



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Artes y Ciencias Sociales

Máster Universitario en Pedagogía Musical  
**Metacognición y ansiedad de desempeño  
musical: Propuesta de intervención**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Arbe de Lelis Gil Llorente
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Director/a:	Tatiana Fernández Llanes
Fecha:	2025

## Dedicatoria

A mi padre, Carlos, por darme la confianza para elegir mi destino.

A mi madre, Mina, por su amor, fortaleza y apoyo constante.

A Talman, mi querido hijo, por su incomparable amor y llenar de orgullo mi vida..

A Tatiana Fernández, por su acompañamiento, compromiso y guía invalorable.

A Linda Ramone, mi gata negra, por su afecto diario, por estar presente en los momentos difíciles y dormir a mi lado al final de cada día.

## Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad diseñar una propuesta de intervención pedagógica orientada al desarrollo de estrategias de aprendizaje de nivel metacognitivo en estudiantes de música del nivel superior de un conservatorio, con la finalidad de fortalecer sus capacidades de afrontamiento ante la ansiedad de desempeño musical en contextos de ejecución pública. La intervención se sustenta en una revisión crítica de la literatura especializada sobre metacognición, aprendizaje autorregulado y ansiedad escénica en músicos, así como en aportes teóricos provenientes de la psicología de la interpretación musical.

La propuesta de intervención se fundamenta en el modelo de aprendizaje autorregulado de Barry Zimmerman y en la concepción de la metacognición como un proceso que integra la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación de la práctica instrumental. Asimismo, se articula con el modelo de triple dimensionalidad de la ansiedad escénica propuesto por Glenn D. Wilson, que considera la interacción entre la ansiedad rasgo, maestría en la tarea y el estrés situacional percibido. Desde este marco, se priorizan estrategias metacognitivas orientadas a potenciar la autorregulación cognitiva y emocional del estudiante músico, atendiendo a las demandas específicas de la ejecución pianística.

Se espera que la intervención contribuya a una mayor toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y desempeño, favoreciendo una gestión más adaptativa de la ansiedad de desempeño musical y promoviendo una práctica musical autónoma, reflexiva y sostenible en el contexto de la formación superior.

**Palabras clave:** metacognición, ansiedad de desempeño musical, pedagogía del piano, estrategias de aprendizaje eficaces, estrategias para afrontar el escenario.

## Abstract

The purpose of this study is to design a pedagogical intervention proposal aimed at developing metacognitive learning strategies in music students at the higher level of a conservatory, with the aim of strengthening their coping skills in the face of musical performance anxiety in public performance contexts. The intervention is based on a critical review of the specialized literature on metacognition, self-regulated learning, and stage fright in musicians, as well as theoretical contributions from the psychology of musical performance.

The intervention proposal is based on Barry Zimmerman's self-regulated learning model and on the conception of metacognition as a process that integrates planning, self-monitoring, and self-evaluation of instrumental practice. It is also linked to Glenn D. Wilson's three-dimensional model of stage anxiety, which considers the interaction between trait anxiety, task mastery, and perceived situational stress. Within this framework, priority is given to metacognitive strategies aimed at enhancing the cognitive and emotional self-regulation of student musicians, addressing the specific demands of piano performance.

The intervention is expected to contribute to greater awareness of one's own learning and performance processes, promoting more adaptive management of musical performance anxiety and encouraging autonomous, reflective, and sustainable musical practice in the context of higher education.

**Keywords:** metacognition, musical performance anxiety, piano pedagogy, effective learning strategies, stage coping strategies.

## Índice de contenidos

Dedicatoria .....	ii
1. Introducción .....	1
1.1. Justificación .....	1
1.2. Objetivos del TFE .....	3
1.2.1. Objetivo general .....	3
1.2.2. Objetivos específicos .....	3
2. Marco teórico .....	4
2.1. La metacognición .....	4
2.1.1. Definición de metacognición .....	4
2.1.2. La metacognición como una dimensión del aprendizaje autorregulado .....	5
2.1.3. La metacognición en el ámbito de música. ....	6
2.1.4. Las estrategias metacognitivas .....	7
2.1.5. Metacognición en el ámbito de la práctica instrumental .....	9
2.1.6. El docente como guía del desarrollo metacognitivo .....	10
2.1.6.1. La motivación en el complejo autorregulatorio .....	11
2.2. La ansiedad de desempeño musical (ADM) .....	12
2.2.1. Definición de ansiedad de desempeño musical (ADM) .....	12
2.2.2. Antecedentes en el ámbito musical .....	13
2.2.3. Componentes de la ansiedad de desempeño musical .....	13
2.2.4. El modelo tridimensional de Wilson (2002) .....	15
2.2.4.1. La ansiedad rasgo del intérprete .....	15
2.2.4.2. El grado de maestría en la tarea .....	15
2.2.4.3. El contexto de actuación .....	16
2.3. Intervenciones psicoeducativas orientadas al desarrollo de la auto regulación, la ansiedad escénica y la motivación .....	17
2.3.1. La frecuencia de exposición y el principio de habituación .....	18
2.3.2. La coevaluación .....	19
2.3.3. El tapering .....	19
3. Contextualización .....	20
4. Propuesta de intervención .....	21

4.1.	Presentación .....	21
4.2.	Competencias .....	21
4.3.	Objetivos.....	22
4.3.1.	Objetivo general .....	22
4.3.2.	Objetivos específicos .....	22
4.4.	Contenidos .....	22
4.5.	Metodología .....	24
4.6.	Actividades.....	25
4.7.	Cronograma o temporalización .....	37
4.7.1.	Temporalización .....	37
4.8.	Evaluación e instrumentos .....	40
4.8.1.	Instrumentos .....	40
4.9.	Atención a la diversidad .....	42
4.9.1.	Atención a estudiantes con altas capacidades .....	42
4.9.2.	Atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje .....	43
4.9.3.	Atención a estudiantes con discapacidad visual .....	43
5.	Conclusiones.....	44
6.	Limitaciones y Prospectiva .....	46
6.1.	Limitaciones .....	46
6.2.	Prospectiva .....	47
	Referencias bibliográficas.....	48
Anexo A.	Guía orientativa de autocuestionamiento .....	54
Anexo B.	Banco de instrucciones (anclajes) .....	55
Anexo C.	Guía orientativa de autoevaluación con <i>videofeedback</i> .....	56
Anexo D.	Guía de coevaluación para <i>studio class</i> .....	57
Anexo E.	Rúbrica de evaluación del docente .....	58
Anexo F.	Modelo de bitácora de práctica distribuida .....	59
Anexo G.	Modelo de consentimiento informado .....	60
Anexo H.	Inventario de Consciencia Metacognitiva para Músicos.....	61
Anexo I.	Inventario de Ansiedad de Desempeño Musical (Chang, 2015) .....	64

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Diagrama de Gantt de la temporalización de la intervención</i> .....	37
---	----

## Índice de tablas

Tabla 1 Estructuración de contenidos .....	23
Tabla 2 Estrategias pedagógicas.....	24
Tabla 3 Planificación operativa de la sesión 1: La elección del repertorio (fase reactiva) .....	25
Tabla 4 Planificación operativa de la sesión 2: El Narrador (fase reactiva) .....	26
Tabla 5 Planificación operativa de la sesión 3: Video-análisis guiado (fase reactiva).....	27
Tabla 6 Planificación operativa de la sesión 4: Clase maestra externa (Cierre Fase Reactiva)	28
Tabla 7 Planificación operativa de la sesión 5: Planificación negociada (Fase Liminal).....	29
Tabla 8 Planificación operativa de la sesión 6: Simulacro con estrés (Fase Liminal) .....	30
Tabla 9 Planificación operativa de la sesión 7: Atención Selectiva (Fase Liminal).....	31
Tabla 10 Planificación operativa de la sesión 8: Clase maestra externa (Cierre Fase Liminal)	32
Tabla 11 Planificación operativa de la sesión 9: El "triaje" musical (Fase Autónoma) .....	33
Tabla 12 Planificación operativa de la sesión 10: Ensayo general / Dress rehearsal (Fase Autónoma).....	34
Tabla 13 Planificación operativa de la sesión 11: Visualización y tapering (Fase Autónoma) .	35
Tabla 14 Planificación operativa de la sesión 12: Recital final (Fase Autónoma) .....	36
Tabla 15 Temporalización general de la propuesta de intervención .....	37
Tabla 16 Desglose de carga horaria semanal (para el docente).....	39
Tabla 17 Instrumentos de evaluación .....	40
Tabla 18 Recursos de interrogación metacognitiva .....	41

## 1. Introducción

La interpretación musical ante una audiencia constituye una de las tareas más complejas y exigentes del ser humano. La presión asociada a este contexto hace a los intérpretes particularmente susceptibles a experimentar una forma específica de ansiedad social vinculada al desempeño, denominada ansiedad de desempeño musical (ADM) (Salmon, 1990).

### 1.1. Justificación

La presente investigación se desarrolla en una institución pública de educación musical superior, cuyo estudiantado proviene en su mayoría de contextos socioeconómicos vulnerables. En tales condiciones, la presión por alcanzar el éxito académico y profesional suele ir acompañada de expectativas familiares relacionadas con la mejora de la calidad de vida y la estabilidad económica. Este entorno incrementa la susceptibilidad a la ansiedad de desempeño, especialmente en contextos evaluativos donde el error puede asociarse a una percepción de fracaso personal o social. Nagel (1990, citado por Murakoshi y Ohtsuki, 2009) sostiene que la posibilidad de humillación ante el fracaso es uno de los factores que potencian la ansiedad evaluativa, particularmente cuando las demandas externas refuerzan la percepción de amenaza.

Diversas investigaciones realizadas en el contexto peruano coinciden en señalar que los niveles de desarrollo metacognitivo en estudiantes de educación superior son generalmente bajos o medios, incluso en carreras artísticas. Arias Gallegos (2014) encontró que solo un pequeño porcentaje de universitarios presentaba niveles muy altos de metacognición y autoconocimiento. De modo similar, Cayani (2021) halló un nivel medio en el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de arte, mientras que Condori et al. (2024) demostraron una correlación significativa entre metacognición y percepción del rendimiento académico, subrayando la importancia de fortalecer esta capacidad en el ámbito educativo. Estos resultados confirman la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar la autorregulación y el pensamiento reflexivo en los estudiantes de instituciones públicas, donde las condiciones socioeconómicas y la presión por el éxito profesional pueden intensificar la ansiedad de desempeño y limitar el desarrollo del potencial artístico.

En este contexto, el desarrollo de estrategias de afrontamiento se vuelve un recurso esencial para mejorar el desempeño y reducir la ansiedad en los entornos de evaluación. Se ha

demostrado que el uso de tales estrategias favorece un mejor rendimiento académico y artístico (Kömürçü y Mohan Kömürçü, 2021). Estas desigualdades en la gestión emocional revelan la necesidad de fortalecer no solo el apoyo socioeconómico, sino también las competencias internas de autorregulación que permitan a los estudiantes desenvolverse con mayor autonomía frente a la presión del desempeño.

En este marco, la metacognición surge como una herramienta clave en la formación musical. “Es más, podemos afirmar que la metacognición se está revelando en los últimos años como uno de los principales puntos de referencia en el estudio de las estrategias de aprendizaje” (Allueva, 2002, p. 67). Su desarrollo contribuye a la toma de conciencia sobre las propias estrategias de estudio y práctica, favoreciendo un control más eficaz de los procesos implicados en el desempeño musical.

La práctica instrumental, particularmente la pianística, exige un trabajo intensivo que suele realizarse de manera individual. Sin embargo, dado que el aprendizaje en entornos de grupos pequeños favorece la interacción y el intercambio significativo (Shaw, 1976), resulta necesario generar espacios de práctica colaborativa que permitan a los estudiantes compartir experiencias, estrategias y retroalimentación constructiva. Estas instancias, debidamente guiadas y evaluadas, pueden fortalecer su autorregulación y su capacidad metacognitiva (Benton, 2014).

Asimismo, mejorar el desempeño interpretativo requiere promover la autorregulación en la auto percepción de las propias ejecuciones, frente a la tendencia a la autoevaluación negativa y exagerada (Bruscia, 2010), característica que, según León (2010), puede verse acentuada en el contexto cultural peruano por un pensamiento de corte fatalista.

Finalmente, a nivel institucional, el sílabo 2023-1 de la asignatura de Piano Principal de la Universidad Nacional de Música no contempla actividades orientadas a la interacción grupal a través de clases abiertas. No obstante, para el año 2024 se proyecta la creación de la asignatura Clase Abierta, que funcionará como espacio de audiciones internas mediadas por un experto. En este marco, la presente investigación busca aportar evidencia y herramientas pedagógicas que fortalezcan dicha implementación, promoviendo la regulación metacognitiva y la reducción de la ansiedad de desempeño en los estudiantes de nivel superior.

## 1.2. Objetivos del TFE

### 1.2.1. Objetivo general

Analizar y fundamentar el papel de las estrategias metacognitivas en la reducción de la ansiedad de desempeño musical en estudiantes de música, considerando la maestría en la tarea, el contexto de actuación y la predisposición individual a la ansiedad.

### 1.2.2. Objetivos específicos

- Describir los aportes teóricos y prácticos de la metacognición en el ámbito del aprendizaje musical.
- Identificar la relación entre las dimensiones de la ansiedad de desempeño musical (ADM) y los factores que condicionan la actuación musical según Wilson (2002).
- Proponer lineamientos para una intervención pedagógica orientada a disminuir la ansiedad escénica desde un enfoque metacognitivo.

## 2. Marco teórico

“La mayor sabiduría que existe es conocerse a sí mismo.”

Galileo Galilei (1564-1642)

El sustento conceptual del presente trabajo emergerá del desglose de sus dos ejes fundamentales: los constructos metacognición y ansiedad de desempeño musical, así como de la vinculación entre ambas.

### 2.1. LA METACOGNICIÓN

En los años setenta surge una inquietud en la comunidad académica por estudiar la dimensión cognitiva de los procesos de aprendizaje. Es en este contexto que el psicólogo norteamericano John Flavell introdujo el término metacognición por primera vez en la literatura académica (Flavell, 1976, citado por Georghiades, 2004).

#### 2.1.1. Definición de metacognición

La metacognición suele entenderse como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos; es decir, el conocimiento y la conciencia que el individuo posee acerca de su aprendizaje y de los productos derivados de su actividad mental. Brown (1987) la define como el “conocimiento del propio conocimiento”.

La metacognición se concibe hoy como una capacidad compleja que reúne conciencia, regulación y generación del pensamiento propio. En su núcleo se encuentra el conocimiento que el individuo posee sobre sus procesos cognitivos y la posibilidad de dirigirlos intencionalmente hacia metas específicas (Flavell, 1976, 1979). Esta autorregulación se amplía al incluir la evaluación y reconstrucción de ideas previas, aspecto que refuerza su papel como mecanismo de mejora del conocimiento (Gunstone, 1991; Costa, 1984). A su vez, la capacidad de planificar, monitorear y producir nueva información revela su naturaleza dinámica y creativa, sustentada biológicamente en la autoconciencia cerebral que permite representar y combinar conceptos (Dehaene, 2021). En esta interacción entre cognición y emoción, la metacognición actúa también como mediadora afectiva y funcional del pensamiento (Barell, 1991; Martínez, 2006), y en el contexto educativo se erige como el eje de la autorregulación del aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la precisión en la autoevaluación (Benton, 2014). En la actualidad, la metacognición integra dos dimensiones fundamentales: el conocimiento y la regulación metacognitivos. El primero comprende el conocimiento declarativo,

procedimental y condicional; mientras que la regulación se manifiesta a través de tres procesos principales: planificación, monitoreo y evaluación de la propia actividad cognitiva (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001; Martínez, 2006; Castro & Guevara-Sanguinés, 2019).

### 2.1.2. La metacognición como una dimensión del aprendizaje autorregulado

Aunque tradicionalmente la metacognición se ha comprendido como una función eminentemente cognitiva, desarrollos teóricos más recientes demuestran que la regulación metacognitiva influye también en los dominios emocional y motivacional (Efklides, 2008; Panadero, 2017). Esto se debe a que los procesos de reflexión y evaluación sobre el propio aprendizaje generan representaciones internas de competencia y autoeficacia que impactan positivamente en la estabilidad emocional y la disposición para aprender. En contextos artísticos, donde la exposición pública y la autoevaluación son constantes, esta relación adquiere especial relevancia. Investigaciones revelan que el músico que desarrolla habilidades metacognitivas logra identificar sus patrones de pensamiento en situaciones de ansiedad o inseguridad y puede modificar sus respuestas cognitivas para mantener el control emocional (Panadero, 2017; Capistrán, 2018). Así, la regulación metacognitiva se convierte en un mecanismo de mediación afectiva capaz de reducir la ansiedad de desempeño musical y fortalecer la motivación autorregulada (Ryan & Deci, 2018).

Desde la teoría de la autodeterminación se reconoce que la reflexión consciente sobre el propio proceso favorece la percepción de autonomía y competencia, necesidades psicológicas básicas para una autorregulación sostenida (Ryan & Deci, 2018). En consecuencia, la metacognición actúa como un conector funcional entre la regulación del pensamiento, la regulación de las emociones y la motivación, generando un proceso de aprendizaje integral y equilibrado.

En el ámbito de la educación musical superior, promover la autorreflexión sobre el pensamiento y la práctica musical permite que los estudiantes desarrollen no solo destrezas técnicas, sino también la capacidad de gestionar su estado mental, motivacional y emocional durante el estudio y la interpretación. La enseñanza de estrategias metacognitivas —enmarcadas en factores como la autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación— fomenta la autoconfianza, la concentración y el disfrute de la experiencia artística. De esta manera, la metacognición se consolida como el núcleo articulador de la autorregulación cognitiva, emocional, motivacional y social. Su desarrollo favorece una educación musical más

consciente, en la que el estudiante se convierte en el actor principal de su propio proceso formativo. Esta perspectiva no solo fortalece la eficacia del aprendizaje, sino que contribuye a la conciencia y regulación de las propias emociones, ayudando a reducir la ansiedad escénica y a promover un equilibrio entre la disposición técnica y el bienestar psicológico del intérprete.

### 2.1.3. La metacognición en el ámbito de música.

El estudio de la metacognición ha captado el interés de la comunidad científica durante más de cinco décadas (Benton, 2014), consolidándose como uno de los ejes centrales de la psicología educativa (García, 2014). Sin embargo, su desarrollo inicial se dio en contextos no musicales, lo que ha generado desafíos particulares para su aplicación en la enseñanza y la práctica instrumental. La música, al ser una actividad cognitiva, motora y emocionalmente interactiva, demanda procesos de regulación mental que difieren de los que ocurren en otras áreas del aprendizaje (Benton, 2014).

A finales de los años ochenta, algunos investigadores comenzaron a explorar la metacognición en el ámbito musical, sentando las bases para comprender cómo los músicos piensan sobre su propio pensamiento y aprendizaje. En este sentido, la metacognición se considera uno de los componentes fundamentales del pensamiento eficaz (Swartz et al., 2013). Benton (2014) a partir de una revisión de Pogonowski (1989) sostiene que este autor fue uno de los primeros en reconocerla como una dimensión del pensamiento musical, abriendo camino a una perspectiva que concibe al intérprete no solo como ejecutante, sino como un sujeto reflexivo capaz de observar y dirigir su propio proceso cognitivo.

Diversas investigaciones evidencian que el entrenamiento en habilidades metacognitivas potencia el rendimiento y la comprensión musical. Según Benton (2014), Egan (1995) demostró que la incorporación de instrucciones y preguntas autorreflexivas favorece el aprendizaje autodirigido, promoviendo la autoconciencia y la autoevaluación del progreso. Mathias (1997) halló resultados similares en el fortalecimiento de la capacidad de autoevaluación, mientras que Nelson (1997) identificó un incremento en la percepción de autoeficacia. Hallam (2001), por su parte, complementó estos hallazgos al señalar que las habilidades metacognitivas se encuentran menos desarrolladas en estudiantes que en músicos profesionales. Esta autora enfatiza que un intérprete eficaz requiere considerables habilidades metacognitivas para reconocer la naturaleza y los requisitos de cada tarea, identificar dificultades específicas, seleccionar estrategias adecuadas, monitorear su progreso y evaluar los resultados con el fin de mejorar sus interpretaciones futuras.

En la práctica musical, la metacognición permite al estudiante tomar conciencia de los factores que influyen en la eficacia del estudio: qué técnica utilizar, cómo aplicarla, cuándo hacerlo y con qué propósito. No obstante, es importante distinguir entre el simple uso de estrategias de estudio y el uso metacognitivo de las mismas. Por ejemplo, la técnica de práctica fragmentada —una de las más empleadas tanto por músicos novatos como por profesionales— consiste en aislar secciones problemáticas de una obra (como ciertos compases o frases) para abordarlas con mayor control, manipulando variables como el ritmo o la velocidad. Si bien esta técnica pertenece al ámbito de la cognición, su aplicación reflexiva la eleva al plano metacognitivo.

El valor pedagógico de la metacognición emerge cuando el estudiante acompaña su práctica con un diálogo interior que orienta su toma de decisiones: *¿Cómo aplicaré esta técnica? ¿Por qué la necesito? ¿Cuánto tiempo dedicaré a cada fragmento? ¿Puedo planificar este proceso en varios días? ¿Es posible combinarlo con la práctica distribuida?* Este tipo de preguntas transforma la ejecución mecánica en un proceso consciente y autorregulado. Como advierte Benton (2014), la aplicación no reflexiva de las estrategias conduce a resultados mediocres, mientras que su uso metacognitivo permite jerarquizar objetivos, organizar la práctica y optimizar el rendimiento.

Como puede observarse, la metacognición en el ámbito musical no se limita al conocimiento técnico; integra la autorreflexión, la planificación estratégica y la evaluación crítica del propio aprendizaje. La evidencia empírica apunta a que en la formación musical estas prácticas favorecen la autonomía del estudiante, la persistencia en las tareas, la eficiencia de la práctica y el desarrollo de una conciencia artística más profunda y autorregulada, así como el bienestar del intérprete (Ryan & Deci, 2018; Reeve et al., 2022).

#### 2.1.4. Las estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas constituyen un conjunto de acciones conscientes que el estudiante ejecuta antes, durante y después de los procesos de aprendizaje. Estas estrategias permiten planificar, supervisar y evaluar la propia actividad cognitiva, favoreciendo un control autorregulado del conocimiento. Schraw y Moshman (1995) señalan que dichas estrategias se organizan en tres dimensiones fundamentales: auto planificación, automonitoreo (o autocontrol) y autoevaluación, las cuales actúan de manera interdependiente en la construcción del aprendizaje significativo.

Las estrategias metacognitivas constituyen un conjunto de acciones conscientes que el estudiante ejecuta antes, durante y después de los procesos de aprendizaje. Estas estrategias permiten planificar, supervisar y evaluar la propia actividad cognitiva, favoreciendo un control autorregulado del conocimiento. Schraw y Moshman (1995) señalan que dichas estrategias se organizan en tres dimensiones fundamentales: autoplanificación, automonitoreo (autocontrol) y autoevaluación, las cuales actúan de manera interdependiente en la construcción del aprendizaje significativo.

En esencia, la metacognición se manifiesta como un diálogo interno que el estudiante sostiene consigo mismo. Mayor et al. (1995) describe este proceso como un sistema mediante el cual el aprendiz guía, revisa y ajusta sus acciones mentales. Estas autoinstrucciones constituyen un andamiaje interno que favorece la toma de conciencia sobre los propios recursos cognitivos y la elección de las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos planteados.

Si bien el control cognitivo se implementa a través de técnicas como las anteriormente descritas, estas requieren una estructura temporal que permita su regulación efectiva. Según Zimmerman (2008), es necesario tomar distancia del objeto de estudio para favorecer la reflexión metacognitiva y el ajuste ejecutivo. Esta distancia se logra mediante la organización del estudio en intervalos temporales (práctica distribuida), los cuales no solo habilitan espacios de reflexión, sino que, a través del descanso, permiten la recuperación de los recursos atencionales y facilitan la consolidación de la información, favoreciendo el paso de la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo (Dehaene, 2014).

Una de las estrategias más valiosas para estimular la conciencia metacognitiva es la reflexión. Gilbert (2005) sostiene que, cuando un estudiante logra resolver un problema que lo mantenía bloqueado, el docente debe propiciar un momento de reflexión sobre dicha experiencia. Este ejercicio permite consolidar los nuevos hallazgos, analizar los procesos que condujeron a la solución y transferir el conocimiento adquirido a otras situaciones de aprendizaje. El docente puede facilitar esta reflexión mediante preguntas que promuevan la exploración consciente del proceso, tales como: *¿Qué postura corporal adoptaste al resolver el pasaje? ¿En qué otras obras podrías aplicar lo resuelto? ¿Cómo mantendrías el nivel de habilidad sobre la tarea? ¿Qué sentías justo antes de resolverlo?*

Estas preguntas estimulan la autoevaluación, la autoconciencia y el aprendizaje activo, pues invitan al estudiante a reconstruir cognitivamente su experiencia. De este modo, las

respuestas se convierten en el producto visible de los procesos metacognitivos que ha puesto en práctica, generando un aprendizaje más profundo, significativo y duradero.

Entre las técnicas de entrenamiento mental asociadas a las estrategias metacognitivas destaca la visualización creativa (García, 2017). Repp (2001) la describe como una herramienta mediante la cual el músico puede imaginar con precisión los contextos de ejecución, recreando condiciones fisiológicas, afectivas y cognitivas vinculadas al desempeño óptimo. Aplicada conscientemente, permite anticipar posibles dificultades y fortalecer la autoconfianza. No obstante, Klöppel (2005) advierte que su eficacia depende de la existencia de representaciones mentales previas, ya que la visualización requiere que el intérprete sea capaz de imaginar no solo el entorno del escenario, sino también su propia actuación y la experiencia emocional del disfrute interpretativo. En ausencia de estas representaciones almacenadas en la memoria, la visualización carece de efectividad.

En el proceso de recrear la visualización, el docente puede ayudar al estudiante con preguntas que faciliten la recuperación de experiencias: *¿Recuerdas alguna interpretación en la que disfrutaste lo que tocabas? ¿Qué sentiste mientras sucedía? ¿Qué hacías en el instrumento que propició ese estado de disfrute?* De no existir vivencias previas de disfrute en la interpretación, se puede recurrir a recuerdos extra-musicales del estudiante que evoquen sentimientos positivos similares.

En suma, las estrategias metacognitivas comprenden la planificación, la autorreflexión, la autorregulación y la visualización consciente, conformando un conjunto de recursos esenciales para el aprendizaje autónomo y la práctica artística deliberada. Su desarrollo favorece la formación de intérpretes reflexivos, emocionalmente equilibrados y capaces de orientar de manera consciente su propio proceso de aprendizaje musical.

#### 2.1.5. Metacognición en el ámbito de la práctica instrumental

Desde que en 1916 el pianista húngaro Kovacs publicara el primer estudio empírico sobre aprendizaje instrumental eficaz (Jørgensen, 2004), han surgido numerosas estrategias de práctica que, de una u otra forma (sin que ninguna sea absolutamente superior a otra), se han documentado en la literatura especializada.

En concordancia con las tres dimensiones de la metacognición propuestas por Schraw y Moshman (1995) —autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación—, Capistrán (2018) no solo clasificó el nivel de metacognición presente en diversas técnicas de estudio

instrumental, sino que además las agrupó en áreas equivalentes, tomando como referencia la triple factorización del modelo de autorregulación del aprendizaje de Jørgensen (2004).

Este modelo plantea que todo proceso de autorregulación en la práctica instrumental se desarrolla a través de tres fases interrelacionadas: planeación, ejecución y evaluación. En la fase de planeación, el estudiante establece metas, organiza su tiempo y anticipa los desafíos del estudio; durante la ejecución, pone en práctica las estrategias elegidas y monitorea su desempeño; finalmente, en la evaluación, reflexiona sobre los resultados y ajusta sus métodos para mejorar el aprendizaje futuro.

De este modo, las estrategias de estudio instrumental pueden organizarse en tres categorías principales, cada una vinculada a una de las fases del proceso autorregulatorio. Capistrán (2018) describió una amplia gama de técnicas de práctica eficaz, indicando además el grado de “metacognitividad” asociado a cada una según la inversión mental requerida. De entre ellas, para los propósitos de este trabajo se han seleccionado aquellas consideradas de nivel metacognitivo superior, agrupándolas dentro de las categorías conceptuales fundamentales de la autorregulación metacognitiva (Castro & Guevara-Sanguinés, 2019): autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación.

#### 2.1.6. El docente como guía del desarrollo metacognitivo

El aprendizaje metacognitivo no puede consolidarse en el estudiante si el docente no incorpora en su propia práctica los principios de la autorregulación y la reflexión sobre el conocimiento. Se trata de un proceso interdependiente donde ambos agentes, docente y discente, se vuelven conscientes de los mecanismos que intervienen en la planificación, el control y la evaluación del aprendizaje (Kerka, 2002). En este sentido, tanto el profesor como el alumno deben disponer de un conocimiento base sobre la persona, la tarea y las estrategias que emplearán más adelante (Hallam, 2001; Lafortune et al., 2000).

El rol del docente metacognitivo trasciende la simple transmisión de contenidos para situarse como mediador del pensamiento estratégico. Su función consiste en modelar procesos de reflexión, propiciar la toma de conciencia sobre los modos de aprender y fomentar el uso deliberado de estrategias cognitivas y afectivas.

En la práctica, el docente metacognitivo favorece el uso de estrategias de práctica eficaz que estimulan la autorregulación del aprendizaje. Por ejemplo, puede guiar al estudiante en la planificación de su sesión de estudio mediante la identificación de objetivos específicos y la selección de los fragmentos de mayor dificultad técnica o expresiva. Durante la ejecución,

promueve la autoobservación y el monitoreo de los errores, alentando el uso de autoinstrucciones verbales (“*ahora toca con mayor ligereza*”, “*repite solo el compás conflictivo hasta lograr precisión*”). Finalmente, en la fase de evaluación, incentiva la autoevaluación y la coevaluación reflexiva, solicitando al estudiante que analice qué estrategias resultaron efectivas y cuáles podría modificar en la siguiente práctica.

De esta manera, el docente se convierte en un modelo de pensamiento consciente y regulado, capaz de guiar al estudiante hacia una práctica más autónoma, estratégica y significativa. Su papel no se limita a corregir o instruir, sino a enseñar a pensar sobre el propio aprendizaje, configurando un entorno donde la metacognición se erige como el eje del crecimiento artístico y personal.

A partir de diversos estudios en la materia, se han identificado tres niveles en la labor del docente metacognitivo, acordes con los planteados por Burón (1990): conocimiento ciego, conocimiento razonado y conocimiento metacognitivo. Estos niveles se organizan del más simple al más complejo, reflejando una progresión desde la mera ejecución de instrucciones hasta la plena autodirección del aprendizaje. En el conocimiento ciego, el docente prescribe técnicas y estrategias sin que el estudiante comprenda su pertinencia o valor, generando un aprendizaje pasivo y poco duradero en el que predomina la obediencia sobre la reflexión. Por otro lado, en el conocimiento razonado, el docente explica el porqué de cada técnica o estrategia, lo que permite al estudiante entender su utilidad, desarrollar pensamiento crítico y transferir lo aprendido a nuevos contextos.

Finalmente, el conocimiento metacognitivo constituye el nivel más complejo del proceso, aquel en el que el estudiante se cuestiona cuándo y por qué aplicar determinadas estrategias, asumiendo un papel activo en la regulación de su propio aprendizaje. Este nivel representa la verdadera autodirección que la educación superior busca lograr y se consolida cuando el docente fomenta la autorreflexión mediante recursos como el debate socrático o el autodialogo, que estimulan el cuestionamiento interno y la generación de procesos de pensamiento de orden superior (Castro & Guevara-Sanguinés, 2019).

#### 2.1.6.1. La motivación en el complejo autorregulatorio

Uno de los objetivos centrales del docente contemporáneo es motivar al estudiante para que afronte eficazmente su desarrollo profesional y personal. La RAE (2023) define *motivar* como influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo; en educación equivale a despertar el deseo genuino de aprender. Esta idea tiene un sólido fundamento en

Ryan y Deci (2018), quienes, a través de su Teoría de la Integración Organísmica, describen una matriz que abarca distintos niveles de calidad motivacional: desde la desmotivación y la motivación extrínseca, pasando por la motivación identificada (asociada a valores personales), hasta llegar a la motivación intrínseca, considerada la forma más elevada de motivación para sostener la persistencia en las tareas. Esta última representa el motor interno que impulsa la perseverancia, el bienestar y la realización plena del aprendizaje.

## 2.2. LA ANSIEDAD DE DESEMPEÑO MUSICAL (ADM)

Es cierto que un nivel moderado de ansiedad produce un estado de alerta óptimo que activa las funciones cognitivas y prepara al intérprete para afrontar con eficacia la tarea (Hargreaves et al., 2001; Wilson, 2002; Tamborrino, 2001; Kenny, 2011). Sin embargo, como señala Goleman (2006), niveles excesivos pueden disparar mecanismos de estrés fisiológicos, conductuales y psíquicos relacionados con la supervivencia, inhibiendo funciones cognitivas superiores esenciales para un desempeño eficaz.

### 2.2.1. Definición de ansiedad de desempeño musical (ADM)

En la literatura se utilizan de forma indistinta los términos miedo escénico, ansiedad musical y ansiedad de desempeño musical, sin un consenso claro sobre sus diferencias. Brodsky (1996) sitúa esta ansiedad en un nivel bajo de activación, mientras que Fehm y Schmidt (2005) la ubican en el más alto. Según Kenny (2011), esta disparidad se debe a variaciones semánticas entre idiomas: en alemán, el término *Lampenfiieber* significa literalmente “fiebre de lámparas” (haciendo alusión a las luces del escenario) y denota una activación leve o moderada; sin embargo, al traducirse al inglés como *fever*, se interpreta erróneamente como una patología o un “susto” intenso. Frente a esta ambigüedad terminológica, se rescata la propuesta original de Salmon (1990), quien acuñó el término ansiedad de desempeño musical para delimitar la experiencia específica del músico; una distinción que Steptoe (2001) reafirma al sugerir reservar “miedo escénico” para actores o bailarines y emplear el término “desempeño” exclusivamente para el ámbito musical.

La ansiedad de desempeño musical fue considerada como un tipo de fobia social (American Psychiatric Association [APA], 2002; Barlow, 2000; Kenny, 2010), término que más tarde migró a trastorno de ansiedad social (American Psychiatric Association [APA], 2014). Se define como un estado de sobreactivación que afecta principalmente a intérpretes musicales (Kenny, 2011). Este fenómeno se manifiesta antes y durante la exposición ante una audiencia, ya sea en conciertos, clases magistrales o tribunales de examen (Dalia, 2004). Dicha experiencia tiene

un carácter aprensivo y surge cuando el sujeto se ve sometido a alguna forma de escrutinio social, ante la cual responde anticipando un resultado negativo (APA, 2014).

### 2.2.2. Antecedentes en el ámbito musical

Las investigaciones confirman que la calidad del desempeño musical suele disminuir en contextos evaluativos en comparación con situaciones sin público (Yoshie, Kudo, Murakoshi & Ohtsuki, 2009, citado en Chang, 2015). No obstante, un nivel moderado de activación puede favorecer la ejecución (Yerkes & Dodson, 1908; Barlow, 2000), mientras que niveles extremos la deterioran (Kenny, 2011). Por otro lado, factores sociales y personales desempeñan un papel relevante: la presión familiar por el éxito puede incrementar la ansiedad ante la evaluación (Nagel, 1990, citado en Murakoshi & Ohtsuki, 2009), y se han observado diferencias en las estrategias de afrontamiento según el estatus socioeconómico (Kömürcü & Mohan Kömürcü, 2021). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar la ansiedad escénica desde un enfoque multifactorial.

### 2.2.3. Componentes de la ansiedad de desempeño musical

Diversos autores han descrito la ansiedad de desempeño musical como una experiencia compleja que involucra dimensiones cognitivas, fisiológicas, conductuales y sociales. En términos generales, Kenny (2011, 2016) y Wilson (2002) coinciden en que se trata de una respuesta multidimensional ante situaciones de evaluación pública, donde confluyen pensamientos de amenaza, activación corporal y conductas de afrontamiento que afectan la ejecución artística.

Diversos autores describen la ansiedad de desempeño musical como una experiencia compleja que involucra dimensiones cognitivas, fisiológicas, conductuales y sociales. En términos generales, Kenny (2011, 2016) y Wilson (2002) coinciden en que se trata de una respuesta multidimensional ante situaciones de evaluación pública, donde confluyen pensamientos de amenaza, activación corporal y conductas de afrontamiento que afectan la ejecución artística (Rink, 2017).

*Componente cognitivo:* se manifiesta a través de pensamientos negativos, preocupaciones anticipatorias y autocríticas sobre el desempeño y el juicio ajeno (Kenny, 2011). Estos pensamientos distorsionan la percepción de competencia y reducen la confianza en las propias habilidades, afectando el foco atencional y la memoria de trabajo. Este componente se asemeja, en cierto modo, al *conocimiento del conocimiento* dentro de la metacognición,

pues implica un proceso de autorreferencia mental orientado hacia la amenaza en lugar de hacia una reflexión constructiva.

*Componente fisiológico:* abarca las respuestas corporales automáticas que acompañan a la activación emocional, tales como taquicardia, tensión muscular, sudoración o temblores (Kenny, 2016; Wilson, 2002). Estas manifestaciones, reguladas por el sistema nervioso autónomo, pueden interferir directamente con la precisión motora y la coordinación fina requeridas en la ejecución instrumental.

*Componente conductual:* se refiere a las acciones observables y estrategias de afrontamiento que el músico adopta frente a la ansiedad. Incluye conductas de evitación —como eludir audiciones, presentaciones o recibir los resultados de los exámenes— y patrones de práctica ineficiente o compulsiva (Osborne & Kenny, 2005). En este punto, el paralelismo con el control del conocimiento en la metacognición es evidente, ya que el sujeto pone en marcha conductas reguladoras, aunque no siempre adaptativas, para enfrentar la situación.

*Componente social-evaluativo:* alude a la percepción de estar siendo juzgado por un público, jurado o pares. Kenny (2011) sostiene que la ansiedad escénica se intensifica cuando el individuo percibe que su valor personal depende del resultado de su actuación. Este componente contextualiza la experiencia ansiosa dentro de una dimensión interpersonal, donde la autoimagen y la valoración externa entran en juego.

Además de los mencionados, Wilson (2002) propone incluir un componente de ansiedad rasgo o predisposición individual, entendida como la tendencia estable del sujeto a reaccionar con ansiedad ante situaciones evaluativas. Este componente se vincula con el modelo de triple interacción planteado por dicho autor, donde la ansiedad de desempeño surge de la combinación de la ansiedad rasgo, la dificultad de la tarea y el estrés situacional percibido.

La distinción entre *ansiedad rasgo* y *ansiedad estado* fue desarrollada por Spielberger (1972). La primera alude a una característica de personalidad relativamente estable, por la cual el individuo tiende a reaccionar con ansiedad en diversas situaciones cotidianas; la segunda corresponde a un estado transitorio que aparece en circunstancias muy específicas, como una audición musical o presentación ante un auditorio. Un músico con alta ansiedad rasgo tiene mayor probabilidad de experimentar ansiedad estado elevada en contextos de escrutinio externo (por ejemplo, en audiciones o recitales ante jurados especializados), donde se produce una alta inversión del ego y una consecuente percepción de amenaza (Kenny, 2011).

En conjunto, estos componentes permiten comprender la ansiedad de desempeño musical como un fenómeno dinámico que abarca procesos cognitivos, fisiológicos, conductuales, sociales y de personalidad. Su estudio resulta indispensable para diseñar estrategias de intervención pedagógica que promuevan un afrontamiento adaptativo y favorezcan la autorregulación emocional de los intérpretes.

#### 2.2.4. El modelo tridimensional de Wilson (2002)

Wilson (2002) inició sus investigaciones con actores y luego amplió sus observaciones a músicos. Tomó como punto de partida el modelo bidimensional de Yerkes y Dodson (1908), según el cual un grado básico de activación favorece una buena ejecución, pero si la activación continúa elevándose el rendimiento tiende a disminuir. Wilson elaboró una ampliación de este modelo proponiendo una triple factorización, donde la interacción de tres categorías determina el nivel de ansiedad.

Según este modelo explicativo, la ansiedad escénica se ve modulada por la interacción dinámica de tres factores: la ansiedad rasgo del individuo, el nivel de dificultad de la tarea artística y el grado de estrés situacional percibido.

Según el autor, la ansiedad escénica constituye una variable crítica capaz de potenciar o interferir en la calidad interpretativa de músicos, actores y otros artistas. Glenn D. Wilson (2002), propone un modelo explicativo de triple interacción para comprender cuándo y por qué esta ansiedad alcanza niveles disfuncionales. Según dicho modelo, la experiencia de ansiedad escénica se ve modulada por la interacción dinámica de tres factores: La ansiedad rasgo del individuo, el nivel de dificultad de la tarea artística, y el grado de estrés situacional percibido.

##### 2.2.4.1. La ansiedad rasgo del intérprete

La ansiedad, lejos de ser un constructo unitario, se descompone en dos dimensiones: ansiedad rasgo y ansiedad estado (Spielberger, 1972; citado por Kenny, 2011). La primera posee un carácter estable y generalizado, mientras que la segunda es temporal y específica. Un ejemplo de esta última sería el temor que experimenta un músico únicamente antes de una presentación pública. Los investigadores han encontrado que existe una correlación inversa entre rendimiento y ansiedad rasgo y que un alto grado de ansiedad rasgo suele potenciar la presencia de la ansiedad estado (Kenny, 2011).

##### 2.2.4.2. El grado de maestría en la tarea

Desde la perspectiva tridimensional planteada por Wilson, el deterioro en la ejecución no depende exclusivamente de la presencia de ansiedad, sino de cómo esta se articula con la complejidad técnica de la obra y las condiciones contextuales del evento: audiencia, escrutinio externo, relevancia del concierto, entre otros. De este enfoque se desprende que un músico con predisposición ansiosa podría mantener un desempeño aceptable en contextos informales, pero ver comprometida su ejecución ante obras altamente demandantes o escenarios formales de evaluación. Estas elaboraciones conceptuales son coincidentes con Kenny (2011) quien afirma que una buena preparación musical atenúa los efectos de una ansiedad severa.

Wilson (2002) subraya también que alcanzar una alta maestría en la ejecución puede reducir significativamente la respuesta ansiosa ante el estrés percibido, con efectos positivos sobre la calidad interpretativa. En este aspecto, las estrategias de práctica instrumental de alta metacognición jugarían un rol fundamental.

#### 2.2.4.3. El contexto de actuación

Hace referencia no solo al espacio físico, sino a lo que el evento puede representar para el intérprete. Diversos estudios muestran que situaciones donde existe alta inversión del ego pueden elevar los niveles de ansiedad percibida. Puede tratarse de una audición, un recital, un estudio de grabación, un tribunal de evaluación, etc. De todos estos casos, la “audición” representa el evento que causa mayores niveles de respuesta ansiógena por su alta demanda para el ego del intérprete (Kenny, 2011).

Entre los tres factores del modelo, la ansiedad rasgo representa el componente menos modificable por estar vinculada a patrones temperamentales estables. No obstante, investigaciones evidencian que su impacto puede modularse mediante estrategias de autorregulación metacognitiva (McPherson & Zimmerman, 2002; Nielsen, 2004). Estas estrategias favorecen la conciencia sobre los procesos mentales, la planificación estructurada de la práctica, el monitoreo emocional durante el ensayo y la evaluación crítica del desempeño.

La literatura destaca que entre las estrategias metacognitivas más eficaces para mitigar la ansiedad destacan las autoinstrucciones positivas, la planificación deliberada, la práctica distribuida con retroalimentación reflexiva y el uso de diarios emocionales o cognitivos (Hallam, 2001). Estas herramientas permiten reducir la activación fisiológica asociada al miedo escénico, incrementar la sensación de control y fortalecer la autoeficacia del intérprete.

### 2.3. INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS ORIENTADAS AL DESARROLLO DE LA AUTO REGULACIÓN, LA ANSIEDAD ESCÉNICA Y LA MOTIVACIÓN

En las últimas décadas, el estudio de la práctica instrumental ha evolucionado desde una perspectiva puramente técnica hacia una comprensión integral del aprendizaje musical que incorpora variables cognitivas, emocionales y motivacionales. En este contexto, la investigación contemporánea ha destacado el valor de las intervenciones psicoeducativas en conservatorios y universidades orientadas al desarrollo de la autorregulación metacognitiva y a la mejora del bienestar emocional del músico. Estas intervenciones han demostrado que la gestión consciente de los procesos mentales y afectivos durante la práctica instrumental puede optimizar la calidad del aprendizaje y reducir los niveles de ansiedad escénica (López-González, González-Martín & Muñoz-Muñoz, 2020; López de la Llave & Perez Llantada, 2006; Ruiz, 2021).

Como ya se ha mencionado, la autorregulación del aprendizaje implica la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de estudio, utilizando estrategias que integran componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Aplicada al ámbito musical, esta autorregulación permite al intérprete diseñar una práctica eficiente, establecer metas realistas, controlar su atención y reflexionar sobre los resultados obtenidos. Hallam (2001) y Jørgensen (2004) subrayan que el progreso instrumental no depende únicamente de la repetición mecánica, sino del uso consciente de estrategias que estimulen la autoobservación, la reflexión crítica y el ajuste cognitivo de la tarea.

Diversas experiencias empíricas evidencian que las intervenciones basadas en la autorregulación metacognitiva fortalecen la autoeficacia, la persistencia en los objetivos y la motivación intrínseca de los músicos (Miksza, 2015; Mieder, 2018). Estas estrategias fomentan una práctica autónoma y deliberada, caracterizada por la planificación consciente, la atención sostenida y la autoevaluación crítica. A través de recursos como diarios de práctica, microanálisis del estudio o anotaciones reflexivas en la partitura, los intérpretes aprenden a reconocer sus fortalezas, detectar errores recurrentes y modificar hábitos ineficaces. Este proceso contribuye no solo al desarrollo técnico, sino también a la regulación emocional, al disminuir la frustración asociada al error y generar una sensación de control sobre el propio progreso (Burwell & Shipton, 2013; Araújo & Hein, 2016).

Por su parte, el entrenamiento en habilidades psicológicas constituye otra línea de intervención relevante para el desarrollo metacognitivo y la gestión de la ansiedad. Derivado de la psicología del deporte, este enfoque adapta técnicas de visualización mental, *self-talk* positivo, regulación de la atención y control del estrés al contexto musical (Clark & Williamon, 2011; Osborne et al., 2014). Estas estrategias buscan fortalecer los recursos internos del intérprete para mantener la concentración y la estabilidad emocional durante el estudio y en la actuación pública. En particular, se ha comprobado que los músicos que reciben formación en habilidades psicológicas mejoran su autoeficacia, su autoconfianza y su resiliencia, elementos estrechamente relacionados con la motivación y la reducción de la ansiedad de desempeño (Hatfield & Lemyre, 2016).

El componente motivacional resulta esencial en este tipo de intervenciones, dado que la motivación intrínseca actúa como motor de la autorregulación. Según la teoría social cognitiva de Bandura (1977), las creencias de autoeficacia influyen directamente en el esfuerzo, la perseverancia y el afrontamiento del estrés. De esta forma, al incrementar la percepción de competencia personal, el músico logra una mayor disposición emocional para enfrentar la exposición pública y disminuir la ansiedad asociada al juicio externo. La incorporación de técnicas de focalización atencional, respiración y autoobservación facilita el tránsito de un pensamiento centrado en el error hacia uno basado en la aceptación y el ajuste consciente de la acción.

### 2.3.1. La frecuencia de exposición y el principio de habituación

La literatura especializada coincide en que la ansiedad escénica no se mitiga con exposiciones esporádicas, sino mediante la desensibilización sistemática, un proceso que requiere repetición para lograr la habituación neurofisiológica. Al respecto, Kenny (2011) alerta que una frecuencia de actuación insuficiente puede reforzar la sensibilización al miedo en lugar de reducirla.

Por otro lado, la evidencia empírica, sustentada por Osborne, Kenny y Holsomback (2005), sugiere que existe un punto de inflexión a partir del cual el cerebro deja de interpretar el escenario como una amenaza. Se ha identificado un rango de efectividad de entre cuatro y nueve exposiciones en un periodo acotado:

- Fase de Novedad (Exposiciones 1-3): Donde la activación fisiológica se mantiene alta.
- Fase de Habituación (Exposiciones 4+): Donde comienza el descenso significativo de la sintomatología ansiosa.

Este hallazgo es corroborado por Papageorgi et al. (2013), quienes demostraron que los estudiantes con un historial de presentaciones frecuentes reportan niveles de ansiedad cognitiva significativamente menores. Por tanto, la eficacia de cualquier intervención pedagógica depende de garantizar esta cuota mínima de exposición para transitar de la novedad a la adaptación.

### 2.3.2. La coevaluación

La evaluación entre compañeros funciona como un puente social hacia la autonomía del estudiante de piano. Su valor didáctico reside en que permite al alumno salir de su propio proceso para observar 'desde fuera' cómo otro resuelve un desafío técnico o musical. Según Mayor et al. (1995), este ejercicio ayuda a clarificar los criterios de calidad; es decir, al criticar constructivamente el desempeño de un par, el estudiante refuerza en su propia mente qué es lo que está bien y qué debe corregirse. Este intercambio no es solo una charla, sino una forma de corrección (Panadero, 2017), donde el *feedback* de un compañero con habilidades similares aumenta la confianza y la autoeficacia (Bandura, 1999; Ugartetxea, 2002). En última instancia, escuchar y evaluar a otros prepara al músico para ser su propio maestro, afinando ese 'observador interno' que es fundamental para controlar la ansiedad y mejorar el estudio personal (Burón, 1990; Wells, 2019).

### 2.3.3. El tapering

En el contexto de la preparación para el desempeño musical, el *tapering* se concibe como una estrategia de planificación que implica la reducción progresiva y deliberada de la carga de práctica instrumental en las fases previas a una actuación de alta exigencia, con el fin de optimizar el rendimiento y prevenir los efectos negativos de la fatiga acumulada. Desde la psicología del desempeño musical, se ha señalado que el incremento indiscriminado de horas de estudio en las etapas finales de preparación puede generar sobrecarga física y cognitiva, comprometiendo la calidad interpretativa y aumentando la ansiedad escénica (Wilson & Roland, 2002). En esta línea, el *tapering* no supone la interrupción del estudio, sino una reorganización estratégica de la práctica, orientada a mantener la especificidad técnica y musical del repertorio. Desde un enfoque interdisciplinar, se ha propuesto la aplicación de principios del entrenamiento deportivo a la práctica musical, destacando que una reducción planificada del volumen de práctica antes de una presentación favorece la recuperación de recursos físicos y atencionales, así como un estado de activación óptimo para el desempeño musical (Hoffman, 2012).

### 3. Contextualización

La propuesta se orienta a estudiantes de las asignaturas de Piano y Piano Principal de la sección Superior de la Universidad Nacional de Música, ubicada en Lima, Perú. En el periodo 2025-2, se registraron 397 estudiantes matriculados, de los cuales 23 pertenecen a la especialidad de piano y 82 a Piano Principal. Esta última acoge alumnos de las especialidades de Musicología, Educación Musical, Composición y Dirección, cuyas edades fluctúan entre los 20 y 30 años (W. Tarazona, comunicación personal, 21 de octubre de 2025).

En el plano socioeconómico, los estudiantes provienen mayoritariamente de los sectores medios y bajos (grupos B y C). En este entorno, es común escuchar expresiones como: “yo siempre me pongo nervioso y me equivoco en los exámenes de piano”, lo que sugiere una propensión a percibir negativamente el propio desempeño. Esta tendencia encuentra correspondencia con los hallazgos de León (2010), quien identificó que los jóvenes limeños tienden a reconocerse como fatalistas, poco planificadores y con dificultades para sostener el orden o regular sus emociones. Entre los defectos atribuidos a la identidad nacional destacan “flojo”, “conformista” y “acomplejado”, mientras que entre las virtudes, “creativo” figura como la más mencionada.

Estas autopercepciones culturales afectan la forma en que los estudiantes abordan la práctica instrumental y los exámenes públicos, donde la ansiedad y la regulación emocional adquieren un papel determinante. A la dimensión cultural se suma la presión social por lograr el éxito académico como vía de ascenso para sectores de bajos recursos. Según Cuenca (2012), las familias proyectan en la educación superior la posibilidad de mejorar su situación económica, lo que incrementa las expectativas y la autoexigencia. En contextos musicales, esto intensifica el impacto emocional de los procesos evaluativos (Kömürçü y Mohan Kömürçü, 2021).

En paralelo, las características individuales del estudiante de música —como la introversión, la alta sensibilidad y la propensión a la ansiedad— descritas por Kemp (1981b, 1996; citado por Deutsch et al., 2001), se ven acentuadas por el carácter solitario de la práctica instrumental, que puede demandar hasta 10 000 horas de estudio frente a una mínima proporción de tiempo en presentaciones públicas (Weintraub, 2022). Esta relación desbalanceada, junto a la escasez de espacios de interacción social, dificulta la exposición escénica y puede propiciar el desarrollo de inhibiciones o fobia social (Hargreaves et al., 2001).

## 4. Propuesta de intervención

### 4.1. PRESENTACIÓN

“Educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades.” (MINEDU, 2018).

Se prevé que la propuesta pueda implementarse con un grupo de 6 a 8 estudiantes de piano del nivel superior de la Universidad Nacional de Música. La selección sería no probabilística por conveniencia, considerando a estudiantes con experiencia básica de presentaciones y disposición a participar en actividades públicas y reflexivas.

Se plantea una intervención estructurada en tres fases de cuatro semanas cada una, con alternancia de experiencias individuales (con docente) y grupales (reflexivas). El diseño se inspira en los principios de exposición progresiva al escenario (Marks, 1992; Barlow, 2000) y autoeficacia (Bandura, 1999), combinados con estrategias de autorregulación metacognitiva (Zimmerman, 2000).

### 4.2. COMPETENCIAS

El marco normativo peruano, sustentado en la Ley Universitaria N.º 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014) y la Ley General de Educación N.º 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003), establece principios orientadores de la educación superior, entre los que destacan el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación y la formación integral del estudiante. Desde la pedagogía contemporánea, dichos principios se operacionalizan en procesos estratégicos propios del aprendizaje autorregulado, tales como la definición de metas de aprendizaje, la planificación de acciones y el monitoreo y ajuste del desempeño académico.

En este marco, la competencia “*Gestiona su aprendizaje de manera autónoma*” se aborda desde una perspectiva metacognitiva, favoreciendo que el estudiante tome conciencia, controle y evalúe sus propios procesos de aprendizaje musical. Esta aproximación se alinea con las orientaciones del *Currículo Nacional de la Educación Básica* (CNEB; Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016), el cual señala que la autonomía implica la capacidad del estudiante para valorar la eficacia de las estrategias empleadas y realizar los ajustes necesarios para mejorar su desempeño. No obstante, dada la naturaleza performativa de la ejecución pianística, este proceso se vincula necesariamente con la competencia “*Construye su*

*identidad*”, también contemplada en el CNEB, la cual demanda el desarrollo de la autorregulación emocional como condición para gestionar el impacto de la ansiedad escénica en el desempeño artístico y profesional.

### 4.3. OBJETIVOS

#### 4.3.1. Objetivo general

Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica basada en estrategias metacognitivas, orientada a disminuir la ansiedad escénica en estudiantes de música, mediante el fortalecimiento de la maestría en la tarea, la preparación en contextos simulados de escenario y el desarrollo del autoconocimiento frente a la predisposición personal a la ansiedad.

#### 4.3.2. Objetivos específicos

- Promover el conocimiento y la aplicación de estrategias metacognitivas de estudio eficaz que favorezcan la adquisición de mayor maestría técnica e interpretativa en los estudiantes.
- Implementar sesiones de *Studio Class* que posibiliten la autoevaluación y coevaluación, así como la exposición progresiva al escenario, con el fin de reducir la susceptibilidad al estrés contextual.
- Fomentar el autoconocimiento y la autorreflexión sobre las propias predisposiciones emocionales, promoviendo la identificación y aplicación de mecanismos personales de afrontamiento ante la ansiedad escénica.

### 4.4. CONTENIDOS

Los contenidos de la presente propuesta de intervención se organizan desde un enfoque formativo progresivo, orientado al desarrollo de la autorregulación metacognitiva del estudiante de piano como vía para la reducción de la ansiedad de desempeño musical. En coherencia con los modelos de autorregulación del aprendizaje y los aportes de la psicología del desempeño musical, los contenidos se estructuran en tres dimensiones complementarias: conceptual, procedimental y actitudinal.

La organización de los contenidos responde a una progresión que va desde una fase inicial con mayor apoyo externo hacia una fase final de autonomía, en la que el estudiante es capaz de gestionar su ansiedad escénica de manera consciente y funcional.

En el plano conceptual, se abordan los fundamentos psicológicos y psicofisiológicos de la ansiedad escénica, el ciclo metacognitivo de planificación, monitoreo y evaluación, los procesos atencionales y de memoria implicados en la interpretación musical, las principales distorsiones cognitivas asociadas al desempeño y la relación entre activación emocional y rendimiento, incluyendo el concepto de “estado de *flow*”. Estos contenidos permiten al estudiante comprender la ansiedad como un fenómeno regulable y contextualizado dentro de su proceso formativo.

En cuanto a los contenidos procedimentales, se entrenan habilidades prácticas de autorregulación integradas a la práctica instrumental y al contexto escénico. Entre ellas se incluyen la autoplanificación del estudio mediante práctica distribuida, el automonitoreo progresivo de la ejecución, la autoevaluación objetiva apoyada en grabaciones, el uso de estrategias de regulación fisiológica, la simulación gradual de situaciones de concierto y el entrenamiento en toma de decisiones y recuperación ante el error bajo presión.

De forma transversal, los contenidos actitudinales buscan favorecer disposiciones emocionales y reflexivas que sostengan el proceso de autorregulación. Se promueve la honestidad en el autoanálisis, la aceptación del error como información, la tolerancia a la exposición pública, la confianza en la preparación previa, la resiliencia ante la frustración, la autoeficacia y el disfrute de la experiencia interpretativa como acto comunicativo.

**Tabla 1**

*Estructuración de contenidos*

Dimensión	Enfoque general	Finalidad formativa
Conceptual	Ansiedad escénica, metacognición, atención, memoria, activación y flow	Comprensión consciente de los procesos implicados en el desempeño
Procedimental	Autoplanificación, automonitoreo, autoevaluación, simulación escénica	Desarrollo de habilidades prácticas de autorregulación
Actitudinal	Aceptación del error, resiliencia, autoeficacia, disfrute escénico	Consolidación de una disposición emocional adaptativa

---

*Nota.* La estructuración de contenidos vincula el saber, el saber hacer y el saber ser, orientados a la autonomía del estudiante en situaciones de alta demanda emocional.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. METODOLOGÍA

La presente propuesta de intervención se enmarca en un enfoque proyectivo de carácter mixto, de diseño cuasi-experimental hipotético con aplicación pretest-postest. Su propósito no es ejecutar la intervención, sino diseñar un modelo pedagógico aplicable y evaluable que permita reducir la ansiedad escénica en pianistas de nivel superior mediante estrategias metacognitivas y exposición gradual.

**Tabla 2**

*Estrategias pedagógicas*

Dimensión	Estrategias propuestas	Ejemplo
Cognitiva	Autoinstrucciones, autodiálogo funcional	“Mi atención está en el sonido.”
Fisiológica	Respiración diafragmática, relajación progresiva, atención plena	Ejercicios previos a cada interpretación.
Reflexiva	Diarios de autoevaluación, rúbricas de afrontamiento	Registro escrito post-presentación.
Social	Coevaluación y normalización del miedo escénico	Compartir miedos y estrategias con pares.

*Nota.* Estas estrategias se aplicarían transversalmente a las tres funciones metacognitivas: autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación. Fuente: elaboración propia.

## 4.6. ACTIVIDADES

**Tabla 3**

*Planificación operativa de la sesión 1: La elección del repertorio (fase reactiva)*

<b>Tipo de sesión</b>	<b>Nivel de obra</b>
Individual (50 min)	1 (Zona de Confort)
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Aplicar la estrategia de Autoplanificación mediante la selección justificada del repertorio y el diseño de la primera práctica distribuida.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Bajo el modelo de Wilson, se aborda la dimensión de Maestría en la Tarea. Al estar en la <i>Fase Reactiva</i> , la regulación es externa: el docente modela cómo se debe dividir el trabajo para evitar la ansiedad por incertidumbre. Se busca transformar la meta abstracta ("aprender la obra") en metas operativas concretas.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Planificación (Pre-acción).</li> <li>• Wilson: Maestría en la Tarea (Adecuación de dificultad).</li> <li>• Estrategia: Verbalización Explícita (Voz alta).</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio (10'): Discusión sobre las dos opciones de repertorio Nivel 1 traídas por el alumno.</p> <p>Desarrollo (30'): "La Defensa". El alumno debe explicar por qué elige la Obra A sobre la B, identificando visualmente las "Zonas Rojas" (dificultad) en la partitura.</p> <p>Cierre (10'): Llenado conjunto de la Bitácora de Práctica (Apéndice F) para la semana. El docente dicta los objetivos diarios.</p>	
<b>Recursos</b>	
Partituras impresas (doble copia) y lápices de colores.	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno entrega la Bitácora con la semana planificada y es capaz de verbalizar la justificación técnica de su elección de repertorio.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4**

*Planificación operativa de la sesión 2: El Narrador (fase reactiva)*

<b>Tipo de sesión</b>	<b>Nivel de obra</b>
<i>Studio Class</i> - Simulación (100 min)	1
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Introducir el Automonitoreo externo mediante la técnica de "Narración en Voz Alta" frente a una audiencia de pares, reduciendo la ansiedad por silencio y juicio social.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Se aborda el Contexto de Actuación (Wilson). La ansiedad suele aumentar cuando el músico siente que debe "ocultar" su esfuerzo. Al obligar al estudiante a hablar mientras toca, se satura la memoria de trabajo con instrucciones técnicas, impidiendo la entrada de pensamientos intrusivos (miedo).	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Monitoreo (<i>in-acción</i>).</li> <li>• Wilson: Contexto de Actuación (Exposición social).</li> <li>• Estrategia: Verbalización Explícita / Grabación Diagnóstica.</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio (20'): Calentamiento grupal. Explicación de la dinámica "El Narrador".</p> <p>Desarrollo (70'): Cada estudiante toca un fragmento de su obra. Mientras toca, debe decir en voz alta qué está pasando (Ej: "Escala", "Crescendo", "Dominante"). Si deja de hablar, debe dejar de tocar. Se graba en video.</p> <p>Cierre (10'): Feedback "Sándwich" rápido de los compañeros sobre la claridad de la voz del narrador.</p>	
<b>Recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cámara de video con trípode.</li> <li>• Piano de cola y sillas para la audiencia.</li> </ul>	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno logra mantener el discurso verbal simultáneo a la ejecución musical durante al menos el 80% de la presentación, sin detenerse por vergüenza.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5**

*Planificación operativa de la sesión 3: Video-análisis guiado (fase reactiva)*

<b>Tipo de sesión</b>	<b>Nivel de obra</b>
Individual (50 min)	1
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Desarrollar la Autoevaluación objetiva mediante el contraste entre la percepción subjetiva de la Sesión 2 y la evidencia del video, ajustando la autoimagen.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Se trabaja la Disposición a la Ansiedad (Wilson). Los estudiantes ansiosos tienden al catastrofismo ("sonó horrible"). El video actúa como un auditor imparcial que calibra la percepción. El docente guía el análisis para evitar que el alumno se juzgue emocionalmente.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Autoevaluación (Post-acción).</li> <li>• Wilson: Disposición Personal (Distorsión cognitiva).</li> <li>• Estrategia: Protocolo de Video-Feedback (Apéndice C).</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio (10'): Revisión de la Bitácora de la semana anterior.</p> <p>Desarrollo (40'): Visualización del video de la Sesión 2. Se ve 3 veces siguiendo el Apéndice C (1. Visual, 2. Auditivo, 3. Psicológico). El docente pausa el video para señalar aciertos.</p> <p>Cierre (10'): Re-escritura de la Hoja de Ruta. Se añaden "instrucciones de seguridad" en los puntos donde el video mostró fallos.</p>	
<b>Recursos</b>	
<p>Monitor/TV o Laptop para reproducir video.</p> <p>Apéndice C impreso.</p>	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno identifica al menos una discrepancia concreta entre su percepción ("sentí miedo") y la realidad observable ("el tempo no varió"), y verbaliza un ajuste técnico para corregirla.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6**

*Planificación operativa de la sesión 4: Clase maestra externa (Cierre Fase Reactiva)*

<b>Tipo de sesión</b>	<b>Nivel de obra</b>
Exposición Pública (150 min)	1
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Validar las estrategias de la Fase 1 en un contexto de alta presión (autoridad externa) y evaluar la eficacia de los anclajes verbales explícitos.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Cierre del estadio reactivo. La presencia de un Docente Externo eleva la presión del Contexto (Wilson). El objetivo no es la perfección artística, sino la comprobación de que el alumno puede mantener sus estrategias (verbalización/planificación) ante un extraño.	
<b>3. Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Monitoreo y Evaluación.</li> <li>• Wilson: Contexto de Actuación (Autoridad).</li> <li>• Estrategia: Anclajes de Seguridad.</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
Preparación: Los alumnos entregan al maestro externo su "Hoja de Ruta" (para que él sepa qué están trabajando).	
Ejecución: Cada alumno toca su obra Nivel 1 completa.	
<i>Feedback:</i> El maestro externo evalúa (usando el Apéndice E) por espacio de 25 min. a cada estudiante, no solo la música, sino la seguridad y el método de estudio evidenciado.	
<b>Recursos</b>	
Auditorio.	
Docente invitado y rúbricas (Apéndice E).	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno completa la ejecución de la obra Nivel 1 sin bloqueos de memoria y aplica visiblemente el protocolo de preparación previo (respiración/anclaje) antes de empezar.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7**

*Planificación operativa de la sesión 5: Planificación negociada (Fase Liminal)*

Tipo de sesión	Nivel de obra
Individual (60 min)	2 (Zona de Desarrollo)
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Iniciar la transición hacia la autonomía (Estadio Liminal) mediante la negociación de la estrategia de estudio para una obra de mayor complejidad. Introducción del <i>mouthing</i> .	
<b>Justificación metodológica</b>	
Al subir la dificultad a Nivel 2 (Maestría en la Tarea), aumenta el riesgo de ansiedad. Pasamos a la correulación: el docente ya no dicta la tarea, sino que cuestiona al alumno para que él la deduzca. La verbalización se reduce a susurros para agilizar el pensamiento.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Planificación.</li> <li>• Wilson: Maestría en la Tarea.</li> <li>• Estrategia: Fading (desvanecimiento) / Mouthing.</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio (15'): El alumno presenta la Obra Nivel 2 y su propuesta de cronograma.</p> <p>Desarrollo (35'): Lectura a primera vista. El alumno debe identificar patrones y reducir las frases largas a "Palabras Clave" (<i>keywords</i>).</p> <p>Cierre (10'): Acuerdo del plan semanal. El alumno se compromete a practicar usando <i>mouthing</i> (mover labios sin sonido).</p>	
<b>Recursos</b>	
Nueva partitura (Nivel 2) y Bitácora (Apéndice F).	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno trae una propuesta de planificación semanal por iniciativa propia y reduce una instrucción compleja a una sola palabra clave ( <i>keyword</i> ).	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8**

*Planificación operativa de la sesión 6: Simulacro con estrés (Fase Liminal)*

<b>Tipo de sesión</b>	<b>Nivel de obra</b>
<i>Studio Class - Simulación (100 min)</i>	2
<b>Objetivo de la sesión:</b>	
Entrenar la resiliencia y el control fisiológico (Automonitoreo corporal) ante distractores externos controlados, fortaleciendo la respuesta ante imprevistos.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Se manipula el Contexto de Actuación introduciendo "estresores" artificiales (focos de luz, ruidos, petición de empezar desde un compás aleatorio). Esto entrena la disposición del alumno para no colapsar ante lo inesperado.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Monitoreo (corporal).</li> <li>• Wilson: Contexto y disposición.</li> <li>• Estrategia: Escaneo corporal / Coevaluación (apéndice D).</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio: Ejercicios de relajación progresiva (Jacobson).</p> <p>Desarrollo: Ejecución de la obra. El docente puede interrumpir o encender un foco directo a la cara. El alumno debe mantener el "Escaneo Corporal" (hombros abajo) y seguir tocando.</p> <p>Cierre: Coevaluación con pares usando la técnica <i>Sándwich</i>.</p>	
<b>Recursos</b>	
Focos/Linternas potentes y Fichas de coevaluación (apéndice D).	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno recupera el pulso de la ejecución en menos de 5 segundos tras la aparición del estímulo distractor, manteniendo la postura relajada.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9**

*Planificación operativa de la sesión 7: Atención Selectiva (Fase Liminal)*

Tipo de Sesión	Nivel de Obra
Individual (60 min)	2
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Refinar la calidad técnica mediante el enfoque atencional selectivo (foco estrecho) y consolidar la memoria de la Obra Nivel 2.	
<b>Justificación metodológica</b>	
En el estado liminal, el alumno suele dispersarse. La estrategia de Atención Selectiva (centrarse solo en una variable a la vez: solo ritmo, solo matiz, solo cuerpo) reduce la carga cognitiva y aumenta la Maestría en la Tarea.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Monitoreo y evaluación.</li> <li>• Wilson: Maestría en la Tarea.</li> <li>• Estrategia: Grabación de "Pasadas completas" (<i>run-through</i>).</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio: Revisión de video de la sesión 6 (Simulacro).</p> <p>Desarrollo: Práctica de "Pasadas".</p> <p>Pasada 1: Foco solo en la mano izquierda.</p> <p>Pasada 2: Foco solo en la relajación de la espalda.</p> <p>Pasada 3: Foco solo en el canto melódico.</p> <p>Cierre: Grabación final integrando los focos.</p>	
<b>Recursos</b>	
Grabadora de audio o video y metrónomo.	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno es capaz de realizar una pasada completa manteniendo el foco atencional en la variable solicitada (ej. respiración) sin desviarse hacia la corrección de notas.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10**

*Planificación operativa de la sesión 8: Clase maestra externa (Cierre Fase Liminal)*

Tipo de Sesión	Nivel de Obra
Exposición pública (90-120 min)	2
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Evaluar la capacidad de recuperación (resiliencia) y la gestión de la ansiedad media-alta antes de pasar a la fase autónoma.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Cierre del estadio liminal. La obra es exigente (Nivel 2). Se espera que ocurran errores menores; la evaluación se centra en la Disposición: ¿El alumno se paraliza (reactivo) o gestiona el error y sigue (proactivo)?	
<b>Dimensiones y Factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Evaluación y monitoreo.</li> <li>• Wilson: Maestría y Disposición.</li> <li>• Estrategia: Recuperación de errores.</li> </ul>	
<b>Secuencia de Actividades</b>	
Ejecución: El alumno toca la obra completa. Intervención: El maestro externo trabaja pasajes específicos pidiendo al alumno que verbalice su solución técnica ( <i>keywords</i> ) en ese momento. Reflexión: El alumno compara esta experiencia con la sesión 4.	
<b>Recursos</b>	
Auditorio y docente invitado.	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno aplica estrategias de recuperación inmediatas ante el error (no repite, no hace muecas) y verbaliza sus estrategias al ser interrogado por el maestro.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11**

*Planificación operativa de la sesión 9: El "traje" musical (Fase Autónoma)*

Tipo de Sesión	Nivel de Obra
Individual (60 min)	3 (Zona de Desafío)
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Desarrollar la autorregulación total mediante la priorización estratégica ("traje") de una obra compleja bajo presión de tiempo.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Entrada al estadio autónomo. La obra Nivel 3 supera la zona de confort. La ansiedad puede surgir por "falta de tiempo". El alumno debe decidir qué sacrificar y qué pulir (decisión experta), demostrando alta Maestría en la Tarea a nivel estratégico.	
<b>Dimensiones y factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Planificación estratégica.</li> <li>• Wilson: Maestría en la Tarea.</li> <li>• Estrategia: Verbalización interna (silencio).</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
<p>Inicio: El alumno recibe la obra compleja. Tiene 10 minutos para analizarla y presentar un plan de emergencia.</p> <p>Desarrollo: Trabajo intensivo. El docente interviene mínimamente ("¿Estás seguro de esa digitación?"). El alumno debe autocorregirse.</p> <p>Cierre: Establecimiento de metas realistas para el recital final (dentro de 3 semanas).</p>	
<b>Recursos</b>	
Partitura Nivel 3 y cronómetro.	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno toma una decisión estratégica de simplificación o ajuste de tempo que prioriza la calidad artística sobre la velocidad, justificándola adecuadamente.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12**

*Planificación operativa de la sesión 10: Ensayo general / Dress rehearsal (Fase Autónoma)*

Tipo de sesión	Nivel de obra
<i>Studio class</i> - Simulación real (90 min)	3
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Simular la totalidad de la experiencia de concierto (ritual, vestimenta, protocolo) para consolidar los anclajes de automonitoreo y gestionar la ansiedad anticipatoria.	
<b>Justificación metodológica</b>	
Se recrea el Contexto de Actuación al 100% (salvo el público externo). La ropa de concierto cambia la propiocepción. El objetivo es identificar los últimos disparadores de ansiedad (ej. zapatos incómodos, luces, espera en <i>backstage</i> ).	
<b>Dimensiones y Factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Monitoreo y evaluación.</li> <li>• Wilson: Contexto de Actuación.</li> <li>• Estrategia: Ensayo General.</li> </ul>	
<b>Secuencia de actividades</b>	
Protocolo: Los alumnos esperan fuera (" <i>Backstage</i> "). Entran uno a uno con ropa formal. Ejecución: Tocaban la obra Nivel 3 completa. Sin interrupciones. Grabación: Se filma todo el evento. Cierre: Breve charla motivacional. No hay crítica técnica profunda (ya es tarde para eso), solo ajuste mental.	
<b>Recursos</b>	
Auditorio principal, iluminación y vestimenta formal.	
<b>Indicador de éxito de la sesión</b>	
El alumno ejecuta todo el protocolo escénico (entrada, saludo, ejecución, salida) sin romper el "personaje" ni detener la música, manteniendo el control postural.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 13**

*Planificación operativa de la sesión 11: Visualización y tapering (Fase Autónoma)*

Tipo de sesión	Nivel de obra
Individual (60 min)	3
<b>Objetivo de la sesión</b>	
Aplicar estrategias de <i>Tapering</i> y visualización positiva para maximizar la autoeficacia y la disposición mental previa al concierto.	
<b>Justificación Metodológica</b>	
En la semana previa, estudiar demasiado genera fatiga y ansiedad (Ley de Yerkes-Dodson). Se cambia la práctica física por práctica mental (visualización). Se refuerzan los anclajes de seguridad y éxito.	
<b>Dimensiones y Factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Evaluación (Previsión) y Monitoreo Offline.</li> <li>• Wilson: Disposición Personal (Autoeficacia).</li> <li>• Estrategia: Visualización Guiada.</li> </ul>	
<b>Secuencia de Actividades</b>	
<p>Inicio: Charla sobre higiene del sueño y alimentación pre-concierto.</p> <p>Desarrollo: Práctica mental lejos del piano. El alumno narra su concierto ideal con los ojos cerrados, detallando sensaciones positivas. Luego toca la obra lento y suave (ahorro de energía).</p> <p>Cierre: Confirmación de horarios y logística para el Recital.</p>	
<b>Recursos</b>	
Sillón cómodo (para visualización).	
<b>Indicador de Éxito de la Sesión</b>	
El alumno es capaz de visualizar y narrar la secuencia completa del concierto de manera positiva, reportando una disminución en la tensión física percibida tras el ejercicio.	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 14**

*Planificación operativa de la sesión 12: Recital final (Fase Autónoma)*

<b>Tipo de Sesión</b>	<b>Nivel de Obra</b>
Concierto Público (120 min)	1, 2 y 3 (Programa acumulado/solo Nivel 3)
<b>Objetivo de la Sesión</b>	
Ejecutar el repertorio trabajado demostrando Autonomía en la gestión de la ansiedad escénica y aplicar la Autoevaluación final post-desempeño.	
<b>Justificación Metodológica</b>	
La prueba de fuego. Convergen las tres dimensiones de Wilson y las tres fases de Zimmerman. El alumno debe entrar en estado de "Flow", confiando en que sus estrategias (ahora automáticas) lo sostendrán.	
<b>Dimensiones y Factores</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metacognición: Autorregulación total.</li> <li>• Wilson: Maestría, Contexto y Disposición.</li> <li>• Estrategia: Ejecución Artística (Flow).</li> </ul>	
<b>Secuencia de Actividades</b>	
Pre-Concierto: Calentamiento autónomo (nadie les dice qué hacer).	
Concierto: Ejecución del programa ante público real.	
Post-Concierto Inmediato: Aplicación del re-test K-MPAI y breve entrevista de satisfacción.	
<b>Recursos</b>	
Auditorio con público invitado y programas de mano.	
Instrumentos de evaluación final (Tests).	
<b>Indicador de Éxito de la Sesión</b>	
El alumno demuestra autonomía escénica (Nivel 4 en Rúbrica Integral), evidenciando "Flow" y capacidad de recuperación, y completa los instrumentos de evaluación post-test.	

Fuente: elaboración propia.

## 4.7. CRONOGRAMA O TEMPORALIZACIÓN

### 4.7.1. Temporalización

Población: 6 Estudiantes. Duración Total: 12 Semanas.

El semestre se estructura en tres fases de cuatro semanas cada una, alternando experiencias grupales y clases con el docente. El objetivo es avanzar progresivamente desde la familiarización hasta la integración escénica.

El proceso hipotético seguiría el progreso descrito en la tabla 15.

**Tabla 15**

*Temporalización general de la propuesta de intervención*

1. Evaluación previa: aplicación inicial de ambos inventarios.

2. Fase reactiva (Semanas 1–4): familiarización con fragmentos de piezas y ejercicios de autorregulación básica.

3. Fase liminal (Semanas 5–8): consolidación del repertorio y control atencional.

4. Fase autónoma (Semanas 9–12): integración completa con ensayo general y recital simulado.

5. Evaluación final: reaplicación de inventarios y análisis comparativo proyectado.

*Nota:* La evaluación previa tiene lugar en la semana 1 y la evaluación final en la semana 12.

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1.** *Diagrama de Gantt de la temporalización de la intervención*

Semana	1	2	3	4
Fase	Reactiva			
Test	(K-MPAI) / ICM			
Sesiones Individuales	Defensa		Video	
	(I)		(I)	
		(I)	(I)	
			(I)	
			(I)	
			(I)	
			(I)	
<i>Studio Class</i>		Narrador		
Exposición Pública				Master Class

Semana	5	6	7	8	
Fase	Liminal				
Test					
Sesiones Individuales	Plan			Foco	
	(I)			(I)	
		(I)			(I)
				(I)	
					(I)
				(I)	
					(I)
<i>Studio Class</i>		Estrés			
Exposición Pública				Master Class	

Semana	9	10	11	12	
Fase	Autónoma				
Test				K-MPAI / ICM	
Sesiones Individuales	Triaje			Visualización	
	(I)			(I)	
		(I)			(I)
				(I)	
					(I)
				(I)	
					(I)
<i>Studio Class</i>		Ensayo			
Exposición Pública				Recital	

Leyenda: (I) Sesión Individual: 6 horas docentes/semana (1h x 6 alumnos).

*Nota.* El cronograma corresponde a un periodo académico de 12 semanas. Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16***Desglose de carga horaria semanal (para el docente)*

Tipo de Semana	Semanas	Actividad Docente	Carga Horaria Total
Semanas A (Individuales)	1, 3, 5, 7, 9, 11	Impartir 6 clases individuales de 1 hora cada una.	6 horas
Semanas B (Grupales)	2, 6, 10	Impartir 1 taller grupal de simulación (Studio Class).	2 horas
Semanas C (Exposición)	4, 8, 12	Coordinar y supervisar eventos de exposición (Masterclasses y Recital).	3 horas

*Nota:* El docente preparará seis sesiones individuales para cada uno de los seis estudiantes, pero solo tres sesiones para las grupales y las de exposición. Fuente: elaboración propia.

## 4.8. EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

La evaluación de la presente propuesta de intervención se concibe como un proceso continuo y formativo, orientado a analizar tanto el impacto de la intervención sobre la ansiedad escénica como el desarrollo de la conciencia metacognitiva del alumnado. Con el fin de obtener una visión integral del proceso y de los resultados, se emplea una combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, aplicados en distintos momentos de la intervención, lo que permite la triangulación de la información recogida y refuerza la validez de los resultados obtenidos.

### 4.8.1. Instrumentos

Para la evaluación de las variables objeto de estudio se utilizan los instrumentos que se describen a continuación:

**Tabla 17**

*Instrumentos de evaluación*

Variable	Instrumento	Momento
Ansiedad escénica	Inventario de Ansiedad de Desempeño Musical (IADM), adaptación peruana validada por Chang (2015), basado en el K-MPAI de Kenny (2009)	Antes y después de la intervención
Conciencia metacognitiva	Metacognitive Awareness Inventory (MAI), adaptación propia al español y al contexto musical basado en el MAI de Schraw y Dennison (1994).	Antes y después
Observación docente	Bitácora y rúbrica de afrontamiento escénico	Durante cada fase
Reflexión del estudiante	Diarios semanales y coevaluaciones	En todas las sesiones grupales

*Nota.* Integración de mediciones psicométricas y registros cualitativos a lo largo de las distintas etapas de la intervención. Fuente: elaboración propia.

El IADM (Chang, 2015) se emplea con el objetivo de medir los niveles de ADM del alumnado antes y después de la intervención, permitiendo identificar posibles cambios asociados a la aplicación de las estrategias propuestas. El instrumento presenta adecuados niveles de fiabilidad y evidencias de validez en población de estudiantes de música peruanos. Debido a restricciones de copyright, el instrumento no se reproduce íntegramente, incluyéndose únicamente su ficha técnica en el Anexo I. Por su parte, el MAI (Shraw y Deninson, 1995), adaptado lingüísticamente al español y al contexto musical para la presente intervención, permite evaluar el grado de conciencia metacognitiva del estudiante en relación con la planificación, supervisión y regulación de su aprendizaje musical.

Asimismo, la observación docente, mediante el uso de una bitácora y una rúbrica específica, posibilita el seguimiento sistemático del comportamiento del alumnado durante las actividades escénicas y de ensayo, atendiendo a indicadores relacionados con el afrontamiento de la ansiedad y la aplicación de estrategias metacognitivas. Finalmente, los diarios reflexivos y las coevaluaciones favorecen la autorreflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, aportando información cualitativa relevante sobre la percepción subjetiva del progreso y las dificultades encontradas.

La combinación de estos instrumentos permite contrastar los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas (docente y alumnado). Para facilitar la aplicación de estos procesos en el aula de piano, se han diseñado guías orientativas que estructuran el diálogo reflexivo entre los estudiantes. Estos modelos de preguntas, diseñados para ser adaptados según el nivel técnico del alumno, pueden consultarse en los Anexos tal y como describe la tabla 18.

**Tabla 18**

*Recursos de interrogación metacognitiva*

Proceso	Recurso Didáctico	Ubicación
Autoevaluación	Guía orientativa de autocuestionamiento	Anexo A
Autoinstrucciones	Banco de instrucciones (anclajes)	Anexo B
Autoevaluación	Guía de autoevaluación con video-feedback	Anexo C
Coevaluación	Guía de coevaluación para Studio Class	Anexo D

*Nota.* Recursos de apoyo didáctico para orientar e ilustrar el proceso hacia la autonomía regulatoria. Fuente: elaboración propia.

## 4.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En paralelo, las características individuales del estudiante de música —como la introversión, la alta sensibilidad y la propensión a la ansiedad— descritas por Kemp (1981b, 1996; citado por Deutsch et al., 2001), puede verse acentuadas por el carácter solitario de la práctica instrumental, que puede demandar hasta 10 000 horas de estudio frente a una mínima proporción de tiempo en presentaciones públicas (Weintraub, 2022). Esta relación desbalanceada, junto a la escasez de espacios de interacción social, puede dificultar la exposición escénica y favorece el desarrollo de inhibiciones o fobia social (Hargreaves et al., 2001).

La propuesta de intervención reconoce la heterogeneidad del aula universitaria y adopta un enfoque inclusivo y flexible, atendiendo a las diferencias individuales del alumnado. Siendo la metacognición un proceso interno y personal, el modelo permite realizar adaptaciones curriculares y metodológicas ajustadas a cada perfil, sin alterar los objetivos generales de reducción de la ansiedad escénica. A continuación, se detallan las adecuaciones propuestas según el perfil del estudiante:

### 4.9.1. Atención a estudiantes con altas capacidades

Para aquellos estudiantes que demuestran una Maestría en la Tarea superior al promedio y una rápida internalización de estrategias, se aplicarán medidas de enriquecimiento y aceleración, orientadas a mantener un nivel óptimo de desafío y compromiso cognitivo:

- Aceleración de Fases: El tránsito por la Fase Reactiva (instrucción explícita) se reducirá al mínimo necesario. El estudiante avanzará rápidamente hacia la Fase Autónoma, asumiendo el liderazgo de su planificación y autorregulación desde la Sesión 3.
- Complejidad del Repertorio: Se asignarán obras de mayor densidad conceptual (Nivel 3 desde etapas tempranas) para mantener el nivel de reto óptimo y evitar el aburrimiento, factor que puede derivar paradójicamente en un incremento de la ansiedad por falta de estímulo (*boreout*).
- Rol de Co-Monitor: En las sesiones de *Studio Class*, estos estudiantes asumirán un rol activo como 'modelos de conducta', verbalizando sus estrategias de afrontamiento para que sirvan de ejemplo a sus pares (aprendizaje vicario y metacognitivo).

#### 4.9.2. Atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Para estudiantes que presentan bloqueos significativos, baja autoeficacia o dificultades para organizar su práctica, se aplicarán medidas de refuerzo y andamiaje, con el objetivo de fortalecer progresivamente la autonomía y la confianza:

- Extensión de la Fase Reactiva: Se prolongará el apoyo docente directo y la regulación externa. Las “Hojas de Ruta” serán más detalladas y prescriptivas, funcionando como guías estructurantes del proceso de práctica.
- Micro-metas: La estrategia de autoplanificación se desglosará en objetivos más pequeños y cortos (microciclos de 10 minutos en lugar de sesiones de 1 hora), facilitando experiencias de éxito frecuentes que reconstruyan la confianza.
- Reducción de la carga cognitiva: En la verbalización, se limitará el número de instrucciones simultáneas. Se priorizará la estabilidad rítmica y la seguridad básica antes de abordar complejidades interpretativas, respetando el ritmo individual de aprendizaje.

#### 4.9.3. Atención a estudiantes con discapacidad visual

Dada la presencia de estudiantes con discapacidad visual en la institución, la propuesta contempla adaptaciones específicas en los canales de entrada y salida de la información metacognitiva, garantizando la accesibilidad y la equidad en el proceso de aprendizaje, mediante la sustitución de la dependencia visual por la propiocepción y la escucha activa:

- Adaptación de la autoevaluación (video vs. audio): La estrategia de *video-feedback* se sustituye por *audio-feedback* de Alta Fidelidad. En lugar de observar su postura en una pantalla, el estudiante evaluará su grabación centrándose exclusivamente en el resultado sonoro y la respiración audible.
- Monitoreo kinestésico: Se reemplaza el “escaneo visual” por un escaneo táctil y propioceptivo. El estudiante aprenderá a detectar la tensión escénica no por cómo “se ve” sino por cómo 'se siente' la rigidez muscular y el contacto con el teclado.
- Materiales accesibles: Las Bitácoras de Práctica y las Guías de Autocuestionamiento (apéndices) se entregarán en formato accesible (digital compatible con lectores de pantalla o sistema Braille, y la planificación en la partitura se realizará mediante memorización de estructuras o sistema Braille musical, priorizando la verbalización oral sobre la escritura.

## 5. Conclusiones

La presente investigación se sustentó en una revisión teórica sistemática sobre la ADM y el papel de las estrategias metacognitivas, a partir de la cual se diseñó una propuesta de intervención pedagógica estructurada en actividades y sesiones organizadas en fases progresivas (Reactiva, Liminal y Autónoma). Dicho diseño permitió no solo analizar la viabilidad de integrar procesos de planificación, monitoreo y autoevaluación consciente en la práctica musical, sino también fundamentar su pertinencia pedagógica para favorecer la autorregulación del aprendizaje y la gestión de la ADM. En este marco, el desarrollo teórico y la propuesta elaborada permite afirmar el cumplimiento de los objetivos planteados, en relación con la reducción de la ansiedad de desempeño desde un enfoque pedagógico sistemático y fundamentado. Tras el desarrollo de la investigación teórica y el diseño de la propuesta, se presentan las siguientes conclusiones.

### *Sobre la fundamentación metacognitiva*

El análisis realizado confirma que las estrategias metacognitivas no actúan simplemente como técnicas de estudio, sino como mecanismos reguladores centrales para la gestión de la ansiedad escénica. Se evidencia que la ansiedad en estudiantes de música tiende a identificarse ante la ausencia de procesos de autorregulación. Por tanto, la metacognición cumple un doble papel: preventivo, al organizar la preparación (maestría en la tarea), y correctivo, al permitir la gestión de la atención y de los pensamientos en tiempo real durante la ejecución, mitigando el impacto de la predisposición individual y la presión contextual.

### *Sobre los aportes de la metacognición al aprendizaje musical*

Se concluye que la integración de la metacognición en el aprendizaje musical supone un cambio sustancial del paradigma tradicional de “repetición mecánica” hacia uno de práctica deliberada, consciente y autorregulada. Los aportes teóricos analizados demuestran que:

- La planificación estratégica optimiza el uso del tiempo de estudio, reduce la sensación de incertidumbre y mejora la percepción de control sobre la tarea.
- El monitoreo activo favorece la detección temprana de errores, evitando que se consoliden como fallos recurrentes en la ejecución.
- La autoevaluación objetiva, basada en evidencias y no en respuestas emocionales, contribuye a preservar la autoeficacia, evitando la cronificación de la ansiedad ante el desempeño escénico.

### *Sobre la relación entre la dimensionalidad de Wilson y la ADM*

La investigación permitió identificar una relación clara y funcional entre las dimensiones propuestas por Wilson (2002) y la ansiedad de desempeño musical:

- Se identificó que una baja maestría en la tarea constituye el primer desencadenante de la inseguridad técnica.
- Se determinó que la falta de exposición gradual al contexto de la actuación favorece procesos de sensibilización negativa hacia el escenario.
- Se corroboró que la predisposición individual, asociada al rasgo de ansiedad, puede ser modulada pedagógicamente cuando el estudiante dispone de herramientas cognitivas para reestructurar su percepción de amenaza.

### *Sobre los Lineamientos de Intervención Pedagógica*

Finalmente, se concluye que es viable y necesario sistematizar una intervención pedagógica que trascienda la instrucción puramente técnica. Los lineamientos propuestos, estructurados en fases evolutivas (Reactiva, Liminal y Autónoma), demuestran que la reducción de la ansiedad escénica requiere un proceso progresivo de andamiaje decreciente (*fading*). La propuesta diseñada evidencia que, para disminuir la ansiedad, el docente debe guiar al alumno progresivamente desde una regulación externa hacia una autonomía metacognitiva progresiva, dotándolo de recursos para enfrentar la incertidumbre del escenario con competencia y resiliencia.

En conjunto, los resultados del análisis teórico y el diseño de la propuesta permiten afirmar que la ansiedad de desempeño musical puede abordarse eficazmente desde una perspectiva pedagógica, siempre que se integren de manera sistemática estrategias metacognitivas orientadas a la autorregulación del aprendizaje. La investigación pone de manifiesto la necesidad de trascender enfoques centrados exclusivamente en la destreza técnica, destacando el rol del docente como mediador del desarrollo metacognitivo del estudiante. De este modo, se refuerza la pertinencia de incorporar intervenciones pedagógicas conscientes y progresivas que contribuyan a una formación musical más integral, autónoma y sostenible frente a las demandas del desempeño escénico.

## 6. Limitaciones y Prospectiva

Si bien el presente diseño de intervención se fundamenta en modelos teóricos sólidos, ya señalados por Wilson y Zimmerman, es necesario reconocer las siguientes limitaciones y prospectiva inherentes a su naturaleza y alcance.

### 6.1. LIMITACIONES

La principal limitación radica en el carácter hipotético de la intervención. Al tratarse de un diseño propositivo y no de un estudio experimental ejecutado, no se cuenta con datos estadísticos ex post que corroboren la eficacia cuantitativa de las estrategias planteadas. La validez de la propuesta descansa, por tanto, en la coherencia teórica y metodológica, quedando su validación empírica pendiente para una futura fase de aplicación.

El programa tiene una duración acotada de 12 semanas. Según el modelo de Wilson, la ansiedad escénica tiene un componente de 'Predisposición Personal' (Ansiedad Rasgo) que suele estar arraigado en la personalidad y biología del individuo. Es una limitación reconocer que una intervención pedagógica de corto plazo (un semestre académico) puede dotar de herramientas de gestión (afrontamiento), pero difícilmente modificará estructuras de personalidad profundas o trastornos de ansiedad generalizada que requerirían abordaje clínico terapéutico.

La propuesta está diseñada específicamente para el contexto de la enseñanza del piano a nivel superior. Las estrategias de selección de repertorio y biomecánica (tacto, peso) son específicas del piano y no son transferibles automáticamente a instrumentos de viento o cuerda (donde la ansiedad afecta el control del aire o la afinación) sin una adaptación significativa. El diseño asume que los estudiantes ya poseen competencias técnicas básicas. No sería aplicable en etapas de iniciación musical donde la falta de destreza motora se confunde fácilmente con ansiedad.

La intervención depende fuertemente de la metacognición (autorreporte). Existe la limitación del 'sesgo de deseabilidad social': los estudiantes podrían llenar las bitácoras o responder a los cuestionarios socráticos con lo que creen que el docente quiere leer, en lugar de reflejar su proceso real, lo que podría afectar la precisión del seguimiento docente.

La viabilidad de esta propuesta asume que el docente de instrumento posee competencias no solo musicales, sino también psicopedagógicas. Una limitación para su replicabilidad es que un docente tradicional, sin formación en estrategias de autorregulación o manejo de

ansiedad, podría tener dificultades para guiar el diálogo socrático o el *video-feedback* sin caer en la crítica destructiva o el consejo técnico superficial.

## 6.2. PROSPECTIVA

Considerando que esta propuesta representa un diseño teórico listo para su aplicación, se proyectan los siguientes escenarios y recomendaciones a futuro:

Se recomienda la ejecución de un estudio piloto con una muestra controlada de estudiantes para medir cuantitativamente (mediante el K-MPAI pre y post test) la eficacia del programa de 12 semanas. Esto permitiría calibrar la intensidad de las estrategias de exposición y ajustar los tiempos de las fases evolutivas (Reactiva, Liminal, Autónoma).

A largo plazo, esta intervención sugiere la necesidad de integrar formalmente la asignatura de "Entrenamiento Mental y Escénico" dentro de la malla curricular de la formación superior en música. La prospectiva apunta a que estas estrategias dejen de ser "intervenciones remediales" para problemas de ansiedad y pasen a ser "competencias formativas" enseñadas desde los primeros ciclos.

Si bien la propuesta está diseñada para pianistas, los principios metacognitivos (Planificación, Monitoreo, Evaluación) y las dimensiones de la ansiedad son aplicables a otras familias de instrumentos. Se proyecta la adaptación de este manual de intervención para cuerdas, vientos y canto, ajustando las especificidades técnicas (ej. control de la respiración en vientos) pero manteniendo la estructura metacognitiva.

Como línea futura de investigación, se sugiere enriquecer la fase de Automonitoreo con tecnologías de *biofeedback* (relojes inteligentes o sensores de variabilidad cardíaca) que permitan al estudiante correlacionar su percepción subjetiva de la ansiedad con datos fisiológicos objetivos en tiempo real durante las sesiones de *Studio Class*.

## Referencias bibliográficas

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4.ª ed., texto revisado; DSM-IV-TR). Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.; DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer.
- Barell, J. (1991). *Teaching for thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*. Longman Publishing Group.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Benton, C. (2014). *Thinking about thinking: Metacognition for music learning*. R&L Education.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, 65–116. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruscia, K. (2010). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. AgrupArte.
- Burón, J. (1990). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Capistrán, R. (2018). La investigación empírica sobre estrategias de práctica y autorregulación en preparación para una presentación musical. *Boletín Científico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)*. <https://doi.org/10.29057/ia.v6i11.2734>
- Castro, R. & Guevara-Sanguinés, M. (2019). *Autorregulación y metacognición de estudiantes de telesecundaria en el proceso de lectura*. Academia.
- Chang, A. (2015). *Adaptación y propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad ante el Desempeño Musical de Kenny (IADM-K)* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Lima. <http://doi.org/10.26439/ulima.tesis/1081>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118378-28044>

- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley N.º 30220, Ley Universitaria*.  
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/363252-ley-n-30220>
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57–62.
- Cuenca, R. (2012). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Dehaene, S. (2014). *La conciencia en el cerebro. Descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos*. Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2021). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Deutsch, D., Gabrielsson, A., Sloboda, J., Cross, I., Drake, C., Parncutt, R., McAdams, S., & Zatorre, R. (2001). Psychology of music. En *Grove Music Online*. Oxford University Press.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- García, M. & Dubé, F. (2014). Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades metacognitivas del alumno de instrumento con el fin de maximizar la eficacia de sus prácticas instrumentales. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2, 36–47.  
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p036-047>
- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos. Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo*. Redbook Ed.
- Hoffman, C. P. (2012). *The application of sport training principles to music practice* (Doctoral dissertation, University of Toronto). TSpace Repository.  
<https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/34020>

- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119401>
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Planeta.
- Gunstone, R. F. (1991). Reconstructing theory from practical experience. En B. Woolnough (Ed.), *Practical science* (pp. 67–77). Open University Press.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hargreaves, D., Kemp, A., & North, A. (2001). Social psychology. En *Psychology of music* (pp. 71–78). *Grove Music Online*.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–104). Oxford University Press.
- Kemp, A. E. (1981). The personality structure of the musician: Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/03057356810090010201>
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2010). Negative emotions in music making: Performance anxiety. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 425–449). Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Routledge.
- Kerka, S. (2002). *Journal writing as an adult learning tool: Practice application brief no. 22*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Kömürcü, İ. & Mohan Kömürcü, H. (2021). The mediating role of socio-economic status in the relationship between problem-focused coping strategies and test anxiety in conservatory students. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(13), 819–847. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.394>

- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec.
- León, R. (2010). Cualidades y defectos de los peruanos: su relación con la herencia colonial. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 175–190. <https://share.google/5WOfpwBddm2p2wS3b>
- López de la Llave, A. & Pérez Llantada, M. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thomson.
- López-González, J. A., González-Martín, J., & Muñoz-Muñoz, J. R. (2021). *Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 61–71. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/68146>
- López Ruiz, I. (2021). Musicoterapia y ansiedad escénica en estudiantes de piano: Propuesta de intervención. *MiSostenido*, 1(2), 38–42. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12063>
- Malbrán, S. (s.f.). *Estrategias metacognitivas en la preparación musical profesional: un desafío*. [Manuscrito no publicado].
- Martinez, M. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699. <https://doi.org/10.1177/003172170608700916>
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., y Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety

- Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312-330. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.312>
- Osborne, M. S. (2014). Music performance anxiety. En S. Hallam, I. Cross, y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2.ª ed., pp. 603-615). Oxford University Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. Free Press.
- Reeve, J., Ryan, R., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Repp, B. H. (2001). Expressive timing in the mind's ear. En R. I. Godøy y H. Jørgensen (Eds.), *Musical imagery* (pp. 185–200). Swets & Zeitlinger.
- Rink, J. (2017). *La interpretación musical*. Alianza Editorial.
- Ryan, R. & Deci, E. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on music performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 3–10. <https://www.jstor.org/stable/45440271>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shaw, M. (1976). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291–307). Oxford University Press.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: ¿Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI?* Biblioteca Innovación Educativa.

- Tamborrino, R. (2001). *An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors* (Publication No. 3024541) [Tesis doctoral, Indiana University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (13), 49–74. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/135>
- Weintraub, M. (2022). El músico con miedo toca para que lo quieran (Entrevistado por Pituquete) [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Wvw\\_Fs3bOOQg](https://www.youtube.com/watch?v=Wvw_Fs3bOOQg)
- Wells, A. (2019). *Terapia metacognitiva para la ansiedad y la depresión* (Trad. F. Mora). Desclée De Brouwer. (Trabajo original publicado en 2009).
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists* (2nd ed.). Whurr Publishers.
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47–61). Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312>
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.<sup>a</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

## Anexo A. Guía orientativa de autocuestionamiento

A continuación, se presentan modelos de interrogación diseñados para activar la reflexión metacognitiva en las fases de previsión, desempeño y autorreflexión. El objetivo de estos recursos es orientar el autocuestionamiento a través de las diferentes fases regulatorias.

### 1. Fase de Planificación (antes de empezar)

El objetivo es reducir la incertidumbre.

¿Cuál es mi objetivo técnico específico para los próximos 20 minutos?

¿Qué pasaje específico voy a atacar hoy? (Evitar "tocar todo").

¿Cómo está mi nivel de activación física antes de poner las manos en el piano? (Escaneo rápido).

### 2. Fase de Automonitoreo (mientras toco - En vivo)

Instrucción: Hacerse estas preguntas como un "escaneo" rápido sin detenerse.

Foco: ¿Dónde está mi mente *ahora mismo*? (¿En la música o en el miedo?).

Cuerpo: ¿Siento los hombros o la mandíbula sueltos *en este momento*?

Oído: ¿Estoy escuchando el sonido que produzco o estoy en "piloto automático"?

Tiempo: ¿Estoy controlando el pulso o el pulso me controla a mí?

### 3. Fase de Autoevaluación (después de terminar)

El objetivo es ajustar la percepción.

¿El error que cometí fue por falta de memoria, fallo mecánico o distracción?

¿La ansiedad se manifestó más como taquicardia (activa) o como rigidez muscular (pasiva)?

¿Qué estrategia funcionó hoy y debo repetir mañana?

## Anexo B. Banco de instrucciones (anclajes)

A continuación, se presentan ejemplos de fórmulas verbales diseñadas para fortalecer la focalización atencional durante la ejecución. El objetivo de este recurso es proveer un modelo de vocabulario que actúe como anclaje cognitivo, permitiendo al pianista sustituir la interferencia de pensamientos ansiosos por consignas técnicas y expresivas precisas. Estas categorías, organizadas por dimensiones, facilitan la internalización de las autoinstrucciones (Allueva, 2002) y promueven un monitoreo constante del desempeño, alineado con las demandas biomecánicas y emocionales de la obra musical.

### **I. Dimensión analítica (ubicación y mapa).**

1. "Canon mano izquierda"
2. "Cambio de Armadura"
3. "Tema en Bajos"
4. "Cadencia Rota"

### **II. Dimensión técnica (biomecánica)**

1. "Muñeca flotante"
2. "Rotación de antebrazo"
3. "Libero tensión" (Relax inmediato)
4. "Ataque desde el hombro"

### **III. Dimensión Seguridad y Expresión (psicológica)**

1. "Aquí respiro"
2. "Calma / Tiempo amplio"
3. "Disfruto el sonido"
4. "Regalo la música"
5. "Escucho el silencio"
6. "Fluyo como agua"
7. "Soy capaz, confío"

## Anexo C. Guía orientativa de autoevaluación con *videofeedback*

Instrucción: Ver la grabación tres veces por separado. Utilice esta lista de chequeo para cada dimensión. Los ítems son orientativos, pudiendo sustituirse por otros.

### **Pasada 1: Dimensión visual (Sin Audio)**

- ¿La altura de la banqueta es la correcta o se ve incómoda?
- ¿La distancia al teclado permite libertad de codos?
- ¿Hay elevación innecesaria de hombros (signo de ansiedad)?

### **Pasada 2: Dimensión musical (Solo Audio)**

- ¿El tempo inicial es el que planifiqué o es más rápido por nervios?
- ¿El ritmo se mantiene estable en los pasajes difíciles?
- ¿Se escuchan todas las notas de las escalas o hay "suciedad"?

### **Pasada 3: Dimensión psicológica (Integral con Audio y Video)**

- ¿Cuánto tiempo (en segundos) tardé en recuperar el flujo tras el error?
- ¿Se nota externamente el momento exacto donde sentí pánico?
- ¿La imagen general transmite control o fragilidad?

**Conclusión:** ¿Fue mi ejecución mejor, igual o peor de lo que yo sentí mientras tocaba?

## Anexo D. Guía de coevaluación para *studio class*

Propósito: Desarrollar la escucha crítica y la empatía.

Instrucción: Utilice la técnica del Feedback Sándwich (positivo - mejora - positivo).

Lista de observables (para el evaluador):

1. Entrada: ¿Camino con seguridad y presencia hacia el piano?
2. Preparación: ¿Se tomó un momento de silencio mental antes de la primera nota?
3. Primeros compases: ¿Empezó con un tempo controlado o corrió?
4. Lenguaje Corporal: ¿Se le ve rígido o flexible?
5. Gestión del Error: Si falló, ¿hizo gestos o siguió como un profesional?
6. Concentración: ¿Se distrajo con ruidos externos o mantuvo el foco?
7. Comunicación: ¿Sentiste que te quería decir algo con la música?
8. Respiración: ¿Se le oye/ve respirar en las frases?
9. Final: ¿Sostuvo el carácter hasta que se apagó el sonido?
10. Salida: ¿Aceptó el aplauso con calma o huyó del escenario?

FICHA DE REGISTRO:

Estudiante Evaluado: \_\_\_\_\_ Evaluador: \_\_\_\_\_

Dimensión (Wilson)	Comentarios (Feedback "Sándwich")
Contexto (Escenario)	_____
Maestría (Técnica)	_____
Comunicación (Expresión)	_____

## Anexo E. Rúbrica de evaluación del docente

Propósito: Evaluación externa del progreso metacognitivo.

Escala: 1 (Reactivo) - 2 (Básico/Liminal) - 3 (Estratégico) - 4 (Autónomo).

<b>Criterio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Observaciones</b>
Maestría en la Tarea: Solidez de memoria y adecuación técnica a la obra.					
Autorregulación: Foco atencional visible y control de la tensión corporal.					
Contexto de Actuación: Calidad del protocolo escénico y recuperación ante errores.					

## Anexo F. Modelo de bitácora de práctica distribuida

Objetivo: Evidencia de Autoplanificación.

Estudiante: \_\_\_\_\_ Semana: \_\_\_\_\_ Obra: \_\_\_\_\_

Ejemplo de objetivo: *cc. 14-20 (Mano Izq)*

Ejemplo de estrategia: *Ritmos + Verbalización*

Ejemplo de tiempo: *45'*

Ejemplo de satisfacción: *4*

Día	Objetivo (Pasaje específico)	Estrategia (¿Cómo?)	Tiempo	Satisfacción (1-5)
LUN				
MAR				
MIÉ				
JUE				
VIE				
SÁB				

Reflexión Semanal: ¿Cumplí mi plan? (Sí/No) \_\_\_\_\_

## Anexo G. Modelo de consentimiento informado

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título: Efecto de estrategias metacognitivas en la ansiedad escénica.

Investigador: \_\_\_\_\_

#### **Declaración:**

Se le invita a participar en un programa de entrenamiento hipotético de 12 semanas. Si acepta, se compromete a:

1. Asistir a sesiones semanales (individuales y grupales).
2. Ser grabado en video durante las ejecuciones con fines pedagógicos.
3. Completar cuestionarios de forma anónima.

#### **Confidencialidad:**

Sus datos personales y grabaciones serán tratados con estricta confidencialidad y utilizados únicamente para fines académicos. Su identidad será codificada en el informe final.

#### **Aceptación:**

He leído y comprendido las condiciones. Acepto participar voluntariamente.

\_\_\_\_\_  
Firma del estudiante

\_\_\_\_\_  
Firma del investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo H. Inventario de Consciencia Metacognitiva para Músicos

El presente Inventario de Consciencia Metacognitiva para Músicos (MAI-Música) es una adaptación lingüística al español y al contexto musical elaborada por el autor de esta tesis, basada conceptualmente en las dimensiones e ítems propuestos por Schraw y Dennison (1994) en el Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Esta versión ha sido diseñada específicamente para la presente intervención.

Objetivo: Evaluar el nivel de consciencia metacognitiva de estudiantes de piano en las fases de Planificación, Monitoreo y Evaluación.

Escala Likert:

1 = Nunca | 2 = Rara vez | 3 = A veces | 4 = Frecuentemente | 5 = Siempre

**Tabla 19**

*Inventario de consciencia metacognitiva para músicos*

N°	Ítem	1	2	3	4	5
1	Defino un objetivo técnico claro antes de estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Identifico pasajes que podrían generarme ansiedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Visualizo el sonido antes de tocar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ajusto mi estudio según mi energía física o mental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Selecciono estrategias de estudio específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ordeno mi estudio para mantener motivación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Establezco tiempos razonables por sección.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Anticipo pensamientos ansiosos y cómo responderles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	Reviso la estructura formal de la obra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Respiro conscientemente antes de iniciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Noto cuando mi atención se desvía al miedo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Percibo cambios en mi respiración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Detecto tensión corporal en tiempo real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ajusto mi foco entre melodía y acompañamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Puedo continuar tras un error.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Percibo si me acelero por ansiedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Reconozco cuando toco mecánicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Regulo mi energía emocional al tocar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Adapto técnica en vivo según necesidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mantengo una "voz interna" de guía no crítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Distingo el tipo de error (técnico, musical o emocional).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Evalúo cómo la ansiedad afectó mi ejecución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Comparo mi sonido real con el deseado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Identifico estrategias que funcionaron.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Reflexiono sobre mi recuperación ante errores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Registro pasajes que debo practicar más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27	Evalúo cómo me hablé a mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Ajusto mi plan de estudio del día siguiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Distingo si practiqué deliberadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Analizo cómo evolucionó mi ansiedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia a partir de Schraw & Dennison, 1994.

#### Interpretación de resultados:

30–59 Muy Bajo: Riesgo alto de ansiedad escénica reactiva.

60–89 Bajo: Uso inconsistente de estrategias; necesita guía.

90–119 Medio: Buen nivel; falta refinar regulación emocional.

120–139 Alto: Estudiante autónomo con buena autorregulación.

140–150 Muy Alto: Perfil óptimo para escenarios exigentes.

#### Perfiles:

Perfil A — Reactivo: Alta ansiedad, baja planificación.

Perfil B — Liminal: Buena planificación, monitoreo inestable.

Perfil C — Autónomo: Regula antes, durante y después; baja ansiedad.

## Anexo I. Inventario de Ansiedad de Desempeño Musical (Chang, 2015)

Adaptación peruana de Chang (2015), basada en el K-MPAI (Kenny, 2009). El instrumento ha sido previamente validado en población peruana por Chang (2015), reportando adecuados índices de fiabilidad y validez para la evaluación de la ansiedad de desempeño musical.

El K-MPAI evalúa predisposición, síntomas somáticos, cognición negativa, memoria, autoeficacia y factores contextuales asociados al desempeño musical. No se reproduce íntegramente por restricciones de copyright.

Tabla A41

*Ficha técnica del IANADM*

Ficha Técnica	
	Inventario de Afectividad
Nombre de la prueba	Negativa Ante el Desempeño Musical (INADM)
Autor	A.M. Chang (2015)
Basado en	IADM-K, Kenny, 2009
Población objetivo	Estudiantes profesionales de música especializados en ejecución instrumental o canto
Constructo evaluado	Afectividad negativa ante el desempeño musical
Modo de aplicación	Individual o colectivo
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 10 minutos
Tipo de respuesta	Escala Likert
Número de ítems	30
Ítem con calificación inversa	Ítem 26

A continuación se presentan algunas afirmaciones acerca de cómo te sientes generalmente y cómo te sientes **durante o antes de una presentación musical**. Por favor, encierra en un círculo el número que indique cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo							
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
1 Después de una presentación, la repito en mi mente una y otra vez.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
2 A menudo siento que no valgo mucho como persona.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
3 Pensar acerca de la evaluación que pueda obtener interfiere con mi desempeño.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
4 Durante o antes de una presentación, tengo mayor tensión muscular.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
5 Desde una etapa temprana de mis estudios musicales recuerdo sentir ansiedad respecto de tocar en público...	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
6 Antes de un concierto nunca sé si mi desempeño será bueno.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
7 A menudo me es difícil reunir la energía para hacer cosas.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
8 Durante o antes de una presentación, siento la boca seca.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
9 Me preocupa mi propio juicio acerca de mi desempeño.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
10 A menudo siento que no tengo muchas expectativas futuras.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
11 A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
12 Durante un concierto me pregunto a veces si lograré llegar hasta el final de una pieza.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
13 Dejo pasar valiosas oportunidades de presentación.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
14 Durante o antes de una presentación me siento tembloroso(a) o tambaleante.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
15 A menudo me preparo para un concierto con una sensación de temor y de desastre inevitable.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
16 Me preocupa que un mal concierto pueda arruinar mi carrera.....	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

17	La preocupación y nerviosismo sobre mi desempeño interfieren con mi atención y concentración.....	0	1	2	3	4	5	6
18	Algunas veces me pongo ansioso(a) sin ninguna razón aparente.....	0	1	2	3	4	5	6
19	En general, me siento en control de mi vida.....	0	1	2	3	4	5	6
20	Durante o antes de una presentación tengo nauseas o siento que me voy a desmayar.....	0	1	2	3	4	5	6
21	Me preocupa ser observado(a) y analizado(a) por otros.....	0	1	2	3	4	5	6
22	Algunas veces me siento deprimido(a) sin saber por qué.....	0	1	2	3	4	5	6
23	Me preocupo tanto por una presentación que no puedo dormir.....	0	1	2	3	4	5	6
24	Preocuparse en exceso es una característica de mi familia.....	0	1	2	3	4	5	6
25	En la infancia, a menudo me sentía triste	0	1	2	3	4	5	6
26	Aun en las presentaciones más estresantes, tengo la seguridad de que tendré un buen desempeño.....	0	1	2	3	4	5	6
27	Durante o antes de una presentación, tengo sensaciones parecidas al pánico....	0	1	2	3	4	5	6
28	Uno o dos de mis padres eran sumamente ansiosos.....	0	1	2	3	4	5	6
29	Aun cuando me esfuerce mucho en la preparación para una presentación, seguramente voy a cometer errores.....	0	1	2	3	4	5	6
30	A menudo me preocupa una reacción negativa de la audiencia.....	0	1	2	3	4	5	6