



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a
Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Psicología
Clínica

EL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD EN EX-ALUMNOS
ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE MÚSICA
PROFESIONAL A NIVEL TÉCNICO Y
LICENCIATURA EN EL ESTADO DE MÉXICO Y
CDMX

Reporte de Investigación Empírica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Manuel de Jesús Ontiveros Farfán



Director: Dra. Brenda Estela Hernández Lima

Dictaminadores: Mtra. Gabriela Méndez y Dra. Sandra Ivonne Muñoz
Maldonado

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, a 10 de Junio de 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo I. Marco Teórico.....	6
1.1 Estrés.....	6
1.1.1 Biología del Estrés.....	7
1.1.2 Síntomas de Estrés.....	9
1.1.3 Estrés Académico.....	10
1.1.4 Consecuencias del Estrés Académico.....	15
1.1.5 Modos de Afrontamiento al Estrés.....	16
1.2 Ansiedad.....	18
1.2.1 Biología de la Ansiedad.....	20
1.2.2 Trastornos y Síntomas de la Ansiedad.....	22
1.2.3 Ansiedad Académica.....	24
1.3 Ambiente en las carreras relacionadas a la música y oportunidad laboral...26	
1.3.1 Estrés y Ansiedad en Estudiantes de Música.....	29
1.3.1.1 Miedo o Ansiedad Escénica.....	31
1.3.1.2 Deficiencias en el manejo emocional y en las estrategias de afrontamiento.....	33
Capítulo II. Planteamiento de problema y objetivos.....	36
2.1 Planteamiento del problema.....	36
2.1.1 Pregunta de investigación.....	37
2.1.2 Justificación.....	37
2.2 Objetivos de investigación.....	39
Capítulo III. Metodología.....	40
3.1 Población.....	40

3.2 Escenario.....	40
3.3 Diseño de la Investigación.....	41
3.4 Instrumentos y Técnicas de Evaluación.....	41
3.5 Procedimiento.....	42
Capítulo IV. Resultados.....	45
4.1 Niveles de Ansiedad.....	45
4.2 Análisis de Estrés Académico.....	47
4.3 Análisis Cualitativo Ad Hoc.....	48
Capítulo V. Discusión y Conclusiones.....	57
Referencias Bibliográficas.....	62
Anexos.....	66

Introducción

La síntomas de la ansiedad y el estrés son parte inherente de la existencia humana y cumplen una serie de propósitos para la preservación y salvaguardar la integridad del individuo, al participar como elementos activos de los procesos de lucha y huida como estructura evolutiva durante circunstancias de peligro, sin embargo, cuando estos síntomas sobrepasan a la experiencia en sí y producen malestares de forma desproporcionada, es entonces cuando se vuelve un problema en diferentes contextos.

Dentro del ámbito educativo se han realizado un gran número de investigaciones al respecto, ya que al ser un contexto en el cual participan una serie de elementos que son fácilmente interpretables como estresores, se convierte en un ambiente propicio para el desarrollo de estos síntomas.

Los estudiantes de música profesional no son la excepción de esto, puesto que si bien, como cualquier disciplina educativa cuenta con los elementos generales de un proceso formativo normal, también cuenta con una serie de variables peculiares que lo convierte en un proceso único y especialmente viable para el desarrollo de síntomas de estrés y ansiedad, esto derivado de distintas variables como son las preconstrucciones o ideas sociales, los estigmas culturales, las implicaciones económicas así como la exposición al público, o la subjetividad evaluatoria de los criterios de los educadores, son sólo algunos de los elementos que forman parte de la estructura educativa que un estudiante de música tiene que hacer frente para poder conseguir un título profesional.

Con el objetivo de describir las manifestaciones de la ansiedad y el estrés en ex estudiantes profesionales de música, así como los mecanismos de afrontamiento que utilizan y sus consecuencias, el presente trabajo recupera una serie de testimonios de algunos estudiantes de música profesional del Estado de México y la Ciudad de México tanto a nivel técnico como Licenciatura, a manera de evidencia acerca de lo que han experimentado en relación con el estrés y ansiedad como estudiantes de la disciplina artística y diferentes especialidades, así como sus motivaciones y agentes que influyeron en su toma de decisiones y las consecuencias de las estrategias del manejo de los síntomas vinculados a los mismos. Se recuperan algunas investigaciones realizadas similares a esta en diferentes entornos académicos y diferentes áreas profesionales y se comparan las similitudes, constantes o diferencias que se aprecian en los resultados, así como la interpretación de los mismos.

El abordaje de la investigación realizada fue de corte mixto, se utilizaron instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, de forma que, a la conclusión de este trabajo, los resultados obtenidos sugieren la presencia de afectaciones cognitivas, fisiológicas y motoras negativas o desadaptativas cuyas consecuencias en algunos casos se han prolongado a largo plazo, esto, producto de los altos niveles de ansiedad y estrés que se obtuvieron en los instrumentos aplicados, así como los testimonios recuperados de los participantes, por lo que se podría sugerir la necesidad de realizar revisiones concretas sobre los procesos de evaluación y métodos de enseñanza empleados.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 Estrés

El estrés, de acuerdo con Pérez et al. (2014) significa “*Tensión Nerviosa*” y el término como tal nació durante los años 30, con el que es considerado el padre de los estudios sobre el estrés, Hans Selye, investigador Austrohúngaro cuyo trabajo experimental sentó las bases para el desarrollo de este tema. De acuerdo al mismo, esta llamada Tensión Nerviosa es simplemente una respuesta por parte del organismo que se produce en relación a determinada estimulación interna o externa, alguna acción sorpresiva o repentina, y esta puede ser desagradable o placentera.

El estrés desde esta perspectiva es considerado como una respuesta que se activa ante la percepción del sujeto o del organismo frente a una posible situación de riesgo o amenaza, por lo general se relaciona con fenómenos dentro de los cuales el sujeto se siente rebasado por las circunstancias o percibe que los recursos físicos, como mentales, no son suficientes para hacer frente ante el posible estímulo estresor.

Desde el punto de vista fisiológico autores como Camargo (2010) hacen referencia al “*Cortisol*” como la hormona principal del estrés, mientras que defiende el fenómeno de estrés como parte de la funcionalidad humana, aludiendo a que el exceso de estrés es tan dañino para el organismo como su ausencia total, justificando que una dosis saludable del mismo puede propiciar herramientas fundamentales para la vida y la supervivencia. En relación con esto, menciona el SGA “Síndrome General de Adaptación”, el cual aparece cuando se está expuesto constantemente a estímulos estresores, el SAG está dividido en 3 fases: *Alarma*, *Resistencia* y *Agotamiento*. Según Pérez et al. (2014) el cual describe las 3 fases que lo componen, la fase de “*Alarma*”, la cual, se caracteriza principalmente por ofrecer una baja resistencia temporal ante el agente estresor mientras que el organismo intenta reunir toda su energía para posteriormente poder hacer frente a la situación. La segunda fase llamada de “*Resistencia*”, se caracteriza principalmente por respuestas fisiológicas, además de ser subjetiva en relación con las características y las capacidades del sujeto. La tercera fase llamada “*Agotamiento*”, representa el colapso del individuo, al no poder hacer frente a la situación o agente estresor al estar expuesto al mismo durante largos periodos, el cuerpo desajusta su equilibrio y esto puede conllevar una serie de consecuencias fisiológicas y desencadenar padecimientos a largo plazo, como trastornos gastrointestinales, úlceras, cáncer, migrañas, afecciones cardíacas, infartos, entre otras.

Complementando lo anterior con el modelo biológico propuesto por Selye, estas 3 etapas que configuran el SAG, aparecen gracias a la acción de 3 ejes de sistemas principales, el “*Eje Neural*”, relacionado con el sistema muscular al incrementar su tonalidad, o paralizar algún grupo o paquete muscular completo, así como realizar descargas masivas hacia el sistema simpático; el “*Eje Neuroendocrino*” controlando la liberación de la noradrenalina y la adrenalina así como los cambios físicos relacionados a la misma; El “*Eje Neuroendocrino*” el cual controla específicamente la activación del “Hipotálamo-Hipófisis-Corteza suprarrenal-Cortisol”. (Camargo, 2010)

1.1.1 Biología del estrés

De acuerdo con algunos estudios, el uso del término “estrés” se ha vuelto bastante difuso y poco específico, al generalizar ciertos aspectos sin dar o proveer de información explícita sobre todos los aspectos que intervienen dentro de este fenómeno, más allá de simples alteraciones internas o externas. Según Duval (2010), para el área de las *neurociencias* es imprescindible poder establecer relación entre el fenómeno cognitivo, fisiológico, cognitivo, emocional, conductual, y las variables en el organismo que intervienen en esto, por lo que se consideran 3 modos principales:

1. El estado de estrés se encuentra determinado por la percepción de eventos a nivel emocional, conductual o fisiológico relacionado directamente con la producción de “Corticotropina” (CRH). El establecer un camino neurológico y sobre la organización del papel que desempeña esta, permite un mayor entendimiento del fenómeno fisiopatológico.
2. El estrés es regulado en cuanto a tiempo e intensidad por la retroalimentación de los glucocorticoides, dada la reacción del eje hipotálamo - hipófisis - suprarrenal. Queda como evidencia de las diferencias individuales de las variaciones de los niveles de reacción al estrés en este sistema de freno, al ser las neuronas en el área del hipocampo las más sensibles a los niveles excedentes o insuficientes de glucocorticoides.
3. La combinación de “Citoquinas-Glucocorticoides” funcionando como puente de interacción entre el sistema nervioso central y el sistema inmunitario puede explicar el origen de determinadas patologías.

Uno de los principales defectos que tiene algunas de estas perspectivas neurobiológicas es que omiten aspectos variables dentro de la conducta individual tales como la personalidad o el carácter, los aspectos cognitivo-conductuales, así como el ambiente o el contexto.

Naranjo (2009) hace referencia a esta diferencia de abordaje según el enfoque planteado, ya que desde una orientación bioquímica o fisiológica, guardará más relación con las respuestas “orgánicas” o fisiológicas que se hacen presente en el individuo que experimenta alguna situación que percibe como riesgosa o amenazante. Por el otro lado, cuando se analiza el fenómeno desde un enfoque cognitivo se encuentra con que la situación en sí misma no es la productora unidireccional del estrés, sino que la respuesta que el individuo presenta es resultado de una cognición previa en la que él mismo evalúa las circunstancias y produce una serie de respuestas con el fin de satisfacer una demanda de “supervivencia” interpretada.

También es importante señalar que ningún enfoque es absolutista ni se limita a una sola explicación, ya sea desde una perspectiva fisiológica o psicosocial, el objetivo de un análisis adecuado resulta del conocimiento del funcionamiento del sistema en todas sus dimensiones; si bien el estrés puede ser entendido como una respuesta fisiológica a procesos psíquicos controlados por la influencia de la amígdala, al establecer una conexión entre la sustancia gris periacueductal del mesencéfalo con las extensiones del núcleo central de la amígdala en sí misma; como de igual manera esto puede ser producido por un fenómeno externo que activa el funcionamiento del mismo. (González y Escobar, 2002)

Para Naranjo (2009) el estrés no resulta sólo en una mecánica tipo “estímulo-respuesta”, sino en una relación dinámica entre el individuo y al ambiente en el que se desarrolla; de esta forma, entonces el sujeto a no aparecer dentro del papel de “víctima” del estrés en sí mismo, sino como autor dentro del margen de entendimiento en la forma en la que experimenta, evalúa, interpreta e integra las circunstancias que se le presentan a lo largo de su existencia, la forma en la que considera los recursos con los que dispone para hacer frente a las circunstancias que se le presentan y los mecanismos de respuesta que produce, aprende y desarrolla.

Dentro de los tipos de respuesta que se pueden identificar, están las del tipo conductual, ya que como González y Escobar (2002) mencionan, con el objetivo de hacer frente a las situaciones estresantes o al estímulo estresor, dentro del marco fisiológico se producen una serie de respuestas, lo que a su vez, también se relaciona directamente con comportamiento o actuar del individuo, con el objetivo de atender la necesidad que se presenta en ese momento;

algunos ejemplos de las respuestas cognitivas son la presencia de un aumento temporal en las funciones de sensación y percepción así como de memoria, lo cual a su vez puede producir cambios emocionales como euforia o disforia, lo que inhibe el proceso reflexivo del individuo volviéndolo propenso a la aparición de conductas desadaptativas, como lo es el consumo de sustancias nocivas, algunas con propiedades ansiolíticas como el alcohol o el tabaco por ejemplo; también se presenta una disminución en la percepción del dolor, y un incremento en la atención selectiva, lo cual también se relaciona con conductas obsesivas o compulsivas.

1.2.2 Síntomas del Estrés

La sintomatología del estrés es un tanto amplia en cuanto a las afectaciones que se presentan en el individuo en diferentes niveles; como menciona Naranjo (2009), dentro del entorno cotidiano de las personas y los aspectos biopsicosociales propios del contexto en que se encuentran, las personas realizan un gran esfuerzo durante cada día de su vida con la intención de hacer frente a las demandas cognitivas y conductuales que su contexto social y cultural les presentan.

Las afectaciones que produce el estrés en la vida de las personas son varias, no se limitan a las respuestas fisiológicas, sino que se habla de un nivel de afectación conductual, en el cual según Pérez et al. (2014) se usa el término de conductas “desadaptativas”, las cuales, atentan de forma directa o indirecta en contra de la auto preservación y bienestar del individuo así como no promover la salud del mismo; algunos ejemplos de estas conductas a los que se hace referencia comúnmente son la ingesta de sustancias adictivas o nocivas, hábitos alimenticios deficientes o desbalanceados, estilos de vida estáticos, entre otros.

Dentro de los problemas relacionados con el estrés, no de respuesta inmediata, sino producto de una exposición prolongada, entre los más comunes son los que se vinculan al sistema gastrointestinal, o incluso el cardiovascular; no limitados a estos, también es frecuente la aparición de problemas en la piel, artritis, o también síntomas relacionados con alergias pueden verse agravados por el estrés. También se observan respuestas a nivel somático, entre las más comunes se encuentran distintos tipos de dolores físicos, en el pecho, las extremidades o la cabeza, etc., incapacidad para conciliar el sueño, fatiga crónica, entre otros (Pérez et al., 2014).

Existen diferentes clasificaciones, una de ellas es la que proponen Maturana y Vargas (2015) en la que se separa y enlista los síntomas o respuestas inmediatas en 3 dimensiones: Síntomas Físicos Involuntarios, Síntomas Psicológicos y Síntomas conductuales:

- Síntomas Físicos Involuntarios:
 - Taquicardia, incremento en la presión arterial, incremento en la frecuencia respiratoria, sudoración Excesiva, dilatación en las pupilas, temblores en extremidades, tensión muscular, estado alterado de excitación, incapacidad para conciliar el sueño o somnolencia excesiva, resequedad en la boca y dolores de cabeza.
- Síntomas Psicológicos:
 - Incapacidad de conservar un estado calmado, falta de sosiego, se irrita con facilidad, miedo, disminución de la atención, pensamientos “desordenados”, reducción en las capacidades intelectuales, desorientación y atención difusa.
- Síntomas Conductuales:
 - Incapacidad para relajarse, estado de alerta constante, estado de vacilación, bloqueos y respuestas “exageradas” a situaciones externas.

1.1.3 Estrés académico

En la actualidad, el estrés ha cobrado gran popularidad en el interés de los investigadores, esto derivado de muchas circunstancias, entre ellos fenómenos relacionados al mismo, así como estilos de vida cada vez más y más exigentes, exposición constante a ambientes estresores, entre otros. Como afirma Martín (2007), lo importante dentro de la terminología y el manejo de la palabra “estrés” con frecuencia son los “factores estresores”, lo cual se vincula directamente con los trabajos de Selye y el “Síndrome General de Adaptación”, representado como una respuesta fisiológica a los mismos y los elementos dentro del ambiente, en este caso, dentro del contexto educativa y sus elementos los cuales en mayor o menor medida pueden ser interpretados como posibles agentes estresores.

El estrés académico se entiende como aquel que es producto o se encuentra relacionado a las diferentes variables inherentes al proceso educativo del individuo, como lo son los periodos de exámenes, las relaciones interpersonales con los compañeros y profesores, así como miembros del cuerpo estudiantil, realización de prácticas o actividades percibidas como

incómodas, desagradables o incluso riesgosas, miedo al fracaso académico, a la decepción familiar, el exceso de carga académica o relacionado a actividades extracurriculares, entre otros.

El estrés académico ha sido objeto de interés y estudio para distintos investigadores dada su creciente importancia y aumento en su incidencia. Rull et al. (2011) realizaron un estudio a 504 alumnos universitarios de diferentes orientaciones profesionales, en este se destaca el concepto de estrés como una consecuencia por parte del organismo con la intención de hacer frente a lo que el ambiente demanda. Como resultado de este estudio se encontró que si bien no existía una variación entre los niveles de estrés por cada división de carrera, sí existen niveles de estrés elevados de forma generalizada, principalmente en el tercer y séptimo semestres, lo cual podría explicarse por la creciente carga de trabajo aunque esto no se especifica. Este mismo estudio reporta que, a manera de encontrar nuevas formas de lidiar con el estrés, los alumnos tienden a recurrir al consumo de sustancias legales e ilegales con el propósito de sobrellevar el proceso académico, lo cual reafirma la importancia de realizar estudios en este tema.

Otro de los temas importantes a revisar a lo largo de este tipo de investigaciones, es ver qué tipo de enfoque se utiliza a la hora de contextualizar el fenómeno del estrés. Como señala Barraza (2005), algunos de los estudios que se hacen con relación al estrés académico suelen enfocarse en: Factores estresores, Síntomas del estrés o Un modelo transaccional. También a otro tipo de enfoques multidisciplinarios u otros con enfoques relacionados distintos que establecen relación con otras variables como la salud mental, calidad de vida, ansiedad, entre otros.

El trabajo realizado por Inga (2008) es especialmente interesante, pues recupera los obstáculos o posibles circunstancias estresoras a los que un estudiante universitario (en el caso de esta investigación) de enfermería, debe hacer frente durante los primeros años de su educación profesional; si bien esta investigación se concentra en las alumnas del área médica, los escenarios planteados son fácilmente identificables para los estudiantes universitarios de otras áreas, la forma en la que se describen estos denominados “obstáculos” son:

- Aspectos Sociales

- Dificultad para establecer relaciones personales en un nuevo ambiente, establecer grupos de trabajo o realizar actividades como ponente y percibirse de alguna manera “expuesto”.
- Cambio en el nivel de responsabilidad e independencia del estudiante. Si bien en los niveles educativos básicos la guía central del proceso estaba dictada por el profesor en turno, dentro del ambiente universitario esto cambia radicalmente al ser el estudiante mayormente el responsable de su proceso de aprendizaje.
- Aspectos vocacionales
 - Las dudas en esta etapa son comunes al estar presentes múltiples influencias sobre el individuo, ya sea las intenciones o miedos de los padres del estudiante, expectativas hacia la institución, problemas sociales, estándares impuestos, entre algunos otros.
 - Incongruencias entre el deseo del estudiante y su perfil aptitudinal. Si bien cada individuo toma sus propias decisiones, en ocasiones un estudiante puede enfrentarse a muchos más problemas de los esperados si no cuenta con determinadas habilidades, capacidades o experiencias que pudieran estar o no estar especificadas en el “perfil de ingreso” de la institución.
- Aspectos académicos
 - La deficiencia en hábitos de estudio puede ser común, producto de otras variables como el provenir de diferentes instituciones con otro tipo de esquemas y programas educativos o el cambio en los mismos, así como cambios en el estilo de vida, entre otros.
 - La falta de conocimientos previos en determinadas áreas, en ocasiones dificulta que los alumnos puedan asimilar nuevos contenidos sin entender completamente la base de lo que se les presenta en esta nueva etapa educativa.
 - La carga académica representa uno de los retos más grandes a confrontar para los nuevos estudiantes, entre muchas otras variables, como los tiempos de desplazamiento entre el hogar y la institución, así como actividades laborales extra, sumado a una demanda de tiempo académica saturada, suelen ser elementos que influyen en el desarrollo del proceso formativo.

- Aspectos personales
 - Preconcepciones erróneas sobre lo que ser “estudiante universitario” significa. Muchos estudiantes guardan ideas sobre lo que representa la vida de un universitario y terminan por dar prioridad a otro tipo de actividades e interacciones como el socializar o dejar de lado actividades curriculares formativas, entre otros.
 - La madurez mental dentro del proceso se puede determinar por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, si bien es una transición entre la educación básica y la profesional, aspectos como la disciplina y la independencia pueden no estar del todo bien establecidos al momento de atravesar este cambio.
 - Los problemas familiares, así como las necesidades económicas pueden jugar un papel preponderante en la toma de decisiones del estudiante, puesto que si no existe un “mínimo” de seguridad financiera o emocional, la atención y necesidades del estudiante giraran en torno a otro tipo de problemas.

Dentro del trabajo realizado por Berrio y Mazo (2011), en su artículo “*Estrés académico*”, se realiza una recopilación y comparación de diversos estudios enfocados al nivel de estrés en estudiantes de distintos niveles académicos, desde alumnos que presentan exámenes de ingreso a la universidad, hasta estudiantes de maestría o distintas licenciaturas, utilizando diferentes instrumentos de medición; los resultados sugieren una clara relación entre afectaciones a la salud de los individuos y un aumento en los niveles de estrés.

En el estudio llevado a cabo por Celis et al (2001) en Perú, en una muestra de estudiantes del primer y sexto año de la carrera de medicina, a los cuales se les aplicó un Inventario de Ansiedad Rasgo Estado y un Inventario de Estrés Académico; se observó en los resultados un incremento considerable en los niveles de estrés por parte de los alumnos en el primer año de la carrera, producto de la fuerte demanda académica y la presión por las actividades y falta de disponibilidad de tiempo.

En el estudio realizado por Pellicer, Salvador, y Benet (2002), titulado “*Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes*”, se aplicaron una serie de instrumentos a 13 estudiantes oriundos de España que estaban por realizar el examen de selectividad para la universidad, entre los instrumentos utilizados estuvieron el *State-Trait*

Anxiety Scale (STAI-R y STAI-E), la *Escala de Acontecimientos Vitales Estresantes* (ESE), el *Perfil de Estados de Ánimo* (POMS), la *Escala de Ansiedad ante los Tests*, algunos instrumentos de autoinforme sobre el estrés percibido y algunas medidas de variables inmunológicas. Los resultados de este estudio revelaron una relación directa entre el aumento en los niveles de estrés y una disminución en la respuesta inmune del organismo.

En el estudio realizado por Barraza (2005), titulado “*Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*”, se utilizó una muestra de 356 estudiantes mexicanos de nivel educación media superior, a los cuales se les aplicó un cuestionario sobre estrés académico. El estudio demostró que más del 86% de los alumnos que estudiaban a nivel medio superior habrían experimentado estrés relacionado con sus actividades académicas en el semestre de Enero a Junio del año 2004; los alumnos reportaron que el estrés era derivado de una pesada carga académica, los periodos de evaluación y exámenes, así como al exceso de responsabilidad por querer cumplir con las demandas y estándares de la institución.

Según el estudio realizado por Barraza (2008), titulado “*El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos*”, con una muestra que comprendía a 152 alumnos que estudiaban la maestría en educación, a los cuales se les aplicó el *Inventario SISCO del Estrés Académico*. En este estudio se obtuvieron resultados que mostraban que el 95% de los participantes había sufrido de estrés en algún punto, aunque con un nivel de intensidad medianamente alto. Además, se reportó que, variables como el sexo, el estado civil y la institución educativa donde se realizan los estudios, podían influir en los niveles de estrés.

Teniendo lo anterior en consideración y siguiendo lo que refiere Martín (2007) en su investigación, para poder analizar todo el fenómeno del estrés académico se debe tener en cuenta también una serie de “variables moduladoras” que se conforman por diversos factores que intervienen en el mismo en diferentes dimensiones, como los elementos biológicos como lo son la edad o el sexo del individuo, los “psicosocioeducativos” referentes al tipo de educación que cursan, dificultad percibida, auto-conceptos académicos, etc., los psicosociales como los mecanismos de afrontamiento, los tipos de personalidad, acceso o dependencia a apoyos sociales, etc., así como socioeconómicos como el nivel socioeconómico, ingresos percibidos en el hogar, responsabilidad económica, acceso a becas, entre otros.

Al enfocarse en algunas variables referentes a la experiencia del individuo como el “auto-concepto educativo”, el cual hace referencia al nivel de percepción sobre sí mismo dentro de la experiencia académica o educativa que recibe, así como de los elementos que se atribuye a sí mismo dentro de esta dimensión, es decir, características como su rendimiento académico, las capacidades con las que cuenta, si experimenta temor, dudas, y en consecuencia, un bajo desempeño percibiéndose a sí mismo como “incompetente”, “incapaz” o no apto para cumplir los criterios del programa que cursa, entre otros. Esta variable en especial muestra elementos importantes sobre lo que representa el ambiente educativo para los estudiantes y con qué emociones se relaciona Martín (2007).

Según Álvarez et al. (2013), se concentran de forma concreta en el estrés relacionado con los periodos de exámenes en estudiantes universitarios, sugieren que existe una fuerte relación entre este fenómeno y una serie de problemas generales que abarcan desde un bajo rendimiento académico, hasta el desarrollo de problemas de autoestima, padecimientos de salud severos, problemas gastrointestinales, migrañas, afecciones cardíacas, problemas psicológicos, anorexia, autopercepción alterada, entre otros.

Según las investigaciones realizadas por Alfonso, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves (2015), en relación con los eventos y situaciones que propician la aparición de estrés en los estudiantes y la magnitud en la cual perciben o experimentan dentro del ambiente académico, son ocasionadas principalmente por:

- Un exceso de trabajos o tareas percibido como parte de sus obligaciones estudiantiles dentro y fuera de las aulas.
- La escasez de disponibilidad de tiempo para cumplir de forma adecuada con todas las demandas escolares.
- Los procesos evaluativos y todo lo que tiene que ver con los mismos, pruebas exposiciones, exámenes, etc.
- La presión derivada del peso de entrega de trabajos de carácter obligatorio.

1.1.4 Consecuencias del estrés académico

El verdadero problema con los padecimientos severos de estrés está en las consecuencias a largo plazo, las cuales terminan por no sólo limitarse al periodo de exposición al fenómeno estresor, sino que se instalan en la experiencia del individuo y permanecen por más tiempo afectando su calidad de vida en diferentes niveles. Según el estudio realizado por

Martín (2007) el estrés puede afectar el estado de salud, así como el estado mental o estado emocional, dañando incluso hasta la forma de relacionarse del estudiante con su entorno, compañeros, amigos, familiares, etc. Las principales afectaciones que recopila se pueden categorizar en 3 planos: Plano Conductual, Plano Cognitivo y Plano Fisiológico:

- Dentro del plano cognitivo se una variación entre los estados emocionales de percepción de los estudiantes en periodos comprendidos entre la previa realización de los exámenes hasta el momento de recibir calificaciones.
- En el plano psicofísico se exponen, por ejemplo, una depreciación en el conteo de células del sistema inmunológico, produciendo un estado de vulnerabilidad a exponerse a diferentes enfermedades, siendo esto consecuencia directa de la percepción asociada a periodos evaluativos.
- Para el plano conductual también se alude a que durante los periodos de exámenes, los alumnos tienden a desarrollar conductas desadaptativas para lidiar con las variables circunstanciales a las que están expuestos, tales como incrementar el consumo de sustancias como el tabaco, la cafeína, o sustancias psicoactivas, entre otras.

En otro estudio realizado por Ahumada (2013) en donde varios alumnos relatan de forma cualitativa los efectos que el estrés tienen en ellos, se encuentran afirmaciones en las que expresan desde alteraciones emocionales como cambios de humor, estados prolongados de frustración, disposición negativa a cualquier actividad, enojo, lo cual a su vez trae otras consecuencias como problemas de salud, fatiga crónica, dolores de cabeza, cambios de peso, entre otras. Por otro lado, también se abordan los fenómenos sociales que se dan a partir de estas conductas, resultando en que no sólo el estudiante padece de las mismas, sino que se extiende a sus círculos sociales próximos; los cuales son percibidos por los estudiantes como distractores u, obstáculos en su proceso formativo, mismos que pueden propiciar una descarga conductual violenta, evidentemente, producto del estado mental alterado de los estudiantes, entre otros.

1.1.5 Modos de afrontamiento al estrés

De forma cultural se han normalizado e integrado algunas estrategias o conductas para hacer frente al estrés en distintas circunstancias; dentro del ambiente académico, en el estudio realizado por Rull et al. (2011) se detectó que más del 50% de la muestra reportaba consumir

algún tipo de sustancia legal o ilegal, con más frecuencia alcohol, regularmente para poder hacer frente al estrés relacionado con una percepción de una carga académica excesivamente demandante; de forma aleatoria resulta interesante señalar que sólo el 15% de la muestra consideró la idea de darse de baja del curso por las mismas circunstancias.

Por otro lado, estudios similares referentes al estrés estudiantil, como el realizado por Martín (2007), que aunque están más enfocados al estrés relacionado con los periodos de evaluación y presentación de exámenes, señalan un aumento considerable en el consumo de sustancias como el tabaco y la cafeína, lo cual se puede relacionar directamente con las alteraciones nerviosas propias del proceso en cuestión y la necesidad de los alumnos por permanecer más conscientes y atentos, además de compensar las pocas horas de sueño; sin embargo, el estudio señalado también se reporta un descenso en el consumo de sustancias como el alcohol, debido a una falta de disponibilidad de tiempo e ingresos para su consumo, durante estos periodos de evaluación.

Ahumada (2013), describe algunos de los problemas o consecuencias socioemocionales que enfrentan algunos estudiantes universitarios, entre los que se encuentran el aumento progresivo de niveles de estrés a lo largo del periodo escolar debido al aumento de la dificultad y creciente demanda académica; los estudiantes de forma general reportan desarrollar problemas con sus familias, al percibirlos como poco sensibles o carentes de empatía ante sus necesidades como estudiantes universitarios, otros hacen referencia a que terminan “desquitándose con ellos”, así como dificultar las relaciones amistosas o de pareja, dada la demanda académica de atención tiempo, además del desarrollo posterior de diversos problemas de salud.

Además de lo anterior, otras de las estrategias de afrontamiento del estrés que los estudiantes aplican son el comer, salir a actividades recreativas con amigos como fiestas o eventos sociales, dormir o practicar algún deporte de forma recurrente, así como la prevención o administración del tiempo para prevenir circunstancias estresoras (Ahumada, 2013).

Inga (2008), por su parte, conceptualiza una serie de **modos de afrontamiento** que pudieran resultar eficaces según la circunstancia o el agente estresor al que el individuo se enfrente y la forma en la que procesa la información para producir otro tipo de reacción considerablemente más adaptativa o desadaptativa o, que simplemente el individuo ha aprendido a lo largo de su vida a utilizar para sobrevivir:

Represión: eliminar del aparato “consciente” la información, el deseo o el conflicto en cuestión. Regularmente relacionado con el “olvido voluntario”, se suprime o se le resta importancia hasta que desaparece.

Repliegue: Abandono de la circunstancia o presentarse inmutable ante el estímulo estresor sin hacer expresas sus verdaderas emociones; el sujeto cobra una postura fatalista y carga con una gran sensación de culpa pudiendo llevarlo a la autoflagelación o castigo.

Adhesión: Cuando se presenta una circunstancia estresora, el sujeto buscará apoyo dentro de su círculo o utilizando las herramientas de las que dispone para poder hacer frente y dar solución al problema.

Antelación: Dentro del flujo de pensamiento el sujeto prevé los posibles resultados a posibles tomas de decisiones y evalúa en consideración cuál sería el más óptimo o afin para dar solución al problema o conseguir el objetivo planteado.

1.2 Ansiedad

Según Beck (2013), la ansiedad es una condición en el que la atención está dirigida hacia el futuro, principalmente relacionado a posibles efectos adversos sobre un principio de incertidumbre y una incapacidad para controlar o predecir las posibles consecuencias; se puede considerar inherente a la propia existencia humana; existe una gran diversidad de documentos y registros históricos, desde religiosos, médicos y científicos, que tratan de dar solución a los síntomas relacionados con la ansiedad, el cual hoy en día se ha, de alguna forma, normalizado relacionado con distintos fenómenos culturales y efectos sociales, desde los desastres naturales, experiencias traumáticas, exceso de carga laboral o académica entre algunos otros.

Algunos de los trabajos más conocidos sobre la ansiedad fueron los realizados por Spielberger (1966), quien por primera vez introduce la idea sobre la ansiedad como “Rasgo” o “Estado”, declarando que, cuando se habla de Ansiedad-Estado se está frente a la experiencia de un fenómeno temporal transitorio en relación con un agente o evento desencadenante; y **Ansiedad-Rasgo**, como un estado en el cual el sujeto padece determinada predisposición a experimentar ansiedad o a interpretar diferentes elementos de su realidad como amenazas o riesgos que desencadenan las respuestas ansiosas, convirtiendo estos elementos en casi permanentes, atribuidos a las características de personalidad.

Díaz et al. (2010) explica que, a lo largo de todo el proceso de desarrollo del ser humano, este debe hacer frente a un sin número de circunstancias y eventos que le demandan diferentes tipos de respuesta para sobrellevarlos o superarlos, con la finalidad de satisfacer determinadas necesidades o conseguir ciertos objetivos. A este tipo de respuestas o formas de confrontar la situación se les conoce también como “estrategias de afrontamiento”. Según Díaz y sus colaboradores, mismo, los efectos de la ansiedad incluyen respuestas fisiológicas, en general síntomas de tensión y una percepción de afección negativa, se refiere a un estado de atención y alerta prolongado como efecto de la posible necesidad de hacer frente a un evento o amenaza la cual es percibida como peligrosa o riesgosa.

Para hablar de la definición de Ansiedad, de forma más específica, Orozco y Baldares (2012) lo definen como “... *una emoción que surge ante situaciones ambiguas, en las que se anticipa una posible amenaza, y que prepara al individuo para actuar ante ellas mediante una serie de reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales*” (Pp. 498). Esto se traduce como un estado mental alterado que es acompañado por una serie de respuestas somáticas o fisiológicas, las cuales se disparan o detonan con la intención de preparar al individuo para establecer una posición defensiva o de huida para asegurar su “supervivencia”; algunas de estas respuesta fisiológicas son las descargas de adrenalina, alteraciones en la presión, frecuencia del pulso cardíaco, tensión muscular, niveles de frecuencia respiratoria, así como un aumento en la actividad del sistema simpático.

En su libro “Terapia Cognitiva para Trastornos de Ansiedad”, Beck (2013) sugiere que los mayores niveles de ansiedad se presentan unas semanas luego del evento traumático, en este caso los relacionados a conflictos bélicos o desastres naturales, los cuales utiliza como referencia, de forma más específica, un estudio realizado a los habitantes de la Ciudad de Nueva York, luego del ataque terrorista consumado el 9 de septiembre del año 2001; dentro de este estudio se reportó que después de varios meses del atentado, varios de los participantes en el estudio presentaban problemas para dormir, altos niveles de tensión y ansiedad por la inseguridad que percibían, así como una preocupación constante ante otro posible ataque terrorista en el área, incluso años después algunos adolescentes también se perciben con miedo de que ellos mismos o algún familiar pudiera ser víctima de otro posible ataque terrorista.

Por otro lado, Spielberg (1966) maneja el concepto de ansiedad no como un trastorno o enfermedad de forma sólida, sino como un elemento parte de la existencia o la naturaleza humana, el cual, de forma generalizada no puede ser considerado como adaptativo o

desadaptativo, obedece a una serie de estímulos que funcionan con el fin de “garantizar” la auto preservación bajo una respuesta subjetiva al peligro, sin embargo, cuando estas respuestas se salen de control o realmente no representan una ventaja para el individuo se presentan entonces como un posible problema o a una carencia de elementos o herramientas para hacer frente a determinadas circunstancias, lo que en consecuencia puede fácilmente derivar en una serie de problemas para el individuo y afectar de forma considerable su calidad de vida.

1.2.1 Biología de la Ansiedad

Al igual que las respuestas relacionadas con el “estrés”, los síntomas asociados con las conductas ansiosas comparten de igual manera un origen biológico en cuanto a lo que experimenta el sujeto. Como menciona Herlyn (2015), la ansiedad produce una serie de respuestas comúnmente reconocidas para identificar este estado, con frecuencia asociado con el miedo a determinado resultado, respuesta o evento fatídico. Algunas de estas respuestas pueden ser desencadenadas por factores como el consumo de algunos medicamentos que estimulan el funcionamiento de la glándula tiroidea, algunos alimentos y bebidas con altos contenidos de cafeína o posibles sustancias psicoactivas, así como experiencias que el individuo perciba como funestas o peligrosas, enfermedades crónicas, problemas de salud severos, los cuales son circunstancias amenazantes que el individuo experimenta en su propio cuerpo.

Beck (2013) reafirma que, de forma general la ansiedad se hace presente por la naturaleza psicofisiológica de sus síntomas, de esta forma es como se entiende que esta se encuentra relacionada directamente con la activación de los sistemas Parasimpático y Simpático. Entre los aspectos que se relacionan con cada uno de estos se encuentran, dentro del sistema simpático: los síntomas que tienen que ver con una “hiperactivación” o que funcionan a un nivel superior al del estado “normal”, como lo son el aumento del tono muscular y fuerza en los huesos, la dilatación de algunos vasos sanguíneos para adaptar el flujo de sangre para atender las demandas para hacer frente al posible peligro percibido inminente, incremento en la frecuencia respiratoria el ritmo cardíaco, la dilatación de las pupilas y el aumento en las actividades del tracto intestinal, entre otros. La activación de estos sistemas son reportados por los individuos como mareos, nerviosismo, espasmos involuntarios, temblores en extremidades, escalofríos, dolores en diferentes partes del cuerpo, entre otros.

Por el otro lado, el sistema parasimpático, el cual según Beck (2013) no ha sido estudiado a plenitud, ¿cuál es su papel específico dentro de los padecimientos o trastornos de ansiedad?, se sabe que se relaciona con cierto tipo de respuestas como la “inhabilitación” muscular, el descenso en la presión sanguínea, constricción de las pupilas, relajación de algunos paquetes musculares y cambios en la capacidad pulmonar. En cuanto a esto, de acuerdo con estudios sobre los cambios producidos en el ritmo cardíaco en relación con una situación angustiante, se sabe que no son realmente producto de una sobre estimulación como en el sistema simpático, por lo que se puede tratar realmente de un mecanismo de compensación por parte del sistema parasimpático.

Complementando lo anterior, otro artículo respecto al papel que desempeña el sistema nervioso y como opera de acuerdo a la forma en la que está constituido, es el de Herlyn (2015) dentro del cual se describe la estructura del **Sistema Nervioso Central**, conformado por el Bulbo Raquídeo, la Médula Espinal, el Mesencéfalo, el Diencefalo, la Protuberancia y ambos hemisferios cerebrales. Todo lo anterior comunicado de forma directa con el sistema nervioso periférico hacia los demás órganos del cuerpo, logrando establecer así una vía de transferencia de información, en la cual el Sistema Nervioso Central procesa y envía las respuestas mediante el Sistema nervioso Autónomo, estas respuestas son llamadas “eferencias”.

Se le conoce como “Aferente” a la información que es transportada desde los órganos del cuerpo hacia el Sistema Nervioso Central mediante el Sistema Periférico, por ejemplo, todas las neuronas que intervienen en procesos sensoriales. Mientras que se le conoce como “Eferente” a la información que es transportada desde el Sistema Nervioso Central hacia los demás órganos y sistemas del cuerpo mediante el Sistema Periférico y a las neuronas que intervienen en las funciones motoras o “motoneuronas”. (Cruz y Eguibar, 2013)

Beck (2013) basándose en varios estudios realizados en los últimos 50 años sobre este tema, concluye que aquellos individuos que padecen algún trastorno de ansiedad crónico también presentan niveles de activación autónoma elevados, aunque no estén directamente frente a la presencia de una situación o agente productor de ansiedad. De igual forma existe una variación entre los cambios en el ritmo cardíaco en función de fobias o miedos específicos en comparación con otros grupos por fobia social u otros. Lo anterior se ha vinculado más a un producto de activación autónoma y alteraciones en el ritmo cardíaco que el individuo focaliza, quedando de cierta forma en un círculo de re activación frente a la amenaza percibida y riesgo.

Retomando lo que menciona Herlyn (2015), la experiencia de la ansiedad se considera de carácter “personal” o “privado” dados los elementos de la subjetividad y descripción de cada individuo en cuanto a su experiencia particular; se considera un análisis sobre los procesos “conscientes” e “inconscientes” dentro de la interpretación de lo que le sucede al individuo, por lo cual se le puede otorgar algunas explicaciones neurobiológicas. La ansiedad se hace presente en la corteza prefrontal, la corteza singular anterior y el hipocampo. Es en este último dónde se realiza un procesamiento de información evaluativo, en función de la experiencia previa del sujeto sobre los posibles riesgos y severidad de la amenaza, de esta forma, se puede activar una serie de mecanismos implícitos en la sensación de Ansiedad.

De igual manera, la amígdala, tiene la función de organizar y coordinar las experiencias y expresiones emocionales, además de trabajar en conjunto con otras partes del sistema nervioso, como el hipocampo, en la regulación del afecto, y optimizando ciertos atributos de la memoria; o, junto a la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal, Para regular las respuestas socialmente adaptativas ante situaciones complejas y/o novedosas, que implican el funcionamiento ejecutivo superior (Beck, 2013).

1.2.2 Trastornos y Síntomas de la Ansiedad

Con el paso del tiempo, se han realizado cambios y actualizaciones dentro de los manuales y metodologías para identificar las posibles sintomatologías en enfermedades mentales con la intención de poder realizar diagnósticos más oportunos y precisos; el DSM-5 no es la excepción, y como menciona Feliú (2014) dentro de los Trastornos de Ansiedad, también se han tomado en cuenta nuevos criterios para poderlos clasificar, algunos de estos son:

- **Agorafobia:** Relacionada a una alta percepción de vulnerabilidad en determinados contextos, forzando a la persona a experimentar miedo o ansiedad a salir de casa, estar en espacios concurridos sin ninguna compañía conocida, miedo a espacios cerrados, entre otras. Este miedo debe permanecer por más de seis meses.
- **Trastorno de Ansiedad por Separación:** Sensación de miedo, tristeza o ansiedad en niveles elevados relacionado al posible alejamiento con una persona con la que se tiene un vínculo afectivo considerablemente fuerte, haciéndose presente en diferentes niveles de manifestación tanto conductual o cognitiva, síntomas fisiológicos, sueños o pesadillas frecuentes. Los síntomas deben perdurar por más de seis meses en adultos y un mes en adolescentes y niños.
- **Trastorno de Ansiedad Generalizada:** Se hace referencia a la presencia de 3 o más respuestas fisiológicas relacionadas con el miedo o la ansiedad sin la presencia de ningún estímulo específico, así como una dificultad para el manejo

de las emociones y la presencia de angustia constante persistente. La preocupación debe ser en periodos frecuentes durante 6 meses como mínimo.

- **Mutismo Selectivo:** Pérdida de la capacidad de respuesta oral ante determinados estímulos o circunstancias específicas; se recupera la capacidad de habla en situaciones diferentes. Para su diagnóstico el síntoma debe permanecer por más de un mes.
- **Trastorno de Ansiedad Inducido por sustancias:** La presencia de miedo o conductas ansiosas en consecuencia a la ingesta o abstinencia de determinado medicamento o sustancia. No se hace presente sólo durante el momento de consumo o su falta de, sino que la respuesta es prolongada.
- **Fobias específicas:** Presencia de miedo o ansiedad en respuesta a un estímulo determinado de cierta naturaleza específica, ya sea objeto, animal o circunstancia; la respuesta es prácticamente inmediata. Para su diagnóstico se debe establecer de forma específica cuál es el estímulo que detona la ansiedad y la presencia de la fobia debe superar los 6 meses.
- **Trastorno de Ansiedad Social:** Miedo o ansiedad relacionados a una respuesta negativa por parte del entorno social en el que se encuentra inmerso, sentimiento de exposición o vulnerabilidad ante posibles juicios externos. La sensación de ansiedad debe durar por lo menos seis meses.

Resulta pertinente recordar que, como menciona Orozco y Baldares (2012) basándose en los estudios la teoría tridimensional de la ansiedad propuesta por Lang (1968), la Ansiedad se ve expresada o manifestada en 3 sistemas de respuesta:

- **Nivel Subjetivo-Cognitivo:** Consideración subjetiva de los estímulos, Experiencia interna y Autopercepción.
- **Fisiológico o Somático:** Producto de las respuestas de la estimulación del sistema nervioso.
- **Conductual o Motriz:** Conductas de evitación o mecanismos de escape.

De igual manera, y siguiendo la idea anterior, Orozco y Baldares (2012) separan la Ansiedad en 2 ramas de acuerdo con distintos factores, como la duración de los síntomas o sus detonantes, y las tipifican como “Ansiedad fisiológica” (Siendo esta de carácter temporal a la que él llama como “normal”) y “Ansiedad patológica”, la cual describe un problema sustancial y crónico. Las características de la primera es que se hace presente como mecanismo de defensa frente a una situación de peligro, surge como una respuesta inmediata ante situaciones del entorno, se le puede considerar “adaptativa” por su función primaria, es más “ligera” que la segunda, los componentes somáticos son menores, no requiere de atención especializada; mientras que la segunda, puede causar bloqueos para hacer frente a circunstancias normales de

la vida diaria, no está vinculada a un efecto desencadenante “claro”, se le puede considerar desadaptativa puesto que no favorece a la supervivencia o beneficia las circunstancias a las que el individuo trata de afrontar, causa afecciones directamente al rendimiento de quien la padece, muestra mayores componentes somáticos, es posible que requiera de atención psiquiátrica para su tratamiento.

1.2.3 Ansiedad académica

Cuando se habla de **ansiedad académica** se hace referencia a los padecimientos y síntomas de ansiedad que se relacionan directamente con los fenómenos o eventos que constituyen la experiencia del individuo dentro del círculo educativo en el que se desarrolla. Como mencionan García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés (2013) los términos que se emplean como “fobia escolar” o “ansiedad académica” con frecuencia se suelen abordar de distintas formas, lo cual puede llegar a descontextualizar el objeto de estudio, sin embargo, en este caso se trata de las respuestas anticipadas ante una percepción de una posible amenaza o circunstancia considerada como peligro potencial.

Hay un gran número de estudios en donde se busca establecer la relación entre la ansiedad como una influencia directa que afecta el rendimiento académico de los estudiantes en relación a su experiencia de aprendizaje a distintos niveles educativos, con mayor frecuencia, en escuelas de educación profesional o universidades. Un ejemplo de estos es el estudio realizado a estudiantes de enfermería en la universidad de Chile por Castillo, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz (2016) en el cual, para su medición se utilizó el STAI Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, en el cual quedó de manifiesto niveles de ansiedad elevados atribuidos mayormente a 3 factores: sobrecarga académica, falta de tiempo para cumplir con las actividades solicitadas y periodos de evaluación.

Otro ejemplo de esto, pero no en un nivel educativo profesional, es el estudio realizado por García-Fernández, Martínez-Monteagudo, e Inglés (2013) en el que participaron 520 estudiantes procedentes de España con edades de entre 12 a 18 años. Los resultados de este estudio señalaron, en los alumnos más destacados en materias como Literatura, Lengua o Matemáticas, altos niveles de ansiedad relacionados a miedos frente al fracaso escolar, el castigo académico o incluso miedo a sentirse agredidos. De esta forma se puede observar un alto rendimiento académico en determinadas áreas específicas, lo cual puede estar relacionado de forma directa, con altos niveles de ansiedad y determinados miedos específicos.

En el estudio realizado por Álvarez, Aguilar, y Lorenzo (2012) a una muestra seleccionada de forma estratificada y aleatoria compuesta por 1021 estudiantes de la Universidad de Almería, en España, cubriendo distintas áreas de enseñanza como Humanidades, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales Jurídicas. En total fueron 609 mujeres, 368 Hombres y 44 participantes “perdidos”. Se utilizó el Inventario de Estrés Académico (I.E.A.), y un cuestionario “Ad Hoc” con la finalidad de conocer más sobre las variables personales de los participantes. El objetivo de este estudio fue establecer una relación entre las variables personales de los individuos y la ansiedad académica, en este caso de forma más precisa, en circunstancias durante periodos de exámenes, así como hasta qué punto se da la presencia de síntomas de ansiedad; dentro de los resultados se detectó que el 25% de los participantes presentaban síntomas cognitivos de ansiedad a nivel “preocupante”, así como un 10% a nivel “muy preocupante”; mientras que, a nivel fisiológico el 17% presentó manifestaciones a nivel “preocupante” y el 6% a nivel “muy preocupante”.

Es importante señalar que la ansiedad académica no se limita sólo a espacios universitarios, también está presente en escalones educativos más jóvenes y se pueden vincular algunas de las mismas variables como la percepción de una sobrecarga académica o la falta de tiempo para cumplir con las tareas solicitadas. Una prueba de esto es el estudio realizado por Fernández y Silveria (2012) en el que participaron 101 niñas y 94 niños, un total de 195 estudiantes del quinto curso de enseñanza fundamental en Brasil, de edades entre 7 y 11 años. Se utilizó el Inventario de Ansiedad Escolar de Oliveira y Sisto, y la Escala para la Evaluación de la Motivación Escolar Infanto-Juvenil EAME-IJ de Martinelli y Sisto. Los resultados de este estudio mostraron patrones interesantes en cuanto al desarrollo de las motivaciones de los alumnos en relación al sexo y el agente motivante o la situación angustiante. En este caso, los resultados sugieren que no hubo diferencias significativas en cuanto a los niveles de ansiedad entre ambos sexos, sin embargo parece que las niñas tienden a mostrar una mayor motivación de carácter intrínseco al proceso educativo, es decir que les es más simple el ser más persistentes y hacer frente a las adversidades relacionadas a las tareas académicas, mientras que los varones presentan una mayor ansiedad relacionada con las consecuencias sociales como el reconocimiento, los premios o las ganancias materiales o la competitividad, siendo más propensos a verse afectada su motivación por aspectos externos al proceso educativo en sí mismo.

Otro referente interesante es el estudio realizado por Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía, & Rodríguez, (2005) en el cual, con el objetivo de investigar si existe una relación entre las variables de autopercepción de eficacia y ansiedad y el rendimiento escolar, participaron 20 estudiantes de nivel secundaria en Bogotá, Colombia. Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo STAI, y la Escala de Autoeficacia Generalizada EAG; Al final, en los resultados se puede apreciar una relación directa entre la ansiedad, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico, creando una dinámica más compleja en la que los individuos con una percepción de autoeficacia baja tienden a desarrollar mayor ansiedad afectando directamente su rendimiento académico. Una autoeficacia mediada por los síntomas de ansiedad puede producir efectos adversos al colocar al individuo en un estado en el que las adversidades o eventos parecen superar sus capacidades de adaptación a las mismas, disminuyendo sus capacidades para superar las circunstancias.

1.3 Ambiente en las carreras relacionadas a la música y oportunidad laboral

Como tal no existen muchas investigaciones que analicen lo que podría considerarse el “ecosistema” dentro de una escuela de música “profesional”, considerando variables más personales de cómo las experimenta un alumno más allá de las dinámicas de interacción profesor-alumno. Lo que sucede en escuelas de educación artística o musical es un tanto diferente a lo que experimenta un alumno de medicina, derecho, ingeniería u alguna otra disciplina más “ortodoxa”, desde las diferencias entre las limitaciones y la formalidad del mercado laboral, hasta los esquemas y experiencias evaluativas, son sólo algunas por mencionar. Un ejemplo de esta distinción es el que hacen Gómez y Gómez (2014), sobre la educación musical en España, en el que hacen una distinción entre “Educación formal” como aquella que es impartida en instituciones de forma regulada, esquematizada y cronológicamente graduada, como sería el caso de la educación primaria, secundaria, preparatoria y universidad; y por otro lado, la “Educación informal” la cual describen como la que, si bien también es estructurada, se obtiene fuera del marco oficial.

Un estudio relativamente aproximado es el que realiza Olivera (2013) en el que se aborda el tema en México como “La condición social del artista”, el cual engloba desde su formación educativa práctica y su incorporación a un mercado laboral más complejo. Como se señala en el mismo, el encuadre sobre la productividad del “artista” se desarrolla sobre un principio de “demanda” sobre un sistema cada vez más globalizado, esto considerando las tendencias sociales que se transforman y adaptan con el tiempo, así como los mecanismos de

producción de la misma; por poner un ejemplo, si bien, hace algunos años el único acceso a la música era mediante conciertos y tiendas de discos compactos, hoy en día esto queda reducido al alcance de un “click”. Naturalmente, esto ha repercutido en la forma en la que se produce y se consume la “música” y plantea nuevos desafíos para quienes desean desempeñarse de manera profesional en esta área.

Las experiencias de los alumnos de las carreras profesionales relacionadas con la música son diversas, no sólo por la institución específica a la cual acuden, sino por una serie de variables culturales y personales que influyen dentro de su proceso formativo. Algunos de estos testimonios de estudiantes de nivel licenciatura en música en México son recuperados en el estudio realizado por Navarro (2013), el cual muestra las opiniones de 30 alumnos de entre 21 y 41 años, de los cuales el 50% realizaba actividades laborales para solventar sus estudios de forma paralela a los mismos, mientras que el otro 50% afirmaron dedicarse únicamente a sus actividades académicas. También es importante señalar que dentro de la oferta académica de las instituciones musicales existen distintos perfiles, dentro de los cuales se encuentran las carreras en las que se lleva a cabo una preparación como “músico concertista” o intérprete de algún instrumento en específico (clarinete, saxofón, violín, canto, piano, órgano, arpa, etc.) y algunas otras con un perfil de egreso más “académico” o teórico, como educación musical, composición, etnomusicología, entre otras. Esta distinción es importante ya que las oportunidades en el campo laboral y profesional pueden verse considerablemente modificadas en función del perfil de egreso y la experiencia académica del alumno. Retomando los resultados del estudio, la mayoría de los participantes afirmaron sentirse constantemente en desacuerdo con las calificaciones que les asignaban, así como no reflejar realmente el esfuerzo o las capacidades reales, puesto que en el caso de una evaluación de un músico instrumentista, está sujeta a una opinión subjetiva a cargo del profesor y en algunos casos maestros sinodales, esto dadas las dificultades que plantea el desafío de establecer una calificación en un esquema meritocrático y las capacidades que desarrolla el individuo. Otro punto interesante es que los alumnos favorecen la importancia a materias “prácticas” sobre las teóricas, esto dado a que se tiene la idea de que es finalmente la habilidad, capacidad y dominio del instrumento, lo que finalmente será determinante para su futuro profesional.

Retomando el marco laboral, es necesario conocer las dimensiones consideradas como “ortodoxas” y “populares”, siendo las primeras las que se relacionan a las oportunidades a las que se tiene acceso obteniendo antes un título universitario en educación musical, como es el

caso de algunas orquestas, escuelas de música profesional, posiciones en departamentos de cultura, etc; y las segundas, son las oportunidades laborales en las cuales no hace falta un título, solamente un conjunto de conocimientos y habilidades según el esquema de trabajo, como lo son los grupos de música versátil, escuelas de iniciación musical, músico “intérprete” o compositor, entre otros. Tampoco es fácil establecer una relación entre preparación académica y mercado laboral, es importante destacar también que dentro del espacio “popular” la mayoría del tiempo se desempeñan de forma “informal”, es decir, sin los beneficios y obligaciones del trabajador asalariado, dependiendo únicamente de su propia “actividad comercial” (Olivera, 2013).

Dentro de la estructura para acceder a una escuela de música profesional se debe tener claro que existen distintos niveles, si bien algunas escuelas cuentan con talleres y cursos de preparación para el ingreso formal, no es sino hasta que se concluye en México la educación básica a nivel secundaria, que se puede tener acceso de forma ordinaria al nivel “Técnico”, el cual, generalmente tiene una duración de tres años, de esta forma se establece que para poder acceder de manera formal a estudios profesionales de música la edad mínima aproximada es de 15 años. También es importante saber que para poder ingresar a estudiar a instituciones de enseñanza musical a nivel licenciatura, ya se debe contar con el bachillerato concluido, así como cierto nivel de interpretación y conocimientos previos (de forma específica se solicita un comprobante que demuestre que se ha cursado o concluido el nivel “técnico”), por lo que, como la mayoría de estudios profesionales, la edad mínima de ingreso es aproximadamente, 18 años. También es importante mencionar que, de igual manera en distintas escuelas, existe también un “máximo” de edad como requisito para poder ingresar (Conservatorio Nacional de Música, 2021), por lo que las oportunidades de iniciar estudios profesionales se ven más reducidas con el paso del tiempo.

Dentro del plano de la pedagogía musical, se han podido observar algunas diferencias, según ha ido cambiando la sociedad, puesto que los recursos y las demandas ya no son los mismos que hace 20 años. La construcción de nuevos modelos educativos y el desarrollo de nuevas tecnologías han planteado nuevas oportunidades y desafíos a partir de las actividades educativas que actualmente se realizan en escuelas de música; la formación hasta el momento con frecuencia es de un orden constructivista, por lo que se lleva un flujo de desarrollo bajo una curva de aprendizaje, la cual es distinta para cada alumno; sumado a esto están las tradiciones culturales institucionalizadas, como en algunas escuelas que se solicita que los

hombres siempre lleven el cabello “corto”, como es el caso del Benemérito Conservatorio del Estado de Puebla (Conservatorio Nacional de la Ciudad de Puebla, 2021) lo cual no viene especificado de forma clara dentro de los requisitos de ingreso, sin embargo, se debe cumplir si se desea realizar la inscripción dentro de la institución (Gainza, 2010). A lo anterior se suman las variables personales a las que hacen frente los estudiantes día a día, desde su desplazamiento hasta las instalaciones, así como su experiencia personal con los docentes, compañeros y personal administrativo.

1.3.1 Estrés y Ansiedad en Estudiantes de Música

El proceso de desarrollo educativo formal de un estudiante de música que desea obtener un título o grado académico resulta un tanto complejo, no sólo por las diferencias metódicas y métodos de evaluación de cada institución, sino también por las variables personales a las que están sujetos los individuos, entre otros fenómenos sociales. Navarro (2013) hace distinción entre las formas de enseñanza en México como “no formal”, siendo esta, a la que se tiene acceso por medios particulares en pequeñas academias o maestros que tienen conocimientos sobre el instrumento o lo que se desea aprender; “escolar”, tratándose de la educación regularizada que se imparte en las escuelas dentro del plan curricular a nivel básico y medio; y “profesional”, hablando de la educación que se recibe dentro de instituciones que ofrecen una formación integral profesional, como conservatorios, facultades o escuelas de artes, entre otras.

No resulta de más el mencionar que, la experiencia de un estudiante profesional de música, se puede separar de la estructura de educación “convencional” en varios sentidos, uno de los más importantes es que su evaluación no está sujeta solamente a los conocimientos teóricos, sino más próxima a la de un “deportista”, pues en gran medida, dentro de las carreras en las que se prepara un alumno como “concertista” o “ejecutante”, el mayor peso de su vocación se encuentra en sus habilidades y dominio práctico sobre el instrumento, razón por la cual, Navarro (2013) menciona que los alumnos de estas disciplinas tienden a dar prioridad a las asignaturas relacionadas con la práctica de su instrumento y dejan de lado las más teóricas o las que consideran que no son tan importantes para su vida profesional.

Chang (2016) utiliza el término Ansiedad Ante el Desempeño Musical (ADM), para abordar el fenómeno del que son parte la gran mayoría de alumnos que cursan estudios musicales profesionales; él describe a esta ansiedad como el resultado de la interacción de dimensiones de reacción, las cuales son: vulnerabilidades psicológicas, vulnerabilidades

biológicas y experiencias de condicionamiento de miedo o ansiedad. Ninguna de estas 3 características puede considerarse del todo desadaptativa, puesto que en una justa medida pueden producir resultados favorables en el desempeño del individuo, sin embargo, la línea llega a ser delgada entre este punto y en el que comienza a producir afecciones que producen lo contrario. Las técnicas o mecanismos de afrontamiento que surgen derivado de las experiencias angustiantes pueden llevar a diferentes circunstancias adversas, que en algunos casos pueden llevar al consumo de sustancias dañinas, pero que proveen una percepción de alivio temporal, hasta el abandono de los estudios o incluso problemas de salud graves.

El rendimiento o desempeño de un músico no depende solamente de su habilidad o conocimiento de su instrumento, sino también de su estado mental y manejo emocional, por lo que, como mencionan Morales, Darder, & Beleña (2013) los altos niveles de dedicación a la práctica, similar al ritmo de vida de los atletas o deportistas, pueden resultar en lesiones graves o permanentes que finalmente afectarán su ejecución práctica; a sabiendas de esto, el músico en entrenamiento debe mantener rigurosos esquemas de estudio y práctica, pero al mismo tiempo, mantener un equilibrio en los tiempos de descanso y reposo; esta línea es muy delgada y difícil de trazar para cada estudiante, si bien el maestro sirve como guía y marca del progreso, otras variables como la autoeficacia, estilo de vida y otras variables personales, pueden afectar fuertemente el estado mental del estudiante, repercutiendo en su desempeño académico y en su salud física y mental.

La ADM, además de producir respuestas fisiológicas observables también se relaciona de forma directa con elementos cognitivos que el estudiante experimenta en distintas etapas, esto se debe a diferentes factores y elementos a los que él mismo se encuentra expuesto, ya que debe adaptarse a diferentes ambientes y prepararse para hacer frente a las circunstancias. Algunos pensamientos, como menciona Chang (2016) están relacionados con distintas percepciones de “riesgo” o posibles resultados fatídicos como “miedo a olvidar alguna parte del repertorio a interpretar”, “resultados idealizados en comparación a los obtenidos realmente”, “el juicio o las opiniones de los maestros o el público quién escucha”, “autocrítica desmedida o sobre parámetros difusos, inalcanzables o irreales, en relación con la etapa en la que se encuentra”, “miedo al fracaso”, por mencionar algunos.

Cuando se habla de ansiedad en la música, generalmente se piensa en términos de “ansiedad escénica” y existen varios estudios al respecto, en los cuales se analizan las respuestas ansiosas de los estudiantes generalmente al hacer frente al “escenario” y las

implicaciones que esto tiene; la situación se complica cuando para poder confrontar la situación, los estudiantes desarrollan estrategias de afrontamiento desadaptativas, las cuales al mismo tiempo terminan por afectar su desempeño, convirtiéndose de forma indirecta en una especie de profecía auto cumplida (Navarro, 2013).

1.3.1.1 Miedo o Ansiedad Escénica

Probablemente uno de los problemas más comunes a los que los estudiantes de música deben hacer frente, pues al ser una carrera que se configura principalmente sobre la demostración de las capacidades, conocimientos, habilidades y dominio sobre el instrumento, trae consigo ciertas implicaciones psicológicas que conviene conocer y observar, ya que las consecuencias de las mismas repercuten directamente en el desempeño profesional del ejecutante y en su calidad de vida (Torres, Manjón, & Quiles, 2015).

La ansiedad escénica puede derivarse de diferentes elementos cognitivos basados tanto en la experiencia previa del individuo como en pensamientos o ideas irracionales, como expectativas exageradas o poco realistas, además de otros elementos personales que pueden intervenir para el desencadenamiento de los síntomas de ansiedad. Por ejemplo, es común dentro de escuelas de música clásica que el deseo de alcanzar una perfección técnica e interpretativa se vuelvan un motor de acción que favorezca la dedicación y constancia del estudiante, sin embargo esto puede llegar a ser contraproducente cuando cruza la línea marcada de sus capacidades desarrolladas hasta el momento y sus expectativas poco realistas o desconectadas de su proceso de desarrollo (Morales, Darder, & Beleña, 2013).

Por otro lado, el miedo o la ansiedad escénica tampoco puede ser considerado completamente como algo negativo, pues si bien las circunstancias y síntomas que se experimentan previamente o durante una presentación pueden repercutir de forma perjudicial en el resultado del intérprete, también es verdad que, en dosis moderadas los efectos de la ansiedad escénica pueden servir para producir condiciones óptimas que favorezcan la actuación del mismo. La línea en donde la ansiedad escénica es favorable o desfavorable es muy difícil de delimitar, puesto que hay demasiados elementos subjetivos en la experiencia individual, además de esto, como se menciona en el estudio de Kaspersen, & Götestam (2002), la sintomatología de la ansiedad interviene de forma no coordinada entre lo ideológico lo cognitivo, de modo que la ansiedad cognitiva es asimilada de forma más “lenta” en comparación con la ansiedad fisiológica. De esta forma se establece una relación en la que

cuando la tarea a realizar es percibida como sencilla y la presión del tiempo es baja, los individuos con altos rasgos de ansiedad actuarán de mejor forma; mientras que, los individuos con bajos niveles de ansiedad, podrán experimentar las tareas desafiantes como más favorables y mejor será su desempeño.

Dentro de los planes de estudio existentes en las escuelas de música profesional, no sólo se trabaja el desarrollo de las capacidades personales del individuo, sino también dentro del plano colaborativo; si bien es importante destacar el papel que juega cada elemento dentro de cualquier agrupación, al final de todo, la música se construye a partir de la conjugación de distintos tipos de instrumentos y músicos, de esta forma, dentro de las academias se llevan materias como “conjuntos instrumentales”, “ensamble”, “orquesta”, “conjuntos corales”, entre otras. El punto es que las interacciones sociales también juegan un papel preponderante en el desempeño del individuo, en cómo se percibe a sí mismo, el sentido de pertenencia y cómo se desenvuelve dentro del ecosistema social. Cuando la relación del individuo dentro del entorno no resulta favorable, puede repercutir de distintas formas, afectando su desempeño personal, desencadenando miedos o preocupaciones sobre si “su desempeño está a nivel del de sus compañeros”, “si se equivoca arruinará el trabajo y esfuerzo de los demás”, “si comete algún error será culpado y rechazado por sus compañeros o incluso castigado por el maestro o director”, entre otros (Bofill, Molla, y Naranjo, 2020).

Un estudio particularmente interesante sobre esto es el realizado por Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio, (2016) el cual se llevó a cabo en España, considerando una muestra de 87 estudiantes en total del conservatorio superior de música, los estudiantes se seleccionaron conforme a un método de criterio de disponibilidad muestral y participan alumnos de distintos instrumentos, trombón, flauta, saxofón, guitarra, trompeta, clarinete, percusiones, fagot, tuba, violín, canto, oboe, viola y cello. El objetivo del estudio fue recolectar información para reafirmar la importancia de la implementación de prácticas pedagógicas que funcionen de forma que se puedan reducir los niveles de estrés y ansiedad. De tal forma, dentro de los resultados se estableció una relación entre los altos niveles de ansiedad y la autopercepción de eficacia, miedo escénico, perfeccionismo irracional y presión evaluativa.

Entre las consecuencias más comunes o tomas de decisiones relacionadas con la ansiedad escénica, están: el abandono parcial o total de los estudios, dejando de lado el interés por la disciplina y dedicándose a actividades alternativas. La renuncia a toda actividad relacionada con la música una vez obtenido el grado académico, cuando el malestar es tan

grande y los síntomas insostenibles, la opción más sensata se vuelve la de dejar aquello que las produce, aunque esto signifique dejar algo en lo que se trabajó tanto previamente. Y el desarrollo de enfermedades y conductas desadaptativas como trastornos de ansiedad generalizada o consumo de sustancias tóxicas para mitigar los síntomas, entre otros (Zarza Alzugaray, Orejudo, y Casanova, 2016).

Las consecuencias del miedo o ansiedad escénica van más allá de afectar solamente el desempeño del ejecutante; durante el proceso formativo este debe hacer frente a este tipo de circunstancias utilizando los elementos que conoce y las herramientas de las que dispone, sin embargo, al no tener una preparación específica o conocimientos relacionados sobre la gestión emocional o mecanismos de afrontamiento positivos, el individuo está sujeto a procesos sin contar con los elementos o estímulos “necesarios” o “idóneos” para hacer frente a estas situaciones, por lo cual, podría buscar adaptarse de la mejor forma posible y en ciertos casos, llegar a desarrollar hábitos y conductas que repercutan en su calidad de vida y su salud.

1.3.1.2 Deficiencias en el manejo emocional y en las estrategias de afrontamiento

Se puede entender que dentro de los esquemas generales sobre la educación musical formal, existen una serie de atributos particulares que contribuyen entonces al desarrollo de conductas en relación con la ansiedad, muchas de estas llegando a ser realmente desadaptativas, y las variables que intervienen dentro del proceso de aprendizaje en sí mismo son variadas, Patson (2014) menciona que dentro de la enseñanza musical, resulta particularmente estresante o difícil para algunos de confrontar el miedo al “escenario” o a las implicaciones evaluativas que confiera la responsabilidad de la exposición pública, sin embargo, es importante recordar que dentro del ambiente profesional es algo con lo que se debe lidiar tarde o temprano, pues no se puede dejar de lado como en otras disciplinas, ya que para la gran mayoría que planean desempeñarse como intérpretes necesitan afrontar y dominar su entorno profesional. A lo anterior se añade y destaca la importancia e intención de formar planes curriculares que consideren este tipo de fenómenos, para emplear mejores herramientas y recursos que puedan ayudar a los alumnos a confrontar de formas más adaptativas los retos que esto implica y la responsabilidad de las instituciones en todo esto.

Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio, (2016) vuelven a destacar la importancia que requiere el adaptar los planes curriculares y los posibles beneficios de incluir estrategias o elementos, que dentro de la formación profesional, permitan a los alumnos

desarrollar habilidades y capacidades que les permitan superar los problemas del estrés y ansiedad que experimentan. De no ser así, las consecuencias, como se ha visto hasta el momento, pueden ir desde provocar un decremento en el rendimiento académico del alumno, el abandono parcial o total de los estudios, el desarrollo de conductas desadaptativas o incluso de enfermedades crónicas.

En el estudio realizado por Kaspersen & Götestam, (2002), se encontraron elevados niveles de estrés y ansiedad que se atribuían a distintas variables, una de las más relevantes fue la “autopercepción” en relación con las capacidades o autoeficacia. Los estudiantes se encuentran entonces, con pensamientos constantes en los que ponen en duda el valor de sus habilidades y desencadenan un tren cognitivo que cubre varios elementos emocionales, desde el miedo al fracaso, la percepción que otros tendrán de ellos, su valor como individuos, todo en relación a su ejecución musical. También se observaron otras variaciones en las que por ejemplo los niveles de ansiedad eran más elevados en alumnos de algunos instrumentos o géneros que otros, esto, sin hablar realmente sobre si algún instrumento o género es “más difícil” que otro, la realidad es que las exigencias no son las mismas, por ejemplo no es lo mismo trabajar cuestiones de “afinación” en instrumentos de cuerda frotada como el Violín o el Cello, a trabajar con instrumentos de cuerda rasgada como la Guitarra o el Laúd, simplemente requieren habilidades técnicas diferentes; sin embargo, estos atributos podrían funcionar como elementos estresores en diferente dimensión para cada uno. De igual manera se puede observar esto entre músicos de Jazz y músicos Clásicos, siendo los primeros generalmente más propensos a tocar en agrupaciones y sentirse protegidos o acompañados, mientras que los segundos con mayor frecuencia se encuentran tocando de forma individual. Si bien estas variables son subjetivas en función de cada individuo; estudios como este revelan una serie de constantes en algunos puntos. Esto se puede apreciar de forma similar en estudios como los de Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio, (2016) o Torres, Manjón, & Quiles, (2015).

Considerando entonces las afecciones y consecuencias cognitivas, emocionales y fisiológicas, también existen efectos conductuales en relación a los fenómenos de ansiedad y estrés, no sólo dentro de la educación musical formal, sino en diversos esquemas educativos; ya sea en respuesta a diferentes elementos estresores o desencadenadores de ansiedad. Con la finalidad de cumplir con las demandas que su entorno les exige, los estudiantes buscan adaptarse mediante una serie de conductas que pueden no resultar beneficiosas para ellos a

corto, mediano o largo plazo; algunas de estas pueden ser, como menciona Torres, Manjón, & Quiles (2015), horarios de sueño caóticos o deficientes, consumo de sustancias tóxicas por sus propiedades ansiolíticas como el alcohol, tabaco o drogas más fuertes, dedicación extrema y prácticas excesivas que llevan a heridas o lesiones, aislamiento social, dietas o alimentación deficientes o dañinas, conductas o respuestas agresivas hacia otras personas, entre otras.

Las posibles consecuencias del estrés y ansiedad educativa pueden llegar a ser muy variadas, y como se ha descrito anteriormente, llegar a afectar en diferentes dimensiones según diferentes variables, como mencionan Morales, Darder, & Beleña (2013), en ocasiones la dedicación a los estudios profesionales puede llevar a distintos resultados con la intención de superar las pruebas que se presentan durante el proceso formativo en cada institución, esto sumado a las variables personales de cada individuo y al registro de habilidades y mecanismos de afrontamiento con los que cuenta; si bien resulta difícil marcar una línea en lo que representa una “dedicación positiva o sana” se puede entender la misma como en la que el individuo cumple con sus responsabilidades sin afectar de forma negativa su salud o calidad de vida. Es importante destacar una vez más el papel de responsabilidad que las instituciones tienen para con los alumnos en cuanto a las variables académicas del fenómeno, pues como mencionan Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio (2016), es importante que se comience a buscar mejores formas de realizar actividades evaluativas o capacitar a los alumnos de forma que puedan desarrollar las habilidades necesarias y mecanismos de afrontamiento saludables que les permita alcanzar sus objetivos sin tener que sacrificar su bienestar en el proceso.

CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, el estrés y la ansiedad son parte inherente del ambiente académico, como mencionan Álvarez, Aguilar, y Lorenzo (2012), tomando como centro las circunstancias del proceso de evaluación, como lo son los “exámenes”, la presión familiar, la incertidumbre sobre el futuro laboral y su relación con el desencadenamiento de los síntomas relacionados con estos fenómenos. El miedo a los exámenes, por ejemplo, no resulta irracional o delirante, pues en gran medida los resultados de estos determinan las posibles oportunidades u opciones futuras para los estudiantes, y es esta presión lo que termina siendo un fuerte agente que se relaciona directamente con este tipo de padecimientos.

Las condiciones actuales y los desafíos que plantea el proceso formativo de la educación musical contemporánea son diversos, ya que como se ha observado en otros estudios (Gómez y Gómez, 2014; Navarro, 2013; Olivera, 2013) no se trata simplemente de la “percepción de dificultad”, sino que, además de esto, hay una serie de variables contextuales, sociales y personales que intervienen a lo largo de todo el proceso formativo, esto va desde la predisposición a ideas o estigmas de creencia culturales sobre el “estatuto social del músico”, poca claridad sobre las oportunidades dentro de un mercado laboral poco definido, limitación de posibilidades de acceso a una educación formal, sobre carga académica, ansiedad escénica, métodos de enseñanza o evaluación no regulables o subjetivos, mecanismos de afrontamiento deficientes, variables sociales individuales, entre otros. La suma de estos elementos finalmente da como resultado una serie de posibles circunstancias a las cuales los estudiantes pudieran ser propensos a experimentar estrés o ansiedad a niveles poco o nada tolerables para ellos, llevando a consecuencias poco favorables.

Las consecuencias de la ansiedad y el estrés se pueden ver manifestadas tanto a niveles cognitivos, como fisiológicos, conductuales y emocionales, y estas manifestaciones permiten observar el nivel o posible grado de severidad en el que esto afecta el desempeño de los estudiantes y las diferentes maneras en las que estos aprenden a hacer frente a las circunstancias y desafíos que estas experiencias les presentan, puesto que como menciona Navarro (2016), los estudiantes dan prioridad dentro de sus estudios a asignaturas, que según su criterio, pueden brindarles mayores beneficios según sus objetivos profesionales, por lo cual dejan de lado o

restan importancia a otro tipo de contenidos por poner mayor esfuerzo o dedicación a las otras, lo cual, no siempre resulta de la mejor forma; esto a su vez, lleva a los estudiantes a replantearse su toma de decisiones y al verse en una situación estresante o ansiosa desarrollan otro tipo de conductas, como por ejemplo: el practicar con su instrumento al borde del agotamiento físico, desarrollo de alguna lesión, posible consumo de sustancias tóxicas, repercusiones en sus interacciones y vida social personal, afectaciones directas en su desempeño académico y profesional, por mencionar algunos.

Al analizar las circunstancias y elementos a los que los estudiantes deben hacer frente, es posible observar parte de los mecanismos o líneas lógicas de pensamiento que siguen para llegar a ciertas conclusiones o decisiones, sin embargo, esto no quiere decir que por ello estén equivocados o no tengan otra opción más que abandonar sus estudios, sino que quizá podrían beneficiarse de una capacitación sobre algunos posibles elementos y herramientas que podrían resultar útiles para desarrollar mejores mecanismos de afrontamiento ante las adversidades académicas, como sugiere Inga (2008), existen una serie de posibles estrategias racionales, habilidades y herramientas que pueden ser enseñadas a las personas para que puedan beneficiarse y fomentar su propia autonomía, y de esta forma sean capaces por sí mismos de resolver los desafíos que un contexto educativo como este les demanda.

2.1.1 Pregunta de Investigación

¿Qué experiencia tienen los estudiantes de música profesional a nivel técnico y licenciatura sobre el estrés y ansiedad?

¿Qué estrategias de afrontamiento utilizan para hacer frente al estrés y la ansiedad y qué consecuencias tienen?

2.1.2 Justificación

Las demandas profesionales actuales, en un mundo cada vez más interconectado digitalmente y sujeto a la globalización, se han disparado en comparación a las expectativas que se podían tener en tan sólo unos cuantos años atrás, puesto que si bien, el desarrollo y la implementación de nuevas tecnologías han traído nuevos avances, métodos y herramientas que han servido para favorecer nuevas experiencias de aprendizaje, también han traído nuevos desafíos y consecuencias consigo, ya que conceptos como “competitividad” y “mercado

laboral” se han visto actualizados a los nuevos medios y condiciones. Retomando lo que mencionan Álvarez, Aguilar, y Lorenzo (2012), a todo esto se suman las variables personales y contextuales a las que cada individuo debe enfrentarse, como la opinión, el apoyo o estabilidad del contexto familiar o social, el nivel de acceso a las instituciones formativas correspondientes, estado de salud propio o de alguien del núcleo familiar, nivel económico, acceso a estímulos correspondientes, factores de movilidad y desplazamiento, prejuicios sociales, miedos o fobias personales, así como predisposiciones instauradas culturalmente, entre otras.

Considerando lo anterior, resulta pertinente señalar que todos estos elementos traen consigo una serie de consecuencias a pequeña y gran escala dentro de la estructura formativa y el acceso a oportunidades culturales dentro del país, ya que como señalan Torres, Manjón, & Quiles (2015), al no poder hacer frente a estos posibles elementos estresores o detonantes ansiosos, esto puede traer consigo diferentes escenarios posibles que pueden ir desde la renuncia de los objetivos profesionales y el abandono de los mismos, hasta el desarrollo de conductas maladaptativas que pueden afectar no sólo la calidad de vida del estudiante, sino también de su vínculo social, familiar o afectivo.

Las consecuencias de las experiencias que se relacionan con la ansiedad o las respuestas de estrés se observan tanto a nivel cognitivo, fisiológico o conductual, de forma que el alcance de las mismas no se limita sólo a las afecciones vinculadas con molestias en cuanto a la percepción del individuo, sino que repercuten en su estado mental y en el criterio y mecanismos de toma de decisiones de los estudiantes, los cuales no siempre son capaces de responder de la mejor manera ante las demandas del sistema o esquema académico profesional en el cual están inmersos (Inga, 2008). Puede ser pertinente entonces, el comenzar a plantearse nuevos cuestionamientos sobre los elementos que, en este punto, “aún” resultan útiles o sirven a un proceso formativo y cuáles podrían beneficiarse de una posible actualización o reformulación de objetivos, así como observar las necesidades contemporáneas de los estudiantes actuales y qué herramientas y atención a posibles necesidades de capacitación pudieran resultarles más útiles para su desempeño profesional en el contexto actual.

Si bien las demandas u obstáculos relacionados con la ansiedad y el estrés no pueden ser calificados directamente como adaptativos o desadaptativos, es necesario conocer más sobre cómo funcionan estos mecanismos y cómo interactúan los individuos que experimentan las consecuencias de este fenómeno, ya que de esta manera, se podrá conseguir una mejor

comprensión del mismo y será posible llevar a cabo el desarrollo o adaptación de mejores elementos que permitan a los educadores y estudiantes utilizar nuevos métodos, herramientas o habilidades con la intención de producir una experiencia de aprendizaje más dinámica y funcional en la cual la ansiedad y el estrés, sean abordados bajo una perspectiva más positiva tanto como para su desarrollo profesional como para su calidad de vida (Chang, 2016).

2.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Describir las manifestaciones de la ansiedad y el estrés en estudiantes profesionales de música, así como los mecanismos de afrontamiento que utilizan y sus consecuencias.

Objetivos específicos

Analizar qué factores contextuales en los alumnos de música se asocian con los síntomas de ansiedad y estrés.

Evaluar las diferentes estrategias de afrontamiento que los alumnos utilizan para manejar las situaciones estresantes o ansiosas.

Conocer más sobre las experiencias relacionadas con el estrés y la ansiedad de los alumnos en los sistemas de educación musical profesional en México.

Examinar las consecuencias de los mecanismos de afrontamiento que los estudiantes utilizan y las razones por las cuales optan por estas.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Población

Para esta investigación participaron un total de ocho individuos, seis hombres y dos mujeres, dentro de un rango de edades de entre veinticinco y treinta años, todos ellos ex-estudiantes de diferentes disciplinas relacionadas con la música dentro del Estado de México y la Ciudad de México con diferentes niveles de estudio profesional, desde la carrera técnica hasta licenciatura concluida o trunca. Los tiempos como estudiantes activos de música varían de entre los cinco hasta los quince años, los instrumentos y especialidades que los participantes cursaron fueron: dos guitarra, dos composición, uno canto y educación musical, uno saxofón, uno piano y uno percusiones; Las instituciones en las cuales los ex-alumnos reportaron haber realizado sus estudios fueron “*Conservatorio Nacional de Música INBA*”, “*Facultad de Música (UNAM)*”, “*Escuela de Bellas Artes de Tultepec (EBAT)*” y “*G Martell*”. Los tiempos que han transcurrido desde que dejaron de ser estudiantes son variados y van desde un año hasta los cinco años desde que dejaron de formar parte de forma activa del sistema educativo que cursaban. La conformación de la muestra se realizó a conveniencia de forma no probabilística ni aleatoria, sino en favor de la practicidad, las condiciones de aplicación y proximidad para la realización de la investigación dadas las condiciones actuales relacionadas a las limitaciones por consecuencia de la Pandemia del virus SARS CoV-2 y las restricciones implementadas por los sistemas de salud siguiendo todos los lineamientos para salvaguardar la seguridad e integridad de todos los participantes y los resultados de este estudio.

3.2 Escenario

Dadas las condiciones actuales descritas en el punto anterior, esta investigación se llevó a cabo mediante el uso de herramientas digitales, tales como la transcripción y aplicación de los instrumentos utilizando la herramienta de “*Google Forms*” la cual permite la elaboración y aplicación de diferentes tipos de instrumentos de recolección de información de forma remota y segura. Se les envió a los participantes una invitación junto al vínculo para acceder a los cuestionario por diferentes medios (WhatsApp, Facebook o correo electrónico) indicándoles las instrucciones, tiempo de aplicación y disponibilidad para responder cada uno de los cuestionarios, así como todas las implicaciones legales y prácticas inherentes a los mismos; se optó por usar esta metodología dadas las limitaciones del contexto nacional actual

y las opciones que herramientas como estas proporcionan para facilitar la realización de investigaciones empíricas según los estatutos de seguridad y salud actualmente establecidos.

3.3 Diseño de la investigación

En consideración a la realización de un estudio retrospectivo, se ubicó la recolección de información en el tiempo presente, analizando las experiencias previas de los estudiantes durante sus etapas formativas educativas, buscando establecer una relación entre los factores que intervienen en los niveles de ansiedad, estrés y las circunstancias, situaciones o demandas académicas implícitas a las cuales los alumnos de música profesional deben responder y los mecanismos de afrontamiento que utilizan, así como el mantenimiento de estas conductas y sus consecuencias.

Se aplicaron una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos para lograr conseguir una aproximación directa sobre los posibles niveles de estrés y ansiedad como parte del estudio retrospectivo, en relación a la experiencia directa de ex alumnos de las carreras de música profesional, así como las posibles causas o razones, las cuales se pudieran encontrar vinculadas al proceso de aprendizaje y de qué forma intervienen en la experiencia formativa de los individuos y cómo esto repercute en su calidad de vida.

Para la compilación y análisis de los datos recuperados en los instrumentos cuantitativos se utilizó el programa Excel, posteriormente se organizaron los datos y se realizaron las gráficas para proceder con el análisis cuantitativo y cualitativo de la información recuperada, así como su descripción y presentar los resultados de la investigación.

3.4 Instrumentos y técnicas de evaluación

Con la finalidad de obtener información de carácter cualitativo se decidió desarrollar un cuestionario *Ad hoc* que permitiera conocer más sobre las experiencias directas de los estudiantes de música profesional con el estrés y la ansiedad, conformando así un cuestionario con un total de 16 ítems organizados en 3 categorías evaluativas que comprenden a) “Autopercepción de ansiedad y estrés” (ítems 1, 5 y 9), b) “Factores estresantes o ansiosos” (ítems 2, 3, 4, 10, 11 y 12) y c) “Estrategias de afrontamiento” (ítems 6, 7, 8, 13, 14, 15 y 16). De igual forma se incluyeron preguntas para obtener datos que permitan establecer parámetros estadísticos como “edad”, “sexo”, “nivel de estudios cursado”, “tiempo total de estudio de

música formal activo”, con el objetivo de observar algunos factores que pudieran resultar considerables para esta investigación. (Anexo 1)

Se decidió utilizar el *Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)* dadas sus propiedades que permiten la obtención específica de datos de forma sencilla acerca de la experiencia del encuestado mediante cuestionamientos simples. Es un instrumento que consta de 21 ítems estructurados como enunciados o afirmaciones que contemplan una serie de posible síntomas o padecimientos que se pueden graduar según la experiencia del encuestado en función de una escala de Likert, la cual va desde: 1.- En absoluto, 2.- Leve, 3.- Moderadamente, y 4.- Severamente. Según la sumatoria final en la puntuación se podrá clasificar el resultado dentro de 4 posibles categorías según la gravedad de los síntomas, categorizando entre posible Ansiedad “mínima”, “leve”, “moderada” y “severa”. Generalmente tiende a mostrar una confiabilidad de .70 como mínimo en Alfa de Cronbach, lo que lo convierte en una herramienta ideal para los fines de este estudio.

Se empleó el *Inventario de Estrés Académico (IEA)*, originalmente creado por Hernández, Polo, y Pozo (1991) pero con el objetivo de obtener un enfoque más aproximado a la población latinoamericana, se utilizó la adaptación del mismo realizada por Herrera, Rodríguez, Valverde (2007) en estudiantes universitarios de Chile. Este consta de un total de 19 reactivos, los cuales se organizan en 2 factores, teniendo por objetivo el primero evaluar el *nivel que pueden generar algunas situaciones estresoras* (ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 10) y el segundo, a las *manifestaciones de estrés académico en los 3 niveles, fisiológico, cognitivo y conductual* (ítems 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19); en estos reactivos se plantean diferentes enunciados y se presenta una escala de Likert con 5 opciones de respuesta que van desde: 1. nada, 2.- poco, 3.- algo, 4.- bastante, y 5.- mucho. El resultado se indica según el nivel de estrés que el encuestado experimenta. Su confiabilidad en Alfa de Cronbach tiende a ser superior al .70, lo que garantiza su utilidad en este estudio. Es un test que se puede aplicar de forma grupal o individual y su tiempo de resolución aproximado es de 10 a 15 minutos.

3.5 Procedimiento

Fase Preparatoria

Para la elaboración de esta investigación se comenzó por la recolección y organización de material teórico relacionado con los temas de interés de la misma por medio de instrumentos digitales y recursos recuperados de bibliotecas o publicaciones científicas de acceso público en

diferentes sitios de divulgación científica disponibles en internet; se establecieron los objetivos específicos y generales para la misma y posteriormente se desarrolló la metodología a emplear durante la investigación; se llevó a cabo la selección de algunos instrumentos cuantitativos y la construcción de un instrumentos cualitativo para la recolección de información para posteriormente entregarlos a los participantes del estudio, así como brindarles toda la información relacionada al llenado de los mismos y recolectar sus consentimientos informados. Dado que se empleó un instrumento digital, no se recolectó ninguna firma, en su lugar se emplearon los recursos disponibles por la plataforma “*google forms*” permitiendo el acceso al cuestionario sólo tras haber leído las cláusulas y afirmar que está de acuerdo a las condiciones sobre las cuales se elabora la investigación, respetando en todo momento su identidad y confidencialidad de la información solicitada.

Fase de Campo

Para la aplicación de los instrumentos se determinó un tiempo total de una semana, dado que la población de este estudio es bastante reducida y este plazo resulta suficiente para recuperar la información necesaria.

Se elaboró una invitación general en la cual, se describía el objetivo de la aplicación de la prueba, los criterios de inclusión para calificar como posible participante del estudio, las cláusulas y criterios correspondientes en cuanto al marco legal compete sobre los derechos y atribuciones a los que, como participante, se debe afirmar estar de acuerdo y, en caso de acceder, proceder a su resolución, así como el tiempo aproximado de llenado del mismo y un agradecimiento por su disposición voluntaria a contribuir con sus aportaciones personales como parte de esta investigación.

Los instrumentos son “autoaplicables”, por lo que estuvieron disponibles a los participantes durante una semana para que los respondieran.

Cada instrumento contó con instrucciones claras y específicas para su llenado y el propósito específico por el cual se justifica su uso, esto con el propósito de hacer consciente al participante de la importancia de su aportación y reducir los posibles sesgos producto de una explicación deficiente o falta de información pertinente a la utilidad de los recursos empleados.

Todas las instrucciones y aclaraciones se realizaron de forma escrita cuidando en todo momento los posibles sesgos que se pudieran presentarse en una aplicación en medios digitales

como esta, tales como limitar el acceso a una participación por individuo, establecer instrucciones claras y específicas en todo momento, así como facilitar las opciones de respuesta pertinentes a cada uno de los intervalos y, en el caso de preguntas cerradas, explicar las opciones de respuesta de forma que sean lo más claras posibles para que los participantes puedan identificarse y seleccionar de forma sencilla las opciones que más representen su opinión personal, respetando en todo momento su privacidad e incentivándolos a contestar con total veracidad para beneficio de los resultados de este estudio.

Las invitaciones se enviaron por medio de recursos y plataformas digitales tales como: “WhatsApp”, “Facebook” y “Correo Electrónico” de forma general.

Fase Analítica

Para la organización de los datos recabados se utilizó el programa de cálculo “Excel”, en el cual se vertieron todas las respuestas de los tres instrumentos empleados. Posteriormente y utilizando el mismo programa se calcularon las medidas de tendencia central pertinentes a los intereses del estudio y se elaboraron gráficas respectivas de las medidas obtenidas y se realizó un análisis teórico e interpretación de los resultados.

Se realizó el análisis del instrumento cualitativo al evaluar las respuestas de cada uno de los participantes y contrastarlas con el contenido recabado dentro del marco teórico y las investigaciones similares realizadas por diversos autores, buscando describir las respuestas más significativas, representativas o constantes otorgadas por los participantes y así realizar una descripción entre la información teórica y lo que los participantes describen como experiencia personal, estableciendo posibles relaciones entre las variables y el significado de los datos.

Fase Informativa

La exposición de los resultados se organizó de acuerdo al tipo y la aplicación de los instrumentos; se presenta de primera mano los resultados cuantitativos obtenidos por los instrumentos de “*el inventario de ansiedad de Beck*” y “*Inventario de Estrés Académico*” y finalmente se presenta el análisis cualitativo del Instrumento “*Ad hoc*”, organizado en 3 categorías: “*Autopercepción de ansiedad y estrés*”, “*Factores estresantes o ansiosos*” y “*Mecanismos de afrontamiento*”.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos utilizados, conforme a los objetivos de esta investigación, así como un análisis de su contenido e interpretación en referencia a los 8 participantes ex-alumnos de escuelas de música profesional de la Ciudad de México y el Estado de México. El propósito de este estudio fue conocer más sobre los factores que, dentro del encuadre educativo formal en las escuelas de música profesional, contribuyen al desarrollo y mantenimiento de síntomas y consecuencias asociados con la ansiedad y estrés producto de las mismas, así como las formas de afrontamiento a las que recurren, y las consecuencias que pueden traer consigo a largo plazo.

En este estudio participaron un total de ocho personas, seis hombres y dos mujeres de entre 25 y 30 años, los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria sin ningún tipo de técnica de muestreo, de los cuales cuatro estudiaron “guitarra clásica”, uno “canto”, uno “percusiones”, uno “saxofón”, y uno piano; a su vez algunos cursaron ciertas especializaciones, dos de ellos “composición musical”, uno de ellos “producción musical” y otro “educación musical”. Cinco de los participantes concluyeron la licenciatura, y tres de ellos concluyeron el nivel “técnico”. El tiempo de estudio de cada uno de ellos va desde los cinco hasta los quince años en total como estudiante activo.

4.1 Niveles de Ansiedad

Dentro del primer análisis de los instrumentos cuantitativos, en el inventario de Ansiedad de Beck, se obtuvieron puntuaciones aproximadas o superiores a la Media aritmética ($M= 26.875$) de forma de tal que, utilizando los puntos de corte sugeridos para la población Mexicana (Guillén, 2019) los cuales se expresan de la siguiente manera: 0 a 5 puntos “ansiedad mínima”, de 6 a 15 puntos “ansiedad leve”, de 16 a 30 puntos “ansiedad moderada”, y de 31 a 63 puntos “ansiedad severa”. Considerando lo anterior, se obtuvo que 7 de los 8 participantes puntuaron con ansiedad “moderada” o “severa” y sólo uno de los ocho con ansiedad “leve” (Fig. 1). Se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de 0.869 en el instrumento. Por otro lado, entre los otros datos estadísticos representativos de este instrumento se obtuvieron una *mediana* de 26.875, un *rango* de 33 una *varianza* de 86.3593, un *coeficiente de variación* del 34.57% y una *desviación media* de “7.125”, la *desviación estándar* que se obtuvo fue de 9.2929.

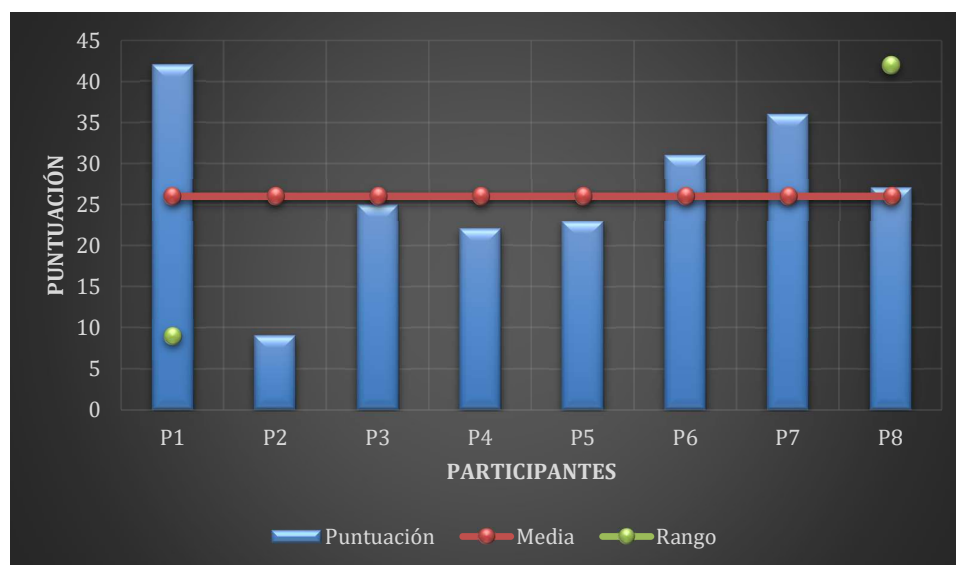


Fig. 1. Puntuaciones totales obtenidas en el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

Tomando entonces el punto de corte de calificación sugerido por Guillén (2019) para la clasificación de resultados obtenidos en el Inventario, entonces obtenemos que el 87.5% de los participantes prueban valorar haber experimentado una ansiedad moderada o severa durante el tiempo que estudiaban música de manera formal; Esto podría variar según los elementos subjetivos de la perspectiva de los participantes o el tiempo que ha transcurrido al momento de esta investigación. Dentro del inventario, los puntajes más altos aparecen en las variables o síntomas que comúnmente, entre los estudiantes, se asocian con los mecanismos de respuesta frente a la “*ansiedad escénica*” (Fig. 2), los cuales se expresan como: altos niveles de nerviosismo, ritmo cardíaco acelerado, temblores o sudoración en las manos, pensamientos acerca de que suceda lo peor, incapacidad de conservar la calma, etc.

Participante	Nivel de Ansiedad	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
P1	severa	42	3	0	1	3	3	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	0	0	1	0	3	3
P2	mínima	9	1	0	0	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
P3	moderada	25	1	2	2	1	0	1	2	2	2	3	0	1	2	0	0	0	1	2	0	1	2
P4	moderada	22	2	2	1	2	1	0	2	0	0	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	1	1
P5	moderada	23	1	2	2	1	2	0	2	1	1	2	1	3	2	1	0	0	1	1	0	0	0
P6	severa	31	1	3	1	2	1	1	3	2	0	3	2	2	3	1	0	0	0	1	0	2	3
P7	severa	36	2	1	0	3	2	1	2	2	1	3	2	3	2	3	1	0	2	1	0	3	2
P8	moderada	27	2	1	0	2	3	0	2	2	2	3	1	1	2	2	0	0	2	0	0	1	1

Fig. 2. Puntuaciones totales obtenidas en el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

4.2 Análisis de Estrés Académico

Tras la aplicación de este instrumento se obtuvo una *media* de 50.125 puntos, lo cual se traduce en niveles entre *moderado* y *alto* de estrés. Dentro de las puntuaciones obtenidas sólo 3 de los 8 participantes obtuvieron una puntuación superior a la media por encima de los 50 puntos, mientras que los otros 5 obtuvieron puntuaciones inferiores o aproximadas a la misma. (Fig. 3) La *desviación estándar* que se obtuvo fue de 9.0752 (Fig. 5), los datos muestran una tendencia sobre valores moderados de estrés en puntuaciones superiores a los 40 puntos; los otros datos estadísticos que se obtuvieron al analizar los resultados fueron un *Alpha de Cronbach* de 0.810, una *mediana* de 49, una *varianza* de 82.359, una *desviación media* de 7.9 y un *coeficiente de variación* de 18.105%.

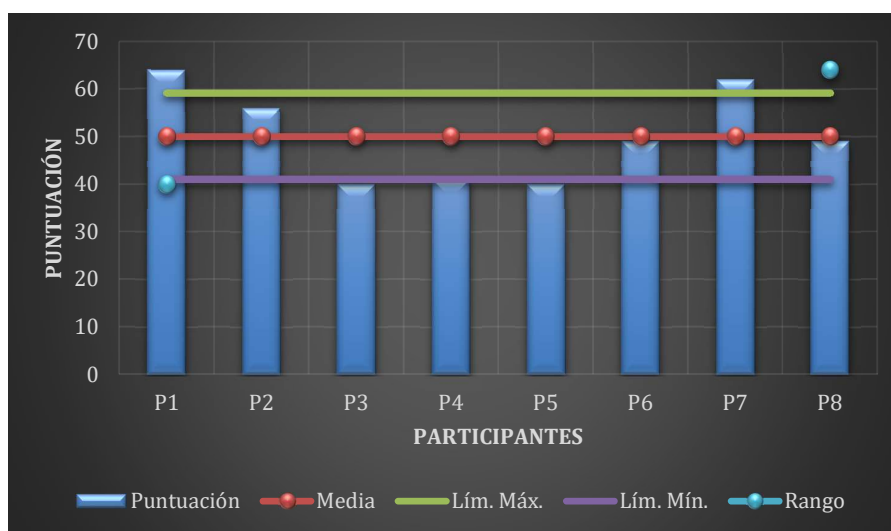


Fig. 3. Puntuaciones totales obtenidas en el Inventario de Estrés Académico (IEA)

Considerando las puntuaciones obtenidas en relación a la media, los resultados se pueden traducir en niveles de estrés de moderados a altos en los participantes ex alumnos de música. De forma consistente se observa una marcada prevalencia en puntuaciones elevadas sobre los ítems y las dimensiones que abarcan las *experiencias personales con los docentes*, las *altas expectativas*, la *competitividad entre compañeros* de grupo y la *carga académica*. La distribución de los elementos se centra en la evaluación de las afectaciones a nivel *motor*, *fisiológica*, y *cognitivo* (Fig. 4). Los elevados niveles de estrés en estas condiciones se pueden relacionar con aquello a lo que los estudiantes perciben como “peligro potencial” o relacionado a posibles consecuencias adversas, por lo que les produce una sensación de malestar que afecta su desempeño académico y su calidad de vida.

Participante	Total	Niveles de Estrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
P1	64	alto	3	5	4	5	4	4	4	1	2	4	4	4	3	3	3	3	2	5	1
P2	56	alto	4	4	4	4	5	5	3	3	3	5	1	1	1	1	2	2	4	2	2
P3	40	moderado	5	3	3	2	3	2	1	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
P4	41	moderado	1	4	4	2	3	1	1	3	1	1	3	3	1	2	3	1	1	3	3
P5	40	moderado	2	3	3	3	3	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	3	3	2
P6	49	moderado	4	4	3	4	3	3	2	1	1	3	3	3	1	2	1	3	3	3	2
P7	62	alto	5	5	4	5	5	4	2	1	1	2	3	3	2	3	3	5	2	4	3
P8	49	moderado	4	4	3	4	1	3	3	2	1	3	3	2	3	3	2	2	1	3	2

Fig. 4. Puntuaciones por ítem del Inventario de Estrés Académico (IEA).

4.3 Análisis Cualitativo Ad hoc

Para el análisis de este instrumento, los resultados de los cuestionamientos se organizaron en 3 categorías: “Autopercepción de ansiedad y estrés”, “Factores estresantes o ansiosos” y “Mecanismos de afrontamiento” y se retoman las respuestas más significativas de algunas de las preguntas de cada dimensión. Los resultados se relacionan directamente con la experiencia de cada uno de los participantes durante su etapa estudiantil y hacen referencia a las vivencias empíricas individuales, así como su percepción y conocimiento personal en cuanto a lo que estrés y ansiedad se refiere.

Sobre la “Autopercepción de ansiedad y estrés”, y en relación al cumplimiento del objetivo general de esta investigación “**Describir las manifestaciones de la ansiedad y el estrés en estudiantes profesionales de música, así como los mecanismos de afrontamiento que utilizan y sus consecuencias**”, los participantes responden al primer cuestionamiento: “1.- ¿Qué entiende usted como estrés y la ansiedad?”

“Sensación de preocupación que sobrepasa los mecanismos de autorregulación del individuo.” (P1)

“Presión “escolar” y cumplir con estándares “obligatorios” de las instituciones innecesarios” (P2)

“Situación de bloqueo causada por una sobrecarga de estímulos o preocupaciones” (P4)

“Inquietud y cansancio mental y físico” (P5)

“estrés= estado de tensión mental o física, ansiedad= intranquilidad mental por lo que está sucediendo en el momento” (P6)

De forma general, aunque los estudiantes no ubican de manera específica los padecimientos o las diferencias entre estrés y ansiedad, son capaces de identificarlos como una sensación de “malestar” vinculada a su estado mental, el cual se ve afectado por los estímulos que captan de manera cotidiana en sus vidas. De forma similar, en el cuestionamiento “9.- *¿De qué forma cree usted que estas experiencias de estrés y ansiedad hayan afectado su vida?*” los participantes refieren en sus experiencias afectaciones cognitivas, motoras y fisiológicas, a corto y largo plazo, que van desde *agotamiento físico y mental, largos periodos de infelicidad, trastornos de sueño y problemas de gestión de tiempo, hasta consumo de sustancias, tristeza extrema, conflictos sociales y familiares, lesiones físicas y baja autoeficacia percibida* (Fig. 5). Se pueden observar síntomas semejantes en la investigación realizada por Chang (2016) frente a lo que él denomina como **Ansiedad ante el Desempeño Musical (ADM)**, según la interacción a diferentes niveles de las dimensiones afectadas: *Vulnerabilidades Psicológicas, Vulnerabilidades Biológicas y Experiencias de Condicionamiento de Miedo o Ansiedad*.

“En su momento tuve muchos problemas con familiares y amigos, también me llegué a provocar ciertas heridas a un costado de las uñas de los dedos. No aprendía como yo quería” (P6)

“Actualmente en mi salud, tuve agotamiento físico y mental y eso me hacía tener dificultades para cumplir con mi trabajo, lloraba varias veces a la semana, me sobresaltaba cuando oía que entraba una llamada al celular. Cuando era estudiante me afectaba en la época de exámenes de instrumento, me sentí muy nerviosa y frustrada si no salían las cosas como yo las esperaba, como me habían resultado cuando estudiaba mi repertorio.” (P3)

“De una manera psicológica y física.” (P7)

Fig. 5. Síntomas relacionados con la ansiedad y el estrés

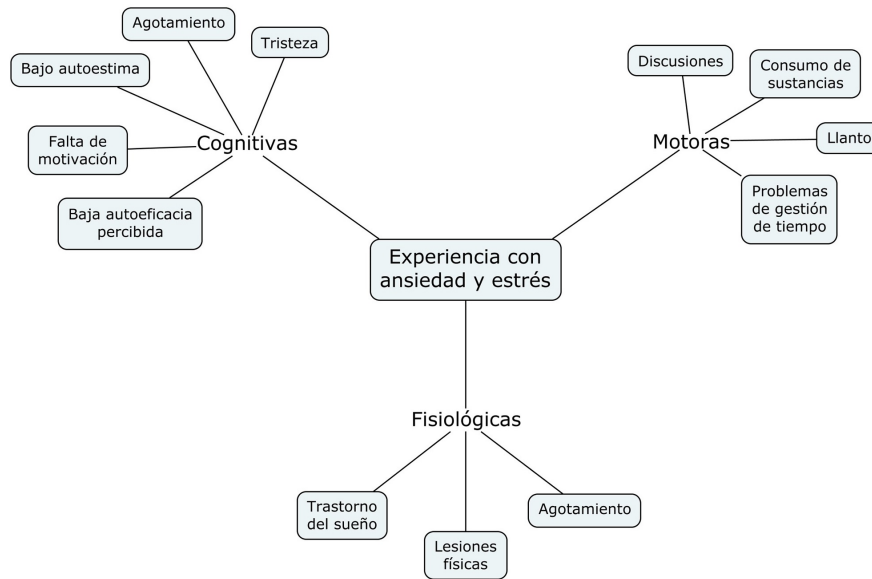


Fig. 5. Síntomas relacionados con la ansiedad y el estrés.

Sobre los “*Factores Estresantes o Ansiosos*” y en relación al cumplimiento de los objetivos de investigación “**Analizar qué variables intervienen en los alumnos de música que se relacionan con los síntomas de ansiedad y estrés**” y “**Conocer más sobre las experiencias de los alumnos en los sistemas de educación musical profesional en México**”, los alumnos relatan lo que perciben como detonantes o en relación a los malestares que experimentan con el estrés y la ansiedad.

Dentro del segundo cuestionamiento: “2.- *¿En qué momento o etapa de su educación musical formal pudo experimentar mayor ansiedad y estrés? y ¿por qué?*” los participantes no reportan un momento en específico durante su formación profesional en el cual coincidan de forma general, cada uno de forma individual afirma que experimentó altos niveles de ansiedad y estrés en diferentes momentos, en su mayoría, influenciados por la sobrecarga de responsabilidades o implicaciones de las demandas académicas, en combinación con otros elementos como el estudiar dos carreras de forma simultánea o laborando, los tiempos de traslado y el costo económico que conlleva, las demandas de los profesores en tiempos de “práctica con el instrumento”, los períodos evaluativos o presentaciones o conciertos, las dinámicas con algunos profesores, miedo a la opinión pública o al “fracaso”, entre algunas otras. Se puede apreciar una gran similitud entre estas respuestas y los resultados obtenidos en investigaciones como las de Bofill, Molla, y Naranjo (2020) o Zarza-Alzugaray, Casanova-

López, y Robles-Rubio, (2016) en los que los alumnos perciben estar expuestos de forma constante ante diferentes elementos que les resultan estresantes o detonantes de ansiedad, como los procesos evaluativos, la baja auto-eficacia percibida, la crítica pública, miedo al fracaso o humillación, etc. En otras palabras, el ambiente es percibido en su mayoría como “deficiente”, “incómodo” o “poco propicio” para el desarrollo formal profesional por parte de los alumnos.

“Tercer semestre. Porque percibía que no estaba rindiendo lo suficiente según parámetros impuestos por terceros, especialmente mi maestro de instrumento, de quienes a su vez tenía una percepción de figuras de poder y autoridad casi absolutos sobre mi desarrollo y futuro en el ámbito musical” (P1)

“En el 1° año de la licenciatura. Porque la distancia de casa a la escuela era grande, había que tomar 3 transportes, caminar, dormía poco, tenía que dedicar muchas horas a un instrumento totalmente nuevo para mí (la dinámica de estudio también me cayó de peso), se requería de mucho nivel en audición para la materia de solfeo, iba 6 días de la semana a clase” (P3)

“Cuando cursaba el propedéutico (hace 3 años) en la FaM, ya que al mismo tiempo estaba cursando una ingeniería y muchas veces los exámenes y recitales coincidían, entonces tenía demasiadas cosas en que pensar en tan poco tiempo” (P6)

“En los exámenes a público abierto y en los concursos de guitarra clásica. Porque esas prácticas son muy pocas y el temor a la exposición ante un público, impacta mucho” (P7)

Dentro de esta misma dimensión, los participantes hacen mención de diferentes escenarios en los cuales experimentaron altos niveles de estrés y ansiedad como consecuencia de las demandas académicas, más allá del tiempo y energía necesarios para cubrir las actividades curriculares, sino todos los aspectos contextuales y psicosociales inherentes a la experiencia como estudiante de música profesional en México, puede llegar a ser propenso a experimentar. Algunos de estos elementos, entre los más recurrentes fueron las preocupaciones para cubrir el costo económico de los estudios, tanto desde las colegiaturas, el costo de compra o mantenimiento del instrumento, del desplazamiento a la institución, sin mencionar los insumos necesarios para el mantenimiento de la calidad de vida de los estudiantes. Además de esto también es constante la presencia de afectaciones cognitivas relacionadas con la opinión pública o la auto-percepción o altas expectativas tanto como parte de los instructores y sus demandas, como de los mismos estudiantes acerca de los resultados en los que se puede llegar

a medir en aspectos de “Éxito” o “virtuosismo” o “fracaso”; un ejemplo de esto es lo que menciona el P1 en el cuestionamiento anterior. Estas afectaciones son explícitas en otras investigaciones como la de Torres, Manjón, Quiles (2015) en la que el desempeño y rendimiento se ven afectados por las alteraciones cognitivas y emocionales de los estudiantes. Los miedos son algo presente en todo momento, basados la mayor parte del tiempo en expectativas por demás elevadas, el miedo al fracaso o a no poder construir un modo de vida sustentable en el que al final el resultado de los estudios se convierta en la fuente principal de ingresos económicos; la crítica y la opinión pública, la exposición, la competitividad al no poder hacer las cosas “tan bien” o del mismo modo como los compañeros de clase, el hecho de que al ser una carrera en la que el valor de las habilidades como ejecutante cobran mayor importancia sobre el conocimiento teórico adquirido o la percepción de la importancia por “demostrar de lo que uno es capaz” es superior ante la exposición pública, lo cual genera presión social, esto aunado a que una carrera profesional musical completa tiene una duración aproximada de 7 a 10 años como mínimo. Todo lo anterior se construye sobre una perspectiva en la que existe una ambigüedad severamente marcada en el ambiente laboral, las actividades o puestos de desarrollo cultural son muy reducidos o escasos, por lo que una de las principales preocupaciones es sobre el valor de la educación formativa profesional en un contexto en el que el perfil de egreso no cuenta con muchos espacios formales para su desarrollo.

Por otro lado, en el onceavo cuestionamiento del instrumento: “11.- *¿Considera usted que los métodos de enseñanza y evaluación que empleaban sus profesores buscaban facilitar formas para que los alumnos pudieran lidiar de mejor forma con el estrés y la ansiedad? y ¿por qué?*” existe una muy marcada percepción o experiencia negativa sobre las capacidades o métodos de enseñanza empleados por los docentes, dado que 6 de los participantes afirman haber sido poco considerados por los mismos o incluso se sintieron poco o nada considerados por ellos en cuanto al esfuerzo que aplicaban para cubrir con las solicitudes de los mismos, y dentro de los casos más extremos algunos afirman no haber sido tratados con “dignidad” o incluso, reportan haberse sentido completamente expuestos por los mismos. Como bien menciona Zarza-Alzugaray, Casanova-López, y Robles-Rubio (2016) Es vital el buscar las formas de establecer ambientes en los que el desarrollo educativo sea propicio y seguro bajo estándares formales que garanticen la integridad de los educadores y los estudiantes por igual.

“Para nada, la enseñanza y evaluación están diseñadas de forma que se busca eliminar del camino a los aspirantes profesionales que no cumplan con el perfil de “músico virtuoso”

que es básicamente el único perfil de egreso contemplado, los que continuamos tenemos que alcanzar dicho perfil, cosa que realísticamente nadie hace, o resignarnos a continuar sabiendo que tanto los profesores como el sistema nos trataran como "mediocres" incluso después de titularnos" (P1)

"No porque las creencias que inducen al estrés son reproducidas y perpetuadas por los profesores" (P4)

"No, normalmente no importa si no haz dormido, si no tienes los instrumentos tienes que sacar cierto repertorio" (P5)

"No. Porque no hay una cultura del control de emociones ni de meditación. Tampoco hay un entrenamiento teatral real ni prácticas más seguidas en público que permitan entrenar la parte escénica de una manera más regular" (P7)

"No, generalmente sólo buscan buenos resultados basándose en el esfuerzo y disciplina" (P8)

En cuanto a las "*Estrategias de afrontamiento*" y en relación al cumplimiento de los objetivos: "**Evaluar las diferentes estrategias de afrontamiento que los alumnos utilizan para lidiar con los síntomas de la ansiedad y el estrés**" y "**Examinar las consecuencias de los mecanismos de afrontamiento que los estudiantes utilizan y las razones por las cuales optan por estas**". Los participantes relatan algunas de las conductas y decisiones que tomaron con la intención de hacer frente a la ansiedad y el estrés que experimentaron y las motivaciones que las influenciaron y las impulsaron.

Dentro del quinto cuestionamiento: "*5.- Durante el tiempo en el que usted era estudiante de música ¿qué es lo que hacía para lidiar con el estrés y la ansiedad?*", los participantes relatan algunas de las estrategias que empleaban para poder hacer frente ante los periodos de niveles elevados de ansiedad y estrés; algunos de los participantes refieren realizar *actividades de dispersión* o *alejarse de las actividades académicas* con la intención de "*despejar la mente*" o "*distraerse*" para reducir los altos niveles de ansiedad y estrés, algunos otros utilizaban métodos de relajación como *técnicas de respiración, meditaciones* o *tratar de dormir más*, mientras que en otros casos los alumnos refieren directamente el consumo de sustancias como el alcohol o la marihuana. Lo anterior coincide de forma paralela con lo que se menciona en estudios similares como los de Torres, Manjón & Quiles (2015) o Morales,

Darder & Beleña (2013), los cuales, recuperan los efectos y consecuencias a corto y largo plazo sobre las estrategias de afrontamiento seleccionadas por parte de los individuos y su relación con futuros padecimientos y problemas de salud derivados de los mismos; algunos de los ejemplos más significativos son el desarrollo de *trastornos del sueño, tristeza o depresión, consumo de sustancias nocivas* y las consecuencias fisiológicas, cognitivas y motoras de las mismas, *trastornos alimenticios o afectaciones en el rendimiento académico*, por mencionar algunos.

“Dejar de tocar por ciertos periodos de tiempo y hablar con personas de mi confianza”
(P1)

“Trataba de dormir como 7-8 horas, ponía mucha atención a las clases teóricas para evitar dedicarle mucho tiempo de estudio extra clase y concentrarme más en el instrumento”
(P3)

“tomaba mucho alcohol” (P6)

“Ejercicios de respiración e intentar regular mi ritmo cardíaco” (P7)

“Meditar en las noches, salir a divertirme los fines de semana y realizar actividades ajenas a la música para mantener el equilibrio” (P8)

Dentro del noveno cuestionamiento: “9.- *¿De qué forma cree usted que estas experiencias de estrés y ansiedad hayan afectado su vida?*” Los alumnos remiten algunas de las consecuencias que experimentaron durante sus etapas como estudiantes, similares a lo que aparece en los trabajos de (Morales, Darder & Beleña, 2013; Torres, Manjón & Quiles, 2015), como la dedicación extrema y prácticas excesivas, aislamiento social, alimentación deficiente, conductas agresivas o consumo de sustancias.

Por otro lado, con respecto a la ansiedad escénica, en el cuestionamiento: “13.- *¿De qué forma le resultaba mejor lidiar con la “ansiedad escénica”?*” se recuperan algunos de los elementos a los cuales los estudiantes recurren para poder hacer frente ante el estrés y la ansiedad previos a una presentación o exposición pública. En su mayoría se puede observar como la intención primaria es el “suprimir” los *elementos cognitivos negativos o rumiantes* al tratar de focalizar la atención en el momento presente y confiar en el desarrollo del trabajo de preparación realizado previamente; como mencionan Morales, Darder & Beleña (2013), los

elementos cognitivos que pueden estar basados en ideas irracionales o experiencias de aprendizaje intervienen de forma directa en el desarrollo de síntomas relacionados con la ansiedad y el estrés, sin embargo, esto no es necesariamente algo negativo, ya que como afirman Kaspersen, Marianne, & Götestam (2002), una dosis “adecuada” de estrés o ansiedad en el momento adecuado pueden repercutir de forma positiva en los resultados finales de la ejecución; lo anterior resulta sumamente complicado de generalizar, dado los diferentes aspectos de la subjetividad y las diferencias individuales resulta imposible establecer un “estándar” al cual poder llamar como universalmente adecuado para trabajar.

“Trataba de decirme a mí misma que yo había estudiado bien, que me sabía todo, que había mejorado, trataba de recordar aspectos técnicos en el momento de ejecutar alguna frase o nota, hacía lo posible por disfrutar el repertorio de mi agrado ante el escenario” (P2)

“Cantar la canción en la mente de tal forma que no hubiera espacio para otros pensamientos. No mirar al público antes de tocar” (P3)

“pensar en el pasaje que voy a hacer, concentrarme en la música más que en lo que me está pasando, también estudiar más” (P6)

“Realizar meditación diaria para entrenar la mente en concentrarse en el presente. Y a la hora de tocar, hacer una meditación pequeña antes de tocar para enfocarme en el presente” (P7)

Resulta importante mencionar que, en algunos casos las fuertes cargas de estrés y ansiedad, entre otros factores, terminan por ser intolerables al grado de que el individuo se ve obligado a abandonar sus estudios al no poder hacer frente a los mismos, por lo cual, en el quinceavo cuestionamiento: “15.- ¿En algún momento consideró abandonar (o abandonó) parcial o totalmente sus estudios musicales profesionales? y ¿por qué?” cinco de los 8 participantes afirman haber abandonado al menos una vez, parcialmente o totalmente sus estudios, esto debido a factores económicos, conflictos con los profesores, conflictos familiares por la desaprobación de los padres, o por lesiones físicas. Lo anterior, aunado a lo que menciona Navarro (2013) en su estudio sobre la situación laboral de los estudiantes de música en México, muestra que existen diferentes variables psicosociales que intervienen dentro de la experiencia de los mismos, repercutiendo directamente en su futuro no sólo académico sino profesional, ya que los estudios formales se ven interrumpidos o truncados.

“Sí, a mis 15 años abandoné el Conservatorio Nacional de Música porque nunca entendí que estaba haciendo allí realmente, y cuando retomé la música a mis 19 años en la Escuela de Bellas Artes de Tultepec también consideré abandonarla por sentir que no daba el ancho y que no estaba alcanzando mis aspiraciones profesionales que eran y son muy distintas a las impuestas académicamente, en esa segunda ocasión no lo hice porque me obligué a concluir.” (P1)

“Los abandoné por problemas con la planta de profesores y por considerar que requería de un cambio en mi vida” (P3)

“Sí, lo abandoné en algún momento porque mi familia no aprobaba que yo estudiara música” (P6)

“Sí, dejé de tocar por 1 año debido a una lesión en la espalda. Luego lo retomé y después dejé de tocar otro año porque no me gustaba la idea de ser un guitarrista clásico toda mi vida” (P7)

De forma general, lo que se considera como una “experiencia académica formal”, no sólo en el área profesional de la música, sino en cualquier disciplina formativa, trae consigo una serie de implicaciones inherentes al proceso formativo en sí mismo, sin limitarse solamente a los aspectos económicos que esto significa, sino a todo lo que el concepto de “estudiante a nivel profesional” se refiere; desde la administración de los tiempos para el desplazamiento hacia las instituciones o la realización de actividades tanto teóricas como prácticas, el desarrollo de experiencias formativas y recreativas, la solvencia y aseguramiento de insumos, mantenimiento de la salud física y mental, entre otros elementos, son parte del proceso educativo y estas variables deben ser conocidas y consideradas con la intención de poder tomar las mejores decisiones y poder hacer frente a los posibles eventos que surjan durante la etapa estudiantil y conseguir los mejores resultados posibles para el cumplimiento de los objetivos.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN O CONCLUSIONES

Con la intención de **describir las manifestaciones de la ansiedad y el estrés en estudiantes profesionales de música, así como los mecanismos de afrontamiento que utilizan y sus consecuencias**, se realizó esta investigación enfocada en las experiencias individuales de algunos estudiantes de música profesional, cuyos testimonios sirven a manera de evidencia y registro de las vivencias y variables que intervienen en su desarrollo profesional.

Analizando los resultados obtenidos sobre los instrumentos relacionados con síntomas de ansiedad y estrés académico, se modificaron las instrucciones con la finalidad de realizar una evaluación retrospectiva, de forma que, en lugar de evaluar la experiencia en el último mes, se considerara la experiencia subjetiva sobre el periodo de mayor estrés y ansiedad durante su etapa educativa y contestaran así, de acuerdo a sus experiencias pasadas. Las puntuaciones generales arrojan niveles moderados o altos de estrés y ansiedad en ambos casos, en cuanto a la percepción de los mismos, estableciendo una posible vinculación directa con aspectos referentes a la experiencia educativa de los participantes y las consecuencias de las afectaciones percibidas. Los altos niveles en sí mismos podrían estar condicionados a otras variables externas ajenas al estudio, sin embargo, en concordancia con las respuestas obtenidas en el instrumento cualitativo se pueden establecer algunas relaciones entre los síntomas y las circunstancias estresoras o ansiosas referentes al ambiente educativo. Esto puede servir para confirmar lo que autores como Kaspersen & Gøtestam (2002), Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio (2016), en los cuales, aspectos cognitivos como la percepción de autoeficacia, las rivalidades con los compañeros y los desafíos específicos a desarrollar de cada instrumento, por mencionar algunos, son elementos particularmente percibidos como estresantes o ansiosos, esto, aunado a las variables socioeconómicas individuales, sumado a las responsabilidades paralelas, sugieren algunas posibles deficiencias en cuanto al ambiente educativo y las estrategias de enseñanza que se emplean en el mismo, las cuales podrían estar omitiendo algunas consideraciones pertinentes sobre las necesidades básicas de los estudiantes.

Respecto a algunos de los síntomas señalados por los participantes, existe una particular incidencia en relación a ciertas variables dentro de la estructura de la experiencia académica de los ex estudiantes. Esto se puede observar, por ejemplo, en cuestionamientos particulares de los instrumentos cuantitativos relacionados a las circunstancias estresoras o ansiosas,

particularmente en los relacionadas a: “sobre carga académica”, “evaluación de los docentes”, “tipo de actividades a realizar” y “pérdida de motivación”. Lo anterior parece constatar lo que se registra en trabajos similares como los de Morales, Darder & Beleña (2013), Chang (2016) o Navarro (2013) en dónde la interpretación o consideración sobre el entorno y la experiencia se torna en una constante sensación de “riesgo” constante en la que las capacidades adaptativas se ven superadas por las demandas contextuales, especialmente las obligaciones formales académicas, las implicaciones o miedos racionales e irracionales, la competitividad, la ambigüedad de los estándares evaluativos poco realistas, por mencionar algunos, producen en los estudiantes niveles de moderados a severos de ansiedad y estrés, por lo que, en muchos casos, terminan por desarrollar patrones de conducta desadaptativos a largo plazo y por supuesto, repercuten directamente en su desempeño y motivación personal, llevando a los estudiantes, en algunos casos a interrumpir de forma parcial o total sus estudios profesionales.

Al analizar qué factores contextuales en los alumnos de música que se relacionan con los síntomas de ansiedad y estrés, se pueden apreciar algunas constantes, tal parece ser el caso principalmente de, la experiencia de los alumnos con sus docentes, entrenadores y evaluadores durante su proceso formativo, los cuales, en mayor o menor medida llegan a percibir como “no aptos”, “poco preparados” o “extremadamente exigentes” para atender a sus necesidades como estudiantes, tanto fisiológicas como emocionales, puesto que los estudiantes reportan que, sin importar las condiciones o estado en el que se encontraban, se les demandaba el cumplimiento de determinadas actividades o trabajos, lo cual tenía consecuencias negativas directamente en su desempeño académico, en su salud y en sus vidas diarias. Todo lo anterior se puede comparar con lo mencionado por autores como Navarro (2013), Chang (2016), Torres, Manjón, & Quiles (2015) en referencia a la experiencia de los alumnos frente a los métodos de enseñanza y evaluación implementados por diferentes instituciones “formales”, los cuales han llegado a interpretar como “deficientes” o “poco o nada considerados” con las necesidades emocionales, cognitivas o incluso psicosociales. Resulta importante poner atención a esto, ya que sería pertinente realizar más investigaciones sobre la capacitación que los educadores reciben y el tipo de herramientas y recursos formativos que emplean, así como sus criterios evaluativos y contrastarlos con las necesidades de los alumnos, con la intención de crear un formato educativo que resulte más enriquecedor y saludable tanto para docentes como para estudiantes.

Al evaluar las diferentes estrategias de afrontamiento que los alumnos utilizan para lidiar con los síntomas de la ansiedad y el estrés, es interesante el observar cómo algunos de

ellos cuentan con herramientas o estrategias para el control de la ansiedad y el estrés, como técnicas de respiración o meditación, sin embargo, aun así estas parecen no resultar del todo eficientes o insuficientes para hacer frente a las circunstancias estresoras y ansiosas en general. Algunos de los participantes afirman el haber recurrido a algunas sustancias nocivas por sus cualidades ansiolíticas, esto con el propósito de aminorar o erradicar los síntomas de malestar que las circunstancias les producía; esto sugiere un problema que con el paso del tiempo, sin el manejo adecuado puede verse fácilmente agravado o derivar en problemas más severos y que en consecuencia requieren ser atendidos de forma preventiva.

Al describir todas las variables que intervienen en el desarrollo de síntomas de estrés y ansiedad que los estudiantes de música profesional experimentan, se trata de un fenómeno sumamente amplio, puesto que existen elementos económicos, políticos, sociológicos, familiares, sociales y emocionales; el ser un estudiante de música dentro una institución formal, implica un gran número de desafíos a afrontar, desde los “tabúes” sociales, los costos económicos, las necesidades de mantenimiento y gastos que un instrumento de música profesional implica, el cubrir las demandas académicas y los requerimientos inherentes a las mismas, como lo son las relaciones con los docentes, el sobrevenimiento a la ansiedad escénica y al estrés, así como las actividades de exposición pública tales como conciertos, exámenes o recitales, etc. Esto permite observar una similitud entre lo que los estudiantes de música reportan y lo que se señala en otras investigaciones de otros autores como Morales, Darder, & Beleña (2013) en donde se hace alusión al desempeño de los estudiantes, el cual se ve influenciado directamente por el estado mental en el que se encuentran y su manejo emocional. Otros autores como Chang (2016) relacionan la ansiedad y el estrés con diferentes percepciones de riesgo y condicionamientos aprendidos ante situaciones que predisponen ante ciertos resultados fatídicos. En el caso de los estudiantes de música, las ideas o pensamientos negativos comunes se encuentran vinculadas con las consecuencias de un desempeño deficiente o que no cumple los estándares de excelencia establecidos por sus profesores, así como las preocupaciones consecuentes del medio en el que se encuentran tales como la cobertura de los gastos económicos, tiempo y medios de desplazamiento, preocupaciones y responsabilidades familiares, carga académica por cursar múltiples educaciones de forma simultánea, entre otros.

Las implicaciones generales de la experiencia educativa de los estudiantes dejan de manifiesto que existen áreas específicas que podrían beneficiarse de una revisión completa de su estructura dinámica dentro de los programas educacionales nacionales, caso similar a lo que

menciona Navarro (2013) en dónde se cuestionan aspectos como la preparación pedagógica formal docente, la actualización de los programas de estudios antiguos, la re formulación de estándares evaluativos, las prioridades en cuanto a los requerimientos profesionales dentro del campo laboral y la relación directa con los programas formativos, las distintas herramientas para evaluar los distintos niveles de aprendizaje, entre otras. La educación profesional musical representa por sí misma una serie de desafíos que requieren de constantes procesos adaptativos dadas las cambiantes necesidades de un mundo que atraviesa por una transformación y globalización más normalizada que demanda en los estudiantes nuevos conocimientos, ya no sólo a nivel teórico o práctico ejecutante, sino tecnológico y cultural.

Estos elementos en general pueden llegar a ser experimentados como posibles agentes estresores o ansiosos, por lo que podría resultar benéfico el establecer nuevos parámetros o reformar estructuras sobre los planes de estudio o procedimientos de evaluación, con la intención de brindar una experiencia más enriquecedora, segura y constructiva para los alumnos y dotar a los educadores de mejores herramientas que les permitan hacer frente a los desafíos que se presentan en su día a día; el poner especial atención en los elementos de control y manejo emocional, brindar una atención u orientación psicológica dentro de las instituciones son elementos que podrían influir de forma más positiva en la experiencia de los alumnos y prevenir el rezago o abandono parcial o total de los estudios formales.

Las limitaciones consideradas dentro de este estudio van desde el alcance del mismo, así como el valor de la subjetividad al trabajar con una muestra relativamente limitada, dado que el fenómeno que se describe no sólo se limita a los estudios de música profesional, sino que ocurre en diferentes campos y áreas profesionales, por lo que un estudio más específico y controlado así como a mayor escala podría arrojar datos que pudieran servir para comprobar o contrastar lo que se describe en este trabajo. También es importante señalar que, el principal interés de realizar una investigación retrospectiva, es el de analizar la experiencia subjetiva a corto o mediano plazo sobre los efectos que el estrés y la ansiedad tienen en los exalumnos, de forma que quizá un estudio transversal podría servir como marco para comparar el mantenimiento o eliminación de algunas conductas o síntomas relacionados con el estrés y ansiedad, así como posibles variables a dónde se extienden los mismos dentro de la vida personal de los individuos.

Si bien, al hablar sobre el estrés y ansiedad, se trata de aspectos inherentes a la experiencia natural de todo ser vivo, es imposible encuadrar parámetros estrictos sobre lo que

representa elementos “adaptativos” o no, ya que si bien, se habla de estándares y normativas que sirven para ubicar y clasificar posibles trastornos o problemas relacionados, también debe considerarse la subjetividad de la experiencia y lo que cada individuo considera como un posible agente estresor o ansioso y la intensidad con la que se ve afectado por los síntomas o consecuencias de esto. Naturalmente, hoy en día el principal interés de los sistemas educativos es el de proveer de los conocimientos a los alumnos de las formas más actualizadas y útiles posibles para el beneficio de su formación profesional, sin embargo, como se observa en los resultados, existen diferentes puntos a considerar que requieren un abordaje diferente o una actualización en cuanto a los elementos que lo constituyen, bajo el propósito de considerar todas las necesidades pertinentes tanto del alumnado como de los profesores, el ambiente académico es complejo y no se limita e interacciones sociales o al intercambio de información, es el conjunto de toda la experiencia lo que finalmente ejerce gran influencia en la determinación y eficacia de los alumnos, así como en la calidad de vida y recursos de los profesores.

Sería pertinente el revisar algunas de las incursiones que se realizan en los planes y sistemas educativos de mayor nivel en el mundo para ubicar qué elementos o estrategias pudieran resultar pertinentes o adaptables para poder aplicarse en este contexto, esto podría traer innumerables beneficios tanto como para los estudiantes como para los maestros; recursos como el apoyo de un consejero o psicólogo académico, adaptaciones al esquema curricular para incluir asignaturas sobre el abordaje de las habilidades emocionales y la expresión, programas de becas no fundamentados en sistemas meritocrático sino en favor de elementos de vulnerabilidad distinto como económica o social, cambios en la infraestructura de algunas instituciones, entre otras, podrían servir como ejemplos de nuevos paradigmas a experimentar que podrían presentar resultados interesantes sobre la experiencia educativa de los alumnos profesionales de las escuelas de música.

Referencias Bibliográficas

- Alfonso, A. B., Calcines, C. M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, A. A. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es
- Ahumada, B. (2013). “Estrés estudiantil: Un estudio desde la mirada cualitativa”. Universidad de Bio Bio, Chillan. Chile.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/357/Articulos/Art%C3%ADculo-%20Estr%C3%A9s%20Estudiantil.pdf>
- Álvarez, H. J., Aguilar, P. J.M., Fernández, C. J. M., Salguero, G. D. y Pérez, G. E. R. (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-187.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173008.pdf>
- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Psicología Científica*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicas-del-estresacademico-de-los-alumnos-de-educacion-mediasuperior.pdf>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica* <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2 (26), 270-289. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Beck, A. T. (2013). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Descleé de Brouwer.
- Berbel, N. (2012). *La educación musical elemental en las Illes Balears: evaluación de la calidad de las escuelas de música*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears.
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/151879/Berbel_Gomez_Noemy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berrío, G. N. y Mazo, Z. R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es
- Bofill, L. M., Molla, F. V. y Naranjo, F. J. R. (2020). Estudio piloto de variables socio-emocionales, ansiedad y flow en alumnos de grado profesional de música mediante actividades BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 193-212.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/432971>
- Camargo, B. (2010). Estrés, Síndrome General de Adaptación o Reacción General de Alarma. *Rev Med Cient*. <https://www.revistamedicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103>

- Casari, L. M., Anglada, J. & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 243-269. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000200003&script=sci_arttext
- Castillo, P. C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572016000400230&script=sci_arttext
- Celis, J., et al. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379/37962105>
- Chang, Á. (2016). Ansiedad ante el desempeño musical en estudiantes de música peruanos: diferencias de acuerdo con el género, la institución educativa y el género musical. *Revista Ulima*. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/download/978/939/Consermuspue.edu.mx> (2021). *Benemérito Conservatorio de Música del Estado de Puebla*. <https://www.consermuspue.edu.mx>
- Conservatorio Nacional de Música (2021). *Oferta académica*. <https://conservatorio.inba.gob.mx>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Cruz-Sandoval, Y. y Eguibar-Cuenca, J.R. (2013). Aparato Urogenital: de la biología a la fisiopatología. En *Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, Academia de Investigación en Biología de la Reproducción*. Universidad Autónoma de Tlaxcala: México <https://fisio.buap.mx/online/Capitulos/APARATO%20UROGENITAL%20URIBE%20ET%20AL.pdf>
- Díaz, C. A. G., Luna, A., Dávila, A., y Salgado, M. J. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 63-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923985>
- Duval, F., González, F. & Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 307-318. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-92272010000500006&script=sci_arttext&tlng=e
- Feliú, M. T. (2014). Los Trastornos de Ansiedad en el DSM-5. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, (110), 62-69. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4803018.pdf>
- Fernandes, D. C., & Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-Usf*, 17(3), 447-455. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712012000300011&script=sci_arttext
- Gainza, V. H. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/7430/8473/0>
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., e Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 4(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>

- Gómez, N. B., & Gómez, M. D. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700083#bib0010>
- González, B. G., & Escobar, A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 3(5), 273-282. <http://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/07/Nm0025-04.pdf>
- Guillén, D. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck en adultos asmáticos mexicanos. *Psicología y Salud*, 29(1), 5-16. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78523000001.pdf>
- Herlyn, S. (2015). Bases biológicas de la ansiedad. Parte I. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/bases_biologicas_ansiedad1.pdf
- Hernández, J.M., Polo, A. Y Pozo, C. (1991). Programa de Entrenamiento en Técnicas de Estudio Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M
- Herrera, D., Rodríguez M, Valverde M. (2007). Validación del Inventario de estrés académico de Polo, Hernández y Pozo en estudiantes universitarios de la comuna de Concepción. <http://spamelarf.files.wordpress.com/2010/09/cuanti2.pdf>.
- Inga, J. (2008). *Nivel de vulnerabilidad frente al estrés en estudiantes del primer año de enfermería* (Licenciada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/512/Inga_ej.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaspersen, M. & Gøtestam, K. G. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. *The European journal of psychiatry (edición en español)*, 16(2), 73-86. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1579-699X2002000200001&lng=es&tlng=es
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy*, (Vol. 3, pp. 90- 102). Washington: American Psychological Association.
- Martín, M. I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf?sequence=1
- Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Morales, J. F. D., Darder, M. N. M., & Beleña, F. S. (2013). Dedicación a la música: estado de ánimo y satisfacción vital. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(1), 57-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4556197.pdf>
- Naranjo, P. M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),171-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058011>
- Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *LEEME*, (32), 19-52. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Navarro-29/publication/259345445_La_evaluacion_musical_en_una_escuela_universitaria_mexicana_de_musica_opiniones_del_alumnado/links/0046352b20b6a5b427000000/La-

- evaluacion-musical-en-una-escuela-universitaria-mexicana-de-musica-opiniones-del-alumnado.pdf
- Olivera, R. G. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México. *Espacialidades*, 3(2), 190-216. <http://espacialidades.cua.uam.mx/ojs/index.php/espacialidades/article/view/75/71>
- Orozco, W. N., & Baldares, M. J. V. (2012). Trastornos de ansiedad: revisión dirigida para atención primaria. *Revista médica de costa rica y Centroamérica*, 69(604), 497-507. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2012/rmc125k.pdf>
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31, 85-98. <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/teaching-stage-fright-implications-for-music-educators/4922E44C63D7FEB09A3E7395A5CBE4FA>
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 2 (14), 317-322. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=726>
- Pérez, N. D. et al. (2014). Conocimientos sobre estrés, salud y creencias de control para la Atención Primaria de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 354-363. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252014000300009&lng=es&tlng=es
- Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). *Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicología y salud*, 21(1), 31-37. Recuperado el 10 Diciembre de 2020 de <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584>
- Spielberger, C.D. (1966). *Theory and research on anxiety. En C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and Behavior* (pp. 3-22). Academic Press.
- Torres, L. H., Manjón, G. J., & Quiles, O. L. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 169-181. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364007.pdf>
- Vélez, D. M. A., Garzón, C. P. C., & Ortiz, D. L. S. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International journal of psychological research*, 1(1), 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2875674.pdf>
- Zarza, A. F. J., Orejudo, H. S. & Casanova, L. O. (2016). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p013-024>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó. & Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39735>

ANEXOS

(Anexo 1)

Cuestionario cualitativo sobre estrés y ansiedad en estudiantes de música profesional a nivel técnico y licenciatura.

Sexo: _____.

Edad: _____ años.

Último grado de estudios musicales cursado:_____.

Periodo aproximado de tiempo activo estudiando música:_____ años.

Instrumento o especialidad cursada:_____.

De acuerdo a tu experiencia como ex-estudiante de música, responde a las siguientes preguntas de forma que se te solicita, redactando de forma personal tus vivencias individuales durante tu formación como músico profesional.

1.- *¿Qué entiende usted como estrés y la ansiedad?*

2.- *¿En qué momento o etapa de su educación musical formal pudo experimentar mayor ansiedad y estrés? y ¿por qué?*

3.- *Pensando en la respuesta anterior ¿A qué atribuye que haya experimentado estos altos niveles de ansiedad o estrés?*

4.- *Según su experiencia personal ¿Qué considera que es lo más difícil de ser “estudiante de música profesional”? y ¿por qué?*

5.- *Durante el tiempo en el que usted era estudiante de música ¿qué es lo que hacía para lidiar con el estrés y la ansiedad?*

6.- *¿Considera que las acciones que tomaba para lidiar con el estrés y la ansiedad le resultaban adecuadas? y ¿por qué?*

7.- *Durante los periodos en los que experimentaba estrés y ansiedad ¿qué pensamientos pasaban por su mente?*

8.- *En la actualidad, cuando usted experimenta altos niveles de ansiedad ¿qué es lo que hace para hacer frente a la situación?*

9.- *¿De qué forma cree usted que estas experiencias de estrés y ansiedad hayan afectado su vida?*

10.- *Según su experiencia personal, si tuviera que enlistar del 1 al 3 los aspectos más estresantes de ser estudiante de música profesional ¿cuáles diría que usted que serían?*

11.- *¿Considera usted que los métodos de enseñanza y evaluación que empleaban sus profesores buscaban facilitar formas para que los alumnos pudieran lidiar de mejor forma con el estrés y la ansiedad? y ¿por qué?*

12.- *¿Ha experimentado alguna vez “Ansiedad escénica”? En caso de ser así ¿qué pensamientos pasan por su mente y qué sensaciones experimenta en su cuerpo en ese momento?*

13.- *¿De qué forma le resultaba mejor lidiar con la “ansiedad escénica”?*

14.- *¿De qué formas lidiaba con el estrés y ansiedad previos a un examen, recital o presentación?*

15.- *¿En algún momento consideró abandonar (o abandonó) parcial o totalmente sus estudios musicales profesionales? y ¿por qué?*

16.- *¿Cuáles considera que eran sus principales motivaciones para continuar estudiando música pese al estrés y la ansiedad que experimentaba en el proceso?*