MÁSTER EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE INTERPRETACIÓN SOLISTA

# Investigación performativa aplicada a preparación de pruebas de orquesta

Trabajo fin de máster

Curso 2024 - 2025

Convocatoria: septiembre

**Autor/a: Blanca Sánchez-Cortés Macías**

**Tutor/a: Dr. Sef Hermans**

## Resumen

La preparación destinada a realizar pruebas orquestales puede constar de partes que van más allá de la propia práctica instrumental, como una preparación mental y psicológica que responda a las demandas del músico. En el presente trabajo se expondrá cómo en el transcurso de un curso académico, la autora elabora y desarrolla una preparación para pruebas de orquesta, compuesta por diversas estrategias, las cuales se modifican o evolucionan a raíz de las experiencias adquiridas en las pruebas orquestales realizadas y según las necesidades de la intérprete. Aparte de las estrategias aplicadas en la práctica instrumental, se detallarán más herramientas, su utilidad y los beneficios experimentados por la autora, cuyas aplicaciones son posibles tanto dentro como fuera de las jornadas de estudio.

**Palabras clave:** orquesta, diario de estudio, investigación artística, psicología, estudio mental, práctica musical

## Abstract

Preparation for orchestral auditions may involve aspects that go beyond instrumental practice itself, such as mental and psychological preparation that meets the demands of the musician. This study will show how, over the course of an academic year, the author develops and implements a preparation programme for orchestra auditions, consisting of various strategies that are modified or evolved based on the experiences gained in orchestra auditions and according to the performer's needs. In addition to the strategies applied in instrumental practice, other tools will be detailed, along with their usefulness and the benefits experienced by the author, whose applications are possible both inside and outside of study sessions.

**Keywords:** orchestra, practice journal, artistic research, psychology, mental study, musical practice,

# ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN** ..... 1

0.1 Objetivos ..... 2

0.1.1 Objetivo general ..... 2

0.1.2 Objetivos específicos ..... 2

0.2 Justificación ..... 2

0.3 Estado de la cuestión ..... 3

0.4 Metodología y fuentes ..... 8

0.4.1 Metodología ..... 8

0.4.2 Fuentes ..... 13

0.5 Agradecimientos ..... 14

**CAPÍTULO 1: ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA LA PREPARACIÓN DE AUDICIONES** ..... 15

1.1 Aspectos aplicados al estudio del repertorio ..... 15

1.1.1 Diario de ensayos ..... 15

1.1.2 Grabaciones ..... 16

1.1.3 Propuesta de la obra ..... 16

1.1.4 Estrategias para el estudio eficaz ..... 17

1.2 Aspectos psicológicos y prácticos ..... 18

1.2.1 Pirámide de la actitud escénica ..... 18

1.2.2 Atención ..... 21

1.2.3 Autoeficacia ..... 23

1.2.4 Autorregulación en procesos de aprendizaje ..... 27

1.2.5 Visualización y estudio mental ..... 30

1.2.6 Atribución causal y círculo de control ..... 34

1.2.7 Autoconcepto y matriz DAFO ..... 37

1.2.8 Pensamientos distorsionados y diálogo interno ..... 39

1.3 Aspectos fisiológicos ..... 42

1.3.1 Mindfulness y meditación. ..... 43

1.3.2 Respiración ..... 44

1.3.3 Sueño y hábitos del sueño ..... 45

1.3.4 Ejercicio físico ..... 46

**CAPÍTULO 2: PREPARACIÓN DE PRUEBAS ORQUESTALES** ..... 48

2.1 Orquesta de Extremadura (OEX) ..... 48

2.1.1 Preparación instrumental ..... 49

2.1.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 54

2.1.3 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación ..... 58

2.1.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 58

2.2 Symphoniker Hamburg ..... 60

2.2.1 Preparación instrumental ..... 60

2.2.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 60

2.2.3 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación ..... 62

2.2.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 62

2.3 Gustav Mahler Jugendorchester (GMJO) ..... 63

2.3.1 Preparación instrumental ..... 63

2.3.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 64

2.3.1 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación ..... 65

2.3.2 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 66

2.4 Orquesta Ciudad de Córdoba ..... 67

2.4.1 Preparación instrumental ..... 68

2.4.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 70

2.4.3 Aspectos fisiológicos ..... 72

2.4.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 72

2.5 Schleswig-Holstein Festival Orchestra ..... 73

2.5.1 Preparación instrumental ..... 74

2.5.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 75

2.5.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 77

2.6 Orquestra Gulbenkian ..... 79

2.6.1 Preparación instrumental ..... 79

2.6.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas ..... 82

2.6.3 Aspectos fisiológicos ..... 83

2.6.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal ..... 83

**CAPÍTULO 3: PREPARACIÓN DE PRUEBAS POR GRABACIÓN** ..... 85

3.1 Symphoniker Hamburg ..... 85

3.2 European Union Youth Orchestra (EUYO) ..... 86

3.3 Gstaad Menuhin Festival & Academy ..... 87

3.4 Royal Stockholm Philharmonic Orchestra ..... 88

**CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES** ..... 91

**REFERENCIAS** ..... 94

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: *Forma triada de la autorregulación* ..... 13

Figura 2: *Cuadro de tipos de estrategias implicadas en el estudio instrumental* ..... 17

Figura 3: *Pirámide de la actitud escénica* ..... 19

Figura 4: *Funcionamiento de la autoeficacia* ..... 23

Figura 5: *Proceso cíclico abierto del aprendizaje autorregulado* ..... 29

Figura 6: *Elementos que componen la imaginería musical* ..... 31

Figura 7: *Matriz DAFO aplicada a la autora (2 de octubre de 2024)* ..... 38

Figura 8: *Relación de rondas, obras y pasajes requeridos para la bolsa de instrumentistas de la Orquesta de Extremadura en la especialidad de violín* ..... 48

Figura 9: *Frecuencia de estudio realizada del 9 al 15 de julio de 2024* ..... 50

Figuras 10 y 11: *Frecuencia de estudio realizada del 16 al 29 de julio de 2024* ..... 51

Figuras 12 y 13: *Frecuencia de estudio realizadas del 30 de julio al 12 de agosto de 2024* .. 52

Figura 14: *Frecuencia de estudio realizada del 13 al 19 de agosto de 2024* ..... 53

Figuras 15 y 16: *Frecuencia de estudio realizada del 27 de agosto al 11 de septiembre de 2024* ..... 54

Figura 17: *Círculo de control aplicado a las pruebas de la Orquesta de Extremadura* ..... 54

Figura 18: *Círculo de control aplicado a las pruebas de academista para Hamburg Symphoniker* ..... 61

Figura 19: *Círculo de control aplicado a las pruebas de Gustav Mahler Jugendorchester* ... 65

Figura 20: *Estructura de las pruebas de violín tutti de la Orquesta Ciudad de Córdoba* .....67

Figuras 21, 22, 23 y 24: *Frecuencia de estudio realizada desde el 18 de enero al 15 de febrero de 2025* .....68

Figura 25: *Círculo de control aplicado a las pruebas de la orquesta Ciudad de Córdoba* .... 70

Figura 26: *Repertorio exigido para la prueba presencial* ..... 73

Figuras 27 y 28: *Frecuencia de estudio realizada del 18 de febrero al 1 de marzo de 2025* ..74

Figura 29: *Círculo de control aplicado a las pruebas de Schleswig - Holstein Musik Festival* .....75

Figura 30: *Repertorio exigido para la prueba de violín tutti en Orquestra Gulbenkian* .....79

Figuras 31, 32, 33, 34 y 35: *Frecuencia de estudio realizada del 21 de abril al 29 de mayo de 2025* ..... 80

Figura 36: *Círculo de control aplicado a las pruebas de la Orquestra Gulbenkian* .....82

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: *Dimensiones implicadas en la autorregulación musical* .....27

Tabla 2: *Distorsiones cognitivas: definición y ejemplo de pensamientos derivados* ..... 39

Tabla 3: *Clasificación de pasajes orquestales exigidos por la Orquesta de Extremadura* .....49

Tabla 4: *Matriz DAFO aplicada a la situación de la autora (9 de septiembre de 2024)* .....55

Tabla 5: *Relación de frases escritas por la autora* .....56

Tabla 6: *Listado de frases clave y objetivos* ..... 71

Tabla 7: *Listado de frases clave y objetivos* ..... 76

# INTRODUCCIÓN

En el mundo musical actual, una de las salidas laborales es la carrera orquestal profesional, a la cual se accede mediante pruebas. En la especialidad de violín, las convocatorias ofrecen escasas plazas para una participación que resulta masiva, tratándose así de una verdadera competición con probabilidad de éxito escasa. Dada la alta demanda y la poca oferta, este camino se traduce como exigente y demandante, al conllevar una exhaustiva preparación, adaptación al repertorio exigido en cada orquesta y aceptar varios noes de estas agrupaciones, antes de que finalmente se consiga la meta final. Este proceso puede llevar años; por tanto, siendo así, es de interés saber qué incluye la preparación del intérprete a esas pruebas. A nivel teórico hay mucha literatura y estudios sobre la preparación de pasajes orquestales concretos; es el caso de Moyer (2009) en una selección de pasajes para violoncello y Wong (2017) aplicado a pasajes para trompeta. Las evidencias académicas abarcan desde el montaje de las obras y extractos orquestales, hasta la estructuración de las pruebas, la manera de evaluación de la comisión orquestal en estos procedimientos y enfoques pedagógicos sobre la preparación de las mismas.

Este trabajo es realizado por una violinista, estudiante de máster, que plasmará su incipiente proceso de preparación para pruebas de orquesta, en el que se incluye primer movimiento y cadencia de concierto clásico, de concierto romántico y pasajes orquestales. Esta preparación se complementa con herramientas psicológicas y posible acompañamiento de una psicóloga profesional, así como estrategias destacadas en Practice-based-research.

Esta preparación irá enfocada a orquestas nacionales españolas y de otros países, orquestas jóvenes internacionales y pruebas de academista o practicante, como la Orquesta de Extremadura, Orquestra Gulbenkian, Gustav Mahler Jugendorchester y Symphoniker Hamburg. Algunas de ellas exigen grabaciones en la primera ronda, mientras que otras precisan de una única prueba presencial.

## 0.1 Objetivos

A continuación, se expone el objetivo general, a partir del cual se vertebran los objetivos específicos.

### 0.1.1 Objetivo general

Ofrecer un modelo de preparación planificada de pruebas de orquesta que incluya el abordaje práctico de las obras y el ámbito psicológico.

### 0.1.2 Objetivos específicos

- Demostrar que la preparación es dinámica y evoluciona a raíz de las pruebas orquestales y las conclusiones extraídas de las mismas.

- Mostrar el factor de la experiencia y el análisis de la misma como fuente de conocimiento para pulir la preparación orquestal.

- Evidenciar la relevancia de la propia planificación como fuente de conocimiento.

- Subjetivar la experiencia con el fin de aportar mayor conocimiento y hacer comprender las exigencias que este ámbito requiere.

## 0.2 Justificación

Este trabajo fin de máster plasmará la evolución que la autora experimentará a nivel personal y subjetivo del repertorio exigido para las pruebas orquestales a través de la investigación performativa.

La importancia de este trabajo radica en la autoetnografía. Hasta ahora, se han realizado estudios a partir de observaciones realizadas por profesionales, doctores o expertos en diversas materias hacia intérpretes profesionales, amateurs o principiantes, complementadas con entrevistas, grabaciones o argumentos científicos. Sin embargo, la experiencia del

progreso individual, la manera de vivirla y explicarla puede abrir nuevos frentes. La autoetnografía realizada por la intérprete en tercera persona, a posteriori de lo interpretado, resulta más completa, al conocer las sensaciones vividas en el momento y contrastarlas con lo que se observa: las conclusiones presentarán mayor consistencia y sentido para el observador. Aparte, al ser una experiencia personal, es única y diferente a la de cualquier otra; por lo tanto, la fuente de conocimiento subjetivo es enriquecedora e infinita, y, sobre todo, inherente al ser humano.

Para respaldar este trabajo, la autora emplea un diario de campo donde planifica los ensayos y apunta resultados y conclusiones con las que encauzar futuras prácticas; grabaciones de las prácticas y las realizadas para pruebas de orquesta, con su correspondiente registro de sensaciones e ideas generales; planificaciones a corto y largo plazo de la preparación, herramientas psicológicas aprendidas de una psicóloga de artistas y evidencias escritas del uso de dichos recursos. También recurre a literatura académica relacionada con la psicología del rendimiento y el deporte, diversos conceptos de psicología, la investigación performativa y la objetivización académica.

## 0.3 Estado de la cuestión

Dada la naturaleza del presente trabajo, es conveniente indagar en lo que a día de hoy se ha investigado sobre la práctica basada en las artes, orientaciones pedagógicas y estudios en la psicología del rendimiento, la motivación y la neurociencia. Por este motivo, es lógico recurrir a literatura aplicada al deporte de élite, la cual puede respaldar en gran medida los datos que se expongan posteriormente en este trabajo.

Uno de los escritos más afines al presente trabajo es el formulado por López-Íñiguez y McPherson (2020). En él, la cellista López-Íñiguez realiza un trabajo autoetnográfico en un periodo de 100 días en el que realiza conciertos y grabaciones profesionales, cuyo objetivo es reflejar cómo su práctica instrumental, sus pensamientos, herramientas prácticas, mentales y psicológicas y cómo estos elementos evolucionan según la situación externa y cómo la

intérprete es capaz de hacer uso de ellos para un mayor rendimiento y desarrollo artístico, profesional y personal.

Recientemente, se ha publicado un libro llamado *Learn faster, perform better,* escrito por Gebrian (2024), violista que dispone, además de una extensa experiencia interpretativa, pedagógica y autoetnográfica, se respalda en su formación en neurociencia y estudios realizados para exponer en su libro diversas herramientas psicológicas y estrategias de estudio. La autora del presente trabajo conoce un extenso número de dichas estrategias y las emplea en su preparación de pruebas orquestales. Aun siendo un trabajo muy afín a la presente propuesta, no presenta el carácter autoetnográfico que la autora de este trabajo pretende defender y exponer, ya que Gebrian se limita a mencionar experiencias personales y académicas puntuales que pueden confirmar conclusiones propias y evidencias científicas.

Continuando por el ámbito pedagógico, Zodieru-Luca (2021) propone en su trabajo una programación didáctica destinada al alumnado de formación de Máster de interpretación de violín, orientada a la preparación de audiciones de orquesta, cuyo objetivo es optimizar dicho proceso. Pone en relieve diversas herramientas que la autora del presente trabajo emplea y mostrará, como puede ser el uso del diario en las jornadas de estudio; así como entrenamiento mental y prácticas concretas del instrumento y del repertorio durante el abordaje instrumental.

Siguiendo esta línea, Marqués (2023) trata las audiciones de timbal solista en orquestas españolas. Enfoca su trabajo a las orquestas nacionales, y a otro instrumento que también precisa de audiciones para optar a una plaza. Su enfoque didáctico se destina a los estudiantes de timbal y percusión de Grado Superior o Máster, y ahonda en las metodologías empleadas en los centros para la preparación de audiciones, así como en el papel que juega el instrumento en la orquesta y las partes que puede constar el proceso selectivo y el periodo de prueba. Resulta interesante el trabajo comparativo realizado para extraer los pasajes más demandados en las orquestas españolas y estudiarlos detenidamente para esclarecer los puntos clave de dichos extractos y lo que se espera de los aspirantes en el momento de interpretarlos. Otro escrito similar podría ser el propuesto por Moyer (2009), quien escoge y

estudia quince pasajes orquestales más demandados en orquestas para violoncello, extrayendo de cada uno el aspecto más notorio, elementos secundarios y un análisis armónico, estructural, rítmico y dinámico.

En cambio, Relova (2023) se centra en la afinación del clarinete, desde los aspectos acústicos del instrumento, pasando por el proceso de enseñanza y aprendizaje de este elemento, hasta su abordaje en pasajes orquestales escogidos de manera argumentada por el autor, recurriendo a herramientas TIC para investigar su posible validez como medidor de la afinación. El aspecto más relevante es la estrategia autoetnográfica empleada, que guarda una estrecha relación con el presente trabajo de fin de Máster. Por esta vertiente, Wong (2017) expone procedimientos de preparación de extractos orquestales para trompeta, dentro de una selección preestablecida.

Si bien existen diferencias entre las audiciones orquestales y las actuaciones en público, se pueden extraer conclusiones reveladoras sobre este último formato y aplicarlo a pruebas. Es el caso del artículo de Iravedra (2020), quien estudia los procesos de preparación de actuaciones en vivo que algunos guitarristas profesionales emplean.

Las fuentes teóricas sobre los diversos conceptos en psicología plasmados en el trabajo pretenden valorizar la fundamentación psicológica y su aplicación en la práctica instrumental. Empezando por los escritos que definen la ansiedad o miedo escénico y herramientas para disminuir esta afección, como es el caso de McPherson (2016). Además, recalca la identificación de los síntomas fisiológicos en los momentos previos, durante y tras la actuación. De hecho, Greene (2002) propone realizar un seguimiento periódico de estas sintomatologías como punto de partida para tratar este tipo de ansiedad. Es decir, el propio intérprete realiza una auto-observación para obtener información. Por otro lado, Wilson (2002) expone que la situación de ansiedad en intérpretes se ve influenciada por la situación externa, el nivel de dominio de la pieza a interpretar y los rasgos de ansiedad específicos del intérprete. Son aspectos que la autora llega a considerar en cada una de las pruebas orquestales que realiza.

Por esta vertiente, Fernholz et al. (2019) recogen todos los estudios que han investigado sobre posibles aportaciones y soluciones a la ansiedad escénica (MPA en inglés), y resumen las herramientas y su impacto: atención psicológica, terapia cognitivo-conductual, psicoanálisis, musicoterapia, betabloqueantes, ejercicio físico, intervenciones por hipnosis, técnicas de relajación, etc.

Un término psicológico mencionado especialmente es el autocontrol. Existe una extensa literatura sobre él, aunque Grinchenko et al. (2020) lo enfocan al ámbito interpretativo. A partir del autocontrol, aparecen otros conceptos necesarios para entender este término, el cual influye directamente en la regulación de los procesos mentales y acciones (Grinchenko et al., 2020). Este elemento será revisado, practicado y desarrollado por la autora del trabajo en su proceso de preparación de pruebas orquestales y grabaciones.

Dentro del autocontrol se puede considerar la autorregulación en el aprendizaje, enfocado al estudio instrumental. Una correcta autorregulación conduce a la práctica musical deliberada, entendida como la realización de actividades y ejercicios estructurados y específicos para mejorar el rendimiento en un ámbito (Macnamara et al., 2014), consiguiendo un objetivo deseado en el menor tiempo posible (Hallam, 1998). McPherson y Zimmerman (2011) profundizan en los procesos de autorregulación del aprendizaje y conductual, aportando nuevas dimensiones de la autorregulación a tener en consideración. Estos términos y los estudios que los definen y respaldan son considerados en el presente trabajo, pues es deseable una práctica y aprendizaje eficiente y efectiva. Zimmerman (2000) propone un modelo basado en tres partes que representa la dinámica de estudio instrumental; Bandura (1977, 1986, 1993, 1997…) y Gebrian (2024) proponen prácticas de estudio, aportando esta última autora herramientas para dificultades concretas en la cuerda frotada, como pueden ser pasajes complejos, la afinación o el ritmo.

En relación con el funcionamiento del estudio instrumental, se contemplan el establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo, tratado por Kingston y Hardy (1997) y Filby et al. (1999). Si bien es cierto que en el presente trabajo los objetivos vienen determinados por las fechas de las pruebas de orquestas, Greene (2002) llega a exponer una

planificación en el que el intérprete organiza audiciones dentro de un periodo de 21 días (objetivo a medio plazo), culminando con un concierto final (que podría ser el objetivo a largo plazo); entre audiciones y concierto, el intérprete debe planificar diariamente su estudio y preparación en base a los avances o conclusiones obtenidas tras cada jornada (objetivo a corto plazo). Este modelo de preparación aportará nuevas ideas y perspectivas a la línea de planificación que la autora pretenderá formular con el paso de las pruebas orquestales.

Sin embargo, el estudio instrumental y sus resultados se pueden potenciar con herramientas mentales, expuestas y explicadas por Allan (2016), Orlick (1988, 1992), Talbot-Honeck y Orlick (1998), Gebrian (2024), Greene (2002), Rafael García (2016, 2017, 2017), además de Noa Kageyama, quien publica entradas en su blog de manera regular sobre esta temática. Además de las herramientas mentales, cada autor presenta alguna particularidad, como García, quien aboga por la aplicación de la Técnica Alexander.

Resulta necesario conocer la motivación, su influencia en el desempeño instrumental, aprendizaje y conducta y en otros aspectos psicológicos que se tratarán, como la autoeficacia y las emociones. Algunos autores a mencionar son Berkeley (2019), que resume las implicaciones de la motivación; Bandura (1993, 1997) ahonda en la autoeficacia, sin ignorar el rol que adopta la conducta motivacional. La motivación y posibles herramientas para potenciarla, son de interés para el presente trabajo, ya que este elemento puede direccionar y mantener una conducta prolongada en el tiempo (Bandura, 1997).

Toda la literatura mencionada anteriormente forma parte de la preparación instrumental en su amplia gama de ámbitos, desde la propia práctica instrumental, pasando por la planificación de la misma basada en objetivos, sensaciones y conclusiones, hasta lo que se puede realizar antes y después de la jornada de estudio y fuera del aula, como esquemas mentales aplicadas a las obras o a situaciones concretas, y herramientas psicológicas para no solo afianzar el trabajo de las piezas, sino para que esta metodología e implicación se perpetúen de manera sólida mediante la construcción de la fortaleza mental y psicológica del músico, el motor de todo este proceso. Este meticuloso trabajo puede orientarse a diversos

tipos de actuaciones, desde conciertos y recitales hasta pruebas de orquesta, que es el motivo de estudio del presente trabajo.

La autora, dentro de las posibilidades de pruebas de orquesta, escoge aquellas que, por plazos, obras, pasajes orquestales, grabación exigida y planificación, son posibles. Así, aquellas pruebas que exigen movimientos enteros o extractos del concierto KV.218 de W. A. Mozart y una selección de pasajes orquestales conocida, así como factible en preparación, son determinantes para la autora. También se consideran aquellas que exijan concierto romántico, ya sea en la primera ronda o en las sucesivas. En este caso, la autora presenta el primer movimiento y cadencia del concierto para violín de Tchaikovsky. Algunas opciones de pruebas son de academista en orquestas profesionales de Alemania y otros países (Hamburg Symphoniker, European Union Youth Orchestra y Royal Stockholm Philharmonic Orchestra), festivales de música (Gstaad Menuhin Festival), bolsa de instrumentistas de orquestas de España (Orquesta de Extremadura y Orquesta Ciudad de Córdoba) y Portugal (Orquesta Gulbenkian); así como pruebas de orquestas jóvenes europeas (Gustav Mahler Jugendorchester, European Union Youth Orchestra y Schleswig-Holstein Musik Festival).

## 0.4 Metodología y fuentes

### 0.4.1 Metodología

La metodología llevada a cabo para este trabajo de fin de máster es de tipo cualitativo, con el cual se permite incidir y profundizar en la naturaleza del trabajo y posibles resultados.

El objeto a investigar es el proceso de preparación de pruebas orquestales realizado por la autora, y se registra a través de un diario de ensayos (diario de campo), complementado con grabaciones realizadas en las sesiones (registro de campo). Fuera de la jornada de estudio, la autora se sirve de herramientas psicológicas aprendidas en sesiones con una psicóloga de artistas, así como de literatura académica de psicólogos, deportistas, científicos y diversos especialistas. Esta información y su uso se evidencian en escritos realizados en momentos convenientes por la autora (pudiendo considerarse un segundo diario de campo), siendo de gran utilidad para recurrir a ellos de manera regular. La autora, en el periodo de un curso

académico, trata de buscar un equilibrio entre la práctica instrumental y el trabajo mental y psicológico, procurando que ambas vertientes confluyan y se ayuden, obteniendo como resultado una rutina de preparación óptima, flexible y adaptada a la autora, aplicado principalmente a pruebas de orquesta, y de manera menos frecuente, a grabaciones para optar a selecciones.

El presente trabajo es de tipo autoetnográfico; es decir, la autora toma la postura de participante observador en todo el proceso que ella misma realiza.

Este abordaje corresponde a la investigación artística (conocido como Artistic Research o A.R). Dentro de esta investigación concretamente, el método realizado es practice-based research (investigación basada en la práctica), la cual debe presentar una serie de requisitos. Siguiendo la lógica de Nelson (2013), las evidencias de este proceso deben incluir o cumplir un producto (por ejemplo, una actuación o una película) de una duración concreta y que sea accesible, como un DVD o vídeo; que exista documentación del proceso, como fotografías; y por último, "redacción complementaria que incluya la localización de la práctica en una línea de influencias y un marco conceptual para la investigación" (p. 26). Siguiendo esta pauta, se disponen de vídeos en la plataforma de YouTube facilitados por la autora, que abarca desde las jornadas de estudio, hasta actuaciones en público cuyo repertorio se exijan en pruebas de orquesta. Por desgracia, al no poderse filmar pruebas orquestales, la fuente más cercana a este escenario es la actuación en público o audios; y no por ello serán menos útiles para el trabajo.

Por otra parte, el participante observador o profesional investigador se diferenciará del músico profesional no investigador por los siguientes motivos:

-Especificar la investigación u objeto de investigación desde el comienzo: en este caso concreto, elaborar una rutina de preparación de pruebas orquestales óptima y adaptada a la autora.

-Establecer un plazo para la investigación, incluyendo en ella actividades que puedan influir en esta investigación, como puede ser leer fuentes académicas, asistir a conciertos o conferencias o cultivar otras ramas: en este caso, el plazo es el presente curso académico.

-Dentro de este plazo, concretar puntos de auto-observación, reflexión y reconsideración de la situación, así como revisar que la línea de investigación continúa por buen camino y documentarlo: como la autora realiza varias pruebas orquestales, el final de cada audición constituye un punto de inflexión para evaluar el progreso y el aprendizaje adquirido, y así encauzar lo próximo de manera óptima, desde un mayor conocimiento de las capacidades y necesidades de la autora.

-En el momento de documentar el proceso, incluir los momentos de aprendizaje y nuevo conocimiento: aplicado a las jornadas de ensayo, pueden ser esos descubrimientos que generan un antes y después en la práctica instrumental, o bien la aplicación de herramientas aprendidas de otras fuentes, pudiendo evidenciarse en los escritos (diario de campo). Sobre la documentación del proceso, es importante no abusar de las grabaciones, ya que, aunque recogen información de la práctica instrumental, la ligera interferencia que esta acción genera en el ensayo puede dificultar el manejo y estudio de la nueva información. Sin embargo, con la práctica en toma de datos y establecimiento de objetivos de cada jornada de ensayo, uno mismo puede prever el momento de una mejoría sustancial y que esta se pueda evidenciar con grabaciones y vídeos. Esta intuición se puede desarrollar con el paso del tiempo y la práctica regular y consciente.

-Situar la práctica en una línea de prácticas similares: aunque cada prueba orquestal exige un repertorio específico, entre ellos suele haber varias obras coincidentes, así como el procedimiento de prueba. Por ello, aunque el abordaje de cada prueba sea individualizada, todas ellas presentan similitudes y pueden conformar una línea de trabajo más grande.

-Relacionar o preparar la defensa de la investigación de cara a futuras exposiciones o debates, cuyas principales ideas se sostengan con referencias: el presente trabajo no se puede sostener sin fuentes que respalden las distintas acciones, a riesgo de perder el rigor que requiere este tipo de estudio.

Al ser la práctica instrumental documentada un continuo aprendizaje, es necesario que el investigador acompañe este abordaje mediante una actualización de sus conocimientos, posible mediante la lectura de textos y escritos que beneficien o ayuden a esta investigación.

Como este abordaje conlleva constantes actualizaciones, el investigador debe estar también al día.

Una problemática relacionada con uno de los puntos anteriores es la generación de material audiovisual. Aunque estos puedan ser una fuente de conocimiento y justificación, en ocasiones pueden requerir textos explicativos para dar relieve a los resultados que aportarán mayor peso a este tipo de investigación. Sin embargo, la propia explicación podría implicar una limitación a posibles perspectivas y libertades de interpretación de las grabaciones, restringiendo una vertiente del conocimiento y encorsetando el proceso. Por tanto, es importante concretar qué parte del proceso y conclusiones se pretenden plasmar y cómo expresarlo, sirviéndose de las herramientas disponibles.

Aparte, Nelson aboga por el uso de la primera persona, ya que la investigación, al ser realizada sobre uno mismo, carece de sentido despersonalizar su documentación.

Es conveniente destacar que la investigación basada en la práctica pretende generar nuevo conocimiento. A partir de este principio, Nelson (2013) explica tres bases relacionadas entre sí que conformarán el desarrollo del nuevo conocimiento: primeramente, el *saber cómo*, que incluye el conocimiento tácito, aquel basado en técnicas o acciones, en un principio aprendidas, de manera consciente o inconsciente, y que con el tiempo se han interiorizado hasta el punto de realizarse de manera espontánea; esta situación es muy factible en la práctica instrumental, llevando a cabo gestos concretos sobre los que no debemos pensar en exceso ni repasar. Con el tiempo, este conocimiento es susceptible de expandirse y reflejarse en la investigación artística. Este principio valoriza la propiocepción y la intuición como medio para un aprendizaje orgánico, aspecto indispensable en el presente trabajo, ya que "nuestro cuerpo es nuestro principal instrumento" (E. Valledor, comunicación personal, 24 de marzo de 2025). La segunda base de Nelson, el *saber qué,* "abarca lo que puede obtenerse a través de una reflexividad informada sobre los procesos de creación y sus modos de conocimiento" (p. 44); es decir, reflexiona y argumenta sobre los conocimientos encerrados en *saber cómo,* dotándoles de una lógica que favorece la interiorización de esta información. Responde, sobre todo, a la pregunta de ¿por qué funciona? Por último, el *saber* (know-that en inglés), más asociado al conocimiento académico, es decir, al nuevo conocimiento, resultado

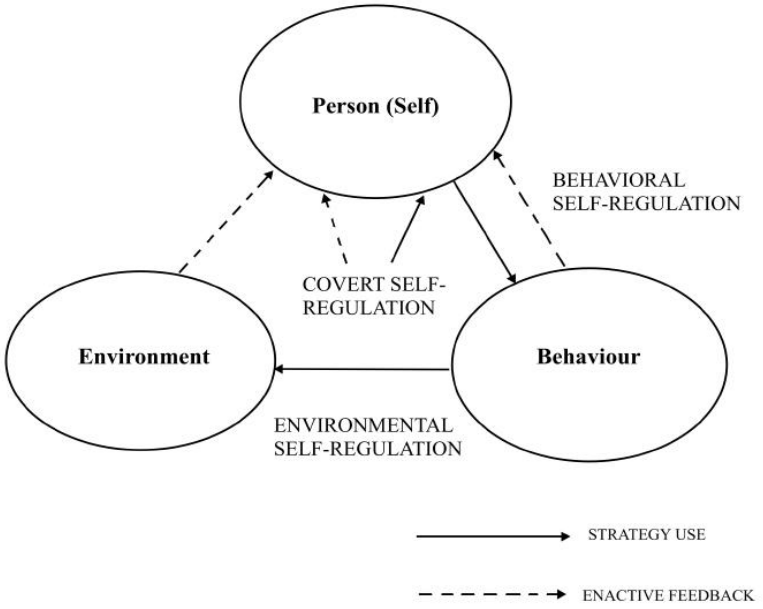
de la sinergia de las tres bases. Así,el conocimiento tácito (know-how) precisa de ser externalizado y compartido mediante explicación reglada o académica (know-what) para que pueda establecerse como conocimiento (know-that) explícito, comprensible y posible de compartir a la comunidad académica (Candy et al., 2021), aceptando las limitaciones que presenta el explicar el conocimiento obtenido por la experiencia y los estímulos obtenidos en la propiocepción. La relación entre el conocimiento tácito y el explícito pueden trabajar juntos, y esta sinergia es vital en la creación y aportación de nuevos conocimientos. Otro reto a enfrentar es identificar qué partes del conocimiento tácito podrían constituirse como nuevo conocimiento; según Paine (2021), en el proceso de investigación es revelador el papel que el desconocimiento (un-knowing) puede desempeñar, pudiendo ser positivo para buscar líneas de conocimiento y desarrollo, incentivando una práctica más creativa, expandiendo las posibilidades de la investigación artística y los diferentes tipos y profundidad del conocimiento intuitivo. Como resultado de todo lo anterior, se obtiene un saber dinámico que toma en consideración el proceso y el tiempo para que el conocimiento tome forma, así como la observación que el investigador realiza y los conceptos implicados en el proceso. Como resultado, se genera nuevo conocimiento que, según Candy et al. (2021) debería reunir las siguientes condiciones: que sea original con respecto a lo existente, validado mediante argumentos sólidos, contextualizado y que así se permita una comprensión de su valor, que sea posible de compartir mediante un formato claro, descriptivo y científico que refleje la naturaleza del nuevo conocimiento; por último, que pueda ser registrado y accesible, conservando y reflejando del modo más fiel posible la trayectoria del desarrollo de esta nueva información.

Para el abordaje del estudio instrumental y audiciones, es esencial que la intérprete pueda direccionar sus acciones y regular los distintos ámbitos implicados en el aprendizaje, entendido como autorregulación en el aprendizaje. Así, McPherson y Zimmerman (2011) basado en el modelo de tres partes de este último autor, defienden que la autorregulación afecta a tres aspectos y el intérprete calibra sus pensamientos y acciones en base a la información de cada uno de ellos (feedback): características de la persona, el ambiente y el comportamiento. Conocer o entender la información que las tres partes proporcionan se

traduce en mayor flexibilidad en la autorregulación, y por tanto, mayor adaptación y efectividad. En la siguiente figura se puede entender la forma triada de la autorregulación.

**Figura 1**

*Forma triada de la autorregulación*




*Fuente:* Adaptado de B.J. Zimmerman (1989), *A triadic analysis of self-regulated functioning* (p. 330). Elaboración propia.

### 0.4.2 Fuentes

Las fuentes empleadas para el presente trabajo son principalmente de tipo primario, generados por la autora durante sus jornadas de estudio y el abordaje psicológico.

Como fuente secundaria, se podrían considerar las herramientas psicológicas, al ser aprendidas y adquiridas en trabajo conjunto con una psicóloga de artistas y profundizadas tras leer la extensa literatura relacionada con la psicología del rendimiento.

Paralelamente, las teorías y conclusiones tratarán de ser argumentadas y respaldadas por trabajos, artículos y escritos de corte científico, psicológico, musical y académico.

## 0.5 Agradecimientos

En primer lugar, deseo agradecer a mi tutor Sef Hermans su implicación, comprensión y abrirme un mundo de posibilidades a través de este trabajo. En extensión, agradezco a Katarina Gurska y al cuerpo de profesores y coordinadores del centro por su compromiso y dedicación.

A mis compañeros y amigos del Máster, por estar dispuestos a apoyarme, escucharme y aportar su visión en el presente trabajo.

Gracias a Marta, por su acompañamiento en esta etapa, permitiéndome vivir en equilibrio.

Eternamente agradecida a mi profesora Valeria Zorina, por sus valiosas enseñanzas dentro y fuera de lo violinístico y por su modo de vivir la música.

Gracias a Álvaro por acompañarme desde la compasión, sostenerme y celebrar cada pequeño paso y logro. A mis padres y mi hermano, gracias por la confianza ciega en mí y el cariño incondicional.

# CAPÍTULO 1: ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS PARA LA PREPARACIÓN DE AUDICIONES

Actualmente, la preparación orquestal realizada por músicos profesionales tiende a enfocarse exclusivamente a la ejecución del repertorio exigido. Sin embargo, es posible introducir estrategias que se incorporan tanto dentro como fuera del estudio práctico.

A continuación, se exponen estrategias alternativas en el proceso autoetnográfico que la autora llevará a cabo. Es conveniente clasificarlas por bloques según la estrecha relación que presentan, aunque en la práctica todos los aspectos se influencian, generando así el resultado general.

## 1.1 Aspectos aplicados al estudio del repertorio

Es importante que los ensayos sean efectivos y se conciban como jornadas de estudio destinados a la resolución de problemas (Gebrian, 2024). Algunas herramientas útiles serían disponer de un diario de ensayos y la posibilidad de grabarse estudiando o rodando algún pasaje. Aparte, existen herramientas específicas para abordar las dificultades concretas de las obras o extractos orquestales, de las cuales la autora dispone inicialmente de algunas y, con el tiempo, consigue ampliar estas estrategias.

### 1.1.1 Diario de ensayos

Esta herramienta es empleada por la autora con el fin de estructurar y hacer efectivas sus jornadas de estudio, reconocer y plasmar posibles avances, problemas y errores y continuar a partir de ellos; apuntar herramientas, trucos o ideas que han sido de utilidad y pueden ser de ayuda en futuras ocasiones. Procura realizar una planificación diaria, previa al estudio, acorde al tiempo y energía disponibles, y, tras el ensayo, plasma los resultados que ha percibido en la sesión, siendo la base que determinará la siguiente jornada de estudio.

Según McPherson (2005), aquellos intérpretes que emplean un diario de ensayos alcanzan unos niveles notablemente más altos de calidad en la interpretación que aquellos que no lo utilizan, además de otros beneficios que Gebrian (2024) defiende, como una organización basada en las prioridades y objetivos del músico, recordar las herramientas útiles para futuras prácticas, y evidenciar y ser consciente del propio progreso que, en ocasiones resulta difícil de discernir.

### 1.1.2 Grabaciones

Las grabaciones durante los ensayos son de especial interés, pues permiten recopilar y plasmar información sobre la tarea que el propio intérprete no puede observar durante su interpretación (Dowrick y Biggs, 1984); por tanto, cuando el músico evalúa su grabación y comenta desde el conocimiento y objetividad, puede ayudar a combatir la desmotivación (Hosford, 1981), además de contribuir a la percepción del progreso y a desarrollar una mayor autoeficacia (Schunk, 1989).

La autora utiliza este recurso en pasajes que considera complejos, con el fin de evaluar el grado de dificultad o avances de dichos extractos, o bien con la intención de obtener una visión general del estado de la obra, buscando motivación y puntos positivos que sean resultado de su esfuerzo. También se graba a modo de simulacro de prueba orquestal o prueba por vídeo, para que la tensión que esta situación ocasiona disminuya con cada exposición a grabación que la autora experimenta. Con el tiempo y práctica, la autora desarrolla una intuición para reconocer cuándo es conveniente grabarse, y cómo observar las grabaciones para obtener información de utilidad.

### 1.1.3 Propuesta de la obra

La propuesta de la obra consiste en contextualizarla a nivel técnico, estilístico, dificultad y emocional; es decir, identificar los retos y facilidades técnicas que presenta para la intérprete, el estilo que presenta, los retos que el músico se cuestiona y las emociones que quiere expresar con la pieza. De este modo, la autora puede ubicar la obra en su progreso

violinístico, orientar sus esfuerzos a los puntos débiles y a un mensaje emocional y respaldarse en sus conocimientos y puntos fuertes.

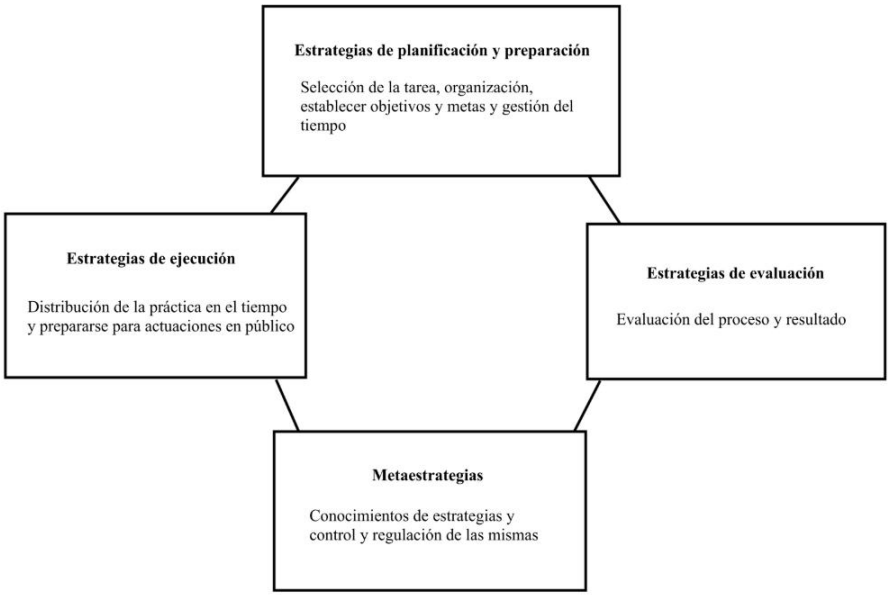
Un modo de contextualización emocional es la que propone Weintraub (2016) que, aparte de un análisis formal, armónico y melódico previo de la obra o pasaje, aborda el aspecto emocional con los siguientes pasos: escuchar la obra, discernir qué emoción o emociones sugieren y suscitan en uno mismo basándose en las emociones primarias (amor, alegría, tristeza, ira y miedo) y posibles gradaciones y combinaciones; habitar esas emociones empleando, por ejemplo, experiencias personales y, por último, trasladarlo al instrumento y probar las posibilidades que este enfoque ofrece. Se trata de un procedimiento que precisa de práctica para mostrar su eficacia.

### 1.1.4 Estrategias para el estudio eficaz

El estudio eficaz constituye la base de toda preparación, y consiste en el trabajo realizado por el músico a fin de desarrollar y perfeccionar habilidades técnicas, corporales y sonoras, asentando así los cimientos de las obras a interpretar. La eficacia de esta práctica radicará en la organización planteada por el músico, el tiempo empleado y el rendimiento de ese tiempo, así como las herramientas aplicadas. Algunas pautas generales podrían ser identificar y evitar elementos distractores durante la jornada de estudio (dispositivos móviles, preocupaciones ajenas al momento de ensayo, otros planes...), establecer objetivos concretos y adaptados a las circunstancias y necesidades del intérprete, incluir la consciencia corporal, estudio mental y visualizaciones en la rutina; y evaluar el rendimiento, avances y dificultades obtenidas de cada ensayo, etc. Las estrategias concretas que la autora facilitará en el anexo A se basarán en el modelo propuesto por Jørgensen (2004).

**Figura 2**

*Cuadro de tipos de estrategias implicadas en el estudio instrumental*




*Fuente:* Adaptado de Jørgensen (2004), *A model of strategies for individual practice* (p. 86). Elaboración propia.

## 1.2 Aspectos psicológicos y prácticos

Este apartado menciona y explica conceptos psicológicos que o bien pueden ser empleados como rutina fuera de la jornada de ensayos (por ejemplo, las visualizaciones), o están implicados en la práctica instrumental, como puede ser la atención. También se consideran aquellos aspectos que forman parte de actuaciones en público, recitales y audiciones. Aunque se aborden individualmente para su comprensión teórica, estos conceptos están tan relacionados y conectados entre sí que en su aplicación práctica es orgánica.

### 1.2.1 Pirámide de la actitud escénica

Taylor y Taylor (2008) definen la actitud escénica como una serie de conductas o comportamientos orientados hacia una predisposición óptima en una interpretación artística sobre el escenario. Además, exponen y jerarquizan una serie de variables psicológicas implicadas en este comportamiento, siendo la motivación la base que vertebra el resto de

elementos en el siguiente orden: autoconfianza, activación y concentración. Estos elementos conforman la pirámide de actitud escénica.

García-Garay (2022) considera relevante la inclusión del estudio eficaz como el elemento sobre el que se construye las variables mencionadas anteriormente. Por tanto, la pirámide resultaría de la siguiente manera:

**Figura 3**

*Pirámide de la actitud escénica*

*Fuente:* Adaptado de *Curso Online "Mejora tu actitud escénica",* de Marta García-Garay, 2019, X. Reproducido con permiso de la autora.

El estudio eficaz, que fue explicado dentro de las estrategias de estudio, constituye la base de la pirámide de actitud escénica. A partir de ella, se desarrollan el resto de elementos.

Filgona et al. (2020) definen la motivación como un el aspecto psicológico que influye en las decisiones y energías empleadas para realizar una tarea, así como la persistencia de esa acción en el tiempo. La motivación en el proceso de aprendizaje, el cual es

prolongado en el tiempo, es importante considerarlo. Se distinguen dos tipos, según el origen de la motivación: la intrínseca, relacionada con los deseos de la propia persona (interés en desarrollar una habilidad o disfrute en el proceso), y la extrínseca, que viene dada con la intención de cumplir un objetivo u obligación estipulada externamente, como puede ser un profesor. La más relevante en este trabajo es la intrínseca, ya que la teoría evaluativa cognitiva (CET en inglés) defiende que los retos alcanzables y realistas, el feedback positivo y la libertad de tomar las críticas de manera objetiva, potencian esta motivación, así como la sensación de autonomía y el establecimiento individual de metas u objetivos (Ryan y Deci, 2000). Estos elementos están contemplados y presentes en el proceso de preparación de pruebas realizada por la autora.

La confianza, o más concretamente, autoconfianza en el deporte, según Dósil (como se menciona en Jiménez y Ariza, 2012), es "la percepción que tiene la persona sobre si su capacidad es suficiente para enfrentarse a una determinada tarea y sobre si sus resultados son positivos" (p. 196). Esta percepción atiende también a experiencias pasadas (Campos et al., 2015). Es aplicable al ámbito musical, ya que la conducta se orienta hacia la realización de una acción concreta. Este término está íntimamente ligado a la autoeficacia, que se profundizará más adelante.

La activación hace alusión al aspecto fisiológico; por tanto, es una manifestación primeramente corporal. Se le asocia también el término excitación que, según Wrisberg (1994), se entendería como la combinación de respuesta fisiológica y psicológica que experimenta un individuo en momentos concretos, cuya intensidad se puede medir en parámetros fisiológicos (la intensidad y frecuencia del latido cardíaco o la sudoración) y en el comportamiento (la intensidad o interrupción de la atención, los pensamientos del individuo, etc). Derivado de este término, se encuentra que en el deporte el nivel óptimo de activación es específico y diferente en cada persona, permitiendo el máximo rendimiento y focalización del individuo en la realización de una acción o tarea (Córdoba et al., 2020). Según distintos académicos y científicos (Posner y Petersen, 1990; Sánchez y Wamburg, 2019; Palmi y Riera, 2016), es importante conocer y desarrollar el nivel óptimo de activación, posible mediante la autoevaluación. En el ámbito musical, Greene (2002) ofrece unas pautas de autoevaluación

con las que delimitar el estado de activación e identificar los patrones del pensamiento según los distintos contextos, con el fin de establecer, conocer y practicar el estado de mayor rendimiento musical en el intérprete.

Por último, la concentración se sirve de la capacidad del individuo para enfocarse en una acción o tarea, ignorando posibles distracciones o elementos externos (Moran, 1996, como se mencionó en Murphy, 2012). Este proceso direcciona la atención para conseguir un fin. Tanto la concentración como la atención se pueden practicar (Jha, 2023). Trasladado a la interpretación musical, McAllister (2012) expone:

> La concentración es el acto de centrar la atención y es uno de los elementos más importantes de la interpretación musical. Es fundamental para la coordinación neuromuscular y afecta a la conciencia del intérprete sobre la calidad del sonido y a la capacidad de recibir y procesar la respuesta del cuerpo. La atención, preferiblemente tanto desde el punto de vista físico como mental, permite una mayor eficacia durante la práctica y prepara al músico para situaciones de gran tensión en las que es fácil distraerse. (p. 103)

### 1.2.2 Atención

La atención o el sistema atencional se trata de un filtro que el ser humano emplea para discernir en un ambiente con varios estímulos aquellos que son relevantes de los que no, determinando así lo que se aprende y recuerda, la toma de decisiones y cómo de realizados podemos sentirnos tras estas acciones (Jha, 2021). Aparte de esto, la atención presenta tres características fundamentales: es potente, pues el estímulo a atender se amplifica (Posner y Driver, 1992); también es frágil, ya que es susceptible de disminuir su efectividad en situaciones concretas, como en etapas de estrés; y por último, se puede entrenar (Jha, 2021).

Este sistema se ve involucrado en varias de las funciones cerebrales más importantes, como el procesamiento de la información, recuperar recuerdos, así como destacar lo

importante y dejar en segundo plano el resto de datos, favoreciendo la búsqueda de soluciones, planificación e innovación, e interviene de manera decisiva en la regulación emocional (Jha, 2021).

Es interesante saber que existe más de un tipo de atención, considerados subsistemas, cuya efectividad radicará en la situación a aplicar. Petersen y Posner (2012) los clasifican así:

-El sistema de orientación, cuya capacidad consiste en realzar o destacar lo que se desea prestar atención. Se aplica a estímulos concretos y reducidos.

-El sistema de alerta: al contrario que el anterior, el abordaje de este subsistema es más amplio, tomando así una postura de vigilancia, preparado para actuar ante cualquier estímulo, sea o no inofensivo.

-El sistema ejecutivo central: resulta muy útil a la hora de cumplir objetivos, plazos o proyectos. Maneja gran variedad de información, encadenando acciones que conduzcan a la realización de las metas propuestas, así como actualizar los conocimientos o anular acciones automáticas, como puede ser coger el móvil tras una notificación.

Estos tres sistemas intervienen en tres tipos de procesamiento de información (Jha, 2021): el cognitivo (pensamientos, toma de decisiones o planificación), social (interacción con personas) y emocional (identificación y regulación de emociones y sentimientos).

La atención puede verse afectada negativamente por tres factores principales: el estrés, los estados negativos de ánimo y situaciones de amenaza. Dentro del estrés, es conveniente saber que existen niveles óptimos de estrés, que alimentan la motivación y el desempeño en las tareas, así como el estrés que, prolongado en el tiempo, genera tendencias en el pensamiento que dispersan la atención. Por otra parte, los estados de ánimo negativos en cualquier grado influyen en el desempeño de una tarea atencional (Garrison y Schmeichel, 2019). Por último, las amenazas o sentirnos amenazados reconfiguran la atención, ocasionando que la vigilancia a ellas aumente y se sensibilice a cualquier estímulo, ya que

puede guardar relación con el peligro. De este modo, la atención puede verse condicionada y secuestrada por la posible información relacionada con las amenazas (Koster et al., 2004).

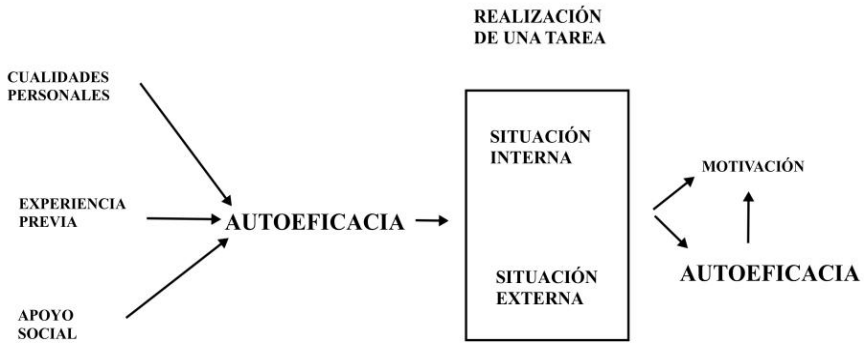
### 1.2.3 Autoeficacia

La autoeficacia, según Schunk (1995) es "la confianza en uno mismo para realizar una tarea, influenciando así en la toma de decisiones, esfuerzo, constancia y logros" (p. 112). Su desarrollo es posible, dado que es influenciado por distintas variables, del mismo modo en que la autoeficacia es determinante sobre otros elementos como el aprendizaje, la motivación y la resolución de objetivos. A continuación se comentarán datos e interés, de cara al apartado práctico del presente trabajo.

Podemos ubicar de manera introductoria el papel de la autoeficacia en el momento de realizar una tarea; por ejemplo, a la hora de realizar una audición. Esta se ve influenciada por las cualidades de la persona que lo realiza, la experiencia previa y el apoyo social que el individuo posee (incluyendo el personal, académico y profesional); la autoeficacia direcciona la conducta para cumplir una tarea, que es influenciada por la situación externa e interna del individuo. La situación, a su vez, influye en la motivación y la autoeficacia, afectando esta ultima también a los procesos motivacionales. Este proceso se puede ver resumido en la siguiente figura:

**Figura 4**

*Funcionamiento de la autoeficacia*




*Fuente*: Adaptado de Schunk (1995), *Model of achievement behaviour highlighting the role of self-efficacy* (p. 113). Elaboración propia.

A partir de este principio se puede deducir que esto sucede en situaciones de aprendizaje. De hecho, Schunk así lo afirma, considerando que una cierta noción de autoeficacia es beneficiosa en estos procesos, al favorecer a la motivación del individuo a mejorar sus habilidades y competencias (1995). Evaluar el proceso de aprendizaje en la adquisición de una habilidad puede realizarse mediante la obtención de éxitos y fracasos, considerando que la falta de éxito o progreso lento no implica necesariamente una deficiente autoeficacia ni baja motivación, siempre y cuando el individuo confíe en sus habilidades para alcanzar las metas y mediante ellas, llevar a cabo una tarea u objetivo de manera más exitosa. Como consecuencia de la lógica anterior, se incrementa la autoeficacia, favoreciendo que los futuros fracasos pierdan fuerza (Schunk, 1989, como se citó en Schunk, 1995). La adquisición de habilidades se ve influida por la autoeficacia; más adelante, estas habilidades obtenidas reforzarán la alta autoeficacia, concluyendo que ambos aspectos se nutren mutuamente.

Otros elementos que influyen en la autoeficacia son los modelos de referencia, establecimiento de objetivos y el feedback.

Dentro de los modelos de referencia, se tienen en cuenta tanto los profesionales, como no profesionales, e incluso el automodelo, aplicable a la investigación artística actual. La influencia de los modelos viene precedida por la confianza en uno mismo en saber cómo

realizar una acción, y verse esta reforzada por la observación de un modelo realizando la conducta deseada, influyendo de manera determinante en la motivación del observador (Schunk, 1989, como se citó en Schunk, 1995). Si estos modelos se sienten alcanzables para el observador, esto puede elevar su autoeficacia y la motivación para intentar desempeñar la tarea, bajo la lógica de *si él puede hacerlo, yo también* (Schunk, 1987). Se ha investigado sobre la diversidad de modelos a emplear en procesos de aprendizaje, y si bien es cierto que hay modelos más adecuados que otros dependiendo del estadío de aprendizaje, la presencia de un modelo constituye de por sí una influencia positiva en la autoeficacia y motivación, frente a la posibilidad de no disponer un modelo de referencia (Schunk and Hanson, 1985). Por último, el automodelo (self-modeling en inglés) es considerado el estado más elevado en la relación entre ejecutante y observador, que consiste en que ejecutante y observador son la misma persona (Dowrick, 1983). Esta situación, conocida en la investigación artística, supone una fuente valiosa de información, pues se observa con posterioridad aquello que uno realiza y no puede considerar en el momento de actuación. La observación de una acción propia mediante vídeo puede demostrar al individuo que sus habilidades progresan y pueden continuar por esta línea, incrementando una vez más la motivación, autoeficacia en el aprendizaje y la autoeficacia posterior a la tarea, que no se obtendrían si la grabación no se realizase o el observador no visualizara dicha grabación (Schunk y Hanson, 1989).

Establecer unos objetivos que articulen la conducta y los procesos motivacionales, de autoeficacia y aprendizaje es el siguiente aspecto a considerar. Los objetivos afectan indirectamente a los mecanismos cognitivos y motivacionales; por un lado, incentiva al individuo a aplicar el esfuerzo necesario para adaptarse a las demandas y persistir en ello en el tiempo; por otro lado, la atención se enfoca al desempeño de tareas y existen cambios en el procesamiento de la información. Es decir, se es más selectivo y eficiente en las acciones, atención y obtención de información. Aquellas personas que se estructuran por objetivos pueden observar un progreso entre un primer objetivo cumplido y el siguiente, que se traduce en la adquisición de habilidades. Acompañado de un feedback, puede traducirse en un aumento de la autoeficacia, así como una mayor motivación sostenida en el tiempo (Schunk,1989). Aparte, como han podido observar Carver y Schreier (1990), las emociones

son influenciadas positivamente cuando se percibe el progreso a una rapidez o efectividad mayor que el objetivo establecido a cumplir, así como al contrario, en el caso de desarrollar un progreso más lento o escaso que la meta establecida. La inclusión de objetivos en la dinámica de estudio y preparación de pruebas orquestales es posible, atendiendo a los tres principios propuestos por Bandura (1988) y Locke y Latham (1990): la proximidad del objetivo en el tiempo, siendo más exitosas aquellas pruebas que tendrán lugar en un mes en lugar de en un año; la especificidad de la meta y las indicaciones para alcanzarla, siendo más efectivas aquellas instrucciones concisas, sencillas y lógicas (*buscar el centro de sonido*, *respira*), frente a órdenes más generales (*hazlo lo mejor posible*); y por último la dificultad del objetivo, la cual deberá aumentar de manera exponencial al estado de las habilidades y capacidades del individuo. Por último, dentro de los objetivos, es factible y beneficioso establecer objetivos a largo plazo. Según Kirschenbaum (1985), es posible establecer objetivos a largo plazo (obtener una plaza en una orquesta) y regularlos mediante objetivos a corto plazo (realizar cuatro pruebas orquestales al año). Además, como consecuencia, que el propio individuo establezca o sugiera las metas a alcanzar se puede traducir en mayor autoeficacia, motivación y efectividad en la actuación, al favorecer un mayor compromiso por parte del intérprete.

El feedback es el último aspecto a profundizar. Se trata de una fuente esencial en todo proceso, pues aporta información en la relación existente entre un resultado u objetivo y las atribuciones que de él derivan. Por tanto, se podría deducir que atribuir un logro a un esfuerzo previo beneficia a la percepción del propio progreso, con su consiguiente aumento de la autoeficacia y motivación. Sin embargo, es conveniente diferenciar entre feedback asociado al esfuerzo y el asociado a la habilidad. Ambos tipos se pueden usar aisladamente o de manera combinada, influyendo en el individuo. En su estudio, Schunk (1983), llegó a la conclusión de que una respuesta positiva basada en la habilidad favorece a la autoeficacia aplicada a instrucciones y al desempeño de acciones con mayor eficacia que exclusivamente el feedback basado en el esfuerzo o combinando ambos tipos. Aparte de los tipos de respuesta, el momento de ofrecerlo interviene de manera decisiva en el desempeño de cualquier tarea. Así, aportar feedback sobre habilidad en los primeros estadíos de aprendizaje y pequeños

logros y, posteriormente, feedback sobre esfuerzo resulta ser la combinación más natural (Schunk, 1984), pues las primeras respuestas positivas consiguen incentivar al individuo a continuar, mientras que respuestas aplicadas al esfuerzo ponen en valor el trabajo realizado para alcanzar una meta posterior más compleja. Esta dinámica es susceptible de cambiar según las capacidades de cada persona. Teniendo esto en cuenta, es posible obtener información de tribunales de orquestas, así como de compañeros dispuestos a actuar como público. El feedback es posible también en las actuaciones, aportando así información de si un individuo lo está haciendo realmente bien, ya que en el momento de realizar la tarea, no puede observarse. Por último, existe también el feedback según el progreso de los objetivos; así, Bandura y Cervone (1983) concluyen que los objetivos, combinados con feedback, aumentan el desempeño de la tarea a su máximo posible y aportan una mayor sensación de autoeficacia.

### 1.2.4 Autorregulación en procesos de aprendizaje

La autorregulación en procesos de aprendizaje se define como el conjunto de procedimientos o mecanismos adaptados a la situación de un estudiante que busca desarrollar y asentar nuevos conocimientos (McPherson y Zimmerman, 2011). Estos procesos responden a una o más interrogantes implicadas en la autorregulación musical, las cuales son: motivo, método, tiempo, conducta, ambiente externo y aspecto social. A continuación se ofrece una tabla representativa de estos aspectos:

**Tabla 1**

*Dimensiones implicadas en la autorregulación musical*

| Pregunta | Dimensión | Proceso a nivel social | Proceso de autorregulación |
|---|---|---|---|
| ¿Por qué? | Motivo | Refuerzo directo por parte de otros | Uno mismo se establece metas, refuerzos positivos y |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | aplica la autoeficacia |
| ¿Cómo? | Método | Las estrategias asociadas a tareas se modelan o crean en función del contexto social | El propio estudiante establece estrategias verbales y representaciones con imágenes |
| ¿Cuándo? | Tiempo | El uso del tiempo está socialmente planificado | El uso del tiempo es planificado por uno mismo |
| ¿Qué? | Conducta | La actuación está socialmente monitoreado y evaluado | La actuación es monitoreado y evaluado por uno mismo |
| ¿Dónde? | Ambiente externo | El ambiente está estructurado por otros | El ambiente está estructurado y regulado por uno mismo |
| ¿Con quién? | Aspecto social | La ayuda es proporcionada por otros | La ayuda se obtiene de uno mismo |

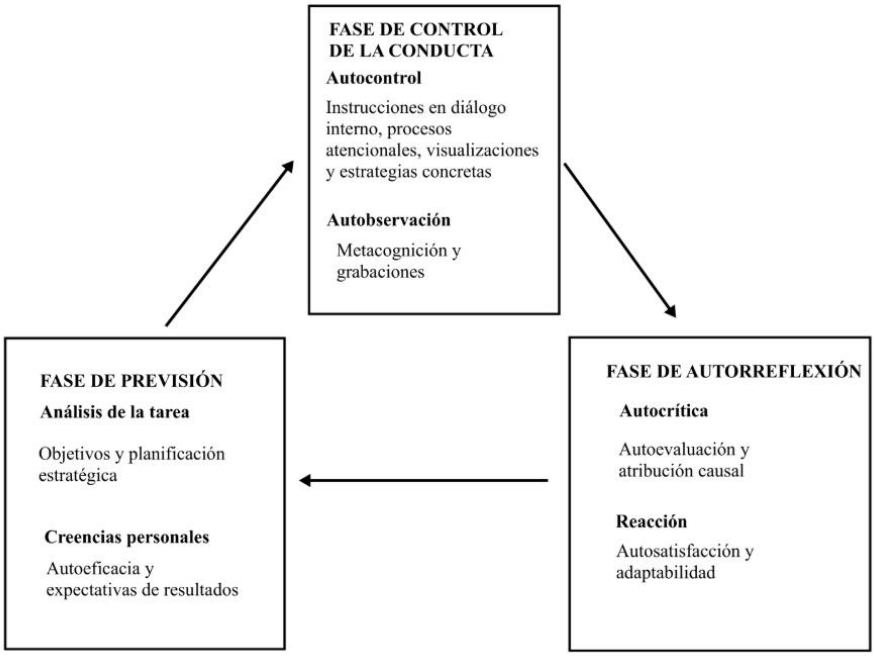
*Fuente:* Adaptado de McPherson y Zimmerman (2011), *Dimensions of Musical Self-Regulation* (p. 134). Elaboración propia.

Estas dimensiones implicadas en la autorregulación se resumen en la forma cíclica que los mismos autores proponen, siendo la persona, el ambiente y la conducta los tres pilares fundamentales sobre los que las acciones están orientadas (Figura 1). Zimmerman (1998, 2000, 2004) profundiza más en estas cuestiones, llegando a defender que el aprendizaje autorregulado es un proceso cíclico abierto que se compone de tres fases: previsión, control de la conducta y autorreflexión. Esta estructura cíclica es determinante, pues está demostrado

que aquellos estudiantes que se autorregulan en los procesos de aprendizaje son capaces de planificar y distribuir su tiempo de manera más efectiva (Zimmerman, 1994, 1998), además de estar estrechamente relacionado con una mayor eficiencia musical y perfeccionamiento en la práctica instrumental (Miksza, 2011), un mayor nivel de metacognición (Concina, 2019) y compromiso con el aprendizaje e interpretación musical (McPherson et al., 2019); sin embargo, estas condiciones se hacen más notables en músicos más avanzados (Araújo, 2016). Así, en la primera fase de previsión, procesos analíticos y creencias personales conducen a esfuerzos para realizar una tarea que, por consiguiente, genera un efecto en el aprendizaje. Estos procesos se materializan en forma de planificación estratégica, objetivos, expectativas en los resultados y la intervención de la autoeficacia, causando mayores niveles de motivación, disfrute, confianza en las propias capacidades, concentración y persistencia en instrucciones concretas incluso en situaciones difíciles como puede ser una temporada intensa de pruebas de orquesta (Pintrich y Schunk, 1996; Zimmerman, 2008). La fase de control de la conducta (por ejemplo, rodar una obra frente a compañeros) consta, por una parte, autocontrol mediante instrucciones concretas presentes en el diálogo interno, visualizaciones, procesos atencionales y estrategias concretas; y por otra parte, la auto-observación, la cual es posible durante la propia tarea (llamada metacognición) o por grabaciones, especialmente útil para observar el propio progreso. La fase final de autorreflexión puede ocurrir de cuatro maneras: auto-evaluación, atribuciones causales, autosatisfacción y adaptabilidad. Así, cuando un estudiante se autorregula, alcanza conclusiones sobre sus esfuerzos y realiza adaptaciones o deducciones que influirán en sus próximos actos, direccionando la conducta de aprendizaje hacia nuevos o mejores formas de autorregulación en la práctica instrumental como, por ejemplo, escoger una mejor estrategia técnica para abordar un pasaje (Zimmerman et al., 1992). Estas tres fases se ven reflejadas en la siguiente imagen:

**Figura 5**

*Proceso cíclico abierto del aprendizaje autorregulado*




*Fuente:* Adaptado de McPherson y Zimmerman (2011), *Self-Regulated Learning Cycle Phases* (p. 159). Elaboración propia.

### 1.2.5 Visualización y estudio mental

Gracias a la investigación académica, está demostrado que los músicos necesitan mayor variedad de habilidades para realizar actuaciones de calidad, manejar situaciones de estrés y demandas asociadas a la interpretación (Williamon y Thompson, 2006). Dentro de las habilidades, las herramientas mentales aplicadas al estudio serían necesarias para aprender y asentar nuevas habilidades, aceptar y emplear instrucciones y feedbacks y afrontar momentos adversos (O´Neill, 2011).

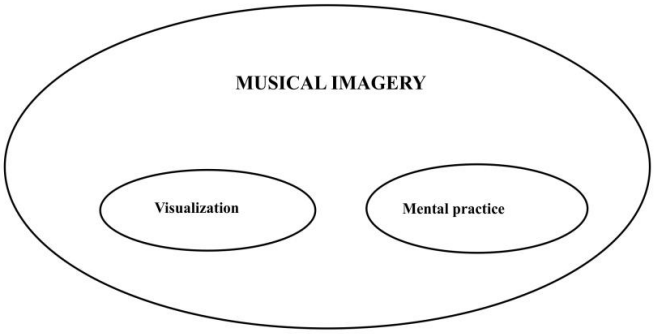
El uso de herramientas mentales aplicado al deporte de élite demuestra su alta efectividad, llegando a influir de manera decisiva en el desempeño del deportista (Orlick, 2016). Aplicado al ámbito musical, Allan (2016) recoge varios estudios que demuestran la

efectividad de las herramientas mentales en la práctica (Kendrick et al., 1982; Braden et al., 2015).

En este apartado se recoge información sobre la visualización o representación mental y el estudio mental. Si bien es cierto que en la literatura académica se emplean estos términos indistintamente, presentan ligeras diferencias conceptuales y prácticas que a continuación se expondrán, ligadas al uso que la autora hará de estos recursos. Para mayor comprensión, al conjunto de herramientas mentales se le llamará imaginería musical (mental imagery) ; y dentro de él, distinguiremos la visualización (visualization) y el estudio o práctica mental (mental practice).

**Figura 6**

*Elementos que componen la imaginería musical*




*Fuente:* Elaboración propia.

La imaginería musical precisa de los procesos cognitivos de la memoria, los cuales facilitan representaciones mentales de información relacionada con la práctica musical, como el sonido, ritmo, afinación, patrones melódicos y procesos motores (Keller, 2012).

El primer recurso, la visualización, según García (2017), "tiene que ver con el acto de representarse algo, sean elementos perceptivos (imágenes visuales, sonoras, cinestésicas...) o una situación (los movimientos que se realizan al interpretar, un concierto en público...)"

(p. 17). La visualización puede emplearse para diversos fines: para abordar nuevo repertorio, memorizar, resolver problemas técnicos, potenciar la concentración, enfrentarse a la ansiedad escénica y crear una idea o imagen musical de la obra (Iravedra, 2020). La definición que realiza Keller (2012) sobre la imaginería musical guarda mayor relación con la visualización que García defiende:

> La imaginería musical es un proceso multimodal mediante el cual un individuo genera la experiencia mental de las características auditivas de los sonidos musicales, y/o las propiedades visuales, propioceptivas, cinestésicas y táctiles de los movimientos relacionados con la música, que no están (o todavía no están) necesariamente presentes en el mundo físico. Estas imágenes mentales pueden generarse mediante el pensamiento deliberado o respuestas automáticas a señales endógenas y exógenas. (p. 206)

Más adelante, Keller acepta distintos tipos de imaginería musical, confirmando la representación de la figura 6.

La autora emplea la visualización orientada a las audiciones y, con práctica, expone dos planteamientos de esta, aunque pueden ser complementarias entre sí:

-Visualización realista: consiste en una representación lo más fiel posible de la futura audición a realizar, realizada en primera persona o enfocada hacia fuera del intérprete. Si se desconoce cómo es la sala donde se realiza la prueba, se puede buscar en internet el nombre de dicho espacio y desplazar la visualización a esta fotografía. Se comienza incorporando cuestiones generales (espacio, luz, temperatura, ruido o silencio), añadiendo capas de detalles (respiración, tensión corporal, pulso cardíaco, pensamientos intrusivos o palabras clave que permiten conectar con las obras o pasajes, hasta el sonido del instrumento en una situación estresante) e incluso posibles imprevistos que aporten mayor realismo a la situación (una voz diciendo “gracias”, o exigiendo un pasaje; el sonido del piano o el de una campana sonando). Se procura no añadir toques catastrofistas ni de excelencia ya que la intención es exponerse a la alteración que esta situación ocasiona. A mayor exposición, mayor familiaridad y la

reacción será cada vez menos acusada. El objetivo es exponerse y generar sensación de familiaridad al estrés.

-Visualización positiva o efectiva: enfocada a interpretar las audiciones como escenarios menos hostiles, mediante la potenciación de los puntos fuertes del músico. Se trata de visualizar o recrear una actuación efectiva y deseada, minimizando los factores estresantes. Para ello, el músico hará uso de las herramientas necesarias, asentándolas y aportando seguridad al intérprete. Este tipo de visualización puede ser más flexible y presentar distintos enfoques; así, la autora puede realizar una visualización enfocada al sonido que desea producir, con las instrucciones y movimientos técnicos y corporales necesarios para ello; o bien visualizar el diálogo interno que pueda tener lugar en la prueba. El objetivo es, por tanto, reforzar pensamientos, instrucciones y esquemas neuronales que favorezcan al intérprete.

El segundo recurso, el estudio mental, consiste en el proceso cognitivo de realizar una acción en ausencia de movimientos corporales (Driskell et al., 1994) y de sonidos (Coffman, 1990). El estudio mental, al igual que la visualización, es una práctica popularizada tanto en el deporte de élite como en la música, habiendo así estudios que demuestran su efectividad (Wright et al., 2015; Guillot et al., 2013; Iorio et al., 2022; Ross, 1985). Además de los estudios anteriores, existe más literatura académica que llega a las siguientes conclusiones con respecto al estudio mental: si uno no sabe cómo realizar una tarea a nivel físico, el estudio mental no aportará ningún beneficio (Olsson y Nyberg, 2010); combinar en un 50% de práctica física y 50% de práctica mental puede ser igual o más efectivo que el estudio exclusivamente físico, además de que aplicar más porcentaje de práctica mental no genera diferencias sustanciales (Oxendine, 1984, como se citó en Miksza, 2005); la práctica mental es beneficiosa tanto en los primeros pasos de aprendizaje como en los más avanzados (Grouios, 1992); la efectividad de esta práctica también radica en la frecuencia y duración de la misma, siendo lo más óptimo periodos cortos con pocas repeticiones con respecto a la práctica del instrumento (Brooks, 1995); por último, este recurso presenta un funcionamiento más óptimo bajo instrucciones flexibles y mayor número de detalles o variables a incluir (Coffman, 1990).

Un modo de realizar un estudio mental satisfactorio puede ser siguiendo el listado propuesto por Holmes y Collins (2001), llamado PETTLEP (Physical, Environment, Task, Timing, Learning, Emotion and Perspective), con el que se busca alcanzar estados más profundos y detallados de esta práctica.

A partir de las conclusiones anteriores y de su experiencia, la autora emplea el estudio mental en sus jornadas de estudio, en secciones o pasajes cortos, alternado con la práctica del instrumento, enfocando distintos aspectos cada vez en la práctica mental. La estructura más empleada por la autora es la práctica física-mental-física. De este modo, siente más afianzado el pasaje y mayor concentración (Feltz y Landers, 1983) y claridad en el momento de aplicarlo a la práctica la segunda vez. Durante el desarrollo del trabajo, la autora experimentará más aplicaciones y variedades en la práctica mental, desde aplicar la práctica mental antes de la jornada de estudio o antes de dormir, hasta tararear el pasaje mientras lo practica mentalmente.

El uso de este recurso presenta varios beneficios, entre los que destacan la posibilidad de codificar e integrar movimientos mediante imágenes o instrucciones sencillas, además de su perfeccionamiento (Driskell et al., 1994; Orlick, 1988), Keller (2012), mayor capacidad para recuperarse de fracasos y direccionar la atención en momentos de distracción (Orlick, 1988).

### 1.2.6 Atribución causal y círculo de control

La atribución causal es el proceso mediante el cual las personas justifican o tratan de hallar explicación al comportamiento propio y el de los demás y las consecuencias que esto genera (Chavarría, 2019). Estas explicaciones, de modo consciente o no, contienen percepciones subjetivas de la persona que las realiza, tomando así un filtro subjetivo (Heider, 1944). La atribución causal es un proceso fundamental en la percepción y comprensión de la acción humana (Suárez, 1982); por ello, varios académicos han llevado a cabo investigaciones para explicarlo. Así, Heider (1958) explica que en la percepción de una acción existen dos factores: los que están dentro de la persona, la cual es interna y hace a la

persona responsable de la acción, contemplando a su vez otros dos factores (habilidad, e intención y esfuerzo); y por otra parte, los que están en el ambiente. Esta dualidad en la percepción permite separar las variables que la persona controla de aquellas de las que no, atribuyéndose entonces mayor o menor responsabilidad y control. Más adelante, Peterson et al. (1995) contemplan tres dimensiones en la atribución causal que determinan si la conducta analizada es positiva o negativa:

-Dimensión de internalidad - externalidad: esta dimensión, ya contemplada por Heider, explica si la persona puede responsabilizarse de lo sucedido o asociarlo a otras personas o circunstancias. Aquí se ve implicado el grado de control que la persona percibe sobre la situación analizada.

-Dimensión de estabilidad - inestabilidad: este aspecto se refiere a la frecuencia o regularidad de la situación estudiada, pudiendo generar un impacto en la persona.

-Globalidad - especificidad: se refiere a si la causa afecta a una amplia gama de situaciones, o bien a una.

La combinación de estas variables permite a la persona concluir si una experiencia ha sido positiva o negativa; el grado de control que la persona experimenta ante las variables de la situación y, por tanto, cambios en la conducta para repetir la vivencia o no, así como cambios en la interpretación de la situación. Además, conviene tener en cuenta que la atribución depende a su vez de factores personales previos como la autoconfianza y creencias, e incluso de aquellos temporales como el estado de ánimo y el estrés (Suárez, 1982).

La atribución causal que los músicos experimentan en sus pruebas, conciertos y audiciones son comprensibles con la teoría atributiva de Weiner, con la cual se concluye si una prueba ha sido un éxito o un fracaso. Inicialmente, Weiner et al. (1972) contemplan cuatro causas principales en la percepción del éxito o fracaso que varían en tipo de causalidad y estabilidad: habilidad (que es una causa interna y estable), esfuerzo (interna e inestable), la dificultad de la tarea (externa y estable) y la suerte (externa e inestable).

Así, según Sousa et al. (2008), en el caso de los deportistas, se sirven de la atribución para explicar su desempeño, generando por consiguiente una orientación hacia la mejora de su preparación y resultados. Por esta línea, Weiner (1979, 1986) sugiere que un buen desempeño atribuido a cuestiones internas (como habilidad y esfuerzo) genera mayor autoestima. Si esta conducta que genera el éxito se mantiene estable en el tiempo, se generan expectativas de resultados similares en el futuro, creando así un camino que asegure dicho éxito. Esta lógica es aplicable y deseable, una vez más, en los músicos.

En relación a las teorías anteriores, Rotter (1966) considera las expectativas de control que la persona siente sobre las variables que aseguran la conducta o situación, siendo posible el Locus de Control Interno (LCI), que sucede cuando la persona considera que el suceso o conducta está bajo su control; y el Locus de Control Externo, productor del azar o del destino (LCE).

Ejemplificando las conclusiones de las diversas teorías en la práctica instrumental, el músico que realiza una prueba orquestal, bajo previas creencias, experiencias y personalidad establecidas, evalúa el resultado de éxito o fracaso y la situación vivida considerando las variables internas, como el esfuerzo, habilidad y motivación; y las variables externas, como el tribunal, escenario e imprevistos. Se contempla también la regularidad con que sucede la prueba y las variables que hacen que cada prueba sea considerada de alta especificidad o más globalizada (tipo y número de tribunal, uso de la cortina o no, presencia de pianista acompañante, número de candidatos y orden, obras a interpretar y su orden...). Este proceso de atribución permite al músico autodefinirse, entenderse, despejar y separar aquellas variables que controla de las que no, y orientar su conducta, motivación, esfuerzos, habilidades y pensamientos para asegurar y repetir aquellos patrones que le permitan al músico acercarse al éxito que ansía.

Continuando por la línea de aspectos que uno mismo controla y los que no, se expone una herramienta denominada círculo de control. Esta se emplea para un evento en concreto, como puede ser una conferencia, concierto o audición (Mora, 2014). Se dibujan dos círculos concéntricos, empezando por uno pequeño y otro más grande, definiéndose así tres partes: en

el círculo pequeño se detallan aspectos alcanzables al control de uno mismo; en la zona exterior a ambos círculos se concretan aspectos completamente ajenos al control de uno mismo; por último, en el círculo grande figuran aquellos elementos que constan de subaspectos que parcialmente están bajo nuestro control y otros que no. La distribución visual que esta herramienta propone es de especial utilidad, pues de este modo se aprecia con mayor claridad los elementos que están al alcance de uno mismo y permite un mayor enfoque hacia estos e interpretar los aspectos no controlables como meras cuestiones ligadas a las circunstancias. A lo largo del trabajo se visualizará esta herramienta.

### 1.2.7 Autoncepto y matriz DAFO

El autoconcepto, según Sanz et al. (2019) consiste en el conjunto de percepciones u observaciones que se tiene de uno mismo, construidas por las experiencias y el ambiente donde se desarrollan. Es, además, una variable que se relaciona con el rendimiento, motivación y comportamiento, entre otros. Mediante la interacción de la información facilitada por las personas del entorno, el proceso de comparación social e interna, la observación de la conducta y los estados afectivos-emocionales propios se desarrolla el autoconcepto.

Este elemento es de interés en el presente trabajo, pues su influencia puede favorecer el uso de estrategias de aprendizaje y un mayor foco en el proceso (Álvarez et al., 1999), así como en el planteamiento de objetivos y su abordaje (Hargreaves, 1998). En el ámbito musical profesional se observa una correlación estrecha entre el rendimiento específico y el esfuerzo con el autoconcepto y la motivación intrínseca (Schmidt et al., 2006). A su vez, presenta una relación directa con las atribuciones causales, demostrándose que un mejor autoconcepto corresponde a un mayor uso de las atribuciones internas como la habilidad y esfuerzo para justificar los logros (McPherson y McCormick, 2000, como se citó en Zubelida et al., 2018). El autoconcepto se regula mediante un proceso constante de autoevaluación y autoconciencia (González-Pienda et al., 1997), haciendo posible la autorrealización, pues para ello el autoconcepto y el desempeño de la profesión musical deben estar próximos (Sanz et al., 2019).

La forma más efectiva en que la autora lleva a cabo esta autoevaluación de modo regular es mediante el uso del análisis DAFO. Es una herramienta analítica empleada en sus inicios en el ámbito empresarial con el objetivo de crear una planificación en las empresas que pueda garantizar el éxito, partiendo de la información obtenida de la situación actual de dicha compañía (Aliaga et al., 2018). Hoy en día se aplican en otras vertientes, como el educativo. En el marco personal, es una metodología estratégica que permite evaluar la situación real y presente de la persona de modo detallado, obteniendo un diagnóstico acorde mediante la identificación de factores positivos y negativos, así como personales y contextuales. Así, se distinguen los cuadrantes:

-Las debilidades (D): factor interno y negativo que explica los puntos débiles de la persona y le dificulta cumplir sus metas.

-Las amenazas (A): factor externo y negativo que explica el contexto social, laboral o académico que obstaculiza alcanzar los objetivos.

-Las fortalezas (F): factor interno y positivo que explica las habilidades o puntos fuertes que la persona presenta.

-Las oportunidades (O): factor externo y positivo que explica las características del ambiente que pueden influir positivamente en el alcance de los objetivos.

La autora expone un ejemplo personal de este matriz en la siguiente figura:

**Figura 7**

*Matriz DAFO aplicado a la autora (2 de octubre de 2024)*

| | Interno | Externo |
|---|---|---|
| Negativo | Perfeccionismo tóxico<br>Desconfianza por lo progresado<br>Respeto a la opinión externa para avanzar | Situación laboral precaria<br>Competitividad tóxica creada en el mundo de la música<br>Demasiado tiempo por delante para el siguiente paso importante y poco conocimiento sobre lo posterior<br>Público desconocido/exigente |
| Positivo | Responsable y rápida en entender las cosas<br>Multidisciplinar<br>Soy más musical<br>Más confianza en lo que hago, y sobre todo en mi capacidad para lograrlo<br>Mucha motivación y concentración. Tardo mucho menos en encontrar el camino | Mi profesora y compañeros de violín y otros instrumentos: el conservatorio<br>Mi pareja<br>Ambiente protector y tranquilo<br>Oportunidades para pruebas de orquesta y tocar en escenarios<br>Tengo más opciones de trabajo que me van saliendo |

*Fuente:* Elaboración propia.

### 1.2.8 Pensamientos distorsionados y diálogo interno

Los pensamientos intrusivos tienen su origen en las distorsiones cognitivas, definidas como desajustes o errores en la interpretación de la información obtenida de la realidad, asentadas a partir de experiencias pasadas que inicialmente podían ser adaptativas y que con el tiempo, dejaron de serlo; de no tratarse, pueden ocasionar emociones negativas intensas y persistentes (Castillo, 2016). Su función es cambiar la interpretación de lo que podría ser un acontecimiento inocuo en una persona en uno que se vive como negativo (Londoño et al., 2005).

Existen tipos de distorsiones cognitivas que conducen a pensamientos intrusivos concretos, resumidos a continuación:

**Tabla 2**

*Distorsiones cognitivas: definición y ejemplo de pensamientos derivados*

| Distorsiones cognitivas | Definición | Pensamiento intrusivo |
|---|---|---|
| Filtraje o abstracción | Enfoque de un solo aspecto | *Al público les ha gustado mi* |

| | | |
|---|---|---|
| selectiva | de la situación, ignorando el conjunto | *interpretación, pero me he equivocado en un compás y eso no me lo perdono* |
| Pensamiento polarizado | Valoración de la situación de modo extremo, sin términos intermedios | *La audición no podría haberme salido peor* |
| Sobregeneralización | Obtener una conclusión fija y repetitiva a partir de casos puntuales | *Esta prueba me ha salido muy mal, seguro que será así en todas las que haga* |
| Interpretación del pensamiento | Descifrar sin argumento alguno los sentimientos, intenciones y pensamientos de los demás | *Mis compañeros de violín no me felicitan al terminar de tocar, seguro que piensan que toco muy mal* |
| Visión catastrófica | Predecir o adelantar acontecimientos desde un enfoque catastrófico para uno mismo | *Seguro que al público no le va a gustar mi interpretación y saldrán de la sala* |
| Personalización | Asumir la responsabilidad de eventos externos | *Seguro que el concierto no ha salido tan bien porque yo he participado* |
| Falacia de control | Responsabilización excesiva de lo que sucede alrededor, sin tener poder de control sobre ello | *La fiesta tiene que ser perfecta: todos tienen que ser puntuales, la música debe ser la que yo he elegido...* |
| Falacia de justicia | Calificar de injusto todo aquello que sucede diferente a las aspiraciones y deseos de uno mismo | *A mi compañero le han dado la plaza. Yo me he esforzado más que él y lo justo es que sea para mí* |
| Falacia de cambio | Tendencia a pensar que son los otros quienes deben | *Es imposible trabajar contigo: debes cambiar* |

| | | |
|---|---|---|
| | modificar su conducta | *muchas cosas* |
| Razonamiento emocional | Creencia y validación ciega en las emociones que uno experimenta | *Me pongo nerviosa en un escenario. Eso es que soy miedica* |
| Etiquetas globales | Generalizar uno o dos aspectos, generando un juicio general negativo | *Soy un fraude, y por tanto, un fracaso* |
| Culpabilidad | Atribución completamente interna de situaciones que dependen de más variables | *Mis padres están enfadados, seguro que es por mi culpa* |
| Deberías | Apoyo en reglas rígidas que imponen el modo que deben desarrollarse los acontecimientos | *Debería hacer todo perfecto, sin ningún error* |
| Tener razón | Tendencia a demostrar que la visión de uno mismo es siempre la correcta | *Una vez más, lo has hecho mal y demuestras que yo tenía razón, como siempre* |
| Falacia de recompensa divina | Pasividad ante una situación, creyendo que mejorará o no porque el destino o el azar así lo considera | *No voy a echar mi currículum, seguro que habrá alguna oportunidad futura para trabajar con esa orquesta* |

*Fuente:* Adaptado de Londoño et al. (2005) (p. 127). Elaboración propia.

A partir de las distorsiones explicadas, se desencadenan los pensamientos intrusivos que, según Clark y Rhyno (2005) son "cualquier suceso cognitivo distinto e identificable que es indeseado, involuntario y recurrente. Interrumpe el flujo del pensamiento, interfiere en la realización de una tarea, se asocia al afecto negativo y es difícil de controlar" (p. 4). Esto puede ocasionar que una persona experimente altos niveles de estrés ante eventos mínimamente estresantes debido a una adaptación inadecuada del procesamiento de la

información y los pensamientos (Vindel, 2002). Estos pensamientos se pueden abordar mediante la reestructuración cognitiva, basada en la observación del diálogo interno, los pensamientos y emociones derivados de él y un abordaje objetivo de esta información, que incluye desde cuestionarse si es real o no dichas ideas mediante una secuencia de preguntas, hasta atender tanto la emoción que sugiere como el lenguaje en el que se manifiesta para, finalmente, sustituir poco a poco estos patrones por otros realistas, adaptativos y en sintonía con la persona (Castillo, 2016).

Existen evidencias académicas de la importancia y efectividad de prestar atención al diálogo interno y todo lo derivado de él, como en Clark et al. (2014), donde es observable que en los participantes que sintieron que realizaron una buena interpretación, su diálogo interno se basaba en mantener el foco en la música y en la expresión, con una evaluación negativa mínima. En el caso contrario, el diálogo interno adquiría evaluaciones más negativas y se enfocaba a buscar soluciones para mejorar la interpretación; sin embargo, este mismo diálogo se sentía contraproducente en ocasiones, pues propiciaba los errores. Los comentarios aportados por los participantes confirman que podría ser beneficioso aportar pautas en entrenamiento o manejo del diálogo interno. Por otra parte, Castillo (2016) apunta una disminución del rendimiento en la interpretación, así como consecuencias fisiológicas como tensión muscular y sudoración excesiva, y conductuales como evitación del evento en el caso de la bailaores flamencos. Otros académicos como Bandura (1997) y Hardy (2006) defienden el diálogo interno y las directrices que en ellas pueden generarse como beneficiosos para el desarrollo de la autoeficacia, así como efectiva para combatir la ansiedad en músicos (Roland, 1994) e influencia positiva en la motivación y cognición (Hardy et al., 2001).

## 1.3 Aspectos fisiológicos

Se entiende por aspecto fisiológico aquel ámbito o elemento cuya acción implica el cuerpo, como es el caso del ejercicio físico; o afecta a él, pudiendo ser la meditación un ejemplo de ello; o bien, sus efectos se aprecian a nivel corporal. A continuación, se mencionan y explican los aspectos fisiológicos más relevantes para la autora en la aplicación de su investigación performativa.

### 1.3.1 Mindfulness y meditación.

El término mindfulness es la traducción del término *Sati*, que en lengua pali significa *conciencia, atención y recuerdo*, procedente de la cultura oriental; más concretamente, del budismo, cuya traducción más adecuada al español sería "atención plena" o "conciencia plena" (Simón, 2010). Existe un extenso número de definiciones de este término, recogidos magistralmente por Parra et al. (2012); a partir de ellos, se pueden extraer los siguientes aspectos: se trata de una práctica, un acto participativo, que implica atención y observación al momento presente (el ruido ambiente, las tensiones musculares, respiración y estado emocional), acogido con una actitud receptiva, de aceptación y paciencia, que propicia la conciencia de uno mismo y los cambios que uno experimenta.

Por otra parte, existe el concepto de meditación, empleado erróneamente al no conocerse su definición. Según Simón (2010), "meditar consistiría en centrar la atención en un estímulo (imagen, sonido, respiración…) y enfocándonos en él, procurando mantener la atención de forma continuada" (p. 110), por lo que esta práctica recoge una pequeña parte de las implicaciones de la meditación.

Los beneficios de la meditación y la práctica de mindfulness más inmediatos son sobre la atención que, según el tipo de práctica, se puede desarrollar la atención sostenida, o bien la capacidad de detectar estímulos y saber dejarlos ir (Levy et al., 2012). Al potenciar la atención, tiene efecto inmediato sobre la memoria y su capacidad de trabajo, demostrándose que existe una relación directamente proporcional entre el tiempo de práctica de la meditación y mindfulness y la capacidad de trabajo de la memoria, cuya degradación de ella resulta cada vez menor; así, la divagación mental (mind-wandering) puede reducirse mediante su detección, calmando la mente y permitiendo que la atención se oriente hacia una tarea, mejorando su rendimiento en dicha acción. Se puede deducir, por tanto, que las bases para el aprendizaje de nuevos conocimientos serán más efectivas. La buena práctica se traduce también en una regulación emocional más efectiva, basada en la reducción de pensamientos y emociones negativas, que son los únicos que precisan intervención por parte del ser humano (Levy et al., 2012, Jha et al., 2010). Por consiguiente, los efectos del estrés y

la depresión, que influyen negativamente en la memoria, pueden verse mitigados con la práctica prolongada, provocando así el desarrollo de la resiliencia (Nila et al., 2016). Esta serie de beneficios puede resumirse en una mayor conciencia mental y plasticidad cerebral (pensamientos, atención, concentración, detección de divagación mental y rumiación, memoria, emociones…) y conciencia física, ya que esta práctica emplea el enfoque de la atención al cuerpo, principalmente a la respiración y otras sensaciones corporales, permitiendo estar en el momento presente (Zanesco et al., 2016).

### 1.3.2 Respiración

En este apartado se abordará la importancia de la respiración lenta y controlada como procedimiento para alcanzar estados de calma.

Mientras que la meditación y el mindfulness consiste en un ejercicio de atención y conciencia a través de la respiración, la respiración controlada incide en la capacidad de cambiar o reducir la frecuencia de la misma con fines principalmente fisiológicos. En todo caso, tanto la respiración controlada y lenta, como ejercicios de relajación, meditación y ejercicios de visualización guiada influyen positivamente en la reducción de niveles de ansiedad, enfado, desestabilidad emocional, pensamientos desesperanzadores y producción de cortisol, responsable del estrés (Iglesia et al., 2012, como se citó en Jerath et al., 2015).

La respiración lenta y controlada presenta un gran abanico de beneficios y cambios a nivel fisiológico. El sistema nervioso parasimpático es estimulado mediante la respiración lenta y profunda, conduciendo a estados de calma; simultáneamente, puede producirse un incremento de los niveles de energía y alerta, así como la mejora de la cognición y otros aspectos fisiológicos, como mayores niveles de sincronización cardiorrespiratoria y reducción de la actividad simpática (Zaccaro et al.,2018, Porta et al., 2000); de lo contrario, el aumento del estrés está correlacionado con mayor actividad simpática (Zhang et al., 2010), aumento de la frecuencia cardíaca y respiración irregular (Malliani, 1999). Así, la inspiración inhibe el Sistema Nervioso Simpático (SNS), así como en la segunda mitad de la exhalación. Esto es

debido a que esta acción influye sobre el nervio vagal cardiaco, íntimamente ligado al Sistema Nervioso Parasimpático, de modo que el SNS se inhibe al actuar su sistema contrario.

### 1.3.3 Sueño y hábitos del sueño

Maya-Portilla et al. (2019) exponen:

> El sueño es un estado fisiológico activo y rítmico que se alterna con el estado de vigilia, considerado como una función esencial en la preservación de la salud integral de las personas. Entendido así el sueño es un estado funcional, reversible y cíclico que se caracteriza por la disminución de la consciencia, la reactividad a los estímulos externos, la inmovilidad, la relajación muscular (…) y la adopción de una postura estereotipada. (p. 86)

Asociado al sueño, existen unas conductas realizadas antes, durante y después de él, cuyas consecuencias se traducen en algunos de los siguientes beneficios: prevenir y reducir enfermedades como la demencia y problemas cardiovasculares, potenciar los procesos de aprendizaje, retención y eliminación de información, desarrollo de la creatividad y capacidad matemática, regulación de la atención, equilibrio hormonal, metabólico y emocional, mejora del sistema inmunológico, procesos de recuperación de enfermedades y el crecimiento, y favorecer un buen rendimiento durante el día (Albares, 2023).

Los hábitos del sueño (o considerado también higiene correcta del sueño) pueden incluir: regularidad en la cantidad y horario del sueño y no variarlo más de una hora las horas previstas para empezar y terminar el sueño, incorporar pequeñas pausas a lo largo del día, limitar el uso de dispositivos móviles y redes sociales, incluido el prescindir de su uso hasta dos horas antes del comienzo del sueño; horarios regulares para las comidas, sobre todo la cena, que debe ser ligera y tomarse, como muy tarde, tres horas antes del comienzo del descanso, etc (Albares, 2023).

### 1.3.4 Ejercicio físico

Alegría et al. (2002, como se citó en Betancor, 2011) definen el ejercicio físico como "la actividad estructurada y realizada de manera repetitiva y programada, dirigida a mantener o mejorar algunas de las funciones fisiológicas" (p. 12).

El ejercicio físico dentro de la preparación de pruebas orquestales es importante debido a la demanda física que supone la práctica instrumental. En el caso concreto del violín, los intérpretes están sometidos a mantener una postura asimétrica al sujetar el violín sobre la clavícula izquierda y mantenida por el brazo izquierdo, propiciando un estado estático, contrastante con el movimiento que lleva a cabo el brazo derecho al emplear el arco. Esta situación genera, a largo plazo, una adaptación muscular y postural del músico, que se puede traducir en molestias, contracturas y lesiones, siendo las regiones musculares más afectadas los hombros, brazos y cuello (Betancor, 2011).

Los beneficios más importantes del ejercicio físico son, a nivel general: aumenta la densidad y consistencia del tejido óseo (Cascua, 2003), mejora la musculatura de sostén (Alegría et al., 2002), favorece al desarrollo respiratorio y cardiovascular (Blair, 1992), regula el metabolismo (Cavill et al., 2006); realizado regularmente, favorece también a la autoestima, bienestar mental, y a la disminución de estados de ansiedad, estrés y depresión (Tercedor, 2001). Llevados al ámbito profesional del músico, las ventajas son: disminución de lesiones del aparato locomotor, mayor preparación y recuperación a la fatiga, aumento de la capacidad pulmonar, disminución del miedo escénico y estados de ansiedad, así como mayor disposición física y mental a las diversas necesidades del ámbito profesional (Betancor, 2011).

Atendiendo a las indicaciones destinadas a la población adulta por parte de *American College of Sports Medicine,* la rutina del ejercicio físico podría recoger las siguientes condiciones: frecuencia de 3 a 5 días a la semana, que incluya de 20 a 60 minutos de ejercicio aeróbico continuo repartido en esos días, y estén implicados grandes grupos musculares de

manera continua, rítmica y aeróbica (como sería caminar o correr), y ejercicios de fuerza dos veces a la semana, con series de entre 8 y 12 repeticiones (1998).

# CAPÍTULO 2: PREPARACIÓN DE PRUEBAS ORQUESTALES

En el presente capítulo, la autora expondrá el trabajo autoetnográfico llevado a cabo en la realización de pruebas orquestales. En el transcurso del actual curso académico, la autora ha dispuesto de oportunidades para realizar pruebas de orquesta, exponiéndolas en orden cronológico y aportando la fecha, lugar y repertorio requerido. Se analizará el diario de ensayos que la autora ha elaborado, complementado con contenido audiovisual y escritos de índole personal y psicológica que hayan influido en el proceso (anexo B). Se procura aportar una serie de conclusiones, tanto aquellas obtenidas antes e inmediatamente después de la finalización de la prueba, como aquellas obtenidas durante la escritura del presente trabajo. Cabe aclarar que, al requerirse concierto clásico y romántico con asiduidad, la autora presentará en todas ellas el primer movimiento del concierto nº4 KV.218 en Re mayor de W.A. Mozart, así como el del concierto op. 35 de P.I. Tchaikovsky. De exigirse una obra de libre elección, se interpretará el primer movimiento de la sonata op. 27 nº4 de E. Ysaÿe.

## 2.1 Orquesta de Extremadura (OEX)

La Orquesta de Extremadura publica una convocatoria para elaborar una bolsa de instrumentistas en varias especialidades. La prueba de selección de violín se realiza el 11 de septiembre de 2024 a las 16:15 en el Palacio de Congresos de Badajoz, cuyas condiciones se facilitan en la siguiente figura:

**Figura 8**

*Relación de rondas, obras y pasajes requeridos para la bolsa de instrumentistas de la Orquesta de Extremadura en la especialidad de violín*

**Violín**

1ª Ronda

Elegir uno de los siguientes **conciertos de W.A. Mozart** (Primer movimiento con cadencia)

- Concierto n.º 3 para violín y orquesta, KV.216, en Sol Mayor.
- Concierto n.º 4 para violín y orquesta, KV.218, en Re Mayor.
- Concierto n.º 5 para violín y orquesta, KV.219, en La Mayor.

2ª Ronda

Fragmentos de repertorio de orquesta

- L. van Beethoven. Sinfonía n.º 9 (tercer movimiento, desde el compás 99 hasta el final del 114) *(1)*
- J. Brahms: Sinfonía n.º 1 Do menor, op.68 Compás 1-8 (*1)*
- J. Brahms: Sinfonía n.º 4, en Mi menor, op.98. Cuarto movimiento De la letra C a la letra D *(2)*
- F. Mendelssohn: Ein Sommernachtstraum. Scherzo, op.61 Nr. 1 *(1)*
- W. A. Mozart: Sinfonía n.º 39 en Mi bemol mayor, KV 543. Cuarto movimiento *(1)*
- R. Schumann: Sinfonía n.º 2 en Do Mayor, op.61. Segundo movimiento *(1)*
- R. Strauss: Don Juan, op.20 *(1)*

*(1) Disponibles en: Orchester-Probespiel = Test pieces for orchestral auditions: Violin. Vol. 2: Violine I (Tutti) / herausgegeben von Oswald Kästner.- Schott, ED 7851.- ISMN M-001-08139-9*
*(2) Disponible en http://imslp.org/*

*Fuente:* Obtenida de https://www.orquestadeextremadura.com/

### 2.1.1 Preparación instrumental

La autora comienza su preparación el 9 de julio de 2024, estableciendo dos bloques de estudio: por una parte, el concierto clásico; por otra, los pasajes. A su vez, la autora clasifica los pasajes, estableciendo un primer bloque de obras complejas y un segundo bloque más sencillo:

**Tabla 3**

*Clasificación de pasajes orquestales exigidos por la Orquesta de Extremadura*

| Bloque de pasajes complejos | Bloque de pasajes melódicos |
|---|---|
| -F. Mendelssohn : Ein Sommernachstraum. Scherzo, op. 61 nº1 | -L. van Beethoven: Sinfonía nº9, III movimiento |
| -W.A. Mozart: Sinfonía nº38 en Mi bemol | -J. Brahms: Sinfonía nº1 en Do menor, op. 68, |

| | |
|---|---|
| mayor, KV 543, IV movimiento<br><br>-R. Schumann: Sinfonía nº2 en Do mayor, op. 61, II movimiento<br><br>-R. Strauss: Don Juan, op. 20 | I movimiento<br><br>-J. Brahms: Sinfonía nº4 en Mi menor, op. 98, IV movimiento |

*Fuente:* Elaboración propia.

El primer movimiento y cadencia del concierto nº4 de Mozart se abordan brevemente a comienzos de julio y los deja descansar hasta mediados de agosto aproximadamente, con días puntuales de trabajo. Experimenta avances sustanciales durante el curso de música realizado en la segunda quincena de agosto, y realiza un concierto de fin de curso que le sirve como preparación para esta prueba. En ocasiones se sirve de estudio mental tras el estudio práctico para asentar lo recientemente trabajado, y emplea visualizaciones en el escenario de las pruebas. Consigue rodar la obra y los pasajes frente a un compañero, permitiéndole sentir con más nitidez la alteración que le produce una exposición.

A continuación, se expone la preparación de los pasajes orquestales.

La primera semana de su preparación, la autora practica dos pasajes complejos por las mañanas (pues es más productiva en este tiempo) y dos melódicos por la tarde. Comienza su preparación con los pasajes de R. Schumann, F. Mendelssohn, L. van Beethoven y J. Brahms, abordando las dificultades específicas de cada pasaje, ayudado con vídeos y autoevaluación. Hacia el final de la semana, se incluye el pasaje de W.A. Mozart en la planificación y se avanza en los dos pasajes complejos anteriores, trabajando aspectos técnicos y el rodaje de los mismos, buscando palabras clave que ayuden a interiorizarlos y búsqueda de puntos críticos y puntos de apoyo o ayuda para la autora (anexo B, p. 1 a 6).

**Figura 9**

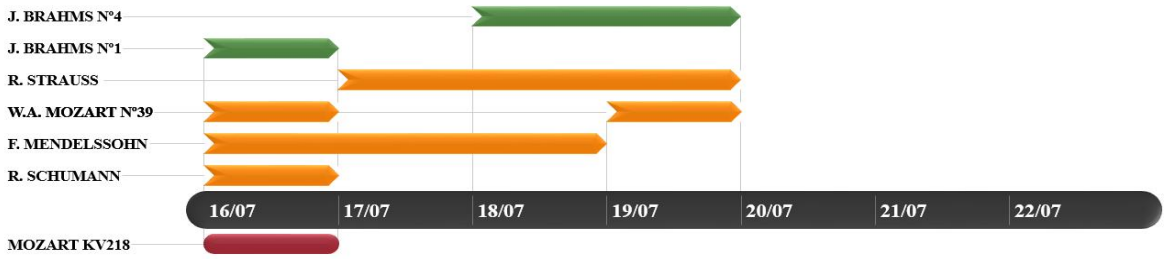
*Frecuencia de estudio realizada del 9 al 15 de julio de 2024*

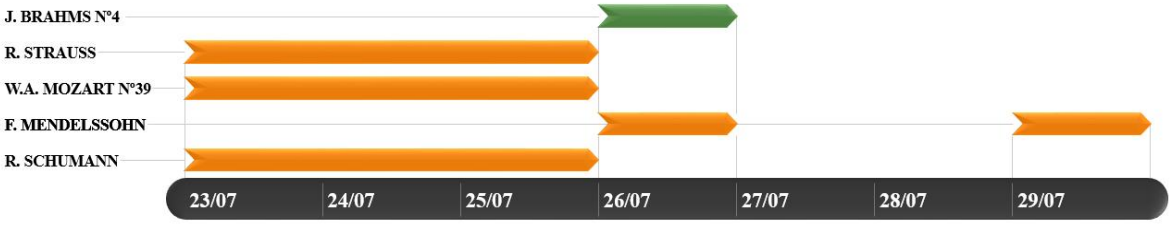
*Fuente:* Realizado con Office Timeline. Los pasajes indicados en verde corresponden al bloque melódico; los amarillos, al bloque de pasajes complejos.

Durante la segunda semana, los pasajes de Brahms (4º sinfonía) y Strauss se añaden a la planificación. La autora se toma tres días de descanso durante esta semana. La semana siguiente existe una rutina de estudio muy inconsistente, de bajo rendimiento y pocos avances. Como conclusión, la autora decide tomarse unos días de descanso.

**Figuras 10 y 11**

*Frecuencia de estudio realizada del 16 al 29 de julio de 2024*





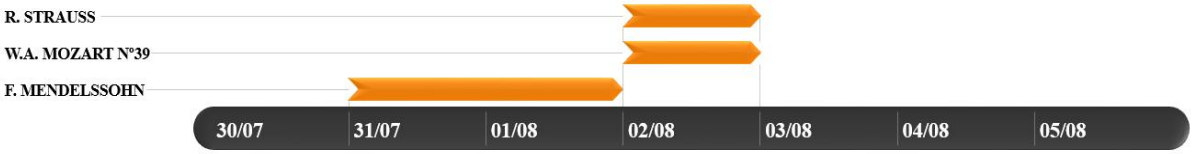

*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

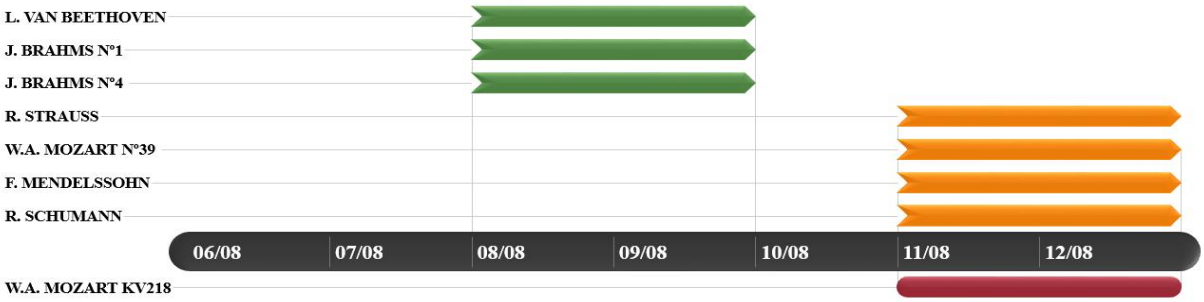
A comienzos de agosto, la autora debe centrarse en compromisos musicales. Aun así, avanza con Schumann y Mendelssohn; y Strauss y Mozart son tratados en bloque, trabajando el rodaje de los mismos y obteniéndose conclusiones satisfactorias (anexo B, p. 10).

A mediados de la primera quincena del mes, se retoma el bloque de pasajes melódicos. Paralelamente, se emplean visualizaciones del repertorio en el futuro escenario a realizar las pruebas, familiar y conocido para la autora. Se aplica el mismo trabajo a los pasajes complejos, realizando una alternancia basada en rodaje completo - trabajo específico - rodaje completo. En esta etapa, la autora percibe avances considerables y conclusiones útiles.

**Figuras 12 y 13**

*Frecuencia de estudio realizadas del 30 de julio al 12 de agosto de 2024*



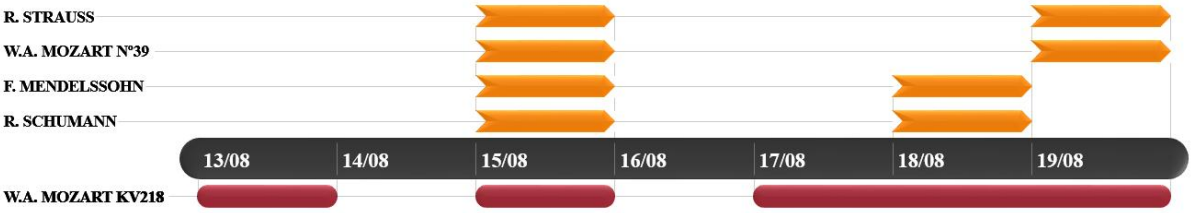



*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

Durante la segunda quincena de agosto, la autora asiste a un curso de música, donde obtiene directrices de su profesora y avanza en los pasajes y concierto clásico. Interpreta el concierto clásico en el concierto final y obtiene conclusiones reveladoras del suceso y elabora la línea de trabajo que seguirá posteriormente, como un uso de herramientas más concretas y eficaces (anexo B, p. 19).

**Figura 14**

*Frecuencia de estudio realizada del 13 al 19 de agosto de 2024*




*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

Los últimos días de agosto y septiembre se destinan a seguir puliendo y subiendo velocidad a Schumann y Mendelssohn, mientras que el resto de pasajes se trabajan con repasos, instrucciones concretas y simulacro de rodaje. Los últimos tres días, la cantidad de trabajo se reduce a asentar puntos concretos para rebajar los nervios.

**Figuras 15 y 16**

*Frecuencia de estudio realizada del 27 de agosto al 11 de septiembre de 2024*

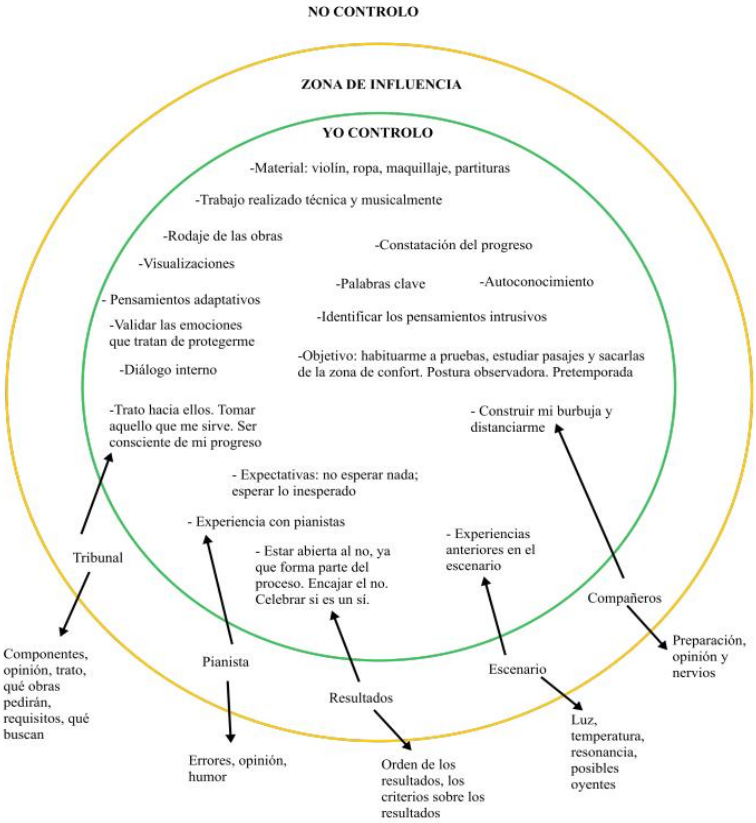
*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

### 2.1.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

A nivel de herramientas psicológicas, realiza el correspondiente círculo de control y una matriz DAFO. Para complementar, establece unos objetivos para las pruebas, pensamientos adaptativos y palabras clave para orientar su concentración a su interpretación. A continuación, se muestran dichos recursos.

**Figura 17**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de la Orquesta de Extremadura*




*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 4**

*Matriz DAFO aplicado a la situación de la autora (9 de septiembre de 2024)*

| DEBILIDADES | AMENAZAS |
|---|---|
| -Inflexible en bajar el ritmo | -Mucha gente quiere trabajar, y tiene experiencia |
| -Picos de inseguridad | -Mismo repertorio para todos |
| -No arriesgar musicalmente hablando | -Mucho dinero a invertir para cada prueba |
| -Ligera atención a la opinión externa | |

| | |
|---|---|
| -Miedo a la no comprensión, y esperar de la gente un comportamiento que no controlo | |
| **FORTALEZAS** | **OPORTUNIDADES** |
| -Disciplina y planificación | -Valeria |
| -Evolución y consciencia de ello | -Compañeros de profesión |
| -Buena memoria | -Convocatorias de orquesta |
| -Aprendo rápido. Motivación y concentración | -Máster (MIS) |
| -Mayor conciencia corporal | |
| -Sonido cada vez más bonito | |
| -Responsable y resolutiva | |
| -Suele salirme bien lo más difícil | |

*Fuente:* Elaboración propia.

**Tabla 5**

*Relación de frases escritas por la autora*

| OBJETIVOS | FRASES (Pensamientos adaptativos) | PALABRAS CLAVE | PLANTEAMIENTOS (Pensamientos adaptativos) |
|---|---|---|---|
| -Preparar la | -Yo fluyo con la | -Respirar. | -Pretemporada. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| pretemporada.<br><br>-Ganar experiencia en pruebas de orquesta.<br><br>-Objetivo a corto y largo plazo: preparación de las obras. Parte del proceso. | música en el momento presente.<br><br>-El cuerpo es un santuario y me ayuda.<br><br>-Voy a dar lo mejor de mí con lo que tengo en este momento.<br><br>-Respira. | -Notas.<br><br>-Momento presente: burbuja. | -No es la audición de mi vida: para mí es importante toda audición, pero mi vida no peligra.<br><br>-Un paso más en mi progreso: oportunidades para abordar pasajes. |

*Fuente:* Elaboración propia. La intérprete realiza distinción entre frases y planteamientos; sin embargo, a posteriori, están enmarcados como pensamientos adaptativos, pues pretenden adaptarse a la situación estresante y regular su activación.

Para el día de las pruebas, la autora dispone de una rutina preactuación, basada en un buen descanso, meditación, calentamiento de una hora por la mañana, preparar todo el material necesario y estar 30 minutos antes del llamamiento. Trata de ser consciente de su respiración para regularse, y recurre a pensamientos adaptativos comentados anteriormente. Durante la espera para la prueba, dispone de un camerino con mucha resonancia a compartir con dos candidatas más. Tras una hora de espera y repaso del repertorio, la autora realiza su prueba en el escenario, frente a un tribunal conformado por tres personas. Interpreta la exposición del concierto clásico con pianista acompañante, y la primera sensación que le abruma es la acústica seca del espacio, cuya incomodidad es tal que se desestabiliza y sus nervios aumentan, obteniendo un sonido no tan enfocado. Tras la prueba, la intérprete se siente frustrada por el resultado final, pues no pasa a la segunda fase. Tras reflexionar, reconoce que no estuvo preparada para el cambio de acústica y no dispuso de herramientas para afrontarlo; aparte, son las primeras pruebas orquestales que realiza para una orquesta

profesional, siendo estos sucesos necesarios en el proceso como aprendizaje y adaptación de la rutina preactuación a las diversas circunstancias.

### 2.1.3 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación

El cuidado del cuerpo a la hora de realizar esta preparación es de vital importancia. Es por ello que las rutinas relacionadas con el ejercicio físico son realizadas entre tres y cuatro veces a la semana; los hábitos del sueño y meditación a diario.

Al prepararse en su ciudad natal, no dispone de un centro habilitado para hacer ejercicio; en su lugar, realiza ejercicios de fuerza y estiramientos en casa, alternado con actividades al aire libre entre una y dos veces a la semana, como pasear o hacer deportes de equipo (bádminton, baloncesto, tenis, etc).

Procura mantener el horario de sueño lo más estable posible, aplicando los mismos horarios para acostarse y levantarse, acompañados de siestas cortas después de las comidas, pues el descanso es un aspecto positivo en la retención de nueva información (Gebrian, 2024).

Por último, la meditación realizada diariamente aporta varios beneficios que la autora percibe, como más calma, conciencia y consciencia del cuerpo y el presente, pudiendo aplicarse a la práctica instrumental; mayor regulación emocional y niveles de atención y dominio de la respiración según las necesidades de la intérprete.

### 2.1.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

Durante la práctica instrumental, se identifican etapas de mayor rendimiento y otras de menor motivación y aprovechamiento del tiempo. La autora considera como solución bajar la autoexigencia y comprender que forma parte del proceso. Otro elemento útil ha sido el estudio mental, aunque la autora no lo considera como el elemento más rompedor dentro de su preparación. Por otra parte, el diario de ensayos y las grabaciones han vertebrado en gran medida la planificación de las jornadas de estudios y direccionado la autoevaluación, percepción del progreso y mayores niveles de autorregulación del aprendizaje, autoeficacia,

autoconfianza y conciencia del sonido que la intérprete genera con su instrumento. Los apuntes más reveladores se dan antes, durante y después del curso de música realizado con Valeria Zorina, por lo que se deduce que este evento ha sido de ayuda para la autora en la percepción de progreso. Aparte, la variabilidad en la planificación de los ensayos ha constituido una fuente de recursos, flexibilidad, confianza y ayuda para la autora, atendiendo al tiempo y energías que la violinista disponía (por ejemplo, por las mañanas). La importancia de la planificación para abordar los pasajes orquestales le ha aportado mayor conocimiento a la autora y, a corto y largo plazo, el comienzo de una base que evolucionará hacia una planificación más efectiva. Por último, el rodaje de la obra y los pasajes ha sido una herramienta útil y que, sin embargo, al centrarse en exceso en las cuestiones técnicas, no ha explotado este recurso lo suficiente. Reconoce que una mayor insistencia y un uso más temprano de este recurso podría haber elevado su calidad de preparación.

Los escritos psicológicos le confieren a la autora una sensación de mayor control, conciencia de la situación y confianza. La visualización ha sido una herramienta útil, siendo la de tipo realista la más empleada por la violinista; sin embargo, la autora sospecha que puede ahondar en este recurso. Por último, a partir de la experiencia de la prueba, concluye que el cambio de acústica fue un elemento inesperado y determinante, así como el hecho de ser la primera prueba orquestal que realiza. Otros aprendizajes extraídos son a partir del análisis situacional: esto es, reconocer el punto de partida, las herramientas que la autora dispone al comienzo del proceso y las que adquiere al finalizar las pruebas; el reconocimiento de patrones que no son de ayuda y, por último, la valorización de las capacidades y avances de la autora, confiriéndole así un mayor autoconocimiento, motivación, confianza, mayor regulación durante el aprendizaje (anexo B, p. 28).

La rutina de ejercicio, sueño y meditación ha sido una constante en su preparación, aportándole estabilidad, confianza y cuidado al cuerpo. Por ello, la autora quiere conservar estas pautas e incluso pulir el ejercicio físico y la rutina de sueño.

## 2.2 Symphoniker Hamburg

Tras una exitosa primera ronda de vídeo, es invitada a realizar la segunda ronda presencial, celebrada el día 8 de octubre de 2024 a las 11.45 en su sede. El repertorio a preparar es la exposición del primer movimiento del concierto clásico y los pasajes de R.Strauss (Don Juan) y W.A.Mozart (Sinfonía nº39, IV movimiento).

### 2.2.1 Preparación instrumental

El pasaje de R. Strauss se retoma para esta prueba y para una grabación que solapa con los días de preparación de este evento; el pasaje de W.A. Mozart y el concierto clásico fueron retomados en la segunda quincena de septiembre. Practica con frecuencia el rodaje de todo el repertorio a modo de simulacro de prueba, a fin de habituarse al paso de un extracto a otro y ganar resistencia física y mental.

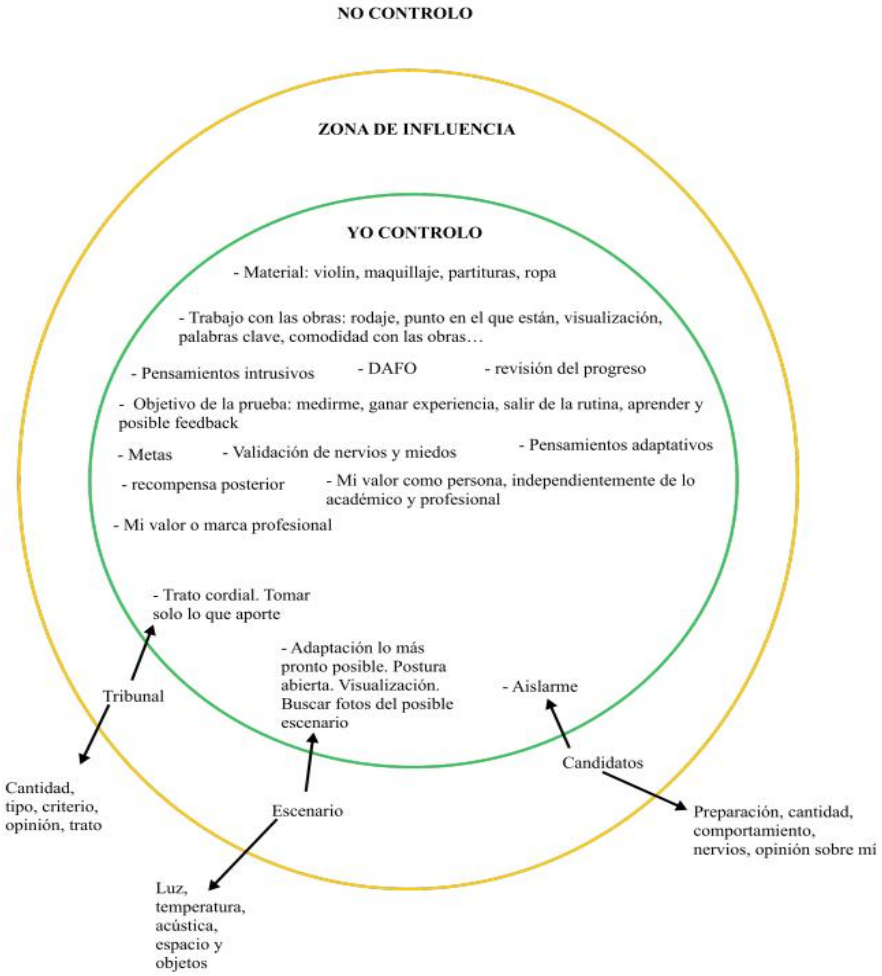
La preparación empieza el día 26 de septiembre, comenzando con la clase recibida por la profesora Valeria Zorina, donde obtiene feedback e indicaciones para continuar resolviendo cuestiones del repertorio. Se percibe un primer periodo de trabajo técnico y en bloque con herramientas concretas para, muy poco después, rodar el repertorio de seguido y delante de compañeros como preparación a la actuación (anexo B, p. 34). Aparte, realiza visualizaciones realistas (recreando las sensaciones en los comienzos y su carácter, movimientos corporales y respiración), incluyendo posibles pensamientos atribuidos a la situación de estrés, validando las emociones, identificando posibles pensamientos intrusivos y realizando la correspondiente reestructuración cognitiva para desarrollar su diálogo interno. A partir de la experiencia orquestal anterior, insiste en la conexión con el cuerpo a través de la respiración e instrucciones técnicas y corporales que le permiten rebajar su activación y obtener un rendimiento más óptimo.

### 2.2.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

La autora lleva a cabo el círculo de control asociado a este evento:

**Figura 18**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de academista para Hamburg Symphoniker*




*Fuente:* Elaboración propia.

El análisis y evaluación de la prueba es realizada  horas después, documentado por vídeo, donde la autora comparte sus pensamientos, opiniones y puntos que considera importantes:

https://youtu.be/PhB6ivPNGiA

De este vídeo cabe destacar la atención que presta la autora a aspectos que no consideró en las pruebas de la OEX, previniéndola así de elementos estresores y ganando mayor sensación de control. Reconoce una buena preparación preactuación y un calentamiento basado en técnica (escalas, arpegios y dobles cuerdas) y repertorio ajeno al exigido. El aspecto del pianista acompañante no supuso un elemento estresor, ni tampoco el tribunal numeroso. Por último, recuerda que estas pruebas suponen un aprendizaje, lo que le aporta confianza y motivación para continuar.

Tras las pruebas y sus resultados inmediatos, la autora no es seleccionada como academista y busca un feedback por parte de un miembro del tribunal. La miembro del tribunal le aconseja insistir con la afinación y vigilar el tempo, pues existen fluctuaciones.

### 2.2.1 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación

La autora, al ya establecerse en Madrid, dispone de gimnasio donde realizar ejercicios de fuerza, sumando ejercicios puntuales en casa. Esto le proporciona una salud y conciencia corporal que resisten satisfactoriamente a las exigencias físicas del instrumento.

La rutina de sueño se mantiene inalterable, al igual que la meditación diaria.

### 2.2.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

La autora obtiene, a niveles generales, sensaciones positivas. El conocimiento adquirido en su primera prueba orquestal le ha permitido elaborar una línea de trabajo adaptada a estas pruebas y al objetivo principal de ganar experiencia en estas situaciones. La intérprete experimenta procesos cognitivos que influyen en una posible relación bidireccional entre el estudio eficaz, la motivación y la autoconfianza: la autora realiza un estudio concreto y lo más eficaz posible porque está motivada a ello; confía en sus capacidades (por lo que la autoeficacia también está presente) y esta disposición motivacional influye en la construcción de la rutina eficaz de estudio. Aparte, la identificación de errores anteriores como información de la que aprender ha sido clave en esta prueba.

El feedback lo interpreta como una valoración estándar y a tomarse en cuenta como una constante en toda prueba orquestal. La autora es consciente de que estos puntos se resienten bajo presión.

## 2.3 Gustav Mahler Jugendorchester (GMJO)

Esta orquesta joven internacional organiza pruebas presenciales en Madrid, y la autora las realiza el 30 de octubre de 2024 al comienzo de la tarde en Auditorio Nacional de Madrid.

El repertorio exigido es el primer movimiento de una lista de conciertos dada, siendo el concierto nº4 de W.A. Mozart la obra escogida por la autora. Aparte, los siguientes pasajes:

-W.A. Mozart: Sinfonía nº39, IV movimiento.

-J.S. Bach: La Pasión según San Mateo - Aria nº39: Erbarme dich.

-A. Bruckner: Sinfonía nº9,III movimiento. Compases 1 a 7.

-A. Bruckner: Sinfonía nº9, III movimiento. Compases 57 a 64; 129 a 138.

-R. Strauss: Don Juan, compases 1 a 40.

### 2.3.1 Preparación instrumental

Esta preparación presenta menor contenido escrito y audiovisual, al solaparse con una preparación de una grabación que no aparece en el presente trabajo debido a su baja aportación a la experiencia investigadora. La generación de conocimiento más importante es en el abordaje del concierto clásico y la realización de la prueba.

La autora identifica los pasajes con los que está menos familiarizada (el solo de J.S. Bach), así como los que no conoce (A. Bruckner, comienzo del III movimiento); el resto del repertorio es familiar. El hecho de haber compaginado preparaciones de orquesta y de

grabaciones le ha permitido economizar el tiempo y plantear la preparación de estas pruebas con más calma.

Comienza su preparación de manera oficial y más enfocada el 11 de octubre de 2024.

En el caso de los pasajes, mantiene R. Strauss y W.A. Mozart de modo más espaciado; recupera el pasaje del III movimiento de la 9º sinfonía de A. Bruckner y comienza a trabajar el nuevo extracto del mismo compositor, además del solo de J.S. Bach (anexo B, p. 35). Algunas herramientas útiles han sido la sensibilidad auditiva a los diversos intervalos, las visualizaciones previas a rodajes, una búsqueda más consciente de dirección musical y consciencia corporal a través de diversas partes del cuerpo.

La preparación del concierto clásico consistió en pulir varios aspectos, como el tempo y la afinación y, sobre todo, una profundización en el funcionamiento de las manos y el cuerpo. La autora realiza varios rodajes y extrae aprendizajes reveladores a nivel propioceptivo y corporal, elevando el nivel de la obra (anexo B, p. 36).

### 2.3.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

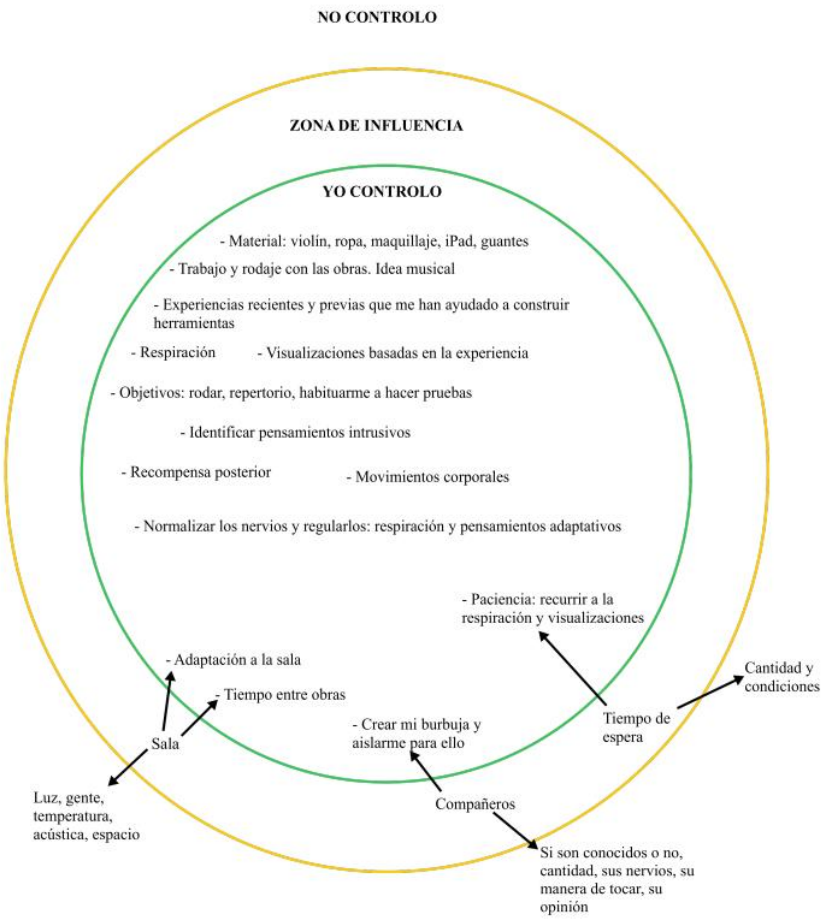
El día de la prueba, acude con tiempo para poder ir calmada y evitar imprevistos. Le conceden un camerino de acústica seca para calentar. Experimenta gran nerviosismo porque quiere tener posibilidades para ganar plaza en esta orquesta. Para calmarse, presta mayor atención al cuerpo: sus manos, pies, respiración y contacto con el violín. Esta sensibilidad le aporta confianza para realizar la prueba en una sala con mayor resonancia, en la cual se encuentra una mujer controlando una cámara para grabar la prueba. Se le exige la exposición del concierto clásico, seguido del pasaje de Mozart, los dos pasajes de Bruckner y Strauss. La violinista experimenta mucha confianza, disfruta con el sonido que genera y siente que sus sentidos están agudizados. Percibe unos niveles de nerviosismo mucho menores que sus últimas pruebas.

La autora realizó una grabación de voz de su interpretación y apunta sus observaciones (anexo B, p. 38).

A continuación, se ofrece el círculo de control correspondiente a este evento.

**Figura 19**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de Gustav Mahler Jugendorchester*




*Fuente:* Elaboración propia.

### 2.3.1 Aspectos fisiológicos aplicados a la preparación

Este ámbito de preparación se conserva en su línea, sin cambios relevantes.

### 2.3.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

Analizar esta prueba y su naturaleza ha permitido a la autora percibir que su predisposición es distinta a las pruebas anteriores. A pesar de los nervios previos, percibe más energía e intención en su interpretación, al encontrarse en un ambiente menos imponente que la de un escenario, un tribunal y pianista acompañante. Sin embargo, no se descartan las experiencias previas como elementos que han ayudado a la actitud escénica. Como conclusión, la autora estima conveniente considerar la naturaleza y características de cada prueba y cómo estos cambios influyen en el nivel de activación fisiológica y en el rendimiento de la intérprete.

En relación al audio de la prueba, la autora se siente orgullosa del carácter aportado en el concierto clásico y los pasajes de Mozart y Strauss, trabajados de hace tiempo, por lo que se deduce que su extenso trabajo ha favorecido este hecho y que es posible aplicarlo a otros pasajes. Por otra parte, reconoce que la afinación sigue siendo un punto débil, y más bajo presión, por lo que podría seguir dos líneas de trabajo: afianzar la afinación continuamente, y por otra parte, regularse y ser más consciente de este hecho durante sus pruebas.

Sobre la preparación realizada durante el mes, el enfoque a los movimientos corporales y respiración ha sido clave en el concierto clásico, descubriendo que existen pasajes complejos y que el cuerpo responde con apnea, abdomen duro y fijación en la mirada. Al agudizar su propiocepción, alcanza estados más conscientes de su cuerpo. El uso del estudio mental ha ayudado a un mayor enfoque de estos aspectos, evitando la interferencia de la propia práctica del instrumento.

Concluye que cada preparación orquestal es, a su vez, preparación de otras posteriores, siendo la de la OEX, al mismo tiempo, la antesala de esta prueba orquestal.

## 2.4 Orquesta Ciudad de Córdoba

La Orquesta Ciudad de Córdoba convoca pruebas presenciales para cubrir dos plazas de violín tutti, que son realizadas los días 17 y 18 de febrero de 2025. En la siguiente figura se detallan las partes de las que consta la prueba.

**Figura 20**

*Estructura de las pruebas de violín tutti de la Orquesta Ciudad de Córdoba*

**ANEXO II**

**A. PRUEBA ELIMINATORIA – CONCIERTO I:**
Interpretación con acompañamiento de piano de una de las siguientes obras, a elegir:

| |
|---|
| W.A.MOZART: Concierto para violín y orquesta nº 3 en Sol Mayor, KV 216. 1er movimiento con cadencia. BA-4865a ISMN M-006-45790-8 |
| W.A.MOZART: Concierto para violín y orquesta nº 4 en Re Mayor, KV 218. 1er movimiento con cadencia. BA-4866a ISMN M-006-45797-7 |
| W.A.MOZART: Concierto para violín y orquesta nº 5 en La Mayor, KV 219. 1er movimiento con cadencia. BA-4712a ISMN M-006-45361-0 |

**B. PRUEBA ELIMINATORIA PARA LOS ASPIRANTES QUE HAYAN SUPERADO LA ANTERIOR – CONCIERTO II:**
Interpretación con acompañamiento de piano de una de las siguientes obras, a elegir:

| |
|---|
| L. BEETHOVEN: Concierto para violín y orquesta en Re Mayor op. 61. 1er movimiento con cadencia |
| J. BRAHMS: Concierto para violín y orquesta en Re Mayor op. 77. 1er movimiento con cadencia |
| P. I. TCHAIKOVSKY: Concierto para violín y orquesta en Re Mayor op. 35. 1er movimiento con cadencia |

**C. PRUEBA FINAL PARA LOS ASPIRANTES QUE HAYAN SUPERADO LA ANTERIOR – PASAJES ORQUESTALES:**
Interpretación de uno o más fragmentos del repertorio sinfónico establecido para estas pruebas:

| |
|---|
| *ORCHESTER PROBESPIEL (violine). (Köstner) EDITORIAL PETERS (ED-7851) (ISMN M-001-08139-9)* |
| A. DVORAK Sinfonie nº 9, 4.Satz Allegro con fuoco (Págs.28) |
| W.A.MOZART Sinfonie nº 39, KV 543: 4.Satz (Finale), Violín I (Págs.37 y 38) |
| W.A.MOZART Die Zauberflöte, Oüverture: del compás 20 al fin, Violín I (Pág. 49) |
| R.SCHUMANN Symphonie nº2, op.61 C-Dur 2. Satz: Scherzo (Págs.53 y 54) |
| B.SMETANA Die verkaufte Braut, Oüverture, Violín I (Págs. 55, 56 y 57) |
| A.BRUCKNER Sinfonía 9 tercer mov. desde el compás 57 al 64 (violín 2) |

*Fuente:* Obtenida de https://orquestadecordoba.org/empleo-2/

### 2.4.1 Preparación instrumental

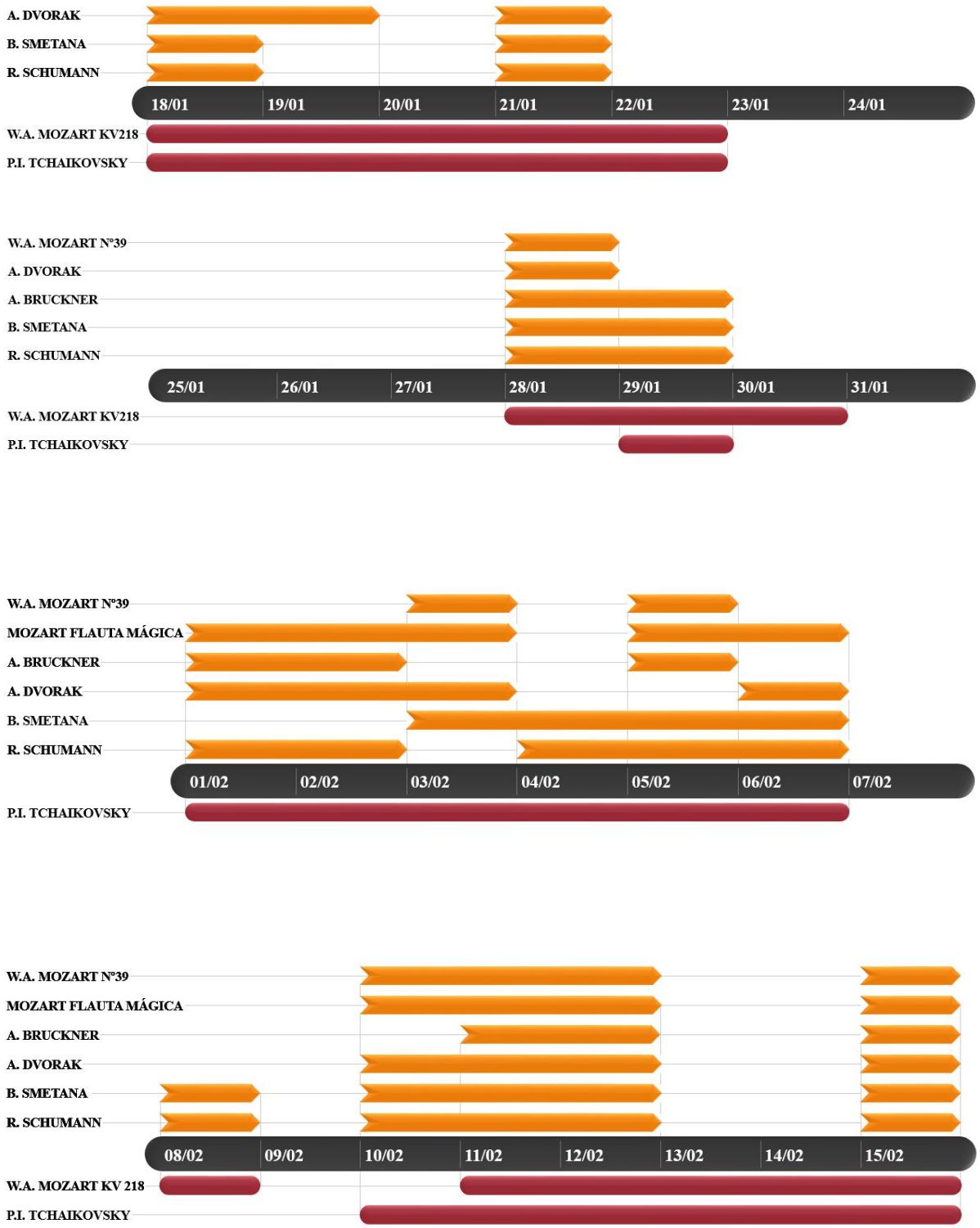
La autora comienza a preparar estas pruebas el 18 de enero. Para el concierto clásico, se centra en realizar visualizaciones antes de rodar la obra (en ocasiones, grabándose y trabajando a partir de lo que escucha) y habituarse a ello, más trabajar propuestas musicales respaldadas en una mayor indagación emocional con el que se pretende usar la técnica interiorizada. Se recurre a trabajo técnico y de limpieza cuando es necesario, empleando diversas estrategias (anexo A). Experimenta una mayor conciencia y sensibilidad corporal, sobre todo en la respiración, en los movimientos corporales y la coordinación de ambas manos, intensificándose la sensación del trabajo de las falanges. El uso de pensamientos adaptativos para una mejor disposición mental, cognitiva y emocional ha supuesto un nuevo nivel para la autora. Hacia el final de su preparación, la autora emplea herramientas con mayor relación a la interpretación de la prueba (como el estudio mental y rodaje de las obras a tres velocidades distintas), además de grabaciones para apuntar conclusiones, algunas sesiones de estudio lento y calmado para detectar la implicación del cuerpo y el tipo de respiración empleada; de este modo se pretende buscar soluciones en el cuerpo.

El concierto romántico consta de una preparación y abordaje previo a estas pruebas, sobre todo la exposición y cadencia (anexo B, p. 40).

Los pasajes orquestales son abordados con mayor interés y atención, a pesar de exigirse en la tercera ronda. La autora decide priorizar inicialmente los pasajes de A. Dvorak, R. Schumann y B. Smetana, dada su dificultad y/o menor familiaridad con ellos.

**Figuras 21, 22, 23 y 24**

*Frecuencia de estudio realizada desde el 18 de enero al 15 de febrero de 2025*



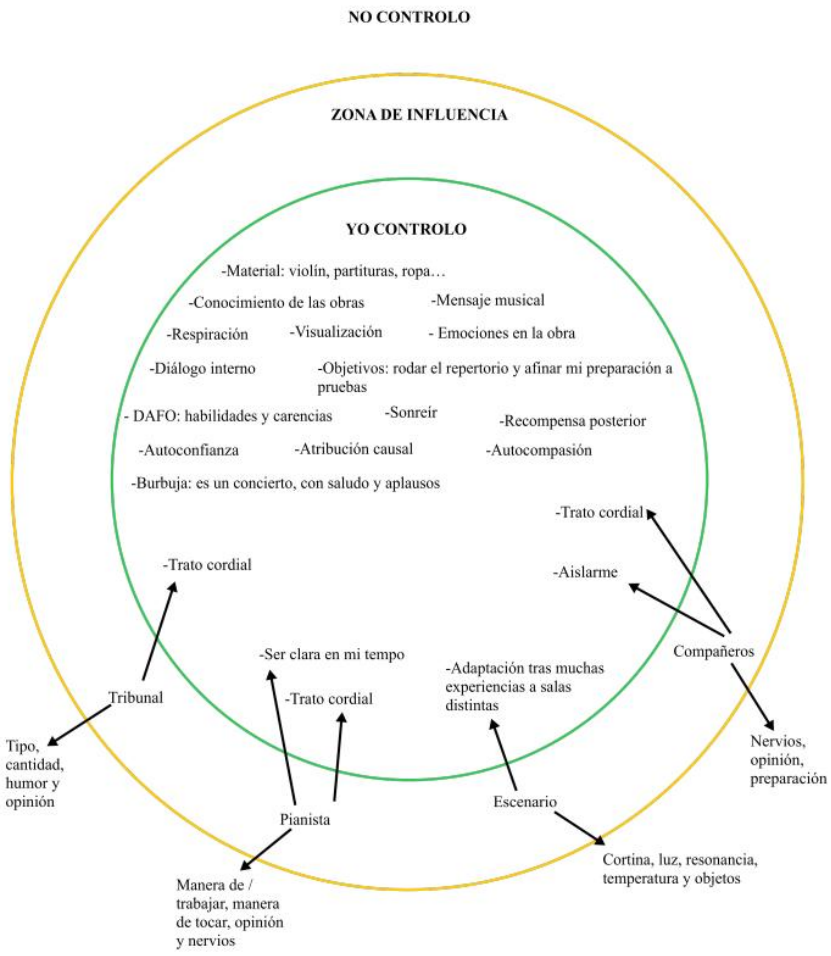

*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

### 2.4.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

Como preparación psicológica para las pruebas, la autora realiza el siguiente círculo de control:

**Figura 25**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de la orquesta Ciudad de Córdoba*




*Fuente:* Elaboración propia.

A continuación, se facilitan otros apuntes de la misma índole.

**Tabla 6**

*Listado de frases clave y objetivos*

| FRASES CLAVE | OBJETIVOS |
|---|---|
| -Tocas para ti.<br><br>-Has mejorado mucho y esta prueba no resta brillo al progreso.<br><br>-No es el concierto de mi vida. Es un rodaje más.<br><br>-Momento presente.<br><br>-Respira y muévete.<br><br>-Te abrazo, te protego y te admiro. | -Rodar Mozart en una situación distinta.<br><br>-Evaluar mis nuevas herramientas.<br><br>-Evaluar mi adaptación.<br><br>-Hacer calidad de la cantidad. |

*Fuente:* Elaboración propia.

El día anterior a la prueba, pasa la tarde en el apartamento, repasando mentalmente el repertorio, leyendo los apuntes de tipo psicológico y visualizando la prueba, usando una fotografía extraída de internet de la sala donde interpretará el repertorio, y realiza ejercicios de calentamiento y estiramientos. El día de la prueba, se levanta temprano y acude al llamamiento, siendo una de las últimas candidatas a tocar en la primera ronda. Por tanto, se presenta más tarde en el edificio de las pruebas y calienta en un camerino sola, realizando técnica brevemente, además de repasar los comienzos del repertorio exigido. Como solución para adaptarse al escenario y no acomodarse en la resonancia del camerino, opta por usar una sordina de estudio.

Al entrar en la sala, la autora se pone nerviosa y trata de rebajar la activación mediante la respiración y observando conscientemente el espacio. Interpreta la exposición y

cadencia del concierto clásico y reconoce que la respiración consciente y los movimientos corporales le son de ayuda. El tempo que la pianista toma no es cómodo para la violinista, pero consigue continuar con relativa facilidad, ya que esta posibilidad se ha contemplado durante la preparación de la obra. La cadencia, aunque correcta, presenta momentos en el que el sonido se quiebra por los nervios. Termina la prueba y poco después, se le comunica que no pasa a la siguiente ronda. Aun así, ha cumplido con sus objetivos establecidos y lo celebra.

### 2.4.3 Aspectos fisiológicos

Se conserva la misma rutina de ejercicio, sueño y meditación, aunque con dificultades por las obligaciones laborales y académicas que la autora debe cumplir.

### 2.4.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

A partir de la prueba realizada, la autora toma en consideración el uso de sordina como modo de preparación a la acústica de la sala. Reconoce además que el tempo de la pianista no ha jugado en su favor y por tanto, procurará concretar el tempo en futuras ocasiones.

La rutina preactuación realizada el día anterior y el mismo día es de utilidad para la autora.

La preparación instrumental ha experimentado cambios sustanciales que pueden marcar la diferencia en futuras pruebas, como una búsqueda de soluciones a través del cuerpo, lo cual resulta determinante. El trabajo del concierto clásico adquiere matices más profundos, fruto de un trabajo a largo plazo y mayores oportunidades para rodarlo, priorizando la musicalidad y comodidad, frente a la técnica y afinación mejor asentadas. El concierto romántico fue trabajado por la autora desde comienzos de curso y estas pruebas han sido una oportunidad para abordarlo con objetivos claros; aparte, le es de utilidad para las siguientes pruebas que realizará. Por último, destacar que el rodaje de los pasajes orquestales ha sido planificado y tomado en mayor consideración, traduciéndose en una mayor comodidad en ellos. También ha permitido tener una consciencia de esta herramienta, que es acostumbrarse

física y mentalmente a la interpretación de pasaje tras pasaje, procurando cambiar la mentalidad de estudio a la mentalidad de rodaje.

## 2.5 Schleswig-Holstein Festival Orchestra

Esta orquesta joven internacional convoca pruebas presenciales en distintas ciudades de Europa. La autora la realiza en el Real Conservatorio Superior de Madrid el 1 de marzo a la 13:00. El repertorio exigido es el siguiente:

**Figura 26**

*Repertorio exigido para la prueba presencial*

Schleswig-Holstein Musik Festival

Festival Orchestra 2025

Audition Repertoire – Orchestral Excerpts

Violin

A romantic or 20th century concerto or a concert piece

**and**

Mozart: Concerto K 211, 216, 218 or 219 (1st mvt. with cadenza)

**Not included in the PDF!**

The following excerpts:

Bruckner from Symphony No.5, 4th mvt. bar 350 - 374

from Symphony No.9 2nd mvt. bar 79 - 110

Mozart from *Symphony No. 39*, 4th mvt. (1st violin)

Schostakovich from Symphony No. 7 4th mvt. 5 bars before 156 – 162 (1st violin)

Strauss: Don Juan, beginning to bar 62 (1st violin)

*Fuente:* Obtenida de https://www.shmf.de/de/home

La pieza romántica escogida es el primer movimiento del concierto de P.I. Tchaikovsky op. 35.

### 2.5.1 Preparación instrumental

La preparación comienza el 18 de febrero, y la autora dispone de menos de dos semanas. Por ello, la preparación se ve comprimida y el abordaje de los pasajes y las obras se realiza con mayor rapidez, sin faltar efectividad.

El concierto clásico es abordado únicamente durante los últimos días, realizando más rodajes, seguido de un trabajo específico de menor duración, centrado en el carácter y profundización de la corporalidad empleando mayor variedad de estrategias. Las grabaciones de los rodajes se escuchan, se toman apuntes y condicionan el trabajo a realizar en cada sesión (anexo B, p. 62).

El concierto romántico ha sido trabajado a lo largo del curso académico, por lo que durante estos días, la autora se centra en pulir y sentir comodidad en las secciones más complejas (anexo B, p. 54), alternado con mayor número de rodajes.

De los pasajes exigidos, la autora desconoce tres de ellos. Para economizar el tiempo, la autora tuvo un primer contacto con estos pasajes el 4 de febrero, identificando las dificultades específicas y la posible línea de trabajo basada en un estudio calmado, priorizando el sonido e identificando las emociones. Estos pasajes también se abordan con mayor frecuencia con grabaciones para poder determinar las cuestiones a trabajar y conservarlas, así como con rodajes de todos los pasajes en distinto orden cada vez. Conforme se acerca la prueba, los aspectos a trabajar extraídos de las grabaciones procuran ser fáciles de corregir y que no precisen de esfuerzos adicionales.

**Figuras 27 y 28**

*Frecuencia de estudio realizada del 18 de febrero al 1 de marzo de 2025*

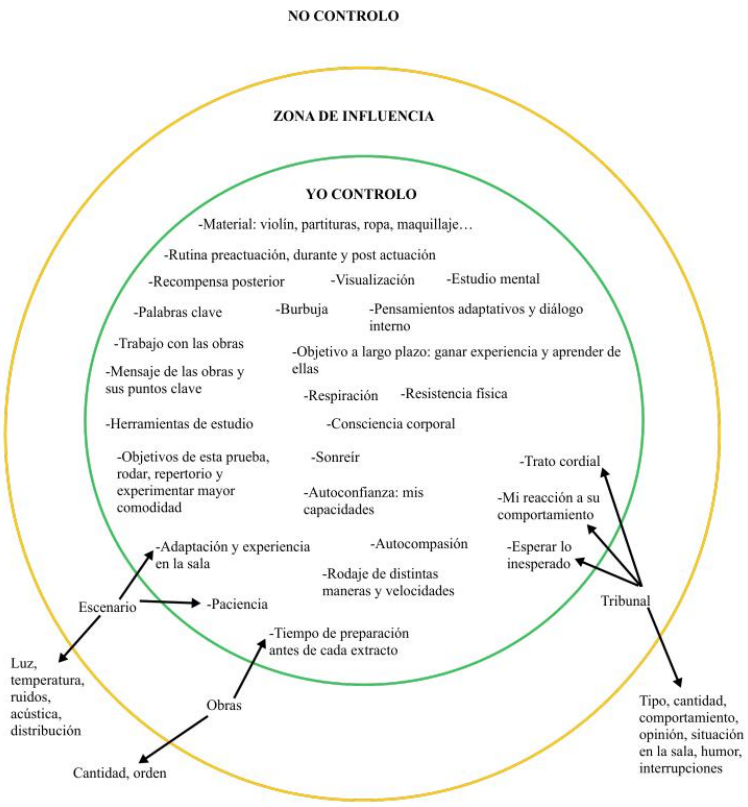
*Fuente:* Realizado con Office Timeline.

### 2.5.2 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

La autora realiza el correspondiente círculo de control relacionado a las pruebas:

**Figura 29**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de Schleswig - Holstein Musik Festival*




*Fuente:* Elaboración propia.

Aparte, se facilitan otros escritos relacionados:

**Tabla 7**

*Listado de frases clave y objetivos*

| FRASES CLAVE | OBJETIVOS |
|---|---|
| -Tocar con el cuerpo: movimientos y respiración.<br><br>-Arco concentrado.<br><br>-Partes difíciles: dificultad corporal añadida. | -Rodar Tchaikovsky por primera vez lo más decente posible.<br><br>-Establecer el concierto clásico como la obra de confianza. |

| | |
|---|---|
| -El progreso es la verdadera victoria.<br><br>-Tu sonido está muchísimo mejor, y va a mejorar más. | -Sumar experiencias.<br><br>-Concretar las herramientas y pensamientos en el momento de entrar en la sala. |

*Fuente:* Elaboración propia.

Durante los días previos, la autora realizó varias visualizaciones de la prueba. Al conocer la sala donde se realizaría, pudo visualizar con nitidez todos los aspectos posibles. Pudo recrear la activación fisiológica que vivió al rodar el concierto romántico delante de su compañero (anexo B, p. 183).

El día de la prueba, la autora se levantó temprano para prepararse con calma, incluyendo el vestuario, violín y partituras, repasar los escritos psicológicos, visualizaciones y meditación. Pudo calentar con técnica en su casa antes de ir al sitio de las pruebas. En la cabina asignada, repasó el comienzo de las obras y pasajes, y estuvo centrada en la respiración y la consciencia corporal, pues comenzó a notar ligeros nervios. No necesitó ningún ejercicio relacionado con la acústica, al ser la de la cabina seca.

El tribunal, compuesto por dos personas, exigen a la violinista la exposición y desarrollo del concierto clásico, parte de la exposición del concierto romántico, y los pasajes de R. Strauss y W.A. Mozart. La autora dispone de una grabación de audio de sus pruebas, la cual escucha y analiza. Aparte, recaba las primeras sensaciones experimentadas en el momento de tocar, escritas poco después del fin de su prueba (anexo B, p. 65). La autora se siente muy realizada por la prueba, al haber cumplido con gran parte de sus objetivos propuestos.

### 2.5.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

La autora extrae las siguientes observaciones sobre su experiencia de preparación.

En relación a la propia prueba, la autora está satisfecha porque la gran mayoría de los objetivos se han cumplido. Aparte, relativizar la situación ha sido uno de los pensamientos que le ha ayudado, en una prueba cuyas condiciones no son muy imponentes para ella. El temblor del arco que experimentó en la prueba es normal y comprueba que, para compensar el temblor, emplea más arco; aparte, el rodaje del concierto romántico fue bastante bien: experimentó nervios, pero no tan acusados como los que sintió al tocar frente a su compañero, concluyendo que esta exposición previa fue especialmente útil. Además, la autora se sintió segura de su interpretación y sonido en todo momento, pudiendo deberse a un mayor uso de rodajes del repertorio. Los movimientos corporales fueron una gran herramienta en toda la prueba, ayudando a la calidad de la interpretación y a rebajar la activación fisiológica; el tiempo empleado para los comienzos de cada obra o pasaje fueron correctos y útiles. Por último, la autora sintió comodidad en el espacio y acústica de la sala, gracias a las experiencias previas y visualizaciones realizadas.

A partir de la preparación instrumental se extraen observaciones reveladoras. Se percibe un mayor énfasis en la emoción y expresividad de los pasajes y obras, un uso más variado de herramientas de estudio y mayor número de rodajes del repertorio. Existe una mayor diferencia entre el trabajo específico de las obras y el rodaje de las mismas con intención de saber actuar bajo la presión de interpretarlas en su totalidad, alejando la lupa y evitando ir al detalle en este tipo de situaciones. Por último, se experimenta un rendimiento y un enfoque mayor en las jornadas de estudio, y una mayor rapidez en la identificación de fallos y aplicación de soluciones. La autora sospecha que puede deberse a dos factores: el escaso tiempo de preparación obliga a una preparación más metódica y organizada; y la experiencia acumulada de las pruebas orquestales realizadas.

Un mes después de la prueba, recibe un correo en el que no es aceptada a formar parte de la orquesta.

## 2.6 Orquestra Gulbenkian

La orquesta profesional portuguesa Gulbenkian convoca pruebas de segundo violín tutti en contrato temporal de 3 años. La prueba consta de una única ronda, que se realiza en su sede el día 29 de mayo a las 10:00 hora portuguesa. El repertorio exigido es el siguiente:

**Figura 30**

*Repertorio exigido para la prueba de violín tutti en la Orquestra Gulbenkian*

The program will be the following:

**Concerto:**

- W. Mozart: Concerto for Violin 3, exposition and cadenza

OR

- W. Mozart: Concerto for Violin 4, exposition and cadenza

OR

- W. Mozart: Concerto for Violin 5, exposition and cadenza

**List of the orchestral excerpts:**

- W. Mozart: Symphony 39, 4th mov., Violin I b. 1-41
- W. Mozart: Die Zauberflöte Overture, Violin II b. 16-35
- J. Brahms: Symphony 4, 3rd mov., Violin I b. 1-63
- J. Brahms: Symphony 4, 4th mov., Violin I b. 33-80
- R. Strauss: Don Juan, Violin I b.1-62

GULBENKIAN MÚSICA

- S. Prokofiev: Symphony 1, 2nd mov., Violin I b. 1-20
- G. Mahler: Symphony 9, 4th mov., Violin I b.1-11

*Fuente:* Obtenida de https://www.muvac.com/es

### 2.6.1 Preparación instrumental

La preparación comienza a mediados de abril, estableciéndose objetivos en pequeños periodos; así, la primera semana se destina a tener los pasajes en dedos, y las últimas semanas se invierte más esfuerzo en rodar el repertorio. Del repertorio exigido, la autora no ha trabajado nunca los pasajes de G. Mahler ni el del tercer movimiento de la 4º sinfonía de J. Brahms.

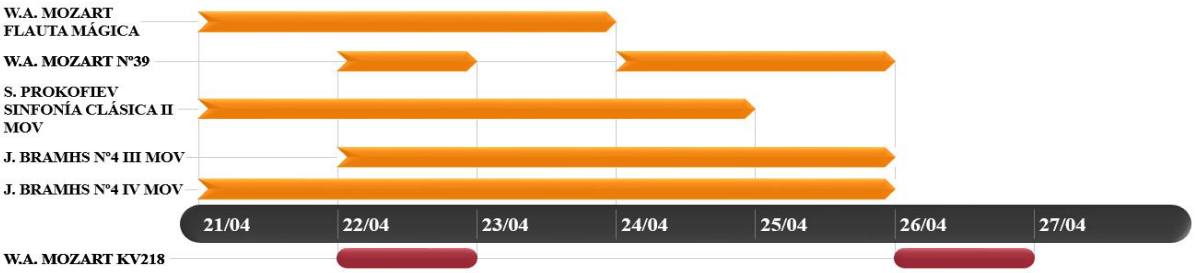
Se observa que, además de un abordaje inicial técnico de los pasajes, se toman en consideración los aspectos musicales y emocionales con mayor prontitud, pues de este modo de busca asentar los extractos y sentir seguridad y confianza con ellos. Se aborda el estudio mental de modo más frecuente, en el que se reproduce los pasajes con la mayor nitidez posible, identificando los vacíos en el estudio mental para corregirlo y reforzarlo en la práctica física, ampliando el conocimiento sensorial, musical y técnico de los extractos. La observación de las grabaciones y la propiocepción son más profundas y detalladas, permitiendo una identificación y resolución de problemas efectivas. La diversidad de herramientas adquirida en los últimos meses es aplicada durante esta preparación, sometiéndolas a más variaciones que enriquece a su eficacia y a un estudio más creativo y enfocado. Se realiza un mayor número de rodajes durante los ensayos y varios planificados frente a compañeros con mayor antelación, experimentándose la activación fisiológica deseada y tomando nota de las sensaciones (anexo B, p. 80). Durante las últimas semanas, la autora trata de emplear directrices concretas, resumiendo las cuestiones clave de cada pasaje (anexo B, p. 75 y 83).

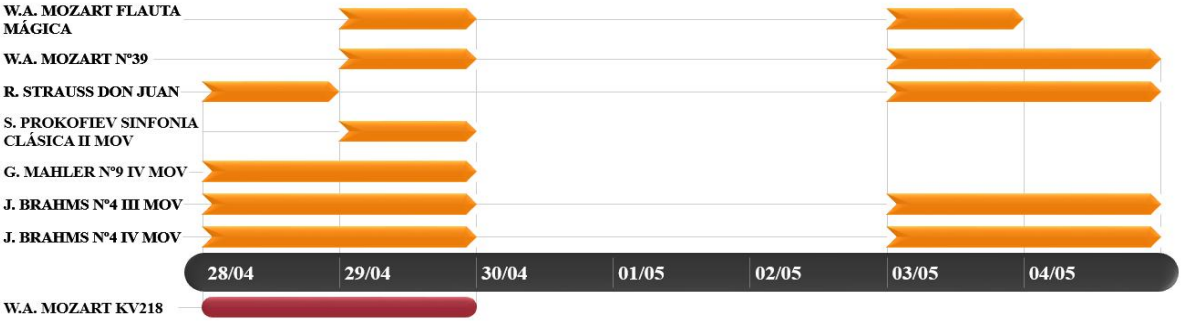
Se invierte menos tiempo en el concierto clásico; aun así se prioriza el carácter, mensaje musical y el disfrute, siendo este último elemento de mayor importancia en esta preparación.

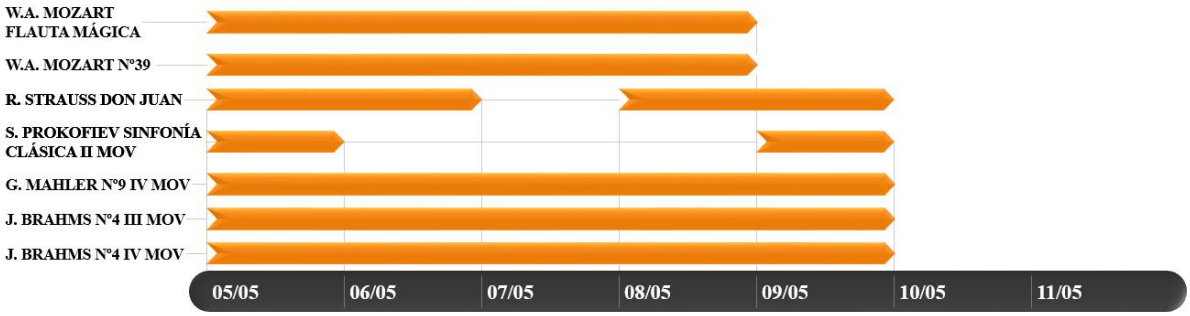
A partir de los siguientes timelines, se puede observar que los pasajes más trabajados son los de J. Brahms, mientras que otros como S. Prokofiev y G. Mahler presentan menor abordaje.

**Figuras 31, 32, 33, 34 y 35**

*Frecuencia de estudio realizada del 21 de abril al 29 de mayo de 2025*


W.A. MOZART FLAUTA MÁGICA
W.A. MOZART Nº39
S. PROKOFIEV SINFONÍA CLÁSICA II MOV
J. BRAMHS Nº4 III MOV
J. BRAMHS Nº4 IV MOV
21/04
22/04
23/04
24/04
25/04
26/04
27/04
W.A. MOZART KV218


W.A. MOZART FLAUTA MÁGICA
W.A. MOZART Nº39
R. STRAUSS DON JUAN
S. PROKOFIEV SINFONIA CLÁSICA II MOV
G. MAHLER Nº9 IV MOV
J. BRAHMS Nº4 III MOV
J. BRAHMS Nº4 IV MOV
28/04
29/04
30/04
01/05
02/05
03/05
04/05
W.A. MOZART KV218


W.A. MOZART FLAUTA MÁGICA
W.A. MOZART Nº39
R. STRAUSS DON JUAN
S. PROKOFIEV SINFONÍA CLÁSICA II MOV
G. MAHLER Nº9 IV MOV
J. BRAHMS Nº4 III MOV
J. BRAHMS Nº4 IV MOV
05/05
06/05
07/05
08/05
09/05
10/05
11/05

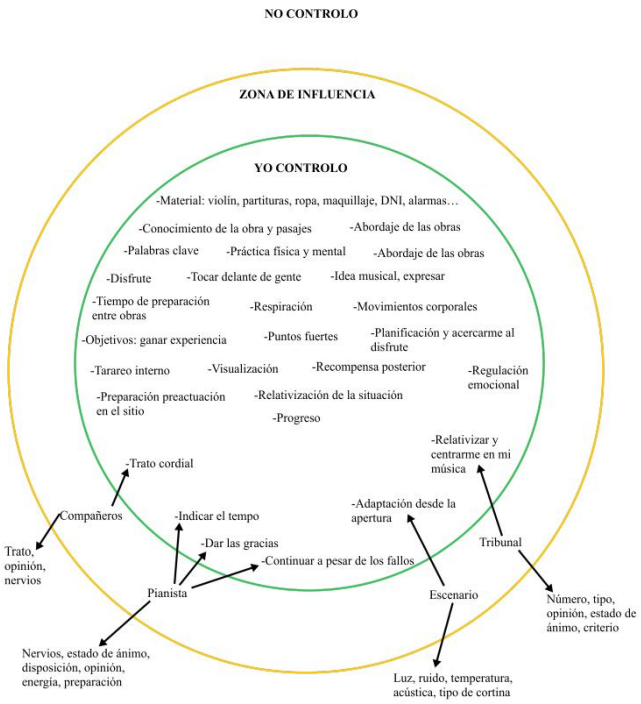
*Fuente:* Realizado con Office Timeline. Destacar que el día 24 de mayo se realizó un simulacro de la prueba frente a compañeros, interpretando además tres pasajes orquestales.

### 2.6.3 Herramientas psicológicas, rutina preactuación y experiencia de las pruebas

A continuación, se expone el círculo de control asociado a esta prueba:

**Figura 36**

*Círculo de control aplicado a las pruebas de la Orquestra Gulbenkian*




*Fuente:* Elaboración propia.

La rutina preactuación empleada no se distingue mucho de las anteriores pruebas realizadas; pero habría sido adecuado una adaptación de la misma a las condiciones específicas de la prueba, en la cual la autora tuvo que esperar cuatro horas a ser llamada para tocar (anexo B, p. 86).

### 2.6.3 Aspectos fisiológicos

La rutina asociada en este aspecto presenta un ligero cambio. La autora procura prescindir de dispositivos móviles en las horas previas y posteriores al sueño, además de limitar su uso en la habitación. Reconoce mejoría en la calidad del sueño, sintiéndose más descansada.

### 2.6.4 Conclusiones obtenidas tras la preparación y prueba orquestal

Haciendo balance del trabajo realizado y los resultados, la autora pone en relieve la preparación instrumental, la cual ha sido la más elaborada, completa y efectiva hasta la fecha,

sintiendo este formato como el resultado de todas las preparaciones instrumentales anteriores. Dentro de esta preparación, el estudio mental, los rodajes y un abordaje más temprano de lo emocional y musical tienen especial mención; el feedback de los compañeros ha servido para encontrar coincidencias en sus percepciones y declaraciones (*las notas de final de frase en el concierto clásico las cortas*). Se destaca también el reconocer por primera vez los puntos fuertes de la autora en cada pasaje y la obra durante la preparación, haciendo de estas fortalezas un motivo de confianza para la violinista. Establecer objetivos para cada semana o periodo similar ha permitido conformar un estudio más estructurado.

La prueba orquestal ha servido para considerar otro aspecto que la autora no contemplaba hasta el momento: el tiempo de espera excesivo. Al no contemplar un tiempo de espera tan largo, la autora no tuvo herramientas para sobrellevar la impaciencia, la sensación de somnolencia y la rápida activación que seguía después. Se refuerzan, aun así, aspectos de la rutina preactuación, como el tiempo de preparación y llegada al llamamiento, uso de sordina, tocar obras ajenas a la prueba, consciencia en la respiración, visualizaciones y repaso del círculo de control. Otra cuestión a destacar es la sala de calentamiento, que fue compartida con todos los candidatos: a pesar de ello, la autora pudo aislarse para prepararse y no experimentó nerviosismo en este ambiente.

Días después, la autora recibe un correo de la orquesta: aunque no gana la plaza, es incluida en una bolsa de refuerzo para futuros proyectos de la agrupación.

# CAPÍTULO 3: PREPARACIÓN DE PRUEBAS POR GRABACIÓN

En el presente capítulo, se presentará el proceso que la autora ha experimentado en las grabaciones que ha realizado para pruebas de academista y de orquestas, las cuales se han realizado frecuentemente en mitad de una preparación de prueba orquestal o entre dos preparaciones distintas. Facilitará el trabajo y preparación a la grabación, así como la experiencia de la propia grabación y los pensamientos que experimenta la autora (anexo C). Las diferencias que presentan con las preparaciones orquestales son que la evaluación de la interpretación recae en la propia autora, por lo que se busca satisfacer el propio criterio, además de disponer de más oportunidades para obtener una toma válida, frente a una prueba orquestal que consta de un único intento.

## 3.1 Symphoniker Hamburg

La orquesta sinfónica de Hamburgo convoca pruebas de academista, bajo una primera prueba de vídeo de la exposición del concierto de W.A. Mozart nº4, Don Juan de R.Strauss y la sinfonía de W.A. Mozart nº39, IV movimiento. Se puede grabar todo junto o por separado; la autora decide hacer esto último. Esta grabación se realiza durante la temporada de preparación de las pruebas de la Orquesta de Extremadura, por lo que dicha preparación es aplicable a esta grabación.

La semana anterior a la grabación la autora trabajó la familiarización al rodaje y grabación. El abordaje en sí comienza el 24 de agosto. Realiza una primera grabación del repertorio para ubicar su estado y pulirlos (anexo C, p. 1), destinando el día 25 a este trabajo. Los días 26 y 27 realiza grabaciones, compara las tomas y selecciona aquellas grabaciones más equilibradas con el menor número de fallos y que no reflejen una falta de base violinística.

Una vez finalizada la grabación y selección, la autora apunta conclusiones, entre las que podemos destacar que las grabaciones más frescas corresponden al primer día y que las posteriores son de mayor calidad musical pero menor calidad de sonido; otro dato revelador es la idea de establecer dos días de grabación, especialmente útil para rebajar el estrés y exigencia de la autora (anexo C, p. 5).

El día 3 de septiembre, recibe una invitación por parte de la orquesta para realizar una segunda ronda presencial el 8 de octubre.

## 3.2 European Union Youth Orchestra (EUYO)

Las pruebas de esta orquesta consisten en una primera ronda por vídeo, a enviar antes del 30 de septiembre de 2024, interpretando 4 minutos de una obra de libre elección (en esta ocasión, el I movimiento de la sonata op. 27 nº4 de E. Ysaÿe para violín solo) y los pasajes de R. Strauss (Don Juan) y A. Bruckner (Sinfonía nº9, III movimiento) en una sola toma, realizada el 29 de septiembre. En este apartado, se explicará únicamente el abordaje de los pasajes orquestales.

Comienza una preparación más consciente el 16 de septiembre, mediante la puesta a punto de la obra a libre elección, que le conlleva poco tiempo. El pasaje de R. Strauss ha dispuesto de una preparación exhaustiva previa, por lo que su práctica se ha basado en pulir aspectos a considerar y rodar con frecuencia. El pasaje de A. Bruckner fue trabajado el pasado verano de modo intermitente con dos fines distintos, siendo el primero la propia grabación de la EUYO, y el segundo, añadir variedad y descanso a los ensayos para las pruebas de la OEX. La autora realiza una propuesta personal del pasaje, identificando las principales dificultades, con el fin de conseguir mayor dominio del mismo (anexo C, p. 6).

Las grabaciones de los ensayos previos a la grabación definitiva son cruciales, al ser empleadas con tres fines: generar sensación de familiaridad a las grabaciones; como recurso en el ensayo para identificar y resolver problemas, y relativizar la exposición y la exigencia de la autora cuando se expone a una cámara.

Tras concluir la grabación oficial, la autora extrae conclusiones que le permiten continuar puliendo su preparación de grabaciones, destacando la importancia del estudio realizado en verano, la visualización a nivel kinestésico y escuchar las grabaciones inmediatamente después de su realización.

La autora no es invitada finalmente a la siguiente ronda. A pesar de ello, la autora se apoya en el progreso que experimenta en su repertorio.

## 3.3 Gstaad Menuhin Festival & Academy

Esta institución convoca pruebas para plaza de practicante con una única ronda por vídeo en la que se exige el primer movimiento sin cadencia de concierto clásico, una obra de libre elección posterior a Beethoven (primer movimiento de la sonata op. 27 nº4 de E. Ysaÿe), el pasaje de R. Strauss (Don Juan) y el pasaje de J. Brahms (sinfonía nº4, IV movimmiento). Cada una de las piezas es grabada en un vídeo, facilitando en total cuatro vídeos. La autora se prepara para grabar todos los extractos, exceptuando la obra libre, de la cual dispone de un vídeo válido. El plazo finaliza el 12 de enero de 2025.

La autora dispone de experiencia previa con el pasaje de J. Brahms, como ya se expone en el presente trabajo; más concretamente, en las pruebas de la OEX.

Inicialmente, se trabaja la afinación, tempo y coordinación de ambas manos en el pasaje de J. Brahms, adecuando el sonido a la dirección musical mediante vibrato y consciencia del sonido, asentado desde la conciencia y comodidad corporal, pues la autora experimenta momentos de tensión y apnea en extractos de dificultad técnica. Hacia el final de la preparación de este pasaje, la autora trata de confiar y automatizar las bases técnicas que ha cultivado, para incidir en el sonido. Jugando con el sonido y el mensaje emocional (siendo la tristeza en distintas gradaciones) y conservando una conciencia corporal y auditiva en el momento de su interpretación, este extracto toma otra dirección y mejores resultados. Por último, interpreta este pasaje con frecuencia a modo de preparación para la grabación,

desarrollando la consiguiente fortaleza física y mental. Además, se emplean visualizaciones, atención al diálogo interno y estudio mental (anexo C, p. 9 a 13).

Para la grabación, la autora tuvo que emplear dos días consecutivos. El primer día dispuso de escaso tiempo para las grabaciones, lo que propició un estado de intranquilidad y unos resultados que no fueron del gusto de la autora. Al tomar notas del día anterior, el segundo día hubo mejoras tanto a nivel de la calidad de sus grabaciones como su estado emocional en el momento de grabar. Las experiencias en grabaciones construidas durante los últimos meses y la experiencia reciente del día anterior fueron de utilidad para asimilar estos momentos como una rutina. Sin embargo, reconoce que las grabaciones no están a la altura de lo que podría demostrar, ya que su rendimiento no es el más óptimo.

Tiempo después, la autora no es invitada al festival, respuesta que esperaba, dada la dificultad de ser seleccionada y el proceso de grabación más complejo.

## 3.4 Royal Stockholm Philharmonic Orchestra

Esta orquesta ofrece una formación de academista, que parte de una primera ronda por vídeo interpretando la exposición, desarrollo y cadencia del concierto clásico y los pasajes de Don Juan de R. Strauss y el pasaje del II movimiento de la Sinfonía Clásica de S. Prokofiev. Pueden grabarse por separado y el plazo finaliza el 15 de enero de 2025.

Como el plazo de estas pruebas por vídeo se solapan con Gstaad Menuhin Festival, la autora aborda ambas preparaciones en un bloque.

Se observa que tanto el concierto clásico como el pasaje de R. Strauss son una constante en este tipo de pruebas, evolucionando el conocimiento adquirido en ocasiones anteriores a experiencia y soltura. En cambio, el pasaje restante es relativamente conocido, pues la autora lo estudió en su formación. Empieza a preparar este repertorio durante las vacaciones de Navidad.

El abordaje del pasaje de S. Prokofiev presenta tres periodos diferenciados, comenzando por una primera etapa de aspectos técnicos y estandarizados a trabajar y pulir. Después, tras las indicaciones que su profesora de instrumento le proporciona, trabaja en la proyección de un sonido más bello y libre (sin ignorar los aspectos vistos anteriormente), sintiendo mayor licencia para exagerar la dirección musical. Descubre que la música es liberada como consecuencia de la libertad corporal. Sin embargo, esta libertad no habría sido posible sin el trabajo constante sobre la conciencia corporal que la autora ha ido realizando. Por último, emplea visualizaciones, observación del diálogo interno y estudio mental para afianzar todo lo anterior con el uso del cuerpo y sin él, para que la experiencia sensorial sea lo más completa, útil e interiorizada posible (anexo C, p. 14 a 19).

El pasaje de R. Strauss se percibe con muchos desajustes y errores. La autora concluye que la solución está en la anticipación del codo derecho para los cambios de cuerda, así como usar una cantidad de arco más reducida. A partir de esta base, la violinista incorpora el resto de elementos, como las dinámicas y una mayor distinción mental y física de las figuras rítmicas. Por último, este pasaje se ha abordado desde la visualización, consciencia del diálogo interno y palabras clave y estudio mental. La autora reconoce que no consideraba la posibilidad de poderse profundizar aún más en las sensaciones de este tipo; y sin embargo, la conciencia corporal y su correcto funcionamiento ha resultado ser determinante en muchos momentos de su estudio.

El primer movimiento del concierto clásico se exige en esta prueba, y se orienta además a objetivos de largo plazo, siendo las grabaciones y pruebas objetivos de corto plazo. Tras cada prueba, se obtienen nuevas sensaciones y conclusiones que es preciso conservar mediante el descanso. Aparte, se toman dos directrices que se alternan durante cada jornada de estudio: la primera consta de un trabajo calmado y enfocado; la segunda es orientada a la propia grabación, donde la mente analítica no tiene cabida, y se da mayor espacio a la respiración, a procesos atencionales y de regulación y a la construcción de la resistencia física y mental. Por tanto, la autora sigue la estructura rodaje - trabajo lento - rodaje.

La autora lleva a cabo una grabación de vídeo con los pasajes requeridos, y otro con el concierto clásico. Realiza cuatro tomas de cada apartado, escuchando cada una de ellas inmediatamente después, percibiendo aspectos muy buenos que la motivan a realizar cada siguiente grabación con mayor excelencia (anexo C, p. 20). Intenta tomar y guardar las sensaciones e instrucciones que sostienen estos buenos resultados y se felicita por ello.

Un mes después, su solicitud es rechazada por la orquesta, a lo que la autora se siente frustrada porque cree haber mejorado y demostrado sus cualidades. Sin embargo, sopesa los aspectos que no controla, como las solicitudes presentadas por otros candidatos y el perfil que busca la orquesta. Tras esto, la autora pone en relieve todo lo ganado con esta grabación.

# CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

La generación de conocimiento que la investigación artística ofrece es infinita, además de ser rica en detalles y característica de la persona que lo realiza. Es posible, por tanto, extraer aprendizajes tanto de la experiencia propia como de la observación de compañeros e investigadores artísticos.

A partir del presente trabajo se demuestra que a partir de la experiencia, una preparación planificada para pruebas orquestales que incluya estrategias prácticas y herramientas psicológicas es posible. Además, la diversidad y maleabilidad que estas herramientas presentan constituyen un punto positivo que enriquece y perfecciona la preparación orquestal.

El dinamismo de este modelo es consecuencia de las experiencias en pruebas orquestales y las conclusiones que de ellas se extraen. Se observa que el conocimiento generado a partir de las pruebas y su análisis es exponencial, de modo que la cantidad de información extraído al comienzo es mayor, y con el paso del tiempo, las observaciones son de menor cantidad, pero más detalladas y relevantes. Se establece, por tanto, la propia prueba orquestal como fuente de conocimiento y factor determinante para elaborar una preparación que responda a esta nueva información.

A su vez, el propio modelo de preparación constituye una fuente de conocimiento. Durante el uso de este modelo, se obtienen observaciones que conducen a conclusiones o tips que son de utilidad para la autora, estableciéndose así como recursos a largo plazo.

La cuestión subjetiva del proceso constituye una demostración de las dificultades que este tipo de investigación acarrea, formándose nuevo conocimiento que consta de más capas de profundidad. La percepción que la autora realiza, aun tratando de ser objetiva, presenta matices subjetivos que reflejan las exigencias de este proceso.

Aparte de los objetivos establecidos, se obtienen observaciones reveladoras del proceso, como el papel de la autorregulación en el aprendizaje, responsable de un análisis de la tarea y su ejecución más efectivos, observaciones más detalladas y conclusiones que, además de identificar patrones, trata de buscar su justificación.

Otro aspecto relevante es la frecuencia con que se exigen determinadas obras y pasajes. Las piezas más exigidas han vivido distintos estadios de trabajo y aprendizaje, llegando a alcanzar cierto nivel de excelencia, que se traduce en mayor conocimiento interpretativo y musical, la posibilidad de economizar el tiempo y energías a aplicar en su abordaje.

La evaluación final de la autora en la selección de grabaciones es decisiva. Como consecuencia, es necesaria una preparación mental que resista a jornadas de grabaciones y constantes evaluaciones, debiendo ser estas compasivas, prácticas y no basadas en juicios de valor. La autora demuestra que estas condiciones son posibles, y se evidencia que estas pruebas forman parte, a su vez, de preparaciones a pruebas orquestales presenciales. Se demuestra que es posible elaborar un protocolo para el día de grabación, como puede ser establecer dos días de rodaje y escuchar las tomas inmediatamente después de su realización.

El formato de prueba orquestal es un factor que ha podido influir, siendo las realizadas para orquestas jóvenes internacionales menos estresantes y de las que más aprendizajes extrae la autora, además de mostrar niveles más altos de motivación, autorregulación en el estudio y resolución de problemas. Además, estas pruebas fueron preparadas en menor tiempo (entre dos y tres semanas), pudiendo existir una correlación entre el tiempo disponible de preparación y el nivel de rendimiento en la misma; así, a menor tiempo de trabajo, mayor es la efectividad de los ensayos. Sin embargo, se concluye que el tiempo medio de preparación es de un mes o mes y medio, y más tiempo del indicado puede llegar a ser contraproducente para la autora.

Las distintas perspectivas en el momento de observar y escuchar el contenido audiovisual generado experimentan una evolución, comenzando por una escucha neutra en

busca de problemas y sus posibles soluciones, y desarrollándose hacia una escucha más consciente que busca más allá de la perfección técnica, evidenciándose mayor implicación en el mensaje musical y el uso de la corporalidad. Se aprecia, además, una intencionalidad en valorizar los logros alcanzados, e interpretar los errores como fuente de información y no como juicios de valor contra la intérprete. A su vez, este contenido y la productividad pueden presentar una relación estrecha. A partir de la lectura del diario de ensayos, se observa que la cantidad de conclusiones y avances es directamente proporcional a la cantidad de grabaciones realizadas. Esto puede deberse a que, al haber más grabaciones, existe mayor información a manejar, observar y contrastar y, por consiguiente, se extraen más aprendizajes.

Por último, es conveniente recalcar que en ningún momento se busca la obtención de la plaza como objetivo final, sino que la propia prueba orquestal constituya un punto de inflexión en el que poner a prueba el trabajo realizado y someterlo a variaciones según las necesidades y circunstancias. Por tanto, una prueba satisfactoria se mide con los objetivos propuestos por la autora con anterioridad, como puede ser aplicar correctamente las herramientas aprendidas para rebajar la activación fisiológica.

Las posibilidades de investigación futuras que este trabajo proyecta pueden abarcar perspectivas genéricas, como la preparación orquestal en otras especialidades, propuestas de estudio de pasajes orquestales concretos y estudios comparativos de extractos exigidos en orquestas profesionales; así como enfoques más detallados y relacionados con la investigación performativa, como interpretaciones del diálogo interno, pensamientos intrusivos y reestructuración cognitiva, elaboración de programas formativos en el estudio mental, la mentalidad en el escenario, hasta análisis del contenido audiovisual generado por un músico, la observación de la evolución de una obra o extracto con el paso de los años o incluso comparativas de las diversas estrategias y su utilidad mediante el análisis de su aplicación en la interpretación musical.

# REFERENCIAS


Albares, J. (2023). *La ciencia del buen dormir*. Ediciones Península.

Alegría Ezquerra, E., Vizcarret Idoate, M. y Alegría Barrero, E. (2002). *Ejercicio físico. El talismán de la salud: Disfruta del ejercicio sin riesgo y llega a la vejez en plena forma.* León: Everest.

Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(2), 563-579.

Allan, D. (2016). Mental skills training for musicians. *International Journal of Music and Performing Arts*, *4*(1), 7-20.

Álvarez, L., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., & Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa: Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Ediciones Pirámide.

Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, *44*(2), 278-292.

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in behaviour research and therapy*, *1*(4), 139-161.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Springer Netherlands.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist,* 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(5), 1017-1028.

Berkeley, S. (2019). The motivational dimensions of self-regulated learning. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, *13*(1), 1-3.

Betancor Almeida, I. (2011). *Hábitos de actividad física en músicos de orquestas sinfónicas profesionales: un análisis empírico de ámbito internacional* (Doctoral dissertation, Universidad de las Palmas de Gran Canaria).

Braden, A. M., Osborne, M. S., & Wilson, S. J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. *Frontiers in Psychology*, *6*, 195.

Brooks, R. W. (1995). Mental practice and the musician: A practical approach to practice. *Update: Applications of Research in Music Education, 13*(2), 19–24.

Candy, L., Edmonds, E., & Vear, C. (2021). Practice-based research. In *The Routledge international handbook of practice-based research* (pp. 27-41). Routledge.

Campos, G. G., Moral, P. Á. V., Sánchez, M. L. Z., & Iglesias, S. R. (2015). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: revisión de estudios. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, *10*(1), 95-101.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: a control-process view. *Psychological review*, *97*(1), 19-35.

Cascua, S. (2003). *El deporte, ¿es bueno para la salud?: preguntas y respuestas acerca del ejercicio físico*. Paidós Ibérica.

Castillo, M. L. (2016). Cómo afecta la distorsión cognitiva en la ejecución del bailaor flamenco. *Sinfonía Virtual: Revista de Música Clásica y Reflexión Musical,(30)*, 4-15.

Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (Eds.). (2006). *Physical activity and health in Europe: evidence for action*. WHO Regional Office Europe.

Chavarría Carranza, C. Y. (2019). Estilos de atribución causal. Importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología*, *38*(1), 1-16.

Clark, D. A., & Rhyno, S. (2005). Unwanted intrusive thoughts in nonclinical individuals: implications for clinical disorders. In D. A. Clark (Ed.), *Intrusive thoughts in clinical disorders: Theory, research, and treatment* (pp. 1–29). The Guilford Press.

Clark, T., Lisboa, T., & Williamon, A. (2014). An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, *36*(1), 19-37.

Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. *Journal of Research in Music Education*, *38*(3), 187-196.

Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in psychology*, *10*, 1583.

Córdoba, E. A. P., Contreras, O. E., Domínguez, M. T. G., & Ramírez Cruzado, O. (2020). Nivel de Activación Óptimo y Rendimiento en un jugador de Fútbol no Profesional. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico, 5*(1), 1-10.

Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.

Dowrick, P. W., & Biggs, S. J. (1983). *Using video: Psychological and social applications*. Wiley.

Driskell, J. E., Copper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance?. *Journal of applied psychology*, *79*(4), 481-492.

Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, *41*(5), 600-619.

Feltz, D., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology, 5,* 25-57.

Fernholz, I., Mumm, J. L., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., ... & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological medicine, 49*(14), 2287-2306.

Filby, W. C., Maynard, I. W., & Graydon, J. K. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*(2), 230-246.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies,* 10(4), 16-37.

García-Garay, M. [@martagaray_psicologa]. (22 de julio de 2022*).* Te resumo muy brevemente cuáles son los 5 elementos básicos que debes trabajar para asegurar un buen rendimiento sin renunciar a tu calidad de vida. [Foto]. Instagram.

https://www.instagram.com/p/CgPvWJHt4Dk/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==

García, R. (2016). *Técnica Alexander para músicos: La" zona de confort": salud y equilibrio en la música*. Ma Non Troppo.

García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos: Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo*. Ma Non Troppo.

García, R. (2017). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición: Técnicas básicas para dominar el escenario*. Ma Non Troppo.

Garrison, K. E., & Schmeichel, B. J. (2019). Effects of emotional content on working memory capacity. *Cognition and Emotion*, *33*(2), 370-377.

Gebrian, M. (2024). *Learn Faster, Perform Better: A Musician's Guide to the Neuroscience of Practicing*. Oxford University Press.

González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289.

Greene, D. (2002). *Performance success: Performing your best under pressure*. Routledge.

Grinchenko, A., Desiatnykova, N., Mamykina, A., & Shafarchuk, T. (2020). The Influence of Self-Control on the Artistic and Performing Quality of a Musician. *Journal of History Culture and Art Research, 9*(4), 47-59.

Grouios, G. (1992). The effect of mental practice on diving performance. *International Journal of Sport Psychology, 23*(1), 60-69.

Guillot, A., Moschberger, K., & Collet, C. (2013). Coupling movement with imagery as a new perspective for motor imagery practice. *Behavioral and Brain Functions*, *9*, 1-8.

Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Heinemann.

Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. R. (2001). A description of athlete self-talk. *The Sport Psychologist, 15*(3), 306–318.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (Vol. 126). Graó.

Heider, F. (1944). La percepción social y la causalidad fenoménica. *Psychological Review*, *51*(6), 358-374.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* John Wiley & Sons Inc.https://doi.org/10.1037/10628-000 .

Holmes, P. S., & Collins, D. J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of applied sport psychology*, *13*(1), 60-83.

Hosford, R. E. (1981). Self-as-a-model: A cognitive social learning technique. *The counseling psychologist*, *9*(1), 45-62.

Iglesias, S. L., Azzara, S., Argibay, J. C., Arnaiz, M. L., de Valle Carpineta, M., Granchetti, H., & Lagomarsino, E. (2012). Psychological and physiological response of students to different types of stress management programs. *American Journal of Health Promotion*, *26*(6), e149-e158.

Iravedra, R., & Wolff, D. (2020). Procesos de preparación para tocar en vivo: relatos de guitarristas de excelencia. *Revista Vórtex, 8(3),* 1-21.

Iorio, C., Brattico, E., Munk Larsen, F., Vuust, P., & Bonetti, L. (2022). The effect of mental practice on music memorization. *Psychology of Music*, *50*(1), 230-244.

Jara, S. (2008). Técnicas de relajación e imaginería. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Sur.

Jerath, R., Crawford, M. W., Barnes, V. A., & Harden, K. (2015). Self-regulation of breathing as a primary treatment for anxiety. *Applied psychophysiology and biofeedback*, *40*(2), 107-115.

Jha, A. (2023). *La nueva ciencia de la atención: Aprende a focalizarte y domina tu mente con doce minutos al día*. Ediciones Paidós.

Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, *10*(1), 54-64.

Jiménez, A. S., & Ariza, H. H. L. (2012). *Psicología de la actividad física y del deporte.* Hallazgos.

Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 85-103.

Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1252*(1), 206-213.

Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M., & Davidson, P. O. (1982). Cognitive and behavioral therapy for musical-performance anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, *50*(3), 353-362.

Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, *11*(3), 277-293.

Kirschenbaum, D. S. (1985). Proximity and specificity of planning: A position paper. *Cognitive therapy and research*, *9*, 489-506.

Koster, E. H., Crombez, G., Van Damme, S., Verschuere, B., & De Houwer, J. (2004). Does imminent threat capture and hold attention?. *Emotion*, *4*(3), 312-317.

Levy, D. M., Wobbrock, J. O., Kaszniak, A. W., & Ostergren, M. (2012). The effects of mindfulness meditation training on multitasking in a high-stress information environment. In *Proceedings of Graphics Interface 2012* (pp. 45-52).

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.

López, I. G., de León Huertas, C., Suanes, M. D. E., & Cámara, A. B. L. (2017). De la realidad del aula a la realidad profesional: créditos prácticos integrados para la formación de competencias en educación social. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 46-52.

López-González, J. A., González-Martín, J., & Muñoz-Muñoz, J. R. (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 8,* 61-71.

López-Íñiguez, G., & McPherson, G. E. (2020). Applying self-regulated learning and self-determination theory to optimize the performance of a concert cellist. *Frontiers in Psychology, 11*, 385.

Londoño, N. A., Vargas, C. Á., Bustamante, P. L., & Gómez, S. P. (2005). Distorsiones cognitivas asociadas al trastorno de ansiedad generalizada. *Informes psicológicos*, *7*, 123-136.

Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological science, 25*(8), 1608-1618.

Malliani, A. (1999). The pattern of sympathovagal balance explored in the frequency domain. *Physiology, 14*(3), 111-117.

Marqués, H. (2023). *Diferentes perspectivas sobre las audiciones de timbal solista en orquestas españolas.* Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

McAllister, L. S. (2012). *The balanced musician: Integrating mind and body for peak performance*. Scarecrow Press.

McMurray, R. G., & Blair, S. N. (1992). Living with exercise: improving your health through moderate physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 24*(1).

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research studies in music education*, *15*(1), 31-39.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). Oxford University Press.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of music*, *33*(1), 5-35.

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, *34*(3), 322-336.

McPherson, G., & Zimmerman, B. (2011). Self-regulation of musical learning. En R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning: Volume 2: Applications* (pp. 130–175). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, *47*(1), 18-32.

Miksza, P. (2005). The effect of mental practice on the performance achievement of high school trombonists. *Contributions to Music Education*, 75-93.

Miksza, P. (2007). Effective Practice: An Investigation of Observed Practice Behaviors, Self-Reported Practice Habits, and the Performance Achievement of High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education, 55*(4), 359–375. http://www.jstor.org/stable/27639201

Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, *39*(1), 50-67.

Mora, M (Anfitrión). (11 de marzo de 2024). Autocuidados, miedos, incertidumbre, síndrome del impostor y mucho más con Marta Garay/Cuéntame más música [Episodio de Podcast]. En *Clásica FM.* Spotify. https://open.spotify.com/episode/5d4hqIkE6Z0CjdgbHyJbv5?si=MlBbrYmXQueF0H4xsF9XPw&nd=1&dlsi=6696984de9b94120

Moyer, S. E. (2009). *A detailed study of selected orchestral excerpts for cello*. University of Miami.

Murphy, S. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of sport and performance psychology*. Oxford University Press.

Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Springer.

Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, *4*(1), 36-41.

Olsson, C. J., & Nyberg, L. (2010). Motor imagery: if you can't do it, you won't think it. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, *20*(5), 711-715.

O'Neill, S. A. (2011). Developing a young musician's growth mindset: The role of motivation, self-theories, and resiliency. In I. Deliège, J. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda*, 31-46. Oxford University Press.

Osborne, M. S. (2016). Building performance confidence. G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 422-440. Oxford University Press.

Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The sport psychologist*, *2*(2), 105-130.

Orlick, T. (1992). The psychology of personal excellence. *Contemporary thought on performance enhancement*, *1*(1), 109-22.

Paine, G. (2021). Un-knowing: A strategy for forging new directions and innovative works through experiential materiality. In *The Routledge International Handbook of Practice-Based Research* (pp. 255-266). Routledge.

Palmi, J. y Riera, J. (2016). Las competencias del deportista para el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(1), 13-18.

Parra, M., Montañés, J., Montañés, M. y Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 29-46.

Payne, R. A. (2005). *Técnicas de relajación*. Editorial Paidotribo.

Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, *35*(1), 73-89.

Porta, A., Guzzetti, S., Montano, N., Pagani, M., Somers, V., Malliani, A., ... & Cerutti, S. (2000). Information domain analysis of cardiovascular variability signals: evaluation of regularity, synchronisation and co-ordination. *Medical and Biological Engineering and Computing*, *38*, 180-188.

Portilla-Maya, S. D. L., Dussán-Lubert, C., Montoya-Londoño, D. M., Taborda-Chaurra, J., & Nieto-Osorio, L. S. (2019). Calidad de sueño y somnolencia diurna excesiva en

estudiantes universitarios de diferentes dominios. *Hacia la Promoción de la Salud, 24*(1), 84-96.

Posner, M. I. y Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*(1), 25-42.

Posner, M. I., & Driver, J. (1992). The neurobiology of selective attention. *Current opinion in neurobiology*, *2*(2), 165-169.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

Relova, J. L. (2023). *La afinación en pruebas orquestales para clarinete: Estudio de la afinación de cinco extractos de clarinete*. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

Roland, D. (1994). How professional performers manage performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, *2*(1), 25-35.

Ross, S. L. (1985). The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. *Journal of Research in Music Education*, *33*(4), 221-230.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1), 1.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68.

Saenz Abarzuza, I., Hermans, S., Pomés Jiménez, B., & Macdevitt, P. (2021). Los intérpretes y la academia: Una revisión de los debates en investigación performativa musical.

En *El devenir de las civilizaciones: Interacciones entre el entorno humano, natural y cultural* (Cap. 69). Dykinson, S.L.

Sánchez, M. J. (2015). *Modelo de Gestión de Calidad de los Departamentos de Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana.*

Sanz, J. I. P., Martín, M. Á. C., & Antón, L. J. M. (2019). Bases para el estudio del autoconcepto en los músicos. *Itamar. Revista de investigación musical: territorios para el arte*.

Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music education*, *54*(2), 138-153.

Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, *75*(6), 848.

Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of educational psychology*, *76*(6), 1159.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, *77*(3), 313.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research*, *57*(2), 149-174.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 155.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, *1*, 173-208.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of applied sport psychology, 7(2),* 112-137.

Simón, V. (2010). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*, (100), 162-170.

Suárez, E. C. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de psicología*, *3*(12), 33-45.

Talbot-Honeck, C., & Orlick, T. (1998). The essence of excellence: Mental skills of top classical musicians. *Journal of Excellence*, *1*(1), 66-81.

Taylor, J., Taylor, C., & del Mar Cañas, M. (2008). *Psicología de la danza.* Madrid: Gaia.

Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud.* Wanceulen.

Vindel, A. C. (2002). Técnicas cognitivas en el control del estrés. In *Control del Estrés* (pp. 247-271). UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York, NY: General Learning Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, *71*(1), 3.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* Springer-Verlag.

Williamon, A., & Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of music*, *34*(4), 411-430.

Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists.* Whurr Publishers.

Wong, M. N. (2017). *A Comprehensive Guide to Trumpet Orchestral Excerpts: An Analysis of Excerpts by Bartók, Beethoven, Mahler, and Mussorgsky*. Temple University.

Wright, D. J., McCormick, S. A., Birks, S., Loporto, M., & Holmes, P. S. (2015). Action observation and imagery training improve the ease with which athletes can generate imagery. *Journal of Applied Sport Psychology*, *27*(2), 156-170.

Wrisberg, C. A. (1994). The arousal–performance relationship. *Quest, 46*(1), 60-77.

Zaccaro, A., Piarulli, A., Laurino, M., Garbella, E., Menicucci, D., Neri, B., & Gemignani, A. (2018). How breath-control can change your life: a systematic review on psycho physiological correlates of slow breathing. *Frontiers in human neuroscience*, *12*, 409-421.

Zanesco, A. P., King, B. G., MacLean, K. A., Jacobs, T. L., Aichele, S. R., Wallace, B. A., ... & Saron, C. D. (2016). Meditation training influences mind wandering and mindless reading. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, *3*(1), 12.

Zhang, J., Yu, X., & Xie, D. (2010). Effects of mental tasks on the cardiorespiratory synchronization. *Respiratory physiology & neurobiology*, *170*(1), 91-95.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, *29*(3), 663-676.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3–21). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, *33*(2-3), 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, 13-39.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, *233-262*, 103.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self- regulation. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self- regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135-147.

Zodieru-Luca, A.-I. (2021). *Preparación de audiciones de orquesta para estudiantes de máster de interpretación de violín: un enfoque práctico*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

Zubeldia, M., Díaz, M., & Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género.