

## Señales físicas, mentales y emocionales de la pérdida del disfrute escénico en músicos académicos

Physical, mental and emotional signs of stage enjoyment loss in academic musicians.

**Ayelén Correa**<sup>1</sup>

INDEPENDIENTE

 [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0003-3484-8691](https://orcid.org/0009-0003-3484-8691)

**Damián Andrés Mediavilla**<sup>2</sup>

INDEPENDIENTE

 [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-2255-2530](https://orcid.org/0009-0001-2255-2530)

**Resumen.** En esta investigación se busca visibilizar el estado físico, emocional y mental de los músicos de alto desempeño, su relación con los escenarios, sus pensamientos y sus disfuncionalidades. Mediante la recopilación de datos a través de entrevista a músicos de habla hispana en el ámbito académico, accedimos a datos cuantificables y testimonios individuales. De este modo, obtuvimos resultados evidentes que demuestran que la mayoría de los músicos entrevistados reconoce haber padecido miedo escénico durante su formación, lo que afectó negativamente su desempeño y les acarreó consecuencias de índole física, mental, emocional, socioeconómica y vocacional. Se concluye finalmente que el abordaje de esta problemática en el ámbito académico es nulo o insuficiente. Los resultados sugieren una correlación entre prácticas pedagógicas inadecuadas y su prevalencia, por lo que se destaca la necesidad de implementar estrategias preventivas y de apoyo en el espacio educativo.

**Palabras clave.** Pedagogía, Músicos clásicos, Síntomas, Emociones, Performance musical.

**Abstract.** This research seeks to make visible the physical, emotional and mental state of high-performance musicians, their relationship with the stage, their thoughts and their dysfunctions. By collecting data through interviews with Spanish-speaking musicians in an academic setting, we access quantifiable data and individual testimonies. In this way, we obtain evident results,

<sup>1</sup> Profesorado de música con orientación en instrumento en piano. Especialización en Miedo escénico e interpretación emocional para músicos: "Sintonía - Enfoque integral del músico". Técnica Instrumentista con orientación en piano Conservatorio de Música Aldo Quadraccia (Lincoln, Buenos Aires, Argentina). Mail: [ac.ayelencorrea@gmail.com](mailto:ac.ayelencorrea@gmail.com). Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, edición, investigación, recursos, redacción, supervisión escritura, redacción.

<sup>2</sup> Desarrollador Backend – Formacion ONE por ALURA LATAM, Buenos Aires, Argentina. Mail: [damiamediavilla@hotmail.com](mailto:damiamediavilla@hotmail.com). Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Desarrollo de software, análisis de datos, generación de graficas, edición, supervisión escritura, redacción.

demonstrating that the majority of the musicians interviewed acknowledge having suffered from stage fright during their training, negatively affecting their performance and leading to physical, mental, emotional, socioeconomic and vocational consequences. It is finally concluded that the approach to this problem in an academic setting is null or insufficient. The results suggest a correlation between inadequate pedagogical practices and the prevalence of this disorder, highlighting the need to implement preventive and support strategies in the educational field.

**Keywords.** Pedagogic, Musicians classics, Stomas, Emotion.

## **Introducción**

Esta investigación muestra y contextualiza, con evidencia concreta, que los síntomas del displacer musical escénico son completamente previsibles, identificables y, por ende, abordables pedagógica y didácticamente en el contexto de formación reglada.

La necesidad de encontrar claridad sobre el tipo de conciencia de la que disponen los músicos académicos cuando comprenden lo que les sucede con la ausencia de placer musical en diferentes situaciones escénicas nos lleva a querer investigar sobre sus posibles patrones comportamentales (Juárez López).

Esta investigación pretende demostrar que la sintomatología asociada a los músicos académicos es común a todos ellos, independientemente del lugar geográfico donde se han formado o del lugar en donde ejercen profesionalmente.

## **Marco teórico**

Para comprender la realidad que nos interpela en el displacer escénico y el porqué de su negación y/o justificación iremos al origen de este: la formación académica musical. La hipótesis de la que partimos es que los síntomas del displacer musical escénico son completamente previsibles, identificables y, por ende, abordables pedagógica y didácticamente en el contexto de formación. El rol docente y la sumisión intrínseca que contextualizan esta problemática lleva a no abordarla con la importancia y respeto que merece.

### *¿Qué es el miedo y por qué no se contempla pedagógicamente?*

Entender al ser humano en un contexto de realidad emocional, mental y física es una obviedad dentro de los patrones habituales de la sociedad. Innumerables profesionales de la neurociencia, la psicología y otras ramas científicas han coincidido en que nuestro cerebro comprende partes racionales y emocionales en su desarrollo (Mlodinow). El miedo es una de las emociones primarias. Según Bauman:

El miedo original es el miedo a la muerte, es un temor innato y endémico que todos los seres humanos compartimos, por lo que parece, con el resto de animales, debido al instinto de supervivencia programado en el transcurso de la evolución en todas las especies animales (46).

Esta emoción forma parte del ser humano. Cumple en él la función de alertarnos de un peligro que pondría en riesgo nuestra supervivencia. Sin embargo, esta concepción es prácticamente negada en el entorno musical académico. Reconocer el miedo en el ámbito musical y escénico hace que la persona se vea disminuida y menospreciada.

Profundizando aún más en el origen del nacimiento de esta emoción, veremos cómo se describe la realidad entre el miedo y su posible aplicación escénica, entendiendo la *escena* como un momento de nuestra vida. “El miedo es la médula en la estrategia que guía el escenario amedrentador que siembra riesgos en la subjetividad de los colectivos humanos” (Hurtado 271).

De este contexto nace una pregunta subyacente: *¿Cuál es el escenario amedrentador que vive el músico?* Los escenarios de un músico académico son los espacios de clases, las audiciones, los exámenes, los conciertos semestrales y/o de fin de año. Por tanto, si el estudiante comprende que este tipo de escenarios son amenazantes para él, el docente no lo debería juzgar o culpabilizar por ello. Lo acertado sería analizar qué acciones han llevado a que esa persona comience a temer, a dudar de sus capacidades y a decodificar que esos escenarios lo puedan llevar a un hipotético riesgo inminente.

### *¿Qué incidencia tiene el docente en la praxis musical del estudiante?*

Cada docente tomará diferentes decisiones pedagógicas en función de su propia empatía, ética y moral. El estudiante, por otra parte, incorporará con total naturalidad el vínculo pedagógico que se plantee. El punto de inflexión se convertirá en el criterio que prevalece en la clase y las consecuencias que traerá consigo:

- Incorporación de las necesidades de aprendizaje del músico:

El docente crea un espacio de diagnóstico musical y análisis técnico instrumental y, a partir de ahí, traza una planificación coherente con los contenidos que el estudiante necesita abordar. Podrá estimular espacios de análisis funcionales, respetuosos y constructivos. De esta manera, el aprendizaje conduce al desarrollo de las habilidades interpretativas que dan valor al proceso musical del estudiante.

- Desinterés de las necesidades de aprendizaje del músico:

El docente crea una estructura pedagógica y evaluativa en función de los criterios de la academia. Buscará direccionar un desarrollo musical basado en la pulcritud interpretativa, la exaltación de la perfección y la demostración escénica constante. El criterio unidireccional de la ejecución musical priorizará los cánones académicos por encima de las necesidades del estudiante.

Con esta perspectiva, podemos ahondar en el deseo e interés del aprendizaje y cómo este va *in crescendo* o en *decrecendo* en el camino académico. Dónde y cómo el docente coloca la mirada educativa influirá en el resultado que obtendrá el estudiante. La pulsión primaria y la conexión inicial con la música suele ser la curiosidad y la motivación por el descubrimiento, si

esto se respeta y se suma al quehacer cotidiano áulico, será la clave de las soluciones o problemáticas en el aprendizaje.

### *¿El docente cumple la función de “iluminar” o “guiar” al estudiante?*

En la generalidad de los músicos se observa una pedagogía unidireccional donde el intérprete se encuentra al servicio de las indicaciones del docente. El estudiante transita el desarrollo de una mirada evaluativa constante, la crítica sostenida de su quehacer musical y la sumisión de su criterio propio. Todo esto lo lleva a una conclusión natural: *si no se desempeña bajo los cánones del docente, podrá poner en riesgo su crecimiento académico*. Tendremos, entonces, un resultado previsible: *el estudiante comienza a temer que eso suceda*.

En este acto, comenzamos a percibir un aprendizaje disfuncional. El quehacer musical cotidiano quedará ligado a la irrupción de emociones displacenteras de manera habitual. Hablamos del concepto de disfuncionalidad cuando el vínculo e interés placentero con la música adopta un rol secundario. El desempeño interpretativo queda asociado a emociones como el miedo, la angustia y la ansiedad ante la supervivencia académica (Cáceres; Conti).

Este tipo de reacción es nombrada como emoción disfuncional, es decir, una “Configuración de la emoción que perturba o impide cumplir con un objetivo; ocasiona malestar individual y social” (Moscone 56). Esta puede dar signos leves en un principio, pero, poco a poco, se van instalando y acrecentando. Estas señales se observan en un estado inicial como inestabilidad leve, con sentimiento de culpa o frustración, luego crecen a un miedo o agobio sostenido y, si no se tratan a tiempo, escalan a cuadros de ansiedad o pánico. Estas emociones negativas podrían devenir en casos extremos a la evitación de exponerse al aprendizaje o a la escena para evitar el displacer o a bloqueos mnésicos.

“Algunos autores afirman que un importante desencadenante del estado de ansiedad es la presencia de un conflicto, en el cual el individuo necesita escoger entre dos situaciones simultáneas e incompatibles entre sí: la elección de una elimina la otra alternativa” (Becerra-García *et al.* 77). Si aplicamos este concepto a una escena cotidiana, musical y académica nos encontramos con un estudiante que tiene que escoger entre:

- 1) Estudiar respetando sus procesos de aprendizaje, desarrollo técnico, instrumental y memorización musical. Llega a la presentación escénica evaluativa cuando comprende que su proceso de aprendizaje ha dado sus frutos.
- 2) Estudiar a un ritmo externo y con parámetros de avances que no se aplican a su individualidad, sino a un contexto académico que busca cuadrar patrones de aprendizajes estándares. Esto lo lleva a la interpretación escénica con urgencias constantes y presiones institucionales para que esto se realice según los cánones estipulados.

La diferencia entre un escenario y otro será la guía pedagógica y didáctica que plantee el docente. En la primera opción, tendremos detrás un docente que respeta los procesos y avances técnicos, musicales y escénicos del estudiante, mientras que en la segunda habrá un docente que priorizará el encuadre académico sobre todas las cosas.

Una de estas opciones pone en jaque el deseo/necesidad del músico estudiante: disfrutar del vínculo musical o sostener los parámetros de perfección y urgencia que el docente pretende,

exige y manifiesta. Cuando esta realidad se gesta, crece y se mantiene en el tiempo da lugar a una creciente disfuncionalidad emocional que se profundizará a lo largo de toda la carrera profesional.

Miedo disfuncional. Emoción que se produce sin que la integridad personal o la vida esté en peligro, pero con una magnitud desproporcionada, si lo está; cuando se está ante la posibilidad de perder, o se ha perdido [...]. El Miedo disfuncional presenta una amplia gama de sentimientos, desde un leve malestar hasta resultar insoportable y, de no ser paralizante, provoca reacciones defensivas (Moscone 57).

Esto se ha observado en otras investigaciones, donde los músicos son conscientes de que su displacer ha comenzado en el proceso educativo formal, con experiencias de exposición forzadas, intervenciones pedagógicas que fueron subiendo de tono y que concluyeron en un vínculo de sumisión alarmante. “Existe un denominador común entre lo inherente a la exposición en la formación de músicos, el surgimiento de ansiedad como ventana a la adquisición de afecciones y las formas pedagógicas idiosincráticas surgidas del vínculo didáctico docente-alumno” (Conti *et al.*, “Prevalencia” 128)

Tan fuerte es este último punto que la justificación de los métodos empleados por docentes es su indicación como “necesarios” para lograr esa pretendida “excelencia”. Se añade al problema la normalización de la asociación del costo/beneficio, aludiendo al sufrimiento, el padecimiento y el sometimiento como medios imprescindibles para lograr el objetivo planteado (examen, concurso, audición, concierto). A esta misma conclusión se ha llegado con anterioridad y aún continúa vigente, sin un compromiso claro del marco institucional que abogue por el cambio de paradigma:

Resulta tremendamente llamativo que existan investigaciones nacionales e internacionales que arrojan resultados preocupantes, desde distintas perspectivas, que no son tenidos en cuenta ni valorados para interrogar una modalidad pedagógica asociada a un modo idiosincrático peculiar, donde los malos tratos, destratos y propuestas peyorativas son tan naturalizados, al igual que las presiones más sutiles: esas que inciden en empujar al alumno a excesos heroicos para que demuestre su compromiso y aptitud para con el aprendizaje (Conti *et al.*, “La autoevaluación” 126).

Todas estas realidades tienden a disminuir al otro para enaltecer el quehacer propio al entender este acto como resultado del miedo de perder aquello que se ha conseguido, sea ello la valía profesional, el estatus académico o el reconocimiento musical y artístico.

Hay muchos *porqués* que podemos intuir de este suceso:

- Un contexto académico donde modificar estas estructuras implicaría mover cimientos que están contruidos desde hace décadas.
- Una mirada institucional que debería interpelar la supervisión de la plantilla docente y cómo estos desempeñan su labor.
- Un entorno profesional donde hay un notorio afán por mantener la reputación docente e instrumental a costa de acciones carentes de ética profesional.

Es crucial que podamos revisar estas prácticas pedagógicas:

- ¿Qué tipo de expectativas de logro se estructuran para cada nivel académico? ¿Cada cuánto tiempo se revisa y actualiza?
- ¿Qué es lo que se exige musical y técnicamente? ¿En qué tiempos se plantea?
- ¿Cómo y de qué formas se realizan las intervenciones pedagógicas en las clases?
- ¿Qué capacitaciones tiene el profesorado sobre la gestión emocional escénica en el estudiantado?
- ¿De qué espacios de contención personalizada dispone el estudiante?

Tomar conciencia de la importancia que tiene discutir cuál es el fin de muchas de las intervenciones pedagógicas nos permitirá evitar que se repita sistemáticamente un introyecto disfuncional autoevaluativo en las nuevas generaciones de los músicos académicos.

### **La mentalidad académica y pedagógica**

Dianna Theadora Kenny menciona en infinidad de sus artículos científicos y en sus investigaciones que “Las preocupaciones constantes y las rumiaciones negativas pueden distraer al músico, dificultando su capacidad para concentrarse durante las prácticas y presentaciones” (*Music*, 7). Sin embargo, a pesar de este conocimiento, seguimos engegucidos con el desarrollo de una perspectiva interpretativa, perfeccionista y centrada en la ejecución pulcra instrumental.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje se realiza a través de una pedagogía seleccionada de acuerdo con un criterio y una visión de las expectativas de logro a alcanzar. *A priori*, esto debería estar resuelto y a disposición del alumnado. Suele suceder que las instituciones son conscientes de ello y discuten sobre estas cuestiones en el ámbito del profesorado, pero al final la aplicación áulica es dejada *ad libitum*. Se genera, así, un desconocimiento para el alumnado de lo que debería alcanzar en cada nivel formativo.

Nos encontramos en un encuadre, donde las investigaciones son contundentes y existen evidencias claras de la problemática, pero donde las consecuencias de no hacer nada las sufre directamente el alumnado (Cui *et al.*; Kenny, *Music*, “The Kenny”). Al observar al profesorado,

cada docente comienza a acumular años de experiencia en el oficio e incorpora una dinámica de trabajo que luego replicará en cada clase. Por lo tanto, estos espacios estarán interpelados por el quehacer musical, pedagógico y personal del individuo. Solo una revisión de las prácticas empleadas podrá evitar negligencias y vicios pedagógicos que no se encuadren dentro de la necesidad actual del alumnado, de lo contrario se caería en:

... metodologías y estrategias de aula largamente asentadas, basadas en la reproducción de contenidos y la imitación de prácticas. Situación agravada por la natural propensión a “enseñar cómo se fue enseñando”, que difícilmente pueda ser resistida sin un auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante. En ausencia de esta disposición, las dilatadas trayectorias docentes pueden convertirse en un duro enemigo.

De cara a lo anterior, he observado la potencia de numerosos vicios y creencias sobre la práctica pedagógica sumamente contraproducentes para los estudiantes –por ende, para los docentes–, y que a veces se despliegan de manera subrepticia, sobrepasando las buenas intenciones (Masquiarán Díaz 34).

En pos de un *auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante* es más que importante realizar un análisis del desarrollo mental del músico en cuanto a:

- La forma de observación y evaluación del error musical.
- La metodología de resolución de conflictos escénicos.
- La visión proactiva en la toma de decisiones interpretativas.
- El nacimiento de un criterio propio, constructivo y funcional.
- La conciencia de avances paulatinos y placenteros en el vínculo escénico.

Esta mentalidad estará en constante construcción con el estímulo directo del docente cada vez que este realiza una intervención pedagógica en la clase, cada vez que aplica una secuencia didáctica y cada vez que evalúa según las expectativas de logro pautadas para el nivel académico en curso.

El *performer* se compara contra un ideal, ante el cual es empujado con un criticismo cruel que pone en juego su dignidad en cada *performance*. El *performer* se

rigidiza y claudica, bajo lo cual percibe que no tiene control de su propio cuerpo y vaticina la aparición de errores. En algunos sitios, este factor se ha denominado “Discurso catastrófico autorreferido”, a través del cual el *performer* desarrolla elevados niveles de autocrítica y busca permanentemente señales de aprobación en la audiencia o en su maestro, como resultado de una falla en la interpretación de señales sociales (Conti *et al.*, “Prevalencia” 82-83).

Esta forma de pensar, analizar y evaluar los resultados puede potenciar exponencialmente al intérprete o enterrarlo en una devastadora autocrítica que le imposibilite el disfrute musical y escénico.

... el sonido es nuestra materia prima como músicos, el individuo es nuestra materia prima como docentes. [...] Si logramos contagiar el amor por aprender, antes que por enseñar, lo segundo emergerá como consecuencia natural de nuestras inquietudes. Por añadidura, nos facilitará el empatizar con quienes aprenden y evitará las innecesarias demostraciones de poder (Masquiarán Díaz 39).

La responsabilidad que tiene el rol pedagógico, como maestros, guías y tutores del desarrollo del músico estudiante, es total. Ninguna persona que esté ejerciendo el rol pedagógico va a transmitir algo que no conozca, al contrario, la premisa será enseñar y replicar lo que se sabe, lo que uno es y con lo que se identifica personal, musical, profesional, ética y moralmente.

### ***Cuando las señales son indiscutibles***

Tomaremos la representación de las señales repetitivas (físicas, emocionales y mentales) que se convierten en patrones identificables, tal como lo describen Conti *et al.*: “La Ansiedad por Performance se manifiesta en músicos con signo-sintomatologías específicas, y por ello resulta conveniente considerar estas especificidades conformando una entidad nosológica propia” (“Prevalencia” 69).

Teniendo presente que el Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM5) incluye una variante del Trastorno por Ansiedad Social relacionada con la performance (Conti *et al.*, “Prevalencia”), podemos decir que las señales, los signos y los patrones repetitivos identificados serán congruentemente mencionados como sintomatología del displacer escénico. El diccionario médico de la Clínica Universidad de Navarra define los síntomas como sigue:

... los signos son evidencias concretas y medibles de una enfermedad (como una erupción cutánea o una temperatura elevada), los síntomas son las experiencias internas que el paciente siente y comunica al profesional de salud (como el dolor o la fatiga) [...] cuando estas manifestaciones se vuelven crónicas, intensas, o interfieren con la vida diaria, se consideran síntomas que requieren atención (s.p.).

Utilizaremos el concepto de *sintomatología* para la identificación de los signos y señales que mencionan los entrevistados como patrones que ellos mismos reconocen que se repiten antes, durante y después de sus performances escénicas. Por tanto, los entrevistados serán la representación y ejemplificación de la persona padeciente de dicha problemática.

Es claro que, cuando los síntomas físicos son tan evidentes y están documentados científicamente, es una imprudencia no tomar cartas en el asunto: “más del 15 % de instrumentistas de música clásica está de baja un mes al año debido a trastornos relacionados con su profesión”, plantea el doctor Tomás Martín López (84). Las lesiones músculoesqueléticas suelen aparecer por movimientos reiterados del propio quehacer musical; sin embargo, estas lesiones se ven afectadas y, en consecuencia, agravadas por la tensión muscular causada por el miedo en la exposición escénica: “La mayoría, el 70,5 % lo achacó a estrés laboral y el 50 % a problemas con la técnica. Todos presentaron sintomatología mientras tocaban el instrumento” (Martín López 85).

Estas son las consecuencias que generan el estrés disfuncional, el miedo, el agobio y la ansiedad escénica. Atender la posibilidad de tomar conciencia ayudará a pensar que son prevenibles, sobre todo porque el punto de partida es la formación académica. Por tanto, si dicho espacio educativo mantiene esta postura de silencio para con la problemática, seguiremos perpetuando la réplica de la pérdida del disfrute musical y creando una transferencia generacional (como la que se presenta actualmente) del displacer del aula a la vida laboral. El error del diagnóstico tardío continuará perpetuando síntomas de índole física, mental y/o emocional.

Tal como lo han documentado Conti *et al.*: “los síntomas son muy manifiestos y la salud física, mental y emocional de la persona se ve seriamente comprometida, impidiendo u obstaculizando su desempeño profesional o académico” (“Prevalencia” 69). Como menciona Hurtado, el cambio se ve reflejado cuando se exterioriza y verbaliza la problemática:

Nuestra propia capacidad cognitiva y su expresión a través del lenguaje nos obliga a expresar lo vivido, lo sentido o lo creído en un orden y lo que socialmente es más relevante, nos permite superar la soledad, porque satisface la necesidad de ser

escuchados o leídos y de identificarnos con una comunidad que tiene para el individuo, como diría Freud, una función catártica (Hurtado 268).

Tomar la decisión de resolver un problema, una aflicción o un agobio, es la etapa siguiente a haberlo reconocido y aceptado. Cuando negamos algo, solemos creer que eso no existe y, por tanto, no hay nada que resolver. Es por esto que el displacer escénico sigue estando presente en la realidad institucional académica. Como no existe, no se han incluido espacios que resuelvan el problema desde el proceso de aprendizaje reglado.

A lo largo del mundo, son casos aislados los que acercan propuestas optativas para el estudiante, dejando, nuevamente, la responsabilidad al respecto en los jóvenes adolescentes en formación. Directa o indirectamente, se vuelve a negar la necesidad que tiene el intérprete en su formación de herramientas de *gestión emocional escénica*, lo que provoca la figura de *culpabilidad* para quien sufre, padece o se encuentra *imposibilitado* para el desarrollo de la demostración escénica musical.

### *Conciencia pedagógica del displacer musical*

Con regularidad se observa un rol disfuncional entre el docente y el alumno a partir del cual se crea la idealización del conocimiento. En función de este ideal impenetrable, que no consiente error como parte del proceso de aprendizaje y donde el eje de la ejecución musical es una mejora continua sobre la base del perfeccionismo, el músico comienza a normalizar “vivir su estudio cotidiano, en mayor o menor medida, como un tormento” (Weintraub 379).

El vínculo interno y su diálogo mental se desarrollan paulatinamente en el proceso escolástico. En él se involucran las voces de los docentes, las familias y el entorno. Por este motivo, el disfrute musical tiende a verse interpelado con este contexto: “El alumno comienza a creer que hacer música es tocar para que otro lo califique, deja de tener como objetivo central la propia experiencia y expresión y el vacío comienza a gestarse en su interior” (Weintraub 78).

Cada vez que se califica con notas numéricas el desempeño de un niño, un adolescente o cualquier persona, se introduce un intercambio entre la calidad de la ejecución, la precisión de las notas y el número que obtiene como resultado. El disfrute musical no tiene relevancia ni incidencia en la evaluación. La incongruencia emocional entre una nota satisfactoria y el displacer causado por la exposición escénica tiende a ser una situación habitual y naturalizada en todo el sistema académico musical. Ejemplo: un estudiante que se saca un 10 en la ejecución interpretativa en el examen, pero que internamente ha vivido un estrés amedrentador.

Esta escena es una realidad completamente normalizada y aceptada en el contexto académico. Tal alteración emocional se entiende como un estado habitual que todo músico va a vivir.

Aun así, es necesario tener presente el porqué del origen de la emoción:

... una emoción es una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades. La respuesta emocional se compone de un

conjunto de sistemas que incluyen, principalmente, la experiencia personal (pensamientos, apreciación de la situación y sentimiento), la expresión (facial, corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento (Gross & Feldman-Barret, 2011; Pekrun & Bühner, 2014; Reeve, 2005). Independientemente de la perspectiva desde la que se aborde el concepto, la emoción es considerada como una de las variables psicológicas de más impacto en la vida de los individuos, ya que determina el comportamiento en gran medida (Gómez y Calleja 98).

Concluimos, entonces, que las emociones que vive el músico son consecuencia del entorno que lo rodea. La incorporación de una conciencia sintomatológica permitirá incluir herramientas de aplicación pedagógica. Poder observar cómo los síntomas se van manifestando en favor o en detrimento del placer musical permitirán al docente y al estudiante identificar los estresores más frecuentes, lo que permitirá *la creación de metodologías preventivas del displacer escénico*.

## Metodología de proyecto

Para este estudio se tomaron como referencia algunas de las bases establecidas por el Inventario de Ansiedad Escénica en Música de Kenny (K-MPAI), en sus modelos de aplicación 2009-2011. Además, se tuvo en cuenta su validación en poblaciones de habla hispana donde “las diferencias socioculturales pueden influir en la interpretación de cada reactivo; es decir, el comportamiento de las respuestas suele ser parecido, pero no exactamente igual en diferentes poblaciones” (Acosta Medina *et al.* 44).

Realizamos una medición de las variables que son posibles identificar cuantitativamente donde no intervienen las incidencias culturales. Por este motivo, se realizó una adecuación en este proceso de investigación. El fin primario de este estudio es el de analizar los elementos sintomatológicos que se repiten para identificarlos y así plantear un desarrollo de prevención pedagógico en el displacer musical escénico.

Se tomaron como referencia tres de los puntos que aborda Kenny:

- *Sintomatología física:*

“El K-MPAI incluye ítems que evalúan la ansiedad somática proximal, como la preocupación por el rendimiento y los síntomas físicos asociados. En su investigación, Kenny describe cómo ‘los músicos reportaron síntomas físicos significativos como palpitaciones, sudoración, y temblores durante sus actuaciones’ (Kenny, 2009: 12)”

- *Sintomatología emocional:*

“El inventario de Kenny aborda varios aspectos emocionales de la ansiedad escénica, incluyendo el miedo a la evaluación negativa, la desesperanza, y la depresión. Según Kenny, ‘la ansiedad escénica puede llevar a sentimientos de desesperanza y depresión, afectando gravemente el bienestar emocional del músico’ (Kenny, 2011: 31)”

- *Sintomatología mental:*

“La dimensión mental de la ansiedad en el K-MPAI incluye ítems relacionados con la preocupación constante, las rumiaciones negativas, y la falta de concentración. Kenny señala que ‘las preocupaciones constantes y las rumiaciones negativas pueden distraer al músico, dificultando su capacidad para concentrarse durante las prácticas y presentaciones’ (Kenny, 2016: 7, 30, 31)”

Con este marco, contextualizamos los tipos de sintomatología que hemos tomado como referencia en este estudio, lo que demuestra una alineación clara con la estructura y los hallazgos del Inventario de Ansiedad Escénica en Música de Kenny (K-MPAI). Teniendo en cuenta la validación del proceso en hispanohablantes, este se llevó a cabo con músicos académicos de habla hispana de diferentes partes del mundo. Fueron en total 120 entrevistas. Entre estas utilizamos las primeras para lograr encontrar el patrón de repetición sintomatológico internacional. Luego diseñamos un *software* de carga de datos online que se alinea con las necesidades encontradas. Una vez que estuvo lista la arquitectura del programa, se cargaron todos los datos cuantificables de los participantes y se aplicó un sistema de análisis de proceso. Este se logró aplicar en 85 muestras de manera efectiva.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas. Se tomaron los datos cuantificables para generar gráficos y estadísticas. No obstante, la información cuantificable es solo una parte de lo que se recolectó, dado que, además, quedaron registrados los testimonios de cada músico. Estos son acercados en formato de citas que complementan la información relevada.

### *Muestra*

El muestreo realizado fue de *sujetos tipo*: músicos académicos mayores de 18 años, con estudio de música de nivel superior, músicos profesionales, docentes y personas cuyo desempeño musical escénico esté contextualizado en el ámbito académico. Todos los participantes tienen el español como lengua madre.

El medio de aplicación y convocatoria fue a través de redes sociales y la invitación de los mismos participantes a otros colegas suyos. Se compartió de manera individual, por medio de cuentas personales, directamente a los músicos. La convocatoria se realizó de marzo de 2023 a febrero de 2024. Al ser un equipo autogestionado y *ad honorem*, el proceso llevó más tiempo de lo estipulado, ya que las entrevistas se fueron realizando de una en una, a medida que se iban presentando los músicos interesados en participar.

El formato de entrevista constó de 15 preguntas, entre las cuales se incluyeron algunas de carácter sociodemográfico, como nacionalidad, género, ocupación, lugar de estudios, nivel de

estudios. A propósito de la sintomatología escénica, se realizaron preguntas abiertas para analizar las experiencias académicas de los participantes, entre otros datos.

Teniendo presente la disponibilidad del entrevistado, cada entrevista tuvo una duración de entre 20 a 50 minutos. Esta se realizó a través de videollamadas online, en las que se solicitó el debido permiso para ser registrada con fines de investigación. El material visual fue descartado y solo se utilizó el audio. Para la transcripción de estos se utilizaron herramientas de inteligencia artificial para agilizar el proceso, que de todos modos requirió una revisión y corrección humana para lograr el resultado final esperado.

La información medible se trabajó con la plataforma programada y diseñada para esta investigación. La aplicación informática del análisis de datos nos permitió una eficiencia mayor en el desarrollo de las gráficas.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por un asistente, una transcritora y un programador experto en *data science*. La coordinadora del proyecto realizó las entrevistas y el posterior análisis del material. Todo el proceso se realizó de forma remota, tanto las entrevistas como el proyecto en sí mismo.

### *Marco de aplicación*

Esta investigación busca acercar la evidencia encontrada en patrones repetitivos identificados por los entrevistados: músicos mayores de 18 años de habla hispana de diferentes partes del mundo. En ella se define como síntoma cualquier señal corporal, mental y emocional que se repite sistemáticamente ante una exposición escénica. Los síntomas descritos por los entrevistados se clasifican en tres instancias temporales: antes, durante y después de cada presentación ante un otro. En cada una de ellas se analizan los comportamientos que manifiesta el entrevistado: físicos, mentales y emocionales. Se llega, de este modo, a una conclusión de las variables posibles y de todo síntoma repetitivo. También se abordan las causales posibles de este padecimiento y la identificación que reconoce el entrevistado de cuándo y cómo se inició este displacer escénico en su vida.

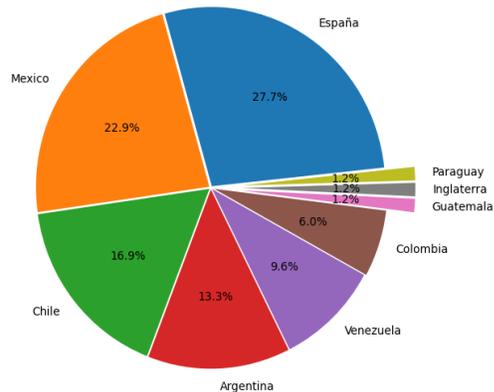
### **Resultados de la investigación**

Teniendo presente la cantidad de personas que participaron y el material de investigación, hemos decidido desglosar la información en diferentes tipos de gráficos para lograr una mejor comprensión de los resultados:

- Áreas geográficas: países de origen.
- Áreas geográficas: países de residencia actual.
- Resultados migrantes.
- Cambios idiomáticos.
- Formación académica de los entrevistados.
- Franja etárea.
- Instrumento o disciplina.
- Sintomatología física.

**CORREA AYELÉN - MEDIAVILLA DAMIÁN ANDRÉS**  
**SEÑALES FÍSICAS, MENTALES Y EMOCIONALES DE LA PÉRDIDA DEL DISFRUTE**  
**ESCÉNICO EN MÚSICOS ACADÉMICOS**

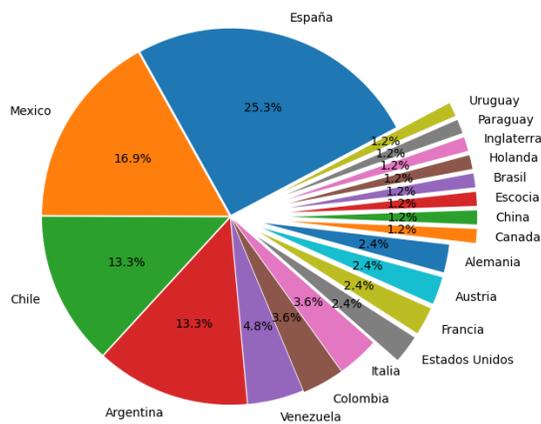
- Sintomatología mental.
- Sintomatología emocional.



**Figura 1.** Gráfico representativo de la región de origen de los entrevistados

En esta muestra podemos analizar una participación de la región de origen que involucra un porcentaje de 28,9 % de Europa (España e Inglaterra), mientras que 72,1 % proviene de Latinoamérica (Argentina, Venezuela, Colombia, México, Paraguay, Guatemala y Chile).

**Figura 2.** Gráfico representativo de la región de residencia actual de los entrevistados



Al respecto, se observa una movilidad geográfica que, en muchos casos involucra, un cambio de idioma y contexto cultural. Dentro de esta movilidad se identifica que de 9 países de origen los participantes han migrado a 20 países diferentes. La distribución de los mismos se

expande dentro de la Unión Europea y a otros países de América. Solo se observaron 3 casos de migración a China, Canadá y Australia.

Si bien *a priori* pensamos que Argentina, con 13,3 % de los entrevistados no representaría movilidad geográfica, esto fue un error. Algunos de los músicos argentinos entrevistados han migrado a otros países y residen en ellos como personas de origen extranjero. Lo mismo sucedió con los porcentajes de España, México y Chile.

Figura 3. Gráfico representativo del movimiento migratorio

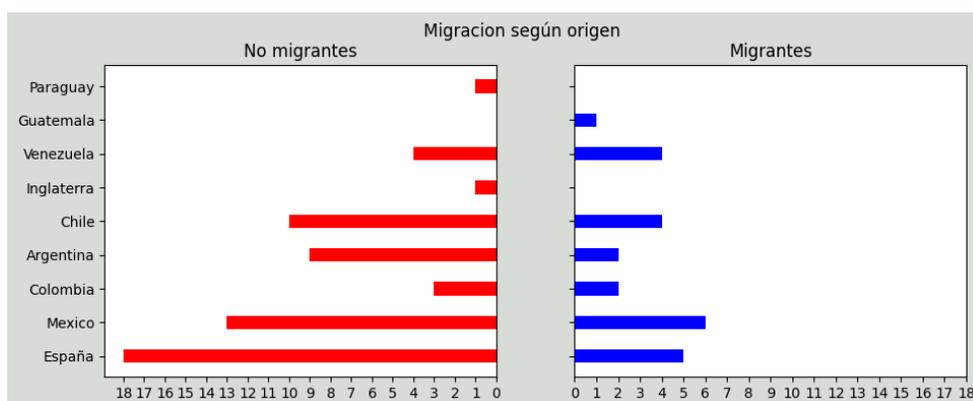
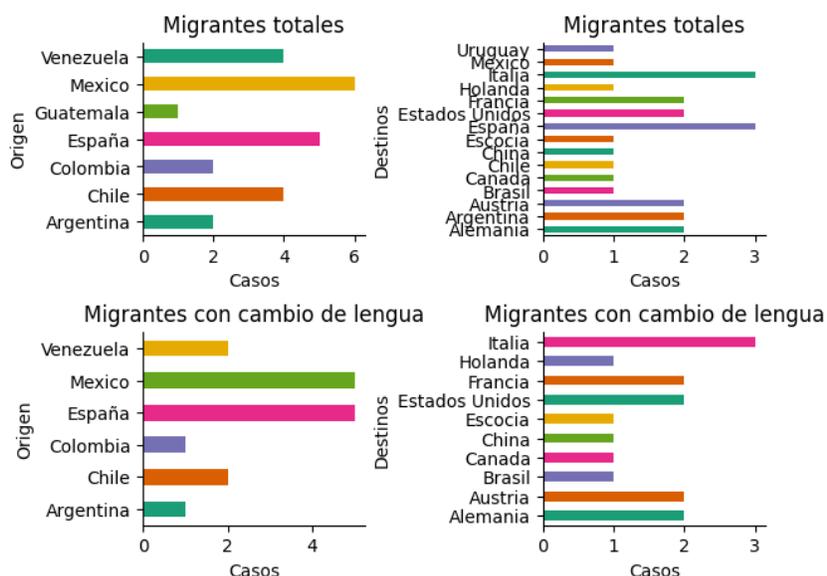


Figura 4. Gráfico representativo de migración con cambio lingüístico

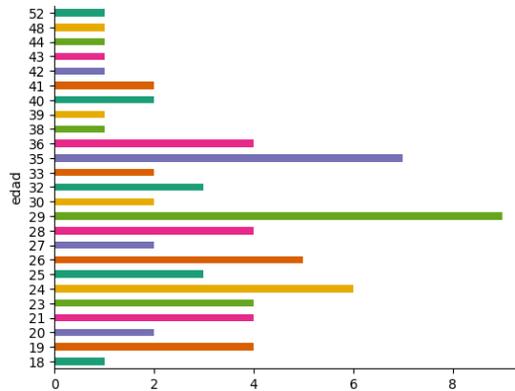


Podemos identificar que, en muchos de los casos de migración, esta conlleva, además, un cambio de idioma. El proceso migratorio se ve intensificado por la barrera idiomática, lo que

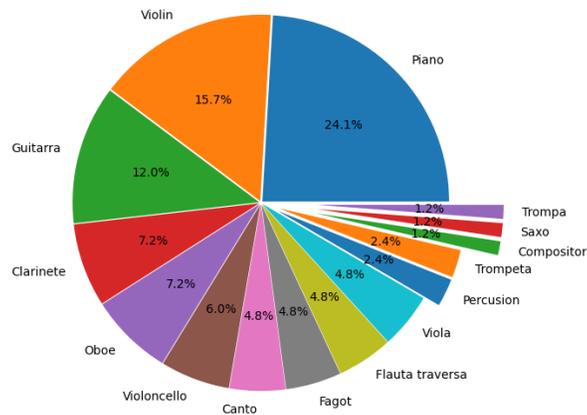
genera un aumento en la dificultad para poder expresarse correctamente o transmitir eficientemente sus necesidades.

Con respecto a los datos desglosados por sexos, vemos que el género femenino queda representado en 55,4 % de los participantes, el masculino en 44,6 %, y que nadie se identificó con un género diferente. Con respecto a la edad, esta oscila entre los 18 y 52 años.

**Figura 5.** Gráfico representativo de la edad de los entrevistados



**Figura 6.** Gráfico representativo de instrumentos/disciplina de los entrevistados



En la Figura 6 se observan las áreas de *expertise* de cada participante. En este caso vemos que uno de los entrevistados se define como compositor. En el siguiente extracto de su entrevista confiesa que pasó de la ejecución instrumental en la trompeta a la composición por la incidencia que le ocasionaba el displacer escénico en su ejecución:

Músico (M): Fui trompetista por unos 12 años en el Sistema Orquesta de Venezuela, pero actualmente no estoy tocando el instrumento y solo me dedico a componer.

Entrevistador (E): *En tu caso, ¿ves un vínculo distinto con el miedo escénico como instrumentista a como compositor?*

M: Sí, totalmente.

E: *¿Cómo lo definirías?*

M: Creo que el instrumentista se afecta de manera más directa con el miedo escénico, sobre todo por su perfección con relación al público, las preparaciones que haya tenido e incluso la importancia del evento, del concierto. En cambio, como compositor, estoy seguro del trabajo que hice durante todo el tiempo que he ido creando la obra, más bien en mi caso he aprendido un poco a dejar ir la obra porque justamente no soy yo quien la interpreta...

E: *¿Sientes que has dejado de dedicarte a la trompeta por esto [miedo escénico]?*

M: Sí, porque no alcanzaba a la versión que tenía que hacer profesionalmente [...] aunque yo quería dedicarme a la trompeta (Extracto de entrevista N° 47: Trompetista, 28 años, nacionalidad venezolana).

Además, se dio un caso similar con otro profesional, que se vio obligado a dejar la interpretación instrumental durante años por la presión ejercida pedagógicamente:

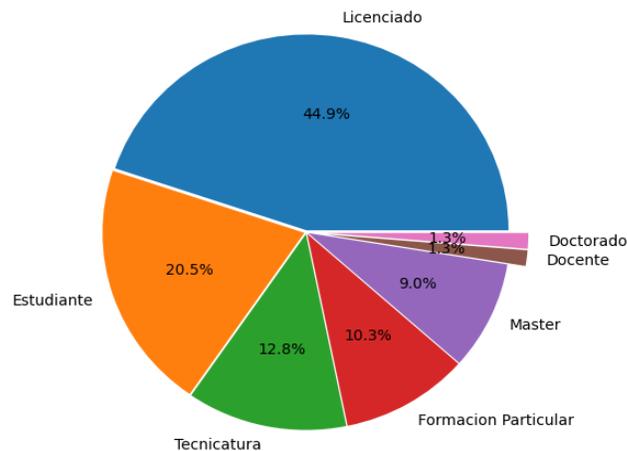
... pasé la prueba de acceso, fui de los primeros y di muy buen examen. Al acceder, esta persona que me había dado clases en particular estaba dando clases en este conservatorio, entonces me puse con él porque pensaba que era muy buen profesor. Y la verdad es que fue un error completamente, porque ahí es cuando empezó todo el calvario de miedo escénico. A partir de ahí, la relación fue otra. Ingenuo de mí, pensaba que no sabía mucho y que él me iba a enseñar todo lo que no sabía. Pero lo

único que hizo fue meterme más miedo, miedo, miedo, miedo, todo hasta llegar al punto de no poder tocar el instrumento. Estuve así prácticamente hasta hace pocos años. [...] Acabé con el título de Dirección de orquesta, coro y terapia musical, pero no ha sido hasta hace 7 u 8 años que pude volver a coger el violín u otro instrumento (Extracto de entrevista N° 54: Oboísta, 43 años, nacionalidad española).

En ambos relatos se observan escenas de negligencia pedagógica que perjudicaron notoriamente al estudiantado. En la primera, el entrevistado alude a la *versión que tenía* que alcanzar y no pudo. En su testimonio se observan carencias pedagógicas de parte de sus docentes para el desarrollo de la técnica instrumental y de gestión escénica, lo cual lo llevó a profundizar el displacer escénico en cada concierto y concluir con un cambio de carrera. Mientras que en la segunda entrevista, el testimonio es contundente. La negligencia pedagógica queda en evidencia absoluta.

Las dos experiencias terminaron en un bloqueo para la ejecución musical instrumental y en la elección de otra alternativa musical. A lo largo del proceso de esta investigación se repitieron sistemáticamente este tipo de relatos. Es llamativo observar que personas que no se conocen entre sí, que se encuentran en lugares completamente opuestos en el mundo, relatan escenas prácticamente iguales de violencia pedagógica con repercusiones musicales idénticas.

**Figura 7.** Gráfico representativo de la formación académica de los entrevistados



Por otra parte, el encuadre académico de todos los participantes da como resultado que la problemática no sea por falta de formación reglada. Esta evidencia refuerza la hipótesis inicial que establece que el displacer escénico es un error pedagógico por falta de recursos en la enseñanza, negligencia o violencia ejercida por el profesorado dentro del contexto áulico.

## Sintomatología del displacer escénico

En los próximos gráficos abordaremos las señales sistemáticas y repetitivas, que llamaremos síntomas, que los entrevistados han expresado que se manifiestan antes, durante y después de cada presentación escénica en que el displacer se hace presente.

### *Síntomas físicos*

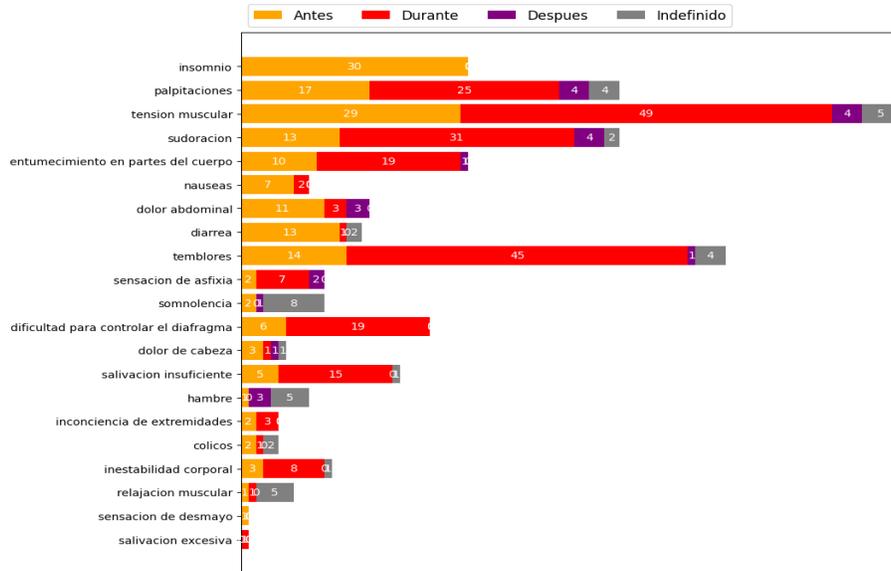
En la Figura 8 podemos observar cómo la mayoría de los síntomas mencionados tienen una prevalencia de inicio previo al momento artístico. El insomnio es la variable con más casos, experiencia en que los entrevistados manifiestan una inestabilidad notable para poder conciliar el sueño hasta semanas antes de la exposición escénica. Al identificar los trastornos del sueño y la prevalencia del insomnio, la correlación de la falta de un buen descanso y la notoria dispersión, se estima un vínculo directo entre ambas problemáticas.

La tensión muscular, los temblores, las palpitaciones y la sudoración, aunque aparecen momentos antes de la presentación escénica (y en algunos casos, días previos), se disparan durante el proceso artístico, cuando el músico sube al escenario. Al finalizar el concierto, dicho remanente persiste en un estado menos relevante. Se identifica cansancio corporal, hambre y sueño como patrones postexposición.

Los entrevistados necesitaron entre 5 a 8 minutos de espera para analizar y/o recordar qué les sucedía físicamente. En algunos casos, mencionaron con dificultad varios síntomas, en otros solo lograban enumerar uno o dos. Tras tomar nota de aquellos síntomas mencionados por el entrevistado, se procedió a mostrarle la lista de posibles síntomas. La identificación era instantánea. De esta forma, lograron conectar rápidamente con sus síntomas físicos y señalarlos con total solidez. Esto habla del nivel de disociación física entre el cuerpo y la ejecución musical. Se identificó una desconexión total y parcial con el cuerpo en función de la exposición escénica, el estado de alerta y la preocupación por el resultado de la interpretación musical.

En algunos casos se mencionan el frío, la falta de control y la falta de conciencia de las extremidades. También se suma la hiperactividad, la hiperventilación y, dentro de los trastornos del sueño, se repite el bruxismo en 19 de los casos, el cual no se ha contabilizado dentro de los síntomas dado que los testimonios lo mencionan como una problemática crónica que se empeora con el estrés que implica la exposición escénica.

**Figura 8.** Gráfico representativo de la sintomatología física en los entrevistados



Con el fin de identificar la sintomatología en relatos habituales, se citan ejemplos tomados de los testimonios:

Si tuviera que enumerar, sería temblor, falta de aire, como que la capacidad torácica, no sé por qué, pero como que tú respiras y el aire no fluye... Luego aparece lo típico: sudoración, manos frías y también me suele pasar que quiero ir muchas veces al baño, aunque tenga ganas o no, mi cabeza me dice “tienes que hacer pis” y luego voy y son dos gotas [se ríe]. Pero mi cabeza me dice “tienes que ir al baño, tienes que ir al baño” (Entrevista N° 2: Cantante, 29 años, nacionalidad alemana).

Empiezo a temblar y las manos se me ponen heladas, que apenas las puedo mover. Las empiezo a sentir como si *no fueran mías*. No siento que sepa lo que voy a hacer, es muy raro... Ya cuando camino hacia el escenario, trato de hacerlo lo más segura

posible, pero me tiemblan las piernas. Así que, la maestra me recomendó que use los vestidos más largos que tenga. Así, nadie se da cuenta que yo estoy temblando (Entrevista N° 47: Violista, 29 años, nacionalidad mexicana).

Ante situaciones de exámenes y de presión, aparece mi famoso *tembleque* con el arco. Si me pongo a pensar, no logro conectar la respiración. Si pienso en hacer tal técnica en ese momento no funciona, y pienso “que salga lo que salga, que termine y ya está”. Después, me pasa que al bajar del escenario y alguien me viene a felicitar, no le creo (Entrevista N° 79: Chelista, 52 años, nacionalidad argentina).

### *Lesiones como parte de síntomas físicos*

Durante las entrevistas se puso de manifiesto que 7,22 % padecía una lesión músculoesquelética en ese momento. Las patologías que más se repitieron fueron tendinopatías y síndromes de sobreuso. Lamentablemente, podríamos decir que ese 7,22 % inicial asciende a 25,88 % si tenemos en cuenta las lesiones sufridas a lo largo de toda su carrera musical. Además, todos ellos informaron de un vínculo con el dolor a lo largo de su formación académica.

A continuación se detallan las lesiones sufridas por los participantes:

**Figura 9.** Relevamiento de lesiones

Entrevista nro.	Dolencias y lesiones
78	Pólipo, Sulcus (hendidura en la cuerda vocal). Reflujo.
79	Tendinitis en el anular de mano izquierda. Tratamiento kinesiológico.
80	Tendinitis, túnel carpiano, brazo derecho con insuficiencia.
81	Tendinitis en hombro izquierdo. Tratamiento kinesiológico durante 1 año.
82	Tendinitis en los brazos. Duración aprox. de un mes. Rectificación cervical.
23	Tendinitis.
83	No recuerda el diagnóstico, menciona lesión en el omóplato.

25	En la espalda reporta molestia.
84	Lesión en nervio cubital. No recuerda el diagnóstico.
26	Tendinitis.
85	Diagnóstico: síndrome del desfiladero torácico y sobreuso.
34	Contractura en hombro y muñeca.
44	Tendinitis, epicondilitis, codo de tenista, codo de golfista.
47	Túnel del carpo y contractura en espalda.
61	Tendinitis.
64	Epicondilitis en los dos brazos.
66	Tendinitis en muñecas.
68	Contracturas graves.
69	Tendinitis mano derecha.
72	Tendinitis.
76	Síndrome del túnel carpiano en ambas muñecas.
77	Tendinitis.

### *Síntomas mentales*

Este segmento lo dividiremos en dos secciones:

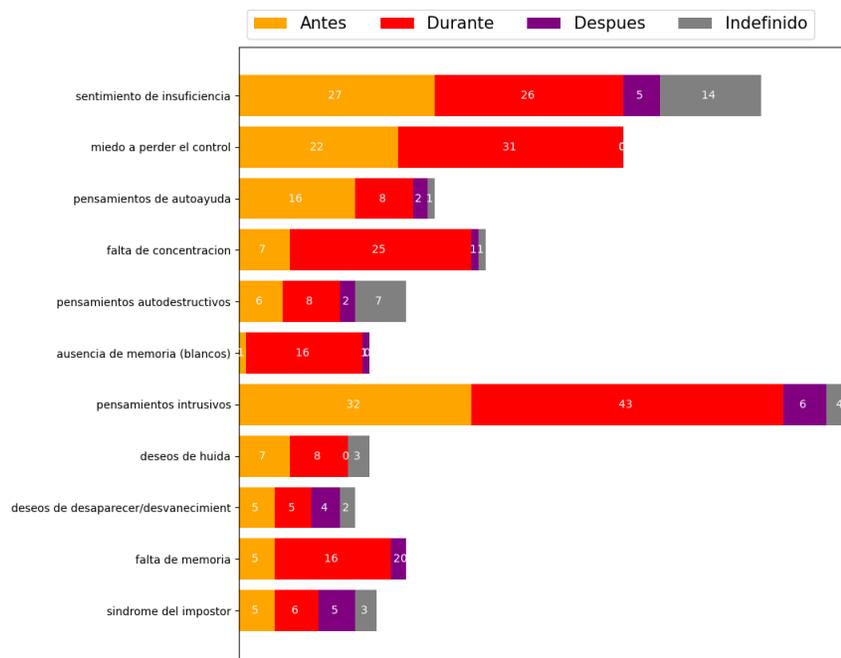
- a) Gráfica de identificación sintomatológica mental del intérprete.
- b) Pensamientos que más se repiten en la mente de los entrevistados.

De esta forma se podrá observar con mayor claridad los datos recolectados y, por ende, comprender los patrones displacenteros mentales que vive el músico.

### *Gráfica de identificación sintomatológica mental del intérprete*

En este aspecto se observó falta de atención identificada con diferentes expresiones: pensamientos intrusivos, pensamientos de insuficiencia, falta de memoria y falta de concentración. Utilizamos el concepto de “blancos mentales” para aludir a la ausencia de memoria en la *performance* musical en escena.

**Figura 10.** Gráfico representativo de la sintomatología mental en los entrevistados



Es llamativo que los entrevistados hayan mencionado el “miedo a perder el control” como un problema mental y no de índole emocional. Se identifica, en este punto, una línea de unión entre los pensamientos y los estados emocionales que se generan como consecuencia de los mismos.

### *Pensamientos que más se repiten en la mente de los entrevistados*

Continuando con el análisis de la sintomatología mental del músico, continuamos enumerando las frases más reiteradas en el proceso de investigación. Los participantes no necesariamente indican cuándo aparecen, sino que insisten en que estas son las expresiones que se repiten a sí mismos:

- Te vas a equivocar. Todo el mundo te está mirando.
- Hay gente que vale mucho más que tú.
- No te va a salir. No eres suficiente. No vas a ser capaz.
- No debí aceptar la propuesta. No debí elegir esta obra. No debí presentarme.
- Los voy a defraudar. Los voy a decepcionar.
- ¿Qué va a pensar el maestro/el público de mí?
- Soy un fracasado, esto no es lo mío. Nunca lo voy a lograr.
- Quizá debería dedicarme a otra cosa.

- ¿Por qué se me olvidó? ¿Por qué no estudié más?

En el caso de los pensamientos de autoayuda, no se mencionaron ejemplos.

Pasamos a citar algunos ejemplos de testimonios para identificar la sintomatología en relatos habituales:

... desde el momento en que veo a una persona del público, en ese momento se me va la atención, y digo: “¿Qué hago? O sea, ¿qué estará pensando? ¿Ya hizo caras? No, está hablando ya con el otro, no me están prestando atención. No, ¿y si lo estoy haciendo mal? ¿Quién vino? ¿Quién faltó? No, no vino. No. Sí, sí vino. Está ahí atrás.”

Entonces, ese tipo de cosas hace que mi mente se vaya. Empiezo a crear fantasías sobre qué estará diciendo la gente de lo que estoy haciendo (Entrevista N° 82: Fagotista, 32 años, nacionalidad mexicana).

... lo que más recuerdo y lo que más me marcó fue el primer profesor de piano que tuve. Él me dijo que no tenía talento, que me dedicara a otra cosa. Yo era muy chica. Tenía, no sé, 12 años. Salía llorando de las clases y de los exámenes. Nunca me aprobaba. No podía aprobar ni siquiera el primer año de piano porque él no me aprobaba. Y me decía directamente: “vos no tenés talento...” Estuve así, hasta que me cambié de docente (Entrevista N° 81: Pianista, 44 años, nacionalidad argentina).

### *Síntomas emocionales*

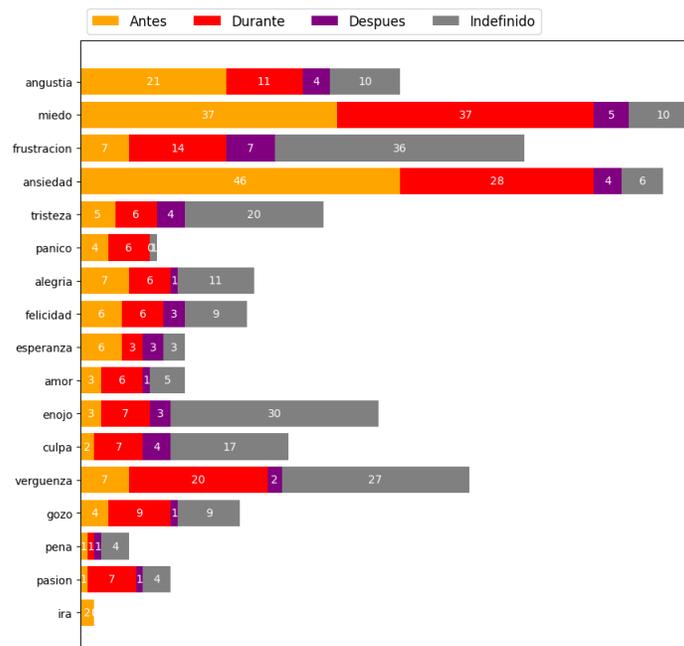
La emoción que convocaba a los entrevistados era siempre el miedo y cuando se les invitaba a pensar sobre otras emociones identificadas además del miedo mostraban una expresión de sorpresa y asombro. En la mayoría de los casos, se les propuso pensar en qué emociones conocían, qué estados emocionales podían reconocer mientras se preparaban para la performance musical. Tras este proceso lograban conectar con la pregunta central: ¿Qué emociones, además

del miedo, aparecen antes, durante y después de la presentación escénica? Todas las emociones que mencionaron e identificaron con claridad fueron displacenteras.

Se observó que antes de cada presentación el estado de ansiedad iniciaba con una inestabilidad corporal, luego aparecía el miedo y la angustia. Dependiendo de la expresión cultural y verbal, varios entrevistados diferenciaron entre angustia, tristeza y pena como emociones distintas.

En escena quedó patente que el miedo persistía, al igual que la ansiedad; en 6 casos alcanzaba el nivel de pánico escénico. En otros se pudo observar que el entrevistado identificaba la vergüenza asociada a síntomas físicos, como el rubor de las mejillas y el sentimiento de ridiculez, que puede generar el temor de “hacer el ridículo” en el escenario, sumado a las posibles burlas hacia la persona que esto ocasionaría. Sin embargo, otros entrevistados mencionaron esta emoción, pero no lograron unirla a una línea temporal.

Resulta llamativo que el estado de frustración y enojo se encuentre presente sin que los músicos entrevistados hayan podido identificar en qué momento hace su aparición. Por último, solo si se les sugería pensar en emociones placenteras, los entrevistados lo tomaban como una opción relevante, de lo contrario no lo incluían en el discurso.



**Figura 11.** Gráfico representativo de la sintomatología emocional en los entrevistados

### **Medicación**

En relación con el consumo de fármacos, los entrevistados reconocieron dos tipos de patrones en función de la sintomatología padecida:

- *Analgésicos, antiinflamatorios y miorrelajantes para los dolores musculares.* Los participantes informan que son recetados e indicados por profesionales en el contexto de la asistencia sanitaria. No se mencionan fármacos específicos.
- *Betabloqueantes y benzodiacepinas.* Los entrevistados mencionan Propranolol y Bromazepan de manera específica en el caso de los síntomas de miedo, ansiedad y pánico escénico. En este caso no se mencionó que ningún facultativo (médico, neurólogo, psiquiatra, etc.) se los prescribiera en el contexto de la asistencia sanitaria, si no que fueron recomendados explícitamente por un docente, catedrático o colegas músicos en el entorno académico. Esto es especialmente preocupante dadas las características de dichos fármacos.

### **Conclusión**

Por los datos encontrados podemos concluir que la sintomatología no es producto de la cultura o del lugar de nacimiento. En las entrevistas, los músicos mencionan que el displacer escénico se encontraba presente en sus lugares de origen y, en algunos casos, se había maximizado por la presión de la migración y la responsabilidad que conlleva el logro musical artístico para permanecer en el nuevo lugar de residencia. La variable migratoria incide en el acto de supervivencia y adaptación al nuevo país de residencia, pero aun así se observa una realidad propia del ámbito musical académico.

La identificación de escenas pedagógicas disfuncionales es lo que se repite sistemáticamente en los entrevistados. El temor al error, a no agradar y el estrés a no ser aprobados es lo que mencionan como el eje de acrecentamiento del displacer escénico. Cabe mencionar que el participante catalogado como compositor era instrumentista, pero por el grado de pánico escénico que experimentaba decidió cambiar su enfoque musical al de la composición. Los datos también nos llevan a concluir que esta problemática no es una simple realidad displacentera de unos pocos, como se suele instaurar en el entorno academicista, sino que es habitual ocultarla para “disimular” el concepto de “fracaso” y el haber elegido el cambio de carrera en pos de la salud mental.

Si bien esta es una muestra relativamente pequeña, nos permite sentar las bases para realizar un estudio de mayores dimensiones. Como se diseñó un *software* a medida, esta investigación marca un antecedente sólido para analizar la problemática. Este programa es escalable, mejorable y personalizable, y permitiría expandir la investigación y el análisis a una escala mundial. Con la participación de entidades académicas que estén interesadas en ampliar el alcance de este estudio, se podría realizar un muestreo aún mayor que permita monitorear las incidencias del displacer escénico tanto de forma global como localizada.

Las señales son claras, concretas y evidentes. No atender dicha situación denota la incongruencia ética y moral, academicista, del entorno musical. Lo mismo sucede en los casos de violencia pedagógica, donde el estudiante queda sumergido bajo el poder jerárquico del docente y

la ausencia de respaldo institucional, lo que genera una perpetuación de “la justificación de exigencia por incremento de nivel musical”.

En esta investigación, hemos confirmado que en la mayoría de los casos el disparador del miedo escénico fue una mala experiencia pedagógica en clase con el docente de instrumento; ese fue el detonante de la exigencia y la sumisión de criterio musical del estudiante. Se fija así este suceso como una semilla que germina en síntomas tales como la tensión muscular excesiva, el sobreuso y la sensación de insuficiencia en el desarrollo personal y musical. Aquello que sería la parte visible de la planta, lo que sale de la tierra, serían los temblores, la sudoración, los blancos de memoria, etc. Es clave comprender que los síntomas son concretos.

El músico performático debe tener herramientas que le faciliten el desarrollo de su gestión emocional escénica. Los justificantes de las malas praxis pedagógicas son tan insostenibles como la ausencia de las praxias necesarias para el desarrollo del intérprete escénico.

De este modo, se deja al descubierto que la sintomatología del displacer es identificable y, por tanto, que es necesario que el contexto académico institucional tome cartas en el asunto para poder dar lugar a la creación de metodologías preventivas del displacer escénico. Con lo expresado aquí queda demostrado que el miedo, la ansiedad o el pánico escénico tienen una incidencia indiscutible en los músicos académicos con comprobación sintomatológica repetitiva.

## Referencias

- Acosta Medina, Carlos, Reynoso Vargas, Karla y Lares Bayona, Edgar. “**Validación del Inventario de Kenny para la Ansiedad Escénica en Músicos (KMPAI) en una población mexicana**”. *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender*. Irma Carbajal Vaca, coordinadora. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. 41-66. Impreso.
- Bauman, Zygmunt. *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós, 2007. Impreso.
- Becerra-García, Andrea Milena, Cristina Madalena, Ana, Estanislau, Célio, Rodríguez Rico, Javier Leonardo, Dias, Henrique, Bassi, Ari, Chagas Bloes, Diogo Antonio, & Morato, Silvio. Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones. **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 39, no. 1, 2007, pp. 75-81. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342007000100007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000100007&lng=pt&tlng=es)
- Cáceres Chávez, Milagros del Rosario. *Influencia de la Ansiedad Escénica en la Ejecución Musical de los estudiantes de cuerdas frotadas del Conservatorio Regional de Música Luis Duncker Lavalle*. Tesis de maestría. Universidad Católica de Santa María, Arequipa. 2019. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/07c2ac02-3deb-4f5e-a42d-3594010c8a73/content>
- Conti, Gabriela. *La ansiedad por Performance Musical como emergente de las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. 2018.

- Conti, Gabriela, Díaz, Alberto y Blake, Mariano. “La autoevaluación como destreza en el músico performer: De la evaluación en clase a la adquisición de la destreza autoevaluativa”. *Actos*, vol.5, no. 10, 2021, pp. 124-134.
- Conti, Gabriela, Díaz, Alberto y Blake, Mariano. “Prevalencia y severidad de la Ansiedad por Performance Musical en cantantes de Argentina”. *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender*. Irma Carbajal Vaca, comp. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. 67-93.
- Clínica Universidad de Navarra. Diccionario médico. 2023. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/sintoma>
- Cui, C., Xie, X. y Yin, Y. “Exploring the relationships among music performance anxiety, teaching anxiety, and self-efficacy of Chinese preservice music teachers”. *Frontiers in Psychology*, vol.15, 2024, pp. 1373454. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1373454
- Gómez, Olimpia y Calleja, Nazira. “Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición”. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. vol. 8, no. 1, 2016), pp. 96-117.
- Hurtado, Antón. “Fina antropología del miedo”. *Methados, Revista de Ciencias Sociales*. vol.3 no.2, 2015, pp. 262-275. <https://es.studenta.com/content/132992189/441542974008>
- Juárez López, Eduardo Carlos. *Ansiedad Escénica: La cara oculta del artista*. Tesis de maestría en psicoterapia Gestalt. Centro de Estudios e Investigaciones Gestálticas, Xalapa. 2014. [https://www.academia.edu/35604739/Tesis\\_Ansiedad\\_Esc%C3%A9nica](https://www.academia.edu/35604739/Tesis_Ansiedad_Esc%C3%A9nica)
- Kenny, Dianna. **The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory**. [https://www.researchgate.net/publication/223995005\\_The\\_factor\\_structure\\_of\\_the\\_revised\\_Kenny\\_Music\\_Performance\\_Anxiety\\_Inventory](https://www.researchgate.net/publication/223995005_The_factor_structure_of_the_revised_Kenny_Music_Performance_Anxiety_Inventory) . 2009
- Kenny, Dianna. *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. 2016. Impreso.
- Kenny, Dianna. “The Kenny music performance anxiety inventory (K-MPAI): Scale construction, cross-cultural validation, theoretical underpinnings, and diagnostic and therapeutic utility”. *Frontiers in Psychology*. vol, 14, 2023 pp. 1143359. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1143359.
- Masquiarán Díaz, Nicolás. “Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en las carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical”. *Átemus*. vol, 3. no,5, 2018, pp. 27-41. <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/50891/53312>
- Martín López, Tomás. “¿Cómo evitar las lesiones de los músicos?: Estrategias para la prevención de las lesiones musculoesqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas. *Congreso Nacional sobre Enfermedades Profesionales de los Músicos: Libro de actas del congreso*. Cátedra Asturias de Prevención, AMPOS. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2019, pp. 81-90. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/67719/C%C3%B3mo%20evitar%20las%20lesiones%20de%20los%20m%C3%BAscos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mlodinow, Leonard. *Emocional: ¿Cómo los sentimientos moldean nuestro pensamiento?* Barcelona: Crítica. 2023. Impreso.
- Moscone, Ricardo O. “El miedo y sus metamorfosis”. *Psicoanálisis*, vol. 24. no,1, 2012, pp. 53-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243775>

---

Weintraub, Mauricio. *Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música.*  
Barcelona: El Aleph. 2016.

---

Recibido: 14 de junio de 2024  
Aceptado: 6 de diciembre de 2024