



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**MIEDO ESCÉNICO EN ESTUDIANTES DE MÚSICA: UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN DESDE LA TERAPIA CONTEXTUAL**

**KAREN LORENA MARTÍNEZ PINEDA**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA

2017



**MIEDO ESCÉNICO EN ESTUDIANTES DE MÚSICA: UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN DESDE LA TERAPIA CONTEXTUAL**

**KAREN LORENA MARTÍNEZ PINEDA**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR  
AL TÍTULO DE:  
**MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA: PLAN DE ESTUDIOS DE PROFUNDIZACIÓN**

DIRECTOR:  
OSCAR MAURICIO GALLEGO VILLA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
BOGOTÁ, COLOMBIA

2017



## Tabla de contenido

Resumen	1
Abstrac	2
Introducción	3
Capítulo 1: Marco teórico	6
Contextualismo funcional	12
Conducta verbal	14
Terapia Contextual	20
Capítulo 2: Metodología	25
Diseño	25
Participantes	26
Criterios de inclusión	27
Criterios de exclusión	27
Instrumentos	27
Procedimiento	29
Implicaciones éticas	31
Propuesta de intervención	32
Sesión 1	32
Sesión 2	35
Sesión 3	36
Sesión 4	40
Sesión 5	42
Sesión 6	44
Sesión 7	46
Sesión 8	47
Capítulo 3: Resultados	49
Observaciones conductuales	55
Capítulo 4: Discusión	58
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones	63
Conclusiones	63
Recomendaciones	64
Referencias	65

## Lista de figuras

Figura 1. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en el cuestionario BAFT	50
Figura 2. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en el cuestionario AAQII.	51
Figura 3. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en el inventario IADM-K.	52
Figura 4. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en la escala SCS.	52
Figura 5. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en la escala MAAS.	53

## **Lista de tablas**

Tabla 1. Homogeneidad de las varianzas en los instrumentos de evaluación.	49
Tabla 2. Matriz descriptiva Encuesta de Satisfacción con el proceso.	54

## Lista de Apéndices

A. Apéndice: Grupo focal	68
B. Apéndice: Cuestionario de Aceptación Acción AAQII	80
C. Apéndice: Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K)	81
D. Apéndice: Cuestionario de Credibilidad de Sentimientos y Pensamientos Ansiógenos (BAFT)	82
E. Apéndice: Escala de Atención Consciente (MAAS)	83
F. Apéndice: Escala de Autocompasión (SCS)	84
G. Apéndice: Consentimiento informado	85
H. Apéndice: Encuesta de Satisfacción	86
I. Apéndice: Formato Sesión 2: Encontrando alternativas frescas para los mismos viejos impulsos	87



# **Miedo escénico en estudiantes de música: Una propuesta de intervención desde la Terapia Contextual**

## **Resumen**

La presente investigación dirigida al manejo del miedo escénico en estudiantes del programa de Música Instrumental, pertenecientes al Conservatorio de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, tuvo por objetivo diseñar y aplicar una propuesta de intervención basada en la Terapia Contextual, con el propósito de que los participantes lograran desarrollar mayor flexibilidad psicológica, evidente en el fortalecimiento de habilidades de defusión cognitiva, contacto con el momento presente, identificación de valores y acciones comprometidas, y la construcción de una relación compasiva con sus eventos privados. El diseño de la investigación de metodología cuantitativa, fue de corte Cuasiexperimental de Pretest Posttest con Grupo Control, y tuvo una duración de 8 sesiones. La muestra estuvo conformada por 9 estudiantes en el grupo experimental (8 hombres, 1 mujer) y 10 participantes en el grupo control (6 mujeres, 4 hombres). Los datos etarios fueron:  $\bar{X}$  23 años con DS 2.2 (min 18 años, máx 25 años) en el grupo experimental, y  $\bar{X}$  22 años con DS 1.3 (min 21 años, máx 25 años) en el grupo control. Los instrumentos empleados fueron: el Cuestionario de Credibilidad de Sentimientos y Pensamientos Ansiosígenos (BAFT), el Cuestionario de Aceptación Acción (AAQII), el Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K), la Escala de Auto-compasión (SCS) y la Escala de Atención Consciente (MAAS). Los resultados permiten concluir que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo ( $P= 0.008$ ) únicamente en la variable de defusión cognitiva, lográndose la configuración de un marco relacional jerárquico entre el yo y los eventos privados. Las variables: contacto con el presente, ansiedad ante la ejecución musical, auto-compasión y acción orientada a valores, no tuvieron cambios estadísticamente representativos en el curso de la intervención.

**Palabras clave:** Terapia-Contextual, miedo escénico, defusión, música, marco relacional.

# Scenic fear in music students: An intervention proposal based on the Contextual Therapy

## Abstract

The present research, addressed to the management of scenic fear in students of the Instrumental Music program, belonging to the Conservatory of Music from the Faculty of Arts of the National University of Colombia, had as objective the designing and application of an intervention proposal based on the Contextual Therapy, with the aim of assisting the participants in the developing of a higher psychological flexibility, evident in the strengthening of skills of cognitive defusion, mindfulness, identification of values and compromised actions, and in the establishment of a compassionate relationship with their private events. The research design of quantitative methodology, had a pretest/posttest quasi-experimental approach with a control group, and an extension of 8 sessions. The sample was conformed by 9 students on the experimental group (8 men, 1 woman) and 10 on the control group (6 men, 4 women). Age data were:  $\bar{X}$  23 years old, SD 2.2 (min 18 years, max 25 years) on the experimental group, and  $\bar{X}$  22 years old, SD 1.3 (min 21 years, max 25 years) on the control group. The instruments used were: the Believability of Anxious Feelings and Thoughts Questionnaire (BAFT), the Acceptance and Action Questionnaire - II (AAQ-II), the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI), the Self-Compassion Scale (SCS), and the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). From the results it is possible to conclude that the intervention had a statistically significant effect ( $P=0.008$ ) in the cognitive defusion variable only, being achieved the setting of a hierarchical relational frame between the self and the private events. The variables: mindfulness, anxiety about musical performance, self-compassion, and value-oriented action, did not have representative changes over the course of the intervention.

**Keywords:** Contextual Therapy, scenic fear, defusion, music, relational frame.

## **Introducción**

El presente proyecto surge para dar respuesta a la demanda expresa por parte de la docente de la asignatura Gimnasia Consciente, perteneciente al Conservatorio de Música vinculado a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la solicitud de una intervención para el manejo de la ansiedad presente en los estudiantes del Programa de Música Instrumental, debido a que la docente en mención, refirió que desde su área de trabajo identificó que los estudiantes suelen presentar elevados niveles de reactividad emocional expresados en tensión muscular que deriva en la afectación de la ejecución musical.

La temática resulta de interés para la autora de la presente propuesta de intervención porque permite evaluar cómo la regulación verbal de la conducta da lugar a la inflexibilidad psicológica en una población expuesta a la evaluación constante por parte de maestros y el público observador, que se expresa en dificultades para relacionarse con la experiencia privada. Adicionalmente, la aplicación de un tratamiento contextual permite generar un impacto generalizado a cualquier experiencia emocional, no sólo hacia el miedo escénico, lo cual, representa un valor agregado del enfoque desde el que se desarrolla la intervención.

Con el propósito de realizar un diagnóstico de necesidades y conocer a la población objetivo para comprender la experiencia emocional a partir de su subjetividad, se desarrolló un grupo focal (ver apéndice A) que permitió identificar la relevancia de diseñar y aplicar una propuesta de intervención ajustada a los participantes, orientada al abordaje del miedo escénico y otras respuestas emocionales, basada en la aceptación de la experiencia y el cambio en la relación establecida con los eventos privados, desarrollando repertorios alternativos de respuesta más flexibles que les permita contactar con sus emociones y pensamientos sin identificarse con ellos, aspecto que genera impacto en las habilidades de interpretación de los músicos.

Adicionalmente, tras la revisión teórica que permitió fundamentar la intervención a ejecutar, se encontraron pocas fuentes de información de tratamientos de carácter contextualista dirigidos a la población de artistas y el manejo del miedo escénico, elemento que resalta la importancia de desarrollar una propuesta terapéutica que tome distancia de la perspectiva de reducción de síntomas y esté encaminada a la identificación de direcciones valiosas de los participantes, con el fin de vincularlos a estas mediante acciones comprometidas, que a su vez deriven en la significación de los eventos privados con diferente valencia como propios de la experiencia humana y pertenecientes a un contexto particular; razón por la cual, fue preciso emplear la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) como técnica central para la configuración de un marco jerárquico entre el yo y los eventos privados (perspectiva yo contexto), acompañado de la construcción de un marco relacional de coordinación entre estos y una vida dirigida hacia valores (conductas que constituyen fuentes de refuerzo), el entrenamiento en defusión cognitiva, la aceptación compasiva de pensamientos y emociones, y el anclaje en el momento presente, aspectos que contribuyeron a determinar el impacto del programa en la flexibilización psicológica de la población objetivo frente a sus experiencias privadas de carácter aversivo y apetitivo .

Los contenidos en mención dan cuenta de la pertinencia y relevancia del desarrollo y aplicación de la propuesta interventiva basada en la terapia de aceptación y compromiso, cuyo modelo funcional es la teoría de los marcos relacionales y está fundamentada en los supuestos filosóficos del contextualismo funcional. La metodología empleada en el curso de la intervención fue de carácter experiencial, acompañada de elementos psicoeducativos para facilitar la comprensión de los contenidos abordados. Se propendió por evocar experiencias emocionales con el fin de que los sujetos pudieran notarlas y transformar sus funciones, más no su contenido

en sí mismo con el propósito de que logran validar sus eventos privados enmarcándolos en un contexto particular y sin significarlos como elementos rígidos que configuran su sentido identitario.

El presente estudio fue desarrollado por la autora para optar al título de Magíster en Psicología dentro del Plan de Estudios de Profundización en el área clínica de la Facultad de Ciencias Humanas perteneciente a la Universidad Nacional de Colombia, bajo la supervisión del docente Oscar Mauricio Gallego Villa, perteneciente al enfoque conductual desde la perspectiva contextualista. Este producto investigativo resulta de relevancia científico–disciplinar, en tanto representa una propuesta inicial de carácter contextual dirigida a la población de músicos, elemento que podría dar cabida a la apertura de una línea de investigación orientada a la aplicación de las denominadas terapias de tercera generación, para el abordaje de la relación que distintas poblaciones de interés, establecen con sus eventos privados. La intervención a su vez generó impacto social en la población beneficiaria, dado que los participantes pudieron acceder al espacio terapéutico de manera gratuita, elemento que se traduce en beneficios para la comunidad universitaria y permite que la institución educativa proporcione herramientas dirigidas a la promoción del bienestar y la calidad de vida de sus estudiantes.

## Capítulo 1: Marco teórico

El miedo escénico o ansiedad escénica, es un subtipo de ansiedad social, definido como el miedo irracional en los artistas, que se presenta antes o durante una presentación ante el público (Domingo, 2015; Marinovic, 2006; Medeiros, de Souza y de Lima, 2014). El efecto de la aprensión ansiosa es la disminución de las habilidades de interpretación en un contexto evaluador, elemento que constituye una potencial amenaza a la carrera profesional del artista (Zarza, Casanova y Orejudo, 2016). Se caracteriza por la manifestación de una exacerbada activación del Sistema del Nervioso Autónomo Simpático evidente en respuestas como: cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria, sudoración, sequedad en boca, temblor, náuseas, tensión muscular, entre otras; sensaciones acompañadas por respuestas de orden afectivo como, temor al fracaso e irritabilidad. En el plano cognitivo es frecuente la aprensión al futuro, junto a dificultades de concentración y memorización. Las respuestas en mención se expresan en fallas de carácter ejecutivo al momento de interpretar el repertorio musical, lo que en términos conductuales se traduce en patrones de escape y evitación, que se manifestaría en clases funcionales de respuesta conformados por comportamientos como, evitar asistir a recitales, intentar controlar los eventos privados mediante estrategias de distracción, juzgar la experiencia emocional, procrastinar, entre otros repertorios que cumplan funciones evitativas (refuerzo negativo) (Marinovic, 2006; Williamon, Aufegger, Wasley, Looney y Mandic, 2013; Zarza, Casanova y Orejudo, 2016).

En términos conceptuales, algunos investigadores emplean los constructos ansiedad y miedo escénico de manera equivalente, para efectos de la presente investigación serán usados de esta forma como respuesta a un propósito comunicativo práctico, pues sus diferencias definatorias no son significativas (Domingo, 2015). Sin embargo, para mayor claridad conceptual, es preciso

hacer mención de sus definiciones. Citando a Kenny (2011), la ansiedad escénica es un constructo subjetivo, se entiende como una reacción emocional evocada por un evento incierto que es percibido subjetivamente como amenazante; por su parte, el miedo escénico, es un constructo objetivo que se refiere a la reacción emocional producida por un evento concreto, delimitado y claramente definido que implica peligro inmediato. Teniendo en cuenta la conceptualización se evidencia que la distinción radica en la naturaleza del evento disparador, más no en la experiencia emocional en sí misma.

En cuanto a la caracterización de la experiencia emocional, existe un nivel de ansiedad de corta duración considerado un facilitador en la calidad de la interpretación musical; sin embargo, este puede verse menoscabado cuando se alcanza un nivel de hiperactivación (Marinovic, 2006; Zarza, Casanova y Orejudo, 2016). Teniendo en cuenta que la actuación musical requiere una considerable precisión motora, resulta necesario contar con un adecuado dominio cognitivo, perceptual y social para regular las respuestas de elevado estrés en las situaciones de exposición a la evaluación (Williamon et.al, 2013). El contexto artístico en el que están inmersos los músicos, es altamente demandante, ya que requiere prolongadas prácticas de estudio y el alto nivel de competitividad entre pares es característico, junto al continuo escrutinio al que están expuestos los intérpretes por parte del público y sus maestros, aspectos que dan lugar a una elevada carga corporal (Quevedo y Pinzón, 2015).

Zarza, Casanova y Orejudo (2016), identifican las vulnerabilidades al miedo escénico, bajo los postulados del modelo de triple vulnerabilidad de los trastornos emocionales de Barlow (2000), considerando los siguientes elementos como mecanismos explicativos dentro de la hipótesis de adquisición (en este apartado se incluirán elementos de la actualización del modelo desarrollado por Brown y Barlow (2009) que no son abordados en el artículo citado

anteriormente): (a) vulnerabilidad biológica generalizada: génesis del afecto negativo mediada por la herencia genética (predisposición ansiosa), esta vulnerabilidad explica entre el 30% y el 50% de la varianza asociada a la aparición de trastornos del estado de ánimo; (b) vulnerabilidad psicológica generalizada: emerge de experiencias de la primera infancia propias de un ambiente estresante e impredecible y/o la influencia de estilos de crianza que inhiben el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas, dando lugar a la configuración de percepción de incontrollabilidad sobre los acontecimientos de la vida; y (c) vulnerabilidad psicológica específica: asociada a la aparición de un tipo particular de ansiedad derivada de la exposición situaciones o estados somáticos considerados subjetivamente como peligrosos. En el miedo escénico esta vulnerabilidad está representada en las experiencias asociadas a la evaluación social, cuyos determinantes son las variables contextuales y los procesos de aprendizaje implicados (condicionamiento clásico u operante). Las dos vulnerabilidades generalizadas describen disposiciones estables para experimentar la ansiedad, por tanto podrían estar vinculadas a bases temperamentales, y la vulnerabilidad específica dada por experiencias de aprendizaje, sería la que dictaría la configuración del tipo de ansiedad.

Otros factores de predisposición asociados a la problemática son: (a) características personales como: la historia de aprendizaje, la valoración subjetiva del músico frente a su propio desempeño, introversión, sensibilidad a la crítica, baja autoestima, perfeccionismo, y el estado de salud física y emocional del intérprete; (b) el grado de dominio de la tarea: referido a su complejidad y a la preparación para ejecutarla; es menester tomar en consideración el tipo de instrumento y/o las características vocales del músico; y (c) el estrés propio de la situación de evaluación (presentación en audición, presencia de maestros o críticos, características del



público, competitividad entre pares, etc.) (Marinovic, 2006; Medeiros, de Souza y de Lima, 2014).

En suma, se ha observado que los músicos con menor experiencia presentan miedo de carácter anticipatorio (preocupación enfocada al futuro, anticipación de la ocurrencia de eventos de carácter negativo), cuyo nivel máximo se alcanza durante la situación de exposición a la evaluación; por su parte, los intérpretes con mayor trayectoria experimentan el mayor nivel de tensión antes del evento (Marinovic, 2006). Adicionalmente, la aprensión ansiosa puede configurar problemas somáticos como, dolores musculares y fallas auditivas (Vaag, Hakon y Bjerkeset, 2016). Cabe agregar que diversos estudios han concluido que la sintomatología ansiosa es más frecuente en mujeres que en hombres y varía de acuerdo con el género e instrumento del intérprete (Marinovic, 2006; Medeiros, de Souza y de Lima, 2014).

Es preciso referenciar datos epidemiológicos de la problemática, pues si bien no se cuenta con evidencia en población colombiana, resulta pertinente señalar índices referidos a la caracterización de las alteraciones de orden psicológico presentes en los músicos. La sintomatología de mayor prevalencia en la población de músicos brasileños es de 20% para depresión, 19% para ansiedad social y 13% para ansiedad generalizada (Medeiros, de Souza and de Lima, 2014). Por su parte, la población de músicos australianos presenta prevalencia del 33% para fobia social, 32% para depresión y 22% para estrés postraumático. En población noruega, también se han identificado elevados niveles de prevalencia asociados a ansiedad y depresión en músicos. Estas cifras dan cuenta de la necesidad de desarrollar intervenciones dirigidas a esta población, considerando los índices de prevalencia de las problemáticas en mención.

Debido a que tras la revisión teórica y empírica que se realizó para sustentar la presente investigación, no se encontraron aproximaciones de corte contextualista dirigidas a la

intervención del miedo escénico en músicos, a continuación se referenciarán estudios propuestos desde otros enfoques que dan cuenta de la efectividad de tratamientos dirigidos a la reducción de síntomas ansiógenos en la población objetivo. En su investigación Khalsa, Shoter, Cope, Wyshak y Sklar (2009), un grupo de profesionales de la salud (médicos, psiquiatras y psicólogos), tuvieron como objetivo evaluar los beneficios del yoga y la meditación en músicos profesionales, contaron con la participación de tres grupos conformados por quince personas cada uno. El primer grupo recibió una intervención sobre estilo de vida del yoga que consistió en la realización de ejercicios guiados, junto a discusiones grupales sobre resolución de problemas (desafíos relevantes para el desempeño musical), y sobre la práctica y la filosofía del yoga, acompañadas de entrenamiento en técnicas de meditación, control de la respiración y alimentación consciente; adicionalmente, al finalizar la intervención, cuya duración fue de ocho semanas, los participantes de este grupo recibieron asesoría individual con un instructor para abordar sus inquietudes acerca de los contenidos trabajados. Por su parte, el segundo grupo asistió a clases de yoga y meditación durante ocho semanas, sin contar con los espacios de discusión, ni las actividades complementarias en las que participó el primer grupo. Por último, el tercer grupo actuó como control, por lo cual, no tuvo acceso a ninguna modalidad de intervención. Los autores realizaron evaluación pretest y postest junto a un seguimiento 10 meses después del tratamiento. Los resultados hallados indican que los dos grupos intervenidos mostraron niveles menores de ansiedad por el rendimiento musical y hubo una reducción significativa de síntomas de tensión, ira y depresión en comparación con el grupo control y con la línea base. Sin embargo, no observaron cambios en variables como: los indicadores de debilidad musculoesquelética relacionada con el rendimiento musical, el estrés percibido y la calidad del sueño. Además, no hubo diferencias significativas en los dos grupos de intervención,

elemento que sugiere que la práctica de yoga y meditación por sí sola puede reducir los niveles de ansiedad en los músicos profesionales.

En su estudio Youngshing (2008), tuvo por objetivo evaluar los efectos de dos formas de terapia dirigidas a músicos pianistas, la desensibilización sistemática con base en la improvisación musical, y la relajación muscular progresiva e imaginación sobre la mejora de los síntomas asociados a preocupación frente al desempeño musical. Contó con la participación de dos grupos conformados por quince pianistas, quienes fueron asignados aleatoriamente a los tratamientos, cuya duración fue de seis sesiones cada uno. Tras la evaluación pretest posttest el autor identificó que la diferencia de medias intragrupos fue estadísticamente significativa, hallando menores niveles de ansiedad, tensión muscular y preocupación frente a la ejecución musical en cada una de las modalidades de terapia. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en la comparación de medias entre grupos, por tanto, concluye que ninguna de las intervenciones fue más eficaz que la otra.

Klein, Bayard y Wolf (2014), realizaron una revisión de literatura referente a la efectividad de la técnica de Alexander, un método psicofísico que consiste en promover mayor conocimiento cinestésico e inhibición voluntaria para prevenir patrones de movimiento no beneficiosos. El enfoque principal es la relación entre la espalda, cabeza y cuello para lograr un patrón integrado de comportamiento coordinado a través de la reeducación consciente del pensamiento y el movimiento para liberar la tensión muscular, lo que conduce a una mayor facilidad en el movimiento, la respiración y la coordinación. Los resultados tras la evaluación de los artículos revisados, indican que la técnica es efectiva para reducir los niveles de ansiedad frente al desempeño musical, pero el efecto sobre el rendimiento en sí mismo, y la regulación respiratoria y postural no obtuvieron resultados concluyentes.

Por su parte, Ortiz (2011), realizó una revisión teórica de 44 artículos publicados entre los años 1977 y 2006, dirigidos al tratamiento alopático de la ansiedad ante el rendimiento musical, lo cuales cumplían con los criterios de la medicina basada en la evidencia. Las intervenciones fueron categorizadas como (a) conductuales (desensibilización sistemática y relajación muscular progresiva), (b) cognitivas (reestructuración cognitiva), (c) cognitivo conductuales (combinación de las técnicas de relajación y reestructuración), (d) otras (biofeedback, técnica de Alexander, meditación, programación neurolingüística), y (e) tratamiento farmacológico. La autora identificó que la terapia cognitivo conductual fue la más efectiva en la reducción de síntomas ansiosos, aunque asegura que se requiere mayor investigación para confirmar estos hallazgos debido a que los estudios revisados presentaban un tamaño muestral reducido y en ocasiones heterogéneo.

Con base en los estudios en mención, resulta pertinente proponer un abordaje psicológico contextualista de la ansiedad escénica en músicos, con el fin de comparar los resultados con las terapias previamente realizadas y evaluar su impacto en la reducción de la ansiedad de estos artistas. De tal modo, a continuación se expondrán las características principales de este tipo de abordaje.

### **Contextualismo funcional**

El presente programa tiene como base ontológica y epistemológica los supuestos filosóficos del contextualismo funcional, cuya metáfora raíz es el acto en contexto, enmarcada en la cosmovisión contextualista postulada por Pepper (1942). Desde esta perspectiva la comprensión del comportamiento es inseparable de su contexto situacional. El principio subyacente a esta afirmación establece que las partes solamente se pueden entender a través de la relación entre sí y con el conjunto, es decir, ninguna de las partes tiene significado por sí misma (Herbert y

Padovi, 2014). Para ilustrar este principio, es preciso hacer alusión a la triple relación de contingencia Skinneriana, en la cual, la contingencia actúa como la unidad básica de análisis y cada una de sus partes, antecedente–conducta–consecuencia, únicamente adquieren sentido en su interrelación, ya que una consecuencia se define por su efecto sobre el comportamiento, el comportamiento a su vez por las consecuencias que produce, y el antecedente por los comportamientos que en su presencia son evocados y las consecuencias que dichos comportamientos provocan (Zettle, Hayes, Barnes-Holmes y Biglan, 2016).

La comprensión contextual de la naturaleza del mundo, está determinada por el pragmatismo, cuya aplicabilidad en el análisis contextual del comportamiento indica que el acto es relevante porque responde a una meta analítica o a un conjunto de metas, es decir, la verdad está determinada de forma pragmática por el “trabajo exitoso”. La conducta debe ser entendida con relación al contexto en el que tiene lugar y para comprenderla e influenciarla es necesario analizar su función, es decir, su propósito (Herbert y Padovi, 2014; Törneke, 2010; Zettle et.al, 2016).

El supuesto de la ciencia contextual comportamental, señala que las variables ambientales (históricas y actuales) son externas y controlan la ocurrencia, y función del comportamiento, por lo cual, estas adquieren un status central en el análisis conductual. El sentido de este postulado radica en que la meta de la ciencia contextual comportamental es la predicción y la influencia sobre la conducta, razón que sustenta la necesidad de centrarse en los elementos del mundo que pueden ser directamente manipulados para influir sobre el comportamiento. La predicción y la influencia están aseguradas de manera amplia y profunda mediante tres principios (a) la precisión: utilización de un número limitado de términos para hacer alusión a un evento determinado, (b) el alcance: magnitud amplia de aplicación de los términos técnicos, y (c) la

profundidad: coherencia entre los distintos niveles de análisis. Lo expuesto representa la fundamentación del conductismo radical Skinneriano (el término “radical” se refiere a “consistente”) (Törneke, 2010; Zettle et al., 2016), metodología bajo la cual los eventos privados son entendidos como acciones del individuo para predecir e influir, aunque sólo puedan ser observados por una audiencia individual. El análisis se centra en el contexto que evoca la experiencia privada y se estudia cómo dicho contexto afecta las relaciones entre eventos privados con la conducta manifiesta. Sin embargo, es preciso señalar que el contextualismo funcional connota mayor flexibilidad que el conductismo radical, en tanto este último estipula que solamente se pueden incorporar los eventos privados en su análisis siempre que las contingencias para la autoobservación sean lo suficiente estrictas. En consecuencia, el análisis desde la perspectiva contextual trabaja en la comprensión del comportamiento como cualquier acción del individuo, ya sea pública o privada; incorporando el análisis de la conducta verbal para establecer que el comportamiento manifiesto y los eventos privados reciben la influencia de diferentes conjuntos de contingencias mantenidas por la comunidad socio verbal, lo cual permite abstraer que el estudio de la experiencia privada (entendida como conducta) adquiere un rol protagonista dentro del análisis del comportamiento humano (Zettle et al., 2016).

### **Conducta verbal**

Skinner (1981), definió la conducta verbal como aquella que adquiere sus efectos a través de la mediación de la conducta de un oyente, de tal forma que la conducta de este último funciona como refuerzo para la conducta del hablante. Este principio permite al contexto social gobernar las conductas del hablante, bajo contingencias de reforzamiento especificadas, las cuales permiten explicar la configuración de los eventos privados como conductas verbales privadas. Para Skinner (1981), una acción que es inicialmente accesible para la persona que la ejecuta

como para el ambiente social, puede cambiar gradualmente, de manera que ya no sea accesible para terceros, aun cuando continúe siéndolo para el individuo que la emite. Existen dos maneras principales en las que esto ocurre. La primera se manifiesta cuando la comunidad verbal observa un fenómeno paralelo a alguno de los eventos privados del sujeto y lo usa para reforzar su conducta verbal, para la cual esos eventos privados se convierten paulatinamente en estímulos discriminativos. La segunda forma sucede cuando la conducta que inicialmente es accesible al ambiente social se convierte gradualmente en privada, siendo castigada o extinguida en ciertos contextos, mientras que la parte privada de la conducta lleva a consecuencias reforzantes (aprender a hablar sin pronunciar palabras) (Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001; Törneke, 2010). La configuración del mundo privado implica un sinnúmero de elementos que son útiles para la interacción social y la comunidad verbal, a su vez, adopta un papel fundamental en la construcción privada. Resulta pertinente señalar que Skinner (1981) postula que una persona que es consciente de sí misma a partir de los cuestionamientos que se ha realizado está en una mejor posición para predecir y controlar su propia conducta.

Un aspecto central en el análisis de los eventos privados, es la capacidad de los seres humanos para desplegar reglas autoproducidas (encubiertas) que no han sido directamente entrenadas. Sidman (1971), comprobó la existencia de esta capacidad generativa del lenguaje, a través de un estudio con un grupo de adolescentes en condición de discapacidad severa de desarrollo, que se encontraban institucionalizados. El autor observó que cuando se le enseñó a los participantes a seleccionar imágenes (B) en presencia de palabras habladas (A), y a seleccionar palabras escritas (C) en presencia de palabras habladas (A), los adolescentes empezaron a relacionar palabras escritas (C) e imágenes (B), aún cuando la relación entre dichos estímulos no fue entrenada. Sidman concluyó que este tipo de tarea causó que las palabras

escritas, las palabras habladas y las imágenes fueran equivalentes entre sí; efecto que el autor denominó “equivalencia de estímulos”, definiéndolo como un tipo de comportamiento a través del cual, los humanos pueden responder, en ausencia de refuerzo o instrucción directa, a estímulos y eventos como si estuvieran relacionados. El elemento que merece mayor atención dentro del experimento es que las relaciones derivadas entre estímulos surgieron de manera inesperada y no deberían haber ocurrido teniendo en cuenta las contingencias directas. La equivalencia funcional entre estímulos puede darse en tres direcciones, como se ejemplifica a continuación: a partir de las relaciones entre los estímulos A-B y B-C se derivan sin entrenamiento explícito las relaciones (a) A-A, B-B y C-C (reflexividad), (b) B-A y C-B (simetría), y (c) A-C (transitividad) (Barnes – Holmes, Barnes – Holmes, Smeets, Cullinan y Leader, 2004; Gómez-Martín, López-Ríos y Mesa-Manjón, 2006; Zettle et al., 2016).

La equivalencia de estímulos es el principio que da inicio a la Teoría de los Marcos Relacionales (RFT, por sus siglas en inglés) (Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001), cuyo interés es el estudio del lenguaje y la cognición basándose en el conductismo radical; sin embargo, es preciso señalar que su alcance abarca más elementos, ya que la equivalencia de estímulos explica únicamente una parte del análisis que enmarca la teoría. El aprendizaje relacional, considerado una operante generalizada, se caracteriza por el establecimiento de relaciones derivadas entre estímulos que obedecen a claves contextuales que señalan el tipo de relación a configurarse a partir de una historia de reforzamiento con múltiples ejemplares en presencia de dichas claves, es decir, dada una historia de reforzamiento en que los estímulos que se relacionan varían en sus propiedades formales se produce la abstracción del valor funcional a partir de las claves presentes en el contexto. Como se mencionó, la equivalencia de estímulos, no logra abarcar las diferentes propiedades de respuesta a mayores niveles de complejidad, por lo



cual, surgen un conjunto de términos para dar cuenta de las posibles relaciones derivadas entre eventos. La RFT sostiene que las propiedades principales de las derivaciones generadas vía lenguaje (marcos relacionales) son (a) vinculación mutua, se refiere a la bidireccionalidad o reversibilidad de estímulo ( $A-B = B-A$ ), sin que ello implique que las relaciones sean siempre simétricas, pues a partir de los mismos estímulos pueden derivarse otras relaciones mutuamente posibles, que no sean de naturaleza equivalente; (b) vinculación combinatoria, ocurre cuando dos relaciones de estímulo se combinan dando lugar a la generación de nuevas relaciones no entrenadas, y (c) transformación de funciones, proceso a través del cual vía regulación verbal los estímulos y eventos relacionados llegan a adquirir, cambiar o perder sus propiedades psicológicas (funciones reforzantes, aversivas o discriminativas), es decir, cuando uno de los estímulos de la relación es modificado, cambian a su vez las funciones de los estímulos relacionados entre sí, evento que ocurre espontáneamente y sin entrenamiento previo (Barnes – Holmes et al., 2004; Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001; Törneke, 2010; Zettle et.al, 2016).

Existen dos contextos que conforman los marcos relacionales: (a) el contexto relacional, se refiere a las claves contextuales que especifican el tipo de relación entre eventos; y (b) el contexto funcional, hace alusión a las claves contextuales que permiten seleccionar las funciones psicológicas no relacionales que se transfieren o transforman; dando por resultado la derivación de marcos relaciones de diferentes tipos, como: (a) equivalencia (relación de igualdad, similitud), (b) distinción, (c) oposición (relación antagónica), (d) comparación, (e) espacial, (f) jerárquico, (g) temporal, (h) causalidad (relaciones causa efecto o condicionales), e (i) deíctico (relaciones desde la perspectiva del hablante) (Barnes – Holmes et al., 2004; Gómez-Martín, López-Ríos y Mesa-Manjón, 2006).

Los elementos propuestos en la RFT constituyen un marco explicativo que establece cómo el lenguaje configura contextos psicológicos que bajo la literalidad del mismo, evocan respuestas particulares con independencia de otras posibilidades, generando, en ocasiones, inflexibilidad o rigidez conductual, ya que se actúa a partir de un marco de coordinación con el pensamiento, característica central en la psicopatología, es decir, los procesos verbales impiden el contacto con las contingencias directas de la situación por factores como: (a) la literalidad que dificulta la discriminación entre el contenido y el contexto de la conducta verbal, enmarcando relaciones de equivalencia o coordinación; (b) el establecimiento de clases o categorización, que señala las divisiones arbitrarias de diversos elementos, enmarcadas en relaciones de evaluación y comparación de la experiencia (estereotipos y prejuicios); (c) la búsqueda de coherencia o el contexto de dar razones, implica la organización de la propia experiencia, mediante la construcción de historias coherentes sobre el sí mismo y la explicación de los problemas, siendo esto reforzado sistemáticamente por el contexto social; y (d) el control de los eventos privados como aspecto indispensable para llevar una vida plena (Gómez-Martín, López-Ríos y Mesa-Manjón, 2006).

Adicionalmente, la RFT diferencia tres modalidades de regulación de la conducta, (a) *pliance* (asociado en español a la palabra “complacencia”), regulación controlada por una historia de reforzamiento en donde la mediación de terceros frente a las consecuencias relevantes, adquiere un rol determinante. Este repertorio resulta limitante cuando se genera dependencia extrema a la comunidad verbal; (b) *tracking* (concepto traducido al español como “rastreo”), regulación controlada por una historia de reforzamiento en la que se da primacía a las consecuencias provocadas por la conducta propia. Este repertorio es problemático cuando se generaliza o se aplica en áreas en las que no funciona (ej. evitación de eventos privados); y (c)

augmenting (concepto traducido al español como “aumento”), regulación controlada por funciones de estímulo transformadas. Esta regulación permite que la persona identifique sus direcciones valiosas, las cuales adquieren funciones reforzantes vía verbal; sin embargo, resulta problemática cuando la acción realizada tiene efectos reforzantes inmediatos pero genera desajustes respecto a las contingencias a largo plazo (Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001; Luciano y Valdivia, 2006).

Una vez se aprende a relacionar estímulos o eventos a partir de señales contextuales arbitrarias, las palabras pueden adquirir funciones de estímulo para todo tipo de comportamiento, dependiendo de la historia de aprendizaje del individuo. La combinación de palabras que especifica un comportamiento particular y sus consecuencias, se denomina “regla verbal”. Las reglas verbales actúan como historias del “yo” (marcos deícticos) que cumplen funciones reguladoras de la conducta presente y futura, las cuales se entrelazan a reglas sociales históricamente establecidas que otorgan un sentido particular a la experiencia. La conducta gobernada por reglas continúa aún cuando las consecuencias especificadas por la regla han dejado de ocurrir o nunca han ocurrido, pues la historia de reforzamiento facilita el dominio excesivo de las mismas (Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001; Zettle et al., 2016).

La contextualización conceptual expuesta en este apartado, se realiza con el objetivo de introducir la propuesta técnica que se empleará para el desarrollo de la intervención orientada al manejo de la ansiedad escénica en los músicos, siendo esta, la terapia contextual o terapia de aceptación y compromiso.

## **Terapia Contextual**

El contextualismo funcional y la teoría de los marcos relaciones, representan los supuestos filosóficos y el modelo funcional, respectivamente, bajo los cuales se fundamenta la terapia contextual o terapia de aceptación y compromiso (ACT), cuyo objetivo es establecer control contextual sobre la utilidad del lenguaje (Gómez-Martín, López-Ríos y Mesa-Manjón, 2006). La condición verbal, enmarcada en la cultura, es el centro de la naturaleza humana. La necesidad de “sentirse bien siempre” es un objetivo socialmente construido que se entiende como un elemento clave para tener una vida valiosa, derivación que representa una trampa del lenguaje, en tanto la búsqueda constante de eventos privados positivos o de control de aquellos que se consideran aversivos, conduce a una espiral paradójica, pues las estrategias empleadas habitualmente incrementan y extienden el malestar, reduciendo la capacidad de vivir plenamente, adoptando un estilo de comportamiento inflexible y limitante. En esta regulación inflexible dominan las funciones de los eventos privados que han sido transformadas sin aplicarles marcos deícticos, impidiendo la discriminación de los eventos privados y el yo con las direcciones valiosas. Teniendo en cuenta esta lógica de funcionamiento, ACT busca tomar distancia del principio alopático, descentrándose del cambio o reducción de síntomas, para enfocarse en la alteración de la función de los eventos privados, generando flexibilidad en la regulación de la conducta. La flexibilidad psicológica es una clase operante de orden superior, repertorio formado y mantenido a través del entrenamiento en múltiples ejemplares. Las dos metas principales de la terapia son fomentar la aceptación de pensamientos y sentimientos considerados problemáticos que no pueden o no necesitan ser controlados, y favorecer el compromiso y la acción de acuerdo con los valores elegidos (Eifert, Forsyth, Arch, Espejo, Keller y Langer, 2009; Hayes, Barnes – Holmes y Roche, 2001; Luciano y Valdivia, 2006; Zettle et al., 2016).

La intervención psicológica busca ayudar al individuo a: (a) discriminar la relación entre las clases funcionales de respuesta actuales y las consecuencias problemáticas producidas por esas respuestas. Se espera que la clase funcional problemática obedezca a un marco de coordinación con determinadas reglas verbales; (b) discriminar las propias respuestas encuadrándolas como participantes de un marco jerárquico con el deíctico “yo” y entrenar este repertorio como una clase funcional alternativa; y (c) facilitar el desarrollo de este repertorio de manera que especifique las funciones apetitivas de augmentals para un comportamiento adicional (Zettle et al., 2016). Para lograr esto el proceso interventivo se enfoca en seis pilares (Harris y Hayes, 2009):

1. Contacto con el presente, se pretende generar plena consciencia en el “aquí y ahora”, elemento que permite flexibilizarse a la experiencia en el mundo físico y psicológico, tomando distancia de la rumiación frecuente.

2. Defusión, implica separarse de los eventos privados, observándolos sin dejarse atrapar por ellos.

3. Aceptación, significa tener apertura a la experiencia, dando espacio a los eventos privados independientemente de su valencia.

4. Yo contexto, se busca activar el yo observador, la consciencia de lo que se piensa, siente y hace, entendiendo que el sí mismo es quien contiene estos eventos, sin identificarse con ellos, pues estos son cambiantes, mientras que el contexto (el yo que observa) nunca cambia.

5. Valores, el objetivo es identificar las cualidades deseadas de las acciones en curso, es decir, representan la descripción de cómo querer actuar de manera continua y dar sentido a la propia vida.

6. Acción comprometida, implica actuar de manera congruente en torno a los valores, incluso si esto trae consigo dolor o malestar eventualmente.

Los seis procesos mencionados se pueden agrupar en tres unidades funcionales que componen el denominado Triflex: (a) apertura, incluye la defusión y la aceptación de los pensamientos y emociones, logrando observarlos tal y como son, permitiéndoles “ir y venir” por su cuenta; (b) estar presente, implica desarrollar la perspectiva del “yo observador” y permanecer en la experiencia presente contactando con los aspectos verbales y no verbales del aquí y ahora; y (c) hacer lo que importa, hace alusión a la identificación de valores y acciones comprometidas, haciendo un uso efectivo del lenguaje para facilitar la acción y dirigirse a una vida significada con sentido. Las tres unidades configuran la definición de la flexibilidad psicológica referida a estar presente, abrirse a la experiencia y hacer aquello que importa (Harris y Hayes, 2009).

Estos principios de acción indican que ACT resulta una intervención con elevado potencial frente a problemáticas asociadas a ansiedad, debido a que propende por el aumento del funcionamiento y el mejoramiento de la calidad de vida en diferentes áreas de ajuste. Además, teniendo en cuenta la característica evitación experiencial en casos de ansiedad, los enfoques basados en aceptación fomentan la voluntad de experimentar ansiedad enseñando a los sujetos a reconocer y observar sus sentimientos y pensamientos desagradables, tal y como son, en lugar de enfatizar en la reducción de los síntomas, aumentando con ello, la receptividad de las personas para participar en técnicas de exposición, puesto que la exposición en sí misma adquiere un sentido dentro de la vinculación del comportamiento orientado a direcciones valiosas. La evidencia clínica indica que las personas con elevada evitación experiencial (menor aceptación de la ansiedad) presentan disminución de experiencias afectivas positivas y un menor nivel de satisfacción con la vida, afirmación que permite destacar la efectividad de ACT respecto

a la construcción de una vida considerada valiosa (Dalrymple y Herbert, 2007; Eifert et al., 2009).

La formulación clínica desde ACT frente a problemáticas como el miedo escénico indica que quienes lo presentan: (a) no están dispuestos a experimentar la activación fisiológica (aumento de frecuencia cardiaca, temblores, sudoración, etc.) y las experiencias privadas propias de la emoción (miedo a la evaluación social ante un posible error); (b) los eventos relacionados con la experiencia emocional son percibidos como una amenaza que debe ser controlada y/o eliminada; (c) los intentos de control de los eventos o factores contextuales disparadores del miedo exacerbaban el malestar a niveles percibidos como inaceptables para quien lo experimenta; (d) el uso de estrategias de escape y evitación de carácter psicológico (rumiación, preocupación, hipervigilancia) y conductual (control, evitación de la situación), ejercen control a corto plazo sobre los eventos privados percibidos como displacenteros, pero crean un efecto rebote del miedo (efecto paradójico de la supresión emocional); (e) la evitación y escape se aplica con más frecuencia buscando controlar el rebote del miedo (refuerzo negativo); y (f) la ampliación continua de patrones de respuesta evitativas conduce a problemas psicológicos y comportamentales que se expresan en la afectación de áreas de funcionamiento, pérdida de calidad de vida y eventual cronicidad que conduce a diagnósticos clínicos graves (Hayes y Strosahl, 2004). La evitación experiencial está relacionada con procesos lingüísticos (fusión con juicios y evaluaciones), son patrones de acción gobernados por reglas que resultan problemáticos porque ocurren en el contexto de contingencias competitivas, es decir, acciones que los individuos desean ejecutar como mecanismo generador de bienestar, pero en ese contexto el comportamiento evitativo tiende a dominar el comportamiento de aproximación, dando lugar al control aversivo de la conducta (Karekla, Forsyth y Kelly, 2004).

La fundamentación teórica expuesta en este apartado permite sustentar la propuesta de intervención desarrollada en el presente estudio, elemento indispensable para la construcción del trabajo clínico basado en la evidencia científica que resulta de especial relevancia en el enfoque conductual de la psicología.



## Capítulo 2: Metodología

### Diseño

La presente intervención se realizó bajo un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), “este diseño implica la administración de prepruebas a los dos grupos que forman parte del estudio (...) Uno de los grupos recibe el tratamiento y el otro no (es el grupo de control); por último, se les administra, también simultáneamente, una posprueba” (p.145). La aplicación de medidas antes y después del tratamiento, permite determinar si hubo o no efecto tras la manipulación de la variable independiente. Los autores aseveran que en los diseños cuasiexperimentales se manipula deliberadamente, al menos una variable independiente para observar su impacto sobre una o más variables dependientes, y la asignación de los sujetos no se realiza al azar, debido a que los grupos ya están conformados antes del experimento.

Si bien, en la presente investigación la distribución de los participantes no se desarrolló de manera aleatoria dado que los grupos de estudiantes estaban conformados de acuerdo con el horario en que tomaban la asignatura Gimnasia Consciente II (martes o jueves de 3:00pm a 5:00pm), la elección del grupo control y experimental sí ocurrió de manera azarosa, puesto que se realizó un sorteo entre los dos grupos para determinar cuál recibiría la intervención; de tal forma, el grupo experimental elegido fue el que asistía a clase el día jueves.

La metodología para el análisis de los resultados fue de corte cuantitativo. Sin embargo, se realizó un análisis cualitativo adicional referido a las observaciones conductuales de la autora y la percepción de los participantes frente al proceso ejecutado.

## **Participantes**

La intervención estuvo dirigida a estudiantes del Conservatorio de Música vinculados al programa de pregrado de Música Instrumental de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia. Los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo por conveniencia (no probabilístico). La muestra estuvo conformada por dos grupos de estudiantes que se encontraban inscritos en la asignatura Gimnasia Consciente II, quienes decidieron participar de manera voluntaria en la investigación; adicionalmente, se contó con la participación de estudiantes que decidieron ser parte del proceso de intervención, pero que no se encontraban inscritos en la asignatura.

El grupo experimental, inicialmente estuvo conformado por 14 participantes, de los cuales 9 se encontraban inscritos en la asignatura, pero uno de ellos decidió no ser parte de la investigación, los 5 participantes restantes fueron asistentes voluntarios que no formaban parte de la clase. Sin embargo, por cuestiones de orden académico y laboral 4 participantes (3 estudiantes inscritos en la asignatura y 1 asistente voluntario) no asistieron regularmente a las sesiones, motivo por el que únicamente se tuvieron en cuenta los resultados de la evaluación pretest y posttest de los 9 participantes restantes, cuya distribución por sexo fue: 8 hombres y 1 mujer. La media de edad fue de 23 años con desviación estándar de 2.2, el rango etario fue de los 18 a los 25 años.

Por su parte, el grupo control estuvo conformado por 10 participantes, de los cuales, 8 se encontraban inscritos en la asignatura y 2 fueron asistentes voluntarios. La distribución por sexos fue: 6 mujeres y 4 hombres. La media de edad fue de 22 años con desviación estándar de 1.3, y el rango etario estuvo entre los 21 y los 25 años.

### **Criterios de inclusión.**

Los participantes del estudio debían ser mayores de edad y estar vinculados al programa de pregrado de Música Instrumental de la Universidad Nacional de Colombia.

### **Criterios de exclusión.**

Un docente estuvo interesado en participar del proceso de intervención, por tanto, se le permitió asistir a las sesiones; sin embargo, los datos proporcionados por este no fueron parte del análisis estadístico del proyecto, dado que no cumplía con los criterios de inclusión establecidos.

Resulta pertinente mencionar que no se tuvieron en cuenta variables demográficas como el estrato socioeconómico o el estado civil, dado que su análisis no obedecía a los propósitos de la investigación.

Además, variables de orden clínico como, presencia de un diagnóstico previo, asistencia a procesos terapéuticos o consumo de medicamentos psiquiátricos, no fueron objeto de análisis, puesto que la comprensión de los problemas psicológicos propia de la perspectiva contextualista se enmarca en términos de la inflexibilidad psicológica y la configuración de clases de respuesta funcionales que de ella se derivada. Por tanto, la intervención se ajusta a diversas problemáticas de orden psicológico.

### **Instrumentos**

Los instrumentos que se aplicaron para las mediciones pretest-postest son:

*Cuestionario de Aceptación Acción II (AAQ II)* (Ciarrochi y Bilich, 2006), en su adaptación española (Ruíz, Langer, Luciano, Cangas y Beltrán, 2013). Evalúa la evitación experiencial y la flexibilidad/inflexibilidad psicológica de acuerdo con la experiencia del sujeto evaluado. Es un cuestionario auto-aplicable compuesto por 7 ítems en una escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 “nunca es verdad” a 7 “siempre es verdad”). Las propiedades psicométricas del

instrumento indican elevada confiabilidad y validez, puesto que cuenta con coeficientes que oscilan entre .75 y .93 para validez concurrente y consistencia interna, respectivamente (Ver Apéndice B).

*Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny IADM-K* (Kenny, 2011), en su adaptación con población peruana (Chang, 2015). Instrumento autoaplicado dirigido a estudiantes de música (ejecución instrumental o canto). Evalúa a través de 30 ítems en una escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (0 “totalmente en desacuerdo” a 6 “totalmente de acuerdo”), el nivel de ansiedad en el contexto de la interpretación musical en tres dimensiones (a) contexto de relaciones e interacciones tempranas, (b) vulnerabilidades psicológicas y (c) preocupación por la proximidad del evento de ejecución musical. El inventario cuenta con propiedades psicométricas óptimas, sus índices de validez y confiabilidad oscilan entre .70 y .92 respectivamente (Ver Apéndice C).

*Cuestionario de Credibilidad de Sentimientos y Pensamientos Ansiógenos (BAFT)* (Herzberg, Sheppard, Forsyth, Credé, Earleywine y Eifert, 2012), en su adaptación española (Ruíz, Odriozola-González y Suárez-Falcón, 2014). Cuestionario de autoreporte que evalúa la fusión cognitiva con pensamientos y sentimientos ansiosos a través de 16 ítems en una escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 “nunca es verdad” a 7 “siempre es verdad”). Los reactivos están divididos en tres dimensiones: fusión con preocupaciones somáticas, regulación emocional (fusión con el excesivo control emocional) y fusión con la evaluación negativa a la ansiedad. Las propiedades psicométricas del instrumento indican niveles favorables de confiabilidad y validez. Sus índices en población oscilan entre .61 y .93 para validez concurrente y consistencia interna respectivamente (Ver Apéndice D).

*Escala de Atención Consciente (MAAS)* (Warren y Ryan, 2003) en su versión española (Soler, Tejedor, Feliu-Soler, Pascual, Cebolla, Soriano, Álvarez y Pérez, 2012). Es un autoinforme unifactorial que evalúa la capacidad disposicional de los sujetos para estar atentos y conscientes a la experiencia en el momento presente. Está compuesto por 15 ítems en una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta (1 “casi siempre” a 7 “casi nunca”). Los índices de consistencia interna y validez convergente y discriminante oscilan entre .89 y .55 respectivamente (Ver Apéndice E).

*Escala de auto-compasión (SCS)* (Neff, 2003) en su adaptación española (García-Campayo, Navarro-Gil, Andrés, Montero-Marín, López-Artal y Piva, 2014). Es una escala autoaplicada que a través de 26 ítems en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 “casi nunca” a 5 “casi siempre”). Evalúa la auto-compasión en tres dimensiones (a) auto-bondad/auto-juicio, (b) compasión hacia otros/aislamiento, y (c) atención plena/sobre-identificación. Las propiedades psicométricas del instrumento arrojan índices de .92 para confiabilidad y validez de constructo (Ver Apéndice F).

## **Procedimiento**

En primera instancia, se contó con la autorización de la docente de la asignatura Gimnasia Consciente II para realizar el proceso de evaluación e intervención con los estudiantes del programa de Música Instrumental que estuviesen inscritos en la asignatura y estudiantes voluntarios que aunque no formaran parte de la cátedra, estaban interesados en ser parte del proceso interventivo. La primera fase del presente estudio consistió en la detección de necesidades de la población objetivo, este procedimiento se realizó en el mes de junio del presente año, mediante la ejecución de un grupo focal en el que participaron 4 estudiantes del programa de música instrumental (3 hombres y 1 mujer), quienes presentaban elevados niveles

de miedo escénico. Los estudiantes fueron contactados por la docente y decidieron voluntariamente asistir al espacio de evaluación. El objetivo fue conocer la experiencia subjetiva del malestar emocional asociado a ansiedad que presentaban los estudiantes, junto a las apreciaciones que la docente, como observadora, podía emitir en torno a la caracterización de la problemática. En el curso de la actividad emergieron preguntas reflexivas que permitieron comprender que los estudiantes presentaban elevados niveles de miedo escénico desencadenados por variables de corte contextual como, la exposición a la evaluación social y las frecuentes críticas que reciben en torno a su ejercicio artístico. Adicionalmente, se detectaron patrones de evitación experiencial dirigidos a la búsqueda de la eliminación del malestar emocional que daban por resultado la exacerbación del mismo, el distanciamiento hacia aquello significado como valioso en el área musical por parte de los estudiantes y la fácil identificación con la crítica que es analizada en términos de fusión cognitiva con la perspectiva de yo contenido.

Posteriormente, con base en la información obtenida se realizó la revisión teórica y empírica para fundamentar la propuesta interventiva a desarrollar. Se pretendió llevar a cabo un programa idiográfico, es decir, ajustado a las necesidades de los participantes, teniendo en cuenta el contexto particular de los estudiantes del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia.

Una vez construida la intervención para el manejo del miedo escénico desde una perspectiva contextualista, basada en la terapia de aceptación y compromiso bajo la propuesta de tratamiento para trastornos de ansiedad de Eifert, Forsyth y Hayes (2016), se eligieron los grupos control y experimental de manera aleatoria. En primera instancia se procedió a efectuar la firma del consentimiento informado para validar la participación voluntaria de los estudiantes de ambos grupos (Ver Apéndice G) se realizó la evaluación pretest mediante la aplicación de los

instrumentos: AAQ-II, IADM-K, BAFT, MAAS y SCS. Consecutivamente se llevó a cabo fase de intervención en el grupo experimental, la cual estuvo estructurada en 8 sesiones, desarrolladas los días jueves de 3:00pm a 4:15pm, en los meses de agosto a octubre del presente año. Finalmente, se realizó la evaluación posttest en los dos grupos, mediante la aplicación de los instrumentos empleados en la medición pretest, para determinar el efecto de la intervención en la flexibilización psicológica de los participantes y establecer comparaciones entre grupos. Adicionalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción en el grupo experimental (Ver Apéndice H), con el fin de conocer las apreciaciones de los sujetos respecto al proceso desarrollado.

### **Implicaciones éticas**

La presente investigación se desarrolló siguiendo la normatividad estipulada en el Código de Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia (2012). Se propendió por proteger la identidad de los beneficiarios dado que únicamente fueron objeto de análisis variables como el sexo, la edad y las puntuaciones obtenidas por los participantes en los instrumentos de evaluación aplicados. Se contó con su consentimiento informado respetando su participación voluntaria y se buscó minimizar los daños y perjuicios que pudieran producirse antes, durante y después de la intervención.

La acción de la terapeuta estuvo regida por los lineamientos establecidos en el Capítulo de la Investigación Científica, la Propiedad Intelectual y las Publicaciones (VIII), tomando en consideración el Artículo 50 del código en mención, que dictamina: “El profesional de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones, deberá basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes” (p.34).

Adicionalmente, se brindó la posibilidad de que los estudiantes conocieran los resultados de la intervención vía correo electrónico. Únicamente la autora conoce los resultados obtenidos por cada participante en los dos momentos de evaluación, por tanto, para quienes lo requirieran se realizaría un informe individual. Sin embargo, ninguno de los participantes lo solicitó.

El presente documento será publicado para efectos académicos, por lo cual, no proporciona información que pueda exponer la identidad de los participantes.

### **Propuesta de intervención**

La presente intervención estuvo sustentada bajo la propuesta de tratamiento para trastornos de ansiedad basada en ACT de Eifert, Forsyth y Hayes (2016). Sin embargo, es preciso señalar que las actividades terapéuticas están ajustadas a la población objetivo y la estructura de la intervención representa una creación propia.

#### **Sesión 1.**

- **Duración.** 1 hora 15 minutos.
- **Objetivo.** Establecer la dinámica de trabajo y obtener la línea base.
- **Plan de trabajo.**

1. Se presentó el objetivo de la intervención y la explicación del modelo de tratamiento basado en ACT.

Se indicó a los participantes que la intervención tendría por objetivo promover la construcción de un cambio en la relación que han establecido con sus eventos privados ante la experiencia del miedo escénico, es decir aprenderían alternativas de respuesta más flexibles frente a la manifestación de la emoción. Para lograrlo se trabajó bajo la aplicación de ACT,



cuyas estrategias permitieron comprender que los intentos por cambiar o controlar los pensamientos y las emociones, no siempre tienen éxito; por el contrario, en ocasiones hacen que estos sean más intensos y abrumadores. Por esta razón, era central entender la experiencia emocional considerada displacentera como una parte natural de la vida porque proporciona información importante acerca del contexto, comprendiendo a su vez que la causa del sufrimiento no radica en los pensamientos y sentimientos en sí mismos, sino en la manera en que se reacciona frente a ellos. Se hizo énfasis en cómo la lucha frente a los eventos privados, en ocasiones, da por resultado el distanciamiento frente a aquello que es valioso. Siendo este último el pilar de la intervención, pues se propendió por la búsqueda de acciones que permitieran conectar a los participantes con sus direcciones valiosas, examinando a su vez, maneras alternativas de afrontar las barreras que los habían alejado de vivir la vida que significaban con sentido.

Se mencionaron los tres componentes esenciales de ACT para mostrar cómo actúa la inflexibilidad psicológica asociada al miedo escénico: (a) “cuando controlar las emociones nos atrapa” (**debilitar el control emocional**), se pidió a los participantes que señalen estrategias de control emocional ante diferentes situaciones (especialmente ante eventos asociados a la presencia de miedo escénico). Se indagó frente a los costos de estas estrategias (evitación, esfuerzos elevados de control, alejarse de las áreas de valor), mostrando el efecto paradójico del control y señalando que es posible abandonar la lucha por el control emocional optando, de manera alternativa, por una actitud de disposición; (b) “aprendiendo a ser más flexibles” (**debilitar la fusión cognitiva**), se señaló que tomar distancia de las evaluaciones propias permite entrar en contacto con el momento presente. Se propendió por separar la experiencia de su conceptualización, mostrando cómo la rigidez hacía que fuese más difícil mantener la actitud

de “estar dispuestos” (naturaleza arbitraria de las relaciones causales); y (c) “aprender a entrar en contacto con el presente” (**desarrollo del yo-observador**), se invitó a percibir los eventos dándose cuenta de ellos con una actitud no enjuiciadora. El objetivo fue aprender a separar las auto-evaluaciones del yo que las hace.

Fue relevante hacer alusión a las “trampas del lenguaje”, señalando que la experiencia humana está cargada de procesos simbólicos que se expresan en el lenguaje, el cual permite construir concepciones derivadas de la realidad y no de experiencias concretas tal y como son. Cuando esta propiedad verbal se lleva al extremo, crea dificultades en la cotidianidad, pues se vuelve protagonista en la lucha contra los eventos privados, configurándose una tendencia generalizada a la evaluación y a reaccionar de determinadas formas ante esta (escape/evitación), es decir, se crea un contexto de literalidad, elemento denominado inflexibilidad psicológica, es en este elemento, en que se centró el proceso de intervención.

2. Posterior a la introducción realizada, los estudiantes firmaron el consentimiento informado para validar su participación voluntaria en el proceso de evaluación e intervención.

3. Tras la firma del consentimiento informado se realizó la aplicación de los instrumentos de evaluación: AAQ-II, IADM-K, BAFT, MAAS y SCS.

4. Finalmente, se realizó un ejercicio de mindfulness con un alimento (Kabat-Zin, 1990). Esta práctica tuvo por objetivo que los participantes adquirieran estrategias iniciales para entrar en contacto con el momento presente. Se comenzó con un estímulo externo (chocolate) que facilitara la comprensión de la importancia de contactar con el “aquí y ahora”, mediante la exploración de la activación sensorial. En sesiones posteriores la práctica estuvo orientada a la observación no enjuiciadora de los eventos privados.

Es preciso señalar que en cada momento de la sesión se dio un espacio para resolver las inquietudes de los participantes frente al proceso a realizar.

## **Sesión 2.**

- **Duración.** 1 hora 30 minutos.
- **Objetivo.** Fomentar la conciencia frente a los eventos privados y las conductas emitidas para su manejo.

- **Plan de trabajo.**

1. Al iniciar la sesión se realizó un ejercicio de mindfulness que consistió en la práctica del escáner corporal (Kabat-Zin, 1990). Esta actividad se llevó a cabo con el fin de que los participantes entraran en contacto con su respiración y las sensaciones en cada una de las partes del cuerpo, comenzando de los pies a la cabeza, invitándolos a que atendieran a su postura corporal; elemento que adicionalmente, favorecería su ejecución en el ámbito musical, debido a que les permitiría adquirir conciencia frente a la intensidad y velocidad de sus movimientos al interpretar un instrumento, reconociendo y actuando frente a señales de fatiga, tensión o rigidez, durante o después de tocar.

2. Consecutivamente, se realizó una breve psicoeducación sobre la experiencia emocional del miedo y la ansiedad (ej. Miedo ante la presentación de una audición). Se inició explicando que el miedo surge en respuesta a una amenaza real o imaginaria; su función es movilizar a la lucha o la huida. Por su parte, la ansiedad es una respuesta orientada hacia el futuro, actúa como una preocupación sostenida hacia la probabilidad de ocurrencia de un evento temido (ej. Pensar en lo que sucederá durante y después de la presentación “me voy a equivocar”, “va a salir mal”). Estas respuestas se acompañan de reacciones fisiológicas como, temblor, sudoración, aumento de

frecuencia cardiaca, tensión muscular, etc. En este espacio, se pidió a los participantes que compartieran sus experiencias frente a situaciones de miedo y ansiedad en el ámbito musical.

Adicionalmente, se hizo alusión a las emociones primarias y secundarias. Las primeras se refieren a la respuesta que es desencadenada por un evento particular (ej. alegría, miedo, enojo, sorpresa, tristeza, etc). Por su parte, las emociones secundarias, son las valoraciones que se hacen respecto a la emoción primaria (ej. culpa, fracaso, arrepentimiento), las cuales son evidentes en verbalizaciones cómo “no debería sentirme así”.

3. Posteriormente, se pidió a los participantes que diligenciaran el formato “encontrando alternativas frescas para los mismos viejos impulsos” (Ver Apéndice I), con el fin de que identificaran patrones de evitación, regulación verbal y sus direcciones valiosas. Esta actividad se realizó a modo de formulación de caso desde ACT, pero fue desarrollada por cada uno de los participantes debido al formato grupal de la intervención:

### **Sesión 3.**

- **Duración.** 1 hora 15 minutos.
  
- **Objetivo.** Identificar direcciones valiosas.
  
  
- **Plan de trabajo.**

1. La sesión inició con la realización de un ejercicio de identificación de direcciones valiosas y barreras que las obstaculizan (Eifert, Forsyth y Hayes, 2016). Se dio la siguiente instrucción:

*Tómate un momento para cerrar tus ojos y centrarte justo donde estás. Cuando estés listo(a) imagínate que estás sentado(a) frente a una ventana, tratando de mirar afuera a tu vida, pero te das cuenta que la ventana está empañada y tu vista es borrosa, sabes que hay algo precioso allá afuera más allá de ti pero no puedes verlo bien todavía.*

*En el ojo de tu mente imagina que con cada respiración la ventana de tu vida se vuelve mucho más clara, hazlo despacio y nota que con cada respiración la niebla se levanta y tus intenciones valiosas aparecen a la vista, sumérgete en la dulzura y bondad de este momento mientras miras por la ventana a la vida que quisieras llevar. Si eso es difícil de hacer regresa de nuevo a tu respiración viendo la niebla levantarse mientras miras por la ventana a la persona que tú quisieras ser y la vida que desesperadamente quisieras tener, mientras continuas mirando hacia afuera imagínate que estás viéndote vivir tus intenciones, enfócate en el primer paso o en el segundo mientras decides actuar tus intenciones, nota en dónde estás, nota lo que estás diciendo, nota lo que estás haciendo con tus manos o tus pies, y si otras personas están involucradas mira cómo podrían responder a ti. Ahora haz un inventario de lo que se muestra dentro de ti, si la ventana de tu vida empieza a empañarse de nuevo, sólo aleja a la niebla con la respiración.*

*Observa lo que tu mente te dice ¿hay un juicio de ti o de la situación o de otras personas? nota pensamientos que bloquean cómo “no puedo hacer esto”, “es demasiado” o pensamientos desalentadores como “nada importa así que para qué me preocupo” o tal vez tu mente está trayendo imágenes de catástrofe, heridas antiguas, y tristeza o tal vez te está diciendo algo como “no tengo suficiente tiempo”. Dedicarte a observar tu conversación interna.*

*Ahora muévete a lo que está sucediendo en tu cuerpo ¿qué estás sintiendo? Si esto es difícil para ti, mira si puedes notar alguna sensación de endurecimiento, cierre o retirada. Mientras*

*observas nota lo que se está mostrando como es. Mira si puedes detectar algunas sensaciones físicas como tensión, calor, energía, tus latidos cardíacos o el flujo de tu respiración.*

*Ahora mira si tu mente está comandándote a hacer algo, ¿te está diciendo que corras, te alejes o te rindas? Sólo nota esas urgencias e impulsos y continúa el camino. Mira las barreras en las que has estado trabajando.*

*Regresemos a donde estás, sentado(a) en la ventana mirando a tu vida. Trae tu consciencia de vuelta a dónde estás y permítete una o dos respiraciones, y entonces lentamente abre tus ojos con un sentido más claro de lo que te importa y las barreras que se meten en tu camino.*

2. Posteriormente, se realizó el ejercicio del “epitafio” (Eifert, Forsyth y Hayes, 2016) con el fin de que los participantes pudieran establecer por qué resulta importante aceptar la experiencia privada cuando las acciones están dirigidas hacia valores. Inicialmente, se realizó el **Epitafio del miedo** pidiendo a los participantes que escribieran su epitafio como si murieran hoy, se preguntó ¿qué diría si fuera sobre lo que han estado haciendo con su manejo del miedo?, ¿en qué se han convertido al vivir al servicio de su ansiedad, preocupaciones y miedo? Se pidió que trajeran a la mente todas las estrategias de manejo de esas emociones y observaran cómo han interferido respecto a lo que quieren hacer. Se pidió que pensarán en todo lo que se dicen en voz alta, en lo que piensan para sí mismos antes, durante o después de que las preocupaciones, ansiedades y miedos se presenten, y debieron enlistarlas todas. Posteriormente, realizaron el **Epitafio de la vida valorada**, se pidió que pensarán que pudieran vivir su vida libre de cualquier preocupación, ansiedad o miedo ¿qué harían? ¿sobre qué quisieran que fuese su vida? A medida que se conectaban con esto, se indicó que imaginen que la lápida del dibujo estaría en su tumba, invitándolos a notar que la lápida estaba en blanco. Señalando que su epitafio no había sido escrito todavía, se preguntó: ¿qué inscripción les gustaría ver allí? ¿qué es eso por lo que

quisieran ser recordados? Si pudieran vivir la vida sin preocupaciones, ansiedades y miedos ¿qué harían con su tiempo y energía? Se invitó a que tomaran algún tiempo para pensar sobre aspectos realmente importantes y si encontraban una respuesta o más de una, las escribieran en las líneas de “su lápida”. Se indicó que este no era un ejercicio hipotético por lo que serían recordados, pues lo que definiría sus vidas, dependería de sí mismos, de lo que hicieran ahora, de las acciones que tomaran, así es como determinarían las palabras de su epitafio. Si persistentemente se moviesen hacia sus direcciones valiosas es muy probable que la gente escribirían en su lápida cosas diferentes a “aquí yace Pedro: dedicó su vida a intentar controlar sus miedos” o “aquí yace María: ella gastó la mayor parte de su vida luchando con la preocupación”.

Finalmente, se pidió que ubicaran los dos epitafios frente a sus ojos y se hicieron las siguientes preguntas:

¿Por cuál epitafio me gustaría ser conocido(a)?

¿Cuál epitafio es más vital para mí?

¿Cuál epitafio encaja mejor en mi vida ahora?

¿Vivo para manejar la ansiedad o mi vida es sobre lo que valoro?

¿En qué me he convertido al servicio de mis preocupaciones, ansiedades y miedos?

¿Estoy dispuesto(a) a dejar de intentar controlar lo que no puedo controlar y así poder moverme hacia adelante con mi vida?

La actividad culminó señalando que cuando la vida está orientada hacia valores, eventualmente se presentan obstáculos propios del sendero a recorrer, y si se realizan grandes esfuerzos por evitarlos o por escapar de ellos, el resultado es perder la dirección; por lo cual, una alternativa más saludable sería observarlos como una parte natural del camino a recorrer,

relacionándose con ellos y actuando a pesar de que se encuentren allí, pues quien tiene el control (quien dirige su andar) es el sujeto.

Al final se brindó un espacio para que los participantes socializaran su experiencia frente a las actividades realizadas.

#### **Sesión 4.**

- **Duración.** 1 hora.

- **Objetivo.** Promover la aceptación y la defusión cognitiva mediante la configuración de un marco jerárquico entre el yo y los eventos privados.

- **Plan de trabajo.**

1. La sesión inició con el abordaje de la aceptación. Se explicó a los participantes que la aceptación es una postura hacia la vida que está relacionada con la acción, implica tener la voluntad de experimentar pensamientos, recuerdos y sentimientos, tal y como son, de modo que se pueda continuar participando en actividades valoradas como significativas. La aceptación favorece la auto-observación y el entendimiento de cómo funcionan sensaciones como el miedo, permitiendo encontrar modos de actuar flexibles ante la aparición de estas respuestas, fortaleciendo a su vez, un acercamiento compasivo a la experiencia.

2. Se realizó un ejercicio de defusión cognitiva y aceptación que consistió en la fisicalización de los eventos privados (ejercicio basado en Eifert, Forsyth y Hayes, 2016, con modificaciones realizadas por la autora), para lo cual se pidió a los participantes que imaginaran una situación en la que hubiesen experimentado elevado miedo escénico, se les pidió que recordaran la mayor cantidad de detalles posibles asociados a la situación. Consecutivamente, se indicó que notaran



cada una de las sensaciones y pensamientos que surgían tras recordar la experiencia. Se invitó a que imaginaran que sus eventos privados se convertían en una melodía interpretada por ellos mismos. Se pidió que permanecieran en la melodía durante unos minutos. Una vez realizada la actividad, se pidió a los participantes que graficaran la melodía. Esta actividad permitió que los participantes notaran sus eventos privados como respuestas propias de un contexto particular y no como elementos absolutistas, tal como la mente los describe.

Como tarea, se pidió a los participantes que realizaran el ejercicio de interpretar la melodía que representaba sus sensaciones cuando se enfrentaban a una situación disparadora de miedo escénico.

3. Finalmente, con el fin de mostrar de qué manera la lucha contra los eventos privados puede resultar problemática, se pidió a los participantes que formaran parejas, se ubicaran frente a frente en cuclillas y se tomaran de sus manos halando hacia lados opuestos, permaneciendo allí durante unos minutos. La actividad permitió observar de manera experiencial que la lucha contra los eventos privados representa una trampa envolvente que conduce a tomar distancia de aquello que es valioso, y que da por resultado que la lucha sea cada vez más intensa y adquiera un estatus central en la vida, ya que se convierte en el centro de atención en un intento por eliminar el malestar. Posteriormente, se indicó que buscaran alternativas distintas a la lucha por controlar sus eventos privados, actuándolas durante la sesión. Se indagó respecto a sus conclusiones acerca de la lucha versus una alternativa de respuesta distinta dirigida a la aceptación de la experiencia. Se pidió a los participantes que notaran, con una actitud no enjuiciadora, cada una de las sensaciones y pensamientos que aparecían durante la ejecución de la actividad (ejercicio construido por la autora).

La sesión culminó recogiendo las opiniones de los participantes frente a las actividades desarrolladas.

## **Sesión 5.**

- **Duración.** 1 hora 15 minutos.

- **Objetivo.** Promover la aceptación y la actitud compasiva hacia la experiencia privada displacentera. Identificar acciones comprometidas orientadas hacia valores.

- **Plan de trabajo.**

1. La sesión inició con un ejercicio de conciencia plena al momento de caminar (Kabat-Zin, 1990). Se pidió a los participantes que se pusieran de pie y observaran las sensaciones de su cuerpo y su respiración. Se realizaron ejercicios de respiración abdominal durante unos minutos. Posteriormente, se pidió a los participantes que caminaran alrededor del salón notando las sensaciones de su cuerpo al ponerse en marcha. Esta actividad se realizó con el fin de que los participantes entraran en contacto con el momento presente y se fortaleciera el entrenamiento en conciencia plena.

2. Se realizó un ejercicio de aceptación que consistió en pedirle a los participantes que imaginaran con la mayor cantidad de detalles, una situación que hubiese provocado elevado miedo escénico (Eifert, Forsyth y Hayes, 2016). Se realizaron preguntas orientadoras cómo ¿en qué lugar estabas?, ¿qué personas se encontraban a tu alrededor?, ¿cómo se sentía tu cuerpo, tus manos, tus piernas, tu garganta?, ¿qué emoción apareció en ese momento?, ¿qué pensamientos surgieron?, etc. Se invitó a que observaran las sensaciones de manera compasiva, dándole un lugar y un sentido a su experiencia, permaneciendo en ellas. No era necesario pensar en algo más

o en intentar hacer que desaparecieran las sensaciones, se trató de permitirles ser, otorgándoles un espacio, observándolas con compasión, permitiéndose estar frente al miedo. Intentaron respirar sobre él para que se expandiera. Notaron los puntos fríos y los puntos calientes de la activación propia de la emoción. Posteriormente, ubicaron una de sus manos en la parte del cuerpo en la que sintieran el temor con mayor intensidad, esta era una mano sanadora, pero no era una mano que intentaría eliminar el miedo, todo lo contrario, era una mano que intentaría acunarlo, abrazarlo y porqué no, acariciarlo. Era una mano bondadosa, no enjuiciadora del miedo, pues sabe que está allí para proporcionar información propia de un momento o lugar, pero más allá de la sensación existen elementos valiosos que no serán ensombrecidos por su presencia. La mano adopta una actitud de gratitud frente al miedo, ya que sólo es una sensación. Se pidió a los participantes que permanecieran en la actividad durante unos minutos. Posteriormente, se pidió que pusieran sus manos como si representaran una taza, una taza que contenía bondad, al interior de ella se ubicó un objeto (una goma) que haría las veces del malestar emocional, lo conservarían al interior de sus manos con una actitud compasiva, que posteriormente comerían permaneciendo en la sensación de malestar. Se pidió a los participantes que describieran su experiencia, notando cómo sus juicios se alejaban de la experiencia en sí misma, lo cual, resaltó la importancia de tomar distancia del contexto evaluador para implicarse sensorialmente con la experiencia (favorecer la sensibilidad a las contingencias). El objetivo del ejercicio fue actuar de manera paradójica frente al malestar, pues en lugar de evitarlo, se observó sin valoración alguna, únicamente con una respuesta de gratitud y compasión por su presencia.

3. Finalmente, se realizó el ejercicio del “tiro al blanco” (Harris y Hayes, 2009), el cual le permitió a los participantes observar qué tan cerca estaban de sus direcciones valiosas en la actualidad. La actividad consistió en que en una diana los participantes ubicaron, dibujando

puntos, qué tan cerca se encontraban de sus valores. Una vez realizado el ejercicio escribieron qué acciones comprometidas debían mantener y cuáles debían potencializar para alcanzar el nivel de satisfacción deseado en cada una de ellas.

Al finalizar la sesión se pidió a los participantes que socializaran su experiencia en las actividades desarrolladas.

Para la sesión posterior, se pidió a los participantes que asistieran con el instrumento musical que interpretan y una partitura.

## **Sesión 6.**

- **Duración.** 1 hora y 15 minutos.
- **Objetivo.** Favorecer el contacto con el momento presente y la observación compasiva de la experiencia emocional ejecutando conductas orientadas hacia un elemento valioso.

### **Plan de trabajo.**

1. La sesión inició realizando un ejercicio de conducta opuesta que consistió en pedirle a los participantes que cuando se les diera la instrucción de caminar, se detuvieran, y cuando se diera la instrucción de detenerse, caminaran. Este ejercicio actuó a modo introductorio de la habilidad de poner en práctica una conducta opuesta a la indicada por la emoción (ejercicio propuesto por la autora).

2. Se ejecutó un ejercicio de mindfulness (ejercicio propuesto por la autora), que consistió en pedirle a los participantes que tomaran su instrumento musical y lo ubicaran como si fuesen a interpretar alguna melodía. Se pidió que entraran en contacto con las sensaciones que generaba el instrumento (se explorará a través del tacto, la vista, la audición, el olfato). Posteriormente,

observaron la partitura, prestando atención a cada una de las notas que contenía, preguntándose ¿qué representan esas notas?, ¿qué quieren comunicar?, ¿qué sensación generan? Cerraron sus ojos imaginando que estaban interpretando dicho partitura. Debieron estar atentos a su postura corporal y a su respiración, notando además cada uno de los músculos que se activaban para lograr producir sonidos. Si observaban alguna tensión, modificarían su movimiento sin perder de vista la respiración. Este ejercicio tuvo por objetivo que los participantes lograran desarrollar conciencia expansiva durante la interpretación del instrumento. Además, probablemente en situaciones de evaluación el instrumento adquiere funciones aversivas, por lo cual, se propendió por establecer un cambio en la relación con este y con las sensaciones que evocaba. Para lograr esto, se pidió que evocaran nuevamente, una experiencia de malestar emocional al interpretar el instrumento, ajustando su postura a la sensación y observando cómo cambiaba la disposición de sus músculos, los cuales probablemente se tensionarían o ejecutarían movimientos con mayor intensidad que afectarían la calidad de la interpretación. Estas posturas fueron adoptadas porque son propias de la emoción de miedo; sin embargo, observaron la emoción y modificaron su postura, manteniendo además, una respiración adecuada, pues a pesar de que el malestar estuviera presente podrían interpretar la melodía que deseaban, entrando en contacto con su cuerpo, reconociendo sus sensaciones y actuando en dirección a sus valores (ej. Ser un buen intérprete).

Se recogieron las opiniones de los participantes frente a su experiencia con el ejercicio.

## **Sesión 7.**

- **Duración.** 1 hora y 30 minutos.
- **Objetivo.** Realizar entrenamiento en múltiples ejemplares orientado a la defusión cognitiva.

- **Plan de trabajo.**

1. La sesión inició pidiendo a los participantes que realizaran parejas. Cada pareja tomaría dos hojas y las dividiría en cuadros pequeño. En las tarjetas que construyeron escribirían los pensamientos y las sensaciones que con frecuencia aparecían ante situaciones de miedo escénico o de cualquier experiencia emocional percibida como intensa. Después de esto, uno de los participantes intentó contar una serie de números en orden inverso, contando de 3 en 3, y debía intentar controlar los papeles, mientras continuaba ejecutando la tarea. En un segundo momento repitieron la acción, pero el estudiante dejaría de luchar contra los papeles. Posteriormente, cambiarían los roles, repitiendo el procedimiento. Al finalizar el ejercicio evaluaron la calidad de su desempeño cuando lucharon contra los papeles y cuando los dejaron permanecer allí centrándose en su tarea. Esta actividad formó parte del entrenamiento en múltiples ejemplares, para lograr una mayor flexibilidad psicológica, defusionándose de los eventos privados, actuando en pro de una dirección valiosa (metáfora experiencial basada en LifeGuard, 2013, contiene modificaciones propuestas por la autora).

Para concluir la actividad se recogieron las apreciaciones de los participantes.

2. Finalmente, se realizó el “ejercicio de las mariposas” (Eifert, Forsyth y Hayes, 2016), actividad que favoreció la defusión cognitiva y la desesperanza creativa. Se pidió a los participantes que imaginaran que estaban sentados en un campo cálido y había una brisa ligera que podían sentir en su rostro. Los pensamientos comenzarían a vagar adquiriendo la forma de mariposas. Había mariposas de una gran variedad, las cuales se volcaban sobre un arroyo. Algunas parecían atractivas y familiares, otras resultaban desagradables y generaban incomodidad, entonces extendían la mano derecha para aferrarse a las mariposas conocidas y valoradas como hermosas (se invitó a los participantes a que realizaran el movimiento); mientras

que con la mano izquierda empujaban a las que eran poco atractivas (se invitó a que los participantes realizaran el movimiento). Se pidió a los estudiantes que prestaran atención a sus sensaciones y pensamientos mientras realizaban los movimientos con ambas manos. A medida que continuaba la lucha, comenzaban a darse cuenta que las mariposas que intentan espantar ahora eran más numerosas que las mariposas bonitas, por lo cual, la lucha se volvía agotadora y difícil. Esto sucede con los pensamientos, cuando se atesoran con demasiada fuerza o se intentan evitar, ellos pueden volverse abrumadores o pueden morir en las manos tal como las mariposas agradables. Sin embargo, cuando se adquiere una actitud de disposición para observar el flujo del pensamiento, como si fueran mariposas que simplemente aterrizan en sus manos, con el tiempo irán volando, dejando espacio a otros pensamientos y experiencias que surgirán.

Al finalizar se indagaron las opiniones de los participantes.

## **Sesión 8.**

- **Duración.** 2 horas.
- **Objetivo.** Realizar el cierre del proceso de intervención mediante un ejercicio de exposición. Efectuar la evaluación postest y recoger las apreciaciones frente al proceso.
- **Plan de trabajo.**
  1. La sesión final de la intervención consistió en que cada uno de los participantes realizara una presentación de 5 minutos. Antes de cada presentación debían entrar en contacto con su experiencia privada notándola de manera compasiva, pero actuando estableciendo una jerarquía entre el “yo” y la sensación. Al finalizar cada ejecución se pidió al participante que expresara cómo se sintió durante la actividad (actividad propuesta por la autora).

2. Para el cierre de la sesión se hizo alusión a la crítica, retomando lo aprendido en la sesión anterior acerca del “yo contexto”, con el fin de que los participantes logaran distanciarse de la crítica, reconociendo su utilidad dentro del proceso formativo, pero sin identificarse con ella.
3. Se recordó la importancia de poner en práctica las acciones comprometidas dirigidas hacia las direcciones valiosas, comprendiendo que la experiencia privada placentera y displacentera es una parte natural que acompaña el proceso de contactar con los valores.
4. Finalmente, los participantes diligenciaron los instrumentos de evaluación para determinar la efectividad de la intervención. Nuevamente se aplicaron las pruebas: AAQ-II, IADM-K, BAFT, MAAS y SCS, y se aplicó la encuesta de satisfacción hacia la intervención.

### **Capítulo 3: Resultados**

Para la evaluación de los resultados encontrados se usó el estadístico paramétrico ANOVA para el análisis de las variancias entre grupos. El análisis de normalidad se realizó mediante la prueba Kolmogorov Smirnov, la cual arrojó que los datos presentan una distribución normal ( $P=0.200$ ). Adicionalmente, los datos cumplen el criterio de homogeneidad de la varianza evaluada con el estadístico Levene, como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Homogeneidad de las varianzas en los instrumentos de evaluación.

	Levene	Sig.
BAFT PRETEST	0.205	0.657
BAFT POSTEST	0.228	0.639



AAQII PRETEST	0.200	0.965
AAQII POSTEST	0.462	0.243
IADM-K PRESTEST	0.070	0.935
IADM-K POSTEST	0.655	0.430
SCS PRETEST	0.574	0.250
SCS POSTEST	0.350	0.853
MAAS PRETEST	0.610	0.808
MAAS POSTEST	0.865	0.190

Como se muestra en la Figura 1, los resultados del cuestionario BAFT indican que en la medición pretest no hubo diferencias significativas en las medias de los grupos control y experimental ( $P= 0.237$ ), mientras en el posttest se evidenciaron diferencias significativas ( $P= 0.008$ ). Elemento indicativo del impacto generado tras la intervención. Las técnicas terapéuticas aplicadas contribuyeron a que los participantes del grupo experimental adquirieran estrategias de defusión cognitiva asociadas a la no identificación con preocupaciones somáticas, mejoría en habilidades de regulación emocional (aceptación de la emoción, disminución de la lucha orientada al control de la ansiedad) y toma de perspectiva frente al contexto verbal de evaluación negativa (defusión con la valoración negativa de eventos privados ansiógenos).

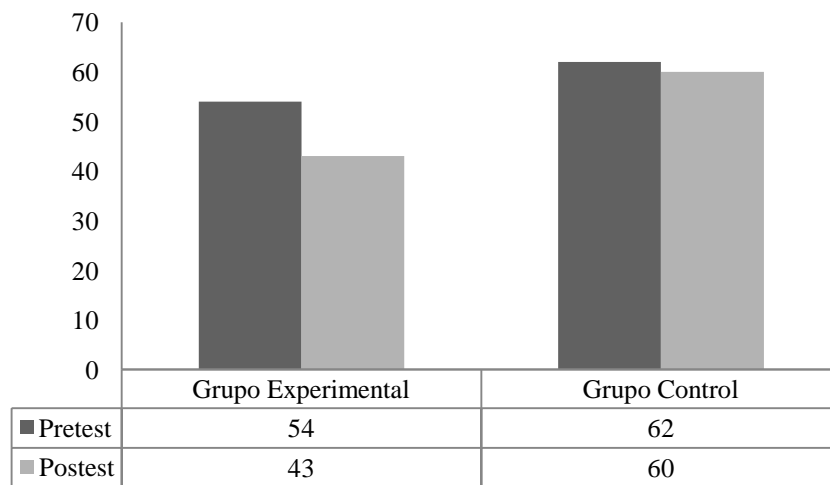


Figura 1. Comparación de medias pretest posttest entre grupo control y grupo experimental en el cuestionario BAFT.

Como se observa en la Figura 2, los resultados alcanzados tras la aplicación del Cuestionario de Aceptación Acción (AAQII) indican que no se encontraron diferencias significativas en la comparación de medias pretest ( $P = 0.138$ ) y posttest ( $P=0.078$ ). Sin embargo, se evidencia que tras la intervención en el grupo experimental los datos tienen un comportamiento que indica el efecto generado, aún cuando no represente un cambio significativo. Los datos arrojados en los dos momentos de evaluación en ambos grupos representan un nivel moderado de aceptación de la experiencia emocional y de flexibilidad psicológica en los participantes, aspecto relacionado con la tendencia a experimentar eventos privados displacenteros con apertura y voluntad en coordinación con una vida orientada a valores.

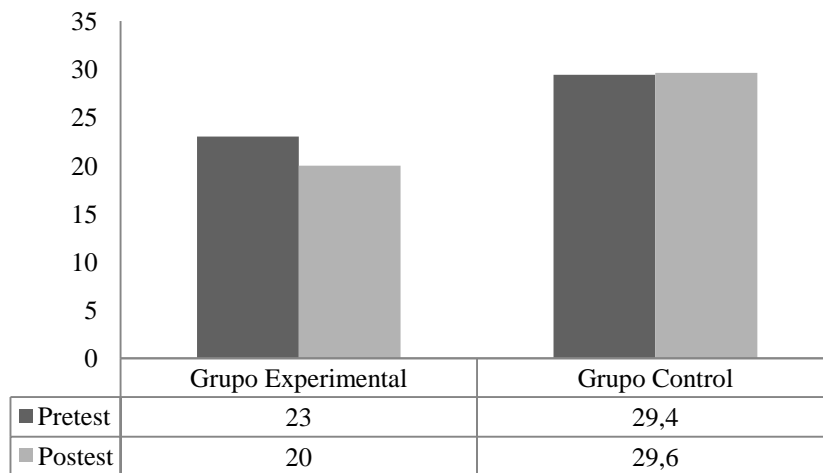


Figura 2. Comparación de medias pretest posttest entre grupo control y grupo experimental en el cuestionario AAQII.

En la Figura 3 se presentan los datos del Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K), se evidencia que aunque las medias de las mediciones son diferentes, mostrando una tendencia a la baja tras la intervención, no hubo diferencias significativas entre el

grupo control y experimental en las mediciones pretest ( $P=0.678$ ) y posttest ( $P=0.382$ ). Los resultados señalan que los participantes presentan un nivel moderado de ansiedad frente a la ejecución musical, que se ha configurado teniendo en cuenta factores como las relaciones tempranas, las vulnerabilidades psicológicas y la preocupación dirigida a presentaciones futuras.

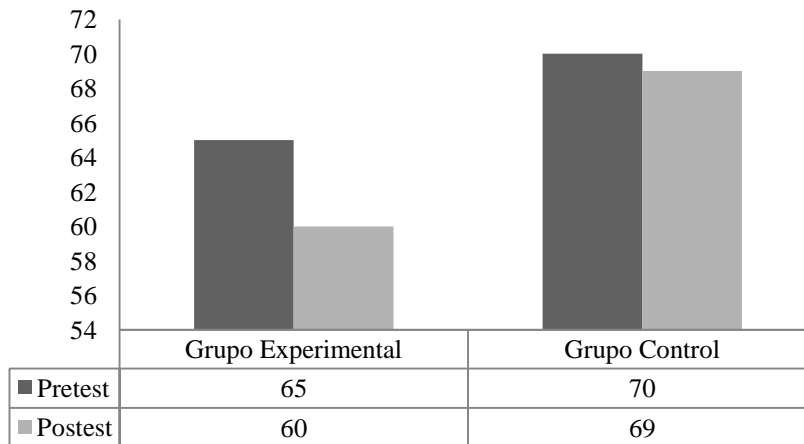


Figura 3. Comparación de medias pretest posttest entre grupo control y grupo experimental en el inventario IADM-K.

Tras la aplicación de la Escala de Autocompasión (SCS) no se encontraron diferencias significativas en la comparación de medias de los grupos control y experimental en la evaluación pretest ( $P=0.044$ ) y posttest ( $P=0.193$ ). Se concluye que los participantes muestran tendencia a la autoamabilidad, la compasión dirigida a terceros y la aplicación de estrategias de anclaje en el presente, acompañadas de reducción de auto-juicios, aislamiento y sobreidentificación con la experiencia displacentera. Como se muestra a continuación en la Figura 4.

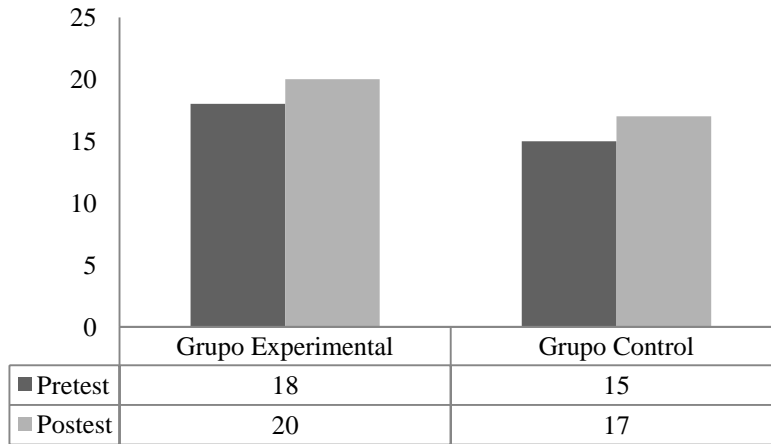


Figura 4. Comparación de medias pretest postest entre grupo control y grupo experimental en la escala SCS.

Finalmente, en la Figura 5 se presentan los resultados de la comparación de medias entre los grupos en la Escala de Atención Consciente (MAAS), la cual obtuvo los indicadores más bajos en comparación con los demás instrumentos. Se evidencia ausencia de diferencias significativas en los momentos de evaluación pretest ( $P=0.013$ ) y postest ( $P=0.305$ ). Los resultados permiten concluir que los participantes tienen una capacidad disposicional para atender al momento presente que se ubica en un rango medio.

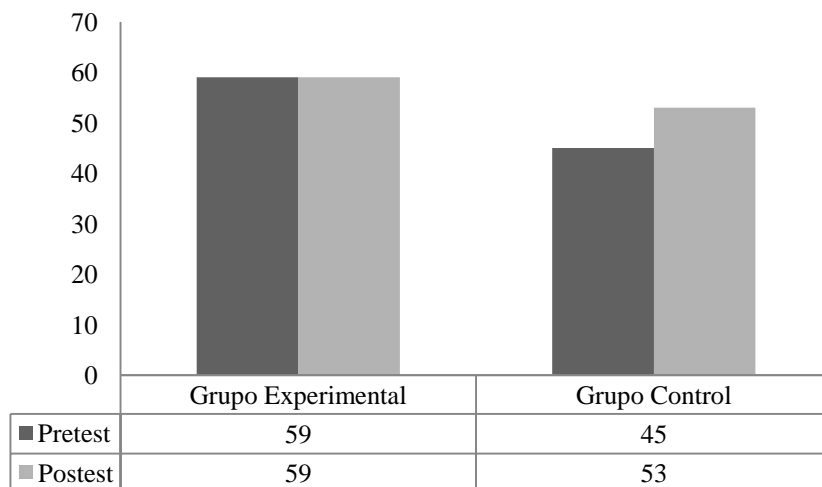


Figura 5. Comparación de medias pretest posttest entre grupo control y grupo experimental en la escala MAAS.

A continuación en la Tabla 2, se presenta una matriz descriptiva que permitirá analizar el contenido escrito hallado en la Encuesta de Satisfacción frente al proyecto, aplicada al grupo experimental tras la intervención. Se observa que en torno a la relación con los eventos privados, las herramientas adquiridas y la valoración frente al trabajo terapéutico, los conceptos referidos con mayor frecuencia, hacen alusión a la aceptación de la experiencia emocional y la apertura frente a la misma. Adicionalmente, se presentan con una frecuencia moderada conceptos asociados a la observación y validación de la experiencia, el contacto con el presente, la compasión y la acción comprometida.

**Tabla 2.** Matriz descriptiva Encuesta de Satisfacción con el proceso.

<b>Categoría</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Cita</b>
Relación con eventos privados	H1	Validación emocional	“Reconozco que cualquier emoción es válida”.
	H2	Apertura a la experiencia	“Aprendí a abrir la mente a nuevas sensaciones que son reales en la cotidianidad”.
	H3	Aceptación	“Aprendí que el manejo (en vez del bloqueo) que se le da a la ansiedad puede dársele a otras emociones difíciles o problemáticas”.
	H4	Apertura a la experiencia	“Es una nueva forma de sentir”.
	H5	Aceptación	“Ahora entiendo que los sentimientos no deben ser estigmatizados, sino que es necesario aceptarlos y aprender de ellos y con ellos”.
	H6	Apertura a la experiencia	“Entendí que es mejor entrar en contacto con sentimientos a los que antes me negaba”.
	H7	Aceptación	“Aprendí a entenderlos [eventos privados] o a apreciarlos a no evitarlos y verlos en mi naturaleza los hace mejor”.
	H8	Aceptación	“Me permite sentir las emociones y dejarlas ser para poder concentrarme en el acto musical y que fluya lo que quiero expresar”.
	M9	Aceptación	“Me ayudó a entenderlos [eventos privados] desde otra perspectiva y preguntarme cómo tratarlos de una manera saludable”.
Herramientas adquiridas	H1	Acción comprometida	“La capacidad de realizar cualquier trabajo experimentando emociones o sensaciones sin que estas afecten mi concentración”.
	H2	Acción comprometida	“Herramientas de identificación y tratamiento con el fin de desenvolverse en una situación particular”.

	H3	Aceptación	“Mejor manejo de la ansiedad, rabia, celos, ira, frustración, tristeza, desgano, en vez de buscar eliminarlos”.
	H4	Aceptación	“Da una nueva visión de cómo puedo enfrentar los sentimientos”.
	H5	Observación y acción comprometida	“Notar la importancia de los pensamientos que tengo sobre mí mismo y lograr lo que quiero en la vida”.
	H6	Contacto con el presente	“Adquirir contacto con el cuerpo para sentir la ansiedad”.
	H7	Contacto con el presente	“Visualizar las emociones y disfrutar el movimiento”.
	H8	Compasión	“Confianza hacia mí mismo, ser amable conmigo”.
	M9	Toma de perspectiva	“Analizar mis emociones”.
Opinión de la intervención	H1	Toma de perspectiva	“Rebatir supuestos entorno al comportamiento”.
	H3	Aceptación	“Es funcional. Al principio fue duro enfrentarse a recuerdos dolorosos. Después el resultado fue muy positivo en lo emocional y en lo musical”.
	H4	Toma de perspectiva	“Una experiencia que abre nuevos horizontes y me ayuda a conocerme mejor en distintas situaciones”.
	H8	Compasión	“Con esto pude dar el primer paso para confiar en mí y ser optimista frente al público”.
	M9	Aceptación	“Es importante no ver como enemigas a las emociones que surgen, sino notarlas y continuar con la práctica”.

Nota: Las letras y números que representan a los sujetos corresponden al sexo y a un número asignado aleatoriamente.

### Observaciones conductuales

Las observaciones conductuales realizadas por la terapeuta representan un elemento cualitativo a considerar ya que en el curso del proceso fueron identificados contenidos verbales y elementos comportamentales que permitieron concluir que la intervención generó impacto positivo en los participantes, aún cuando en términos del análisis estadístico no constituyeran diferencias significativas. Durante las 3 primeras sesiones, orientadas al análisis realizado por los participantes en torno a la relación configurada con sus eventos privados y a la identificación de direcciones valiosas, se evidenció que tendían a definir su experiencia privada valorada arbitrariamente como displacentera, como contenidos que debían ser controlados o eliminados debido a que se enmarcaban en relaciones de oposición a una vida orientada a la búsqueda del

bienestar. En las sesiones posteriores dirigidas a la realización de actividades terapéuticas de defusión, aceptación, anclaje en el presente y construcción de una relación compasiva con la propia experiencia, se observó la consolidación de repertorios más flexibles alineados con la perspectiva de yo contexto y la toma de acciones comprometidas en torno a valores. Fue evidente el cambio de la relación establecida con los eventos privados que tras ser definidos como “enemigos” al inicio del proceso, fueron significados como una parte natural de la experiencia. Finalmente, se observó que aunque el eje central del trabajo terapéutico fue el miedo escénico, los sujetos generalizaron lo aprendido a otro tipo de eventos privados que emergían en la cotidianidad, logrando que transformaran las funciones de estímulos asociados a experiencias privadas de distinto orden.





## Capítulo 4: Discusión

Los resultados obtenidos tras la evaluación intragrupal para la muestra que recibió la intervención e intergrupala para los sujetos participes de las condiciones control y experimental, señalan que el impacto de la estrategia terapéutica empleada fue reducido, ya que únicamente se evidenció cambio estadísticamente significativo en la variable de defusión cognitiva. Este hallazgo resulta relevante porque permite determinar que los participantes han transformado funciones de sus eventos privados que anteriormente les resultaban aversivas, logrando la configuración de un marco jerárquico entre el yo y los eventos privados, es decir, han otorgado un nuevo significado a su experiencia emocional, especialmente a aquella asociada con respuestas de ansiedad que les permite ubicarse en una posición superior a sus pensamientos y emociones, consiguiendo agencia frente a la acción, ya que se ha modificado la perspectiva y contenido hacia un horizonte más flexible, la perspectiva yo contexto. De acuerdo con Eifert et al. (2009), la defusión cognitiva permite que los individuos respondan de manera menos literal a sus pensamientos, logrando tomar perspectiva frente a estos, observándolos como pensamientos que simplemente pueden ser notados y no necesitan ser corregidos, ni actuados. En cuanto a los resultados que evidencian poco impacto de la intervención, es menester mencionar que los participantes de ambos grupos, sin el efecto del tratamiento, se encuentran orientados de manera moderada a la flexibilidad psicológica, la aceptación de la experiencia, el anclaje en el momento presente y la compasión hacia sí mismos, esta última evidenciada en la tendencia a la no identificación con la experiencia emocional. Respecto a los datos arrojados por el cuestionario IADM-K, orientado a la ansiedad frente al desempeño musical, es preciso realizar dos anotaciones; en primer lugar, se observa que los niveles de miedo escénico son moderados y se encuentran en la media de la población normativa en los dos grupos antes y después de realizar

la intervención. En segundo lugar, el objetivo del tratamiento no estaba orientado a la reducción de síntomas o a un enfoque eliminativo de los problemas claramente definidos, ya que tal como lo estipula la terapia contextual el eje de las estrategias terapéuticas empleadas era el cambio en el contexto funcional que enmarca la relación con los eventos privados, más no su contenido en sí mismo. Se buscaba la reducción del impacto de la literalidad del lenguaje a través de múltiples exposiciones a los eventos privados considerados como barreras, generando repertorios amplios, flexibles y efectivos (Dalrymple y Herbert, 2007; Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis, 2005; Luciano y Gutiérrez, 2005). Desde la perspectiva contextual se buscaba la aceptación del sufrimiento humano, sin enfocarse en la reducción del dolor o en producir una sensación positiva particular, el énfasis estaba en la reducción del sufrimiento al aumentar la vitalidad y la capacidad de las personas para actuar hacia aquello que les resulta importante (Eifert, Forsyth y Hayes, 2005).

Los resultados obtenidos en la presente investigación concuerdan con los hallazgos de Domingo (2015), quien en su estudio de corte descriptivo, estableció correlaciones entre las variables miedo escénico, atención plena, autocompasión, autoestima, autovaloración respecto a la ejecución musical, y rendimiento y satisfacción académica en estudiantes de música, encontrando que los participantes fluctúan entre el juzgarse (o no) y actuar conscientemente (o no) y juzgarse (o no) pero auto-compadeciéndose, brindándose cuidados como, adoptar una actitud bondadosa y contactando con el momento presente notándolo sin reaccionar (aceptación). Así mismo, la autora establece que la consciencia plena y la compasión son predictores que se relacionan de manera inversa y significativa con la presencia de ansiedad o miedo escénico. Variables que se ubicaron en un nivel moderado en el presente estudio.

Los hallazgos se explican teóricamente bajo los supuestos de la RTF, haciendo énfasis en que la conducta gobernada por reglas resulta exitosa, especialmente, cuando se trata de evitación del peligro o de consecuencias negativas para la vida. De manera que cuando los eventos privados adquieren funciones de estímulo provenientes de hechos que podrían o no ser aversivos, son tratados arbitrariamente bajo un marco de coordinación con eventos peligrosos, por tanto surgen estrategias orientadas al control de los eventos privados que se configuran en repertorios rígidos, aspecto propio de la conducta verbal y su insensibilidad a las contingencias (Hayes y Strosahl, 2004; Törneke, 2010). En los participantes de la presente investigación se evidencia la influencia de la regulación verbal de la conducta al considerar en ocasiones, que sus experiencias emocionales y sus pensamientos les impiden conectarse con aquello que es considerado como valioso, particularmente en aspectos referidos a su práctica musical, pues han establecido un marco de oposición entre experimentar malestar y tener una adecuada ejecución, percibiendo que interpretar un pasaje bajo un estado emocional displacentero representa un “irrespeto” hacia su instrumento. Sin embargo, en el curso de la intervención se evidenció una mayor flexibilización en este aspecto en términos de defusión cognitiva, elemento que se asocia con el fomento del seguimiento de reglas que faciliten actuaciones más ajustadas a la naturaleza de la experiencia humana, construyendo verbalmente reglas que señalen que la vivencia del malestar es natural y compatible con la vida, ya que es una parte de ella. Las implicaciones de lograr esta regulación permiten que los participantes aprendan a vivir a pesar del malestar que de vez en cuando forma parte de la historia personal (Hayes y Strosahl, 2004; Luciano y Gutiérrez, 2005).

En cuanto a las direcciones valiosas que se identificaron en el contexto de los músicos del presente estudio, se evidencia el rol central que adopta la preparación para la ejecución adecuada, este elemento es coherente con los hallazgos de Marinovic (2006), quien identificó que la

preparación musical representa un factor regulador al momento de exponerse a la evaluación por parte de maestros o del público. Se reconoce la importancia de este aspecto técnico que puede significar una acción comprometida orientada al área académica/laboral; sin embargo, también puede representar un mecanismo del cual se derive un contexto verbal de evaluación con el que se fusionen, pues de acuerdo con Zarza, Casanova y Orejudo (2016) los músicos que tienden a presentar mayor sensibilidad al castigo o hacia aquello que arbitrariamente consideran aversivo, presentan mayores niveles de miedo escénico, elemento que podría nuevamente, conducir a la espiral de mecanismos evitativos que se constituirían en repertorios inflexibles de conducta. Entre las variables que generan mayores niveles de ansiedad en los músicos se encuentran el cuestionamiento frente al propio desempeño en presentaciones futuras, el temor a la evaluación negativa por parte del público y la regla verbal de que la rumiación frente a la forma en que serán evaluados interfiere con la calidad de la interpretación.

Por otra parte, Dalrymple y Herbert (2007) en su estudio, realizaron la aplicación de la terapia contextual dirigida a personas con ansiedad social. A partir de sus hallazgos concluyeron que los participantes presentaron menores niveles de evitación experiencial tras la intervención, lo cual les permitía acercarse a contextos que consideraban previamente como aversivos, notando que lograban un mayor dominio frente a su experiencia emocional y la elección de actuar de manera opuesta a la evitación. Se espera que los logros en defusión cognitiva que obtuvieron los estudiantes del presente estudio, se traduzcan en menores niveles de evitación experiencial, lo cual les permitirá exponerse a eventos temidos tolerando y aceptando el malestar que pudiera presentarse, lo cual, se expresaría en la configuración de un patrón flexible frente a dichos eventos de acuerdo con su utilidad respecto a las direcciones valiosas de los sujetos (Luciano y Gutiérrez, 2005).

Finalmente, la ausencia de efecto en las variables mencionadas se asocia en términos probabilísticos a la corta duración del proceso ejecutado. Adicionalmente, quizá el entrenamiento en múltiples ejemplares dirigido al contacto con valores, la conciencia plena y la auto-compasión resultó insuficiente para un contexto altamente demandante en cuanto a la frecuente exposición a la crítica que representa la cotidianidad de los músicos, un mantenedor de elevada influencia en la configuración de la relación que los participantes han establecido con sus eventos privados. Cabe resaltar que desde la obtención de la línea base en el pretest y los resultados de la medición posttest indican que los sujetos se encuentran en un rango moderado en las variables propias del modelo contextual y que fueron abordadas en el presente estudio.

## Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

### Conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo aplicar una propuesta de intervención basada en la terapia contextual con el fin de que los participantes del grupo experimental lograran desarrollar mayor flexibilidad psicológica, evidente en el fortalecimiento de habilidades de defusión cognitiva, contacto con el momento presente, identificación de valores y acciones comprometidas en torno a estos, y la construcción de una relación compasiva con sus eventos privados, evidente en la adopción de una actitud no enjuiciadora frente a la propia experiencia. Si bien, la intervención no generó el impacto esperado en el manejo del miedo escénico y otras experiencias emocionales de los estudiantes de música. Se logró evidenciar la configuración de un marco jerárquico entre el yo y los eventos privados, elemento que resulta de gran relevancia al reducir el impacto de la literalidad del lenguaje, favoreciendo repertorios conductuales más flexibles y sensibles a las contingencias del ambiente.

Con base en los resultados obtenidos es de relevancia tener en cuenta que los hallazgos de la presente investigación no son generalizables a la población de estudiantes de música, dado que la orientación de la propuesta interventiva es de corte idiográfico, es decir, ajustada al contexto particular de la muestra. Sin embargo, se espera que la presente investigación actúe como una propuesta inicial, sujeta a modificaciones, con el fin de que se amplíe la aplicación de la terapia contextual al ámbito musical, caracterizado por la frecuente exposición a la evaluación social, elemento que puede desencadenar repertorios de fusión cognitiva tras la identificación del yo con la crítica (marco relacional de equivalencia), por tanto, desde la perspectiva contextualista se podrían generar aportes valiosos e impactos significativos en el bienestar de los sujetos, direccionándolos a tomar acción frente a una vida significada con sentido y a la configuración de

marcos jerárquicos entre el yo y los eventos privados, aspecto que les permitiría relacionarse con su experiencia emocional desde el control apetitivo, minimizando el control aversivo (evitación).

Es preciso señalar el compromiso, tanto del grupo experimental como del grupo control frente al proceso realizado, variable que favoreció el desarrollo adecuado de las actividades terapéuticas que se ejecutaron.

### **Recomendaciones**

Para efectos de futuras investigaciones y propuestas terapéuticas basadas en la intervención grupal a través de la terapia contextual, se recomienda fortalecer el entrenamiento en múltiples ejemplares en cada una de las variables dependientes, es decir, realizar actividades topográficamente diferentes pero con funciones equivalentes dirigidas a la defusión cognitiva, el contacto con el momento presente, la identificación de valores y acciones comprometidas, y el fortalecimiento de la auto-compasión, esto con el fin de garantizar la efectividad de los procesos a realizar. Adicionalmente, se recomienda ejecutar propuestas interventivas con una mayor extensión temporal.

## Referencias

- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Barnes – Holmes, D., Barnes – Holmes, Y., Smeets, P., Cullinan, V. y Leader, G. (2004). Relational Frame Theory and Stimulus Equivalence: Conceptual and Procedural Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4 (2), 181 – 214.
- Brow, T. y Barlow, D. (2009). A proposal for a Dimensional Classification System Base on the Shared Features of the DSM-IV Anxiety and Mood Disorders: Implications for Assessment and Treatment. *Psychological Assessment*, 21 (3), 256 – 271.
- Chang, A. (2015). *Adaptación y propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K)* (Tesis de pregrado). Universidad de Lima: Lima.
- Ciarrochi, J. y Bilich, L. (2006). *Process measures of potential relevance to ACT*. Wollongong (Australia): University of Wollongong.
- Domingo, M. (2015). Ansiedad de ejecución, atención plena, autocompasión, rendimiento y satisfacción académica en estudiantes de música de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, USAD (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Santo Domingo: República Dominicana.
- Dalrymple, K. and Herbert, J. (2007). Acceptance and Commitment Therapy for generalized social anxiety disorder. A pilot study. *Behavior Modification*, 31 (5), 543 – 568.
- Eifert, G., Forsyth, J., Arch, J., Espejo, E., Keller, M. y Langer, D. (2009). Acceptance and Commitment Therapy for Anxiety Disorders: Three case studies exemplifying a unified treatment protocol. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 368 – 385.
- Eifert, G., Forsyth, J. and Hayes, S. (2005). *Therapy for anxiety disorders. A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies*. Canadá: New Harbinger Publications, Inc.
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Montero-Marin, J., López-Artal, L. and Piva, M. (2014). Validation of the Spanish version of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12 (4).
- Gómez-Martín, S., López-Ríos, F. y Mesa-Manjón, H. (2006). Teoría de los marcos relacionales: algunas implicaciones para la psicopatología y la psicoterapia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (2), 491 – 507.
- Harris, R. and Hayes, S. (2009). *ACT made simple*. Canada: New Harbinger Publications.
- Hayes, S., Barnes – Holmes, D. y Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory a Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A. y Lillis, J. (2005). Acceptance and Commitment Therapy: model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1 – 25.
- Hayes, S. and Strosahl, K. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York: Springer.



- Herbert, J. y Padovi, F. (2014). Contextualism, psychological science, and the question of ontology. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4 (2015), 225 – 230.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: 6 Ed.* Mc Graw Hill Education: México.
- Herzberg, K., Sheppard, S., Forsyth, J., Credé, M., Earleywine, M., and Eifert, G. (2012). The Believability of Anxious Feelings and Thoughts Questionnaire (BAFT): A psychometric evaluation of cognitive fusion in a nonclinical and highly anxious community sample. *Psychological Assessment*, 24, 877 - 891.
- Kabat-Zin, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Dell Publishing.
- Khalsa, S., Shoter, S., Cope, S., Wyshak, G. y Sklar, E. (2009). Yoga Ameliorates Performance Anxiety and Mood Disturbance in Young Professional Musicians. *Psychophysiol Biofeedback*, 2009 (34), 279 – 289.
- Karekla, M., Forsyth, J. y Kelly, M. (2004). Emotional Avoidance and Panicogenic Responding to Biological Challenge Procedure. *Behavior Therapy*, 35, 725 – 746.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Klein, S., Bayard, C. y Wolf, U. (2014). The Alexander Technique and musicians: a systematic review of controlled trials. *BMC Complementary & Alternative Medicine*, 14 (414).
- LifeGuard. [Grupo ACT Argentina]. (2013, Agosto 9). Pensamientos y cartas (ACT) [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wmyO4MafJrY>
- Luciano, C. y Gutiérrez, O. (2005). Análisis de los contextos verbales en el trastorno de evitación experiencial y en la terapia de aceptación y compromiso.
- Luciano, C. y Valdivia, M. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (ACT). Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 79 – 91.
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena*, (205), 5 – 25.
- Medeiros, A., de Souza, J. and de Lima, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, (152-154), 381 – 386.
- Neff, K. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self Identity*, 2, 223 - 250.
- Ortiz, A. (2011). Music performance anxiety – part 2: A review of treatment options. *Medical Performing Artists*, 26 (3).
- Pepper, S. (1942). *World Hypotheses*. Los Angeles: University of California Press.
- Quevedo, E. y Pinzón, M. (2015). *El ejercicio y el desempeño musical: Doce semanas de actividad física mejoran la capacidad de ejecución de un instrumento musical en estudiantes*

- de conservatorio* (Tesis de Maestría). Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario: Bogotá.
- Ruíz, F., Odriozola-González, P. and Suárez-Falcón, J. (2014). The Spanish version of the Believability of Anxious Feelings and Thoughts Questionnaire. *Psicothema*, 26 (3), 308 - 313.
- Ruíz, F., Langer, A., Luciano, C., Cangas, A. and Beltrán, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish version of the Acceptance and Action Questionnaire - II. *Psicothema*, 25 (1), 123 - 129.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Skinner, B. (1981). *Conducta verbal. Ed en español*. México: Editorial Trillas S.A.
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E. y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40 (1), 18 - 25.
- Törneke, N. (2010). *RFT An Introduction to Relational Frame Theory and its Clinical Application*. Canadá: Context Press.
- Vaag, J., Hakon, J. and Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44 (2), 234 - 248.
- Warren, K. and Richard, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822 - 848.
- Williamon, A., Aufegger, L., Wasley, D., Looney, D. and Mandic, D. (2013). Complexity of physiological responses decreases in high-stress musical performance. *Journal of the Royal Society Interface*, (10), 1 - 6.
- Youngshing, K. (2008). The effect of improvisation-assisted desensitization, and musi-assisted progressive muscle relaxation and imagery on reducing pianists' music performance anxiety. *Journal of Music Therapy*, 45 (2), 165 - 191.
- Zarza, F. Casanova, O. y Orejudo, S. (2016). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 13 - 23.
- Zettle, R., Hayes, S., Barnes-Holmes, D. and Biglan, A. (2016). *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*. United Kingdom: Wiley Blackwell.

## A. Apéndice: Grupo focal

### **Objetivo.**

Realizar un diagnóstico de necesidades bajo la metodología del grupo focal, con el fin de conocer la experiencia subjetiva del malestar emocional asociado a ansiedad que presentan los estudiantes de pregrado del programa de Música Instrumental del Conservatorio de Música perteneciente a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

### **Participantes.**

El grupo focal contó con la participación de cuatro estudiantes de pregrado del programa de Música Instrumental del Conservatorio de Música perteneciente a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (tres hombres y una mujer), junto a una docente de Gimnasia Consiente vinculada al programa.

### **Desarrollo.**

A continuación se presentará la transcripción de la actividad desarrollada, las convenciones que se emplearán para señalar a cada uno de los participantes serán:

M: Moderadora.

D: Docente.

P1, P2, P3, P4: Participantes (mujer-hombre-hombre-hombre, respectivamente).

M: A continuación vamos a conversar sobre algunas situaciones que generan en ustedes malestar emocional asociado a su actividad como músicos. El objetivo es conocer cómo viven ustedes estos eventos, qué efectos desencadenan las emociones que experimentan y qué estrategias emplean para manejarlas. Vamos a comenzar.

Les voy a pedir que imaginen una situación en la que hayan experimentado malestar, en la que se hayan enfrentado a una evaluación por parte de un docente o en una presentación, la que ustedes recuerden que sea más reciente. Les voy a pedir que cierren los ojos por un momento y se vayan directamente a esa situación ¿qué personas están allí?, ¿en qué lugar están?, ¿qué están sintiendo en el cuerpo en ese momento?, ¿qué están pensando frente a la situación que van a vivir?, ¿cómo están sus manos, su garganta?, ¿qué nombre le dan a lo que están sintiendo?... Llegó el momento de enfrentarse al reto, a esa situación que están imaginando ¿cómo se sienten ahora?, ¿cómo está su cuerpo?, ¿qué pensamientos aparecen?... Les voy a pedir que permanezcan en esa situación por unos segundos más y cuando estén listos pueden abrir los ojos ¿cómo les fue con el ejercicio? ¿Fue fácil imaginar la situación? ¿qué situación imaginaron?

P2: Siempre me ha parecido más fácil recordar una situación que haya sido como traumática, que un momento que haya sido feliz. Pensé en una audición con mi maestro y mis compañeros que estaban en la audición en el salón 307. Y pues yo tenía todas las partes preparadas pero a la hora de tocar, colapsé.

M: ¿Cómo fue ese colapso que mencionas? ¿Cómo te sentías?

P2: Me sentía atrapado, con ganas de huir. Fue un momento un poco complicado (risas).

M: ¿Me podrías decir específicamente qué sentías en el cuerpo en esa audición?

P2: Estaba con sudoración, tenía como hormigueo en las manos, ganas de llorar.

M: ¿Qué pensabas en ese momento?

P2: En como lo ve la gente a uno y no sé pensaba que me iba a enfrentar a una situación que yo pensaba que no era correcta, como que del desespero uno sabe como lo va a solucionar.

M: Es decir, te sentías a punto de bloquearte.

P2: Sí, como a punto de bloquearme.

M: Bueno, muchas gracias por contarnos tu experiencia ¿alguien más quisiera contarnos su experiencia?

P3: Una vez que tenía un examen y ese semestre no había logrado preparar bien las obras y pues ya era el examen, entonces como en dos semanas me tocó preparar lo último, para no tocar solo algo pequeño, sino para tocar algo un poco más largo. Y pues en el momento previo, tal vez un poco de tranquilidad, pero en el subconsciente como algo de angustia por pensar, esto puede que me salga o puede que no y digamos siempre me pasa que en el momento previo a entrar, puedo estar tranquilo, las manos fluyen, pero en ese momento que me llaman a tocar, las manos se me enfrían y todo se vuelve un caos. Digamos que ya en el momento de tocar, las manos parecen hierro, las siento demasiado duras, empiezo a pensar en otras cosas negativas y no en lo que estoy tocando.

M: ¿En qué piensas?

P3: Como no, la voy a embarrar, esto suena horrible y me quedo en eso, y lo que sigue es que me siento como en una bola de nieve que empeora.

M: ¿Tú crees que pensar y sentir esto afecta tu desempeño? ¿Has notado que si tocas estando solo te fluye mejor?

P3: Sí claro.

M: Bueno, muchas gracias ¿Tú, P4, me quisieras contar sobre tu experiencia?

P4: Imagine la última clase de instrumento, este semestre estoy atravesando como una situación dura con mi maestro por problemas técnicos. Y pues él me ha puesto ciertas presiones al interpretar de cierta manera la obra que estoy tocando. La última clase fue un poco angustiante porque no me salía y él de cierta manera me obligó a que me saliera el pasaje. Obviamente, por la presión que sentía en el cuerpo, me sentía muy tenso, no entendía muy bien los términos que él utilizaba, o sea no entendía bien cómo podía hacerlo con mi cuerpo. Entonces sentía mucha frustración, con ganas de quererme ir y con la tensión que el cuerpo comienza a generar para bloquearse y empieza a dolerme la cabeza.

M: Okay ¿piensas en algo en ese momento?

P4: Es como la frustración de no poderlo hacer, de no poderle entender. Como de alguna manera no satisfacer lo que él quiere.

M: Entiendo, la sensación. Gracias por contarnos. Ahora tú P1 ¿quisieras contarnos?

P1: Yo me imaginé en una audición que hubo hace poco de súper numerarios y pues yo me preparé bastante y me sentía bien, pero pues cuando llegué allá, no sé, como que uno no se concentra en lo que debe, como que se pone a pensar en otras cosas y no sé si es inconsciente pero empiezan a aparecer pensamientos en la cabeza y yo trato de concentrarme y no sé se me olvida lo que tengo que estar haciendo y mi cuerpo como que involuntariamente o no sé, empieza a temblar. Ese es mi problema, porque digamos yo no sudo, a mí no se me seca la boca, pero yo tiemblo entonces al momento de tocar como que el sonido se daña.

M: Vale, entiendo. Bueno y de todas estas situaciones que ustedes me cuentan ¿cuál es la respuesta de quien los está evaluando?

P3: Pues a mí lo que me ha dicho mi maestro es que cuando uno está tranquilo es porque lo ha preparado todo bien, entonces uno como que siente que no está haciendo las cosas bien. Una vez yo había preparado todo bien y estaba tranquilo, pero igual me sudaban las manos y el temblor que dice ella, aunque fue menos que en otras situaciones.

M: O sea sentiste un poco de malestar. ¿Y ustedes que respuesta han recibido?

P2: No sé pues en esa oportunidad que te conté, me puse a hablar con el maestro y él me dijo que igual que a uno le salgan las cosas como uno las prepara es casi imposible, porque muchas veces existe esa interferencia mental y realmente si a uno no le sale bien, pues seguramente a los demás tampoco. Entonces pues como que todos nos enfrentamos a eso un poco. Entonces hay que aprender a irlo llevando y no quedarse ahí en lo que le fue mal.

M: ¿Haber escuchado esto de tu maestro te ayudo a tranquilizarte?

P2: No, en ese momento yo estaba muy mal. Pero después a la semana me llegó con un libro (risas).

P1: Yo he tenido ese problema desde hace tiempo, entonces en cada examen mi maestro me dice que esté tranquila, que lo haré bien, y pues yo creo que he mejorado, o sea ha sido progresivo, pero entonces yo siento que cuando ya me enfrente a otro jurado, no va a ser lo mismo. Mi maestro me dice “pero por qué si usted en clase lo toca muy bien, por qué acá (en una audición) viene y toca algo que no, o sea, esa no es usted”. Me dice que tal vez sea algo involuntario y que tal vez debería buscar ayuda.

M: ¿Qué crees que sucede para que te sientas tan tensionada en las audiciones?

P1: Pues es que yo no sé, porque pues últimamente yo he pensado como que estoy tocando frente a mi familia o cosas así y eso me ha ayudado mucho, pero no sé cuál sea el próximo paso para liberar un poco más la ansiedad.

M: Okay, muchas gracias. ¿Y tú, P4?

P4: No pues la respuesta ha sido negativa, el maestro me saca de clase y la presión es mucho más grande.

M: Noto que es una situación difícil para ti. Te agradezco que nos cuentes. Ahora, como tú P1, nos contabas, a veces imaginarte con tocando con frente a tu familia te ayuda un poco ¿qué otras estrategias emplean ustedes para manejar el malestar?

P3: Yo me imagino en un lugar que me agrada, en el que me sienta tranquilo.

P4: Yo intento pensar que estoy solo y manejar la respiración.

P3: Sí, manejar la respiración ayuda mucho, yo antes como que no era consciente de la respiración y eso influye en toda la ejecución de los músculos y pues obviamente era mucho peor, pero ahora que pienso más en la respiración y trato de llevarla al ritmo de lo que estoy tocando, es un poquito más llevadero e influye mucho en la concentración.

P2: Yo no sé, es que a mí me ha pasado que en algunos exámenes me siento tranquilo, o sea cuando yo he preparado algo generalmente me sale bien, o sea en los exámenes no me pongo nervioso. Pero cuando es algo más informal, me pongo así como una hueva (risas), o audiciones para orquestas y esas cosas, a mí no se me dan muy bien. Si tuviera que pensar, de pronto es como la preparación muchas veces en lo que yo fallo, de pronto cuando entro a un examen pues tengo oportunidad como de entrar, respirar, calmarme y pensar “no pues son personas que me han escuchado durante toda la carrera, entonces no tengo por qué ponerme nervioso, porque yo ya sé lo que piensan y eso, y pues ya los conozco, o sea ya tengo confianza. Pero de pronto es cuando me escucha gente que no conozco o sea cuando es ajena a mí.

M: Bueno, con relación a lo que tú dices ¿ustedes qué situaciones han identificado que son las que más generan esa tensión?

P1: Digamos hay momentos de solos de orquesta, en los que todo el mundo está ahí al lado, porque pues uno no está tocando sólo, sino con una orquesta, porque pues si uno tiene un solo es tensionante, pero por ejemplo a mi me pasó cuando tocamos *Malher*, yo traté de concentrarme en las notas y pensar que estaba sola, pero igual tenía que estar concentrada en lo que estaba tocando, entonces eso es muy estresante y más cuando hay mucho público. Además la responsabilidad de uno va con la responsabilidad del grupo.

M: Claro, ¿qué otras situaciones han visto que sean las que más generan malestar?

P3: Un concierto que tuve en diciembre era de solista y pues éramos varios de la cátedra de guitarra, entonces íbamos pasando uno a uno, y pues claro enfrentarse a un grupo tan grande, era la primera vez que me presentaba como solista y aunque no estaba tan nervioso, empecé a temblar y yo estaba tratando de llevarlo de la mejor manera posible.

M: ¿qué crees que te ayudó en esa situación?

P3: Concentrarme en la respiración y lo que ella dice, concentrarme en las notas, y puede que se pierda un poquito la interpretación, pero por lo menos las notas salían bien.

P2: Pues yo hace poco tuve una lesión, no pude tocar casi por 6 meses y no sé después de eso siempre queda en la cabeza el miedo a tocar, por el mismo dolor, o sea uno queda un poco acondicionado a que si voy a tocar muy fuerte pues me va a doler. Entonces cuando toco a veces trato de hacerlo un poco con temor a las lesiones porque ya me quedó en la cabeza eso. Entonces hago todo con mucho cuidado y yo no siento que eso sea tan correcto, porque uno debería

simplemente hacerlo sin pensar tanto porque pensar tanto hace que la cabeza empiece como una bolita de nieve a colapsar de ideas.

M: De acuerdo. ¿Y tú P4?

P4: De pronto a veces como a gente nueva, que uno no conoce y que sea interprete de algún instrumento.

M: O sea alguien que tenga experiencia también.

P4: Sí pues al maestro uno sabe llevarlo, pero cuando es alguien desconocido con más experiencia, no tanto.

M: Bueno, ¿ustedes qué consecuencias creen que esto genera en su desempeño o en su cotidianidad? Es decir ¿qué efectos genera ese malestar en ustedes, en lo que los demás están percibiendo o creen que los demás no lo notan y es solo hacia adentro?

P2: Yo creo que sí, muchas veces nuestra vida depende de un aparato, de una sencilla cosa, entonces muchas veces tú ves que si uno está bien con el instrumento todo está bien en la vida o si uno está mal con el instrumento todo está muy mal en la vida, pues es un poco extremista pero muchas veces se ve, entonces si tuve un mal día tocando, mi día fue una mierda, fue horrible y si uno tuvo una buena clase, entonces mi día fue lo máximo, y realmente yo creo que eso no es tan bueno.

P1: No y además después de que uno va a esas audiciones y se sintió mal, como que se pone a estudiar más y a veces no lo hace bien, porque uno tiene es que trabajar sobre el problema, a veces no es algo técnico, es algo mental, entonces uno tiene que trabajar es sobre eso, porque de qué sirve tener una obra bien si lo que uno es como músico, es allá en el escenario, se supone que uno toca música es para el resto de gente, para uno también, pero digamos en una audición eso es lo que importa. Bueno algunos profesores califican el proceso, pero una audición es de todo lo que preparó.

M: ¿y tú crees que se puede notar cómo te sientes, o sea si yo te veo crees que puedo notar cómo te sientes?

P1: Pues a mí me han dicho que sí se me nota, pero cuando toqué en orquesta me dijeron que no se me notaba, digamos a veces también es como mostrar seguridad, así uno se sienta raro por dentro, pues tener fortaleza para mostrarla a los demás.

M: Okay ¿Ustedes qué opinan?

P3: Cuando toqué esa vez en el concierto del año pasado, unas personas dijeron que se me notaba un poco, otros dijeron que no, que me vieron seguro. Creo que tal vez es eso, que aunque uno se sienta mal por dentro, muestre un poco de firmeza y seguridad, pues así mismo va ir reflejándolo a otras personas.

P4: Yo creo que las repercusiones vienen después. Más como quedarse pensando en qué podría ser mejor y a veces hay una sobrecarga en cuanto a enfatizar en eso o ya como más sentimentalmente, como cosas de presión, como de no por qué, como juzgarse mucho.

M: ¿A los demás les pasa esto que nos cuenta P4, que venga esa sensación de culpa por no estar haciéndolo bien?

P3: Yo creo que sí.

P1: Sí, pero pues yo trato de convertirlo en como que la próxima vez va a ser mejor y tratar de trabajar sobre el problema, poner a que alguien lo escuche, si es por el público. Pero sí es difícil y uno se siente un poco mal.

P2: Igual yo creo que por ejemplo si uno está tocando un solo y uno siente muchas veces que la gente lo está viendo y lo está juzgando, que está escuchando y está pensando “¿qué está haciendo?” entonces muchas veces ahí desemboca todo. En realidad si uno se pone del otro lado, cuando uno está escuchando a alguien uno generalmente ni le pone cuidado (risas). Hasta en los conciertos uno ve a alguien y dice ah sí está tocando, pero ya. Pero uno tocando piensa “no, me equivoqué, se está acabando el mundo” y de ahí parten los problemas, uno piensa que los demás piensan demasiado cuando en realidad eso no pasa.

M: O sea tú estás pensando que todo el mundo se está dando cuenta y puede que no. Y tú P3 ¿qué opinas?

P3: Pues sí, uno piensa que la va a embarrar, también influyen mucho, como que un piensa que todo el mundo dice “uy no, pero cómo está haciendo eso”. Pero muchas veces uno dice “la embarré en tal parte” y le responden “no, pero sí yo lo escuché muy bien”. Entonces eso es algo más de uno que del resto.

M: Okay. Bueno, D ahora yo quisiera preguntarte a ti, que eres quien está con ellos todo el tiempo y eres un externo que puede notar todas estas situaciones que ellos nos cuentan ¿tú cómo has visto que ellos viven todas estas experiencias de malestar ante la evaluación?

D: Pues digamos que yo he empezado un proceso de trabajo desde hace ya un año y medio, en segundo nivel, entonces es que todos tienen que traer el instrumento y tocar, y pues la idea es verles posturalmente si están funcionando bien. Pero digamos nada más la clase en que les digo “bueno la próxima clase vamos a hacer el proceso de observación, sí se les nota mucho que de una como que se tensionan, de una vez en la cabeza empiezan “tengo que preparar el repertorio”, eso es automático y les digo “no se preocupen, yo no soy música y los quiero mucho a todos así que seguramente me va a sonar bonito, y no importa si musicalmente la embarran o no, porque yo voy a mirar otra cosa” entonces ahí como que todos se relajan. Entonces de pronto conmigo se sienten menos presionados porque no soy esa oreja crítica de “ay, la embarró”. Algo que ha pasado bonito es que ellos están como muy encerrados en su instrumento, están como en su mundo. Entonces a veces pasa alguien a tocar y de pronto alguien de viento nunca le había puesto atención a alguien de cuerda y de pronto el de cuerda me empieza a explicar “no, profe es que es difícil hacer tal cosa” y de pronto el otro dice “uy, ¿ustedes tienen que hacer eso? Y Cuándo van a hacer tal cosa ¿cómo hacen? Entonces como que es empezar a descubrir el mundo del otro y eso como que los relaja y lo que ellos dicen, a veces se juzgan muy duro, sin conocer el grado de dificultad que enfrenta el otro y sólo comprender lo que significa como que los lleva a pensar “uy, yo no podría hacer eso” o “me parece tenaz o súper difícil” o “nosotros lo hacemos de tal forma y de pronto así es más fácil”, entonces romper ese bloqueo como que los ayuda a relajarse un poco. Eso es lo que he observado desde mi punto de vista. Algo relacionado con lo que decía P4, es que yo soy bailarina y uno a veces como que se da muy duro o uno mismo es el que tiene esa mente juzgadora. Eso le decía yo a una alumna que de hecho ya se graduó, ella



tocaba un instrumento que es el oboe que además tiene muchos tonos dentro de una pieza, entonces ella me decía “a mí me da de todo”, o sea esa mujer tres noches antes de la presentación no podía dormir, le daba vómito, diarrea, era fatal. De hecho yo le recomendé que coloreara mandalas y en un día despachó el libro (risas) y me dijo “profe ya coloreé todo el libro, muchas gracias” y yo sorprendida (risas). Entonces yo le hice un comentario bastante descarado, le dije “pues si el público aquí no es tan culto, cómo va a saber si la embarró o no la embarró, eso ni en Europa en medio de expertos, aunque no es disculpa”. Y me dice “no, es que a mí el público no me estresa” y yo quedé como “entonces ¿qué carajos la estresa?” y dijo “mis compañeros, yo entro al solo y toda la orquesta empieza a mirarme y como que no tengo oportunidad de equivocarme ni media”. Entonces me di cuenta que de pronto es más la tensión desde el mismo medio, que desde el público en general, que finalmente si hay cinco pelagatos o 2000 personas escuchándolos, no resulta siendo tan tensionante como los mismos compañeros. Y yo le decía a ella “¿cuando tu vas a un concierto estás pendiente de quién la embarra?” y se puso toda roja, y le dije “si te pones en esa posición entonces piensas que todo el mundo te va a juzgar”.

M: Qué interesante eso que acabas de decir ¿ustedes han percibido lo mismo, que de pronto con sus compañeros es más fuerte?

P1: Pues es que el medio es pesado, o sea es que la exigencia acá y especialmente en esta universidad, es dura, porque el filtro hace que entre gente muy buena y eso es lo que tiene la Universidad Nacional, es un filtro muy grande entonces tú estás con los mejores y se supone que uno entró porque es de los mejores. Entonces ya eso le pone una carga, luego es que como usted se ha preparado con uno de los mejores, entonces además tiene que aprovecharlo y cuando uno ya va a tocar es como “uy, no la puedo embarrar”. Y otra cosa que a mí me pasa es que mi maestro en general es muy noble pero muchas veces dice “esa persona no está tocando nada o lo está haciendo muy mal”. Entonces los mismos profesores lo cargan a uno y los mismos compañeros lo hacen molestan entonces uno se pifea y hacen chistes, pero eso a uno lo carga. Entonces ya uno de broma en broma ya empieza a tomarlo en serio, es como “no, me va a hacer bullying” y es muy chistoso y todo, pero ya al momento de tocar no es tan chistoso.

M: Claro, ya no es lo mismo ¿Ustedes han sentido lo mismo?

P3: Sí, sí, claro.

P2: A mí me parece que uno a veces no entiende, como que uno escucha “no, ese man estaba tocando y la cagó”, y yo pienso que no deberían decir eso de su compañero porque uno está estudiando es para equivocarse, pues o sea es mejor equivocarse ahí y no en un concierto y obviamente uno no nace perfecto, si uno supiera lo que está haciendo pues simplemente no tendría que estudiar, realmente es un proceso y hay que entender ese proceso. Pasó una vez que estábamos en audiciones y yo subí al salón y ahí ya todos estaban hablando de lo que pasó, inventando cuentos y eso genera una carga, o sea si hablan así de los demás pues seguramente hablarán así de uno y entonces uno empieza a traumatizarse (risas). Uno sale de aquí cansado, yo llevo aquí 6 años y personalmente ya estoy cansado un poco de la universidad, entonces trato de venir lo menos posible.

M: ¿Qué te cansa del ambiente de la universidad?

P2: Es pesado, yo siento que a veces estoy en vacaciones y estudio hasta poquito y avanzo resto, menos de lo que estudio en el semestre y avanzo más y es que uno viene acá y el ambiente es pesado, la gente anda diciendo cosas como “vea este vídeo, este man tocó horrible en esa audición o mire este vídeo de este man tan paila” y entonces yo pienso como “ah, esto no pasa en mi casa” (risas).

P1: Además, yo a veces siento que no estudio lo suficiente, entonces 1, acá ni hay en donde estudiar y ahora lloviendo todos los días, menos. Entonces por ejemplo la semana pasada casi no estudié y uno empieza “no, no estudié” y uno debería estar tranquilo, por ejemplo el fin de semana no toqué nada entonces tenía los labios relajados, uno está tranquilo porque está descansado, pero uno empieza a pensar “no, no estudié nada, me va a ir mal en la clase porque no estudié nada”. Uno se pega una envidada, o sea yo no sé, uno se pone a ver de lejos, como observándose a sí mismo y uno no debería estar como tan congestionado, al fin de cuentas uno hace música y debería disfrutarlo, pero no uno no lo hace por más de que quiera.

M: Okay, ¿ustedes P3 y P4 han sentido esas críticas de sus compañeros?

P3: Sí, sí y digamos resumiendo un poco todo eso, como que a veces se pierde la intención principal de ser músicos que es hacer música, o sea cuando uno empezó tocando como que le gustaba y lo hacía como muy inocente y a lo largo de los años se ha perdido esa inocencia, como que uno lo hace es porque toca y como dice P1 si uno no estudió lo de ayer entonces ya está mal. Entonces me parece que eso también va afectando esa presión de que uno siempre tiene que estar estudiando y parece uno a veces un esclavo del instrumento y cuando uno está más tranquilo y digamos le dedica dos horas pero lo hace bien, uno se siente mejor que hacer estudiado ocho horas, pero igual sintiendo esa presión.

P4: Sí lo que dice él, uno como que va perdiendo el tiempo y cada vez la carga es como más pesada y se va perdiendo esa satisfacción de hacer música por gusto y se vuelve es una obligación, y lo que dice P2, nosotros estamos en la misma cátedra, tenemos el mismo maestro, los mismos compañeros y a veces los comentarios de ciertas personas si lo desestabilizan a uno porque no lo ven como en el ámbito de yo ser el mejor instrumentista como persona, sino que siempre están compitiendo, es un medio muy competitivo, entonces por lo general la gente tiende a que si no puede competir musicalmente, entonces compiten es inventando chismes o generando ciertas situaciones que son muy molestas, generan presión psicológicamente, empiezan como “no, a usted como se le ocurre tocar eso de esa manera si eso se tiene que tocar así” o “mire tal vídeo” o “el maestro dijo esto” y eso es como para decir “usted lo está haciendo mal” y eso no tiene que ser necesariamente así, o sea son conceptos diferentes. Es una carga de estar siempre en una competencia constante y eso genera cargas con el instrumento y en el mismo ambiente, lo que dice P2, a veces el ambiente aquí es muy hartito por las personas y no se puede estudiar realmente bien, porque no hay espacios adecuados para estudio y hay mucha gente estudiando muchas cosas en el mismo lugar. Digamos nosotros solo tenemos un salón de contrabajo y somos como 20 contrabajos, entonces estudiamos en el pasillo o los de viento estudian afuera, pero entonces si yo estudio acá, hay una persona a dos metros estudiando otra cosa y para la

concentración eso no es bueno, entonces ese tipo de cosas lo desequilibran a uno, no se estudia bien y se generan ciertas presiones porque puede que yo esté tocando y llegue P2 y toque el concierto al lado y no sé así sea de burla o porque él también lo está estudiando, entonces uno empieza “uh, por qué a mí no me suena así”. Entonces uno empieza a juzgarse, o puede que P2 venga y lo haga solo para hacerme sentir mal, porque en este medio pasa, siempre es como una competencia de querer mostrarse.

M: O sea ustedes como que perciben presión desde muchas partes, desde el sí mismo hasta el compañero, el profesor, es decir, es un contexto que genera bastante presión.

P3: Sí, es que nada más salir a tocar a otro lugar y decir “yo soy de la Universidad Nacional” hace que la gente lo ponga a uno en un lugar muy alto, entonces es “claro usted está en la mejor universidad del país, demuéstrelo” y esa es una presión por títulos que se genera en cualquier lugar.

M: La expectativa frente a ustedes está muy alta.

P4: Sí, igual pasa cuando uno dice soy alumno de tal maestro, como que esperan mucho de uno por eso.

P1: y la familia también es como “mi hija es de la Universidad Nacional” (risas).

M: Quisiera que ahora me contaran un poco de sus jornadas de estudio, porque según lo que han dicho al parecer son muy extensas, entonces ¿cuánto tiempo le dedican a estudiar acá o afuera?

P1: Pues para mí depende del día, porque lo ideal sería calentar muy juicioso, pero si uno tiene clase a las 7 de la mañana, pues a mí me toca salir de mi casa, llegar 15 minutos antes acá y estar firmando y ya estar sentada tocando, me tocaría levantarme como a las 5:30 para llegar acá y calentar como una hora, pero no, a duras penas uno alcanza a llegar a las 7. Entonces lunes, martes y miércoles toco en orquesta sin calentar, lo cual es muy feo y ya después caliente y en la tarde me dedico a estudiar la obra. Igual como este semestre voy con dos instrumentos entonces me toca calentar dos veces para la obra del uno y del otro y eso es bastante agotador.

M: ¿Qué instrumentos tocas?

P1: Trombón y trombón alto.

M: Okay, ¿los fines de semana estudias?

P1: Fines de semana es más tranquilo porque uno calienta bien, hace su rutina de técnica, descansa 20 minutos, hace obra, luego el otro y así, pero digamos entre semana es agotador.

M: Gracias ¿y ustedes?

P4: Pues tenemos el mismo horario. Yo vivo fuera de Bogotá entonces me tengo que despertar mucho más temprano y llegar a las 7 es muy complicado por el tráfico y eso, entonces esos días uno llega a tocar pues como llegue y eso es un poco fatigante para el cuerpo. Ya luego de eso calentar 1 o 2 horas y en la tarde ensayar el repertorio del instrumento como tal. Yo este semestre estoy estudiando menos, pero estoy tratando de estudiar más focalizado y ya para salir de acá de la universidad y hacer otras actividades para no estar como tan saturado.

P3: A mí mi instrumento me permite estudiar en casa entonces lo hago allá, estudio entre 3 y 5 horas al día con pausas cada media hora y ahora estoy como un poco más relajado porque el semestre pasado tenía 10 materias entonces como que todo el tiempo estaba estresado porque no

encontraba la hora para estudiar. Salía de acá a las 8, llegaba a mi casa a las 9, comía algo y estudiaba como hasta las 11, pero ya estaba cansado, entonces estudiaba mal, lo hacía porque sí, entonces ahora estoy más relajado y le dedico menos tiempo, pero es un poco más fructífero.

P2: No sé, yo siempre varío mucho todo, yo hago bastantes cambios, porque como que algo me funciona al principio y luego ya no. Por ejemplo en primer semestre yo me encerraba en un salón todo el día a estudiar, me quedaba literal encerrado para que nadie me quitara el salón. Pero la gente llegaba y se ponía a echar chisme ahí y uno como “es en serio” (risas). Entonces ahorita yo voy a mi casa, ahí tengo mi instrumento y lo dejo allá, entonces me encierro dos horas en una habitación sólo y me pongo a estudiar. Entonces estudio por la tarde dos horas y por la noche otras dos horas y el resto de tiempo hago otras cosas.

M: Eso quería preguntarles, si tienen espacios para hacer otras actividades o están muy inmersos aquí en el estudio.

P3: Yo sí, pues como te decía, el semestre pasado veía 10 materias y ahora estoy viendo 4, entonces hay días que no tengo que venir, entonces me relajo un poco, salgo a caminar y así y hago cosas de música pero que son totalmente diferentes en mi casa, entonces eso ayuda a despejar la cabeza y no dedicarse a una sola cosa.

M: Vale, y ¿tú P4?

P4: Pues sí, como mi instrumento es tan grande, es difícil moverlo y como vivo lejos, entonces trato de estar gran parte del tiempo acá y después me voy para mi casa y hago otro tipo de cosas, pero eso hasta este semestre porque los anteriores si estaba aquí todo el día. Digamos era de 7 de la mañana a 8 de la noche, era bastante pesado.

M: Sí, lo era. Y ¿tú P1?

P1: Yo prefiero estudiar acá, cosa que en la casa me olvide de todo, porque no sé, no me gusta estudiar allá porque me distraigo con nada, entonces vengo acá estudio 1 hora, luego voy allá pienso en otras cosas, porque no me gusta, creo que hay que separar un poco los espacios. Uno hace allá tareas de teoría, pero no me gusta tocar allá, además, porque el trombón suena muy duro (risas). La señora del lado es como sordita pero pues no hay que abusar de eso (risas).

M: Bueno chicos, ya para finalizar, como les contaba D, la idea es que yo voy a desarrollar un programa dirigido a ustedes para el manejo de la ansiedad y este malestar que les genera estas situaciones que me han contado, entonces quisiera escuchar un poco, ¿ustedes qué esperarían que se trabajara en ese programa?, ¿qué les gustaría?, ¿qué tipo de experiencias les llamaría la atención?

P1: A mí me gustaría que hiciéramos un simulacro de una audición o de una presentación, porque se supone que todos tenemos el mismo problema y escucharnos, y no sé tú qué metodología vas a usar, pero luego al final hacer lo mismo, porque a fin de cuentas eso es lo que vale, uno ahí frente a los jurados, frente al público, o sea lo que vale es el resultado final.

P3: De pronto si hay alguna manera de trabajar la ansiedad antes de la presentación y después de la presentación, porque pues si la presentación sale bien, uno sale bien, pero sino entonces pensar qué medidas voy a tomar frente a esa situación para no sentirse mal tan drásticamente.

M: Perfecto, ¿algo más quisieran trabajar?

D: Yo quiero meter la cucharada, de tres cosas que les quería decir, la primera es que a veces yo siento que a veces ellos se centran demasiado en el instrumento, obvio son instrumentistas y tienen que hacerlo, pero lo que yo te comentaba al principio, es que pudieran hacer un trabajo mental, porque su carga física con el instrumento es bastante alta y digamos que me parecería interesante que también exploren otras formas de estudiar, yo he leído algunas cosas de entrenamiento mental que han hecho con deportistas y digamos que se ha visto neurológicamente que si uno logra una buena técnica de estudio mental, neuromuscularmente activa exactamente las mismas vías que cuando lo hace físicamente, entonces pienso que esa sería una excelente herramienta para ellos, para que no se desgasten tanto físicamente y de pronto tenerlo mentalmente tal claro, tan desmenuzado, tan masticado, les puede generar más seguridad. Lo pienso mucho de mi parte como bailarina hay un ejercicio físico importante pero pues el cerebro no es bobo, puede que uno coordine cada paso independiente y que le salga, y pues uno entendió la secuencia, pero hasta que no esté todo claro, hasta que el cuerpo sepa por dónde es, a veces la mente lo traba a uno, entonces fortalecer el estudio mental puede ser una herramienta bastante significativa para ellos porque como que se clavan en la pepa, el instrumento, entonces es repita y repita, es como si no existiera otra opción aparte de las pepas, la partitura y el instrumento. Eso me parecería chévere.

P1: Sí porque uno a veces está tocando y uno no se da cuenta que hay una variación en el compas y al final todo suena igual y uno piensa “esto suena horrible”. A veces uno ni ve la partitura y ya está toque y toque.

D: Es verdad y a uno le pasa lo mismo, yo trato de comprenderlos desde mi oficio, uno salta y salta y llega vuelto nada a la casa, y no se da cuenta que a la caída del salto no estaba apoyando bien el pie y eso hace que el que sigue no salga bien, entonces pienso que eso es importante, como abrir muchas otras opciones aparte del estudio con el instrumento. No sé con la misma partitura, pero sin tocar el instrumento, sino visualizándolo, cerrando los ojos, tarareando la canción o poniendo el vídeo en youtube echado en el piso de la casa, mientras trato de imaginarme cómo tocaría, o trato de sacar la melodía de otras formas y que no tenga metido en la cabeza que “tiene que sonar así”. Que muchas veces era lo que ellos decían viene Fulanito de X lugar y toca la melodía de una forma completamente diferente y claro habrá algunos que digan “eso suena horrible” pero toca de una manera que rompe paradigmas y habrá otros que digan wow ¿cómo toco de esa forma?, para que se salgan de la idea de que “estas son las pepas y ya, ahí quedaron”, quedan como un caballito, con los ojos tapados.

Bueno hay otra cosa, de pronto yo trato de manejarlo con mis alumnos de danza y es un poco a aprender a salir del error, no sé si les he puesto el ejemplo a ustedes, de alguien coloquialmente “tan verraco pues”, pero todos nos equivocamos, pues uno no es una máquina y uno la embarra, pero digamos que cuando uno de verdad muestra lo que tiene es ¿cómo logro salir de ahí?, en mi caso por ejemplo si se cayó al piso, pues tenaz, pero si se cayó e improvisó algo y se paró y siguió, pues la gente ni siquiera se pilló el error, es como si eso estuviera coreografiado. Obviamente ellos tienen que seguir una partitura, pero si cometen un error, hay que aprovecharlo y pienso que eso se aprende, pues uno no va a decir la voy a embarrar cinco veces, pero que cada

vez que la embarró, no sea “la embarré y ahí quedé”, que sea que sonó algo raro y saqué otra figura y pasé al siguiente pasaje y puede salir algo interesante. A veces salir de esas embarradas sale tres veces peor o a veces sale una vaina que uno dice “wow, eso que hice estuvo genial y ni me acuerdo cómo lo hice y a la gente le encantó”. Entonces que uno diga hasta la caída me puede servir. Y la otra cosa, es que tengo el ejemplo fehaciente de una estudiante que se lesionó acá y tuvo que dejar de tocar como un semestre y el hecho es que tuvo que ajustar su tema de estudio porque la lesión no le permitía estudiar muchas horas y chistosamente cuando peor ha estado físicamente es cuando mejor ha estado musicalmente, entonces el profesor le decía “no entiendo, cuando no estabas tan paila de la lesión, no estabas tan bien musicalmente, pero ahora que estás más enferma, estás avanzando mucho más musicalmente que antes”, ella me decía que tuvo que organizarse en sus estudios, en sus objetivos porque ya no podía ser tan repetitiva y eso le dio resultado y el maestro lo notó. Entonces pienso que esas estrategias de estudio, no sé visualizando objetivos o lo que sea, es clave en ellos, porque su vida es eso, su vida es estudiar y no hay músico de 80 años que no se clave a estudiar antes de una presentación. Entonces eso es importante.

M: Listo, muchas gracias. ¿Se les ocurrió alguna otra estrategia?

P3: Digamos tocar con el instrumento algo totalmente diferente a lo que uno está acostumbrado a tocar, tocar rock o salsa, como que ayuda a soltarse un poquito.

M: Bueno, con base en lo que ustedes me acaban de contar que me parece muy valioso y les agradezco mucho por regalarme este espacio, sé que probablemente estoy interfiriendo en sus actividades, pero para mí era realmente importante conocer desde su experiencia cómo lo viven, cómo experimentan estas situaciones y lo que me han contado ha sido información muy detallada que me aporta muchas herramientas para poder hacer la propuesta desde ustedes. Yo lo que he pensado es plantear algo experiencial que entren en contacto con la experiencia emocional y puedan sentirla, puedan vivirla. No vendré a sentarme a hablarles de emociones, sino que será algo que sientan y desde allí puedan aprender a regularlo desde la experiencia personal y las herramientas que ustedes me han sugerido las voy a tener muy en cuenta para que el resultado que tengamos sea bien interesante. Espero poder colaborar en lo que ustedes necesiten. La idea es que este semestre construiré la propuesta y espero el próximo semestre contar con su participación y pues nada, muchísimas gracias.

## B. Apéndice: Cuestionario de Aceptación Acción AAQII

CUESTIONARIO DE ACEPTACIÓN ACCIÓN AAQ-II	
EDAD:	SEXO:

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED. Use la siguiente escala para hacer su elección.

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Nunca es verdad.         | 5. Frecuentemente es verdad. |
| 2. Muy raramente es verdad. | 6. Casi siempre es verdad.   |
| 3. Raramente es verdad.     | 7. Siempre es verdad.        |
| 4. A veces es verdad.       |                              |

<b>Afirmaciones</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría.							
2. Tengo miedo de mis sentimientos.							
3. Me preocupa no ser capaz de controlar mis preocupaciones y sentimientos.							
4. Mis recuerdos dolorosos me impiden llevar una vida plena.							
5. Mis emociones interfieren en cómo me gustaría que fuera mi vida.							
6. Parece que la mayoría de la gente lleva su vida mejor que yo.							
7. Mis preocupaciones interfieren en el camino de lo que quiero conseguir.							

**C. Apéndice: Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K)**

A continuación se presentan algunas afirmaciones acerca de cómo te sientes generalmente y cómo te sientes <b>durante o antes de una presentación</b> . Por favor, encierra en un círculo el número que indique cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada afirmación.							
<b>Edad:</b>							
<b>Sexo:</b>							
	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo			
	0	1	2	3	4	5	6
1. Después de una presentación, la repito en mi mente una y otra vez	0	1	2	3	4	5	6
2. A menudo siento que no valgo mucho como persona	0	1	2	3	4	5	6
3. Pensar acerca de la evaluación que pueda obtener interfiere con mi desempeño	0	1	2	3	4	5	6
4. Durante o antes de una presentación, tengo mayor tensión muscular	0	1	2	3	4	5	6
5. Desde una etapa temprana de mis estudios musicales recuerdo sentir ansiedad respecto de tocar en público	0	1	2	3	4	5	6
6. Antes de un concierto nunca sé si mi desempeño será bueno	0	1	2	3	4	5	6
7. A menudo me es difícil reunir la energía para hacer cosas	0	1	2	3	4	5	6
8. Durante o antes de una presentación, siento la boca seca	0	1	2	3	4	5	6
9. Me preocupa mi propio juicio acerca de mi desempeño	0	1	2	3	4	5	6
10. A menudo siento que no tengo muchas expectativas futuras	0	1	2	3	4	5	6
11. A menudo siento que la vida no tiene mucho qué ofrecerme	0	1	2	3	4	5	6
12. Durante un concierto me pregunto a veces si lograré llegar hasta el final de una pieza	0	1	2	3	4	5	6
13. Dejo pasar valiosas oportunidades de presentación	0	1	2	3	4	5	6
14. Durante o antes de una presentación me siento tembloroso(a) o tambaleante	0	1	2	3	4	5	6
15. A menudo me preparo para un concierto con una sensación de temor y de desastre inevitable	0	1	2	3	4	5	6
16. Me preocupa que un mal concierto pueda arruinar mi carrera	0	1	2	3	4	5	6
17. La preocupación y nerviosismo sobre mi desempeño interfieren con mi atención y concentración	0	1	2	3	4	5	6
18. Algunas veces me pongo ansioso(a) sin ninguna razón aparente	0	1	2	3	4	5	6
19. En general, me siento en control de mi vida	0	1	2	3	4	5	6
20. Durante o antes de una presentación tengo náuseas o siento que me voy a desmayar	0	1	2	3	4	5	6
21. Me preocupa ser observado(a) y analizado(a) por otros	0	1	2	3	4	5	6
22. Algunas veces me siento deprimido(a) sin saber por qué	0	1	2	3	4	5	6
23. Me preocupo tanto por una presentación que no puedo dormir	0	1	2	3	4	5	6
24. Preocuparse en exceso es una característica de mi familia	0	1	2	3	4	5	6
25. En la infancia, a menudo me sentía triste	0	1	2	3	4	5	6
26. Aun en las presentaciones más estresantes, tengo la seguridad de que tendré un buen desempeño	0	1	2	3	4	5	6
27. Durante o antes de una presentación, tengo sensaciones parecidas al pánico	0	1	2	3	4	5	6
28. Uno o dos de mis padres eran sumamente ansiosos	0	1	2	3	4	5	6
29. Aun cuando me esfuerce mucho en la preparación para una presentación, seguramente voy a cometer errores	0	1	2	3	4	5	6
30. A menudo me preocupa una reacción negativa de la audiencia	0	1	2	3	4	5	6

**D. Apéndice: Cuestionario de Credibilidad de Sentimientos y Pensamientos Ansiógenos (BAFT)**



**Cuestionario de Credibilidad de Sentimientos y Pensamientos Ansiógenos (BAFT)**

**EDAD:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** \_\_\_\_\_

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED. Use la siguiente escala para hacer su elección.

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Nunca es verdad.         | 5. Frecuentemente es verdad. |
| 2. Muy raramente es verdad. | 6. Casi siempre es verdad.   |
| 3. Raramente es verdad.     | 7. Siempre es verdad.        |
| 4. A veces es verdad.       |                              |

Afirmaciones	1	2	3	4	5	6	7
1. Necesito conseguir manejar mi ansiedad y miedo para tener la vida que quiero							
2. Mostrarse nervioso no es bueno y me causa sufrimiento							
3. Realmente no puedo hacer las cosas que quiero hacer cuando tengo ansiedad y miedo							
4. Debo mantener el control de mis emociones							
5. Si fuera como otras personas, sería capaz de mantener el control de mis pensamientos y sensaciones ansiosas							
6. Mis pensamientos y sensaciones ansiosas son un problema							
7. Estoy seguro de que me sentiré avergonzado y de que haré el ridículo cuando la gente se dé cuenta de lo nervioso e inseguro que me siento							
8. Las sensaciones corporales poco habituales me asustan y necesito hacer algo para reducirlas o librarme de ellas antes de hacer cualquier otra cosa							
9. Mis pensamientos y sensaciones ansiosas no son normales							
10. Es importante inspeccionar mi cuerpo en busca de signos y síntomas de ansiedad para sentirme seguro							
11. Cuando estoy muy ansioso o asustado tengo la sensación de que pudiera estar muriéndome							
12. Podría llegar a perder el control cuando me siento ansioso o asustado							
13. Debo hacer algo con mi ansiedad o miedo cuando aparece							
14. Cuando tengo pensamientos desagradables, debo sacarlos de mi mente							
15. Cuando me siento mal debo luchar contra ese sentimiento para hacer que se vaya							
16. Mi felicidad y éxito dependen de lo bien que yo me sienta							

## E. Apéndice: Escala de Atención Consciente (MAAS)

Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes frases utilizando la escala adjunta, Simplemente rodea el valor que asignes a cada elemento. 1. Casi siempre.    2. Con mucha frecuencia    3. Con alguna frecuencia    4. Algo infrecuente.    5. Muy infrecuente    6. Casi nunca						
<b>Edad:</b>			<b>Sexo:</b>			
1. Puedo experimentar alguna emoción y no ser consciente de ella hasta algún tiempo después.	1	2	3	4	5	6
2. Rompo o tiro las cosas por descuido, por no prestar atención o estar pensando en otra cosa.	1	2	3	4	5	6
3. Me resulta difícil centrarme en lo que está ocurriendo en el presente.	1	2	3	4	5	6
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a donde quiero, sin prestar atención a lo que experimento en el camino.	1	2	3	4	5	6
5. No suelo notar las sensaciones de tensión física o molestia hasta que son muy intensas.	1	2	3	4	5	6
6. Olvido el nombre de las personas casi tan pronto como lo pronuncio por primera vez.	1	2	3	4	5	6
7. Parece que funciono de modo automático, sin darme cuenta de lo que hago.	1	2	3	4	5	6
8. Me apresuro a terminar mis actividades sin prestarles realmente atención.	1	2	3	4	5	6
9. Estoy tan centrado en el objetivo que quiero alcanzar que pierdo el contacto con lo que estoy haciendo aquí y ahora.	1	2	3	4	5	6
10. Hago tareas automáticamente, sin ser consciente de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6
11. Me sorprendo a mí mismo escuchando a alguien por un oído mientras estoy haciendo otra cosa al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6
12. Conduzco con el piloto automático y luego me pregunto por qué habré ido a donde estoy.	1	2	3	4	5	6
13. Me veo a mí mismo preocupado con el futuro o el pasado.	1	2	3	4	5	6
14. Me veo haciendo cosas sin prestarles atención.	1	2	3	4	5	6
15. “Picoteo” sin ser consciente de lo que estoy comiendo.	1	2	3	4	5	6

## F. Apéndice: Escala de Autocompasión (SCS)

Edad:

Sexo:

¿CÓMO ACTÚO HABITUALMENTE HACIA MÍ MISMO EN MOMENTOS DIFÍCILES?

Lea cada frase cuidadosamente antes de contestar. A la izquierda de cada frase, indique la frecuencia con que se comporta de la manera indicada, utilizando la siguiente escala:

Casi Nunca					Casi Siempre
1	2	3	4		5

- \_\_\_\_\_ 1. Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.
- \_\_\_\_\_ 2. Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y a fijarme en todo lo que va mal.
- \_\_\_\_\_ 3. Cuando las cosas me van mal, veo las dificultades como parte de lo que a todo el mundo le toca vivir
- \_\_\_\_\_ 4. Cuando pienso en mis deficiencias, tiendo a sentirme más separado/a y aislado/a del resto del mundo.
- \_\_\_\_\_ 5. Trato de ser cariñoso/a conmigo mismo/a cuando siento malestar emocional.
- \_\_\_\_\_ 6. Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.
- \_\_\_\_\_ 7. Cuando estoy desanimado y triste, me acuerdo de que hay muchas personas en el mundo que se sienten como yo.
- \_\_\_\_\_ 8. Cuando vienen épocas muy difíciles, tiendo a ser duro/a conmigo mismo/a.
- \_\_\_\_\_ 9. Cuando algo me disgusta trato de mantener mis emociones en equilibrio.
- \_\_\_\_\_ 10. Cuando me siento incapaz de alguna manera, trato de recordarme que casi todas las personas comparten sentimientos de incapacidad.
- \_\_\_\_\_ 11. Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.
- \_\_\_\_\_ 12. Cuando lo estoy pasando verdaderamente mal, me doy el cuidado y el cariño que necesito.
- \_\_\_\_\_ 13. Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que, probablemente, la mayoría de la gente es más feliz que yo.
- \_\_\_\_\_ 14. Cuando me sucede algo doloroso trato de mantener una visión equilibrada de la situación.
- \_\_\_\_\_ 15. Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana.
- \_\_\_\_\_ 16. Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente.
- \_\_\_\_\_ 17. Cuando fallo en algo importante para mí, trato de ver las cosas con perspectiva.
- \_\_\_\_\_ 18. Cuando realmente estoy en apuros, tiendo a pensar que otras personas lo tienen más fácil.
- \_\_\_\_\_ 19. Soy amable conmigo mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.
- \_\_\_\_\_ 20. Cuando algo me molesta me dejo llevar por mis sentimientos.
- \_\_\_\_\_ 21. Puedo ser un poco insensible hacia mí mismo/a cuando estoy experimentando sufrimiento.
- \_\_\_\_\_ 22. Cuando me siento deprimido/a trato de observar mis sentimientos con curiosidad y apertura de mente.
- \_\_\_\_\_ 23. Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades.
- \_\_\_\_\_ 24. Cuando sucede algo doloroso tiendo a hacer una montaña de un grano de arena.
- \_\_\_\_\_ 25. Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso.
- \_\_\_\_\_ 26. Trato de ser comprensivo y paciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.

## G. Apéndice: Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_ identificado(a) con C.C \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, en mi calidad de estudiante del Conservatorio de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, manifiesto que acepto participar de manera voluntaria en la investigación “*Miedo escénico en estudiantes de música: una propuesta de intervención desde la terapia contextual*”, realizada por la psicóloga Karen Lorena Martínez Pineda con TP. 154053 expedida por el Colegio Colombiano de Psicólogos, aspirante al título de Magíster en Psicología en el Plan de Estudios de Profundización en Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la dirección del profesor Óscar Mauricio Gallego Villa (TP. 79710581) del Departamento de Psicología.

Me han informado que la investigación tiene por objetivo realizar un proceso de evaluación e intervención basado en la Terapia Contextual, con el fin abordar el miedo escénico y otras respuestas emocionales displacenteras de los músicos, a través de la aceptación de la experiencia y el cambio en la relación establecida con los eventos privados (emociones y pensamientos), para desarrollar repertorios alternativos de respuesta más flexibles.

Comprendo que la información derivada del presente estudio será de carácter general y se usará con fines netamente académicos, por lo que se conservará el secreto profesional y mi identidad se mantendrá en completa reserva, según los lineamientos de la Ley 1090 de 2006.

Entiendo que no corro ningún riesgo dentro de la investigación y que podré retirarme en el momento en que lo desee sin que esto represente repercusión alguna.

Además, podré solicitar los resultados de la investigación en caso de que lo requiera.

Se firma a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año 2017.

Firmas:

\_\_\_\_\_  
Psicóloga  
TP. 154053

\_\_\_\_\_  
Participante  
C.C

\_\_\_\_\_  
Director del trabajo de grado  
TP. 79710581

## H. Apéndice: Encuesta de Satisfacción

### **PROYECTO: MIEDO ESCÉNICO EN ESTUDIANTES DE MÚSICA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA TERAPIA CONTEXTUAL”**

1. Considero que los aspectos trabajados generaron impacto en la forma en que me relaciono con mis pensamientos y emociones. Si  No  ¿por qué?

---

---

2. La intervención me permitió adquirir herramientas que considero importantes. Si  No  ¿cuáles?

---

---

3. He puesto en práctica el aprendizaje adquirido a partir de la intervención.  
Si  No  ¿por qué?

---

---

4. Mi opinión respecto a la intervención es:

---

---

5. Sugerencias y comentarios:

---

---

---

**I. Apéndice: Formato Sesión 2: Encontrando alternativas frescas para los mismos viejos impulsos**

Un impulso de actuar es un sentimiento. Pero la acción no es inevitable, hay medio segundo entre cada impulso y cada acción, en este espacio de tiempo puedes intervenir para determinar lo que vas a hacer y cómo vas a responder. Piensa en situaciones donde el impulso de actuar bajo una emoción era fuerte y donde la acción te alejó de algo que era importante o vital para ti (por ejemplo, eventos relacionados con tu interpretación musical).

1. ¿Qué pensamientos, sentimientos y sensaciones experimenté?

---

---

---

2. ¿Cómo actué a partir de lo que pensaba y sentía?

---

---

---

3. Consecuencias de mi respuesta (lo que perdí o de lo que me perdí).

---

---

---

4. ¿Cómo describiría mi trato a mis sentimientos o impulsos? (ej. como un enemigo, un extraño o un huésped no bienvenido o no grato).

---

---

---

5. ¿Cómo describiría el tono de mi relación con mis miedos, preocupaciones o malestar emocional? (ej. desinteresado, sin amor, sin amabilidad o amoroso, amistoso, interesado, compasivo).

---

---

---

6. Detente y pregúntate a ti mismo ¿es realmente necesario actuar estos pensamientos y sentimientos? ¿Qué más podrías haber hecho en vez de eso? Piensa en muchas acciones alternativas que afirmen la vida y todo lo valioso que hay en ella.

---

---

---

7. ¿Cuáles serían las consecuencias potenciales de esas nuevas respuestas? (lo que habré ganado en mi vida).

---

---

---

8. Teniendo en cuenta tus respuestas orientadas a valores ¿Cómo describirías tu relación con el malestar emocional? (ej. rechazo, evitación o aceptación, compasión).

---

---

---