

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Bellas Artes

Licenciatura En Música

Silencios, presiones y vacíos: Una exploración del bienestar emocional en estudiantes de la
licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciado en Música

Autor: Julián Alexander Chacón Cante

Asesor Metodológico:

William Almonacid

Asesor Específico:

Héctor Wolfgang Ramon Rojas

Bogotá D.C 2025

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1 Tema y palabras clave	8
1.2 Descripción del problema.....	8
1.3 Pregunta de investigación	13
1.4 Objetivo general	13
1.5 Objetivos específicos	13
1.5.1.....	13
1.5.2.....	13
1.5.3.....	13
1.5.4.....	14
1.6 Justificación	14
1.7 Antecedentes	15
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO.....	23
2.1.1 ¿Qué es el bienestar emocional?	24
2.1.2 Componentes del bienestar emocional	26
2.1.3. Inteligencia emocional	27
2.1.3.1 Impacto en el aprendizaje	29
2.1.3.2 Relación con el estrés académico	30
2.1.4. Bienestar emocional en estudiantes de música.....	32
2.2 Desafíos emocionales en estudiantes de música.....	35
2.2.1 Ansiedad escénica	36
2.2.1.1 Factores psicológicos.....	37
2.2.1.2 Factores contextuales	38
2.2.2 Desmotivación y desconexión con el instrumento	39
2.2.2.1 Motivación intrínseca.....	40
2.2.2.2 Motivación extrínseca	41
2.2.3 Depresión en estudiantes de música	41
2.2.3.1 Manifestaciones y factores de riesgo.....	42
2.2.3.2 Relación con la formación musical y el entorno académico	43
2.2.3 El impacto en el bienestar emocional y en la continuidad del proceso formativo	43
2.3 Estrategias para el manejo del bienestar emocional	44

2.3.1 Estrategias de afrontamiento.....	44
2.3.1.1 Técnicas de regulación emocional	45
2.3.1.2 Apoyo entre compañeros y comunidad académica	46
2.3.2 Acompañamiento psicológico en la educación musical.....	46
2.3.2.1 Educación emocional en el currículo.....	47
2.3.2.2 Propuestas para un entorno saludable	47
2.4 La mirada docente sobre el bienestar emocional	48
2.4.1 Percepciones del profesorado.....	49
2.4.2 Rol en el acompañamiento formativo.....	49
2.5 Síntesis reflexiva del marco teórico	50
2.6 Matriz categorial	55
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	58
3.1 Enfoque epistemológico.....	58
3.2 Diseño de investigación.....	60
3.3 Caracterización de la población	61
3.4 Instrumentos de recolección de información	63
3.5 Ruta metodológica	64
3.6 Protocolo de entrevistas para estudiantes	66
3.7 Protocolo de entrevistas para los docentes	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	73
4.1 Lectura detallada y primeras conexiones temáticas	73
4.1.1 Justificación del análisis: del dato al sentido.....	73
4.1.2 Consideraciones metodológicas desde la experiencia	74
4.2 Secuencia del trabajo analítico.....	75
4.2.1 Primer contacto con el corpus: leer, subrayar, anotar	75
4.2.2 Primeros pasos: identificación de unidades de sentido.....	75
4.2.3 Unir sentidos: construcción de categorías	76
4.2.4 Revisión y afinación del análisis temático	76
4.2.5 Contar con evidencia: escenas, frases y sentido	77
4.3 Herramientas y resguardos	77
4.3.1 Herramientas de apoyo: uso responsable de recursos digitales (IA incluida)	78
4.4 Las voces de los estudiantes.....	78
4.4.1 El temblor antes del sonido: ansiedad escénica	79

4.4.1.1 Antes, durante y después: el trayecto emocional.....	79
4.4.1.2 Alrededor del escenario: evaluación, miradas y comparación	80
4.4.1.3 Cuando el cuerpo habla: ejecución, atención y recuerdos	81
4.4.2 Luz y sombra: motivación y desconexión.....	82
4.4.2.1 Interés, elección y pequeños avances.....	82
4.4.2.2 Notas, expectativas y presión externa	83
4.4.2.3 La energía que no alcanza	83
4.4.3 Maneras de cuidarse: estrategias de afrontamiento	84
4.4.3.1 Recursos para autorregularse	85
4.4.3.2 Rutinas y pausas	85
4.4.3.3 La fuerza de los otros	86
4.4.4 Cuando duele estudiar: sobreesfuerzo y lesiones.....	86
4.4.4.1 Señales de alerta en la práctica.....	87
4.4.4.2 Cambiar hábitos, cambiar sensaciones	88
4.4.5 La clase como territorio: organización, palabra y clima.....	88
4.4.5.1 Rutas claras: objetivos, secuencias y criterios	89
4.4.5.2 La palabra que acompaña: comentarios y tono.....	89
4.4.5.3 Competir sin herir: manejo de comparaciones.....	90
4.4.5.4 Puertas abiertas: disponibilidad y caminos de ayuda	90
4.5 Lo que se repite, lo que sorprende (integración entre estudiantes)	91
4.5.1 Patrones que se repiten	91
4.5.2 Hallazgos en las historias.....	92
4.5.3 Tensiones y contrapesos	93
4.5.4 Cómo se conectan los hilos	94
4.6 Otro punto de vista: La mirada docente	94
4.6.1 Comentarios que acompañan (y dónde aprietan)	95
4.6.2 Organización de la clase: criterios, secuencias y espacio para crear	96
4.6.3 El tono de la palabra y su efecto en el ambiente	96
4.6.4 Señales de alerta y rutas de apoyo.....	97
4.6.6 Desigualdad en la orientación de clases y necesidad de continuidad	98
4.6.7 Propuestas y tensiones.....	98
4.7 Prácticas identificadas y desafíos por resolver	99
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	101

5.1 Respuesta a la pregunta de investigación	101
5.2 Logro del objetivo general.....	102
5.3 Cumplimiento de los objetivos específicos	103
5.3.1 Identificar los desafíos emocionales	104
5.3.2 Comprender las formas de afrontamiento	104
5.3.3 Conocer la percepción docente.....	104
5.3.4 Proponer estrategias para el acompañamiento emocional.....	105
5.3.4.1 Mejorar las retroalimentaciones en el aula	105
5.3.4.2 Generar espacios de diálogo y escucha	106
5.3.4.3 Valorar el proceso formativo además del resultado.....	106
5.3.4.4 Considerar el orden curricular en semestres iniciales	107
5.4 Diálogo entre hallazgos y marco teórico	107
5.5 Aportes del estudio	110
5.6 Limitaciones del estudio.....	111
5.7 Proyecciones de investigación	111
5.8 Palabras finales.....	112
Bibliografía.....	115
Anexos	118

Introducción

El presente trabajo de grado aborda la exploración del bienestar emocional de los estudiantes de últimos semestres y recién graduados de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.¹ La investigación tiene como punto de partida reconocer que la formación musical es, a la vez, académica, artística y exigente, pero también constituye una experiencia vital donde la emoción, la tensión y la búsqueda personal cumplen un papel determinante en la manera en que los estudiantes transitan por la universidad y van construyendo su identidad profesional.

A lo largo de este documento se presenta un recorrido exhaustivo del tema. El capítulo 1 recoge los fundamentos de la investigación al exponer el problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y los antecedentes que muestran la pertinencia del mismo. El capítulo 2 formula el marco teórico, donde se desarrollan los conceptos de bienestar emocional y sus componentes, los problemas emocionales específicos de los estudiantes de música, las estrategias de afrontamiento y la mirada del profesorado sobre este aspecto. El capítulo 3 expone el marco metodológico, describiendo el enfoque de la investigación, enmarcado en una concepción fenomenológica hermenéutica-existencial, y caracteriza la población de estudio, los instrumentos empleados y la técnica de recolección de información.

Posteriormente, en el capítulo 4, se presenta el análisis de la información recogida en las entrevistas, destacando las voces de los estudiantes y docentes en relación con las categorías definidas. Finalmente, el capítulo 5 recoge las conclusiones, organizadas en torno a la respuesta a la pregunta de investigación, el logro de los objetivos, los aportes, limitaciones y proyecciones

¹“últimos semestres” se refieren, de manera general, a los comprendidos entre sexto y décimo semestre.

del estudio, así como unas palabras finales que buscan dejar abierta la reflexión sobre la importancia del bienestar emocional en la formación musical.

Lo que aquí se presenta es una aproximación comprensiva que permite acercarse a experiencias, tensiones y preguntas que emergen en la vida universitaria. Más allá del análisis académico, el texto recoge la huella de voces que con frecuencia permanecen invisibles: las de los estudiantes que transitan la música con todo lo que sienten, lo que callan y lo que esperan.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Tema y palabras clave

Bienestar emocional en estudiantes de últimos semestres y recién graduados de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: bienestar emocional, ansiedad escénica, desmotivación, desconexión con el instrumento, estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional, acompañamiento docente, salud emocional, presión académica, depresión, apoyo entre pares, fenomenología hermenéutico-existencial.

1.2 Descripción del problema

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2024), la salud mental se puede entender como un estado de bienestar integral que abarca múltiples dimensiones de la persona. Esta condición se caracteriza por una relación en movimiento con su entorno sociocultural, que le permite desenvolverse adecuadamente en los distintos ámbitos de la vida. Más allá de la mera ausencia de trastornos, la salud mental supone un equilibrio entre los aspectos físicos, psicológicos y sociales. Este estado óptimo se relaciona con la capacidad de la persona para afrontar los problemas diarios y para establecer vínculos positivos con los demás. De ahí que la salud mental sea un punto central para el desarrollo. Permite una relación más sana con el entorno y marca la manera en que una persona experimenta su vida, su bienestar y su propio desarrollo.

Ahora bien, la salud mental no está garantizada para todos. Hay grupos que resultan más frágiles y eso se nota en las cifras. De hecho, en 2019 se habló de cerca de 970 millones de personas en el mundo con algún trastorno de este tipo.

En este sentido, ¿qué se entiende por un trastorno mental? Un trastorno mental se entiende como cambios importantes en la forma en que funciona la mente. Estos cambios pueden notarse en cómo se procesa la información, en la manera de percibir la realidad o en la toma de decisiones. Al final, todo esto repercute de forma negativa en la vida diaria de quien lo padece. Con base en lo anterior, existen diferentes tipos de trastornos, siendo bastante comunes, de acuerdo con la OMS, la ansiedad y la depresión; problemas que suelen asociarse con un alto grado de malestar y con riesgo de autolesión. Además, intervienen factores externos que agravan estas condiciones, como el lugar de residencia, la situación socioeconómica, la estigmatización o la falta de acceso a una atención eficaz (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Debido a la prevalencia mundial de los trastornos de salud mental, resulta pertinente estudiar la presencia de esta problemática en el contexto de Colombia. Sin embargo, en el país no se puede hablar de una buena salud mental por el conjunto de circunstancias externas intrínsecas a su historia, tales como el hambre, la pobreza, la inequidad, la desigualdad entre estratos sociales y el conflicto armado, entre otros aspectos que han hecho que los trastornos mentales sean más frecuentes. Esto ha generado un aumento preocupante que se refleja en ‘ese sentimiento de insatisfacción, pero no una insatisfacción trivial sino la incapacidad de sentirse bien, de llevar una vida suficientemente buena’ (Granados Bustos, 2024)

En la capital, los datos disponibles son igualmente preocupantes. Un estudio de la Secretaría Distrital de Salud junto con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito para la Región Andina y el Cono Sur señala que el 10,92% de los bogotanos ha sido diagnosticado con depresión, el 6,39% con ansiedad generalizada y el 19% con ideaciones suicidas (Naciones Unidas, 2024)

Por esta razón, tal como se ve en Bogotá, resulta de interés examinar cómo se ven afectados los estudiantes universitarios ante estos retos mencionados. La educación universitaria representa,

efectivamente, una fase vital de las personas, que trae consigo múltiples retos y que puede tener alto impacto en la salud de los estudiantes. En este sentido, el estrés puede ser uno de los focos de atención en la vida universitaria, constituyéndose como un hecho presente a través de la presión por la entrega de trabajos, la preparación para los exámenes, o la evaluación del desempeño académico, por ejemplo. Los estudiantes no solo tienen que sobrellevar sus propias obligaciones académicas, sino que además deben responder por actividades extracurriculares, con trabajos de medio tiempo y la vida social de cada uno, lo cual puede intensificar la experiencia de angustia.

Esta carga de estrés constante no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también repercute directamente en su rendimiento académico. Esa ansiedad puede notarse rápido: la concentración falla, la información no se retiene y, cuando la presión se hace más fuerte, aparece la procrastinación o el abandono de los estudios (Corporán Gómez, Pérez Jiménez, & Ortega Guzmán, 2014).

De acuerdo con lo anterior, la exposición continua a situaciones estresantes por parte de los/as estudiantes puede dar paso a definir una serie de consecuencias negativas ya sea a nivel psicológico y/o físico. En el plano psicológico, los trastornos que con más frecuencia se asocian al estrés crónico son la ansiedad y la depresión. La ansiedad aparece de muchas formas distintas. A veces es preocupación constante, otras veces la dificultad para concentrarse, y en situaciones más graves, ataques de pánico. La depresión, en cambio, suele sentirse como tristeza, pérdida de esperanza o apatía, lo que termina afectando la motivación y el rendimiento académico. La depresión, en cambio, suele sentirse como tristeza, pérdida de esperanza o apatía, lo que termina afectando la motivación y el rendimiento académico. Estos síntomas no se dan de forma aislada, sino que normalmente interactúan entre sí (Corporán et al., 2014).

Teniendo en cuenta este contexto de desafíos en las universidades, las carreras de música presentan una complejidad adicional que merece una mirada un poco más profunda. La

formación musical, por su relación estrecha con el campo emocional, puede verse bastante afectada por un deterioro en el bienestar emocional de los estudiantes, aumentando los retos propios de la vida universitaria. Esta vulnerabilidad particular de los estudiantes de música ha sido objeto de diversos estudios, como el de Hugo Torres y Patricia Martínez (2011) en donde los resultados arrojaron que los estudiantes de Música, entre varias características, presentaban mayores porcentajes de ideación suicida, ansiedad y depresión en comparación con otros grupos académicos.

Adicionalmente, los estudiantes enfrentan desafíos particulares asociados a la formación musical, como la ansiedad por los frecuentes exámenes y presentaciones (especialmente para aquellos con personalidades introvertidas), cosa que se ve reflejada en el estudio realizado por (Zarza Alzugaray, 2016) quien identificó la ansiedad escénica como uno de los principales problemas que enfrentan los músicos en su formación, llegando incluso a provocar el abandono de sus estudios. La investigación demostró que el 39% de los estudiantes encuestados, a través de un cuestionario especializado, presentaban niveles preocupantes de ansiedad escénica. Más aún, estos estudiantes no solo experimentaban ansiedad por las dudas sobre su resultado musical, sino también por la evaluación y reacción del público.

En mi experiencia personal como estudiante de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, he vivido en carne propia algunos de los trastornos que he mencionado a lo largo de la problemática. Los problemas emocionales, ligados a la ansiedad, la depresión y la ideación suicida, han marcado mi trayectoria académica y musical. Estas dificultades, intensificadas por la exigencia de la formación musical, han afectado tanto mi rendimiento académico como mi práctica instrumental. No quiero decir con esto que todo se deba a la universidad, ya que mi vida personal y social también influyó en el deterioro de mi salud emocional. Aun así, es claro que el contexto académico actuó como un factor decisivo, que

terminó agravando los síntomas de ansiedad y depresión que ya venía presentando años atrás.

Con el tiempo, todo se volvió un círculo vicioso: la presión de la universidad se convirtió en un potenciador del estado emocional frágil que ya poseía.

La realidad que vive un estudiante de música no es un caso aislado. Un pequeño sondeo llevado a cabo con mis compañeros de licenciatura ha puesto de manifiesto que muchos de ellos comparten esa cotidianidad, en la que se presenta un claro perjuicio en su bienestar. Las respuestas son evidentes y reflejan el estrés, la ansiedad escénica y la depresión, como procesos habituales de este escenario académico. En jornadas de inestabilidad, los estudiantes encuentran problemas asociados con asistir a clases, estudiar su instrumento, así como cumplir con las tareas y las exigencias académicas. La depresión y la ansiedad llevan a una pérdida de motivación y de capacidad de concentración, lo que afecta el rendimiento. Adicionalmente, la ansiedad escénica se convierte en una variable que está siempre presente, aún más si es épocas de exámenes o presentaciones, en la que no sólo se verá afectada la interpretación de una obra, sino que también estarán presentes las dudas en relación con su propio aprendizaje, la ansiedad por la evaluación del trabajo por parte de un docente o del público.

En la Licenciatura en Música de la UPN aparecen con frecuencia relatos de ansiedad, desmotivación o depresión que afectan la manera de estudiar y de tocar un instrumento. Estas experiencias no siempre quedan en anécdotas: para algunos, la presión termina por ser tan pesada que han optado por suspender sus estudios, un signo claro de lo profundo que puede llegar a ser este problema.

Dichas dificultades no solo determinan el rendimiento musical y de la práctica, sino que incluso pueden dejar sus huellas en la vida personal y profesional de los músicos. De ahí que sea necesario instaurar acompañamientos y ofrecer herramientas para que los propios estudiantes

puedan enfrentarse y gestionar la ansiedad y el estrés generados por la formación musical, ya que, de no hacerse, su desarrollo integral y su proyección profesional se verían limitados.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué experiencias emocionales viven los estudiantes de últimos semestres y recién egresados de la Licenciatura en Música de la UPN, y de qué manera las percepciones de algunos docentes pueden orientar la reflexión sobre el acompañamiento emocional dentro del programa académico?

1.4 Objetivo general

Analizar las experiencias emocionales de estudiantes de últimos semestres y recién egresados de la Licenciatura en Música de la UPN, junto con las percepciones de algunos docentes, para comprender cómo se configura el bienestar emocional en el contexto del programa académico y cuáles son sus implicaciones en el acompañamiento emocional.

1.5 Objetivos específicos²

1.5.1 Identificar los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes de últimos semestres y recién egresados durante su formación en la Licenciatura en Música.

1.5.2 Comprender las formas en que los estudiantes afrontan sus dificultades emocionales a lo largo de la carrera.

1.5.3 Conocer cómo algunos docentes perciben el bienestar emocional de los estudiantes, y qué papel consideran que puede tener el programa académico en su acompañamiento.

² Los objetivos específicos se desarrollan de manera detallada en el capítulo 5 (5.3)

1.5.4 Proponer estrategias que, a partir del análisis realizado, puedan ser consideradas por el programa académico para fortalecer el acompañamiento emocional de los estudiantes.

1.6 Justificación

El bienestar emocional de los estudiantes de música suele quedar relegado en el contexto universitario, a pesar de ser una de las variables que inciden de manera directa en su rendimiento académico, artístico y personal. En entornos exigentes como la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, factores como la ansiedad escénica, la sobrecarga académica, la autoexigencia y la presión por los resultados influyen de manera notable en la estabilidad emocional de los estudiantes. Estas experiencias son habituales entre quienes cursan música y repercuten especialmente en sus formas de afrontar la vida académica y artística (Zarza Alzugaray, 2016). Sin embargo, rara vez se abren a discusión y apenas se contemplan en la programación de los cursos.

Este estudio centra su atención en los estudiantes que están terminando la carrera o que la han finalizado recientemente, ya que han pasado por casi todo el proceso formativo y han tenido que enfrentarse de lleno a los problemas emocionales propios de esta trayectoria. Sus vivencias permiten entender cómo aparecen esas dificultades, de qué manera tratan de manejarlas y qué vacíos sienten en los apoyos que existen para atenderlas. En esa misma línea, (Torres & Martínez, 2011), advierten que los programas artísticos suelen implicar una carga emocional más fuerte que en otras disciplinas, debido a la autoevaluación exigente y a la exposición constante a la mirada externa.

Se busca dar espacio a las voces que, en muchos casos, no han podido expresarse con libertad, mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad. Además de los estudiantes, también se

tendrán en cuenta las opiniones de algunos docentes del programa. No se presentan como el eje principal del estudio, sino como aportes complementarios que ayudan a enriquecer la comprensión del fenómeno desde una mirada pedagógica.

Este trabajo busca visibilizar las experiencias emocionales de los estudiantes de música, sobre todo aquellas que muchas veces han quedado en silencio dentro de la academia. No pretende dar soluciones didácticas ni respuestas desde lo clínico. La idea, más bien, es abrir un espacio donde aparezcan las vivencias de quienes atraviesan la formación artística con todo lo que implica en lo humano y lo afectivo. Estas emociones no se viven de manera aislada, sino que están ligadas a cómo se habita la universidad, a la forma de aprender música y también a la construcción de una identidad artística. Por eso, se espera que esta investigación sirva para abrir conversaciones en las que las emociones de los estudiantes puedan reconocerse, valorarse y tener un lugar dentro del discurso académico.

1.7 Antecedentes

Entender los retos emocionales de los estudiantes de música dentro de la universidad requiere primero una mirada de lo que otros estudios han encontrado sobre la salud mental de los músicos en distintos lugares. Muchas investigaciones han mostrado que, en la vida académica y artística, aparecen factores como el perfeccionismo, las exigencias propias y externas, la manera jerárquica en que se organiza la formación, las expectativas que cada uno carga o la costumbre de compararse con los compañeros. Todo esto termina influyendo de forma clara en los niveles de ansiedad y depresión que viven quienes se dedican a la música.

En primer lugar, se introduce el trabajo de investigación denominado Ansiedad y Depresión en una Muestra de Músicos Militares y Civiles (Flor, López, & Molina-Peral, 2023): El trabajo

de investigación de Ferrer, Villoria y Molina-Peral se propone investigar la prevalencia de trastornos de ansiedad y depresión en músicos españoles, concretamente, en los músicos que desarrollan su actividad en ámbito militar y civil. En el estudio participaron 266 sujetos distribuidos equitativamente en ambos grupos; se emplearon como instrumentos de medición el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el Inventario de Depresión de Beck (BDI). A nivel metodológico, se aplican pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis) para contrastar los niveles de ansiedad y depresión entre grupos.

El hallazgo de los investigadores fue que los niveles de ansiedad y de depresión guardaban para toda la muestra una correlación positiva, aunque debe subrayarse que el personal militar, sobre todo el que ocupaba un rango inferior, tendía a presentar índices objetivamente más elevados de estos trastornos mentales. Esta desigualdad podría explicarse por las características propias de la actividad militar, con un entorno poco favorable (esquemas jerárquicos marcados, alta disciplina), pero en el grupo de músicos civiles sí se encontraron niveles notables de ansiedad escénica y de estrés por el perfeccionismo y la presión que genera la evaluación que realiza el público.

Las conclusiones de este trabajo son importantes para mi trabajo en el impacto emocional en los alumnos de música puesto que muestran cómo los diferentes contextos profesionales influyen en el bienestar psicológico. Las similitudes entre el estrés académico y el estrés profesional apuntan a un tipo de influencia por parte de los diferenciadores contextuales como el perfeccionismo o la presión de los otros, y que estos parámetros también influyen los niveles de ansiedad y depresión en los alumnos y en los profesionales de la música.

Por otra parte, el estudio realizado por (Corporán et al., 2014), titulado Relación entre la Música, el Estrés, el Rendimiento Académico en un Grupo de Estudiantes Universitarios, analizó

la relación existente entre el estrés con el rendimiento académico y la manera en que los estudiantes de la Universidad de Puerto Rico utilizaban la música como recurso a la hora de manejar el estrés. En este sentido, llevó a cabo un estudio descriptivo correlacional, en el cual se administró un cuestionario a 254 estudiantes de las facultades de Ciencias Naturales y Arquitectura en torno a factores estresantes académicos y a su vez como la música servía para la reducción del estrés. Los resultados indicaron que un 97% de los estudiantes presentaban altos índices de estrés académico, indicando problemas de concentración y ansiedad y que, por el contrario, un 79% de los participantes indicaron que escuchar música era una estrategia para disminuir sus niveles de estrés, de lo que se infiere un resultado prometedor respecto al efecto que puede tener la música con respecto a disminuir los niveles de estrés y al rendimiento académico.

Este trabajo de investigación se puede considerar una aportación tanto en lo que respecta al diseño metodológico como a los instrumentos de recolección de datos, pues parte del uso de un cuestionario detallado que indaga las fuentes de estrés y las estrategias para afrontarlo. Asimismo, el estudio puede ahondar más en las formas de cómo puede la música ser integrada al área educativa como un recurso a utilizar dentro del contexto terapéutico para mejorar la calidad de vida o la calidad del rendimiento académico.

Igualmente, la investigación de Rodríguez Rojas (2020), titulada Acompañamiento Psicológico en Estudiantes de Música desde una postura Socioconstruccionista, muestra de qué forma las conversaciones apreciativas pueden contribuir al fortalecimiento de los vínculos y a la comprensión de los procesos emocionales en los estudiantes de música. Este estudio aporta elementos significativos, sobre todo en lo referente al enfoque y la metodología. Por una parte, ofrece la posibilidad de utilizar entrevistas de grupo con un marco apreciativo, lo que resulta muy

útil para acceder de manera conjunta y reflexiva a las experiencias emocionales del estudiantado. Por otra, su interés por las historias personales como herramienta para promover la resiliencia se relaciona directamente con el bienestar emocional y el acompañamiento psicológico en el contexto de la formación musical universitaria.

De igual manera, la tesis doctoral de (López-Bernad, 2015), PIEC: Programa para la Educación de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de Música, aborda la IE en la educación musical, en este caso dentro de los propios conservatorios, y resalta que los músicos suelen experimentar emociones como la frustración, el desánimo y la tristeza, sobre todo en situaciones de alto nivel de exigencia, como los ensayos y las presentaciones públicas. Estos aspectos influyen en la autoestima y pueden derivar en síntomas de ansiedad y estrés durante la actividad académica, afectando el bienestar emocional de los estudiantes de música.

La estrategia de López-Bernad para la investigación presenta una metodología mixta por tratarse de cuestionarios acompañados de entrevistas con el objetivo de evaluar el impacto de IE en la práctica musical, del mismo modo que se desarrolla el Programa para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios (PIEC), el cual ha sido diseñado para que profesores y alumnos puedan abordar mejor su forma de gestionar sus emociones, propiciando así una enseñanza musical que haga hincapié tanto en la gestión del desarrollo técnico como en la mejor práctica del bienestar emocional.

Esta investigación es útil, porque da un marco teórico sobre los retos emocionales que sufren los músicos y ofrece aportes metodológicos para evaluar cómo la IE se relaciona con el entorno educativo musical. Los efectos emocionales negativos que se identifican en los estudios previos ponen de manifiesto la necesidad de realizar una investigación sobre el bienestar de los estudiantes de música.

Por otro lado, la tesis doctoral de Zarza Alzugaray (2016), titulada Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España, investiga la prevalencia y factores asociados a la ansiedad escénica en alumnos de grado superior de música. La investigación, realizada con 479 participantes, emplea un enfoque cuantitativo y se apoya en el Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI), adaptado al español para evaluar con precisión los niveles de ansiedad escénica en este colectivo.

Los resultados demuestran que, aproximadamente, un 39% de los estudiantes alcanza niveles de ansiedad escénica superiores al valor medio teórico, lo cual pone de manifiesto la magnitud y trascendencia de esta problemática en el contexto de la formación musical. A pesar de todo, tal como también puntualiza el autor de la tesis doctoral, la ansiedad escénica no sólo afecta las capacidades artísticas de los alumnos, sino también su autonomía y el devenir académico, lo cual puede provocar una amplificación de las dificultades en el transcurso del aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, la tesis enfatiza la urgencia de la incorporación de estrategias pedagógicas específicas en las programaciones de los conservatorios de enseñanza musical que lleven a una adecuada regulación de las consecuencias propias de esta condición. Entre sus aportaciones metodológicas destacan el uso y la validación del KMPAI, que representa un instrumento de evaluación de la ansiedad escénica de los músicos con un alto grado de exactitud.

Aunque el estudio de Zarza Alzugaray (2016) utiliza un enfoque cuantitativo para investigar la prevalencia y características de la ansiedad escénica con la finalidad de comprobar la existencia de esa relación en su muestra, en la presente investigación se optó por un enfoque cualitativo como un método que permite elaborar en profundidad las experiencias y significados que los sujetos dan a esas vivencias emocionales y sus repercusiones; de este modo, además de sacar a la

luz las dinámicas subjetivas y contextuales que afectan al bienestar emocional en los estudiantes, se podrá proporcionar un marco hermenéutico más holístico y robustecer la argumentación teórica, pero, sobre todo, también la importancia de poner de relieve esas dinámicas emocionales que comprometen la salud mental y la trayectoria profesional de los estudiantes en el ámbito de la educación musical (Rodríguez Sehk & Bonilla Castro, 2013).

En la misma línea, la investigación de (Torres & Martínez, 2011), denominada La Música y la Personalidad: Factores Sociodemográficos y Culturales Relacionados, estudia la relación entre optar por la música como profesión vocacional y factores vinculados con la personalidad, la cultura y aspectos sociodemográficos. Con una muestra de 86 estudiantes de distintas áreas (Música, Psicología, Ingeniería y Medicina), se analizan dimensiones como depresión, ansiedad, ideaciones suicidas o adicciones. Los resultados muestran que los estudiantes de música presentan significativamente más síntomas en estas áreas que los estudiantes de otras ramas. Aunque también destacan que la mayor parte de los músicos presenta antecedentes familiares de música, los cuales influyen en la elección vocacional.

Respecto a su metodología, el trabajo parte de la utilización de un cuestionario estructurado, autoadministrado y anónimo para la evaluación de los factores de personalidad, los antecedentes de la vida personal y las competencias musicales. A partir de los análisis estadísticos se pudo concluir que emergían ciertas diferencias relevantes en la intensidad del grado de depresión (mayor en los músicos) y un mayor consumo de sustancias en comparación con las otras tres carreras.

Este trabajo es relevante para la investigación, pues identifica características emocionales y de comportamientos específicos en los estudiantes de música con potenciales efectos en su bienestar. Además, también permite encontrar estrategias metodológicas relevantes para el estudio de los

efectos de estos factores emocionales en la salud mental de los estudiantes, amplificando así el estudio de la importancia de estos aspectos en el espacio de la formación musical.

Por otro lado, uno de los temas más interesantes en la relación entre la salud mental y la formación musical es el perfeccionismo y las estrategias de resolución del estrés. (Montero Torres, Aguirre Delgado, & Borges del Rosal, 2021), explicaron cómo los estudiantes de música y los universitarios en general tienen estrategias para afrontar el estrés y el trabajo académico.

El estudio de estos autores demostró cómo, pese a que ambos comparten niveles altos de exigencia, los músicos tienden a emplear estrategias de resolución del estrés más frecuentes para salir adelante ante el sufrimiento, a diferencia de los estudiantes universitarios en general, que tienen una tendencia a emplear estrategias emocionales y de apoyo social. Igualmente, cabe mencionar que se encontró que el perfeccionismo es un rasgo común a los estudiantes de música, el cual puede resultar en altos niveles de ansiedad escénica y estrés académico. Todo ello hace evidente la exigencia de la formación musical, en el sentido de que las dificultades emocionales que emergen en ella tienen que ser atendidas y cuidadas, dado que el ámbito académico-musical exige un alto nivel de autoexigencia y preparación continua ante la evaluación pública.

En este caso, este estudio realizado por (Pineda Bautista, 2016), se centra en la ansiedad en la ejecución instrumental (AEM) y en cómo aprender a manejarla, a partir de un estudio de caso basado en su propia experiencia como violinista. La autora argumenta que la ansiedad escénica no tiene solo un impacto en la ejecución de la música, sino que también genera una carga emocional que resulta en la inseguridad y en la falta de autoconfianza de la ejecutante.

La investigación queda dividida en tres dimensiones importantes: física, mental y emocional, y de las cuales propone estrategias como la reeducación postural, la respiración consciente y la

visualización. La propuesta de las evidencias es de carácter cualitativo, es decir, se toma la investigación como un aspecto que comparten las bitácoras, las entrevistas y los talleres de exploración para mostrar la importancia de esta forma de enseñanza que incluye tanto técnicas de relajación como de concentración. Este trabajo es útil para el presente estudio, puesto que expone una lógica con la que los músicos pueden afrontar la ansiedad como un fenómeno de carácter integral, fortaleciendo no solo el nivel interpretativo sino también su bienestar emocional.

Finalmente, (Rodríguez López, 2022) completa un trabajo de estudio sobre el bienestar emocional mediante la creación musical a través del bajo eléctrico, llevando a cabo una investigación creativa a modo de camino para promover la salud mental y la expresión emocional. Utilizando un estudio de caso con talleres pedagógicos que se basaban en metodologías pedagógicas como las de Dalcroze, Orff y Martenot, con el fin de potenciar la autovalidación y la introspección en la práctica musical.

El estudio llega a la conclusión de que la creación musical y la improvisación funcionan de forma eficaz para poder gestionar las emociones de la persona que hace música, permitiendo así a los músicos dar con el instrumento ese canal de autoexpresión y autoconocimiento. Los resultados extraídos de este trabajo empujan a la idea de que la música, lejos de ser un ejercicio técnico, constituye un espacio esencial para el desarrollo del bienestar emocional de los estudiantes. Planteamiento que se vincula con el propósito de esta investigación, al reconocer la práctica musical como un espacio que incide en las experiencias emocionales y en la construcción del bienestar de los estudiantes.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

Este capítulo desarrolla las nociones de bienestar emocional con el propósito de identificar categorías que permitan comprender las experiencias emocionales de los estudiantes de la Licenciatura en Música desde distintas perspectivas. Se parte de la conceptualización del bienestar, sus componentes, su vínculo con el proceso formativo y las tensiones derivadas de contextos con altas exigencias académicas y artísticas.

Desde esta base conceptual, se identifican categorías clave para analizar desafíos emocionales específicos como la ansiedad escénica, la desmotivación o el desgaste emocional frente al instrumento. Finalmente, se abordan algunas estrategias de afrontamiento y formas de acompañamiento afectivo que pueden encontrarse o construirse dentro del entorno educativo.

2.1 Bienestar emocional

Considerado como una de las dimensiones del bienestar psicológico con mayor impacto en la calidad de vida, el bienestar emocional se manifiesta en la capacidad para equilibrar las propias reacciones afectivas, establecer vínculos significativos con otras personas y afrontar las situaciones de la vida diaria con resiliencia.

Desde la salud pública, este componente funciona como un pilar esencial del desarrollo individual y colectivo. Por ejemplo, el Plan Sanitario de salud de Navarra (Navarra, 2019-2023) resalta la importancia de promover políticas intersectoriales orientadas a la creación de entornos saludables, la participación ciudadana y la articulación entre servicios sanitarios y sociales que favorezcan tanto la salud mental como la prevención del malestar en diferentes contextos vitales.

En el ámbito universitario, debido al tipo de exigencias que deben afrontar los estudiantes, el bienestar emocional tiene un papel destacado. En un estudio con universitarios españoles (Fraile

Diego, 2014), se evidencia una relación modesta pero positiva entre los niveles de inteligencia emocional y los de bienestar psicológico; los estudiantes que presentan mayor inteligencia emocional muestran menos estrés, mayor bienestar subjetivo y una implicación académica más alta.

Comprender el bienestar emocional no se reduce a eliminar el malestar, sino que también supone potenciar, estimular y promover emociones positivas, resiliencia y competencia emocional. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006) relacionan la autorregulación afectiva con el bienestar emocional, una habilidad de gran importancia en situaciones de presión o de expectativas, como sucede en el ámbito académico.

Esta dimensión concreta también presenta una configuración particular para el alumnado que estudia música. En su libro titulado *¿Por qué no disfruto en el escenario* (Weintraub, 2017), se pone de manifiesto que la calidad de la conexión emocional con la obra constituye uno de los principales indicadores de bienestar del intérprete. Cuando se produce una ruptura en este vínculo, un músico que cuenta con una formación técnica adecuada puede llegar a experimentar angustia, pérdida de interés o incluso una sensación de vacío frente a su propia práctica artística.

2.1.1 ¿Qué es el bienestar emocional?

Explicar el bienestar emocional reviste cierta complejidad; en buena medida ha sido definido desde diferentes enfoques. En términos generales, se describe como el estado en el que dominan los sentimientos de equilibrio, un buen afrontamiento y una vida plena. La (Organización Mundial de la Salud, 2022), lo define como un estado en el que la persona toma conciencia de sus capacidades, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, lleva a cabo actividades que son importantes y está implicada en su comunidad. En este sentido, más que la idea de un

bienestar productivo, se hace referencia a la posibilidad de salvaguardar un equilibrio personal y social que potencie la calidad de vida.

Desde el campo de la psicología, el bienestar emocional ha estado muy relacionado con el bienestar subjetivo, el cual, tal como lo define (Diener, 1984), se refiere a la evaluación emocional diaria que una persona hace sobre su vida. Este constructo alude a la experiencia frecuente de afectos positivos, como la alegría o la tranquilidad, y a una baja presencia de afectos negativos, como la ansiedad o el enfado, además de la valoración general de sentirse satisfecho con la vida que se tiene. Teniendo en cuenta esta realidad, una persona que mantiene un buen equilibrio emocional no solo tiene más probabilidades de experimentar emociones placenteras, sino que también percibe su vida como importante y valiosa.

Una perspectiva más ambiciosa del bienestar emocional contempla su carácter multidimensional, dado que no se sostiene únicamente en la esfera individual. Así, para Ryff y Keyes (1995), el bienestar psicológico implicaría factores como las relaciones positivas, la autonomía, el sentido del propósito, las metas o el crecimiento personal. Además, a esa visión se le suman otros niveles de acción, como por ejemplo el familiar (los vínculos afectivos, el apoyo emocional), el comunitario (el sentido de pertenencia, el acceso a redes de ayuda) y el estructural (las condiciones socioeconómicas o políticas de bienestar). Esta mirada integradora permite concebir el bienestar emocional como un cierto estado de equilibrio entre los recursos personales y los contextos en los que la persona se desenvuelve.

Es relevante señalar que el bienestar emocional no es sinónimo de estar alegre todo el tiempo. Las personas emocionalmente sanas también experimentan tristeza, miedo, frustración, etc. La diferencia estriba en que saben identificarlas, reconocerlas y gestionarlas de una forma adecuada a su contexto. El bienestar emocional no es tanto un estado como un proceso, ya que una de sus

connotaciones principales es la de la regulación continua. Para que el bienestar emocional funcione, se debe construir una relación armoniosa con las emociones, lo que implica identificarlas en primer lugar, expresarlas con asertividad y utilizarlas como indicadores que nos guíen en nuestra acción, en lugar de dejarnos arrastrar por ellas (García de la Ossa & Ramos Monsivais, 2022).

2.1.2 Componentes del bienestar emocional

El bienestar emocional se puede comprender en diversos aspectos que se entrelazan unos con otros. Al dividir el concepto de bienestar subjetivo, suelen identificarse dos componentes que están estrechamente relacionados. Por una parte, el componente afectivo, que corresponde al equilibrio entre las emociones agradables y las desagradables en la vida diaria. Cuanto mayor sea el número de emociones positivas experimentadas por una persona (por ejemplo: alegría, felicidad, sensación de seguridad, etc.), mayor será la probabilidad de que se sienta satisfecha consigo misma. Por otra parte, el componente cognitivo está relacionado con la valoración del propio juicio o la experiencia de vida tal como la percibe o evalúa la persona. Estos dos componentes forman parte de la manera en que se construye el bienestar emocional.

En este sentido, (Bisquerra, 2000) apunta que el bienestar se adquiere mediante el desarrollo de un grupo de competencias que, sin ellas, no puede consolidarse; entre ellas se encuentran la autoestima, el autoconocimiento, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las relaciones positivas. También se destacan la autoestima, el optimismo y la resiliencia como factores protectores frente a emociones negativas. Una buena autoestima y una actitud positiva ante los problemas suelen estar relacionadas con un mayor grado de satisfacción con la vida.

El amparo social es otro de los pilares que constituyen el bienestar emocional. A través de las relaciones que una persona establece con amigos, padres, parientes o personas cercanas, se pueden expresar emociones y sentimientos, además de sentirse acompañada y, sobre todo, comprendida. En el estudio de Jiménez-Rosario, Igor y Axpe (2021), los resultados mostraron que los alumnos con un elevado apoyo social y una alta autoestima presentaron mayores niveles de bienestar en momentos difíciles. Por ello, hablar y abrirse a las vivencias y a los sentimientos resulta fundamental para las personas.

El manejo de las emociones no solo está influenciado por el mundo interno. Si la persona no recibe aliento ni tiene espacio para comunicarse con quienes ama, le resultará difícil mantener la estabilidad emocional. Por eso, conocer todos estos componentes no solo es importante para identificar señales de alerta, sino también para fortalecer la satisfacción en el día a día, sobre todo en contextos exigentes como el universitario.

2.1.3. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha ido cobrando importancia a través de los años, dado que tiene conexión con el bienestar psicológico y con la manera en que las personas administran sus emociones.³ La inteligencia emocional fue definida en sus inicios por Salovey y Mayer (1997) y se refería solamente a la habilidad o capacidad de sentir, comprender, controlar o alterar estados afectivos, tanto propios como ajenos. Los mismos autores ampliaron después la definición agregando componentes como la precisión a la hora de reconocer las emociones, la capacidad para utilizar las emociones para facilitar el pensamiento cognitivo y las capacidades para comprender la naturaleza de los sentimientos, la razón que los recorre y las relaciones existentes

³ El término “inteligencia emocional” se popularizó en los años noventa, pero en la actualidad sigue siendo clave para comprender procesos educativos y artísticos, como la formación musical.

entre estas emociones y los pensamientos, y finalmente la capacidad para comprender estas emociones de una forma reflexiva que permita poder controlarlas.

Posteriormente, en la popularización del concepto en la obra de (Goleman, 1995), la IE incluyó conceptos como la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. En cualquier caso, la IE es un tipo de conocimiento diferente de la inteligencia académica, conformada por el conocimiento de cómo se llevan a cabo las operaciones en el plano afectivo.

Distintas investigaciones han demostrado que la IE ayuda a protegerse del malestar emocional y fortalece un mayor bienestar general. Entre las razones que refieren Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda está que las personas con habilidades en esta línea se adaptan a todo nivel, personal y social, reducen conductas problemáticas y presentan mejor rendimiento académico. Todo esto se explica porque las personas que implementan esta competencia controlan la ansiedad, resuelven conflictos de manera efectiva y mantienen su interés cuando las circunstancias son adversas. Finalmente, este es un componente fundamental para mantener actitudes saludables y salud en las relaciones.

En el campo educativo, (Mayer & Salovey, 1997), propusieron que la inteligencia emocional incluía la percepción emocional, que facilitaba el reconocimiento de las emociones y, además, ayudaba a interpretar qué sentían los demás; la facilitación del pensamiento, para decidir correctamente y, en general, para utilizar la percepción de la mejor forma; la comprensión emocional, que permitía analizar y comprender correctamente por qué se siente esa emoción y qué la causó; y la regulación emocional, que consistía en manejar con la mente consciente lo que se siente inconscientemente para actuar de la manera en que se debería actuar. En consecuencia,

estas habilidades permitirán al individuo sobrevivir con buenos estados de ánimo sin ser dominado por las emociones.

Igualmente, Goleman planteó que la inteligencia emocional incluía dimensiones como la empatía y la capacidad de respetar y relacionarse con los demás. Desde un enfoque más conceptual, (Petrides & Furnham, 2001), diferenciaron la inteligencia emocional entendida como una habilidad —que puede ser medida con pruebas como el MSCEIT— de aquella concebida como un rasgo de personalidad, que alude a la percepción que una persona tiene de sí misma y que puede evaluarse con instrumentos como el TMMS o el Cuestionario de Manejo de Emociones.

No obstante, hay un punto de acuerdo en el modelo, ya que identificar y autorregular las emociones personales se considera un indicador claro de bienestar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). Diversos estudios señalan que las personas emocionalmente competentes no solo presentan menos estrés crónico, sino que también tienden a tener menos conflictos interpersonales, muestran una mayor estabilidad emocional y cuentan con mejores recursos para enfrentar las exigencias académicas y sociales, lo que fortalece de manera significativa su calidad de vida.

2.1.3.1 Impacto en el aprendizaje

En el ámbito escolar, la habilidad de gestionar las emociones afecta de manera considerable cómo lidian los alumnos/as con los retos que plantea la actividad de estudiar. Aquellos/as que dominan las habilidades emocionales son más resistentes a la frustración, son capaces de mantener la motivación incluso en las situaciones más difíciles, calman el nerviosismo y la angustia que provoca un examen y realizan relaciones favorables con sus compañeros y sus profesores/as. Todo ello es favorable para tener un mejor clima interno para aprender. Por el

contrario, los alumnos/as que tienen problemas en la gestión emocional pueden ser, por ejemplo, personas con ansiedad permanente, desinteresadas o previamente envueltas en conflictos que hacen imposible que la comprensión sea productiva y exitosa.

La indagación de (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008), afirma que los alumnos con mayor inteligencia emocional no solo logran mejores notas, sino que también presentan menos comportamientos problemáticos y son más persistentes ante determinados retos, gracias a una adecuada gestión del estrés, una mayor capacidad de autorregulación y un mejor manejo de la comunicación interpersonal.

Asimismo, se ha comprobado que estas destrezas emocionales dan soporte a funciones cognitivas básicas como la memoria de trabajo, la atención sostenida o la toma de decisiones. En un estudio realizado con población escolar, Brackett, Rivers y Salovey (2011), señalaron que los alumnos formados en inteligencia emocional controlaban mejor la ansiedad académica y rendían de manera más efectiva en las pruebas, en comparación con sus compañeros que no habían recibido esta formación.

Todo lo anterior hace pensar que la inteligencia emocional no es solo un complemento del aprendizaje, sino que constituye una de sus dimensiones más importantes. Al proponerse una educación emocional de calidad, no solo se favorece el rendimiento escolar, sino también una formación humana más integral, que puede mantenerse más allá de las aulas y dar respuesta a las problemáticas personales y relacionales del día a día.

2.1.3.2 Relación con el estrés académico

En las instituciones universitarias o escolares, el estrés académico ha sido identificado como una de las principales responsables del malestar emocional en el alumnado. Esta tensión generada

por exámenes, tareas que se acumulan o exigencias de rendimiento puede tener un efecto motivador si se experimenta de forma moderada; sin embargo, si experimentamos un tipo de estrés elevado y sostenido, sus resultados derivarán en ansiedad, bloqueo mental, irritabilidad o incluso el abandono de responsabilidades. En esta dirección es donde cobra un papel fundamental la inteligencia emocional, puesto que podría mitigar dicha carga.

Una buena gestión emocional permite que los alumnos interpreten las exigencias académicas como un proceso que puede manejarse, más que vivirlas como amenazas. Esto puede verse, por ejemplo, en su capacidad para serenarse antes de una exposición oral, o bien en su habilidad para recuperar el equilibrio tras una evaluación que consideren insatisfactoria. En relación con lo anterior, Extremera & Fernández-Berrocal (2006) apuntan que quienes presentaban mayores niveles de inteligencia emocional, medidos con la escala TMMS-24, reportaban menos síntomas de ansiedad y mostraban, ante las situaciones académicas, una recuperación emocional más breve.

Estos beneficios también se plasman en el modo en que los aprendices responden ante los errores. Aquellos que construyen la capacidad de identificar, comprender y regular sus emociones tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, planteando y planificando un uso de la ayuda en su caso y dando un nuevo sentido a las informaciones sobre la dificultad generada tras un evento fallido en el proceso de aprendizaje. Los sujetos que no poseen estas herramientas emocionales tienden a caer en la evitación, en el aislamiento o en la autocrítica destructiva, lo que infunde en su estado un mayor malestar que descompensa su continuidad académica.

Más allá de estas implicaciones inmediatas, existen pruebas en relación con que la inteligencia emocional también salvaguarda del burnout académico crónico. En una investigación centrada en estudiantes universitarias (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008) hallaron que las habilidades

de percepción y de regulación estuvieron también relacionadas con niveles de burnout más bajos, mejor salud mental y un sentido de autoeficacia en tareas académicas también en las áreas de máxima exigencia. Esta perspectiva argumenta de que la voluntad de ayudar a crear inteligencia emocional ayuda no solo a poder afrontar el día a día, sino que también previene consecuencias más severas de la adopción de los estados de estrés prolongados.

2.1.4. Bienestar emocional en estudiantes de música

Los estudiantes de música comparten las dinámicas propias de la vida universitaria y las demandas específicas del proceso artístico formativo. En su especificidad, el bienestar emocional en este grupo tiene características propias. Tal y como se viene diciendo, la documentación existente da fe de ello, puesto que hasta el momento diversos estudios han mostrado que los músicos en formación suelen vivir patrones emocionales como la ansiedad escénica, el excesivo enfoque en el rendimiento, la autoexigencia elevada, la tendencia a compararse constantemente con otros intérpretes o la dificultad de practicar durante largas horas de manera monótona. Si estas condiciones no se gestionan, se puede alterar el bienestar emocional del estudiante y la continuidad en la formación.

Sobre este punto, Zarza Alzugaray (2016), advierte que las situaciones de carga emocional son frecuentes entre estudiantes de música, ya que los conservatorios o facultades artísticas suelen ser descritos como entornos hiper-competitivos. En su estudio con estudiantes españoles, identificaron la ansiedad escénica como uno de los factores emocionales adversos más comunes, al evidenciar que, en casos extremos, puede llevar incluso al abandono. Además, observaron que, en muchos casos, este tipo de vivencias se transita en silencio, ya que la institución no ofrece espacios para su expresión o procesamiento. De ese modo, el malestar emocional se trivializa y se normaliza: sentirse emocionalmente drenado “hace parte del camino”, así como la sensación de

no dar la talla o sentirse insuficiente. La falta de acompañamiento emocional puede profundizar el aislamiento y la carga psíquica.

Aunque ya es uno de los focos más estudiados, la ansiedad escénica no es el único factor de afectación emocional. (Torres & Martínez, 2011), analizan cómo variables sociodemográficas y culturales influyen en la elección de la música como vocación profesional. A pesar de no incluir el concepto de ansiedad de rendimiento per se, los autores demuestran que los estudiantes de música experimentan una combinación de presiones externas (evaluaciones constantes, presentaciones públicas) e internas (la idealización del éxito, la perfección técnica) que afectan su bienestar emocional.

Este escenario se vuelve particularmente exigente si los intervinientes no cuentan con estrategias para manejar el continuo juicio, la aversión al error o la desesperación por el lento progreso instrumental. Otra variable crucial es la tendencia al perfeccionismo. Aunque el mismo puede usarse como un motor de superación, cuando se convierte en una demanda rígida e inflexible, suele relacionarse con autocrítica fácil, niveles de autoestima bajísimos y agotamiento emocional.

(Flor, López, & Molina-Peral, 2023) han encontrado correlaciones significativas entre síntomas ansiosos, depresivos y esta demanda de perfección en su muestra de músicos profesionales y en formación. Aunque su trabajo en mención se enfoque en bandas castrenses, es razonable inferir que los resultados sean extrapolables a cualquier otro ámbito artístico en el que la evaluación técnica sea constante. Esta condición sufrida y generada de presión está fuertemente relacionada con la resiliencia emocional si no se contemplan medidas de sostén y contención afectiva.

En cualquier caso, no todo lo relacionado con la música de corte académico es negativo. En el campo de lo emocional, existen también experiencias positivas asociadas. La musicalidad es un vehículo para lo emocional, y representa un modo de experiencia y expresión. De hecho, en diversas ocasiones se ha advertido sobre la oportunidad de hacer emocionalmente responsable al estudiante, en este caso a través de la música. La literatura en educación musical también señala el auge de estudios e intervenciones que consideran lo emocional. Existe, al respecto, experiencia en el ámbito académico que muestra mejoras pre y post intervención en torno al control y expresión de la ansiedad, por ejemplo.

En línea con estas perspectivas, cabe destacar el importante aporte de (López-Bernad, 2015), quien diseñó e implementó una propuesta en conservatorios para que los estudiantes fueran conscientes de sus emociones en relación con tocar un instrumento y regular la ansiedad por interpretar.

En el caso de las instituciones educativas, ya se han comenzado a implementar algunas iniciativas que colocan la salud mental de los estudiantes en el centro de atención. Los talleres para aprender a gestionar la ansiedad escénica, los espacios interdisciplinarios en donde los estudiantes puedan dialogar libremente entre sí, la asistencia psicológica especializada o las prácticas de relajación adaptadas al contexto artístico, están definitivamente entre los enfoques emergentes.

De toda una serie de acciones que el Servicio Navarro de Salud apoya activamente, la más importante parece ser el hecho de que, siguiendo iniciativas similares en otros campos de la educación, recomienda encarecidamente que la salud mental no se “añada como un extra” al proceso educativo, sino que se la asuma como una dimensión de este.

Abordar el bienestar emocional de los estudiantes de música va más allá de un conjunto disperso de intervenciones motivadas por un incidente en particular en un momento específico en la vida y el arte del intérprete. Tiene sus raíces en un hecho fundamental de que, siendo un ser humano, los músicos están dotados de emociones, y formarse en música precisa de, entre otras cosas, aprender a trabajar con estas emociones.

Enseñar a los jóvenes a cantar notas justas o a tocar acordes complejos sin enseñarles que de vez en cuando sentirán miedo, se equivocarán, se cansarán o renunciarán, y sin enseñarles un enfoque saludable y sostenible para enfrentar estos sentimientos, no fortalece la formación. Lo debilita.

Promover e incentivar la visibilidad de estas realidades y establecer un protocolo para abordarlas más allá de la tradicional “aguántate y toca” es fundamental para hacer que la educación musical sea una profesión más humana, consciente y sostenible.

2.2 Desafíos emocionales en estudiantes de música

La actividad musical implica una serie de exigencias que acaban afectando, de forma decisiva, al bienestar emocional de los estudiantes. En este sentido, diferentes trabajos han puesto de manifiesto cómo los alumnos que cursan carreras artísticas, sobre todo las referidas a la música, presentan niveles de estrés y de malestar psicológico más elevados que los estudiantes de otras titulaciones. Esta exigencia conlleva, además, cuestiones como el perfeccionamiento técnico sostenido, la autoevaluación, la exposición frecuente al público o la cultura institucional que muchas veces termina invisibilizando el malestar emocional. Dichas situaciones pueden incidir negativamente en la autoestima y en la capacidad de resistencia, interfiriendo en el proceso de aprendizaje.

Cuando no se cuenta con herramientas emocionales sólidas para gestionar ese malestar, los efectos pueden intensificarse. Por eso, la inteligencia emocional ha sido identificada como un recurso clave para afrontar las dificultades propias de este contexto. En respuesta a estos desafíos, algunas instituciones han empezado a incorporar elementos de formación emocional, aunque todavía es una tarea pendiente en muchos programas. A continuación, se desarrollan tres de los problemas emocionales más comunes en estudiantes de música: la ansiedad escénica, la desmotivación y la depresión.

2.2.1 Ansiedad escénica

La ansiedad escénica constituye una de las vivencias emocionales más recurrentes y a la vez complejas que se encuentran en los músicos en formación.⁴ Está íntimamente ligada al miedo intenso a equivocarse y a ser evaluado de forma negativa en contextos públicos como conciertos, audiciones o exámenes. (Kenny, 2011) indica que esta ansiedad aparece en el momento en que el intérprete percibe que su autoimagen está siendo puesta en juego, lo que puede generar hipervigilancia y bloquear sus habilidades técnicas en el instante más crítico de la interpretación.

Los síntomas son variados y abarcan tanto reacciones físicas como la sudoración y los temblores, como pensamientos autocríticos, angustia anticipatoria o bloqueos en la ejecución. (Herrera-Torres & Campoy-Barreiro, 2020) explicaron que esas respuestas se acentúan en contextos académicos donde el error recibe un castigo severo o cuando el miedo a la exposición escénica es elevado. Por último, incluso aquellos estudiantes que poseen un buen nivel técnico pueden verse afectados por el miedo que los paraliza.

⁴ En algunos textos también se le llama “miedo escénico”, pero en la investigación académica suele preferirse el término ansiedad escénica porque refleja mejor la amplitud de síntomas y efectos.

Un estudio llevado a cabo por (Arias Gonzáles & Cáceres Chávez, 2021) en una muestra de estudiantes de un conservatorio regional dejó claro que más del 70 % de sus participantes presentaban altos niveles de ansiedad escénica, la cual incide de manera directa en la calidad de la interpretación de los/as músicos/as. Si la ansiedad escénica no se trata, además de interferir en el desempeño artístico, puede producir frustración crónica, reducir la motivación a niveles muy bajos y, en los/as estudiantes, llevar a la decisión de abandonar la carrera musical.

Si bien es cierto que un cierto grado de tensión antes de una presentación puede ser útil para mantener la concentración, el problema aparece cuando se pierde el control. (Kenny, 2011) advierte que, en esos casos, enfrentarse a la situación puede llevar a un estado de bloqueo emocional que interfiere en el proceso interpretativo. Contar con estrategias que permitan reconocer ese estado y gestionarlo a tiempo resulta clave para disminuir el impacto del miedo escénico.

Este fenómeno no ha de entenderse únicamente como un problema particular, sino que es también una expresión de determinadas prácticas institucionales que han descuidado la dimensión afectiva del aprendizaje musical. Trabajar este aspecto no implica rebajar el nivel de exigencia, sino que supone ampliar la consideración pedagógica para que el bienestar emocional se entienda como parte del desarrollo artístico.

2.2.1.1 Factores psicológicos

El perfeccionismo es uno de los factores más habituales entre los sujetos que padecen ansiedad escénica. Zarza Alzugaray (2016) comprobó que los estudiantes con niveles altos de autoexigencia también eran los que presentaban una mayor ansiedad, lo que afectaba a su rendimiento y también a sus calificaciones. La tensión por tener unos estándares muy elevados, lejos de terminar con sus obligaciones académicas, podría generar una tensión continua.

Otro punto a tener en cuenta es la autoeficacia, es decir, la creencia que el estudiante tiene en su propia capacidad para afrontar una situación interpretativa. Los autores mencionados anteriormente llegaron a la conclusión de que una percepción baja de eficacia personal, unida a pensamientos anticipatorios como “voy a fallar” o “no estoy preparado”, crea un círculo de inseguridad emocional que afecta la ejecución.

También influye el miedo a ser juzgado. Muchos estudiantes temen equivocarse frente a profesores, compañeros o familiares. Esta preocupación, que puede estar vinculada a experiencias negativas anteriores o a una tendencia a la autocrítica, intensifica la ansiedad. (Samper Arbeláez & Valencia Rueda, 2021), observaron que la ansiedad escénica tiende a ser más intensa en quienes tienen baja autoestima, son sensibles al castigo o viven la música con un miedo permanente a decepcionar.

2.2.1.2 Factores contextuales

El entorno institucional y pedagógico puede potenciar o reducir la ansiedad escénica, ya que la mayoría de las evaluaciones en formación musical implican una actuación en público en tiempo real, lo que supone una exposición continua al juicio y aumenta la tensión emocional del estudiante (Zarza Alzugaray, 2016). Estas evaluaciones suponen una exposición continua al juicio y, al establecer un bajo margen de error, aumentan la tensión emocional del estudiante.

El tipo de público también puede desempeñar un papel importante. En algunos casos, si está compuesto por personas conocidas, puede generar confianza en el alumnado, pero hay estudiantes que, frente a sus profesores o familiares, experimentan un mayor nivel de ansiedad por miedo a no rendir adecuadamente ante quienes les importan.

Las experiencias escénicas pasadas también tienen un peso significativo. Un mal momento o una crítica humillante quedan como recuerdos difíciles de borrar. (Zarza Alzugaray, 2016) señala que estas vivencias condicionan la relación del alumnado con el escenario y pueden generar respuestas de huida o bloqueo emocional en futuras presentaciones.

El clima académico es el otro factor fundamental. Espacios que privilegien sólo la perfección técnica y la competencia engrandecen la ansiedad en los alumnos. Al contrario, el desarrollo de la seguridad, el respeto por uno mismo y los demás, y el espacio para la expresión individual llevan a los alumnos a enfrentarse a las presentaciones con más seguridad. De igual modo, (Weintraub, 2016) recomienda que, cuando el escenario se entiende como un espacio de comunicación emocional —y no como un lugar de juicio—, se genera un contacto más saludable y significativo.

2.2.2 Desmotivación y desconexión con el instrumento

La desmotivación es uno de los retos emocionales que con mayor frecuencia se presenta en músicos/as y suele manifestarse como una desconexión afectiva con el instrumento.⁵ Esta desconexión aparece cuando las expectativas iniciales del estudiante entran en conflicto con la exigente rutina de la práctica diaria: la repetición, la presión técnica y la ausencia de reconocimiento emocional pueden, poco a poco, debilitar esa conexión con la música.

(Tripliana Muñoz, 2016) señala que en muchos ámbitos de la educación la enseñanza de la música suele reducirse al trabajo técnico, dejando en segundo plano el interés real del alumno. En esos casos, la práctica musical deja de vivirse como una experiencia y pasa a asumirse como un

⁵ Algunos pedagogos musicales llaman a esta situación “pérdida del vínculo con el instrumento”, subrayando que no se trata solo de técnica, sino de la relación emocional que sostiene la práctica.

deber. Con el tiempo, esa pérdida de vínculo entre la música y el estudiante puede derivar en apatía, ansiedad o incluso en el abandono de los estudios.

Por eso, el entorno académico debería concebir el proceso formativo teniendo en cuenta también su dimensión emocional. En esta línea, (Weintraub, 2016) sostiene que la afectividad es el eje vertebral de toda actividad humana, y que cuando este vínculo se quiebra, el músico corre el riesgo de caer en un vacío que afecta tanto su salud mental como su desarrollo artístico.

2.2.2.1 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se vincula con el placer de hacer música por sí misma, sin la necesidad de recompensas externas. Los estudiantes que mantienen esta relación suelen practicar con mayor continuidad, están más predispuestos al aprendizaje y, en consecuencia, desarrollan una relación más significativa con su instrumento.

Ahora bien, esta motivación puede disminuir si el estudiante sufre frustraciones reiteradas, se compara con otros de manera negativa y/o siente que sus emociones no son tomadas en cuenta. En dichos casos, la música puede dejar de ser una fuente de placer y pasar a convertirse en una carga negativa.

(Tripliana Muñoz, 2016), propone estrategias concretas para fortalecer este tipo de motivación: ofrecer mayor autonomía, permitir la elección de repertorio, fomentar espacios de improvisación o reconocer los logros personales más allá de las notas. En la misma línea, (Weintraub, 2016), resalta la importancia de reconectar con las emociones que llevaron al estudiante a hacer música desde el inicio. Reavivar ese recuerdo puede darle nuevo sentido a la práctica cotidiana.

2.2.2.2 Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se fundamenta en factores externos como las notas, los reconocimientos o las expectativas familiares. Puede ser útil como un estímulo en algunos momentos, pero cuando se impone de manera mayoritaria puede provocar una merma del vínculo afectivo con la música.

En este sentido, (Tripliana Muñoz, 2016), advierte que un contexto que se base exclusivamente en evaluar y en la necesidad de rendir puede hacer que un estudiante se ocupe de hacer las cosas sin el placer, solo para ejecutar, cuando la forma de estudiar es puramente mecánica y carente de sentido personal, lo que produce desmotivación y un desgaste emocional.

En este sentido, esta dimensión no siempre debe considerarse negativa. Cuando los objetivos externos se conectan con los intereses, los deseos y las emociones del estudiante, pueden convertirse en un motor de crecimiento. La cuestión está en que el contexto pedagógico no imponga esos objetivos de forma rígida, sino que acompañe al estudiante en la construcción de un trayecto significativo. En esta línea, la motivación extrínseca puede integrarse de manera equilibrada y llegar a ser una aliada de la salud emocional.

2.2.3 Depresión en estudiantes de música

La depresión puede ser uno de los mayores problemas que llegan a sufrir los estudiantes de música. Sus síntomas son la tristeza duradera, desinterés por las cosas que antes parecían ser interesantes, cansancio y falta de concentración. En carreras profesionales como la música, donde se pide una continua entrega emocional, estas manifestaciones muchas veces son ignoradas o mal entendidas, llegando a considerarlas expresiones de falta de interés o compromiso.

De acuerdo con el Informe de Salud Mental en Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023), la población que manifiesta síntomas de depresión es del 10 %. Aunque esta cifra no hace alusión exclusivamente a los estudiantes de música, permite conocer el contexto emocional en el que se forman muchos de ellos.

(Weintraub, 2016), señala que cuando la relación afectiva con la música se rompe y esta se convierte únicamente en una tarea técnica, el estudiante puede experimentar angustia, vacío y frustración. Este tipo de desconexión, si no se aborda a tiempo, puede afectar la continuidad en la carrera o deteriorar de forma silenciosa la salud mental del músico.

2.2.3.1 Manifestaciones y factores de riesgo

En el caso de los alumnos de música, la depresión puede manifestarse a través del rechazo hacia el instrumento, de un bloqueo creativo o del sentimiento de no estar a la altura, aun cuando el progreso puede ser evidente (Zarza Alzugaray, 2016) identificaron lo que ha permitido ver cómo estas experiencias pueden conectarse con una caída en la autoestima y, en consecuencia, la aparición de un declive en el rendimiento académico.

Uno de los factores más frecuentes es el perfeccionismo. (Samper Arbeláez & Valencia Rueda, 2021), explican que la autoexigencia constante lleva a muchos estudiantes a sentirse crónicamente insatisfechos, lo que alimenta un estado emocional de frustración y tristeza (Zarza Alzugaray, 2016), confirma que quienes no cuentan con herramientas para regular esa presión tienen un mayor riesgo de desarrollar síntomas depresivos.

A esto se suman condiciones institucionales que agravan la situación: sobrecarga académica, normalización del estrés y ausencia de espacios para hablar de lo emocional (Samper Arbeláez &

Valencia Rueda, 2021), advierten que en muchas instituciones se sigue viendo el sufrimiento como parte “natural” del proceso artístico, lo cual dificulta su identificación y tratamiento.

2.2.3.2 Relación con la formación musical y el entorno académico

Cuando el proceso de formación se encuentra dirigido única y exclusivamente hacia el rendimiento técnico, dejando fuera la dimensión expresiva de la música, el malestar emocional tiende a incrementarse. La realización frecuente de exámenes, la presión por lograr resultados y la lucha de individualidades afectan de forma considerable la relación con el arte.

Zarza Alzugaray (2016), evidencia que el acompañamiento empático percibido por parte de los profesores podría ser un factor que protege frente a la depresión. Por el contrario, una pedagogía estricta basada exclusivamente en la crítica y en el perfeccionismo contribuye al desgaste emocional del estudiante.

Desde una mirada curricular, (Samper Arbeláez & Valencia Rueda, 2021), sostienen que los planes de estudio que ignoran el desarrollo emocional tienden a formar músicos técnicamente competentes, pero emocionalmente frágiles. (Weintraub, 2016), insiste en que, si la música se vuelve una actividad desconectada del mundo interior del intérprete, el riesgo de sufrir emocionalmente se incrementa de forma considerable.

2.2.3 El impacto en el bienestar emocional y en la continuidad del proceso formativo

La depresión no necesariamente se traduce de inmediato en un rendimiento académico bajo, pero sus repercusiones emocionales pueden ser muy importantes. Muchas veces, se deteriora la autoestima, se pierde el sentido de pertenencia y aparece la pérdida de la ilusión de continuar el camino musical. Aunque los alumnos siguen asistiendo a clase, muestran una desconexión emocional profunda, sin motivación ni ilusión.

(Torres & Martínez, 2011), señalan que la depresión es uno de los factores más determinantes en la deserción de los estudios de carreras artísticas. Sin embargo, existen formas más silenciosas de abandono: el estudiante está presente físicamente, pero mentalmente ha roto con su proceso formativo.

Por ello, las propias instituciones deben ser conscientes de que la permanencia en una carrera artística no sólo dependerá de talento o de fuerza de voluntad, sino que la posibilidad de encontrar sentido a lo que se hace será igualmente determinante. Si el proceso educativo se vive como una constante experiencia de malestar, la posibilidad de deserción será mayor. El bienestar emocional no es un plus a incorporar, sino que es un apoyo en el desarrollo artístico y académico.

2.3 Estrategias para el manejo del bienestar emocional

En el ámbito de la práctica musical, el alto volumen de estudio instrumental, las presentaciones y la presión por alcanzar un buen rendimiento pueden afectar al bienestar psicoafectivo de los estudiantes. Por ello, resulta importante contar con estrategias que favorezcan el cuidado de la salud mental a lo largo de la carrera. Dichas estrategias pueden ser de carácter individual, como las técnicas de regulación emocional, o de tipo institucional, como el acompañamiento psicológico brindado por la universidad. Algunos estudios señalan que la combinación de ambos niveles de apoyo ayuda a los estudiantes a afrontar de mejor manera las exigencias propias de la formación musical.

2.3.1 Estrategias de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento son recursos que las personas utilizan en el momento en que se ven superadas por el estrés y las emociones difíciles. En el caso de los estudiantes de música, estas técnicas pueden coincidir con las maneras de afrontar el estrés de manera personal

(focalizándose en aprender a calmarse antes de una presentación) o estar asociadas al apoyo de los otros (los compañeros, los docentes o los amigos). La combinación de ambas puede ofrecer ayuda en la reducción de la ansiedad y el bienestar general.

2.3.1.1 Técnicas de regulación emocional

El uso de técnicas como la respiración profunda, la relajación muscular progresiva, la visualización positiva o los estiramientos son recursos que los músicos usan a la hora de dar un concierto, ya que lo que se persigue es un estado corporal relajado y una disposición emocional más equilibrada. Según (López Ruiz, 2021), la respiración consciente, la visualización guiada o la exposición gradual a la audiencia, entre otras, pueden ser prácticas idóneas para mejorar la ansiedad escénica y reforzar la seguridad emocional del intérprete.

Estas mismas herramientas también se encuentran en la capacidad de cuestionar los pensamientos negativos y reducir el miedo al error cuando se combinan con sesiones de práctica en ambientes menos amenazantes que una presentación formal. Para López Ruiz (2021), acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de sus emociones y brindarles recursos psicológicos adecuados favorece la autonomía emocional frente al escenario en el que deben presentarse.

Sin embargo, también se han identificado conductas que buscan controlar el malestar a través de métodos poco saludables, como el consumo de bebidas energéticas, alcohol o medicamentos sin supervisión médica (Montero Torres, Aguirre Delgado, & Borges del Rosal, 2021), advierten que, aunque estas prácticas puedan generar alivio inmediato, no abordan el origen del problema y pueden derivar en nuevos riesgos. Por eso, resulta fundamental promover estrategias de autorregulación saludables desde los primeros semestres de formación.

2.3.1.2 Apoyo entre compañeros y comunidad académica

Compartir experiencias con otros compañeros que están pasando por situaciones similares puede ser un alivio importante. Sentirse escuchado y comprendido en la comunidad estudiantil disminuye la sensación de aislamiento. (Barrio Luquero, 2020), alude a que el apoyo social percibido entre iguales está relacionado con una mayor estabilidad emocional en los estudiantes universitarios. Asimismo, llevar a cabo ensayos o proyectos grupales puede dar lugar a un clima de cooperación y normalizar emociones como el nerviosismo o la frustración.

Estos espacios permiten hablar libremente acerca del malestar y establecen relaciones de confianza dentro del aula. En una comunidad académica que promueve la empatía y el trabajo en equipo, la contención emocional puede ser mayor.

En ocasiones, los estudiantes han puesto en marcha círculos de conversación o grupos de apoyo no institucionalizados ante la falta de espacios de escucha por parte de la institución. Este tipo de iniciativas, aunque no formen parte de un programa oficial, son un signo del cuidado que surge entre pares en contextos de alta exigencia emocional.

2.3.2 Acompañamiento psicológico en la educación musical

Más allá de los recursos pedagógicos personales o del apoyo entre compañeras y compañeros, el papel de las instituciones educativas es importante. Durante muchos años, las escuelas de música han estado centradas de forma casi exclusiva en el desarrollo técnico y han dejado de lado el cuidado emocional del estudiante. Sin embargo, las universidades son cada vez más conscientes de que el bienestar forma parte del tipo de formación integral del músico.

2.3.2.1 Educación emocional en el currículo

Integrar la educación emocional en la formación musical supone enseñar a los alumnos a reconocer, expresar y manejar lo que sienten, bien mediante talleres específicos, en las asignaturas o en espacios de reflexión donde se traten temas referidos a la ansiedad, la frustración, la autoestima o la regulación emocional. López-Bernad (2015) habla de un programa de inteligencia emocional aplicado en conservatorios que permitió a los estudiantes sentirse más seguros al momento de interpretar.

Igualmente, se han planteado asignaturas electivas en el ámbito de la psicología del músico, así como sesiones guiadas por profesionales o profesores en relación con lo psicoemocional. Estas propuestas no solo mejoran el rendimiento académico individual de los estudiantes, sino que también fortalecen los lazos de la comunidad educativa.

2.3.2.2 Propuestas para un entorno saludable

El acompañamiento institucional no debe considerarse sólo como una oferta y realización de talleres sino como el generar también condiciones estructurales que propicien el cuidado de la salud mental, como servicios de atención psicológica accesibles, campañas de información sobre bienestar y espacios seguros donde los alumnos puedan expresar preocupaciones sin temor a ser juzgados. La Universidad del Rosario (2022), en tanto, ha puesto en marcha un protocolo de abordaje de la salud mental en educación superior, con la constitución de un ecosistema de bienestar que puede servir como modelo a seguir para otras universidades y facultades.

Se requiere también que los docentes tengan las habilidades necesarias para detectar ciertas señales de malestar emocional, al tiempo que reaccionan con respeto. La escucha empática en clase puede ser tan importante como la corrección técnica en momentos de debilidad emocional.

También hace falta revisar con urgencia algunas prácticas que se han normalizado y que refuerzan la presión excesiva. Frases como "si no lo toleras, esto no es para ti" no deberían tener cabida en la enseñanza artística (Weintraub, 2016) recuerda que la música es una materia, pero también una vivencia humana que conmueve. Para que esto sea posible, el estudiante tiene que sentirse acompañado y no penalizado por su emocionalidad.

2.4 La mirada docente sobre el bienestar emocional

La persona que ocupa la figura docente en el contexto de la formación musical universitaria puede llegar a tener un efecto relevante no solo en el proceso técnico e interpretativo del alumno, sino también en el bienestar personal que este posee. En la línea de (Schiavio, 2021), el acompañamiento del docente puede ser un factor protector que favorezca la motivación, la autoconfianza y la resiliencia, o bien un elemento que incremente la ansiedad y la inseguridad si las interacciones no se manejan con sensibilidad.

En este sentido, la enseñanza musicológica no sólo se limita a la transmisión de conocimientos instrumentales o teóricos, sino que establece una relación que atraviesa dimensiones emocionales y sociales. (Papageorgi, Creech, & Welch, 2010), evidencian que la percepción de apoyo docente guarda una correlación positiva con el bienestar subjetivo y una correlación negativa con el estrés académico en estudiantes de música. Esto se entiende si consideramos que la enseñanza musical implica un feedback constante y la evaluación en contextos expuestos, como en las clases individuales o en las actuaciones, situaciones que resultan altamente estresantes y que suelen favorecer la autocrítica.

2.4.1 Percepciones del profesorado

La forma en que los docentes construyen la percepción que tienen de sus alumnos sobre el bienestar emocional y su motivación se define, en gran parte, de acuerdo con su formación, su experiencia y su concepción del rol docente. Para Biasutti et al. (2022), los buenos profesores sabrán que deben desarrollar un contexto seguro y de apoyo emocional que facilite la regulación emocional, que ayude a desarrollar las estrategias necesarias para afrontar la carga de trabajo y que, de este modo, mantenga el entusiasmo y la motivación y el bienestar emocional en su proceso de aprendizaje musical. Aunque muchos profesores son conscientes de la existencia de las necesidades emocionales de sus estudiantes, suelen reaccionar a su desarrollo tal y como han sido formados; es decir, suelen carecer de estrategias o herramientas relacionadas con ello, algo que puede verse limitado por su formación, concretamente por la que ha estado muy centrada en la técnica y en la interpretación, o por aquellos aspectos que desatienden la dimensión emocional (Biasutti et al., 2022).

En tal sentido, (Creech, Hallam, Varvarigou, Mcqueen, & Gaunt, 2013), evidencian que hay una relación lineal entre el enfoque de la práctica docente y los niveles de percepción de apoyo emocional. Así, en contextos de comunicación fluida, respeto mutuo o empatía, los estudiantes suelen manifestar niveles de mayor satisfacción y una buena percepción de sus capacidades. En cambio, un estilo docente autoritario o extremadamente crítico puede aumentar la ansiedad escénica, así como disminuir la autoestima de estudiantes, lo que afecta de manera negativa el proceso de aprendizaje.

2.4.2 Rol en el acompañamiento formativo

El acompañamiento formativo en la enseñanza musical requiere un equilibrio constante entre la exigencia artística de los alumnos y el apoyo personal que se les brinda. De la misma manera,

(López-Íñiguez & Bennett, 2020), advierten que los docentes que integran prácticas reflexivas y dialogadas logran no solamente fomentar un aprendizaje más autónomo, sino también favorecer una relación más saludable con el instrumento y con la música. Esto implica que otro aspecto que ha de tener en cuenta el profesorado es el desarrollo técnico, donde resulta importante detectar señales de tensión, desmotivación o bloqueo emocional entre los alumnos.

En los planes de estudio de la música universitaria, marcada por una carga de trabajo elevada y fuertes exigencias en cuanto al repertorio, el docente puede ejercer como mediador entre las expectativas que asume la institución y las posibilidades reales de los estudiantes. (Weintraub, 2016) remarca que, en la medida en que la carrera de música contemple pausas, flexibilidad y validación afectiva, se podrán prevenir problemáticas como la ansiedad escénica crónica o la depresión relacionada con el rendimiento.

Esto pone de manifiesto que la percepción que tiene el profesor sobre el bienestar emocional no solo influye en la vivencia académica inmediata, sino que también deja huellas en la historia de cada futuro músico en formación. Por consiguiente, una práctica docente que valore la dimensión emocional favorece la construcción de intérpretes seguros, creativos y resilientes, y, en consecuencia, estos estudiantes estarán mejor preparados para afrontar los desafíos de la profesión musical y desarrollarse con mayor equilibrio.

2.5 Síntesis reflexiva del marco teórico

El bienestar emocional se erige como el hilo conductor que acompaña toda la vivencia formativa de los estudiantes de música, aunque no únicamente desde la lógica académica. Este bienestar se compone de muchos factores que se entrelazan entre sí: lo personal, lo familiar, lo social y lo económico, cada uno de los cuales influye, en mayor o menor medida, en la manera en

que el estudiante vive su carrera, se relaciona con los demás y otorga significado a la práctica musical.

En este sentido, no se trata de un estado, sino de un proceso que nunca está quieto y que se vincula tanto con lo que ocurre en la universidad como con lo que se vive fuera de ella. La presión académica, las exigencias del arte o el hecho de que la vida sentimental de cada uno esté más o menos estabilizada terminan por cruzarse en un mismo plano, configurando el modo en que el músico en formación se reconoce en su transitar.

Diferentes autores coinciden en que el bienestar emocional no es la ausencia de malestar, sino que implica un equilibrio que incluiría la autorregulación, el vínculo con los otros, la búsqueda de sentido (Ryff y Keyes, 1995; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Los primeros inciden en los vínculos y el sentido de la vida, y los segundos en la identificación y el control emocional como indicadores de la salud psicológica. Ambos acercamientos coinciden entre ellos en un punto común: el bienestar se apoya en la interacción entre lo que la persona siente desde dentro y las condiciones en las que se encuentra.

Esto es especialmente relevante para los músicos, que deben dar respuesta no solo a las exigencias técnicas de su formación sino también a las exigencias emocionales cuyos resultados devienen del acto de interpretar y de la exposición permanente. En este sentido, comienza a cobrar fuerza la consideración de la inteligencia emocional como un medio para facilitar las emociones que tienen lugar en la acción de aprender. No se trata únicamente del hecho de controlar el miedo o de dominar la frustración, sino del hecho de que en las emociones hay un elemento que permite respirar, crecer y expresar.

Desde la percepción de Goleman (1995) y de Salovey y Mayer (1997), las capacidades de reconocer, comprender y regular las emociones afectan de modo directo el rendimiento académico y las relaciones sociales, entre ellas también la práctica de la música, la cual se lleva a cabo según cómo el intérprete puede hacer frente a la autoexigencia o la presión del escenario.

Al mismo tiempo, Weintraub (2016) articula la idea de que el trabajo emocional no tiene que imaginarse como una técnica de control, sino como un modo de sentir que es propio de la música misma. En otras palabras, la emoción no se maneja desde afuera, sino que se genera en el mismo acto de hacer música. Así, la inteligencia emocional puede funcionar como una suerte de puente entre la destreza técnica y la madurez personal del músico. Si se analiza con atención, la ansiedad escénica es uno de los aspectos donde esta relación emoción, técnica y bienestar se hace más evidente. Zarza Alzugaray (2016) se ha dado cuenta de que las puntuaciones de los niveles de ansiedad escénica en los músicos son bastante coincidentes con sus autopercepciones y con el contexto donde se encuentran.

La ansiedad no solo proviene del miedo a cometer errores, sino también de la constante comparación con los otros y del peso de la evaluación. Por su parte, Weintraub (2009) recuerda que el escenario puede ser un espacio amenazante, como también puede ser un ámbito de encuentro consigo mismo, dependiendo de cómo se experimente la experiencia emocional. En este sentido, el entendimiento de las emociones no pretende acabar con la ansiedad, sino aprender a leerla, darle un sentido y hacerla parte del proceso artístico.

Estos conceptos están relacionados con las estrategias de afrontamiento y con la construcción de la resiliencia. Tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2006), el bienestar emocional depende en gran medida de la capacidad de utilizar las emociones como recurso para actuar.

En el ámbito musical, el estudiante no solo enfrenta las exigencias propias de la formación, sino que también aprende a procesarlas desde lo emocional. Estrategias como la autorreflexión, la búsqueda de apoyo en los compañeros o el trabajo cooperativo adquieren un papel central. Cuando existen espacios donde los alumnos pueden compartir lo que sienten y lo que piensan, se fortalece la relación humana y se amplía la comprensión de la música como experiencia.

Ahora bien, el acompañamiento docente juega un rol muy importante en todo ese proceso. El docente no solo es aquel que proporciona un conocimiento técnico en el que se deben adquirir determinadas destrezas y habilidades, sino que es, a la vez, quien acompaña todos aquellos procesos emocionales que conlleva el aprendizaje musical. En este sentido, la mirada de autores como Bisquerra (2003) acerca de la educación emocional permite entender el aula no solo como un lugar de enseñanza de contenidos, sino como un espacio de contención y de escucha.

Cuando el docente percibe las primeras señales de estrés o desmotivación, emancipando estrategias de regulación o de reflexión, contribuye para que el ánimo del estudiante esté en equilibrio. Esto no significa que el maestro adopte una tarea terapéutica, sino que muestre la parte humana que atraviesa cualquier práctica pedagógica.

Desde una lectura con una mayor amplitud, todos esos aportes se acaban conjurando con la idea de que el bienestar emocional no puede ser un producto final sino un proceso que se va creando día tras día en la interacción entre el estudiante, su entorno y la institución. Así precisamente la educación musical tendría que reservar espacios para el diálogo y para la expresión emocional, no como un tema más de los que pudiéramos incorporar sino como una parte de la formación. Cuando se incorpora esta perspectiva, la formación musical deja de ser una carrera centrada solo en la técnica o la excelencia, y pasa a ser una experiencia de crecimiento personal y colectivo.

Considerando todo lo anterior, el diálogo entre los autores revisados muestra que la música, más allá de ser una disciplina académica, es también un medio de autoconocimiento y de construcción de sentido. Las emociones no se oponen al aprendizaje, sino que son su motor. El bienestar emocional, la inteligencia emocional, la ansiedad escénica y las estrategias de afrontamiento no son temas aislados, sino partes de una misma red que se refuerzan mutuamente.

Esta mirada integral permite entender por qué el bienestar emocional de los estudiantes de música no depende solo de su esfuerzo individual, sino también del acompañamiento docente, del entorno institucional y de las condiciones que rodean su vida cotidiana. De este modo, puede verse que existe una tensión que recorre toda la educación musical: entre la búsqueda de la excelencia y la búsqueda del bienestar.

La teoría que se ha expuesto permite comprender que ambas dimensiones no se contraponen; al contrario, pueden mantenerse de forma recíproca cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje aporta lo técnico y lo emocional a la vez. El reto consiste, por tanto, en crear espacios donde no se entienda el error como castigo, sino como aprendizaje; donde la competencia no esté por encima de la sensibilidad; y donde la música vuelva a ser, antes que un rendimiento, una experiencia humana capaz de sostener el sentido de quienes la viven y la crean.

2.6 Matriz categorial

Dimensión	Categoría / Subcategoría	Definición breve	Indicadores
Bienestar emocional	Concepto y alcance	Estado de equilibrio afectivo ligado a satisfacción, sentido y manejo de emociones en el contexto formativo-musical.	Equilibrio, satisfacción, propósito, autoeficacia. Base para responder la pregunta de investigación.
Bienestar emocional	Componentes	Elementos que conforman el bienestar: relaciones, autonomía, sentido de logro, proyectos.	Relaciones de apoyo, autonomía, metas claras, disfrute. desafíos que afectan estos componentes.
Bienestar emocional	Inteligencia emocional	Habilidades para identificar, comprender y regular emociones durante el proceso de formación y práctica musical.	Percepción emocional, regulación, recuperación tras errores. Conecta con formas de afrontamiento.
Desafíos emocionales	Ansiedad escénica – factores psicológicos	Respuestas internas que emergen ante presentaciones y evaluaciones.	Nervios, autocrítica, miedo a fallar, rumiación.
Desafíos emocionales	Ansiedad escénica – factores contextuales	Condiciones del entorno que intensifican la activación emocional.	Evaluaciones, audiciones, observación pública, comparación.
Desafíos emocionales	Motivación – intrínseca	Interés y disfrute por aprender/interpretar	Curiosidad, conexión con repertorio, disfrute de práctica. Relación

		más allá de recompensas externas.	con sostenimiento de la motivación.
Desafíos emocionales	Motivación – extrínseca	Impulso orientado por resultados externos y expectativas.	Notas, reconocimientos, presión social, expectativas ajenas. Relación con tensiones y desánimo.
Desafíos emocionales	Bajo ánimo / falta de energía	Disminución sostenida del interés y la energía con impacto en hábitos de práctica y descanso.	Apatía, fatiga, insomnio/hipersomnia, evitación.
Estrategias de afrontamiento	Regulación emocional – técnicas personales	Recursos intencionales para modular activación emocional antes, durante y después de estudiar o presentarse.	Respiración, pausas activas, visualización, charla consigo mismo/a.
Estrategias de afrontamiento	Rutinas corporales	Prácticas que preparan/recuperan el cuerpo para la actividad musical.	Calentamiento, estiramientos, higiene postural, descanso.
Estrategias de afrontamiento	Apoyo social	Búsqueda y uso de soporte relacional para gestionar emociones.	Comunicación, contención, acompañamiento, pertenencia.
Estrategias de afrontamiento	Acompañamiento institucional	Dispositivos formales de apoyo emocional ofrecidos por la institución.	Orientación, remisión, espacios de cuidado, tiempos asignados. Estrategias para proponer.

Mirada del entorno pedagógico	Organización de la enseñanza	Estructuras y decisiones que ordenan el proceso formativo (objetivos, secuencias, criterios).	Claridad de metas, criterios explícitos, ritmo de trabajo.
Mirada del entorno pedagógico	Retroalimentación	Interacciones de corrección y orientación que inciden en la experiencia emocional y el aprendizaje.	Oportunidad, tono, especificidad, foco en proceso.
Mirada del entorno pedagógico	Clima de aprendizaje	Ambiente percibido durante clases, ensayos y evaluaciones.	Respeto, seguridad psicológica, manejo de comparaciones. Relación con puente para propuestas
Mirada del entorno pedagógico	Apertura y rutas de apoyo	Condiciones que facilitan solicitar ayuda y activar acompañamientos.	Disponibilidad, confidencialidad, canales claros.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se encuentra el capítulo en el que se expone la perspectiva metodológica escogida para lograr una comprensión de cómo los estudiantes de música viven y otorgan sentido a su bienestar emocional en el entorno universitario. Dado que el objetivo del estudio no es otro que el de no medir ni generalizar, sino explorar en profundidad las experiencias subjetivas de quienes han participado, se ha optado por una perspectiva cualitativa de tipo fenomenológica con un enfoque hermenéutico-existencial.

En el capítulo se exponen los fundamentos epistemológicos que sostienen esta elección, el diseño general de investigación, las características de la población participante, los instrumentos que se utilizarán para realizar la recolección de información y la ruta metodológica que se ha previsto para realizar el trabajo de campo y los análisis pertinentes. En la toma de cualquier decisión metodológica, se procura mantener una aproximación respetuosa, ética y coherente con el fenómeno investigado.

3.1 Enfoque epistemológico

Los fenómenos humanos no deben entenderse como reglas fijas ni como hechos que dependen solo de la causa y el efecto. Más bien, se viven como experiencias a las que cada persona da sentido. Desde esta mirada, el conocimiento no es una copia objetiva de lo real, sino una construcción que se da en un tiempo y un lugar concretos, marcada por lo social, lo histórico y lo emocional que atraviesa a los participantes.

Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso de conocimiento se edifica a partir de esa misma interacción de quien investiga con quien es investigado, en este caso, los estudiantes de música

que participaron en la investigación y compartieron sus experiencias emocionales. De este modo, se entiende al sujeto como portador de un saber legítimo y no como simple objeto de análisis. Así, el principio es que los datos no valen en función de la capacidad de generalización que ofrecen, sino en base a su valía para proporcionar interpretaciones profundas de aquello que se ha vivido.

Como indica (Vasilachis de Gialdino, 2006), en la perspectiva cualitativa-interpretativa se reconoce que la realidad social está mediada por los significados que asignan los sujetos que la integran y que el investigador también forma parte del proceso de construcción de sentido.

Entender el bienestar de los alumnos de música exige un enfoque que considere sus vivencias subjetivas. Desde ahí, el saber no se da ni se presenta como algo absoluto o externo al sujeto, sino que se construye en el encuentro con el otro.

El investigador no adopta un rol neutral de observador, sino que se posiciona como interlocutor, interpretando, escuchando y comprendiendo lo que el participante expresa desde sus creencias, trayectorias y sentidos.

Así, el enfoque epistemológico que orienta esta investigación no pretende definir el bienestar emocional desde una perspectiva normativa, sino explorar cómo los estudiantes lo viven, lo nombran y le otorgan nuevos significados dentro del contexto particular de la formación musical.

3.2 Diseño de investigación

Dado que el presente estudio busca comprender las emociones desde la subjetividad con las que viven los estudiantes de música, se ha decidido llevar a cabo el enfoque cualitativo de orientación fenomenológica. Dicho enfoque permite interpretar el sentido de las propias experiencias tal y como son vividas por los propios sujetos, evitando categorizaciones que limiten dicho sentido. De este modo, se parte de la propia experiencia de los participantes, reconociendo que esta constituye la principal fuente de información sobre el fenómeno investigado.

La vertiente fenomenológica hermenéutico-existencial permite acceder no solo a lo que vive el sujeto, sino a cómo le otorga sentido a su experiencia respecto a su contexto, historia y corporalidad. Según (Ayala Carabajo, 2016), la fenomenología, al menos en la hermenéutica-existencial, reconoce que lo vivido no posee sentido, no se da de por sí, sino que se constituye a través del lenguaje, de la significación y del sentido, y que el mismo evento se resignifica.

Por lo tanto, en lugar de describir hechos objetivos, en línea con el fundamento interpretativo central de esta investigación, se mostrará cómo los estudiantes de música viven sus emociones, qué sentido les atribuyen y cómo comparten este atributo con su identidad personal y artística.

Por otro lado, el enfoque existencial permite poner en el centro la afectividad, la finitud, la libertad y la encarnación del sujeto en el mundo. Las emociones no son algo aislado, sino algo constitutivo del ser-existencial.

La investigación es entonces entendida como un proceso de interpretación. No se busca la verdad sino la significación compartida juntamente con la experiencia narrada por los participantes. El rol del investigador no es neutral, sino que participa activamente del proceso de

comprensión por medio de la escucha atenta, y de una apertura a lo que surge en el encuentro con el otro.

De este modo, se ha generado una disposición ética de respeto por el otro, de suspensión de prejuicios y de apertura a la comprensión de la complejidad de las vivencias.

Por tanto, puesto que se explorarán las emociones, este estudio se define como una investigación fenomenológica hermenéutico-existencial, ya que constituye el marco más adecuado para el estudio de estos aspectos desde la perspectiva con que los mismos son vividos.

De este modo, se consideran tanto las dimensiones internas sobre las experiencias subjetivas —dolor, bloqueo, disfrute, motivación— como las dimensiones exteriores que las atraviesan: elementos institucionales, relación educativa, contexto histórico.

Así, lejos de obtener generalizaciones o patrones universales, se busca comprender, a través de la investigación, cómo es la vinculación emocional de los estudiantes de música a su formación, qué les afecta, qué les impulsa y qué sentido le atribuyen.

3.3 Caracterización de la población

La investigación será llevada a cabo con la participación de dos grupos que, desde diferentes lugares, aportan una mirada paralela sobre el bienestar emocional en la formación musical: los estudiantes de semestres más avanzados o de quienes acaban de graduarse, y los docentes que forman parte del proceso de enseñanza. La selección de estos grupos de forma intencionada y consciente tiene que ver con observar fenómenos desde ángulos diferentes.

Población 1: Estudiantes

El grupo principal de estudio se compone de estudiantes de los últimos semestres de la carrera y de quienes acaban de finalizar el programa. En total participarán ocho personas, con edades entre 22 y 26 años: cuatro mujeres que cursan los últimos semestres y tres hombres, de los cuales uno continúa en el programa y dos son egresados recientes, graduados hace aproximadamente un año.

El hecho de haber recorrido una parte sustancial de la carrera permite a los participantes haber estado presentes en numerosos momentos clave del proceso formativo: recitales, audiciones, clases de instrumento y épocas de gran exigencia académica. No se tratará de averiguar, en términos generales, cómo se sienten emocionalmente, sino de qué manera han vivido y elaborado todas esas escenas, y cómo esas situaciones y acontecimientos han impactado sobre su bienestar de manera particular. Llevar a cabo entrevistas con estudiantes de últimos semestres permite introducir una mirada situada y próxima sobre aquello que experimentan emocionalmente durante su formación, y no un punto de partida basado en lo que deberían sentir.

Población 2: Docentes

Por la edad y la experiencia, es normal que los estudiantes más grandes tengan un vínculo más directo con sus docentes, pero también interesa ver cómo lo viven los propios profesores. Aunque quizá no lo atraviesen con tanta carga emocional, sí sienten lo que viven sus alumnos. Con este grupo se busca entender qué perciben y qué hacen con eso, ya que ayuda a saber qué están experimentando los estudiantes en su formación. Además, como los docentes han recorrido un camino diferente, se nota cómo esa trayectoria cambia la forma en que leen las emociones de sus alumnos. No se trata aquí de comparar lo que dicen con lo que opinan los estudiantes, sino de sumar distintas miradas sobre el mismo fenómeno.

A través de estas dos miradas se espera construir una visión amplia y situada del bienestar emocional durante el proceso de formación musical. La razón para explicar este diseño es que las personas directamente implicadas en la formación tienden a responder con mayor honestidad sobre lo que han vivido. Como afirman (Rodríguez Sehk & Bonilla Castro, 2013), seleccionar participantes que hayan estado en contacto directo con el fenómeno de estudio facilita el acceso a información pertinente y significativa para su comprensión.

3.4 Instrumentos de recolección de información

En el presente documento, la herramienta que se usará principalmente será la entrevista semiestructurada a profundidad, pues permite explorar con mayor detalle y flexibilidad las vivencias afectivas de cada participante. Como base de trabajo está un esquema temático general que orienta la conversación, pero sin limitar al participante, a quien se le da la posibilidad de relatar sus experiencias personales. Según lo señalado por (Robles, 2011) en su texto sobre entrevistas a profundidad, este tipo de entrevista elimina la rigidez del cuestionario y se apoya en una guía con preguntas abiertas, lo que facilita que la conversación mantenga la riqueza del contenido subjetivo del otro.

Esta elección se justifica por la necesidad de combinar cierta estructura con la apertura que exige una perspectiva fenomenológica. No se trata, desde este enfoque, de obtener respuestas esperadas, sino de comprender cómo las personas viven y otorgan sentido a sus emociones. Por ello, la entrevista semiestructurada se apoya en temas orientadores tomados del marco teórico, pero su objetivo es profundizar en los significados que emergen de la experiencia del otro. Se concibe como un espacio de construcción de sentido que se va generando de manera relacional en el diálogo.

Como señalan (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013) lo que se omite, se duda o se reformula también constituye información valiosa sobre la experiencia, ya que son indicios de dimensiones profundas de lo vivido. Bajo esta perspectiva, no se utilizarán mecanismos de recolección adicionales, pues la entrevista a profundidad ofrece un espacio lo suficientemente amplio y sensible para captar el bienestar emocional desde la perspectiva de los estudiantes.

Además, esta herramienta se adapta coherentemente al enfoque fenomenológico hermenéutico-existencial que orienta esta investigación, el cual privilegia la voz del otro, su subjetividad y su modo particular de narrar lo vivido. Se elaborarán, por tanto, guías diferenciadas: una para estudiantes y otra para los docentes. Sin embargo, estas dos últimas entrevistas se aplicarán únicamente después de haber entrevistado a los estudiantes, de modo que las preguntas emerjan de lo ya narrado por ellos, y no de suposiciones previas, como exige la lógica metodológica cualitativa.

3.5 Ruta metodológica

El proceso metodológico de esta investigación se desarrolla en cuatro momentos que responden a la lógica del enfoque cualitativo y al tipo de comprensión que se quiere alcanzar. En primer lugar, se comienza con la construcción del marco teórico, que es una fase necesaria para darle fundamento al estudio y para definir las categorías que van a guiar el diseño de las entrevistas y también la interpretación de los relatos. Esta fase requirió una revisión bastante amplia de bibliografía sobre bienestar emocional, ansiedad escénica, motivaciones, estrategias de afrontamiento y sobre la salud mental de los estudiantes de música.

Una vez que se ha llegado al marco conceptual, el paso siguiente corresponde al diseño del instrumento para la recolección de información. Se trata de una guía de entrevista semiestructurada a profundidad, elaborada a partir de las categorías trabajadas y pensada para facilitar el diálogo sin restricciones, aunque con una orientación general. La guía pone el foco en las vivencias emocionales dentro del ámbito académico, en las dificultades personales que aparecen en el proceso de formación, en la relación con el instrumento y en las maneras de enfrentar las exigencias del estudio musical.

El trabajo de campo consistirá en dos fases. En una primera instancia, se realizarán entrevistas a estudiantes de últimos semestres —o bien, egresados recientes de la Licenciatura en Música—, todas ellas por invitación y de manera voluntaria, considerando criterios de disponibilidad, grado de avance en la carrera y deseo de poner en palabras su propia experiencia. Finalmente, una vez terminadas las entrevistas y con sus versiones transcritas a texto, se realizarán las entrevistas a los docentes del programa. Esta secuencia se plantea de manera lógica, pues la segunda fase surge de los hallazgos obtenidos en la primera, es decir, de lo que se recoja en las entrevistas a los estudiantes.

Por último, se abordará la fase de análisis e interpretación de la información. Esta lectura será inductiva y abierta, es decir, respetará la individualidad de cada relato y dejará que los sentidos surjan desde la voz de quienes participaron. No se busca clasificar respuestas, sino indagar cómo se vive el bienestar emocional durante el proceso formativo, qué lo favorece y qué lo obstaculiza, así como qué debería tener en cuenta el programa académico para generar un espacio más humano y sostenible. Para ello se opta por un análisis temático, que permite organizar los relatos en “patrones de sentido” sin perder la riqueza de las voces. El análisis también permitirá, entre

otras cosas, construir propuestas o sugerencias, no como “soluciones cerradas”, sino como “puntos de partida” para pensar en el acompañamiento emocional en la formación musical.

3.6 Protocolo de entrevistas para estudiantes

Para iniciar con el trabajo de campo, a continuación, se presentan preguntas abiertas para entrevistas semiestructuradas a profundidad con estudiantes de últimos semestres y egresados recientes. Cada una señala la categoría del marco teórico de la que proviene, su sustento y su objetivo. La formulación busca que las personas narren escenas, sensaciones y significados con sus propias palabras.

P1. ¿Le ha realizado alguna vez un profesional de la salud algún tipo de diagnóstico sobre la salud mental?

- Categoría: Bienestar emocional / Acompañamiento psicológico (2.1 y 2.3.2).
- Sustento: Las experiencias de salud mental inciden en el proceso formativo.
- Objetivo: Conocer si ha existido un diagnóstico formal y su relación con la trayectoria académica.

P2. En su día a día, ¿qué aspectos dentro y/o fuera de la universidad le pueden hacer sentir equilibrado/a emocionalmente? ¿Qué suele hacer cuando nota ese equilibrio?

- Categoría: Estrategias de afrontamiento (2.3.1).
- Sustento: El bienestar se sostiene en recursos cotidianos.
- Objetivo: Identificar acciones o rutinas que fortalecen la estabilidad emocional.

P3. Recuerde un momento reciente en el que se sintió especialmente bien en su proceso musical: ¿qué sucedió y qué rol jugaron sus emociones en ello?

- Categoría: Inteligencia emocional (2.1.3).
- Sustento: El reconocimiento de emociones positivas favorece el aprendizaje.
- Objetivo: Explorar experiencias de satisfacción y su vínculo con la práctica musical.

P4. ¿Cómo puede saber que algo no marcha bien en el ámbito emocional con respecto a la carrera? ¿Qué señales percibe en usted y cómo suele reaccionar?

- Categoría: Estrés académico y bienestar emocional (2.1.3.2).
- Sustento: Los estudiantes reconocen señales físicas o emocionales de malestar.
- Objetivo: Describir indicadores y formas de afrontamiento.

P5. Antes de un parcial, examen, recital, etc., ¿de qué forma fue variando su estado emocional desde antes de tocar hasta después de haber tocado?

- Categoría: Ansiedad escénica (2.2.1).
- Sustento: La preparación y la ejecución implican variaciones emocionales significativas.
- Objetivo: Comprender el recorrido emocional alrededor de las presentaciones.

P6. ¿Alguna vez ha sentido desconexión respecto a su instrumento/a y con poca motivación?

- Categoría: Desmotivación y desconexión (2.2.2).
- Sustento: Factores como repertorio, carga académica o relaciones inciden en la motivación.
- Objetivo: Identificar condiciones que debilitan o fortalecen el vínculo con el instrumento.

P7. ¿Ha estado en semanas/días con poca energía o interés?

- Categoría: Bienestar emocional / Desmotivación (2.1 y 2.2.2).

- Sustento: Periodos prolongados de baja energía afectan la práctica y la vida cotidiana.
- Objetivo: Explorar impacto de los estados prolongados de desánimo y mecanismos de recuperación.

P8. En días de mucha presión, ¿qué rutinas personales lleva a cabo antes, durante o después estudiar o presentarse?

- Categoría: Estrategias de afrontamiento (2.3.1).
- Sustento: Las rutinas ayudan a regular emociones y prevenir desgaste.
- Objetivo: Conocer prácticas concretas de autorregulación.

P9. ¿Con quién habla cuando algo emocionalmente la/lo sobrepasa en la titulación (compañeros/as, profesores/as, familia, servicios de salud, etc.)?

- Categoría: Apoyo social y acompañamiento psicológico (2.3.1.2 y 2.3.2).
- Sustento: Las redes influyen en la forma de afrontar dificultades.
- Objetivo: Identificar apoyos significativos y su efecto en el proceso académico.

P10. Si la carrera le ofreciera la posibilidad de poder acceder a una hora semanal para cuidar la salud mental y el equilibrio emocional; ¿cómo utilizaría esa hora?

- Categoría: Educación emocional y propuestas de entorno saludable (2.3.2).
- Sustento: La formación puede incorporar espacios de cuidado.
- Objetivo: Recoger propuestas de los estudiantes sobre medidas institucionales.

P11. Describa una clase de instrumento, conjunto, o de otras materias que le haya dejado con una sensación de tranquilidad y bienestar.

- Categoría: Rol docente (2.4).

- Sustento: La organización y el feedback docente impactan directamente en el bienestar.
- Objetivo: Explorar prácticas pedagógicas que aportan al clima emocional positivo.

P12. Cuente una corrección específica que en su proceso le haya dejado huella en lo emocional. ¿Qué dijo o qué hizo el profesor/a, en qué momento la/lo hizo y qué modificó en su estudio esa semana?

- Categoría: Retroalimentación y rol docente (2.4).
- Sustento: El tipo de corrección puede ser determinante en la motivación y el ánimo.
- Objetivo: Analizar los efectos inmediatos de la retroalimentación.

P13. Si tuviera que pedirle algo a sus docentes/as para que su proceso sea más sostenible, ¿qué le pediría y por qué?

- Categoría: Rol docente y propuestas de entorno saludable (2.4 y 2.3.2).
- Sustento: Las sugerencias de estudiantes orientan posibles mejoras en la formación.
- Objetivo: Obtener recomendaciones desde la experiencia estudiantil.

P14. Pensando en sus últimas clases, ¿qué acciones concretas de sus docentes/as (organización, tipo de feedback, ritmo, lenguaje) han influido en cómo se ha sentido con su proceso?

- Categoría: Rol docente (2.4).
- Sustento: Las decisiones didácticas repercuten en el bienestar emocional.
- Objetivo: Identificar ejemplos claros de cómo la práctica docente incide en la experiencia estudiantil.

3.7 Protocolo de entrevistas para los docentes

En este apartado se presenta la guía de entrevista destinada a los docentes de la Licenciatura en Música. Se trata de preguntas abiertas que, como tal, buscan investigar cuáles son, y cómo funcionan, las percepciones de los docentes sobre el bienestar emocional de los estudiantes y qué función puede tener el plan de estudios en el acompañamiento que puedan brindar. Cada pregunta se conecta a una categoría del marco teórico y tiene definido un objetivo dentro del proceso de investigación.

P1. ¿Qué materias ha dictado como docente dentro de la Licenciatura en Música?

- **Categoría del marco teórico:** No aplica directamente.
- **Objetivo:** Contextualizar el ámbito de enseñanza de cada docente para interpretar sus respuestas.

P2. ¿En su experiencia, qué tipo de retroalimentación ha favorecido el cómo los estudiantes pudieran mantener la motivación y la calma en los momentos de exámenes y presentaciones?

¿Qué aspectos tiene en cuenta para decidir de qué forma dar esa retroalimentación?

- **Categoría del marco teórico:** 2.4 La mirada docente; 2.2.1 Ansiedad escénica.
- **Objetivo:** Conocer cómo los docentes perciben su papel en la motivación y el manejo de la ansiedad.

P3. En el momento de planear sus clases, ¿de qué forma combina el trabajo técnico del instrumento con los momentos en los que atiende el bienestar emocional (por ejemplo, impedir nervios, pausas activas, respiración)?

- **Categoría del marco teórico:** 2.3.1 Estrategias de afrontamiento; 2.4 Rol docente.

- **Objetivo:** Explorar cómo los docentes equilibran lo técnico con el cuidado emocional.

P4. Algunos estudiantes dicen que la organización de la clase les ayuda a focalizar. ¿Qué tipo de organización emplea en sus clases (objetivos, secuencias, criterios) y qué piensa que influyen en el ánimo y el aprendizaje?

- **Categoría del marco teórico:** 2.4 La mirada docente.
- **Objetivo:** Indagar sobre prácticas de organización docente y su relación con el bienestar estudiantil.

P5. Cuando aparecen comparaciones entre estudiantes o una atmósfera competitiva en clase, ¿qué hace usted para conseguir un clima de respeto y de aprendizaje seguro cuando tiene que ver con momentos de ensayo o evaluaciones?

- **Categoría del marco teórico:** 2.2.1 Ansiedad escénica; 2.4 La mirada docente.
- **Objetivo:** Conocer cómo los docentes manejan el clima competitivo en beneficio del bienestar.

P6. En su práctica docente, ¿qué señales o situaciones le permiten identificar que un estudiante puede estar atravesando un momento emocional difícil? En caso que esto ocurriera, ¿qué acciones considera adecuadas dentro o fuera de la Licenciatura?

- **Categoría del marco teórico:** 2.1 Bienestar emocional; 2.3.2 Acompañamiento psicológico.
- **Objetivo:** Explorar cómo los docentes identifican y acompañan a estudiantes en dificultad emocional.

P7. Considere un caso en el que una retroalimentación que hizo no tuvo el efecto esperado sobre el bienestar de una estudiante o del grupo. ¿Qué aprendió de esto y qué cambió respecto a su forma de retroalimentar?

- **Categoría del marco teórico:** 2.4 La mirada docente.
- **Objetivo:** Promover una reflexión crítica sobre la retroalimentación y sus efectos.

P8. Dentro de la clase, ¿qué condiciones puede hacer que un estudiante se sienta en disposición de acercarse usted para tratar de las dificultades emocionales? ¿De qué forma percibe que eso tiene lugar?

- **Categoría del marco teórico:** 2.4 La mirada docente; 2.3.2 Acompañamiento psicológico.
- **Objetivo:** Indagar sobre los factores que favorecen o limitan la apertura entre docentes y estudiantes.

P9. Cuando identifica señales de sobre estudio, lesión física (por ejemplo, tendinitis) o un agotamiento emocional de un estudiante, ¿qué decisiones toma para acompañar eso de cara al semestre?

- **Categoría del marco teórico:** 2.3.1 Estrategias de afrontamiento; 2.4 Rol docente.
- **Objetivo:** Conocer cómo actúan los docentes frente a señales de riesgo físico y emocional.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Lectura detallada y primeras conexiones temáticas

En este capítulo se trabaja con el análisis temático para ir de los relatos a patrones de sentido. La idea es sencilla: leer y releer las entrevistas, marcar fragmentos significativos y, a partir de esas marcas, agrupar lo que se repite o se relaciona, hasta nombrar temas y subtemas que expliquen mejor lo que están viviendo las y los estudiantes. Este camino es adecuado para las entrevistas porque permite organizar mucha información y, al mismo tiempo, conservar las escenas y expresiones que le dan vida a los hallazgos. La guía general se apoya en la propuesta clásica de (Braun & Clarke, 2006), quienes plantean seis fases para este análisis: familiarización, codificación, búsqueda de temas, revisión, definición y redacción.

Además de esa guía práctica, se asume una mirada interpretativa: no basta con contar cuántas veces aparece una idea; importa comprender qué significa en el contexto de la formación musical y cómo se enlaza con el marco teórico (ansiedad escénica, motivación, afrontamiento, entorno pedagógico). Esta forma de leer encaja con las orientaciones cualitativas que invitan a volver al texto, contrastar, y explicitar las decisiones de análisis para sostener el rigor del proceso (Miles & Huberman, 1994; Vasilachis, 2006).

4.1.1 Justificación del análisis: del dato al sentido

Se elige el análisis temático porque el objetivo es reconocer patrones en experiencias y nombrarlos de manera comprensible. Eso permite responder a la pregunta de investigación sin perder la riqueza de las voces. En términos prácticos: se identifican unidades de significado (frases, escenas, descripciones); esas unidades se codifican con palabras breves; los códigos que “dialogan” entre sí se agrupan como posibles temas; los temas se revisan y definen con claridad;

y finalmente se redactan con citas que los ilustren. Este procedimiento, tal como lo describen Braun y Clarke (2006), es accesible y flexible, y funciona bien cuando se busca pasar “del dato al sentido” sin atarse a un marco único de análisis.

Para sostener la transparencia del proceso se retoman recomendaciones operativas del análisis cualitativo: dejar rastros de las decisiones (memos, bitácora), comprobar coherencia interna de los temas y atender casos que no encajan o que contradicen lo más frecuente. Estas pautas ayudan a que el lector pueda seguir el recorrido desde los fragmentos iniciales hasta los temas finales (Miles & Huberman, 1994)

4.1.2 Consideraciones metodológicas desde la experiencia

Toda lectura está hecha desde algún lugar. En este trabajo se declara una posición atenta y prudente: se buscan patrones, pero se reconoce que los relatos tienen matices y que el sentido se afina volviendo al texto. (Vasilachis de Gialdino, 2006) menciona que en la investigación cualitativa existen distintas tradiciones y estrategias; lo importante es ser explícitos con las elecciones, cuidar el vínculo con los datos y sostener la coherencia entre objetivos, categorías y forma de analizar.

En consecuencia, el análisis se presenta como un proceso iterativo (leer, marcar, agrupar, revisar, escribir), más que como una receta automática. La organización que se verá en los siguientes numerales —temas, subtemas y citas que los muestran— responde a ese trabajo paso a paso y a la intención de hacer visible cómo se fue “tejiendo” el sentido a partir de las entrevistas (Braun & Clarke, 2006).

4.2 Secuencia del trabajo analítico

El análisis se desarrolló en varias fases sucesivas que permitieron organizar y dar sentido a la información obtenida en las entrevistas con estudiantes y docentes. Se partió de una lectura inicial y exploratoria del corpus, continuando con la identificación de unidades de significado, el proceso de codificación, la construcción de temas y la revisión de cada uno de ellos. Este recorrido metodológico sigue las orientaciones del análisis temático, que propone un trabajo iterativo y sistemático con los datos (Braun & Clarke, 2006), y asegura que los hallazgos se sostengan en evidencias claras y comprensibles.

4.2.1 Primer contacto con el corpus: leer, subrayar, anotar

El primer contacto con las entrevistas consistió en leerlas con calma, pero sin tener como objetivo inmediato clasificar. Se trataba de un ejercicio de familiarización con el material, que consistió en subrayar las frases que llamaban la atención y hacer algunas anotaciones en el margen con impresiones iniciales. En el sentido que (Braun & Clarke, 2006) describen este primer contacto es una tarea importante, puesto que permite irse introduciendo en la riqueza del texto y para empezar a detectar los posibles elementos interesantes que posteriormente se convierten en códigos o en temas. En este sentido, tanto en las entrevistas a estudiantes como a las de docentes se pusieron de relieve expresiones que dejaban entrever estados emocionales fuertes, narraciones que relataban experiencias significativas o menciones directas al acompañamiento del alumnado en el camino hacia la titulación.

4.2.2 Primeros pasos: identificación de unidades de sentido

De esas primeras lecturas surgieron las llamadas unidades de significado, es decir, fragmentos del discurso que contenían una idea o experiencia con sentido propio. No se buscaba aún

interpretarlas, sino aislarlas y reconocerlas como piezas que después se integrarían en un tejido más amplio. (Vasilachis de Gialdino, 2006) recuerda que la construcción de categorías en la investigación cualitativa parte de identificar lo que los participantes expresan con sus palabras, sin imponer de antemano un marco cerrado. Bajo esa lógica, se marcaron tanto frases cortas como descripciones amplias que daban cuenta de vivencias emocionales vinculadas con el estudio musical.

4.2.3 Unir sentidos: construcción de categorías

Una vez establecidas las unidades de significado, se les asignó una breve etiqueta o código que resumiera la idea central. Este procedimiento descrito por Braun y Clarke (2006) fue el que permitió comenzar a dar orden a la información. Para dar un pequeño ejemplo, se encontró que las expresiones de nervios de los estudiantes antes de las audiciones se agrupaban la idea de una “ansiedad previa”, en tanto que las referencias a la retroalimentación que hacían los docentes llegaron a agruparse bajo el código “impacto del feedback docente”. Por tanto, los códigos fueron generando un diálogo entre ellos con el sentido de dar pie a posibles temas más amplios por el camino. Aquí ya se empezaban a reconocer las conexiones entre las narraciones de estudiantes y docentes, lo que hizo también que el análisis fuese más enriquecedor al poder contrastar las visiones sobre un mismo fenómeno.

4.2.4 Revisión y afinación del análisis temático

Al principio aparecieron varios temas, pero no todos se mantuvieron igual. Con el tiempo fue necesario volver una y otra vez a las entrevistas, revisar frases, comparar escenas y ajustar lo que no encajaba. Algunos se fusionaron porque en realidad trataban de lo mismo; otros se descartaron porque no daban claridad. También se cuidó cómo nombrarlos: la idea era que cada título dijera, de forma sencilla, lo que había dentro de cada tema, es decir, las experiencias y significados

emocionales expresados por los estudiantes. El resultado fue un conjunto de temas que recogía tanto los retos emocionales como las maneras en que los alumnos contaron haberlos afrontado.

4.2.5 Contar con evidencia: escenas, frases y sentido

Los temas quedaron respaldados por fragmentos extraídos directamente de las entrevistas, sin que ello implicara saturar el texto con citas. Se seleccionaron únicamente aquellas que mostraban con claridad lo que estaba en juego en cada caso. Como señalan Braun y Clarke (2006), el análisis temático cobra sentido cuando los temas se ilustran con ejemplos textuales que reflejan la experiencia de los participantes tal como fue recogida en las entrevistas. De este modo, el análisis no se sostiene únicamente en la organización conceptual, sino que también se acompaña de la voz de los estudiantes y docentes, lo que permite mantener la cercanía con la realidad investigada.

4.3 Herramientas y resguardos

Aunque el análisis de las entrevistas implicaba combinar apoyos técnicos y cuidados éticos, el corpus completo —integrado por los relatos de estudiantes y docentes, con un total de alrededor de cien páginas— exigió crear un sistema de organización que facilitara localizar los fragmentos relevantes y compararlos entre sí.

En los anexos se conservaron los nombres originales de los entrevistados, pues su uso fue expresamente autorizado por quienes participaron. Sin embargo, en el cuerpo del análisis las citas se presentan de forma anónima, utilizando etiquetas como “entrevistado” o “docente”. Este procedimiento buscó proteger la confidencialidad dentro del trabajo escrito y, al mismo tiempo, garantizar el rigor metodológico y el respeto a la confianza depositada por quienes participaron en la investigación.

4.3.1 Herramientas de apoyo: uso responsable de recursos digitales (IA incluida)

Se utilizó el complemento Whisper, un sistema de reconocimiento automático de voz, para transformar los audios de las entrevistas en texto y así agilizar la gestión del corpus. Al tratarse de grabaciones largas, este recurso permitió obtener transcripciones completas de manera más rápida, aunque podían persistir errores menores en palabras aisladas. Por esa razón, los fragmentos seleccionados como evidencia en los resultados fueron revisados con cuidado para asegurar que reflejaran fielmente lo dicho por estudiantes y docentes.

Además, se recurrió a herramientas digitales —incluida la inteligencia artificial— de manera responsable y limitada a tareas de apoyo, como ordenar archivos, buscar coocurrencias o localizar segmentos relacionados. Estas herramientas no realizaron la interpretación del material, que siempre estuvo a cargo del investigador a través de la lectura, la codificación y la construcción de temas. De esta forma, la IA funcionó únicamente como un soporte técnico frente a la magnitud del corpus (cerca de cien páginas de entrevistas), sin reemplazar el análisis humano. Este procedimiento es coherente con el enfoque del análisis temático planteado por Braun y Clarke (2006) y con la recomendación de Vasilachis de Gialdino (2006) de mantener transparencia y coherencia entre objetivos, datos y decisiones analíticas.

4.4 Las voces de los estudiantes

Las entrevistas muestran una vivencia emocional intensa que varía según las situaciones. La ansiedad aparece con frecuencia en los exámenes, audiciones y recitales, y se intensifica con la comparación entre pares y la presión por “rendir”. Algunos estudiantes contaron que para manejar esa ansiedad recurren a cosas muy distintas: desde organizar mejor sus horarios, hasta hacer ejercicio, tocar en grupos donde se sienten tranquilos o buscar el consejo de un profesor cercano

El equilibrio entre exigencia académica y autocuidado resulta frágil. En sus relatos aparecen escenas de agotamiento —dolores por tocar demasiado o noches en vela—, aunque también mencionan esos pequeños instantes de satisfacción y de calma que equilibran el esfuerzo. Se repiten tres escenas centrales: la preparación previa, el instante de la presentación y lo que ocurre después de tocar. En esas situaciones los estudiantes sienten con fuerza la mirada ajena y el peso de la evaluación, además de reacciones físicas claras: temblores, nudos en la garganta o vacíos de memoria. De ahí surgen también otros asuntos, como la motivación, la desconexión y las distintas maneras de cuidarse.

4.4.1 El temblor antes del sonido: ansiedad escénica

Este apartado muestra cómo los estudiantes describen la ansiedad escénica. En muchos relatos aparece como un ciclo: se acumula en los días previos, sube justo en el momento de tocar y se disipa al terminar. Puede activarse por las notas, la mirada del público o del jurado, la presencia de los compañeros o simplemente por la idea de tener que ‘medirse’ con otros. Se manifiesta tanto en el cuerpo —temblores, respiración corta— como en la mente, con dudas, bloqueos o lapsos de memoria. Aun así, varios intentan controlarla con respiración, pausas breves o recordatorios sencillos que les ayuden a no perder el foco. Más adelante se presentan escenas concretas que lo ilustran.

4.4.1.1 Antes, durante y después: el trayecto emocional

Varios estudiantes describen un ciclo parecido. Antes de tocar aparecen dudas, pensamientos pesados y miedo a fallar. Una entrevistada lo expresó de manera clara: “el día antes me estoy

sintiendo como soy incapaz de todo, pero igual lo presento” (entrevistada).⁶ Durante la interpretación, el cuerpo se activa y resulta difícil mantener la atención: “entro hecha una bola de nervios... por más que intento respirar... me tiembla un poco las piernas” (entrevistada). Al terminar, en ocasiones llega el alivio, aunque también puede quedar una sensación de vacío: “salgo... a veces me pasa que no recuerdo qué pasó en la audición” (entrevistada).

No se trata solo de evaluaciones internas. En audiciones externas, aun con preparación y planificación, la atención tiende a desviarse hacia lo que hacen los demás. Así lo relata una estudiante: “hago las cosas con nervios... me es muy difícil encontrar tranquilidad” (entrevistada). También se repite la escena de la noche previa marcada por el sobreesfuerzo: “si tengo que... me esfuerzo... y si toca pues no duermo tres días” (entrevistada). Esta manera de “resolver” permite cumplir con la exigencia, pero luego pasa factura.

Con el paso de los semestres, varios reconocen que la relación con el examen cambia. Un estudiante recordó sus primeros parciales con mucha inseguridad y, más adelante, un giro en la forma de vivir el momento: “fallo notas... pues normal... hay que seguir y disfrutar el momento” (entrevistado). La ansiedad no desaparece del todo, pero se aprende a convivir con ella y a darle un lugar distinto.

4.4.1.2 Alrededor del escenario: evaluación, miradas y comparación

La ansiedad se ve ampliada cuando la evaluación trasciende a ser pública y la interpretación se encuentra permanentemente recubierta de comparación entre los compañeros estudiantes. Una entrevistada se refirió a situaciones competitivas, incluso “tóxicas”, en las que algunos o algunas

⁶ A partir de este punto, se encuentra una gran citación de testimonios personales que son referenciados de manera literal y anónimamente, esto porque se tocan temas sensibles y a veces se refieren a terceros con nombres propios.

“disminuyen al resto” (entrevistada). Desde su experiencia, también distinguió a la Licenciatura como un espacio diferente: allí, gracias a la pedagogía aplicada, la situación se percibe más equilibrada y esto “baja un poco la tensión” (entrevistada).

La comparación afecta a la ejecución misma. Una entrevistada escuchó que a otra colega le pidieron un poco más de velocidad y decidió ir “a toda [mierda]”, lo que dio mal resultado (entrevistada). Allí se ha perdido el criterio propio del intento de “cumplir” con lo esperado desde fuera, que acaba afectando a la ejecución. No se trata solamente de la técnica sino de una forma de enfrentarse a la presión de la mirada del otro.

No todo es negativo, no obstante. En agrupaciones donde el clima es bueno, la sensación de amenaza disminuye y aparece la calma. Una estudiante lo expresa de este modo: “me sentí acogida... nadie me hizo sentir menos... eso me dio mucha tranquilidad” (entrevistada). En ese contexto la comparación no desaparece, pero pierde protagonismo frente a la realización de sentirse acompañada y querida.

4.4.1.3 Cuando el cuerpo habla: ejecución, atención y recuerdos

El estrés se nota en el cuerpo. Aparecen temblores, nudo estomacal, respiración corta, voz nerviosa, atención que se corta y, a veces, “lagunas” después de tocar: “a veces no recuerdo nada de lo que pasó adentro” (entrevistada). Otro estudiante agrega que “la voz transmite lo que estás pensando” cuando canta con nervios (entrevistado). No es solo un tema “mental”: el cuerpo va adelante contando lo que pasa.

También surgen efectos del estudio sin pausas o con malas rutinas: “empecé a desarrollar problemas musculares, tendinitis, contracciones... primero físico... después mental” (entrevistado). Ese “golpe” llevó a cambiar hábitos: yoga, gimnasio, estiramientos y “aprender a

descansar”, por recomendación de su maestra (entrevistado). El aprendizaje no fue “hacer más”, sino hacer distinto.

4.4.2 Luz y sombra: motivación y desconexión

Aquí aparece lo que mantiene las ganas de estudio y lo que las apaga: sube cuando hay metas claras y el avance reporta pequeñas victorias, cuando están presentes los ambientes de pertenencia, cuando los docentes ordenan las tareas y cuidan el trato hacia los estudiantes. Baja cuando se mezclan las cargas altas, cuando aparecen comentarios que hieren, cuando hay una comparación constante entre el progreso entre pares, y poco tiempo para estudiar el instrumento.

Todo esto muestra que la motivación no sigue una línea estable: una misma persona puede sentirse muy conectada en una semana y, en la siguiente, pasar por diferentes situaciones que la hagan sentir cansada y con dudas.

4.4.2.1 Interés, elección y pequeños avances

La motivación crece con avances pequeños, un ambiente de pertenencia y hábitos simples de cuidado. Una estudiante lo pone en lo cotidiano: organizar lo que tiene que hacer, “hacer cosas que me gustan... montar bicicleta... gimnasio... eso ayuda a estabilizar” (entrevistada). Otro espacio que sostiene es la práctica en grupo; más de uno dice que allí hay disfrute e identidad: “cada que estoy ahí, me la gozo... me acogieron desde que era primer [semestre]... qué bonito estar acá” (entrevistado).

El vínculo con algunos docentes también ayuda. Una entrevistada destaca a su profesor de instrumento como presencia clave y reconoce el valor de la organización docente: “docentes que sean así como súper organizados eso me mantiene muy enfocada en las clases” (entrevistada). Ese orden da norte en semanas pesadas.

Sumar pequeños logros cambia el ánimo. Un estudiante lo resume con calma: “fallo notas... no pasa nada, hay que seguir” (entrevistado). Ver el tocar como expresión, y no solo como exactitud, baja la exigencia de ser perfecto y devuelve ganas.

4.4.2.2 Notas, expectativas y presión externa

La motivación baja cuando se juntan expectativas altas, comparación con otros y cargas académicas pesadas. Una estudiante narra que se ha sentido “desconectada” cuando el trabajo y otras materias limitan el tiempo de estudio; además pesa “la comparación con muchos otros que están en ese proceso” (entrevistada). A esto se añaden inquietudes más profundas, como la tensión entre dedicarse a ser instrumentista o cumplir con las demandas de la licenciatura: “podría estar tocando como instrumentista... y... en la licenciatura hay que dedicarles tiempo a otras materias” (entrevistada).

Los comentarios del profesor pueden ayudar o hacer daño. Una entrevistada recuerda un profesor que humillaba en clase y otro que corregía “de buena manera... motivante a seguir estudiando” (entrevistada). Aunque la frase dura no vaya dirigida a quien narra, verla golpea el ambiente de clase y deja huella.

También pesan los exámenes teóricos. Hay recuerdos de parciales con “muchos nervios” e inseguridad (entrevistado). Todo eso junto puede desconectar si no se regulan los ritmos y si no se explican bien los objetivos y criterios de cada asignatura.

4.4.2.3 La energía que no alcanza

Varios estudiantes dicen en sus entrevistas que hay muchas semanas con pocas ganas de tocar, hay irritabilidad y mal descanso. Una estudiante lo dice así: “sí... he tenido momentos de días sin tocar... desanima... no siento que tengo tiempo para nada, tampoco para descansar... me pongo

súper irritable” (entrevistada). A veces emergen salidas de afán para cumplir: “si tengo que escribir un documento para mañana, pues no duermo tres días” (entrevistada).

Los eventos críticos empeoran la energía. Una estudiante cuenta que, entre la tesis y la pérdida del instrumento, decidió cancelar el semestre: “me sentía agobiada con la tesis... me robaron el violín... preferí cancelar para no perder materias ni apresurar un instrumento que no me gustara” (entrevistada). Otra persona buscó apoyo psicológico por varios meses para afrontar un duelo y la carga académica (entrevistada). A la par de estas dificultades emocionales, también aparecen consecuencias físicas, como tendinitis y dolores por estudiar sin pausas ni calentamiento, con uso de analgésicos antes de aprender a descansar (entrevistado).

No siempre se usan los servicios que ofrece la universidad. Una entrevistada dice: “no... nunca he tomado los servicios que ofrece... he escuchado malas referencias” (entrevistada). Otra voz matiza: “usaría el espacio... pero... siento que no es muy efectiva con el apoyo psicosocial ni con el apoyo emocional” (entrevistado). También se comentan límites prácticos: “tres, cuatro citas, más o menos sí” (entrevistada). Teniendo esto en cuenta, varios se apoyan en amigos, familia, en algún tipo de ejercicio y cambios en la forma de estudiar.

4.4.3 Maneras de cuidarse: estrategias de afrontamiento

Las estrategias que mencionan los estudiantes no son fórmulas complejas. Son ajustes cotidianos que cada uno prueba y afina según la semana: hacer pausas cortas, respirar, dormir y comer mejor, moverse, estirar, hablar con alguien de confianza o pedir ayuda profesional. Algunas sirven antes de tocar para llegar más tranquilo/a; otras ayudan después para “bajar revoluciones”. También hay límites: no todos usan los servicios de la universidad y varios prefieren apoyo externo o de su círculo cercano.

4.4.3.1 Recursos para autorregularse

En días pesados, algunos estudiantes hacen mini-pausas para bajar la activación. Un estudiante que prepara recitales lo cuenta así: antes de tocar se concentra en lo importante y “entre descansar es súper importante para antes del recital” (entrevistado). Durante el recital reconoce “unos nervios” que no desaparecen del todo, y los acepta como parte del juego (entrevistado). Al terminar, lo primero es “respirar y decir al cuerpo que es momento de descansar” (entrevistado).

Otra estudiante habla de parar un momento cuando la cabeza está saturada: “en este momento sí... me tomo pequeños descansos... para recuperarse durante los días pesados” (entrevistada). No son técnicas complicadas; son decisiones cortas para cortar el bucle y volver con algo más de calma.

4.4.3.2 Rutinas y pausas

Más que “hacer más”, varios aprendieron a hacer cosas distintas. Un estudiante que presentó varias molestias físicas lo dice claro: “empecé a desarrollar problemas musculares, tendinitis, contracciones... primero físico... después mental” (entrevistado). El cambio vino con cosas simples: “dormir bien”, “comer bien” y moverse (entrevistado). Otro lo resume como “rituales... aparte de dormir bien y comer bien... y seguir siendo... productivo en esos días exigentes” (entrevistado).

Estos ajustes tienen un efecto visible. Una entrevistada cuenta que al “organizar mis espacios de estudio” se sintió “más tranquila últimamente” (entrevistada). No son grandes cambios, pero marcan una diferencia cuando llegan las semanas de parciales y conciertos.

4.4.3.3 La fuerza de los otros

El primer apoyo suele ser el círculo cercano. Un estudiante, al hablar de cómo sale de “malas rachas”, empieza por lo básico: “primero hablar con demás personas... con mis amigos y con mi familia” (entrevistado). Para otras personas, la terapia también ha sido un recurso. Una entrevistada dice: “como seis meses” de proceso (entrevistada); fue “particular” y llegó por decisión propia (entrevistada).

Sobre las ayudas que ofrece la universidad, hay opiniones divididas. Algunas personas no la usan porque han “escuchado malas referencias” (entrevistada). Otras la usarían, pero sienten que “no es muy efectiva con el apoyo psicosocial ni con el apoyo emocional” (entrevistado). También aparecen límites de cupos y tiempos: “tres, cuatro citas, más o menos sí” (entrevistada). Mientras tanto, lo que más aparece es una mezcla de apoyos del círculo cercano de las y los estudiantes: amigos, familia, actividad física, y profesores que saben cuándo bajar el ritmo y cuándo orientar.

4.4.4 Cuando duele estudiar: sobre esfuerzo y lesiones

En varios relatos el cuerpo es el que termina marcando el límite. No siempre es un dolor puntual; a veces es la suma de noches cortas, semanas largas y práctica sin pausas a conciencia. Lo primero que se resiente suele ser el sueño y la energía. También se nota al tocar: respiración agitada, manos tensas, temblores. Aun así, algunos siguen adelante para poder cumplir con sus obligaciones, aunque saben que al otro día o a largo plazo el cuerpo y la mente les va a pasar factura. Una entrevistada lo dice sin rodeos: “me sobre esfuerzo... y si toca pues no duermo tres días” (entrevistada). Otro estudiante lo cuenta como un signo de alarma que ya reconoce: “son... señales que uno dice ‘ay su cuerpo está muy mal’” (entrevistado).

No todos se quedan ahí. Varias personas ya hicieron cambios para que la preparación de los recitales no se los lleve por delante: cuidar el antes, hacer pausas cortas, moverse un poco y cerrar el día bajando el ritmo de verdad, a conciencia. Un entrevistado describe ese recorrido: “entre descansar es súper importante parar antes del recital... durante... siempre he sentido unos nervios... y ya después... respirar y decir al cuerpo que es momento de descansar” (entrevistado).

4.4.4.1 Señales de alerta en la práctica

Las señales no aparecen de golpe. Vienen de a poco. Antes de estudiar o de presentarse, más de una persona habla de sueño inestable o directamente de insomnio. Una estudiante lo vivió así: “solía tener mucho insomnio... tristeza... ansiedad... pensamientos de autosabotaje” (entrevistada). Con ese arranque, cualquier sesión rinde menos y la mente se satura más rápido.

Durante el estudio o en el escenario, el cuerpo empieza a hablar. Se mencionan temblores, respiración corta, una atención dispersa. Un estudiante, al describir lo que siente antes y durante las presentaciones, reconoce que hay “señales” que le avisan que ya no está bien (entrevistado). Otro lo nota en la voz: “la voz transmite lo que estás pensando” cuando canta con nervios (entrevistado). Eso es relevante: esas señales se cuelan en la interpretación y afectan la precisión, memoria, afinación, y técnica del estudiante.

Después llega el bajón emocional. La misma entrevistada que habló del insomnio agrega: “desanima... siento que no tengo tiempo para nada... me pongo súper irritable” (entrevistada). Cumplir a toda costa suele implicar sacrificar descanso, y las consecuencias se sienten pronto: “si tengo que escribir un documento para mañana, pues no duermo tres días” (entrevistada). Más horas no siempre significan mejor práctica; varios lo aprendieron a la mala y empezaron a parar cuando aparecen las primeras señales: cansancio que no se va, cuerpo tensionado, respiración agitada. Ignorarlas sale caro.

4.4.4.2 Cambiar hábitos, cambiar sensaciones

Los ajustes que funcionan son concretos y alcanzables. Cuidar el antes y el mismo día de tocar aparece una y otra vez en las entrevistas: “dormir bien y comer bien” (entrevistado). Otro lo llama rituales que sostienen en semanas pesadas: “rituales... aparte de dormir bien y comer bien... y seguir siendo muy productivo en esos días exigentes” (entrevistado). No hace falta inventar una rutina perfecta; basta con proteger lo básico.

También sirven las pausas cortas cuando la cabeza se satura: “me tomo pequeños descansos... para recuperarme durante los días pesados” (entrevistada). A algunos les alcanza con levantarse y descansar un minuto y volver; a otros, con salir a tomar aire y regresar. Al final del día pasa de la misma manera: “respiro y le digo al cuerpo que es momento de descansar” (entrevistado). Esa simple acción evita que el cuerpo se quede en “modo recital” hasta la madrugada.

Moverse ayuda bastante. Hay estudiantes que se sienten mejor yendo al gimnasio o haciendo alguna actividad física por fuera de las responsabilidades de la universidad; otros ordenan mejor sus espacios y tiempos. Una entrevistada notó el cambio en el ánimo: al organizarse se sintió “más tranquila últimamente” (entrevistada). No son soluciones mágicas, pero, sumadas, hacen la diferencia: dosificar, parar antes de que el cuerpo colapse, cuidar el antes y el después. Y aceptar algo obvio que a veces se olvida: habrá semanas de mucho desorden y presión. En esas, la regla es flexible: descansar cuando toca, no forzar el cuerpo y entender que los nervios estarán, pero no tienen por qué mandar sobre nuestro cuerpo y nuestras acciones.

4.4.5 La clase como territorio: organización, palabra y clima

Lo que pasa en clase queda marcado en los estudiantes. No solo importa el contenido: también ayuda tener objetivos claros, un orden de trabajo que se entienda y un tono de corrección que no

sea humillante. En las entrevistas aparecen dos caras: clases que son organizadas y en donde hay un equilibrio competitivo, y otras clases que son desordenadas e incitan a competir de más. A veces la pregunta queda en el aire: ¿a quién le cuento cuando me va mal? Algunos no se lo dicen al profesor; otros prefieren hablarlo con compañeros, familia o con profesionales de la salud.

4.4.5.1 Rutas claras: objetivos, secuencias y criterios

Cuando el profesor es ordenado, la atención se sostiene mejor. Una entrevistada lo dice así: “los instrumentos... yo amo a mi maestro... [y] docentes... súper organizados eso me mantiene muy enfocada en las clases” (entrevistada). Esa “organización” se traduce en cosas simples: Ver un orden de lo que se va a ver en cada clase, qué estudiar cada semana, para qué sirven las tareas y cómo van a evaluar.

También ayuda seguir un paso a paso: primero entender, luego aplicar. Una estudiante recuerda sus inicios en materias grupales: “en los primeros semestres... ver conocimiento... y pues ya ahí sí después aplicarlo” (entrevistada). Con un camino claro, baja la ansiedad de “no saber por dónde empezar” y se siente avance.

No todo funciona igual para todos. Hay clases que se sienten poco útiles para el instrumento viéndolo a corto plazo: “le inviertes a algo que no te deja realmente frutos” (entrevistada). En esos casos, lo que piden es sencillo: explicar mejor el para qué y conectar la tarea con el instrumento o con una meta visible. No prometer a comienzos de semestre algo que no se va a cumplir.

4.4.5.2 La palabra que acompaña: comentarios y tono

La forma de decir las cosas levanta el ánimo. Un mal comentario deja marca. Una entrevistada les pide a sus profes: “que se pongan en el zapato del estudiante... y que no [enseñen] a base de

un maltrato” (entrevistada). Otra persona trae el recuerdo de un “docente de gramática” y contrasta con otras materias donde la corrección fue “motivante a seguir estudiando” (entrevistada). Esto nos hace ver la importancia de saber corregir y también cómo se dice esa corrección.

Por otra parte, hay momentos de cuidado. Una estudiante contó que, en un día difícil, su profesor la escuchó, le dio tiempo para que se calmara y respirara y luego, trabajaron la obra por partes (entrevistada). Ese gesto no significó bajar la exigencia, sino acompañar el proceso de una manera más tranquila.

4.4.5.3 Competir sin herir: manejo de comparaciones

La comparación existe. A veces duele: “las ofertas... someten mucho estrés” y se vuelve “inevitable” medirse “con los demás” (entrevistada). En otros momentos, la competencia se vuelve un empujón. Un estudiante lo cuenta con gusto: “había una sana competencia... [ese compañero] tenía cierta admiración hacia mí... fue muy muy chévere en su momento” (entrevistado). El efecto de la competencia varía según el ambiente: puede ser un estímulo cuando se construye en base al respeto, o un peso cuando está cargada de burlas y etiquetas.

Ahora bien, no todas las experiencias fueron descritas como tensionantes. Según una entrevistada, la Licenciatura le ofrece un clima distinto al de otros espacios más competitivos: ‘no lo siento competitivo’ (entrevistada). Eso no significa que no exista exigencia, pero sí se percibe menos presión y más colaboración.

4.4.5.4 Puertas abiertas: disponibilidad y caminos de ayuda

No todo se habla en el aula. Hay estudiantes que no cuentan a tiempo lo que les pasa: “no lo dialogué ni con docentes” (entrevistada). A veces por no “agobiar” al profe; otras porque creen

que “no es necesario”. En paralelo, se valora la escucha cuando aparece: “el apoyo eran los compañeros” (entrevistado). Si no es el profesor, al menos alguien dentro de la universidad.

Sobre los servicios institucionales, hay opiniones distintas. Un entrevistado fue franco: no iría tal como están, porque la hora choca con las clases y “en vez de tomar esa hora” preferiría irse “a la casa” (entrevistado). Luego propone algo: “como de pronto un apoyo no individual sino grupal... un espacio en el que uno sí quisiera ir” (entrevistado). La idea apunta a formatos más prácticos y cercanos a lo que necesitan realmente los estudiantes.

4.5 Lo que se repite, lo que sorprende (integración entre estudiantes)

Cuando leemos la totalidad de las entrevistas aparecen varios aspectos que se repiten y otros que llaman la atención. Aparecen una y otra vez los nervios antes de tocar, alguna señal en el cuerpo durante la interpretación, el alivio al finalizar y, a veces, poco recuerdo de lo que pasó. También surge la comparación con otros, las cosas que duelen, el cansancio acumulado y formas muy simples de cuidarse. A su vez, aparecieron aspectos nuevos que nos llevan a plantear cómo organizar mejor la clase y cómo acompañar de manera más adecuada.

4.5.1 Patrones que se repiten

Se repite un ciclo: antes, durante y después. Antes hay dudas. Al tocar aparecen temblores o la respiración se acelera. Después llega el respiro, a veces no alcanza. Lo dice una estudiante con honestidad: “el día antes me estoy sintiendo como soy incapaz de todo, pero igual lo presento... entro hecha una bola de nervios... por más que intento respirar... me tiembla un poco las piernas... a veces me pasa que no recuerdo qué pasó en la audición” (entrevistada). Otro estudiante, lo mira desde otra perspectiva: “fallo notas... pues normal... hay que seguir y disfrutar el momento” (entrevistado).

En casi todas las entrevistas, el cuerpo demuestra algo. Hay quien lo notó en la voz: “la voz transmite lo que estás pensando” (entrevistado). Hay quien lo vivió a lo largo de semanas: “solía tener mucho insomnio... tristeza... ansiedad... pensamientos de autosabotaje” (entrevistada). Y, cuando la carga académica aumenta, aparece el afán: “me sobre esfuerzo... y si toca pues no duermo tres días” (entrevistada).

La comparación aparece muy seguida. En ambientes muy competitivos la presión se nota. Una estudiante habla de “ofertas... que someten mucho estrés” y de medirse con “los demás” como algo casi inevitable (entrevistada). Aun así, no todo tiene el mismo clima: “el ambiente de la licenciatura no lo siento competitivo” (entrevistada). Ese contraste entre ambientes más duros y el de la licenciatura se repite en varios relatos.

También se repiten hábitos de cuidado, simples y al alcance: “dormir bien y comer bien” antes de tocar (entrevistado); “me tomo pequeños descansos... para recuperarse durante los días pesados” (entrevistada). Al final de un concierto, alguien decide relajarse a su manera: “respirar y decir al cuerpo que es momento de descansar” (entrevistado). Nada sofisticado. Funciona.

4.5.2 Hallazgos en las historias

Hay cosas que al principio no veíamos y aparecieron al comparar las historias. Por ejemplo, la “sana competencia” como experiencia real, no solo un ideal. Un estudiante lo cuenta con gusto: “había una sana competencia con un compañero... sentía que él tenía cierta admiración hacia mí... fue muy muy chévere en su momento” (entrevistado). La competición es inevitable, pero cambia de sentido cuando hay respeto.

Otra novedad fue el lugar de los grupos (orquesta, conjuntos) como refugio. Una estudiante lo resume: “me sentí acogida... nadie me hizo sentir menos... eso me dio mucha tranquilidad”

(entrevistada). Ese tipo de espacios no solo enseña repertorio; reduce el miedo a quedar mal y sostiene el ánimo.

Algunas experiencias llegaron a transformar por completo el rumbo de un semestre. Tal fue el caso de una estudiante que, ante la suma de dificultades, decidió cancelar: se sentía agobiada con la tesis, había tenido poco avance en el documento y, además, le robaron el violín, lo que la dejó profundamente afectada. Ella lo relató de la siguiente manera:

Me sentía agobiada con la tesis... me robaron el violín... preferí cancelar el semestre, pues no iba a entregar el documento y no iba a perder una materia y no iba a dejar que se me bajara el promedio y tenía mi recital de grado... no quería acelerarme como comprar un violín que no me gustara ni nada, entonces por eso cancelé el semestre. (entrevistada).

4.5.3 Tensiones y contrapesos

En las entrevistas aparece una tensión constante: de un lado, la exigencia y las metas altas; del otro, la necesidad de cuidarse para no sobrepasar el límite: “si tengo que escribir un documento para mañana, pues no duermo tres días” (entrevistada). Otra persona llevó el cuerpo al límite: “empecé a desarrollar problemas musculares, tendinitis, contracciones... primero físico... después mental” (entrevistado). En contraste, el mismo estudiante aprendió a ajustar: “entre descansar es súper importante para antes del recital... y ya después... respirar” (entrevistado).

También hay tensión entre el camino de instrumentista y la licenciatura con materias que no siempre parecen vinculadas al instrumento. Se manifiesta la inconformidad: “lo inviertes a algo que no te deja realmente frutos” (entrevistada). Al mismo tiempo, varios señalan que el enfoque pedagógico reduce la presión de compararse y les ofrece otras razones para continuar en la carrera.

La palabra del profesor pesa. Hay comentarios que animan y otros que desmotivan. Una estudiante pidió algo muy simple: “que se pongan en el zapato del estudiante... y que no [enseñen] a base de un maltrato” (entrevistada). En esa misma línea, otra escena deja claro que la forma importa: la corrección fue “motivante a seguir estudiando” (entrevistada). La forma de decirlo cambia el efecto.

Surge otro aspecto: contar o no contar lo que pasa. Hay quien prefiere guardarlo: “no lo dialogué ni con docentes” (entrevistada). Hay quien se apoya primero en amigos y familia, y a veces en terapia particular por meses (entrevistada). El “a quién” y el “cuándo” continúa siendo una decisión en proceso para varios.

4.5.4 Cómo se conectan los hilos

En términos generales, esto nos lleva a una idea sencilla: el bienestar no está fuera del estudio; el bienestar va dentro del estudio. La trayectoria emocional de las intervenciones, los desasosiegos en el cuerpo, la comparación, las valoraciones del profesor, la siesta corta, los descansos, el acogimiento en los conjuntos y la posibilidad de pedir una pausa forman parte de ese proceso.

No se trata de un proceso recto ni uniforme. Un mismo estudiante puede pasar de un mal día a un buen momento con apenas algunos cambios. Cuando surge un tropiezo, buscar apoyo o disminuir la carga no refleja debilidad, sino la capacidad de sostenerse para poder continuar con su formación y seguir adelante.

4.6 Otro punto de vista: La mirada docente

Este apartado recoge la mirada docente en cuatro aspectos principales: la manera en que ofrecen retroalimentación, la organización de las clases, la forma en que procuran un ambiente de

respeto y colaboración entre pares, y la atención a señales de malestar emocional o de sobrecarga académica. A partir de estas experiencias también emergen sugerencias de ajuste al plan de estudios, que algunos profesores vinculan con los procesos de renovación curricular actualmente en discusión en el programa.

4.6.1 Comentarios que acompañan (y dónde aprietan)

Varios docentes entienden la retroalimentación como un diálogo más que como una calificación. Un profesor lo resume así: “no califico... solo evalúo, y la evaluación es una mirada comunitaria sobre los procesos... es más dialogado” (docente, entrevista).

En las clases de instrumento complementario, una idea se repite: enseñar a estudiar. Un docente lo dice con claridad: “Presiono para que haya trabajo... pero no me gusta generar más presión en las clases que en los exámenes... una de las metodologías claras es enseñarles a estudiar... para que quiten el miedo” (docente, entrevista).

En las clases de pedagogía, la retroalimentación se apoya en productos con criterios visibles. Se pide evidencia paso a paso y se conversa sobre ajustes. Una docente cuenta que el semestre cierra con un portafolio, con criterios claros desde el inicio y momentos para que el estudiante proponga; lo cual, según ella, fortalece la confianza porque el propio estudiante “va reconociendo nuevos conocimientos” (docente, entrevista).

Cuando los comentarios se vuelven confusos o demasiado duros, varios profesores se miran a sí mismos y ajustan el momento y la forma de exigir, para no añadir más ansiedad (docente, entrevista).

4.6.2 Organización de la clase: criterios, secuencias y espacio para crear

La organización clara baja la incertidumbre. Una docente explica que su clase tiene dos partes (una más de investigación y otra didáctica), tareas por sesión y cierre de semestre con un portafolio; el primer día entrega el programa de lo que “va a pasar durante el semestre” (docente, entrevista).

Al mismo tiempo, resalta que también deja espacios de flexibilidad. Un ejemplo son las consignas como la cartografía sonora en salidas pedagógicas, que los estudiantes pueden resolver de manera creativa (docente, entrevista).

La combinación entre orientación y libertad se refleja en la decisión de no anticipar el formato de una actividad, para evitar que se vuelva un “cliché”. Mantiene la idea principal (escuchar el entorno y reflexionar) y deja el cómo en manos del estudiante (docente, entrevista). En la clase de instrumento, otro docente aclara que hay mínimos claros, pero la meta es personal; ayuda a ordenar sin obligar a todos a ir al mismo ritmo (docente, entrevista).

4.6.3 El tono de la palabra y su efecto en el ambiente

Para prevenir tensiones entre pares, una profesora establece acuerdos claros sobre el trato en público: “aplicamos los cuatro acuerdos toltecas” y, desde ahí, invitan a verse como profesionales en formación, no como rivales (docente, entrevista).

Algunos docentes plantean la evaluación en comunidad: en lugar de depender únicamente del juicio de una sola voz, se escuchan varias miradas sobre lo hecho, con énfasis en reconocer avances y proponer próximos pasos (docente, entrevista).

Cuando aparece la comparación entre estudiantes, el papel del docente es clave: señalar lo que puede trabajarse, evitar etiquetas que marcan (“el que no da la nota”) y dirigir la mirada hacia el

progreso personal (“lo tuyo hoy frente a lo tuyo de hace dos semanas”). Con ello, baja la rivalidad y se mantiene la motivación (docente, entrevista).

4.6.4 Señales de alerta y rutas de apoyo

Algunos docentes están atentos a lo no verbal: postura, voz, participación e incluso los gestos. Si un estudiante deja de sonreír o se aísla en una clase donde se canta, baila o se juega, para la docente esto es señal de que algo ocurre y se acerca; escucha y remite a coordinación, Bienestar o a pares de confianza cuando hace falta (docente, entrevista).

Otra profesora señala que no siempre se trata de lo emocional, sino de lo sensorial (audición, visión). Menciona casos como miopía o dislexia que afectan la lectura y se confunden con “no estudió” (docente, entrevista).

El agotamiento en clase se refleja de formas muy visibles. Una docente explica que puede ser resultado de una saturación emocional o física, y menciona como ejemplo a estudiantes que terminan quedándose dormidos. Para ella, en vez de interpretar esto como falta de interés, conviene ajustar la dinámica y recuperar la atención de manera respetuosa (docente, entrevista).

Sobre el acompañamiento psicológico, una docente reconoce que existe cierta desconfianza de los estudiantes hacia el servicio institucional, pues consideran que falta empatía en la atención. Ante ello, destaca la importancia de que el profesor pueda ser un primer apoyo con una escucha abierta en el aula, siempre evitando sustituir el trabajo especializado del profesional (docente, entrevista).

4.6.5 Equilibrio en la carga académica

La preocupación por la carga semanal es mencionada por varios docentes. Una profesora señala que no resulta lógico mandar de tarea “tres libros en una semana” en una materia de una

hora, cuando ya el instrumento necesita un trabajo diario constante. Cuando las asignaturas coinciden en elevar sus exigencias, el impacto se traduce en agotamiento emocional y físico para los estudiantes (docente, entrevista).

Respecto al plan de estudios, otra docente propone dosificar lo pedagógico y lo musical desde el inicio —en primer semestre—, en lugar de concentrarlo en etapas posteriores. Señala la necesidad de equilibrar las diferentes áreas —interdisciplinar, pedagógico-didáctica, musical y de profundización— para evitar picos de exigencia que terminan por desgastar a los estudiantes y generar desmotivación (docente, entrevista).

4.6.6 Desigualdad en la orientación de clases y necesidad de continuidad

Varios docentes señalan la falta de coherencia entre grupos que cursan el mismo espacio académico. Un docente lo expresa de manera directa: “cada profesor... dictando el mismo espacio académico, cada grupo veía cosas diferentes”, lo que dificulta ubicar avances y expectativas (docente, entrevista).

A partir de esta observación, se propone establecer mínimos comunes y una secuencia reconocible entre semestres, sin limitar la autonomía docente para decidir cómo orientar sus clases (docente, entrevista).

4.6.7 Propuestas y tensiones

En las entrevistas también surgieron aportes para la renovación curricular: incluir didácticas desde el primer semestre, mayor claridad en los contenidos de cada asignatura y una articulación más fluida entre las distintas áreas (docente, entrevista). Sin embargo, también se evidencian tensiones. Una profesora recuerda cambios anteriores que movieron la didáctica hacia semestres

altos; hoy siente el giro contrario: volver a sembrar lo pedagógico desde etapas iniciales, pero dosificando para que nadie se queme (docente, entrevista).

Cabe anotar que en una de las entrevistas un docente derivó hacia asuntos no relacionados con la investigación. Se consigna únicamente como un límite del formato de entrevista, sin integrarlo al análisis central, pero se registra por transparencia (docente, entrevista).

4.7 Prácticas identificadas y desafíos por resolver

El análisis con los docentes se apoyó en tres entrevistas que, pese a su número, ofrecieron un material amplio y significativo. Desde ese material se pudieron reconocer prácticas favorables (comentarios dialogados, clases con estructura clara, atención a señales tempranas) y también problemas frecuentes (tareas por encima de las horas asignadas para la materia, dispersión de contenidos, dudas sobre los servicios de apoyo). A partir de allí se desprenden tareas claras tanto para la facultad como para las clases: definir contenidos mínimos y una secuencia compartida, equilibrar la carga académica con el tiempo académico previsto y organizar los mecanismos de apoyo. En este último punto conviene subrayar que la labor del profesor se centra en escuchar y orientar, sin hacer las veces de terapeuta.

Estas observaciones tienen mucha relación con lo que se planteó en la matriz categorial del marco teórico, sobre todo con las categorías de bienestar emocional, acompañamiento docente y carga académica. Lo que dijeron los profesores muestra que las prácticas de escucha, de diálogo y de organización de la clase no son solo cuestiones pedagógicas, sino también factores que ayudan al equilibrio emocional del estudiante. Por otro lado, las dificultades que ellos mencionan, como el exceso de tareas o la falta de coordinación entre materias, se conectan con esas mismas

categorías, pero desde la parte de los retos todo eso termina afectando el bienestar y la manera como los estudiantes viven su proceso de formación.

Cuando se comparan estas ideas con lo que mostraban las categorías del marco teórico, se entiende que el bienestar no depende solo del estudiante, sino también de cómo se organiza el entorno de aprendizaje. En ese sentido, la función de acompañamiento del docente toma mucho peso, porque, aunque no es un terapeuta, sí puede crear un ambiente de confianza y escucha donde los estudiantes se sientan tranquilos para hablar y compartir lo que les pasa. De esa manera, las categorías sobre acompañamiento y bienestar cobran sentido dentro de las prácticas cotidianas, y ayudan a ver cómo lo emocional también hace parte del aprendizaje musical.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

El trayecto de esta indagación desemboca en un conjunto de conclusiones que dan cuenta de la fuerza de los relatos y la lectura global efectuada durante el transcurso del análisis; lo emergido no son respuestas cerradas, sino señales de cómo se vive el bienestar emocional en la Licenciatura en Música de la UPN.⁷ Estas páginas constituyen un cúmulo de lo que los estudiantes y los docentes han dado cuenta: los momentos de mayor vulnerabilidad, los recursos personales y/o colectivos que permitieron continuar, y las tensiones que vienen aparejadas a un programa que requiere de disciplina y entrega constantes.

El lugar desde donde se habla no es un lugar neutro. El uso de entrevistas semiestructuradas a profundidad y la consideración de un enfoque fenomenológico hermenéutico-existencial podía dar cuenta de una manera de acercarse a relatos donde lo emocional y lo académico entrelazaban el uno con el otro. Las conclusiones que van a mostrarse a continuación no pretenden cerrar el tema, sino dejar una marca de lo aprendido y abrir un espacio donde estas voces puedan resonar en la vida del programa.

5.1 Respuesta a la pregunta de investigación

Estas evidencias permiten decir que el bienestar emocional de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la UPN está atravesado por una continua tensión entre la exigencia académica y la capacidad de cada persona para sostenerse en ese ritmo.⁸ Las narrativas muestran que la enseñanza musical no se reduce a la práctica del instrumento ni al cumplimiento de tareas,

⁷ La fenomenología no busca respuestas universales, sino dar voz a experiencias en su propio contexto.

⁸ Se señala aquí el eje central que atraviesa la investigación: la exigencia académica no puede desligarse de la vivencia emocional del estudiante.

sino que implica un proceso de adaptación emocional en el que cada estudiante busca su equilibrio para resistir la presión que genera el plan de estudios.

Tal como se planteó en la descripción del problema, la situación inicial fue corroborada por los estudiantes cuando narraron sus experiencias. Las voces recogidas coincidieron en afirmar que el bienestar emocional no está aislado, sino que sobre él inciden factores que van desde la ansiedad en la interpretación pública, la desmotivación y el desgaste provocado por los largos periodos de estudio, entre otros. Estas situaciones, lejos de ser hechos aislados, se repiten con intensidad y forman parte del día a día en la vida universitaria ligada a la música.

Los estudiantes también encontraron recursos para sostenerse. Algunos apelaron a estrategias personales de autorregulación emocional; otros, al apoyo de los compañeros o de los docentes que supieron dar un lugar a lo humano dentro de los procesos de aprendizaje. Lo que se observa es que el bienestar emocional en este contexto no es un estado fijo, sino un proceso en permanente construcción, sometido tanto a las dinámicas académicas como a los vínculos que se tejen en el espacio universitario.

5.2 Logro del objetivo general

El objetivo general de esta investigación era comprender de qué manera se da el bienestar emocional en los estudiantes de la Licenciatura en Música en la UPN. Durante todo el recorrido del análisis se observó que este bienestar emocional no se debe considerar como algo secundario, sino como un elemento que lo atraviesa, que forma parte del proceso formativo.⁹ La exigencia

⁹ En varios estudios sobre educación superior artística se señala que los factores emocionales no son un aspecto adicional, sino parte de la misma formación, pues influyen en la permanencia y en el desarrollo del estudiante.

educativa, la constante práctica musical y la propia dinámica del programa de música muestran que las emociones se tornan un eje central en la vivencia universitaria.

El trabajo ha permitido comprobar que el único modo de alcanzar este objetivo fue el mismo sentido metodológico de la investigación. Las entrevistas en profundidad hicieron visibles matices que a menudo no suelen verse: el desgaste silencioso que deja la rutina de estudio, las dudas ante la interpretación pública o la necesidad del apoyo de los compañeros. Cada uno de estos elementos han reconstruido una imagen más completa del bienestar emocional, que no es una categoría abstracta, sino la experiencia concreta que se presenta en la cotidianidad.

Por lo tanto, se cumplió con el objetivo propuesto. Se logró comprender cómo los estudiantes viven y significan su bienestar ante los requerimientos del programa. La investigación no solamente recogió experiencias individuales, también puso de relieve patrones de experiencia compartidos que marcan la vida académica y artística. De forma conjunta, las evidencias nos permiten afirmar que el bienestar emocional no es un tema secundario, sino una dimensión constitutiva de la formación musical universitaria.

5.3 Cumplimiento de los objetivos específicos

El desarrollo de la investigación permitió dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio del proyecto. No se trató de metas aisladas, sino de partes que fueron tejiéndose en conjunto durante el análisis. A continuación, se presentan los logros alcanzados frente a cada objetivo, a partir de lo expresado por estudiantes y docentes, lo cual ayuda a comprender mejor la complejidad del bienestar emocional en la Licenciatura en Música.

5.3.1 Identificar los desafíos emocionales

Se encontraron diversos obstáculos que marcan el trayecto de los estudiantes en las últimas etapas de la carrera y los meses posteriores a su graduación. Se mencionó en muchas de las entrevistas la ansiedad escénica, que aparece con gran intensidad en evaluaciones y en actuaciones públicas. También se documentaron la desmotivación y la frustración al comprobar que el esfuerzo realizado en el estudio no se traduce en el resultado deseado.

A ello se une el desgaste físico y emocional que producen las largas horas de estudio, que afectan la rutina diaria. Las evidencias recogidas muestran que las dificultades emocionales están presentes de manera constante en la vida académica musical y no constituyen episodios aislados.

5.3.2 Comprender las formas de afrontamiento

Se entendió que los alumnos no se quedan inertes ante esas dificultades, sino que buscan distintas salidas. Algunos optaron por los recursos personales que tenían a su alcance, como la autorregulación emocional, la organización de los horarios o los momentos de descanso que aliviaban la carga. Otros, en cambio, encontraron apoyo en sus compañeros, quienes se convirtieron en un sostén importante en los momentos de máxima presión. Se identificó además el papel de algunos docentes, que supieron reconocer la faceta humana de sus alumnos y, en consecuencia, ajustar su acompañamiento. Estas estrategias, aunque en ocasiones no parecieron ser suficientes, fueron claves para mantener la continuidad en el programa.

5.3.3 Conocer la percepción docente

La manera en que los docentes manejan su visión acerca del bienestar emocional no es homogénea: hay profesores que realmente consideran que es importante e intentan propiciar una

atmósfera que acompañe a los alumnos; otros, en cambio, tienen una visión restringida, más cerca del rendimiento técnico.

Esta diversidad de visiones pone de manifiesto tensiones propias de la enseñanza musical, donde la exigencia académica y el cuidado de la persona están en continua negociación. También los alumnos se ven directamente afectados por estas visiones, ya que determinan el tipo de acompañamiento que pueden encontrar en el aula y la manera en que determinan qué es lo que ellos viven en su experiencia emocional en el programa.

5.3.4 Proponer estrategias para el acompañamiento emocional

De lo expuesto en las entrevistas emergieron un conjunto de propuestas que, si bien no solucionan del todo el problema detectado, sí ofrecen vías factibles para que el programa pueda mejorar el acompañamiento emocional que brinda a sus estudiantes. Son propuestas formuladas a partir de lo que expresaron estudiantes y docentes en las entrevistas, por lo que reflejan necesidades concretas de la vida académica. A continuación, se desarrollan de manera puntual las principales sugerencias.

5.3.4.1 Mejorar las retroalimentaciones en el aula

Uno de los aspectos que se señalaron de forma más constante fue la manera de hacer los comentarios o de conducir la clase por parte de los docentes. Algunos estudiantes comentaban que, en ocasiones, estos les parecían duros, demasiado centrados en la corrección técnica o, simplemente, que no era la forma de decirlo, lo que provocaba baja autoestima y desmotivación. A partir de esto, planteaban que los comentarios debían trabajarse de forma constructiva, reconociendo el esfuerzo y no solo el resultado. Algunos docentes también reconocieron que se

trata de un punto delicado y que es necesario priorizar una comunicación que oriente y no denigre.

Más allá de estos comentarios, conviene aclarar que esto no debe confundirse con falta de exigencia. Algunos estudiantes entendieron los señalamientos de sus docentes como toscos o carentes de tacto, lo que generaba malestar. Sin embargo, también es cierto que la firmeza y la claridad son elementos necesarios para sostener un ambiente académico serio. El punto no es eliminar la exigencia, sino encontrar ese equilibrio. Un docente puede ser firme y mantener el respeto sin que eso implique recurrir a expresiones que hieran, así como puede ser cercano sin que eso suponga perder el control de la clase.

5.3.4.2 Generar espacios de diálogo y escucha

Las entrevistas también evidencian que en muchas ocasiones no hay espacios formales para que los estudiantes hablen acerca de lo que sienten respecto a su proceso musical. La mayoría coincidieron en que un lugar donde compartir experiencias contribuiría a la sensación de aislamiento con respecto a los conflictos emocionales. Algunos entrevistados relatan que incluso con pequeños, muy pequeños, espacios que el profesor pueda dar en clase, cuando pregunta cómo se encuentran, sería suficiente. La propuesta realizada no requiere grandes cambios institucionales de lo que ha de ser un aula, sino solamente el compromiso de los docentes con los estudiantes para abrir espacios de escucha que consoliden la comunidad académica.

5.3.4.3 Valorar el proceso formativo además del resultado

El otro aspecto insistente recogido en las entrevistas fue la necesidad de que se valore el proceso de aprendizaje y no sólo el producto finalizado. Los estudiantes señalaron que la obligación por el rendimiento en los exámenes y en las presentaciones muchas veces invisibiliza los aprendizajes progresivos, lo que repercute en su bienestar emocional. Los docentes también

consideran que es importante ubicar un punto de equilibrio entre la expectativa académica y el reconocimiento de los avances parciales. Esta reubicación de la mirada, finalmente, debería permitir un abordaje de la formación musical como un seguimiento mediante el cual el progreso emerge y no sólo como una serie de instancias de evaluación de alto impacto.

5.3.4.4 Considerar el orden curricular en semestres iniciales

Una parte de los estudiantes manifestó su inconformidad con las materias de pedagogía interdisciplinarias que cursan de primero a cuarto semestre junto con estudiantes de otras licenciaturas de la facultad. El problema señalado es que cada semestre se ven temas distintos, algunos poco relacionados con la pedagogía, y la multiplicidad de grupos hace que cada uno trabaje contenidos diferentes, dependiendo de la libertad de cátedra del docente. La queja central es que, al llegar a sexto semestre, aparecen tres materias de pedagogía que resultan valiosas y que concentran todo lo que antes no se había visto, generando la sensación de vacío formativo en los primeros años sumado a una inmensa carga académica.

Además, cuando las tareas de estas materias coinciden con las de los seminarios interdisciplinarios de tercer a quinto semestre, los estudiantes sienten confusión y sobrecarga. Esta situación también fue reconocida por una docente entrevistada, quien señaló que son conscientes de la necesidad de establecer un hilo conductor en estas materias. Si bien el foco del trabajo no fue el diseño curricular, las entrevistas dejaron ver que este aspecto incide en el bienestar de los estudiantes. y merece ser considerado en las revisiones curriculares que se están adelantando.

5.4 Diálogo entre hallazgos y marco teórico

El análisis de las entrevistas permitió establecer un diálogo constante con las categorías teóricas que guían esta investigación. En primer lugar, la noción de bienestar emocional

propuesta en el marco teórico como un proceso dinámico y no como un estado inamovible, fue recogida por los relatos de los estudiantes, que referían cómo su bienestar iba cambiando según las demandas de cada semestre, la carga de ensayos y las presentaciones, de forma que la teoría que contemplaba esta condición cambiante tuvo su reflejo en los relatos, y confirmaron que el bienestar emocional se entiende mejor como un proceso en permanente construcción.

En cuanto a la ansiedad escénica, los testimonios coincidieron con lo expuesto en la literatura académica: se trata de un fenómeno recurrente que no solo afecta la ejecución técnica, sino que también impacta la autoconfianza y la motivación. Este hallazgo dialoga directamente con lo planteado por Pineda Bautista (2016), quien advertía que la ansiedad en la interpretación es una de las principales tensiones que atraviesan la vida del músico en formación. Los relatos recogidos dan cuenta de esa realidad al señalar cómo la preparación de recitales y evaluaciones despierta niveles altos de nerviosismo que marcan la experiencia estudiantil.

Respecto a la desmotivación y desconexión del instrumento, el marco teórico establecía que la desmotivación y la desconexión provocadas por el instrumento se pueden dar cuando el esfuerzo dedicado no se traduce en los resultados esperados, o bien cuando la rutina académica se convierte en algo sin sentido. Lo podemos corroborar en las diferentes entrevistas, ya que los estudiantes nos expresaban la frustración de estar muchas horas estudiando el instrumento y no obtener el rendimiento esperado. La teoría mencionaba este peligro como un problema habitual en el proceso de la formación musical, lo que también permite pensar que los resultados no son realidades singulares, sino que forman parte de un problema más general.

Otro punto mencionado en el marco teórico era la depresión como un reto emocional vital en contextos académicos marcados por altos niveles de exigencia. Los estudiantes, aunque no lo nombraron explícitamente, fue recurrente que relataran episodios de desgaste, apatía y vacío

absoluto que se pudieron relacionar con lo expuesto en los antecedentes. Esto produce una importante tensión: aquello que la teoría nombra correctamente desde una instancia clínica aparece en la voz de los estudiantes de forma menos explícita o directa, pero no por ello es menos significativa.

Sobre las estrategias de afrontamiento, los resultados expusieron un conjunto de recursos que van desde la autorregulación individual a la ayuda por parte de otros pares o docentes. Esto coincide con lo que planteaba el marco teórico ya que se resaltaba que los lazos comunitarios eran un medio para sostener el bienestar emocional en el contexto educativo. El relato de los estudiantes ratifica que el acompañamiento no proviene solo de profesionales externos, sino que se da en la misma vida universitaria.

Finalmente, la categoría de la mirada del docente encontró su paralelismo en las entrevistas. En el marco teórico ya se indicaba que la percepción que el profesorado tiene de la situación es fundamental para el acompañamiento emocional y en los hallazgos podemos observar cómo se representa esta diversidad de visiones: hay docentes que aprecian y promueven un clima de soporte emocional, y otros que se centran en lo técnico, generando tensiones.

En este sentido se plantea un contraste interesante. Mientras que el marco teórico incide explícitamente en el rol propuesto del docente en el bienestar emocional, los relatos de los estudiantes apuntan a que el rol del docente, como práctica, es dispareja dependiendo de la sensibilidad que haya en los niveles de atención de cada profesor, entendida como la disposición a escuchar, observar y acompañar emocionalmente a sus estudiantes dentro del proceso formativo.

5.5 Aportes del estudio

Esta investigación deja algunos aportes que valen la pena señalar. En el plano empírico, posibilitó visibilizar experiencias que muchas veces estaban silenciadas. Los estudiantes expresaban, sin ninguna reticencia, ansiedad, desmotivación, cansancio, búsqueda de apoyo. Dándonos cuenta de que el bienestar emocional no sólo está relacionado con el desempeño en el ensayo, sino que se convierte en una forma de vivir en el día a día de los universitarios. Al poner en primer plano estas voces, la investigación proporciona un registro que permite apreciar mejor los matices de lo que viven los músicos en formación.

En el plano conceptual, el estudio aporta matices a la comprensión de la relación entre formación musical y bienestar. Se confirmó que lo emocional no puede entenderse como un aspecto aislado o secundario, sino como un componente que incide en el aprendizaje, en la práctica instrumental y en la permanencia dentro del programa. Este aporte conceptual no sustituye lo ya trabajado en la literatura, pero sí lo enriquece con datos situados en la experiencia de una comunidad académica concreta.

Finalmente, en el plano metodológico, el proyecto corroboró la idoneidad del enfoque fenomenológico hermenéutico-existencial, es decir, el seguimiento de la manera en la que los estudiantes significan lo vivido y la manera de expresar las emociones que nacen de la propia experiencia, más allá de su colocación en categorías predefinidas. Al mismo tiempo, la utilización de entrevistas semiestructuradas a profundidad fue una técnica fundamental para poder llegar a matices que habrían pasado desapercibidos desde metodologías de tipo cuantitativo, lo cual reafirma la utilidad de este enfoque para tratar problemáticas como la que estamos planteando en la investigación educativa y musical.

5.6 Limitaciones del estudio

Todo trabajo de investigación tiene sus límites, y este no es la excepción. En este caso, la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de últimos semestres y algunos docentes de la Licenciatura en Música de la UPN. Esto quiere decir que las conclusiones deben entenderse dentro de un marco muy específico, sin pretender abarcar la totalidad de experiencias posibles en otros programas o contextos.

Otro aspecto que conviene señalar es que, al tratarse de una investigación cualitativa basada en entrevistas, existe la posibilidad de sesgos vinculados a la autoselección de quienes aceptaron participar. Esto no invalida los hallazgos, pero sí recuerda que lo expresado se construyó a partir de quienes quisieron compartir su experiencia.

Finalmente, este estudio no persigue elaborar generalizaciones estadísticas, sino que intenta proporcionar una comprensión situada de lo que viven los participantes en su cotidianidad. El rasgo interpretativo que reviste el enfoque se aproxima a la riqueza de los relatos, pero a la vez limita la capacidad de establecer que estas experiencias sean universales.

5.7 Proyecciones de investigación

La labor efectuada con este trabajo propone diferentes posibilidades para futuras investigaciones. En primer lugar, se presentaría un útil camino el de llevar a cabo estudios comparados entre cohortes de diferente semestre. Así se podría constatar si las percepciones relativas al bienestar emocional cambian con el transcurso de la formación y si existen distinciones evidentes entre quienes están apenas iniciando y quienes están en el último tramo de la carrera.

Una línea de investigación que puede derivarse de este estudio tiene que ver con los seguimientos longitudinales. Realizar el seguimiento a un mismo grupo de estudiantes durante varios semestres permitiría conocer de qué forma van evolucionando sus emociones, qué estrategias de afrontamiento van adoptando y de qué manera afectan en ellas los cambios institucionales o los cambios curriculares.

Se tendrían que valorar también algunas posibles intervenciones piloto establecidas desde la universidad que propusieran espacios de acompañamiento emocional y después se pudieran evaluar sus consecuencias en la vida académica. No es cuestión de sustituir a la intervención profesional de la salud mental, sino de poner en marcha experiencias de escucha y apoyo que enriquezca la vida estudiantil.

En definitiva, estas proyecciones son consistentes con las ya mencionadas en la introducción: aún queda por investigar en profundidad. El bienestar emocional en los estudiantes de música es un ámbito que empieza a vislumbrarse y que debería ampliarse con nuevas alternativas, contextos y comparaciones.

5.8 Palabras finales

El camino de esta investigación permitió escuchar voces sobre las que, con frecuencia, se las deja relegadas en la vida académica. Cada testimonio recogido daba lugar a un espacio de interpretación donde lo emocional fue tan determinante como lo técnico. Al mirar en conjunto esas narraciones se reconoce que la experiencia universitaria en música no es sólo el tránsito por las asignaturas, las clases, los parciales, sino que es un entramado vital donde los alumnos ponen en juego sus sueños, sus angustias y sus fuerzas.

Este estudio no termina de expresar la complejidad del problema, tampoco quiere ofrecer soluciones definitivas. Más bien, deja apuntado que el bienestar emocional es una pieza indispensable en lo que a formación musical se refiere y que, a la vez, quedan muchas preguntas abiertas. Lo que aquí se mostró es solo un pequeño fragmento de una realidad mucho más amplia que requiere seguir siendo indagada y acompañada desde diversas perspectivas.

Así pues, el aprendizaje que el proyecto deja es que la universidad no puede ignorar aquello en lo que los estudiantes han sido muy claros: la necesidad de un espacio en el que la exigencia no esté divorciada del cuidado de la persona. La formación musical necesita exigencia y entrega, pero también necesita escucha, empatía y conocimiento sobre lo que significa estar sostenido en medio de la presión.

Los relatos que surgen del trabajo de campo no eran únicamente de cansancio y de ansiedad, ni de desmotivación, sino que igualmente dejaban entrever cierta intensidad en algunas historias de vulnerabilidad. Fueron historias que se refirieron a pensamientos de los que ya no pueden más, de dudar acerca de continuar con la carrera o de experiencias que incluso podrían llegar a hablar del no poder vivir con tanta carga. Los silencios que a veces están sólo insinuados nos traen a la mente la urgencia de necesitar acompañar y de ayudar a abrir espacios de escucha justo cuando menos uno imagina que nuestras cargas puedan llegar a convertirse en decisiones de difícil retorno.

Lo que queda, en el final, son las voces. Voces que contaron lo que duele, lo que cansa, lo que sostiene. Voces que enseñaron que detrás de cada interpretación hay alguien que respira, que duda, que se anima, que resiste. Este trabajo termina, pero esas voces no deberían terminar: son la confirmación de que la música en la universidad no solamente se enseña y se toca, también se vive y se siente.

La última enseñanza que deja este recorrido es que el bienestar emocional no constituye un lujo ni un complemento de la formación: forma parte de su esencia, pues es lo que permite que los estudiantes permanezcan, crezcan como personas y encuentren sentido en su experiencia musical. Escuchar estas voces es, en el fondo, ratificar la humanidad que sostiene cada nota. Tal vez esta es la enseñanza de esta tesis; que detrás de cada acorde, de cada ensayo y de cada recital hay corazones que laten en ocasiones con silencio, pero que necesitan que los cuidemos, que la universidad no solo forma a músicas y músicos, sino que forma personas con sus fragilidades y sus fuerzas, y que acompañarlas en ese trayecto es parte de lo que nos hace verdaderamente humanos; una tarea humilde, pero profundamente honesta, en todo espacio de formación.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, S. D. (2023). Estudio de salud mental en Bogotá D.C. Bogotá, Colombia: Grafoscopio.
- Arias Gonzáles, J. L., & Cáceres Chávez, M. (2021). Ansiedad escénica y ejecución musical en estudiantes del Conservatorio Regional de Música “Luis Duncker Lavalle”. *Escena: Revista de las Artes*, 170–182.
- Ayala Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 359–381.
- Barrio Luquero, M. (2020). Apoyo social percibido y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 30–45.
- Biasutti, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., ... Vidulin, S. (2022). Tools for teachers to support music students in managing and coping with their workload in higher education. *Frontiers in Education*.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Corporán Gómez, J., Pérez Jiménez, D., & Ortega Guzmán, J. (2014). Relación entre la música, el estrés y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios. *Salud y Conducta Humana*.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36–43.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. American Psychological Association.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–6.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(12), 421–436.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 63–80.
- Flor, S. F., López, C. V., & Molina-Peral, J. A. (2023). Ansiedad y depresión en una muestra de músicos militares y civiles. *Órgano de expresión de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés*.

- Fraile Diego, E. (2014). Relaciones entre la inteligencia emocional y el bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones.
- García de la Ossa, E., & Ramos Monsivais, C. L. (2022). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos*.
- Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- González-Portillo, A., & Fernández-Berrocal, P. (2020). Inteligencia emocional y burnout académico en universitarios: El papel del género y el curso. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 271–287.
- Granados Bustos, A. A. (2024, 16 de abril). Por un nuevo abordaje de la salud mental en Colombia. Federación Médica Colombiana. <https://www.federacionmedicacolombiana.com/2024/04/16/por-un-nuevo-abordaje-de-la-salud-mental-en-colombia/>
- Gutierrez, M., & Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(3), 608–619.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Herrera-Torres, L., & Campoy-Barreiro, C. (2020). Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: Frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*.
- Jiménez Ballester, A. M. (2022). Competencias emocionales y bienestar subjetivo en adultos emergentes. Valencia.
- Jiménez-Rosario, M. N., I. E., & Axpe, I. (2021). Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 31, 31–43.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- López Cano, R., & San Cristobal Opazo, Ú. (2013). *Investigación artística en música*. Barcelona.
- López Ruiz, I. (2021). Musicoterapia y ansiedad escénica en estudiantes de piano: Propuesta de intervención. *MiSOSTENiDO*.
- López-Bernad, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, España.
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on music learning: Benefits beyond music performance. *Music Education Research*.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.

- Montero Torres, M., Aguirre Delgado, T., & Borges del Rosal, M. (2021). Afrontamiento, salud mental y perfeccionismo en enseñanzas superiores: diferencias entre músicos y universitarios. *Revista on line de Política e Gestión Educacional*.
- Mosquera, C., & et al. (2012). Estrés en dos cohortes de estudiantes de medicina de la escuela Luis Razetti, Universidad Central de Venezuela. *Gaceta Médica de Caracas*, 120(1), 33–39.
- Naciones Unidas. (2024, 3 de mayo). UNODC para la región Andina y el Cono Sur. <https://www.unodc.org/rocol/es/noticias/la-secretara-distrital-de-salud-de-bogot-y-naciones-unidas-publican-el-informe-completo-del-primer-estudio-de-salud-mental-a-nivel-distrital.HTML>
- Navarra, G. d. (2019-2023). Plan de salud mental de Navarra. Navarra: Gerencia de Salud Mental Servicio Navarro de Salud-Osasunbidea.
- Organización Mundial de la Salud. (2024, 14 de mayo). Salud mental. https://www.who.int/es/health-topics/mental-health#tab=tab_1
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 8 de junio). Mental disorders. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorder>
- Papageorgi, L., Creech, A., & Welch, G. (2010). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 38(1), 61–80.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Pineda Bautista, M. J. (2016). Comprensión y análisis de algunas de las herramientas para el manejo de la ansiedad en la ejecución instrumental: Una experiencia personal. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 109–120.
- Rodríguez López, K. E. (2022). Un encuentro con el bienestar emocional a través de la creación musical y el bajo eléctrico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Rojas, J. M. (2020). Acompañamiento psicológico en estudiantes de música desde una postura socioconstruccionista. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez Sehk, P., & Bonilla Castro, E. (2013). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Saez Berrocal, R. Z. (2018). Personalidad, inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes de colegios públicos de Lima Norte. Lima, Perú.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Samper Arbeláez, A., & Valencia Rueda, L. F. (2021). Una paradoja, unas huellas y una luz: Los dolores y los miedos de los músicos como ecos silenciosos de los paradigmas de la tradición musical occidental. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(36), 336–355.

- Schiavio, A. V. (2021). Music education as transformative practice: A new perspective from enactive cognitive science. *Frontiers in Psychology*.
- Torres, H., & Martínez, P. (2011). La música y la personalidad: Factores sociodemográficos y culturales relacionados. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 118–123.
- Tripiana Muñoz, S. (2016). El cultivo de la motivación y el vínculo con el instrumento en la educación musical superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 13(1), 41–59.
- Universidad del Rosario. (2022). Protocolo para el abordaje de la salud mental en estudiantes. Bogotá D.C.: Universidad del Rosario.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 23–34.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Weintraub, M. (2016). *Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música*. El Aleph Editores.
- Weintraub, M. (2017). *¿Por qué no disfruto en el escenario? En búsqueda de la comprensión y transformación de las emociones displacenteras en el momento de hacer música*. Wolkowicz Editores.
- Zarza Alzugaray, F. J. (2016). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.

Anexos

Enlace de las transcripciones a texto de las entrevistas de alumnos y docentes:

- <https://drive.google.com/drive/folders/1R7J0F5s1W1a1YpyqRRY5srMhSZUzCOou?usp=sharing>