaya, López (2010).

SESIÓN 2: EL PROCESO EMOCIONAL

Introducción

Puesta en común ideas sobre la pregunta
final de la sesión anterior

Búsqueda de definición común para
“emoción”

Debate sobre la cita de C.P.E. Bach (1753):
“Un músico no puede emocionar a los
demás si no se emociona él mismo”

Las funciones de las emociones

Representación cuentos o breves historias
para cada una de ellas

DESCANSO

El procesamiento emocional

Valoración: clasificación móvil

Atribución: “¿*Por qué* salió bien/mal?”

Tipos de emociones

Inventar situaciones en las que prime uno de
los tipos (positivas, negativas, ambiguas)

Vídeo emocionalmente interesante,
emociones estéticas

Feedback de la sesión y breve explicación de la siguiente

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 3: EL PROCESO MOTIVACIONAL

Introducción

Búsqueda definición común para “emoción”
y relación con la función motivacional de
las emociones

Diferencia entre plan y meta (tarjetas
espalda + meta y planes personales)

Procesamiento motivacional

Fases: representación por grupos

DESCANSO

Tipos de motivación: responder pregunta y
clasificación

Teoría de la autodeterminación: actividad
del triángulo

Feedback final y petición de una reflexión personal acerca de las propias emociones y tipo
de motivación predominante

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 4: CONOCIMIENTO EMOCIONAL Y MOTIVACIONAL PROPIO

EMOCIONES	Rueda de las emociones. Modelo circular bidimensional de Plutchik	Colocar puntos según diferentes situaciones Llenar los pétalos. Escribir dos situaciones por pétalo. Analizar qué pétalos cuestan más y menos Comprobar predominio de puntos y lo más y menos costoso
	Personajes Inside Out	Abrazando emociones. Representar a los personajes y abrazar según los pensamientos concordantes
DESCANSO		
MOTIVACIÓN	Volver a las metas escritas en la sesión anterior, comprobar si están intrínseca o extrínsecamente motivadas.	
	Lista de reforzadores externos/internos del	Relación de los mismos con las emociones que producen

estudio musical

Puesta en común: diversidad individual de agentes
motivacionales

Feedback de la sesión y breve explicación de la siguiente

Fuente: Adaptación propia en base al Modelo circular bidimensional de Plutchik (1980) y los
personajes de la película *Inside Out* (2015)

SESIONES 5 Y 6: CONTROL DE LA ACTIVACIÓN

Introducción

Ley de Yerkes-Dodson

Importancia de la valoración de la situación

Otros factores personales y de la situación

Respiración abdominal

Puntos clave de tensión

DESCANSO

Recuperación de los errores

Relajación guiada

SEPARACIÓN ENTRE SESIONES

Relajación	Objetivos	
	Activa	Relajación progresiva
		Respiración
		Instrumento de biofeedback
	DESCANSO	
	Mixta	Yoga con música
	Pasiva	Relajación en imaginación
<i>Feedback</i> de las dos últimas sesiones y breve resumen de la siguiente		

Fuente: Adaptación propia a partir de *Cómo preparar con éxito un concierto o audición*,. García (2015) y *Psicología y Artes escénicas*, López de la Llave y Pérez-Llantada (2021).

SESIONES 7, 8 Y 9: REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD ESCÉNICA

Buscar la excelencia y no evitar el fracaso	Reflexión: Preguntas individuales y puesta en común
	Lista de diferencias entre situación de estudio y actuación
	Gráfico de actuación
	DESCANSO
	Mini-concierto y tabla de nivel de realización

SEPARACIÓN ENTRE SESIONES

Autoconocimiento

Puntos fuertes y puntos débiles

Cuestionario DPAA

DESCANSO

Autoconfianza

¿Qué es?

Autocontrol

Cómo mejorarla

Actuar / Pensar

Comprensión y mejora

SEPARACIÓN ENTRE SESIONES

Terapia racional emotiva de Ellis: Esquema A-B-C

Detención del pensamiento

DESCANSO

Práctica en imaginación

Feedback de las tres últimas sesiones y breve resumen de la siguiente

Fuente: Elaboración propia

SESIONES 10 Y 11: DESARROLLO Y MANTENIMIENTO

DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Introducción	Personajes sesiones anteriores y recordatorios para el estudio
Esquema motivacional (García, 2015)	Completar individualmente
	DESCANSO
	Trabajo de facilitadores
<i>SEPARACIÓN ENTRE SESIONES</i>	
Musicorexia	Introducción
	Cuestionario de musicorexia (Dalia y Choliz, 2009)
	DESCANSO
	Reflexión común
	Cambios individuales a introducir
<i>Feedback de las dos últimas sesiones y breve resumen de la siguiente</i>	
Fuente: Elaboración propia	

SESIÓN 12: LLEGADA Y MANTENIMIENTO DEL ESTADO DE FLOW

Explicación

Fijación de objetivos claros y realistas

Internos

Externos

Personales

Retroalimentación

DESCANSO

Distractores

Identificación

Eliminación y recompensa

Actuación como disfrute

Feedback de la sesión y breve explicación de la siguiente

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 13: PREPARACIÓN DEL CONCIERTO FINAL

En común

Fijar orden de actuación y encargados

DESCANSO

Individual

Planificación del estudio

Planificación del ensayo mental

Resolución de problemas

Feedback de la sesión y breve explicación de la siguiente

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 14: CONCIERTO FINAL

Relajación grupal progresiva

Desarrollo del concierto

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 15: EVALUACIÓN Y FEEDBACK FINAL

Hablar de sensaciones

Tabla de realización (Dalia, 2019)

Feedback final

Entrega de materiales y despedida

Resultados esperados

Tras llevar a cabo el programa de intervención, se espera que los diez músicos participantes posean diferentes estrategias sobre las que trabajar del momento de la finalización del mismo en adelante, para así mejorar el rendimiento en sus actuaciones ante el público. Además, al terminar las sesiones y tras la realización del concierto final, se espera observar al menos una pequeña mejoría en cuanto a sensaciones en el escenario. Esta mejoría se evaluará a partir del cuestionario mencionado de Dalia (2019), pero sobre todo se atenderá a las verbalizaciones de cada uno de los músicos sobre las sensaciones que han tenido durante el concierto, durante el trabajo previo al mismo que han realizado individualmente y posteriormente, al finalizarlo.

Limitaciones

El presente trabajo fin de grado es un principio de lo que podría ser una trayectoria de investigación en la mejora del rendimiento musical. Por tratarse de un TFG, y dadas las limitaciones temporales y metodológicas que del mismo se derivan (en el sentido de que no es posible obtener una muestra suficiente para convertirlo en un estudio de índole transversal y la inviabilidad de un seguimiento longitudinal a largo plazo), se considera un boceto de intervención. Pese a las limitaciones del rigor de la investigación contrastada, no por ello deja de ser de una importante utilidad como propuesta de intervención. Es un modelo a seguir programado para que los profesionales de la psicología puedan utilizarlo en sus intervenciones y permita a los estudiantes a los que va dirigido optimizar su rendimiento y bienestar personal.

Es importante destacar también, que, en el programa de intervención propuesto, se trabaja en base a las emociones positivas y la motivación intrínseca, más concretamente sobre

activación, miedo escénico y *flow*, de forma amplia y exhaustiva; no obstante, al tratarse de un ámbito muy extenso, existen además otras diferentes maneras de mejorar el rendimiento artístico y musical, que no han sido objeto de estudio en este proyecto.

Conclusiones

Tras la realización de este trabajo fin de grado, se concluye la importancia del trabajo en motivación intrínseca y emociones positivas a la hora de llevar a cabo una intervención con estudiantes de interpretación de conservatorios superiores de música. En base a los contenidos teóricos revisados, son relevantes sobre todo y entre todos los demás aspectos susceptibles a trabajar, el nivel óptimo de activación, la reducción de la ansiedad o miedo escénico y la llegada y mantenimiento al estado de *flow*.

Todos estos conceptos, además de la intención de crear un grupo humano cohesionado y confidencial, han sido tratados en el desarrollo del programa de intervención propuesto, en el que además se han incluido explicaciones de los mismos previas a las actividades para trabajarlos, presuponiendo la participación en el programa de estudiantes de música que no han tenido contacto previo con la mayoría de aspectos psicológicos abordados.

A mi juicio, y pese a las limitaciones previamente mencionadas, el programa MRM podría ser aplicado en la actualidad sobre cualquier grupo de músicos dispuestos a ello, por parte de un profesional cualificado, y obtendría resultados positivos. Aun así, es necesario mencionar las diferencias individuales que surgirían a la hora de mejorar el rendimiento artístico tras el desarrollo del programa, así como las experiencias personales que puedan afectar a cada uno de los músicos en el momento de la realización de las sesiones.

Desde mi experiencia personal como estudiante de tercer curso de interpretación de saxofón en el Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba, considero que es muy necesaria la implantación de programas como el propuesto durante la carrera musical de los estudiantes. El número de horas de trabajo diario requeridas, sumado a la presión de las audiciones, exámenes y conciertos en esta etapa, suelen crear un malestar emocional en los

alumnos, que no permite en ocasiones una objetividad en cuanto al progreso personal (autoconciencia) y las metas a largo plazo, tan importantes a la hora de obtener un rendimiento positivo en las actuaciones en público. Además, estos intérpretes se encuentran en edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, por lo general, etapa crítica de cambio entre la adolescencia y la edad adulta, durante la cual la inestabilidad y el miedo al fracaso toman un papel importante en sus vidas. Es importante, en mi opinión, recordar de vez en cuando a estas personas el porqué de su elección para estudiar esta carrera y los objetivos que pretenden cumplir, abstrayendo así las ideas de presión, competitividad y perfeccionismo que suelen generarse en este tipo de centros educativos.

En base a esta experiencia propia y a los contenidos teóricos referenciados, se ha desarrollado el programa MRM, con la intención de colaborar en este campo y aportar un pequeño paso hacia adelante en estas intervenciones tan necesarias como, generalmente, olvidadas.

Referencias

- Alas, K. (2010). Dinámicas para crear un ambiente agradable y seguro en el grupo. *San Salvador: GGASELL*.
- Aparicio, M. T. S., Balaña, F. J. M., & Expósito, M. D. P. R. (2019). *Fundamentos teóricos y prácticos de la motivación*. Sanz y Torres.
- Aparicio, M. T. S., BALAÑA, F. J. M., EXPÓSITO, M. D. P. R., & PASTOR, M. C. (2009). *Psicología de la motivación*. Sanz y Torres.
- Aparicio, M. T. S., Balaña, F. J. M., Expósito, M. D. P. R., & Pastor, M. C. (2013). *Psicología de la motivación: teoría y práctica*. Sanz y Torres.
- Arnáiz Rodríguez, M. (2015). La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música.
- Bautista, A., & Fernández-Morante, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 240-261.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (No. Sirsi) i9788471978769). Universidad de Barcelona.
- Borgdorff, H., & Schuijjer, M. (2010). Research in the conservatoire: Exploring the middle ground. *Dissonanz/Dissonance*, 110, 14-19.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Vol. 5). Editorial Gedisa.
- Calabrese, E. J. (2008). Converging concepts: adaptive response, preconditioning, and the Yerkes–Dodson Law are manifestations of hormesis. *Ageing research reviews*, 7(1), 8-20.

- Calderón, M. L., & Galán, M. A. G. (2000). Imágenes mentales y creatividad: su relación con el rendimiento académico. *Revista de educación*, (321), 343-349
- Chirivella, E. C., & Esquivia, I. C. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 171-176.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 5(3), 179-191.
- Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127-141.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *NAMTA journal*, 22(2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Dalia Cirujeda, G. (2015). Musicorexia. La adicción de los músicos a la actividad musical. Un estudio de la personalidad del músico.
- Dalia, G. (2019). *El músico interior. 35 claves para tener éxito en la música y en la vida*. IdeaMúsica.
- De la Llave Rodríguez, A. L., Larumbe, E., Maicas, G. S., Rueda, M. C. P. L., & Ordaz, I. (2004). Psicología de la interpretación artística.
- Deckers, L. (2018). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Routledge.

- Estacio Vera, D. C., & Guashpa Orellana, G. B. (2021). *Teoría de la atribución causal de la motivación y emoción de Bernard Weiner en el ámbito educativo* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Fernández, B., & Escoda, F. (2015). La Psicología de la Música y el Miedo Escénico en los Conservatorios: Una Realidad en la Sombra. In *II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 34-49).
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana*. EDITORIAL RAMÓN ARECES.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Fernández-Abascal, E. G., & Montañés, M. C. (2001). *Expresión facial de la emoción*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez Sánchez, M. P., & Martín Díaz, M. D. (2003). Emoción y Motivación. La adaptación humana (Volumen I).
- García Grau, E., Fusté Escolano, A., & Bados López, A. (2008). Manual de entrenamiento en respiración.
- García, R. (2017). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición: Técnicas básicas para dominar el escenario*. Ma Non Troppo.
- Juárez, M. S. (2011). Factores de la teoría motivacional de auto determinación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 2(4), 197-219.

- Justo, C. F., & Martínez, E. J. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 49(3), 6.
- Justo, C. F., Martínez, E. J., & Sanjuán, J. F. (2009). Aplicación de un programa de relajación e imaginación en niños de Educación Infantil y su incidencia sobre sus niveles de creatividad verbal. *Bordón: Revista de pedagogía*, 61(3), 47-58.
- Kenny, D. T., & Halls, N. (2018). Development and evaluation of two brief group interventions for music performance anxiety in community musicians. *Psychology of Music*, 46(1), 66-83.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*, 2(2-3), 103-112.
- Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (septiembre).
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2021), *Psicología y Artes escénicas. Desarrolla las habilidades psicológicas que pueden ayudarte como intérprete*. Dykinson, S.L.
- Macías Guzmán, M. J. (2018). *Aplicación de la técnica de relajación progresiva de Jacobson para reducir los niveles de estrés y tensión muscular que desencadenan el síndrome de Burnout, favoreciendo el desempeño laboral en docentes de Albany Junior School en el período noviembre 2017-abril 2018* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Marín, N. L. (2006). La terapia racional emotiva de Albert Ellis. *Norte de salud mental*, 6(25), 126-129.
- Martorell Andreu, M. El miedo escénico y el saxofón clásico.

- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. CUP Archive.
- Mesón, P. C., Puente, C. P., Furlong, L. V., Arias, N. J., & Serrano, Á. F. (2016). La motivación como variable influyente en la ansiedad y autoconfianza de los deportistas. *Informació Psicològica*, (112), 14-28.
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3.
- Morante, B. F. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista internacional de educación musical*, (6), 13-24.
- Morante, B. F., & García, J. (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, (10), 38-61.
- Moreno, M. J. C. (2011). Niveles de ansiedad ante los exámenes en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 453-456.
- Musumeci, O. (2005). Hacia una educación auditiva humanamente compatible. ¿Sufriste mucho con mi dictado? *Actas de las Primeras Jornadas de Educación Auditiva*.
- Nieto, M. Á. P., & Delgado, M. M. R. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Reme*, 9(22), 8.
- Noguera, F. C., Carretero, C. M., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Motivación, autoconfianza y experiencia autotélica en deportistas de salvamento y socorrismo. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 3(6), 35-40.
- Orozco Alonso, M. T. (2016). Psicología y música: estudio empírico sobre la relación entre música, variables psicológicas y hábitos de escucha.

- Oyola, J. F. L., Zarzuela, E. M. R., & San Gregorio, M. Á. P. (1999). Eficacia de la técnica de detención del pensamiento en diferentes trastornos psicopatológicos. *Psicología Conductual*, 7(3), 471-499.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 171-179.
- 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.
- Perea Murillo, L. Y. (2019). GD Electiva III: técnicas para dinamizar procesos grupales.
- Reisenzein, R. (1992). A structuralist reconstruction of Wundt's three-dimensional theory of emotion. *The structuralist program in psychology: Foundations and applications*, 141-189.
- Reynoso-Vargas, K. M., & Rodríguez-Simental, Y. A. (2018). Consideraciones psicológicas sobre el abordaje de la distonía focal en músicos. *Psicología y Salud*, 28(2), 223-227.
- Rivera Arrizabalaga, A. (2015). Arqueología de las emociones.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez Montes, A. (2021). Beneficios de la práctica de yoga en adultos mayores: revisión sistemática.
- Schwarz, A., & Schwarz, A. (2017). *Relajación muscular progresiva de Jacobson*. Editorial Hispano Europea.
- Snape, L., & Atkinson, C. (2016). The evidence for student-focused motivational interviewing in educational settings: A review of the literature. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 119-139.

- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2015). Current emotion research in music psychology. *Emotion review*, 7(2), 189-197.
- Taylor, J., Taylor, C., & del Mar Cañas, M. (2008). *Psicología de la danza*. Gaia.
- Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A law for all seasons. *Theory & Psychology*, 4(4), 525-547.
- Testor, S. P., & Laguna, M. M. (2011). Las emociones estéticas en los espectáculos de danza. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, (38), 436-439.
- Vargas, I. L. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.
- Zarza Alzugaray, F. J., Orejudo Hernández, S., & Casanova López, O. (2016). *Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España* (No. ART-2016-95844).

Anexos

Anexo I: Descripción de las Actividades por Sesiones

Sesión 1

La primera sesión se basará en la presentación y ganancia de confianza entre los miembros del grupo. Comenzará con una breve intervención de cada participante presentándose a sí mismo. El psicólogo también se incluirá en esta breve presentación. Posteriormente, se llevarán a cabo una serie de dinámicas de presentación explicadas a continuación:

- **“Tela de araña”**: tras colocarse en forma de círculo, a uno de los miembros del grupo se le entregará un ovillo de lana. Este músico deberá decir el nombre de uno de sus compañeros y explicar qué es lo que más le ha llamado la atención de él o de ella al conocerlo. Después, entregará el ovillo a esta persona quedándose con la punta del hilo de lana. Así seguirán sucesivamente hasta que todos hayan participado y se haya creado una forma de “tela de araña” en medio del círculo uniéndolos a todos.
- **“La cadena delicada”**: Consiste en que los participantes, a los cuales se les habrá entregado previamente un bolígrafo, consigan realizar una cadena completa con todos ellos sujetándolos solo con la yema de sus dedos índices.

Para comenzar, un miembro del grupo dirá de nuevo su nombre y uno de sus sueños (sería conveniente que estuviesen relacionados con la carrera musical). Tras ello, tenderá su bolígrafo al compañero de su derecha, quien hará lo mismo. Así se continúa hasta cerrar el círculo completamente.

- **“¿Qué me preocupa?”**: Cada participante se colgará en la espalda con un imperdible un papel en el que previamente habrá escrito dos de sus principales preocupaciones (de nuevo, recomendable que se relacionen con el tema musical). Tras los siguientes 5

minutos, los músicos caminarán por la sala fijándose e intentando memorizar las preocupaciones de los demás. Posteriormente, se sentarán en círculo y cada uno de los participantes preguntará a otro cuáles eran sus preocupaciones. Si éste no las recuerda, podrá pedir ayuda a los demás miembros del grupo.

- **“Presentar al otro”**: Consiste en elegir a un compañero sin que nadie más lo sepa y describirlo (no físicamente, sino basándose en las descripciones que el mismo haya ido dando previamente o incluyendo impresiones propias acerca de él). Los demás compañeros tendrán que adivinar de quién se trata.
- **“El dado”**: Previamente a la sesión, el psicólogo habrá creado un dado con una caja de cartón (de 0,5 x 0,5 x 0,5 metros aproximadamente) y escrito en cada una de las caras una pregunta. Los miembros del grupo deberán tirar el dado y responder a la que les toque. Esta dinámica no tiene un final establecido, terminará cuando el terapeuta lo crea conveniente.
 - *Cara 1*: “¿Cuál es tu principal motivación para estudiar tu instrumento?”
 - *Cara 2*: “¿Qué es lo que más te gusta de estudiar música y lo que menos?”
 - *Cara 3*: “¿Qué es para ti tu profesor de instrumento?”
 - *Cara 4*: “¿Quién o quiénes son tus principales apoyos cuando te sientes mal con tu carrera musical?”
 - *Cara 5*: “¿Qué es lo que más te gusta de tocar en público y lo que menos?”
 - *Cara 6*: “¿De qué manera te afecta lo que opinen tus compañeros sobre tu actuación y qué haces ante ello?”
- **“Identificación de fortaleza”**: Cada miembro del grupo deberá dibujar de la mejor manera posible un personaje de ficción o una persona de su círculo con el cual se

identifique y, además, al hacerlo, se sienta fuerte y/o poderoso. Estos dibujos se colocarán sobre la pared de la sala para utilizarlos posteriormente en otras sesiones.

- **“¿Te gustan tus vecinos?”**: Todos los miembros del grupo estarán sentados en círculo excepto uno que se colocará de pie en el centro. Este preguntará a uno de ellos al azar “¿Te gustan tus vecinos, Claudia y Roberto (por ejemplo)?”, si la respuesta es sí, todo el grupo girará un lugar a la derecha. En cambio, si la respuesta es no, tendrá que mencionar a otros dos músicos que tendrán que correr a su lado, mientras los anteriores “vecinos” más el participante del centro, correrán a sentarse en el sitio de los primeros. El que se quede sin sitio, se colocará en el centro de pie y realizará la misma pregunta a otro.
- **“Aposento”**: Se colocarán las sillas en forma de círculo, añadiendo una más de las necesarias. El participante que se encuentre sentado a la izquierda de la misma deberá decir: “Soy ... y quiero que mi aposento sea ocupado por...”. Además, añadirá cómo desea que esa persona llegue hasta su aposento, ya sea bailando, cantando, saltando a la pata coja, etc. Continuará el juego la persona sentada a la izquierda de la silla que en ese momento quede vacía.
- **“Baile de presentación”**: Se entregará a los participantes una hoja de papel en la que deberán escribir el nombre de tres emociones que sientan al subir a un escenario para actuar. Posteriormente, se lo colocarán en la espalda con un imperdible. Sonará música y todos tendrán que bailar por la sala buscando a otros músicos que hayan escrito emociones iguales o similares a las suyas. Cuando se encuentre alguien afín, estos miembros deberán seguir bailando cogidos del brazo y seguir buscando otras personas con las mismas emociones o parecidas escritas que ellos.

Para terminar la sesión se pedirá un *feedback* de las impresiones de los participantes sobre la misma y se les comentará el desarrollo de la siguiente. Sería interesante que los músicos reflexionaran hasta el momento de la misma sobre cómo piensan que se producen las emociones y con qué función.

Sesión 2

Introducción: Durante la segunda sesión, se explicará a los músicos de una manera amena y sencilla el procesamiento emocional. La práctica comenzará con una conversación o pequeña puesta en común de lo que han pensado acerca de la pregunta con la que se finalizó la primera sesión: “¿cómo crees que se producen las emociones y por qué?” Se permitirá a los participantes que hablen entre sí y debatan, pudiendo el psicólogo introducir también sus propias aportaciones acerca del tema.

Búsqueda de definición común: El terapeuta pedirá al grupo que reflexione sobre la siguiente cita: "Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger et al., 1962). Con ello, se pretende llegar a una definición común de *emoción* y hacer conscientes a los participantes de la complejidad de la misma.

Reflexión: La siguiente cita con la que se trabajará es la siguiente: “Un músico no puede emocionar a los demás si no se emociona él mismo” (Bach, 1753). Sobre esta cita se crearán dos grupos, uno a favor y otro en contra de la misma (sin importar la verdadera opinión de los participantes). Se pretende conseguir que todos sean conscientes de los diferentes puntos de vista y busquen argumentos para defenderlos.

Funciones de las emociones: Se explicarán brevemente las tres funciones de las emociones: adaptativa, social y motivacional, y se dividirá a los participantes en tres grupos. Cada grupo deberá representar un cuento o una historia breve entregada por el psicólogo en la que destaque una de las tres funciones.

Procesamiento emocional: Se dará una breve explicación sobre cómo se produce el procesamiento emocional a través de la valoración y la atribución de causalidad. Para que se entienda mejor y resulte más sencillo, se llevarán a cabo dos dinámicas o actividades relacionadas:

- Para trabajar la valoración, el psicólogo colocará en el suelo unas cuerdas de manera que se cree una tabla con tres columnas, tituladas: *Hecho objetivo - Valoración - Efecto*. Se repartirán varias tarjetas a cada participante, y entre todos deberán colocarlas de manera que para cada “hecho objetivo”, haya dos valoraciones posibles, y por tanto, dos efectos. Los resultados son variables, pero se pretende conseguir que los participantes observen la gran diferencia del efecto de una valoración a otra.
- Para entender mejor la atribución, el psicólogo presentará una serie de situaciones (sobre todo, relacionadas con interpretaciones artísticas con resultados mejores o peores), y se pedirá a los músicos que piensen el “¿por qué?” de esas situaciones en el caso de que les sucediese a ellos mismos. Lo escribirán en privado y tras ser mezcladas, se pondrán en común y se comentarán entre todos.

Tipos de emociones: positivas, negativas, ambiguas y estéticas. Para trabajar las tres primeras, se dividirá al grupo de nuevo en tres y se les pedirá a cada uno de ellos que inventen una situación en la que prime el tipo que les haya sido asignado. Además de narrar esta situación posteriormente a los demás compañeros, deberán hacerlo adoptando actitudes concordantes con

ese tipo de emociones (por ejemplo, en el grupo que represente un momento en el que primen las emociones negativas, habrá un participante continuamente con la cabeza caída y secándose las lágrimas).

Vídeo: *Cinema Paradiso* by Chris Botti and Yo-Yo Ma (23 agosto, 2009), sólo se pedirá a los músicos que se dejen llevar y observen introspectivamente las emociones que les provoca escucharlo, entendiéndose así brevemente el tipo de emociones estéticas, que serán explicadas al principio de la siguiente sesión.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=0rpxpkyqSGs>

Sesión 3

La tercera sesión tratará sobre el procesamiento motivacional, con el objetivo de que los músicos comprendan de una manera sencilla en lo que este consiste.

Diferencia entre plan y meta: tras una breve exposición del psicólogo acerca de la diferencia entre los mismos (“la meta es el objetivo final, los planes los pasos que se dan hacia ella, revisados continuamente por el sujeto”), se llevarán a cabo dos actividades relacionadas:

- Tarjetas en la espalda: se colocarán todos los músicos de espaldas y el psicólogo colocará en cada una de sus espaldas con un imperdible una tarjeta en la que habrá escrito un plan. En la sala se colgarán tres carteles con tres metas diferentes escritas: (por ejemplo, “Tocar como solista en la orquesta Filarmonica de Viena”, “Conseguir una plaza en el Conservatorio Superior de Madrid”, “Terminar el grado superior sin repetir ningún curso”.) Los participantes tendrán que terminar colocados en grupos de tal forma que se unan los que en su espalda tienen los planes que podrían llevar a la consecución de esa

meta. Como ninguno puede leer su propia tarjeta, tendrán que ayudarse entre ellos, pero no podrán decirse literalmente lo que llevan escrito.

- Meta y planes personales: se pedirá a cada músico que escriba en un folio en el centro, en mayúsculas, una de sus principales metas personales en lo que a la carrera musical se refiere. Alrededor de ella, más pequeño, escribirá todos los planes que se le ocurran que podría llevar a cabo para llegar hasta ella. Sobre estos folios no se comentará nada más en esta sesión, se colgarán todos en la pared y se revisarán posteriormente en sesiones siguientes.

Una vez introducido el tema, se dará una breve y sencilla explicación sobre cómo se da el procesamiento motivacional y se realizarán una serie de actividades para comprenderlo mejor:

Fases del proceso motivacional: para entender las cuatro fases de este proceso: anticipación, activación y dirección, conducta activa y retroalimentación de rendimiento y fase de resultado; se pedirá a los músicos de cuatro en cuatro que las representen, siendo cada uno de ellos una de las fases. El terapeuta dará un objetivo final para la conducta motivada. Por ejemplo: “Voy a tocar la *Partita n°2 para violín* de J.S. Bach”.

- Anticipación: el músico representaría el estudio previo para poder alcanzar el nivel de la obra, el conocimiento de la misma por primera vez, etc.
- Activación y dirección: se representaría la búsqueda de la partitura, el comentario con el profesor de instrumento, etc.
- Conducta activa y retroalimentación: el músico se mostrará estudiando la obra y comprobando si sus avances van en el buen camino o no, etc.
- Resultado: se representará el momento de interpretación final de la obra tras el trabajo.

Tipos de motivación: Antes de explicar la motivación extrínseca e intrínseca, se pedirá a los participantes que escriban en un papel la respuesta a esta pregunta: “¿Qué espero de mi carrera musical?”. Cada uno de ellos deberá dar al menos tres respuestas a la misma. Una vez recogidas las respuestas, sí se dará la explicación de las diferencias entre motivaciones y, en común, se clasificarán las respuestas dadas anteriormente entre los dos grupos.

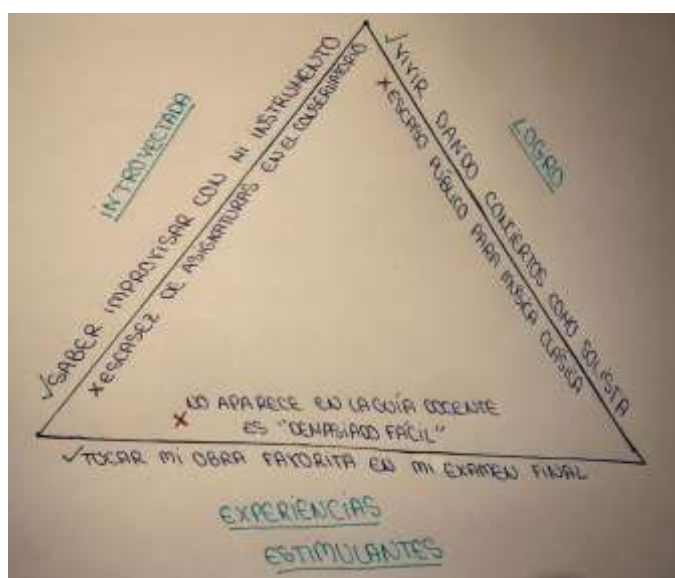
Ejemplos de motivación extrínseca: “tener un buen sueldo”, “recibir grandes ovaciones” ...

Ejemplos de motivación intrínseca: “disfrutar en los conciertos”, “conocer gente nueva” ...

Teoría de la autodeterminación: se explicarán brevemente la motivación introyectada, de logro y hacia experiencias estimulantes y se llevará a cabo la actividad del triángulo. Esta consiste en dibujar un triángulo grande, y en cada una de sus aristas escribir una meta personal para la que ellos se sientan motivados de cada una de las maneras. En la parte interior del triángulo y debajo de lo escrito anteriormente, escribir el impedimento principal que existe para llegar a esa meta.

Ejemplo:

Figura 5: *ejemplo ejercicio del triángulo*



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar la sesión, se pedirá como siempre el *feedback* a los participantes y se resumirá brevemente la próxima de ellas. Por último, se les invitará a reflexionar sobre sus propias emociones y tipo de motivación predominantes.

Sesión 4

EMOCIONES:

Se descubrirá el predominio de uno o varios tipos de emociones propias a través de la rueda de las emociones, extraída del modelo circular bidimensional de Plutchik (1980), siguiendo una serie de actividades. Previamente, se entregará a cada uno de los músicos una de estas ruedas impresa en color y un bolígrafo.

Colocación de puntos: La psicóloga presentará diferentes situaciones relacionadas con la carrera musical de los participantes (por ejemplo: clase individual semanal, ensayo con mi cuarteto, audición final de curso, etc.) y estos deberán colocar un punto en la emoción que más se acerca a la que suelen sentir en esos momentos. Para esta actividad, será necesario que los músicos se encuentren repartidos por la sala, la luz sea baja y sientan el máximo de intimidad posible, para que así se sientan libres de responder sinceramente y puedan imaginarse viviendo la situación dada lo más fácilmente posible.

Llenar los pétalos: Los músicos deberán escribir dos situaciones de su vida diaria (preferiblemente en el ámbito musical) en las que sientan las emociones descritas en cada uno de los pétalos. Se les pedirá que observen y anoten al margen los pétalos que más tiempo les ha costado escribir (es decir, las emociones que en menos ocasiones suelen sentir) y los que más.

Comprobaciones: Se pondrá en común y se mostrará el predominio de puntos y los pétalos menos costosos de cada uno de los participantes. Se les pedirá su opinión sobre si están de

acuerdo con los resultados y si se sienten cómodos con ese predominio emocional o no. En el segundo de los casos, entre todos, se buscarán formas de cambiarlo y sustituirlo por otros pétalos “más favorables”.

Figura 6: *Rueda de las emociones*



Fuente: *Modelo circular bidimensional. Plutchik (1980)*

Posteriormente, se trabajará en base a los personajes de la película *Inside Out* (2015).

Figura 7: *personajes de Inside Out*



Fuente: Argés (2022, 1 enero). *Descripción de los personajes Del Revés (Inside Out).*

- Tristeza: “Una de las emociones más infravaloradas por el resto, tanto de que el resto de Emociones, que no comprenden cuál es su papel. A Tristeza le gustaría ser un poco más optimista e incluso poder ayudar a la protagonista a ser más feliz, pero le resulta imposible ser positiva, así que a veces, lo mejor es tirarse al suelo y llorar hasta hartarse.”
- Miedo: “Está en todo momento analizando los posibles desastres, pasándose la mayor parte del tiempo calculando los riesgos y los peligros que entraña el día a día.”
- Alegría: “Ella es graciosa, optimista y busca el lado divertido en todo momento y en todas las situaciones posibles.”
- Ira: “Es un espíritu muy apasionado y tiende a explotar (literalmente) si las cosas no salen como estaban planeadas. Puede que sus reacciones sean muy exageradas y no suele tener mucha paciencia con los contratiempos que plantea la vida.”
- Asco: “Es muy terca, tremendamente sincera e impide que la protagonista se intoxique, tanto física como socialmente. Se dedica a analizar a la gente, sitios y cosas con las que entra en contacto. Tiene una noble intención y se niega a bajar el listón de sus exigencias.”

Abrazando emociones: Es la primera actividad relacionada con los personajes. Cinco de los músicos se colocarán de pie y en fila, representando a cada uno de ellos. Uno de sus compañeros expondrá una situación que le preocupe en su día a día en el conservatorio y estos dirán alguna frase que represente a su personaje (o emoción) respecto a esa vivencia. Estas frases mostrarán los pensamientos que dan lugar a cada una de las emociones.

El músico que ha expuesto la situación, sin saber con exactitud a qué personaje está representando cada uno de sus compañeros, abrazará al que más se acerque a sus pensamientos

reales en esa situación. Si se siente cómodo con ellos, se mantendrá abrazado a él, pero si no, correrá a cambiar el abrazo hacia el que ha mencionado los pensamientos que le gustaría tener.

MOTIVACIÓN

Metas: Para comenzar a conocer el tipo de motivación que predomina en los músicos, se volverá a las metas escritas en la sesión anterior y se analizará si los principales reforzadores que estas conllevan son internos o externos, siendo la principal motivación para conseguirlas intrínseca o extrínseca.

Lista de reforzadores: Se pedirá a los músicos que, en grupo, desarrollen una lista de reforzadores del estudio musical, separando entre externos e internos. Ambos serán importantes.

Puesta en común: Se abrirá un debate acerca de la sesión y de las conclusiones a las que ha llegado cada músico. Con ello, se observará la diversidad individual de emociones y motivación predominante.

Sesiones 5 y 6

El aprendizaje del control de la activación, o más bien, sobreactivación en los momentos de tensión se dividirá en dos sesiones.

Introducción: Se explicará brevemente a los músicos la ley de Yerkes-Dodson, con un esquema ejemplificativo, donde puedan entender fácilmente cómo existe una zona de activación necesaria para un buen rendimiento, que si no se alcanza produce apatía y si se supera, da lugar a la ansiedad. Además, se explicará la importancia de la valoración de la situación en lo que a la activación conlleva (la actuación en sí es un hecho objetivo sin consecuencias personales, lo que lleva a los músicos a una sobreactivación es cómo valoran ésta situación). Por último, se hará

referencia a algunos factores personales y de la situación que pueden llevar a una mayor activación en el momento de la actuación en público.

Respiración abdominal: “La respiración profunda y abdominal, caracterizada por emplear más tiempo en la espiración que en la inspiración, se ha mostrado especialmente beneficiosa para producir un efecto calmante.” (García, 2015). Se enseñará a los músicos esta técnica de relajación con un metrónomo a 60, es decir, un sonido cada segundo. Se colocarán tumbados en el suelo en posición cómoda y relajada, con una mano sobre el pecho y otra sobre el abdomen. Deberán inspirar en tres segundos, aguantar el aire dos y soltar en cinco. Es preferible que inspiren por la nariz y espiren por la boca. Al hacerlo, es importante que noten como la mano que se mueve es la del abdomen y no la del pecho.

Según Fusté et al. (2008), el entrenamiento de esta respiración se debe realizar en varias fases: comenzando por la práctica estirado o sentado, posteriormente de pie en un momento tranquilo, después de pie realizando alguna tarea y, por último, en situaciones de sobreactivación.

Puntos clave de tensión: Es importante reconocer las tensiones en el propio cuerpo. Para ello, se llevará a cabo un ejercicio en el que los músicos deberán traer por primera vez sus instrumentos y tocar delante de los demás lo que deseen, de no más duración que un minuto. Tras la actuación, ellos mismos y los compañeros identificarán sus tensiones corporales durante la misma y tratarán de corregirlas.

Recuperación de los errores: Se repartirá a los músicos un papel y un bolígrafo. Deberán escribir sobre sus reacciones comunes al cometer un error en una actuación, qué pensamientos tienen, cómo les influyen fisiológicamente y qué provocan en su rendimiento. Tras reflexionar sobre ello, se les invitará a elegir una palabra que repetirse cuando esto ocurra, algunos ejemplos

son: “¡Vamos!”, “¡Continúa!” o “¡Hacia adelante!”. Deberán escribirla también en el papel y guardarlo para futuras actuaciones.

Relajación guiada: Se llevará a cabo al final de la 5ª sesión. Todos los participantes se colocarán en posición horizontal, al igual que en el ejercicio de respiración abdominal, y se les pedirá que la realicen durante la relajación.

La 6ª sesión se basará en su totalidad en la relajación. Para comenzar e introducirse en ella, se explicarán los objetivos básicos de la misma, según A. López (2021). Estos principalmente son: el descanso, el sueño y el control de la sobreactivación general.

Posteriormente, se llevarán a cabo diferentes tipos de relajación activa:

ACTIVIDADES DE RELAJACIÓN ACTIVA: Según López de la Llave (2021), son aplicables por prácticamente todo el mundo de manera autónoma, consiguiendo excelentes resultados de relajación.

Relajación progresiva: Es un tipo de relajación en el que la atención se va centrando en diferentes grupos musculares, tensándolos y destensándolos progresivamente. Se realizará en base al método implantado por Jacobson (1929), que propone los siguientes pasos:

1. Comenzar a relajarse mediante respiración diafragmática
2. Centrarse en los brazos y en el pecho. Para ello, cerrar los puños, apretar los antebrazos, bíceps y pectorales durante 7 segundos y relajar.
3. Poner la atención en frente y cuello. Para ello arrugar la frente durante 7 segundos y, posteriormente, relajarla. Lo mismo rotando la cabeza hacia un lado y hacia otro.
4. El siguiente grupo muscular es la cara. Para relajarla, se trata de fruncir entrecejo, ojos, labios y mandíbula y encorvar los hombros durante 7 segundos. Después, aflojar.

5. Para relajar la espalda, es necesario colocarse de rodilla y, mientras se inhala profundamente, arquearla suavemente hacia delante. Tras mantener esta postura durante 7 segundos, se debe relajar.
6. Volver a la posición estirada e inhalar de nuevo profundamente para hinchar el abdomen, mantener el aire en esta posición 7 segundos y soltar suavemente.
7. Centrar la atención en las piernas y los pies, flexionando estos, incluyendo los dedos. Al mismo tiempo, apretar los muslos, pantorrillas y glúteos durante 7 segundos hasta aflojar.
8. Por último, para seguir con piernas y pies, estirar ambos como si de un bailarín se tratase, tensando de nuevo muslos, pantorrillas y glúteos durante 7 segundos. Aflojar y sentir la relajación general del cuerpo.

Fuente: Garrofé et al. (2022).

Relajación basada en la respiración: Se repasará el ejercicio de respiración abdominal explicado en la sesión anterior, pero esta vez se llevará a cabo en posición sentada y, posteriormente, de pie, en una actitud relajada.

Relajación mediante la utilización de un instrumento de *biofeedback*: Estos instrumentos detectan en tiempo real la conductancia de la piel, haciendo consciente al intérprete de lo que sucede en su organismo a cada instante, mientras él probablemente no toma consciencia de ello. Hoy en día, se pueden utilizar numerosos dispositivos para este fin, incluso pueden conectarse a un teléfono móvil. Las sesiones rondan aproximadamente los 40 minutos. (A. López de la Llave, 2021).

Sobre este tipo de relajación, simplemente se dará la explicación y se pondrá un vídeo como ejemplo.

ACTIVIDAD DE RELAJACIÓN MIXTA:

Yoga con música: Se darán nociones básicas para la iniciación al yoga y se realizará una breve sesión de prueba. Para ello, los músicos se colocarán de pie sobre una esterilla cada uno, de tal forma que puedan escuchar y ver con claridad. La sesión se llevará a cabo en base al siguiente vídeo de Elena Malova (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=a01D1PzTVFc>

ACTIVIDAD DE RELAJACIÓN PASIVA: Estas requieren de la guía de un entrenador o terapeuta y son más efectivas para las personas sugestionables. (A. López de la Llave, 2021)

Relajación en imaginación: Los músicos se colocarán de nuevo tumbados sobre las esterillas, en posición relajada y se bajarán las luces creando un ambiente agradable. Se les pedirá que intenten llevar a cabo una respiración lenta y profunda durante la actividad. Posteriormente, el psicólogo empezará a narrar la siguiente historia: Nilsson (2012). *Pánico escénico:*

https://www.youtube.com/watch?v=L_NDOqBz-oI

Sesiones 7, 8 y 9

Preguntas individuales: La sesión comenzará con una serie de preguntas a los músicos que deberán responder individualmente en un papel, éstas han sido extraídas de *Cómo preparar con éxito un concierto o audición* (García, 2015)

- “¿Qué cualidades valoras más en un intérprete?”
- “¿Qué consideras que es tocar o cantar muy bien?”
- “¿Por qué crees que en la música clásica especialmente, se tiene tanto miedo a fallar?”
- “¿Consideras que si pensaras de una forma más global y relativizaras la importancia de los errores en una actuación te ayudaría a centrarte más en la interpretación?”

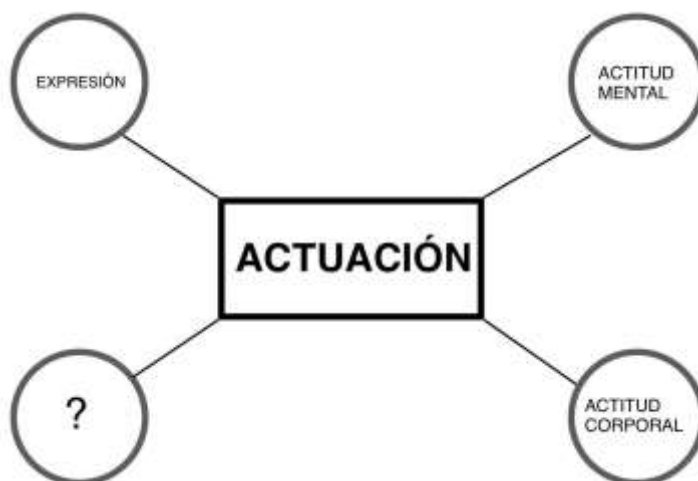
- “¿Cuál ha sido tu mejor experiencia actuando en público? ¿Sabes qué pudo influir en ello, o qué condiciones favorecieron tu buen rendimiento?”

Tras la respuesta individual a estas preguntas, se realizará una puesta en común y reflexión conjunta acerca de la búsqueda de la excelencia en las actuaciones, sustituyendo así a la evitación del error.

Diferencias estudio-actuación: Se colocará un mural en la pared dividido en dos columnas, separando así una situación de estudio habitual, con una actuación en público. Se escribirán en común las diferencias en cuanto a pensamientos, sensaciones fisiológicas y corporales, actitud, concentración, lugar, etc.

Gráfico de actuación: Posteriormente, en otro mural se dibujará un gran gráfico con la siguiente forma:

Figura 8: *gráfico de actuación*



Fuente: García (2010). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición.*

En él, los músicos escribirán las actitudes que consideran útiles o necesarias para una buena actuación en público. En la parte del interrogante podrán añadir las que no entren en ninguna de las categorías anteriores.

Tabla nivel de realización: Tras el descanso, se llevará a cabo un concierto en pequeño formato en el que los participantes deberán interpretar una obra a solo (o un extracto de la misma) de aproximadamente 5 minutos de duración. Tras ello, completarán la tabla que Guillermo Dalia propone en *El músico interior* (2019):

Tabla 3: niveles de realización

<i>Nivel de realización</i>										
<i>Fecha</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fuente: Dalia (2019). *El músico interior*

En ella, los niveles más bajos representarían a los músicos que sufren una gran ansiedad en escena y que su rendimiento baja más del 50% en el momento de la actuación. Conforme ascienden los números, la ansiedad se reduciría y el rendimiento aumentaría, hasta el número 10 que representa un músico que no sufre en absoluto de ansiedad escénica y que, además, mejora su rendimiento en el momento de la actuación.

Se rellenará con la fecha de ese mismo día y también con la de la última actuación que recuerden en el conservatorio.

La sesión número 8 se basará en el autoconocimiento y autoconfianza de los participantes.

Puntos fuertes y débiles: Cada uno de ellos tendrá que escribir en un papel tres de sus puntos fuertes y tres débiles. En los primeros, escribirá cómo poder potenciarlos y en los segundos, cómo mejorarlos.

Cuestionario DPAA: documento adjunto en anexo II.

Definición autoconfianza: Entre todos, encontrar una respuesta a la pregunta “¿Qué es la autoconfianza?”, basada principalmente en las oportunidades objetivas que tiene uno mismo para conseguir objetivos propuestos. Se hará especial hincapié en la existencia de objetividad.

Mejorar la autoconfianza: Actividades basadas en la propuesta de López de la Llave y Pérez-Llantada (2021).

Se nombrarán todas ellas, y entre todos, se darán ejemplos de cómo llevarlas a cabo.

Finalmente, se trabajará en las tres últimas:

- Conseguir logros en las ejecuciones
- Manejar tener una buena salud
- Prepararse concienzudamente para las actuaciones
- Actuar, movernos como si tuviéramos confianza
- Pensar como si tuviéramos confianza
- Hacer ejercicios de visualización

Actuar como si tuviéramos confianza: Sonará la música y los participantes, esparcidos por la sala, deberán hacer como si tocasen su instrumento de manera segura y confiada, realizando movimientos firmes y estables, pero nada tensos y ocupando el mayor espacio posible, pero sin ser exagerados. A la vez, observarán a los demás y se corregirán o felicitarán entre ellos acerca de los movimientos que muestren más o menos confianza.

Pensar como si tuviéramos confianza: Se realizará el mismo ejercicio, pero a la vez que se realizan los movimientos, se gritarán al aire posibles pensamientos positivos o ánimos para seguir hacia adelante durante la interpretación.

Mejora del autocontrol: Dentro del trabajo de autoconfianza, también entra el trabajo del autocontrol. Para ser consciente de los pensamientos, sensaciones, conductas, etc. de uno mismo, es importante centrar la atención en uno concreto, al principio. Cada participante saldrá delante de sus compañeros y tocará el mismo extracto de la sesión anterior, pero esta vez prestando atención a uno de estos ítems, y planteando previamente un objetivo a conseguir en cuanto al mismo. Al terminar, tanto él como sus compañeros evaluarán si ha mejorado el problema o no.

Terapia racional emotiva de Albert Ellis: Se llevará a cabo una actividad basada en este modelo, en el que:

$A \text{ (acontecimiento)} + B \text{ (creencia)} = C \text{ (consecuencias)}$

Tras colocar este esquema en grande en mural, se propondrán por parte de los participantes varios acontecimientos, y se buscarán creencias adecuadas para que las consecuencias resultantes sean positivas. Por ejemplo:

A: Examen final de saxofón de 2º curso

B: Voy a tocar para mostrar lo que he mejorado durante este curso, aunque soy consciente de que me queda mucho por aprender

C: Escasos nervios y escasa bajada de rendimiento en cuanto al estudio. Sensación final positiva y de avance durante el curso y motivación para seguir trabajando en el siguiente

También podría compararse la misma situación con una creencia negativa y, por tanto, peores consecuencias para la actuación y las sensaciones del intérprete.

Detención del pensamiento: Está técnica será explicada en sesión, aunque no se llevará a cabo ya que requeriría de trabajo individual por parte del psicólogo con cada uno de los músicos. Los requisitos para la utilización de esta técnica son: la motivación para detectar los pensamientos intrusivos en la actuación y querer cambiarlos. Posteriormente, deberán de ser identificados verbalmente (ya sea en voz alta o por escrito) y se elegirá una forma de pararlos que llame la atención. Puede ser una palabra como “FIN”, o un gesto, como una palmada.

Práctica en imaginación: Esta actividad se basa en el estudio de una obra imaginando con claridad la situación de una actuación en público. Es conveniente realizarlas a menudo, pero siendo conscientes de ítems en concreto, por ejemplo, la afinación o los movimientos corporales. Además, se recomienda llevar a cabo una relajación previa a la práctica, para así asociar estas sensaciones al momento de salir a escena.

En esta sesión, se realizará una breve relajación guiada progresiva, y después se invitará a los músicos a colocarse de pie, con los ojos cerrados e imaginar la situación de una audición. Es importante que contemplen los pensamientos que les vienen a la cabeza y las tensiones físicas que detecten. Aun así, esta actividad será de gran ayuda durante el estudio individual de cada uno, la sesión grupal servirá solo como explicación, comprensión y ejemplo de la misma.

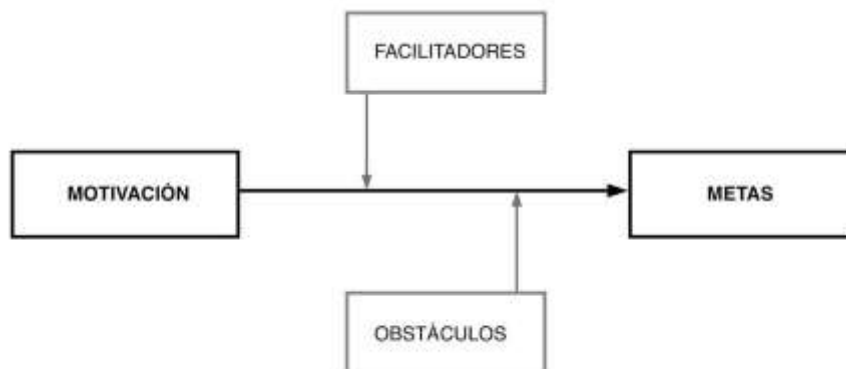
Sesiones 10 y 11

Introducción: Para introducir las sesiones sobre motivación intrínseca, se recuperarán los personajes que cada uno eligió en sesiones anteriores con los cuales se identificaban cuando se sentían fuertes y poderosos. Además, se repartirán pósits de colores entre los músicos, donde deberán escribir frases, palabras o dibujos que los animen a seguir practicando cuando se

dispersen o les invadan pensamientos negativos. Se les invitará a colocarlos en el atril y tenerlos siempre a la vista durante su estudio.

Esquema motivacional (García, 2015): El grueso de la sesión se realizará en base al siguiente esquema propuesto por el psicólogo:

Figura 9: *esquema de facilitadores y obstáculos*



Fuente: García (2010). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición.*

En primer lugar, cada participante escribirá el esquema en un papel y lo completará personalmente, con las metas que propusieron anteriormente en otras sesiones, los facilitadores que creen que les conducen a ellas y los obstáculos que sienten que les impiden conseguirlas.

Tras ello, el psicólogo se centrará en el trabajo de los facilitadores para conseguirlas, ya que la resolución de problemas se explicará en sesiones posteriores. Para ello, se repartirá una tarjeta a cada músico, en la que deberán escribir una forma de fomentar el facilitador que en ella aparezca escrito. Una vez realizado, pasarán la tarjeta a otro compañero que aportará su idea escribiéndola. Así, hasta que todos los participantes hayan escrito en todas las tarjetas, tratando de no repetir lo que ya han aportado sus compañeros. Estos serán los facilitadores escritos en las mismas, propuestos por García (2015) en *Cómo preparar con éxito un concierto o audición*:

- Creencias sanas
- Emociones positivas
- Modelos atractivos
- Comprensión de la naturaleza de las cosas
- Metas atractivas
- Buenos hábitos
- Identificación de impedimentos
- Eliminación de impedimentos
- Control de creencias negativas
- Sustitución de creencias negativas

Introducción a la musicorexia: En la siguiente sesión, se conocerá el concepto de musicorexia:

“La adicción de los músicos a la actividad musical” (Dalia, 2015). Para introducir el tema, se abrirá un debate sobre la importancia de la “balanza” entre la vida social del artista y el estudio musical del mismo, ya que según Dalia, los contactos sociales y amistades son una importante manera de cultivar emociones positivas y, motivación ante la carrera musical.

Cuestionario de musicorexia: Se llevará a cabo individualmente por cada participante el test propuesto por Dalia y Cholz (2009). Documento adjunto en Anexo II.

Reflexión, puesta en común y cambios: Tras la realización del cuestionario y extracción de los resultados, los músicos expondrán su opinión personal sobre el tema. Posteriormente, cada uno escribirá por detrás del test algunos cambios que, en base a sus resultados, podría introducir para la mejora de la situación.

Sesión 12

Explicación: se darán las nociones básicas acerca del estado de fluidez, de las condiciones que han de darse para llegar al mismo y mantenerlo. Se reflexionará acerca de si alguna vez han experimentado este sentimiento y las condiciones en las que se dio.

Fijación de objetivos: Para llegar al estado de fluidez, es importante que los objetivos a cumplir estén bien definidos y sean realistas. Para ello, se propondrá a los músicos escribir tres objetivos internos (ejemplo: afinar los Do agudos), externos (ejemplo: no tensar el hombro al tocar) y personales (disfrutar al menos en algún momento de la interpretación). Posteriormente se pondrán en común y se debatirá si son lo suficientemente claros y realistas. Cuestionario adjunto en Anexo II.

Retroalimentación: Además, es importante decidir previamente al estudio cómo se va a comprobar si se va en el buen camino del cumplimiento de los objetivos. Esto se escribirá al lado de cada uno de los elegidos previamente por parte de los participantes, y de nuevo, se pondrá en común.

Distractores: Cada músico escribirá en un papel los objetos, situaciones o personas que habitualmente hacen que pierda la atención en el estudio. Posteriormente, se propondrá la eliminación de los mismos durante periodos de tiempo fijados (según las condiciones del momento concreto) y la toma de los mismos como recompensa tras un tiempo de estudio de calidad.

Actuación como disfrute: Entre todos, se realizará un mural donde los músicos escribirán frases en tamaño grande y de colores que les recuerden los aspectos positivos de interpretar música. Después de ello, se reflexionará en común sobre la siguiente cita de Jehudi Menuhin, violinista:

“Odiaría pensar que no soy un aficionado. Un aficionado es alguien que ama lo que hace. Temo que muy a menudo el profesional odia lo que hace. Por lo tanto, prefiero ser un aficionado.”

Sesión 13

Preparación común: La sesión comenzará con una organización común del concierto final entre todos los participantes. Se fijará el orden de actuación de los músicos, las obras que van a interpretar, la duración del concierto, etc. y se elegirán encargados de: logística, realización del programa de mano, del cartel, de publicidad...

Preparación individual: La propuesta de preparación individual se dividirá en tres apartados: planificación del estudio, del ensayo mental y estrategias de resolución de problemas.

PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO: Cada músico organizará en un papel las sesiones de estudio próximas hasta el día del concierto. En cada una de ellas, deberá fijar un objetivo general y varios específicos, como se ha trabajado, han de ser claros y realistas. También será importante la utilización de los descansos.

PLANIFICACIÓN DEL ENSAYO MENTAL: Cada uno de ellos elegirá un día en el que realizar una práctica en imaginación. Deberá escribir el día, la hora y el lugar en el que va a llevarlo a cabo. Si es posible, se vestirá adecuadamente como si de una audición se tratase, o al menos, lo imaginará. Es importante que este pase de audición sea grabado, para la visualización posterior de músico en el siguiente paso: identificación y resolución de problemas.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: Se propondrá una estrategia basada en el siguiente esquema propuesto por García (2015):

1. Identificar y definir
2. Imaginar resultado final

3. Detectar obstáculos

4. Probar estrategias

Sesión 14

Realización del concierto final.

Sesión 15

Hablar de sensaciones: Durante la primera parte de la sesión, los músicos pondrán en común sus sensaciones durante el concierto de la sesión anterior, y también aportarán su opinión sobre los avances percibidos en los compañeros. El psicólogo también participará en la conversación.

Tabla de realización: Tras el concierto, se recuperará la tabla completada por los participantes en sesiones anteriores, y se puntuará el nivel de realización durante el pequeño concierto:

Nivel de realización

<i>Fecha</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mediante esta pequeña evaluación, los participantes comentarán si han percibido cambios positivos, negativos o si no han percibido ningún cambio en lo que a su rendimiento artístico se refiere.

Feedback final: Finalmente, se pedirá un *feedback* completo de la intervención, se resumirán todas las sesiones y se ofrecerán los materiales necesarios para que los músicos sigan trabajando por su cuenta. Además, se pedirá a los participantes que escriban varias propuestas de mejora en un papel.

Por último, cada músico recuperará los papeles que ha ido colgando por el aula y entre todos los compañeros, se escribirán una breve anotación entre ellos. Con esto, finalizará el programa de intervención.

Anexo II: Cuestionarios

Cuestionario 1: *Cuestionario DPAA.*

PSICOLOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA

El cuestionario DPAA evalúa algunos factores que pueden influir, unas veces de forma positiva y otras de forma negativa, en el trabajo de un artista sobre el escenario. El resultado de su aplicación permite construir un perfil psicológico del intérprete que puede utilizarse para mejorar el trabajo artístico de estos profesionales, fomentando los aspectos más relevantes de su estilo de trabajo y corrigiendo los problemas que se puedan detectar. Como cualquier otro instrumento de evaluación psicológica, su utilización está restringida a los profesionales de la psicología, que son los que pueden interpretar adecuadamente, e informar al intérprete de los resultados obtenidos. Sin embargo, es deseable que tanto los profesores como profesionales de la interpretación conozcan este tipo de instrumentos.

Las cinco escalas que se consideran en este cuestionario son las siguientes, y están compuestas por los ítems que se señalan en la columna: "Preguntas que se refieren a esa variable"

Escalas	factor	Preguntas que se refieren a esa variable		
AUTOCONFIANZA (AC)	CONFIANZA	2 (Directa)	6 (Directa)	13 (Directa)
	LOC – I	14 (Directa)	22 (Directa)	25 (Directa)
CONTROL EXTERNO (CE)	LOC – S	3 (Directa)	11 (Directa)	28 (Directa)
	LOC – E	7 (Directa)	12 (Directa)	16 (Directa)
MOTIVACION (MO)	BASICA	18 (Directa)	23 (Directa)	30 (Directa)
	COTIDIANA	4 (Directa)	5 (Directa)	20 (Inversa)
ACTIVACION EMOCIONAL (AE)	COGNITIVA	15 (Inversa)	19 (Inversa)	21 (Inversa)
	FISIOLÓGICA	9 (Directa)	17 (Inversa)	27 (Inversa)
DETERMINANTES COGNITIVOS (DC)	MEMORIA	1 (Inversa)	10 (Inversa)	26 (Inversa)
	CONCENTRACIÓN	8 (Inversa)	24 (Directa)	29 (Inversa)

Breve explicación de estas escalas.

El manual de este curso se tratan extensamente todos estos temas, aquí sólo describiremos muy superficialmente cada una de estas variables.

Autoconfianza (AC): En el caso de los intérpretes artísticos, la autoconfianza se puede definir como un estado interno, que se caracteriza por la convicción realista de que se es suficientemente capaz como para hacer frente a las demandas de los ensayos y de las representaciones o conciertos; además, estas personas tienden a percibir que sus actos y las consecuencias derivadas de éstos dependen de su propio control.

Control externo (CE) Algunas personas suelen esperar que tanto sus conductas como las consecuencias que se derivan de éstas, estén controladas por factores ajenos a uno mismo (otras personas, la suerte) en éste caso hablamos de locus de control externo o de dependencia.

Motivación (MO): Los procesos motivacionales son aquellos que generan una activación positiva a una meta determinada, en el ámbito artístico se refiere al grado de interés de la persona por su actividad; el grado de motivación es fundamental para que una persona se inicie y se mantenga en la actividad

artística, y es un factor muy importante en el desarrollo de la tolerancia a las dificultades.

Activación emocional (AE). Las emociones cumplen tres papeles fundamentales: preparar al sujeto para la acción, comunicar los estados de ánimo a los demás y energizar la conducta para facilitar la consecución de los objetivos. En el contexto de la interpretación artística la activación es un continuo, en cuyo extremo inferior se sitúan la relajación y calma total y en el extremo superior se sitúan los niveles de tensión y excitación que producirían lo que se denomina "pánico escénico".

Determinantes cognitivos (DC): No es necesario recordar la importancia que tienen la memoria y la concentración en el trabajo de los artistas; esta escala evalúa estas variables de una forma global.

Conviene tener en cuenta que en una aplicación que se ha realizado a cerca de 500 artistas de diferentes academias de danza, teatro y conservatorios de diversas regiones de España se ha encontrado que el índice Alfa de Cronbach ha sido 0.87 indicando que la prueba es fiable.

CORRECIÓN DE LA PRUEBA

Valores que se asignan a cada categoría de respuesta

Dirección de la puntuación	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Directa	0	1	2	3	4
Inversa	4	3	2	1	0

Por ejemplo, la cuestión: "Creo contar con las habilidades necesarias para mi trabajo como intérprete", que es la pregunta 6 del cuestionario, pertenece a la escala de la variable "Autoconfianza" (en el factor confianza), mientras que la pregunta 14 pertenece a la misma escala, pero diferente factor (en ese caso el factor *locus* de control interno).

Los intérpretes tienen que responder a cada pregunta marcando en alguno de los 5 cuadros entre el máximo y mínimo de acuerdo con la pregunta ("nunca", "casi nunca", "a veces", "casi siempre" o "siempre").

Cuando se tiene completado el cuestionario podrás hallar el valor de cada variable (DC, AE, MO, CE, AC) sumando las puntuaciones de cada una de las preguntas que forman cada escala teniendo en cuenta que: Nunca = 0, Casi nunca = 1; A veces = 2; Casi siempre = 3 y Siempre = 4. Recuerda que en algunas cuestiones es necesario invertir el sentido de las puntuaciones.



DETERMINANTES PSICOLÓGICOS PARA LA ACTUACIÓN ARTÍSTICA EXITOSA (Y PARA LOS ENSAYOS ÚTILES)

EDAD: SEXO: MODALIDAD ARTÍSTICA:

AÑOS DE EXPERIENCIA:

Por favor, responde poniendo una cruz en el cuadro que represente la frecuencia con la que crees que te pasa lo que se expresa en cada una de las frases siguientes.

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Cuando estoy en plena actuación me falla la memoria	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo confianza en mi capacidad para interpretar bien	☐	☐	☐	☐	☐
La suerte es lo que determina que lo haga bien cuando actúo	☐	☐	☐	☐	☐
Todos días me apetece mucho interpretar (ensayar o actuar en público)	☐	☐	☐	☐	☐
Antes de salir a actuar tengo muchas ganas de hacerlo bien	☐	☐	☐	☐	☐
Creo contar con las habilidades necesarias para mi trabajo como intérprete	☐	☐	☐	☐	☐
Tener éxito como intérprete depende del apoyo de los que te rodean (familia, amigos, compañeros...)	☐	☐	☐	☐	☐
Cualquier cosa que pase alrededor me hace perder la atención durante mi actuación	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando estoy actuando me siento tranquilo	☐	☐	☐	☐	☐
Antes de empezar mi actuación siento que he olvidado todo	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando salen las cosas bien en una actuación es porque he tenido mucha suerte	☐	☐	☐	☐	☐
Creo que los aplausos que recibo los merecen más los que me preparan y me dirigen	☐	☐	☐	☐	☐
Me creo capaz de interpretar al máximo de mis posibilidades	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando salen las cosas bien en una actuación es porque me he preparado bien	☐	☐	☐	☐	☐
En las hora previas a una actuación me siento muy preocupado	☐	☐	☐	☐	☐
La causa de que lo haga mal en el escenario es el director (o el profesor)	☐	☐	☐	☐	☐
Los nervios me impiden hacer bien mis interpretaciones	☐	☐	☐	☐	☐
La interpretación artística me proporciona la mayoría de las satisfacciones que obtengo en la vida	☐	☐	☐	☐	☐
Me siento muy preocupado en los momentos inmediatamente anteriores a tener que salir a escena	☐	☐	☐	☐	☐
Los ensayos se me hacen duros	☐	☐	☐	☐	☐
La preocupación de tener que actuar me impide dormir bien la noche anterior	☐	☐	☐	☐	☐
Los éxitos dependen de mi esfuerzo, mi preparación y mi valía	☐	☐	☐	☐	☐
Me gusta mi trabajo de intérprete artístico	☐	☐	☐	☐	☐
Mientras actúo estoy muy atento al trabajo	☐	☐	☐	☐	☐
Mis buenas actuaciones dependen principalmente de mí	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo problemas para memorizar lo que necesito en mi trabajo interpretativo	☐	☐	☐	☐	☐
Siento ansiedad antes de una actuación	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo claro que si mis actuaciones son buenas es debido en gran medida a mi buena suerte	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo dificultades para mantener mi atención mientras actúo	☐	☐	☐	☐	☐
La interpretación es la actividad que más me gusta hacer	☐	☐	☐	☐	☐

Fuente: López de la Llave y Pérez-Llantada,(2021), *Psicología y Artes escénicas. Desarrolla las habilidades psicológicas que pueden ayudarte como intérprete.*

Cuestionario 2: *Instrumento para ayudar en el establecimiento de objetivos a corto y largo plazo*

Por favor responde a las siguientes preguntas.

- 1.- Objetivo Ideal (largo plazo). ¿Cuál es tu objetivo ideal a largo plazo? ¿Qué es potencialmente alcanzable a largo plazo si trabajas al límite?
2. Objetivo ideal (este año). ¿Cuál es tu objetivo ideal para este año? ¿Qué es potencialmente alcanzable este año si te esfuerzas al límite?
- 3.- Objetivo de rendimiento realista (este año) ¿Cuál crees que es el rendimiento realista que puedes alcanzar este año (en base a tu actual nivel de destrezas, tu potencial de mejora y tu motivación)?
- 4 A.- Objetivo de autoaceptación. ¿Puedes establecer el objetivo de aceptarte a ti mismo y aprender de la experiencia, con independencia de si alcanzas tu objetivo de rendimiento máximo? SÍ ☐ NO ☐

➔ 4 B.- Si no logras satisfacer tu objetivo de rendimiento deseado, ¿hasta qué punto serás capaz de aceptarte a ti mismo como un ser humano digno y estimable?

Autorrechazo total 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Autoaceptación plena y total

- 5.- ¿Puedes fijar un objetivo del máximo esfuerzo (dadas todas las circunstancias del día en cuestión) y estar satisfecho con el logro de esta meta sencilla?
- 6.- Objetivo psicológico definido (este año). ¿Cuál crees que puede ser un objetivo importante en el que centrarse durante este año en función de tu preparación psicológica? Algunos ejemplos pueden ser objetivos específicos relacionados con la disposición psicológica para el estudio: mantener la atención y la concentración durante los ensayos (o el estudio), el control de la ansiedad en los momentos de exigencia, la confianza, el afrontamiento de los posibles contratiempos, y la mejora de las relaciones interpersonales.
- 7.- Objetivo diario. A) fija un objetivo para la clase o sesión de ensayo de mañana. Anota por escrito una cosa que te gustaría hacer, llevar a cabo, o realizar con un foco de atención especial. B) ¿Puedes establecer un objetivo personal antes de acudir a cada clase o ensayo este año?
- 8.- ¿Qué consideras que podrían hacer este año, tú, u otros, para mejorar la armonía entre los miembros de la compañía o de la orquesta?

Fuente: López de la Llave y Pérez-Llantada (2021), *Psicología y Artes escénicas. Desarrolla las habilidades psicológicas que pueden ayudarte como intérprete.*

Cuestionario 3: *Cuestionario de Musicorexia*

Cuestionario de Musicorexia

(Dalia, Choliz, 2009)

Edad: _____ Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Instrumento: _____

☐ Profesional ☐ Estudiante Curso: _____

☐ Profesor ☐ Intérprete: _____

1. Número aproximado de interpretaciones musicales mensuales en grupo: _____
2. Número aproximado de interpretaciones musicales anuales como solista: _____
3. Edad a la que empezaste a estudiar música: _____
4. ¿Tienes pareja: ☐ Sí ☐ No
5. ¿Tu pareja es músico? ☐ Sí ☐ No
6. Del 0 al 100 ¿Cuál crees que es tu nivel de adicción a la música? (Pon una X)

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Fuente: Dalia (2019). *El músico interior. 35 claves para tener éxito en la música y en la vida.*