

Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera

Mental training, relaxation techniques and pedagogical instructions to reduce Music Performance Anxiety (MPA) in flute students.

Carmen Viejo Llaneza
Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner"
Oviedo. España

Ana Laucirica Larrinaga
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
Pamplona. España

Recibido: 1-1-16 Aceptado: 20-5-16. Contacto y correspondencia: laucirica@unavarra.es

Resumen

El miedo escénico es, con frecuencia, uno de los problemas con los que se enfrenta un intérprete musical en su profesión. En este estudio se observa de qué manera el miedo escénico afecta a los músicos, cuáles son los posibles factores que lo desencadenan y cómo podemos intervenir para paliar o reducir sus efectos. Se realiza una entrevista inicial a cuatro estudiantes de Grado Superior de flauta travesera y se procede a una intervención de varios meses de duración aplicando varias técnicas en el aprendizaje de una obra musical: relajación, entrenamiento mental e intervenciones educativas basadas en la evaluación y la secuenciación de objetivos. Después de la intervención se realiza de nuevo una entrevista para conocer los efectos y la eficacia de la intervención. Los resultados indican que los intérpretes se encuentran más seguros y sienten que la ansiedad en sus actuaciones se ve reducida con este tipo de preparación. Se podría sugerir la introducción de procedimientos similares en el currículo de interpretación musical desde los primeros años de estudio instrumental.

Palabras clave: miedo escénico, interpretación musical, estrategias educativas, intervención educativa.

Abstract

Music Performance Anxiety (MPA) is, frequently, one of the problems faced by a musical performer in his or her career. This study observes way in which stage fright affects in musicians, which is a possible factor that may later lead to anxiety in public performances and, furthermore, how we can intervene to mitigate or reduce its effects. An initial interview was conducted with four upper division students of transverse flute. This was followed by some training techniques - relaxation techniques, mental training, and pedagogical instructions based on evaluation and sequencing objectives- applied to them while they were learning a musical piece. After the procedure, another interview was performed to know the effects and effectiveness of the intervention. The results obtained suggest that performers feel safer, and their level of arousal in performances is reduced with this sort of preparation. It could suggest the introduction of similar procedures in the curriculum of musical interpretation from the early years of instrumental study.

Keywords: music performance anxiety (MPA), music performance, teaching skills, educational intervention.

1. Introducción

La ansiedad desproporcionada que en algunos sujetos produce una puesta en escena se manifiesta en actuaciones de muy diversa índole (conciertos, conferencias, competiciones deportivas, etc). Coincidimos con Nagel (2010) cuando define el miedo escénico como la ansiedad que produce la posibilidad de cometer errores delante de la audiencia en una interpretación y que evoca sentimientos de vergüenza y humillación. Salmon (1990, p. 3) describe el miedo escénico en la música "como el nerviosismo persistente y desagradable que provoca un

deterioro y /o impedimento real del rendimiento musical en un contexto público, independientemente de la aptitud musical del individuo, su entrenamiento y su nivel de preparación”. Y se manifiesta a través de combinaciones de distintos síntomas. Para Spahn, Echternach, Zander, Voltmer y Richter (2010) esta activación tiene componentes afectivos (tensión, terror,...), cognitivos (pérdidas de concentración,...), conductuales (temblores, etc.) y fisiológicos (problemas respiratorios, digestivos, etc.).

Parece probado que las experiencias fisiológicas que se producen durante la actuación en público son compartidas por la mayoría de las personas que salen a escena y lo que deriva en miedo es una específica percepción sobre estas experiencias (Studer, Gómez, Hildebrandt, Arial y Danuser, 2009), que está relacionada con sus actuaciones previas (Studer, Danuser, Hildebrandt, Arial, Wild y Gómez, 2012).

Spahn et al. (2010) en un estudio realizado con siete cantantes de ópera y dos instrumentistas, en el que medían sus cambios de presión arterial y frecuencia cardíaca en las actuaciones públicas, comprobaron que estos presentaban unos valores similares, con ascensos que alcanzaban 200 pulsaciones por minuto. Algunos de los intérpretes encontraban estas sensaciones positivas y trasmisoras de energía, mientras que otros las percibían como síntomas de desastre inminente.

El miedo escénico se presenta con frecuencia entre profesionales que desarrollan su actividad frente al público (Bloch, Orthous y Santibáñez, 1987; Gillespie y Myors, 2000; Wilder, 1999). Entre los músicos, muchos exponen que tienen compañeros que ingieren alcohol para disminuir los efectos de la ansiedad escénica (Dobson, 2011) y otros se refieren al uso de drogas o medicamentos como estrategia para reducir los niveles de ansiedad. En lo relativo a la música clásica, la percepción del miedo escénico varía según la agrupación. Las interpretaciones en solitario contribuyen a un mayor nivel de miedo escénico que las grupales (Herrera, Jorge y Lorenzo, 2015), las actuaciones públicas también provocan más miedo que los ensayos, o tocar una obra poco trabajada más que una que se domina (Langendörfer, Hodapp, Kreutz y Bongard, 2006). Según Wilson (1997) entre un cuarto y la mitad de los músicos de orquestas profesionales sufre de miedo escénico. Fishbein, Middlestadt, Ottati, Strauss y Ellis (1988) comprobaron que el 40% de los músicos profesionales pensaba que el miedo escénico era un serio problema en su carrera. Esto había llevado a un 27% de ellos a tomar medicación a base de betabloqueantes, la mayoría de ellos sin prescripción médica. Muchos de estos músicos de orquesta afrontan el miedo escénico con distintas estrategias que ellos mismos idean. Para Steptoe (citado en Dobson, 2011), el 28% tratan de distraerse, el 61% intenta relajarse y el 34% utiliza sedativos o alcohol. Manifiestan sufrir miedo escénico incluso en los ensayos, lo que muestra que algunos músicos sienten miedo al interpretar incluso delante de sus compañeros.

El 60% de los 2.212 músicos que participaron en un estudio (Lockwood, 1989) indicó que el miedo escénico era un problema severo para ellos, para el 24% era un problema moderado y más del 20% de los músicos tomaba betabloqueantes antes de sus interpretaciones. En los Países Bajos, un 59% de un total de 155 músicos profesionales de orquesta confesaba haber sufrido

miedo escénico hasta el punto de ver afectadas negativamente su carrera profesional y su vida personal (Rife, Lapidus y Shnek, 2000). Los estudios de Fishbein et al. (1988) y Lockwood (1989) muestran que un 24% de los encuestados sufría miedo escénico. Este porcentaje se incrementa al 58% en los estudios de Kemenade, Son y Heesch (1995) y en el estudio de James (1998) hasta un 70%, de los que un 16% experimentaba miedo escénico más de una vez por semana. En otras áreas, como los coros de óperas, también se reflejan en los cantantes altos niveles de ansiedad escénica (Kenny, Davis y Oates, 2004).

Kusserow, Troster, Candia, Folkers, Amft y Hildebrandt (2010) estudiaron los cambios que se producían en la frecuencia cardíaca y la tensión muscular en una violonchelista profesional midiéndolos a través de varios sensores colocados en su cuerpo y durante tres actuaciones consecutivas, con el propósito de comprobar que los valores disminuían con la repetición. Los resultados mostraron ritmos cardíacos inferiores a 175 pulsaciones por minuto. El ritmo cardíaco se redujo entre la primera y la tercera sesión, lo que fue traducido como una consecuente mejora en cuanto a la calidad interpretativa. En un estudio posterior, se repitieron estos resultados y además el intérprete experimentó una reducción del miedo escénico (Kusserow, Candia, Amft, Hildebrandt, Folkers y Troster, 2012).

Yoshie, Kudo, Murakoshi y Ohtsuki (2009) analizaron en 18 pianistas las medidas de la frecuencia cardíaca, la tasa de sudoración y el nivel electromiográfico de las extremidades superiores, parámetro que mide el grado de tensión muscular al interpretar una pieza musical bajo situaciones de estrés. El incremento de la tensión muscular en los pianistas provocaba en ellos pérdida de control motor fino y, en algunos casos, descoordinación. Los resultados mostraban un ascenso medio de 34.2 pulsaciones por minuto entre los niveles cardíacos de los ensayos y los conciertos, un aumento de la sudoración y un incremento de la contracción muscular, sobre todo en los trapecios y bíceps, lo que según los autores demuestra la relación entre los dolores que se asocian a los músicos (de espalda y cuello en un 20 – 22%; y de brazos y manos del 7 al 16%) y el estrés a la hora de actuar en público.

Estas situaciones desembocan en las patologías que a menudo sufren los músicos como son tendinitis y distonía focal. Por el contrario, los estudios de Langendörfer et al. (2006) concluyen que los problemas músculo-esqueléticos de los músicos son independientes del miedo escénico, aunque señalan otros síntomas (como desórdenes en el sueño o enfermedades cardiovasculares) que tienen una correlación con este padecimiento. En cambio, Kenny, Fortune y Ackermann (2011) encontraron, contra todo pronóstico, elevados niveles de ansiedad con bajos niveles de tensión muscular en estudiantes de flauta travesera. Williamon, Aufegger, Wasley, Looney y Mandic (2013) midieron la contracción muscular de un renombrado pianista en distintas situaciones interpretativas concluyendo que, aún con su experiencia, los niveles más altos de estrés se muestran en interpretaciones públicas o pasajes técnicamente exigentes.

1.1 Origen del miedo escénico e intervenciones más habituales

Existen múltiples factores que intervienen en la aparición del miedo escénico. Algunos dependen de la susceptibilidad del intérprete, otros se relacionan con la eficacia para conseguir sus logros y, por último, encontramos los relacionados con el medio que rodea al intérprete (Papageorgi, Hallam y Welch, 2007).

La susceptibilidad del intérprete se asocia, entre otros aspectos:

- al género, ya que el femenino es más propenso a sufrirlo (Iusca y Dafinoiub, 2012; Osborne y Kenny, 2005)
- a la edad. Para Ryan (citado en Brugués, 2010b), los niños y niñas en edades comprendidas entre 3 y 7 años raramente experimentan miedo escénico; sin embargo, los adolescentes muestran síntomas similares a los adultos
- a características de la personalidad (introversión, sensibilidad...) (Kemp, 1996)
- a bajos niveles de independencia de campo, entendido como “el modo de funcionamiento cognitivo de un individuo que tiende a analizar los elementos críticos de su contexto” (Rife et al., 2000, p. 162), siendo las personas con niveles bajos más propensas a sentirse juzgadas por los demás
- a un perfeccionismo mal enfocado (Kobori, Yoshie, Kudo y Ohtsuki, 2011)
- a una excesiva sensibilidad hacia las evaluaciones negativas (Osborne y Franklin, 2002) o miedo al fracaso
- a la calidad de los logros obtenidos (Kenny et al., 2011)
- a un desarrollo insuficiente de las destrezas metacognitivas. La preparación global del intérprete implica dominio del repertorio, la activación del organismo al situarse delante del público y ser capaz de gestionar la ansiedad escénica (Hallam, 2002)
- a una reducida experiencia en actuaciones públicas (Ordoñana y Laucirica, 2010), aunque grandes músicos sufren y han sufrido miedo en sus interpretaciones
- a experiencias previas negativas o de excesiva competitividad (Kenny, 2005)

Respecto a los factores que intervienen en la eficacia del logro de objetivos, los más asociados al ámbito educativo, encontramos la preparación adecuada de las obras a interpretar (Ordoñana y Laucirica, 2010), la motivación por conseguir logros interpretativos (Madariaga y Arriaga, 2011) y el conocimiento y uso de estrategias para controlar la ansiedad.

Por último, los factores relacionados con el contexto de la interpretación aglutinan la presencia de audiencia, la percepción de *auto-exposición* (tocar solo frente a hacerlo en grupo, actuar en público frente a un ensayo, actuaciones evaluadas frente a las que no lo son y tocar repertorio obligado frente a repertorio voluntario) (Langendörfer et al., 2006), las condiciones interpretativas insatisfactorias o la extrema competitividad (Marinovic, 2006).

Entre las más frecuentes intervenciones educativas para combatir el miedo escénico en estudiantes de música encontramos las terapias conductuales (Nagel, 2010), o las intervenciones cognitivas (Sinico y Winter, 2013), aunque con frecuencia se combinan diferentes tipos de intervención (McGinnis y Milling, 2005), por lo que se hace difícil extraer consecuencias consistentes de la superioridad de un tipo de intervención sobre otro (Osborne y Kenny, 2008). Ocasionalmente, se ha utilizado musicoterapia, hipnosis, técnica de recuperación de recursos ericksoniana, ingesta de betabloqueantes (Kelly, Radu y Saveanu, 2005), técnica Alexander y otras técnicas de relajación y concienciación corporal (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt y Cope, 2013; Khalsa y Cope, 2006; Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak y Sklar, 2009; Stern, Khalsa y Hofmann, 2012) y de trabajo de la respiración (Su, Luh, Chen, Lin, Liao, y Chen, 2010; Wells, Outhred, Heathers, Quintana y Kemp, 2012).

Cabe destacar el incremento de la exposición (Kusserow et al., 2010) y la evaluación social como técnicas de tratamiento del miedo escénico. Para Dalia (2004), la exposición debe hacerse de manera progresiva y contando con una lista estructurada de eventos organizados de menor a mayor en su grado ansiógeno (en un principio, tocar frente a muy pocas personas no iniciadas en la música, ir modificando el público y el tamaño del escenario hasta tocar en un evento de grandes dimensiones). Schneider y Chesky (2011) relacionan el apoyo social con el miedo escénico, de manera que los estudiantes que perciben gran apoyo social reportan menor nivel de ansiedad general y menores niveles de impacto de la ansiedad en su habilidad interpretativa.

La práctica en imaginación es una estrategia que puede ser útil en el control del miedo escénico. Se trata de imaginar en estado de relajación la ejecución en público del repertorio estudiado y del momento de la actuación (Gregg, Clark, y Hall, 2008), superando los problemas fisiológicos, mejorando la autoestima (Fletcher y Hanton, 2001; Yoshie, Shigemasu, Kudo, y Ohtsuki, 2009), aspectos técnicos, la puesta en escena, aspectos musicales, etc. (Gabbard y Aaron, 1988). Además, la imaginación guiada favorece la concentración en la música que se interpreta frente al pensamiento dirigido al propio estado emocional o al público, lo que puede ser la mejor manera de superar el miedo escénico (Eberspächer, 1995; Gabbard, 1981).

Muchas de las intervenciones hasta aquí presentadas requieren de un especialista en la materia (terapeuta o psicólogo). En cambio, otras pueden trabajarse en las aulas, por lo que una actuación docente adecuada puede ser fundamental para prevenir el miedo escénico. Para Brugués (2011a, 2011b), una buena guía pedagógica, un apropiado soporte parental, expectativas de logro lógicas y el aprendizaje de estrategias de manera temprana en la educación musical pueden ayudar a mitigar los efectos de una futura profesión estresante. El repertorio debe ser apropiado a las capacidades técnicas e interpretativas del alumnado y el material debe de estar suficientemente trabajado hasta el punto de la automaticidad.

Es necesario que el docente observe a cada estudiante y dirija su preparación en función de sus rasgos y características personales, desarrollando destrezas que ayuden a mitigar el miedo (Egílmez, 2012). En este sentido podríamos apuntar a la necesidad de la formación global del educador musical cuyo cometido no debería reducirse a aspectos técnicos o teóricos (Brugués,

2011b). Cuando la exigencia sobrepasa las posibilidades del estudiante, aparecen los miedos o la sensación de que se está siendo evaluado en cada interpretación. Ante estas situaciones, es función del docente desarrollar en el estudiante una capacidad crítica positiva que le permita desarrollarse de manera independiente. Para eso, debe de conducirlo desde la infancia como un guía que supervisa las autocríticas y autovaloraciones del futuro músico y las conduce por el camino del éxito personal. Como nos explican López de la Llave y Pérez-Llantada (2006), las conductas pueden ser guiadas mediante la manipulación de sus consecuencias y/o la manipulación de sus estímulos antecedentes.

A pesar de todo lo expuesto hasta aquí, en determinados contextos educativos las autoridades no plantean ningún tipo de intervención, ni de preparación del intérprete, en el currículo de los estudios musicales. En muchas ocasiones, actuar en público con capacidad de autocontrol es una capacidad que se considera relevante, pero no se contemplan procedimientos para su desarrollo. El presente estudio persigue indagar acerca de la eficacia de una específica intervención educativa sobre el control de la ansiedad escénica en estudiantes de flauta travesera interpretación musical

2. Método

El trabajo se inicia con una evaluación que nos acerca a la situación de los sujetos respecto a su ansiedad escénica, se procede a un proceso de intervención mediante la aplicación de diferentes estrategias para la reducción de la ansiedad y finalmente se realiza una nueva evaluación.

Los participantes son 4 estudiantes de tercer curso de Grado Superior de Música en España, tres mujeres y un varón, con una edad media de 22 años y que estudian el instrumento de flauta travesera desde hace catorce años. Nos referiremos a ellos en masculino para proteger su anonimato.

Después de un primer contacto entre la entrevistadora y los participantes y tras explicar el proyecto con su calendario, se procede a la evaluación inicial, que consiste en una entrevista semi-estructurada, validada previamente por un comité de expertos, de la que se pueden extraer diferentes categorías como el conocimiento acerca del concepto de miedo escénico, su propio nivel de ansiedad al actuar en público, la frecuencia y tipo de actuaciones públicas que llevan a cabo y sus sensaciones antes, durante y después de estas.

Una vez realizada la entrevista inicial, los intérpretes comenzaron a estudiar una obra musical no conocida ni interpretada con anterioridad. El estudio comenzó en 2011 con la preparación de la obra “Sonata Appassionata” para flauta sola del compositor Sigfrid Karg-Elert, que debían de interpretar en público y de memoria tres meses después. La interventora no trabajó en ningún momento aspectos técnicos o musicales con los participantes, aun siendo su

especialidad instrumental la flauta travesera. Su trabajo se limitó a guiar a los intérpretes en el estudio.

La interventora supervisó este proceso aplicando varias técnicas de intervención educativa a los estudiantes y con esta obra en concreto: prácticas en relajación y respiración, entrenamiento mental e imaginación guiada y distintas intervenciones educativas: la autoevaluación y la secuenciación de objetivos. Los estudiantes participaron activamente en la elaboración del entrenamiento. Para la preparación de este, se grabaron en vídeo varias interpretaciones y se analizaron minuciosamente buscando una visión objetiva de su contenido: la precisión de la ejecución, la memoria, la concentración, la musicalidad y la seguridad. Además, se atendió a otros aspectos técnicos que cada alumno estaba interesado en mejorar, para lo que se graduaron en dificultad y se trabajaron de manera progresiva.

La evaluación final consiste en una entrevista semi-estructurada, igualmente validada por jueces externos, que versa sobre las siguientes categorías: apreciaciones con respecto a la intervención realizada, valoración general del trabajo con especial interés en la influencia en el concierto final y opiniones sobre las distintas técnicas empleadas: técnicas de relajación, ejercicios de imaginación, establecimiento de objetivos, las autoevaluaciones...

2.1 Resultados de la entrevista inicial

Derivado de sus respuestas, podemos señalar que todos los participantes poseen algún conocimiento en técnicas de relajación o control postural. Un alumno presenta niveles altos de miedo escénico que le provocan graves problemas en sus actuaciones o, por lo menos, influyen muy negativamente en ellas; otro se siente bastante presionado por no conseguir los logros que le marca su profesor, lo que le está reportando bastante ansiedad; los otros dos se sitúan en niveles medios y normales de ansiedad escénica, aunque uno admite que le cuesta controlar la tensión muscular corporal y otro se desconcentra con facilidad.

Sobre la frecuencia y los tipos de conciertos que realizan al año, sólo actúan en público alrededor de seis o siete veces por curso con repertorio de flauta o flauta con piano; además realizan una o dos audiciones con la agrupación de orquesta o banda según el curso, y una o dos actuaciones con un grupo de música de cámara preestablecido por el centro. Por sí mismos no muestran ningún interés en formar otro grupo de música de cámara o realizar cualquier actuación fuera de lo académicamente establecido.

Sobre el tipo de concierto y agrupación, todos los participantes se refieren a las audiciones en solitario o con piano cuando hablan sobre sensaciones negativas. La entrevistadora se interesa en conocer si esas sensaciones se producen también cuando tocan en una agrupación de música de cámara, por ejemplo, y la respuesta por unanimidad explica la relación entre los conciertos de música de cámara y el disfrute de la interpretación, por sentirse arropados por los compañeros y por el tipo de público que acude al concierto, ya que se compone mayormente de estudiantes. La

ausencia del profesorado y, por lo tanto, el no sentirse evaluados, es un aspecto importante para ellos.

Parece que los conciertos de música de cámara no reportan miedo escénico aun cuando los intérpretes manifiestan sufrir ansiedad en los conciertos que interpretan solos o con piano (Sinico y Winter, 2013). Como la interpretación con piano se encuadra en el ámbito de la música de cámara, interpretamos que lo que les ha podido provocar la aparición del miedo puede ser la presencia del profesorado entre el público asistente y, sobre todo, la evaluación de sus interpretaciones, como afirman Osborne y Kenny (2008). Sorprende que las interpretaciones con piano no las valoren como música de cámara, tal vez porque el repertorio que interpretan así es el trabajado en sus clases individuales de instrumento y, por lo tanto, sujeto a evaluación.

Sobre la manera en la que se preparan para la actuación pública, dos de ellos ingieren alguna infusión relajante, el tercero toca el día anterior al concierto solamente los pasajes problemáticos y el último realiza un entrenamiento desde una semana antes en el que se pone en situación de concierto interpretando el repertorio y grabándose a sí mismo. Los músicos buscan sus propios recursos para afrontar la situación y no siempre encuentran remedios útiles (Dobson, 2011). Es de destacar que ninguno menciona la ingesta de betabloqueantes.

En relación a los pensamientos que tienen antes o durante el concierto, dos participantes piensan que van a equivocarse en algún pasaje concreto de digitación antes de interpretarlo, ya que se les exige perfección en sus interpretaciones (Kobori et al., 2011). Cuando tocan y se equivocan ya no piensan en otra cosa más, siguen sin concentración de manera mecánica, siendo incapaces de continuar concentrados. Comprobamos que no han desarrollado suficientes estrategias psicológicas para hacer frente a esas interpretaciones con seguridad. El tercer participante se da auto-consejos u órdenes para evitar los pensamientos perjudiciales y argumenta que es muy raro que sienta mucha ansiedad, ya que controla bastante bien los nervios. Curiosamente, es el mismo que se pone en situación una semana antes de la actuación, por lo que parece que podría influir su buena preparación con las interpretaciones de éxito. El último de los intérpretes sufre realmente. Antes de salir, teme por lo que el público pueda pensar de él y presenta un nivel muy bajo de independencia de campo (Rife et al., 2000). Esas experiencias hacen que en cada interpretación sienta una ansiedad que no sabe afrontar y que le reporta más miedo aun cuando sale a escena (Osborne y Kenny, 2008).

Con respecto al análisis post-audición, nos encontramos con tres experiencias:

- la persona que sufre mucho en la actuación y le gustaría volver a tener otra oportunidad,
- las personas que están contentas porque la situación ha pasado, sin importarles cómo ha ido su interpretación, y
- el último participante que afirma que hay veces en las que se siente a gusto y otras no, independientemente de su actuación.

Tienen algo en común: ninguno recuerda una interpretación disfrutada o placentera.

3. Descripción de la intervención educativa

Atendiendo al marco teórico de nuestro trabajo, la elección de las intervenciones a aplicar en los estudiantes se basó en el entrenamiento mental por la efectividad de los estudios previos consultados (Eberspächer, 1995; Gabbard, 1981), técnicas de relajación ya que, como hemos visto antes, hacen más efectiva la terapia a la que acompañan (Su et al., 2010; Wells et al., 2012) y por último intervenciones pedagógicas cuya finalidad sería trabajar repertorio hasta casi la automaticidad, como sugiere Brugués (2011b). Procedemos en este apartado a exponer el contenido de cada una de las tres sesiones que configuraron la intervención educativa.

3.1 Primera sesión

Tuvo lugar un mes y medio después de la evaluación inicial. Se realizó una práctica de relajación progresiva de Jacobson y un ejercicio de visualización de manera conjunta. Posteriormente, cada alumno interpretó, de forma individual y sólo en presencia de la interventora, la parte de la sonata que había estudiado. Esta interpretación se grabó en vídeo como se había acordado. Inmediatamente se realizó, también de forma individual, una autoevaluación comparada de la interpretación antes y después de ver la grabación y mediante una guía, cada participante realizó un auto-análisis. La guía solicita una valoración de su actuación, en general y en aspectos concretos (como precisión, memoria, seguridad, o expresión musical), la ayuda que el vídeo le ha proporcionado, los aspectos que puede mejorar y lo que ha encontrado de positivo en su interpretación. La interventora les ayudó a concretar sus respuestas por medio de formulación de preguntas y les orientó hacia una autoevaluación más justa y positiva. Además, entre los dos se fijaron los objetivos a cumplir para la siguiente sesión. A cada uno de ellos se le dirigió el trabajo según necesitara reforzar un aspecto u otro.

De este modo, con el alumno 1 se trabajó: a) la concentración a través de sesiones más cortas, interpretando fragmentos sueltos de la obra de manera más intensa, pero con más pausas; y b) la atención, con prácticas alternas entre la concentración en determinados objetos o acciones y la distribución de la atención en varios aspectos simultáneamente (Eberspächer, 1995). A los alumnos 2 y 4 se les intentó reforzar las auto-evaluaciones objetivas con el propósito de independizar su autopercepción de las valoraciones externas (alumno 2) y reforzar las autoevaluaciones objetivas positivas (alumno 4), ya que se le observó una autoestima muy baja y una gran negatividad. El alumno 3 presentaba quizás cierta madurez y recursos en sus actuaciones públicas a la hora de actuar en público, por lo que se llevó a cabo con él una intervención de tipo conductual con el refuerzo de las técnicas de relajación.

Por otra parte, fueron trabajados individualmente los aspectos técnicos o musicales que cada estudiante quería mejorar, por ejemplo, evitar ruidos en las respiraciones, corregir la posición

corporal, trabajar la coordinación entre la digitación y el picado.... los cuales fueron expuestos por ellos en la autoevaluación, ya que cada uno tenía unas capacidades y problemas diferentes.

Igualmente se les propuso una forma de trabajar hasta la siguiente sesión que se basó en:

- Ejercicios de respiración con retenciones de aire en sesiones de cinco minutos tres días por semana, que se justificaron como necesidades técnicas del instrumento.
- Estudio mental de la obra. Se les propuso estudiar la obra mentalmente, con canto y con los dedos posicionados en la flauta pero sin tocar.
- Trabajo individualizado de los objetivos propuestos para cada uno de los participantes con respecto a la obra.

Se les proporcionó la copia en vídeo de su interpretación, su autoevaluación y los objetivos establecidos.

3.2. Segunda sesión

Se realizó tres semanas después. De manera particular, se analizaron los logros obtenidos en este tiempo, con las dificultades que habían encontrado y la autoevaluación del progreso. En general, todos los alumnos habían estudiado de memoria casi toda la obra. En tres semanas y con este método de estudio, habían aprendido mejor el repertorio que en el mes y medio anterior. Todos habían superado los objetivos marcados; a algunos les parecían incluso excesivamente fáciles de alcanzar, por lo que se establecieron otros más complejos para el siguiente periodo. Después del análisis personal, se estableció el entrenamiento a seguir hasta la siguiente sesión:

- Ejercicios de respiración: Cada estudiante tendrá la libertad de ampliar o reducir el número de segundos en función a su progreso. Al finalizar los 5 minutos, cada una de ellos permanecerá en posición de los ejercicios (posición supina o sentada), y recreará mentalmente la obra dividida en cuatro grandes bloques. Entre ellos, realizará un recorrido mental por su cuerpo comprobando que éste se mantenga relajado y continuará después con el siguiente bloque.
- Ejercicio de estudio mental con la partitura. Cada estudiante trabajará el movimiento de los dedos sobre el instrumento con la partitura, sin emitir sonido, mientras canta las notas, señalizando aquellos pasajes que le cuestan trabajo o no ha aprendido correctamente, e incidiendo en ellos. Luego cerrará los ojos y recreará las sensaciones de la interpretación de manera mental, aplicando cada uno de los objetivos que se ha marcado. Duración máxima por sesión 30 minutos.
- Trabajo de nuevos objetivos establecidos en la reunión previa.

3.3 Tercera sesión

Tuvo lugar veinte días más tarde. En esta ocasión, los alumnos ya sabían que iban a interpretar la obra completa y de memoria, delante de sus compañeros y grabadas por la videocámara.

La sesión comenzó con la explicación teórica sobre los aspectos más relevantes del miedo escénico. En segundo lugar, se realizó una práctica de 5 minutos de ejercicios de respiraciones. A continuación, cada estudiante interpretó la obra completa y de memoria que luego fue analizada y autoevaluada de manera privada como en la primera sesión. En esta ocasión, curiosamente, la percepción personal era más negativa de lo que después observaron en el vídeo. Los estudiantes comprobaron que habían superado aquellos parámetros que habían trabajado, lo que les reconfortó y motivó. Sintieron que eran capaces de realizar la tarea, como apunta Lehmann (citado en Papageorgi et al., 2007) y establecieron con mucha más facilidad los aspectos a mejorar para la siguiente interpretación.

El trabajo para la siguiente sesión, que ya era la interpretación en público, fue el siguiente:

- Ejercicios de respiración a la manera habitual.
- Entrenamiento mental. Se alternaron varias sesiones: dos días a la semana se trabajaría la interpretación mental de la obra con sus parámetros interpretativos y las sensaciones respecto a la emisión, prestando atención al trabajo de los pasajes complejos a cámara lenta o la visualización de uno mismo en la salida a escena y los parámetros de la interpretación pública (la presencia del público habitual, del profesorado y su función evaluadora). El tercer día, se repasarían con la partitura los pasajes más inestables y se volvería a estudiar la partitura completa, empezando por los bloques finales y finalizando por el principio.
- Se trabajarían los nuevos objetivos propuestos también escalonados por grado de dificultad.

3.4 Interpretación pública

Se realizó una semana después. Todos los participantes interpretaron la obra una semana antes de lo previsto, lo que podría afectar al resultado por la reducción del tiempo de estudio respecto al plazo establecido. No obstante, la participación en la audición fue voluntaria.

4. Análisis de la intervención educativa

Los sujetos se interesaron mucho en participar en el estudio debido a su temática, manifestando su pesar ante las carencias formativas que en este aspecto se encuentran en su carrera artística. Al alumnado se le pide continuamente actuar en público, incluso se realizan evaluaciones de esas actuaciones y, sin embargo, se encuentra sin recursos extra-musicales para afrontar esa preparación.

En la primera sesión, casi todos los participantes tocan sólo la primera página y sólo uno lo hace de memoria. Se observa que todos ellos encuentran muchas diferencias entre cómo creían haber tocado y la observación del vídeo, creyendo que es de peor calidad la interpretación grabada y responden con cierta negatividad.

Les es muy fácil determinar los elementos que creen que han interpretado mal y, por el contrario, les cuesta mucho trabajo describir algo que creen que ha estado bien interpretado, lo que corrobora los estudios de Kobori et al. (2011) en cuanto al perfeccionamiento negativo, la autoestima baja y el auto-concepto negativo. Las evaluaciones que realizan son muy poco concretas y definidas. Por ejemplo, creen que deben mejorar el sonido, pero no especifican cómo, ni en qué momento, ni qué matiz o timbre...

Algún alumno valora aspectos que no son perceptibles en el visionado, como es el caso de la tensión en la lengua o la garganta, lo que entendemos que se refiere a las indicaciones que le hace su profesor. Hablamos de un desarrollo insuficiente de las destrezas metacognitivas (Papageorgi et al., 2007) que interviene en la susceptibilidad del intérprete a padecer miedo escénico. Sin embargo, en la tercera sesión su valoración fue mucho más positiva y su evaluación constructiva, lo que motivó a los sujetos a continuar en esta línea.

5. Resultados

Un mes más tarde de la interpretación, se realizó una entrevista final. En esta, los participantes manifiestan que les ha ayudado mucho este tipo de trabajo, que han experimentado una mejora técnica y musical reconocible y en menos tiempo de lo habitual. Un trabajo bien orientado pedagógicamente es mucho más eficaz y, sobre todo, da al intérprete una seguridad en sí mismo muy superior. Es necesaria una preparación técnica y musical del repertorio, pero no menos importante es la preparación psicológica.

Todos los alumnos valoraron positivamente su interpretación final – aspecto corroborado por la evaluación positiva de sus profesores- y en general están satisfechos con su desarrollo. Todos creen que este tipo de entrenamiento mejoraría su calidad como músico. De hecho, varios participantes han incorporado estas técnicas a su trabajo habitual después de finalizar este estudio.

Las prácticas de relajación significaron una mejora importante en la técnica de respiración y en la relajación general del cuerpo de los participantes. La secuenciación de objetivos les pareció poco importante en un principio, ya que les resultaban demasiado fáciles. Sin embargo, un buen trabajo se consigue con la motivación de superar los objetivos (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006) y de superar el miedo al fracaso, lo que ayuda a reducir el miedo escénico (Papageorgi et al. 2007).

Las autoevaluaciones fueron una herramienta central en el trabajo, les ayudaron a percibir la realidad tal como era y a marcarse los objetivos a superar. Aun valorando positivamente todos los tipos de trabajo llevados a cabo, las prácticas de relajación y el estudio mental han sido los aspectos que creen que más les han ayudado en la interpretación pública y, en general, creen que han mejorado su concentración y memoria.

Con respecto a la ansiedad en las interpretaciones públicas, los estudiantes creen que este tipo de trabajo les ayuda a superar los miedos que sienten en el escenario, ya sea porque se sienten más seguros, porque imaginar las situaciones con antelación les hace ser conocedores de sus miedos o porque su conocimiento de la obra les parecía que era más profundo. En general, los estudiantes creen que este tipo de preparación es necesario en su formación musical para desarrollar las estrategias adecuadas para afrontar el miedo escénico.

6. Discusión

En la exposición de los resultados de este estudio, se ha mostrado nuestra coincidencia con muchos de los obtenidos en investigaciones previas. Comprobamos cómo el entrenamiento mental no sólo puede ser utilizado para favorecer el aprendizaje (Gregg et al., 2008) y la consolidación de conductas (López de la Llave y Perez-Llantada, 2006), sino también para conseguir en la actuación pública los niveles interpretativos de los ensayos y el estudio (Eberspächer, 1995) con un estado físico y mental relajado y no con la presencia de tensión y ansiedad (Fletcher y Hanton, 2001; Gabbard, 1988; Yoshie et al., 2009). Nuestra principal aportación gira en torno a la reducción del miedo escénico en la interpretación mediante el trabajo en profundidad del repertorio (Papageorgi et al. 2007) y el desarrollo de la evaluación en los intérpretes artísticos para potenciar la autoconfianza en ellos mismos (Brugués, 2011b), realizando las intervenciones con posterioridad a los ejercicios de respiración para mejorar su eficacia (Su et al., 2010; Wells et al., 2012). En este sentido, es destacable la diferencia en los niveles de ansiedad que un mismo intérprete siente al actuar solo, en una formación amplia como la orquesta y, sobre todo, en una agrupación camerística.

Podemos señalar la eficacia de esta intervención, ya que se han mejorado los resultados artísticos de los participantes, ellos mismos han experimentado una interpretación exitosa y, sobre todo, un nivel inferior de ansiedad aún en los casos más complejos. No obstante y por tratarse

solamente de cuatro estudiantes, sugerimos continuar con este tipo de intervenciones con el fin de desarrollar un método educativo aplicable en las enseñanzas musicales.

Por último, proponemos transmitir y enseñar este tipo de técnicas de preparación a docentes, formadores, estudiantes y cualquier tipo de profesional de las artes escénicas para mejorar su formación integral y su calidad artística e interpretativa. También parece que un tipo de intervención de exposición podría ser beneficioso para ellos (Kusserow et al., 2010; Kusserow et al., 2012) siempre y cuando las interpretaciones se produzcan con la mayor seguridad para el intérprete y sin evaluaciones continuas (Osborne y Franklin, 2002), con el fin de evitar el perfeccionamiento mal orientado (Kobori et al., 2011; López de la Llave y Perez-Llantada, 2006), por lo que en futuros estudios podría considerarse incluir esta técnica a las otras intervenciones.

En la actualidad, casi en todos los Conservatorios Superiores de Música españoles se imparten varias asignaturas sobre el miedo escénico, técnicas de auto-control psico-físico, ergonomía o similares. Por el contrario, en los conservatorios elementales y profesionales esta área no se trabaja, aun cuando las instrucciones sobre la superación de la ansiedad son particularmente relevantes para los intérpretes musicales desde que los músicos comienzan los estudios en la infancia (Brugués, 2011b).

Es importante que se transmita que el miedo no sólo es algo normal que todos los intérpretes sienten, sino que, en intensidad reducida, normalmente ayuda a lograr una interpretación más exitosa. Es importante encontrar el equilibrio entre el grado de ansiedad que supone la actuación en público y la seguridad en uno mismo, lo que entendemos se debe desarrollar desde el inicio del estudio instrumental mediante una apropiada intervención educativa. La recientemente creada Asociación Española de la Psicología de la Música y la Interpretación Musical podría ser uno de los cauces idóneos para lograrlo.

Referencias

- Bloch, S., Orthous, P., y Santibáñez, G. (1987). Emotional Effector Patterns of Basic Emotions: a Psychophysiological Method for Training Actors. *Journal of Social and Biological Structures*, 10, 1-19. doi: 10.1016/0140-1750(87)90031-5
- Brugués, A. O. (2011a). Music Performance Anxiety-Part 1. A Review of its Epidemiology. *Medical Problems of Performing Artists*. 26(2), 102-105.
- Brugués, A. O. (2011b). Music Performance Anxiety-Part 2: A Review of Treatment Options. *Medical Problems of Performing Artists*. 26(3), 164-171.
- Dalia, C. G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos: un método eficaz para dominar los nervios ante las actuaciones musicales*. Madrid: Mundimúsica.

- Dobson, M. C. (2011). Insecurity, professional sociability, and alcohol: Young freelance musicians perspectives on work and life in the music profession. *Psychology of Music*, 39(2), 240-260. doi: 10.1177/0305735610373562
- Eberspächer, H. (1995). *Entrenamiento mental, un manual para entrenadores y deportistas*. Zaragoza: Inde.
- Egílmez, H. O. (2012). Music education students' views related to the piano examination anxieties and suggestions for coping with students' performance anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2088 – 2093
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Strauss, S., y Ellis, A. (1988). Medical problem among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1-8.
- Fletcher, D. y Hanton, S. (2001). The relationship between psychological skills usage and competitive anxiety responses. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(2), 89-101.
- Gabbard, G. O. (1981). Stage fright - symptoms and causes. *Piano Quarterly*, 112, 11-15.
- Gabbard, G.O. y Aaron, S. (1988). Stage fright: Its role in acting. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 52(2), 167-168.
- Gillespie, W., y Myers, B. (2000). Personality of Rock Musicians. *Psychology of Music*, 28, 154-165. doi: 10.1177/0305735600282004
- Gregg, M. J., Clark, T. W., y Hall, C. R. (2008). Seeing the sound: An exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae Scientiae*. 12(2), 231-247.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model of synthesizing the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Herrera, L., Jorge, G. y Lorenzo, O. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 169-181.
- Iuscaa, D. y Dafinoiub, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 33, 448 – 452. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.161
- James, I. (1998). Western orchestral musicians are highly stressed. *Resonance: International Music Council (France)*, 26, 19-20.
- Kelly, V. C. y Saveanu, R. V. (2005) Performance anxiety: How to ease stage fright. *Current Psychiatry*. 4(6), 25-28.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.

- Kemenade, J. F., Son, M. J., y Heesch, N. C. (1995) Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras- a self-report study. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Kenny, D., Fortune, J. y Ackermann, B. (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music* 41(3) 306–328. doi: 10.1177/0305735611425904
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety Stress and Coping*. 18(3), 183-208. doi: 10.1080/10615800500167258
- Kenny, D. T., Davis, P. J., y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*. 18(6), 757-777.
- Khalsa, S. B. S., y Cope, S. (2006). Effects of a yoga lifestyle intervention on performance-related characteristics of musicians: A preliminary study. *Medical Science Monitor*. 12(8), 325-331.
- Khalsa, S. B., Butzer, B., Shorter, S. M., Reinhardt, K. M. y Cope, S. (2013). Yoga Reduces Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Alternative Therapies in Health and Medicine*. 19(2), 34-45
- Khalsa, S. B., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G. y Sklar, E. (2009). Yoga Ameliorates Performance Anxiety and Mood Disturbance in Young Professional Musicians. *Applied Psychophysiology y Biofeedback*, 34, 279–289. doi: 10.1007/s10484-009-9103-4
- Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K., y Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(5), 674-679. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.03.001
- Kusserow, M., Troster, G., Candia, V., Folkers, G., Amft, O. y Hildebrandt, H. (2010). Wearable monitoring of stage fright in professional musicians. *International Symposium on Wearable Computers (ISWC 2010)*, 2. doi: 10.1109/ISWC.2010.5665852
- Kusserow, M., Candia, V., Amft, O., Hildebrandt, H., Folkers, G. y Troster, G. (2012). Monitoring Stage Fright Outside the Laboratory: An Example in a Professional Musician Using Wearable Sensors. *Medical Problems of Performing Artists*. 27(1), 21-30.
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G. y Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestra musicians. *Journal of Individual Differences*. 27(3), 162-171. doi: 10.1027/1614-0001.27.3.162.
- Lockwood, A. H. (1989). Medical problems of musicians. *New England Journal of Medicine*. 320, 221-227.
- López de la Llave, A. y Pérez Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos. Estrategias para la mejora técnica, artística y personal*. Madrid: Thomson Editores.

- Madariaga, J. M., y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23(3), 463-476
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena*, 205, 5-25.
- Mcginnis, A. M. y Milling, L. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(3), 357-373.
- Nagel, J. J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: a review of selected CBT and ps. *Medical problems of performing artists*. 25(4), 141-148.
- Ordoñana, J. A. y Laucirica, A. (2010). Lerdahl and Jackendoff's Grouping Structure Rules in the Performance of a Hindemith's Sonate. *Spanish Journal of Psychology* 13(1), 101-111.
- Osborne, M. S. y Franklin, J. (2002) Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*. 54(2), 86-93. doi: 10.1080/00049530210001706543
- Osborne, M. S. y Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751. doi:10.1016/j.janxdis.2004.09.002
- Osborne, M. S. y Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. doi: 10.1177/0305735607086051
- Papageorgi, I. A., Hallam, S. y Welch, G.F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. doi: 10.1177/1321103X070280010207
- Rife, N. A., Lapidus, L. D. y Shnek, Z. M. (2000). Musical Performance Anxiety, Cognitive Flexibility, and Field Independence in Professional Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 15, 161-166.
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.
- Schneider, E., y Chesky, K. (2011). Social Support and Performance Anxiety of College Music Students. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(3), 157-163.
- Sinico, A. y Winter, L. (2013). *Music Performance Anxiety : Use of Coping Strategies by Tertiary Flute Players*. In: Geoff Luck & Olivier Brabant (Eds.) Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3), Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Department of Music.

- Spahn, C., Echternach, M., Zander, M. F., Voltmer, E. y Richter, B. (2010). Music performance anxiety in opera singers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 35, 175–182
- Stern, J. R. S., Khalsa, S. B. S., y Hofmann, S. G. (2012). A Yoga Intervention for Music Performance Anxiety in Conservatory Students. *Medical Problems of Performing Artists*. 27(3), 123-128
- Studer, R., Gomez, P., Hildebrandt, H., Arial, M., y Danuser, B (2009). Performance anxiety: cardiorespiratory activity in high- and low- anxious professional music students in a performance situation. *Swiss Medical Weekly*, 139, 171. doi: 10.1007/s10484-014-9240-2
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., Wild, P. y Gomez, P. (2012). Hyperventilation in Anticipatory Music Performance Anxiety. *Psychosomatic Medicine*. 74(7), 773-782
- Su, Y. H., Luh, J. J., Chen, H. I., Lin, C. C., Liao, M. J. y Chen, H. S. (2010). Effects of Using Relaxation Breathing Training to Reduce Music Performance Anxiety in 3rd to 6th Graders. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(2), 82-86.
- Wells, R., Outhred, T., Heathers, J. A. J., Quintana, D. S. y Kemp, A. H. (2012). Matter Over Mind: A Randomised-Controlled Trial of Single-Session Biofeedback Training on Performance Anxiety and Heart Rate Variability in Musicians. *Plos One*, 7(10), e46597. doi: 10.1371/journal.pone.0046597
- Wilder, L. (1999) *7 Steps to Fearless Speaking*. New York: Wiley y Sons.
- Williamon, A., Aufegger, L., Wasley, D., Looney, D. y Mandic, D. (2013). Complexity of physiological responses decreases in high-stress musical performance. *J. R. Soc. Interface*. 10. doi: 10.1098/rsif.2013.0719
- Wison, G. D. (1997). Performance anxiety. In: D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds), *The social psychology of music* (pp. 229-245). Oxford: Oxford University Press.
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T. y Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117-126. doi: 10.1007/s00221-009-1979-y
- Yoshie, M., Shigemasu, K., Kudo, K. y Ohtsuki, T. (2009). Effects of state anxiety on music performance: Relationship between the Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 subscales and piano performance. *Musicae Scientiae*. 13(1), 55-84.