

## DISEÑO-INTERVENCIÓN DIDÁCTICO *VIOLIST-AWARE*: FRENTE AL MIEDO ESCÉNICO, TOMAR CONSCIENCIA PARA MAXIMIZAR EL DISFRUTE

*DIDACTIC DESIGN-INTERVENTION VIOLIST-AWARE: FACING STAGE FRIGHT,  
BECOME AWARE TO MAXIMIZE ENJOYMENT*

Paula de los Remedios Sedeño Moreno

Catedrática de Música y Enseñanzas Artísticas (asimilada)  
Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba

### RESUMEN

Dentro de la Educación, la Música ocupa un rol importante para alcanzar objetivos académicos y de desarrollo personal. En este ámbito, ha ido desarrollándose una cohesión entre Psicología y Educación; ello ha dado lugar a nuevas disciplinas en España, como la Musicoterapia (Bruscia, 2017) o a nuevos estudios pedagógicos en el cuidado de las cuatro dimensiones de la persona en el aprendizaje, de los que hacemos eco aquí. Se presenta dentro de este marco un diseño-intervención didáctico realizado en un Conservatorio Profesional y desarrollado para 6º curso de Enseñanzas Profesionales, en la asignatura de instrumento principal: viola, para resolver el miedo escénico, patología de alto índice de aparición. Este planteamiento ha consistido en el conocimiento y práctica de diversas técnicas, sustentadas científicamente, con un alumnado, que trabaja continuamente autoconocimiento, resiliencia y emociones; pero, rara vez, apoyado en un discernimiento concreto de los procesos que se afrontan.

**Palabras clave:** Enseñanza-aprendizaje; Psicología; miedo escénico; Música; Musicoterapia; técnica instrumental; viola.

### ABSTRACT

Within Education, Music plays an important role in achieving academic and personal development goals. In this field, a cohesion between Psychology and Education has been developing; this has given rise to new disciplines in Spain, such as Music Therapy (Bruscia,

2017) or new pedagogical studies in the care of the four dimensions of the person in learning, which we echo here. Within this framework, we present a didactic design-intervention carried out in a Professional Conservatory and developed for the 6th year of Professional Education, in the subject of the main instrument: viola, to solve stage fright, a pathology with a high rate of occurrence. This design has consisted in the knowledge and practice of different techniques, scientifically supported, with a student body that works continuously on self-knowledge, resilience and emotions; but, rarely, supported by a concrete discernment of the processes they are facing.

**Keywords:** Teaching-learning; Psychology; stage fright; Music; Music Therapy; instrumental technique; viola.



## A MODO DE INTRODUCCIÓN: CUANDO EL SILENCIO TIEMBLA ¿Por qué abordar el miedo escénico en Grado Profesional de Música?

La Música está presente en nuestras vidas de forma irrevocable, provocando a través de su sonido y vibraciones respuestas en todos los niveles, que conforman al ser humano. Dentro de la Educación, ocupa un papel cada vez más importante como herramienta para alcanzar objetivos académicos y de desarrollo personal. En este ámbito pedagógico, observamos cómo ha ido desarrollándose un punto de cohesión entre Psicología y Educación en sí; en ocasiones, ha dado lugar a nuevas disciplinas en España, como es la Musicoterapia (Eagle, 2006) y, en otras, a nuevos estudios e intervenciones didácticas para encontrar nuevas formas de cuidar las cuatro dimensiones de la persona en el aprendizaje. Hace bien poco que una corriente científica, la Psicología de la Música, cobra importancia en el estudio de las emociones desde una perspectiva nueva: las que afectan al músico antes, durante y después de afrontar una actuación en público (Hallam/Cross/ Thaut, 2011).

Esta atención debería ser, por tanto, mayor en las enseñanzas musicales en el Grado Profesional, donde se está forjando la personalidad del alumnado y fomentando un proceso personal que va de la mano del desarrollo como músico. Este alumnado está trabajando de forma continuada autoconocimiento, resiliencia y emociones; pero, rara vez, se sustenta este desarrollo en un conocimiento concreto de los procesos a los que se enfrentan. Así, se evidencia, frecuentemente, la aparición del miedo escénico (Julià/Sebastià, 2012). Existe la posibilidad de ayudarles, especialmente en la adolescencia, a tomar un rol activo en su propio aprendizaje, en el que sean conscientes del camino a recorrer con la ayuda del docente. De esta idea, surge este diseño didáctico, la necesidad de ser reflexivos en el proceso de aprendizaje, para un cuidado integral explícito del alumnado y una educación más holística en las enseñanzas musicales regladas, en este caso concreto para las enseñanzas profesionales de viola, desde donde abordar ese fenómeno patológico<sup>1</sup>.

Para plasmar esta idea, he dotado a este diseño-intervención con el nombre *Violist-aware*, haciendo un juego de palabras en inglés entre la ocupación (*violist* o *violista*) y el estado para

---

<sup>1</sup> Según la *American Psychiatric Association*, ya desde 1994, se describe la ansiedad como una señal de alerta, que indica sobre un peligro inminente y cuya finalidad es ayudar a la persona a que adopte las medidas necesarias para abordar una amenaza. Y la ansiedad escénica se ha tipificado como una patología. Cfr. AMP, 1994. Zarza, 2014. Studer/ Danuser/Hildebrandt/Arial, 2011: 557-564.

aprender y disfrutar del aprendizaje (*aware* o consciente). Pero no solo quería hacer un anclaje con el término anglosajón, sino, sobre todo, con el sentido de esta misma palabra *aware* en japonés, donde la traducción podría ser: estar presentes en cuerpo y alma para darle valor a algo bello y por naturaleza, efímero (Willem, 1981).

En palabras de Shakespeare: «Allí donde el mar alcanza su mayor profundidad, se mantienen más en calma». A esa calma aspiramos a llegar, poniendo el foco de atención en la ocupación física, mental y emocional en el aprendizaje musical más que en la preocupación por los resultados finales de la audición.

Este diseño-intervención didáctico fue consensuado con el profesorado de cuerda frotada (viola) del CPM «Gonzalo Martín Tenllado», donde se llevó a cabo. Todos sus elementos se basan en experiencias, aportaciones y métodos aceptados por la comunidad científica en distintas áreas de conocimiento: Psicología de la Música, Música, Musicoterapia, Didáctica de la Música.

## JUSTIFICACIÓN

La ansiedad escénica en el alumnado de música de los conservatorios profesionales es uno de los principales problemas a los que este grupo debe hacer frente en su proceso de aprendizaje<sup>2</sup>. El 80% del mismo soporta ansiedad escénica, cuando se les solicita interpretar públicamente<sup>3</sup>. Llegado ese momento de interpretación, estos estudiantes pueden presentar, frecuentemente, apuros cognitivos –bloqueos de memoria, pensamientos distorsionados sobre la actuación o sobre sí mismos, etc.–; dificultades fisiológicas –hipersudoración, temblores erráticos, sequedad de boca, náuseas, entre otros–. A veces, se puede hasta manifestar dificultades conductuales<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> La ansiedad escénica musical ha sido más atendida e investigada como campo de conocimiento fuera de España, así Iusca/Dafinoiu, 2012: 448-452. Robson/Kenny, 2017: 868-885.

<sup>3</sup> Ortiz, 2008, *passim*: La ansiedad interpretativa musical (AMP) afecta a muchos individuos independientemente de su edad, sexo, experiencia y horas de práctica. Para comprender mejor la epidemiología de la AMP, se realizó una revisión de la literatura. Se identificaron y analizaron dieciséis artículos que cumplían los criterios de MBE. Los niños rara vez padecen AMP, mientras que los adolescentes muestran síntomas similares a los adultos. En general, las mujeres se ven más afectadas que los hombres. No existe relación entre la experiencia profesional y la ansiedad de ejecución. Cfr. Arnáiz, 2015. Boucher/Ryan, 2011.

<sup>4</sup> Taborsky, 2007. Suelen precipitarse por la exposición pública y la percepción de una posible evaluación negativa por parte de los demás.

Se ha definido la ansiedad escénica como la experiencia de temor angustioso sobre la disminución real de habilidades interpretativas en una audición pública, hasta tal término que no avale la aptitud musical del intérprete o su nivel de preparación (Salmon, 1990. Kenny, 2011). Siguiendo el modelo de ansiedad descrito por Barlow (2000), se contemplan tres tipos de vulnerabilidades generadoras de esta: la biológica, la psicológica general y la psicológica específica; se prestará atención en esta práctica docente a la tercera<sup>5</sup>. Dentro de las contribuciones de la Psicología de la Música además del análisis de la percepción y cognición musical, de las terapias musicales y de la personalidad del músico, el miedo escénico ha tenido un lugar de atención preferente (Zarza/Orejudo/Casanova/Mazas 2016: 340-352). Aunque no existen estudios recientes sobre su consumo, bastantes músicos, especialmente de orquestas, son conscientes de la alta prevalencia de uso de betabloqueantes para afrontar la ansiedad en la interpretación<sup>6</sup>. La Educación también tiene una función preventiva en ocasiones, modificadora conductualmente y puede ayudar a dotar al alumnado de herramientas que les ayuden en su toma de decisiones en el presente y futuro. Mientras el cerebro está ocupado por el miedo, difícilmente podemos centrarnos en algo más, ya que impera la necesidad básica de supervivencia por encima de todo. Sin embargo, si nos familiarizamos con él, si ayudamos a mentalizarse, a relajarse, a tomar conciencia de cada parte, a crear y jugar a través de la música, el ambiente cambia y de igual modo, el resultado final. Desde el punto de vista educativo, autores como Joana Alegret o Elisen da Castany defienden que los centros educativos pueden ocuparse y promover la salud mental dentro de su formación. ¿No es acaso, lo que debería hacerse con alumnado que presenta síntomas de ansiedad, estrés y baja autoestima en sus estudios musicales? ¿Existen formas de aumentar la confianza, de mejorar su preparación en todos los aspectos antes una actuación y de potenciar la relajación y el goce por la música?

Al iniciar la primera fase de observación con el alumnado de Grado Profesional de este CPM se observó la necesidad de atender con más detención esta cuestión con los estudiantes del último tramo de ese nivel. Esta preocupación también se recogía en el Plan de Centro. Por

---

<sup>5</sup> Barlow, 2000. Kenny/ Davis/Oates, 2004: 757-777. Kenny/Osborne, 2006: 103-112. El K-MPAI es un instrumento diseñado por los anteriores que permite evaluar, desde el modelo de ansiedad de Barlow, la ansiedad escénica presentando los tres factores o vulnerabilidades que pueden ser los generadores de la ansiedad: vulnerabilidad biológica, psicológica general y psicológica específica. El objetivo principal de esta prueba es detectar los niveles de ansiedad general y específica en relación con las variables arriba mencionadas. Cfr. Barbeau, 2011.

<sup>6</sup> Engelke/Ewell, 2011. El uso de betabloqueantes plantea muchas cuestiones legales, éticas y médicas.

ello, fundamentándose en la literatura científica que se cita, se ha diseñado en esta práctica docente la siguiente unidad didáctica sobre el miedo escénico.

## MARCO CONTEXTUAL DE APLICACIÓN

Destinado al alumnado del último ciclo del GPM en la asignatura Instrumento principal Viola, si bien es extrapolable al alumnado con altas capacidades interpretativas del mismo Grado, aunque adaptándose siempre a las necesidades y ritmos de cada uno de ellos. En esta ocasión nos centramos en alumnado adolescente de los últimos cursos del grado, ya que tenían audiciones públicas cercanamente, pruebas de orquestas jóvenes, así como la prueba de acceso a GSM. Además, escogimos una pequeña muestra de otros cursos con diversas capacidades, pero con alta motivación, la cual fue aumentando y convirtiéndose en una práctica más efectiva a lo largo de las sesiones del diseño. Se plantearon un total de cuarenta y una actividades repartidas a lo largo de diez sesiones, las cuales tenían una duración de entre cuarenta y cinco minutos y una hora, para poder simultanearse con otras unidades didácticas a trabajar (las clases de este nivel duran hora y media, exceptuando la de los primeros cursos que duran una hora). Dichas sesiones se distribuyeron a lo largo de los meses de enero hasta abril en las horas destinadas a la asignatura.

En el marco educativo del sistema actual se le concede una gran importancia a la contextualización. Esta supone la adaptación de toda la intervención curricular a las características específicas del centro, su situación geográfica, nivel socioeconómico del alumnado y todas aquellas peculiaridades del entorno que sean de relevancia en el proceso educativo.

El citado es un centro dependiente de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, ubicado en la zona oeste de Málaga, una de las zonas de mayor población de la capital. Creado en 1988, cuenta con más de 80 profesores/as y alrededor de 800 alumnos/as repartidos entre las enseñanzas elementales y profesionales de música (Plan de Centro, 2023/24), y su oferta educativa abarca la mayoría de las especialidades, encaminadas a la consecución del Título Profesional de Música.

Este Conservatorio basa su práctica docente bajo los siguientes principios: a) individualización (a través de una metodología activa, participativa e individualizada, adaptativa al alumnado); b) progresividad y realismo en la determinación de objetivos y contenidos (basada en conocimientos y capacidades previos del alumnado); c) valoración de la importancia de la constancia en el estudio y aplicación metodológica adecuada; d) implicación y participación de las familias; e) autonomía e innovación (Plan de Centro, 2023/24, p. 4).

# MUSICALIA

El edificio contempla medidas de adaptación como consecuencia de la aplicación de la AD para el desarrollo de la integración y ha eliminado las barreras arquitectónicas para el alumnado con discapacidades funcionales. De tal manera que se respeta el derecho a la integración, aporta recursos extraordinarios, facilita la accesibilidad, además de ofrecer medidas de respuesta curricular.

En el centro se ofrecen las enseñanzas elementales y profesionales. Dada la amplitud de cursos que se imparten en él, la edad del alumnado es muy dispar, desde los ocho años de primer curso de enseñanzas elementales hasta los dieciocho o veinte de sexto de las enseñanzas profesionales. Existen también, aunque en menor número, adultos entre su alumnado. Evidentemente, estas diferencias de edad hacen que los comportamientos y el trato sean muy heterogéneos. Por ello, este CPM permanece de puertas abiertas durante toda la jornada lectiva entre las 8:00 y las 22.00. Su alumnado procede mayoritariamente de la zona oeste de Málaga y ciudades costeras. Es destacable que, en la actualidad, entre sus 800 alumnos y alumnas se presentan 30 nacionalidades distintas, rasgo que abunda en la diversidad. Hasta ahora, según fuentes de Jefatura de Estudios, el clima de convivencia en el centro es bueno y no se han producido hechos que lo alteren gravemente. Los motivos por los que el alumnado viene a este centro son fundamentalmente la proximidad y el reconocimiento ciudadano. Están satisfechos con las instalaciones y el profesorado.

En cuanto a este alumnado, se debe tener en cuenta su situación especial, fundamentada en un cúmulo de eficiencias tanto en capacidades como en actitudes e, incluso, emocionales. Es un «ideoalumnado», ya que se trata de una atención individual, dado el carácter especial de la asignatura de Instrumento Principal-Viola con el que se trabajará.

A la vez, se debe considerar el hecho de que las situaciones próximas al alumnado favorece su implicación y le ayuda a encontrar sentido y utilidad al proceso de aprendizaje. La adopción por nuestra parte, como profesores/as de Instrumento y tutores, de una actitud positiva hacia el alumnado, conseguirá que su aptitud personal y artística crezca paulatinamente. Y que pueda superar posibles inconvenientes motivados por la imposibilidad de interpretar, eventualmente, textos musicales en situaciones de audiencia pública.

## COMPETENCIAS Y FINALIDADES CURRICULARES

Dado el carácter específico de las enseñanzas musicales, el ámbito de cuerdas frotadas responde verdaderamente a las principales competencias que debe lograr el alumnado de GPM, consistentes en capacitarlo para su realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa,

# MUSICALIA

la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje constante a lo largo de la vida. El currículo de instrumento principal (Interpretación-Viola) incluye dos ámbitos específicos, uno de ellos con elementos formativos de carácter socio histórico, y otro con elementos formativos de carácter interpretativo y, al menos, cuatro materias de las establecidas para la etapa no contempladas en los ámbitos anteriores, que el alumnado cursará preferentemente en un grupo ordinario: Música de Cámara, Orquesta, Pedagogía Musical e Historia de la Música. Entendiendo que los objetivos específicos y contenidos vienen formulados en torno a competencias instrumentales; no obstante, la siguiente formulación en este diseño-intervención recoge en descriptores e indicadores la organización de objetivos, competencias claves en relación con las enseñanzas generales de nivel bachillerato o ciclos formativos de grado medio con el que se corresponde la unidad.

Los aprendizajes del Instrumento Principal (Interpretación-Viola) integrados en el contexto cultural, musical y artístico del área de Cuerda Frotada, como marco de referencia, ayudan al desarrollo pleno de todas las competencias básicas del ciclo. Así mismo, la acción tutorial permanente, ya que el profesorado de instrumento principal es el tutor, contribuye a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional y las habilidades sociales.

Además de estas dos competencias específicas: Técnica e interpretación de la viola y Experiencia emocional y escénica, se responde aquí teniendo en cuenta las competencias clave de las enseñanzas de régimen general descritas en la legislación vigente:

COMPETENCIAS CLAVE	DESCRIPTORES	
<b>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología en relación a la música</b>	Vida saludable del músico  La ciencia en el día a día al servicio de la Música	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar y promover hábitos de vida saludable en cuanto a la alimentación y al ejercicio físico (especialmente por el cuidado corporal físico de aquellas partes del cuerpo que sufren con la interpretación musical).</li><li>- Aplicar métodos científicos rigurosos para mejorar la propia realidad psicofísica en situación de miedo escénico.</li><li>- Considerar contenidos y procedimientos de la</li></ul>

# MUSICALIA

		Musicoterapia.
<b>Comunicación lingüística en relación a la música</b>	Normas de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejar elementos de comunicación no verbal, o en diferentes registros, en las diversas situaciones comunicativas de representación e interpretación musical.</li> </ul>
<b>Conciencia y expresiones culturales en relación a la música</b>	Expresión cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar la belleza de las expresiones artísticas y las manifestaciones de creatividad y gusto por la estética en el ámbito de actuación en público.</li> </ul>
<b>Competencias sociales y cívicas en relación a la música</b>	Relación con los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar capacidad de diálogo con los demás en situaciones de convivencia y trabajo (camerístico, orquestal e interpretativo) y para la resolución de conflictos.</li> </ul>
	Compromiso social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrarse o promover acciones artísticas con un fin social.</li> </ul>
<b>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</b>	Autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumir las responsabilidades encomendadas y dar cuenta de ellas.</li> </ul>
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar el trabajo del grupo de cámara u orquesta coordinando tareas y tiempos.</li> <li>- Priorizar la consecución de objetivos grupales sobre los intereses personales.</li> </ul>
	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Configurar una visión de futuro profesional musical realista y ambiciosa.</li> <li>- Generar nuevas y divergentes posibilidades desde conocimientos previos de una interpretación.</li> </ul>
<b>Competencia emocional</b>	Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar estrategias de autocontrol emocional, expresión adecuada de emociones y tolerancia a la frustración.</li> </ul>

# MUSICALIA

	Autoconciencia	- Aprender a ser consciente de las propias emociones; identificarlas correctamente y ponerles nombre.
Aprender a aprender	Planificación y evaluación del aprendizaje	- Planificar los recursos necesarios y los pasos que se han de realizar en el proceso de aprendizaje musical.

Las finalidades educativas perseguidas son las establecidas en la normativa legal que se recogen, el Plan de Centro del CPM «Gonzalo Martín Tenllado» de 2023/24 y la Programación Didáctica del Instrumento Principal-Viola del Departamento de Cuerdas Frotadas del mismo. Se formulan aquí en términos de capacidades, competencias y estándares de aprendizaje profesionales. Por lo que se prioriza: favorecer el desarrollo de aptitudes psicofísicas positivas en el alumnado ante el miedo escénico en audiciones públicas.

Para conseguirlo, se han formulado los siguientes objetivos específicos, que se relacionan con los objetivos generales de las enseñanzas artísticas (OGEMP), de los objetivos específicos del área de cuerda (OEACA) de la O de 25-10-2007 y los D 241/2007 y RD 1577/2006 por los que se regulan el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía; además de los objetivos específicos de la programación de viola del CPM «Gonzalo Martín Tenllado» (OVIOLA):

1. Aprender a temporalizar el trabajo interpretativo desde el aspecto ergonómico (OEACA).
2. Aprender métodos de visualización guiada (OVIOLA).
3. Conocer y practicar los diferentes ejercicios de estiramientos previos a cualquier sesión de estudio o actividad escénica (OEACA).
4. Conocer y practicar técnicas de relajación (OEACA).
5. Disponer de técnicas aplicables para la superación y prevención del miedo escénico en interpretación musical (OVIOLA).
6. Entender conceptualmente qué es el miedo escénico en interpretación musical (OVIOLA).
7. Evaluar continuamente el proceso de las técnicas (OVIOLA).
8. Hacer una evaluación conjunta del progreso y mejoras realizadas (OVIOLA).
9. Ofrecer recomendaciones al alumnado sobre las técnicas de prevención y superación del miedo escénico (OVIOLA).

## 10. Reconocer la importancia de la autoestima y autoconcepto en la valoración personal (OEACA).

### MÉTODO DE APLICACIÓN

La presente intervención se basa en diversas corrientes y métodos pedagógicos musicales, aunque finalmente se trata de una metodología propia ecléctica, que reúne elementos que nos han ayudado a lo largo de nuestra carrera musical a mejorar y a disfrutar de nuestra vocación; y creemos que se pueden adaptar al alumnado, para que, de igual modo, les sirva a ellos.

Nos basaremos también en métodos y experiencias acumuladas y contrastadas científicamente por autoridades del ámbito musical. En primer lugar, se seguirá a Jehudi Menuhin. Este, a nivel profesional y a través de su Institución, *Yehudi Menuhin Live Music*<sup>7</sup>, elaboró un método pedagógico musical, sustentado en la preparación física, en técnicas de yoga y/o de relax y hábitos saludables de dieta como bases de la práctica de la interpretación instrumental (1991). Para el plan de estudio del alumnado y su preparación mental se ha seguido el aprendizaje simultáneo de Paul Harris<sup>8</sup> (2014). Para la conexión con el momento presente el método *mindfulness*, suplementado con la aportación de las teorías sobre el funcionamiento del cerebro y cómo prepararse para actuar en público de Elsa Punset<sup>9</sup> (2016). Y, sobre todo, el

---

<sup>7</sup> La visión de Yehudi Menuhin inspiró a organizaciones de *Live Music Now* en todo el mundo. Después del lanzamiento de *Live Music Now* en el Reino Unido en Londres en 1977, el fundador Yehudi Menuhin extendió el esquema a una serie de países europeos, incluyendo Alemania, donde la sucursal de Munich fue la primera en establecerse en 1988. Austria y Suiza siguieron, junto con iniciativas de *Live Music Now* como parte de organizaciones con competencias más amplias en Chicago y Washington. Desde su muerte, *Live Music Now* en el Reino Unido ha ayudado a apoyar a las *start-ups* de nuevas sucursales en Dinamarca, Holanda, Bulgaria, Música Para Todos en Chile y PRISMA en México (fundada por el exalumno de *Live Music Now* Morgan Szymanski).

<sup>8</sup> El aprendizaje simultáneo surge como contraposición al método tradicional, en donde el profesor reacciona, para y corrige ante el error del alumno y en donde la partitura es el centro casi único de la enseñanza. Es muy negativa al estar basada en la corrección de fallos. La manera tradicional de enseñar causa frustración tanto en el alumno (da igual cuánto y cómo haya estudiado, porque siempre tendrá fallos y se harán correcciones) y para el profesor (el alumno no alcanza los objetivos y es muy dependiente).

<sup>9</sup> Ahora sabemos que tenemos un cerebro emocional, es decir, que en la base de cada pensamiento racional, hay una emoción. Además, este cerebro es plástico: podemos entrenarlo hasta el último día de nuestras vidas. Estos descubrimientos afectan a cómo educamos, cómo nos podemos reinventar.

*mental training* de nuestra profesora Pauline Sachse<sup>10</sup>. Finalmente, con la exploración del uso de las imágenes mentales por parte de los músicos clásicos, basándonos en Melanie J. Gregg<sup>11</sup> (2008).

En todas las sesiones intentaremos adaptarnos al lenguaje y herramientas que el alumnado usa, para partir de un ambiente distendido en el que se sienta cómodo para expresarse. Partiremos siempre de sus conocimientos previos, vivencias y sensaciones para darle un aprendizaje más significativo a la experiencia y personalizado. Al principio de la clase, habrá un tiempo para repasar dudas anteriores y para que propongan nuevas formas de hacer lo que trabajamos en la clase anterior. Al final de la clase, se les dará espacio para recapitular lo que han aprendido de forma práctica y lo apunten en su diario de campo.

Además, dispondrán de un acceso libre a una cuenta de Instagram creada para ellos y específicamente para esta unidad didáctica en la que se les acercará, de una forma que le es familiar, divertida y lúdica, a los contenidos trabajados en clase, a las bases científicas de los propios contenidos, a actividades de refuerzo, a actividades de ampliación y retos personales, todos relacionados con el tema a tratar y adaptados a sus necesidades e inquietudes. De esta manera, podrán seguir acercándose al estudio de su instrumento desde una herramienta que manejan y les es más atractiva, consiguiendo que parte del tiempo que dedican a internet sea para su propia educación beneficioso.

Siendo conscientes de que para asimilar estos contenidos y objetivos marcados en la unidad, necesitamos que sean practicados a lo largo del tiempo, más allá de lo que nos es posible en las prácticas (lo ideal sería hacerlo durante el grado completo), nos aseguraremos de nutrirlos con recursos que les puedan ser útiles y, sobre todo, con motivarlos a buscar nuevas formas de enfrentarse a la realidad del día a día del músico, que conlleva disciplina, estudio, emoción y contacto con el mundo emocional interno y con el público. Por ello, pensamos que es bueno tener este apoyo 2.0 para que puedan recurrir a él más adelante, para recordar temas tratados,

---

<sup>10</sup> Los hallazgos de un enfoque de este método mixto (con datos cuantitativos y cualitativos) indican importantes efectos de la orientación cognitiva hacia estrategias personales para mejorar la motivación intrínseca y la búsqueda de objetivos. Estos hallazgos muestran que las habilidades específicas de auto líder (como estrategias de recompensa natural y patrones constructivos de pensamiento) pueden ser mejoradas y optimizadas en entrenamientos específicos.

<sup>11</sup> La investigación de su intervención con imágenes indicó que los cuestionados mejoraron su habilidad de la imagen a través de la práctica. Como habilidad, se espera que las imágenes mejoren con el tiempo sólo si los cuestionados aumentan su uso de imágenes (es decir, se dedican a la práctica de imágenes).

ampliar sus conocimientos y tomarlos de referencia o punto de partida para construir su propio crecimiento y aprendizaje.

La idea principal es la de fomentar la motivación e implicación en el proceso de aprendizaje y que se desarrolle un espíritu crítico, compasivo y empático con ellos mismos y con los demás compañeros y compañeras artistas, aunque extrapolable a la sociedad en general. Cuando nos encontramos en una situación estresante y/o en un estado ansioso es normal que tengamos pensamientos negativos, preocupados y pesimistas que influyen el desarrollo de la actividad que vayamos a hacer, así como en la claridad a la hora de tomar decisiones; es por ello, que con esta unidad didáctica se pretende hacer un cuidado integral del alumnado y un trabajo minucioso de cada una de las partes que entran en juego en una actuación. La idea es que sepan cómo prepararse y sentirse confiados y preparados al interpretar en público (Domínguez, 2011).

Con este objetivo, intentaremos hacer un plan de actuación completo en el que se parta desde el autoconocimiento, pasando por una preparación física, fisiológica, postural, mental y psicoemocional, hasta llegar al objetivo deseado: actuar de una determinada forma y desde el relax y disfrute por la experiencia. Vamos a partir del conocimiento y sensaciones del alumnado, para acercarnos a lo más superficial y objetivo (qué notan, cómo funciona el cuerpo, cómo relajarlo, cómo confiar), darle una base de conocimiento acerca de la reacción de su cuerpo y mente (cómo estudiar, por qué reacciona el cuerpo y el cerebro, incluso el reptiliano, cómo lo no verbal también «habla», cómo controlar la respuesta autónoma del cuerpo e interpretarla, cómo me hago saber que estoy preparado, cómo respiro), hasta llegar a la parte más íntima, personal y subjetiva (qué significa para mí la música, qué me motiva, quién me inspira, cómo me expreso, cómo juego con la música, qué sueño con ella).

Se desarrollará en esta unidad una metodología activa, participativa, contextualizada en situación de miedo escénico, procurando favorecer un aprendizaje significativo que parta de las situaciones previas del alumnado y tenga en cuenta sus necesidades. Además, se tenderá siempre a una metodología eminentemente práctica que favorezca la competencia emocional, la de aprender a aprender de manera autónoma, fomentando la participación, el desarrollo del sentido hipotético deductivo, aprendizaje lúdico y la creatividad.

La atención a la diversidad es un derecho constitucional. Por lo que en el desarrollo de esta unidad se perseguirá la igualdad de oportunidades para el aprendizaje con una mirada inclusiva. Así, esta *Violist-Aware* individualiza, personaliza y se ajusta a las necesidades de cada alumno o alumna, creando contextos educativos en el que se desarrolla la relación cooperativa y favoreciendo su desarrollo socioemocional (Moriña, 2008).

# MUSICALIA

La realidad sociocultural y académica del CPM «Gonzalo Martín Tenllado» (más arriba se indicaba la diversidad de nacionalidades y grupos sociales) para el que se propone esta *Violist-Aware* hace conveniente plantear una estructura que posibilite atender a la diversidad y a la diversificación. La finalidad es proporcionar al alumnado la ayuda pedagógica que necesita en esa situación de miedo escénico. En nuestro caso el sistema de atención al alumnado se ajusta a la individualidad del mismo, en tanto que las clases son individuales. Proponemos una armonía entre propuesta curricular y diversidad de alumnado para el que se concibe esta unidad, siempre siguiendo el Plan de Centro:

- Evaluación inicial en el aula del alumnado sujeto de atención, considerando alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presente necesidades educativas especiales debidas a diversidad funcional o social.
- Consideración de informes del profesor describiendo dichas dificultades, si se diera el caso.
- Consensuar con el tutor del alumnado y/o con el orientador para poner en marcha una estrategia conjunta, si se da lo anterior.
- Coordinación con el centro de enseñanza obligatoria, siguiendo las premisas anteriores.
- Diversificación de los niveles de dificultad en el desarrollo curricular.
- Diversificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Atención de diversidad en el proceso de evaluación.

## Actividades: temporalización y secuenciación

Las actividades propuestas están diseñadas para que su plan de acción sea inmediato tras la explicación o para partir de la comprobación de las creencias o conocimientos previos del alumnado. La mayoría de ellas se basa en un modelo hipotético deductivo, en el que el error no es sinónimo de descalificación, sino de nuevas oportunidades de aprendizaje. A continuación, se expondrán las actividades diseñadas para cada sesión:

## INICIACIÓN SESIÓN 1

1. **Cuestionario inicial online:** A través de *Google forms* se le presentará al alumnado un cuestionario para ver sus necesidades, sus conocimientos de partida y sus expectativas en lo que se refiere al *mental training*, es decir, ir a la preparación contra la ansiedad escénica.
2. **Caja de herramientas:** Se le propondrá al alumnado hacer un ejercicio reflexivo acerca de sus puntos fuertes como persona, sin el papel de músicos. Igualmente, de los puntos débiles que pueden mejorar de este modo. Así, podrá tomar conciencia de las herramientas con las que cuentan y trabajar los aspectos que aún estén débiles, potenciando sus talentos. Autoconocimiento y resiliencia. Entender este «obstáculo» como oportunidad para desarrollarse.
3. **Fandom:** Ejercicio reflexivo por el cual va a decidir cuáles son sus modelos para seguir dentro del mundo de la música. Tomarán como ejemplo tres intérpretes de cualquier género y destacarán qué es lo que más les gusta de ellos y que podrían implementar en la interpretación de su instrumento. «Esto me inspira y soy capaz de hacerlo». En definitiva, un ejercicio de autoconfianza, creatividad y goce por la música.
4. **Hoja de ruta:** Llevaremos a cabo una breve introducción al método, a las dinámicas de las clases y concretaremos un compromiso para el trabajo que vamos a realizar de forma conjunta, participativa. Se han de sentir implicados para conseguir un diseño, que se ajuste a las necesidades detectadas por el profesorado y alumnado para el desarrollo personal y musical. Se trata de una especie de contrato entre las partes implicadas en el proceso de aprendizaje, de modo que se sientan escuchados, respetados y responsables de su propio proceso.

## DESARROLLO SESIÓN 2

5. **Dónde está Wally:** Al comenzar la clase se les propondrá este ejercicio para que se haga un listado de las partes del cuerpo que crean que tienen protagonismo a la hora de tocar el instrumento. Será el alumno o la alumna quien tenga el rol de líder. Y se le acompañará para que dialoguen, para llegar a conclusiones más profundas de las planteadas en un principio. Una vez hayan terminado su listado, comprobaremos todas las partes del cuerpo

que entra de forma consciente e inconsciente en juego a la hora de interpretar correctamente la viola

6. **Musician Roll:** Actividad que busca tomar conciencia de nuestro propio cuerpo y de cómo podemos ir preparando cada una de sus partes para entrar en acción. Comenzaremos de pie y con las rodillas semiflexionadas. Inhalamos aire y bajamos la espalda, cabeza y brazos, acercando el ombligo a las piernas; de modo que toda la gravedad quede de forma relajada en la parte superior del tronco brazos y cabeza. Mirando al suelo al exhalar, intentaremos relajar todas las partes del cuerpo en la siguiente inspiración. Iremos desenrollando la columna vertebral, vértebras, siendo conscientes de cada una de ellas, hasta llegar a la parte superior del tronco. Allí frotamos los hombros hacia detrás y, por último, elevaremos el cuello, dejando una postura relajada y ergonómica, que es desde la que se parte para colocarse el instrumento. Con este ejercicio conseguiremos una doble función: por un lado, el alumnado calentará, relajará y tomará conciencia de su cuerpo, consiguiendo con ello minimizar posturas que puedan traer algún tipo de lesión en el futuro; por otro, economizando el tiempo durante la lección y minimizando el número de veces que se tiene que decir al alumnado que suba la viola y baje el hombro, ya que lo hará de manera automática, al colocar bien la espalda y el cuello desde la base del cuerpo los pies.
7. **Rotación:** Una vez más estando de pie con los pies bien apoyados en el suelo, sepáramos a la misma anchura de las caderas. Vamos a inspirar y a subir los brazos, señalando al cielo. Al exspirar, vamos a abrir los brazos a 45 grados y vamos a poner en funcionamiento los hombros con la idea de estirar y señalar con los dedos de la mano el cielo. Hacemos que los hombros se separen de la columna y, volviendo a colocarlos cerca de la columna, siempre intentando que estén separados de las orejas, vamos a conseguir hacer una «V», que se lleva ya haciendo, más larga y estrecha. Con los brazos repetiremos este movimiento varias veces. Inhalamos y, al exhalar, llevamos los brazos a 90 grados en una posición de «T». Vamos a hacer que la línea horizontal de la «T» se vaya alargando al estirar todos los brazos y conseguir el movimiento del hombro hacia fuera. Achicamos la «T», acercando los hombros a la columna. Una vez que la hayamos repetido varias veces, rotaremos con ayuda de las manos los hombros hacia atrás, dibujando en el aire círculos pequeños. Cuando hayamos entrado en una buena dinámica, pararemos justo en el punto en el que notamos que el hombro se relaja. Ese es nuestro centro, el punto en el que tienen que estar los hombros, para colocarnos la viola encima de ellos. Cuando lo hayamos localizado, cerramos los ojos, para interiorizar la sensación motora. Entonces, empezamos a rotar los hombros

hacia dentro, con ayuda de los brazos, volviendo a dibujar círculos en el aire hacia delante. Seguimos rotando y volveremos a parar cuando encontremos que está el punto de equilibrio, es decir, el punto intermedio de esta segunda rotación. Lo que vamos a lograr es ir estudiando la técnica de la mano derecha sin el instrumento, ya que es el movimiento que necesitamos para hacer un buen ataque en el instrumento y tocar, por ejemplo, los acordes de una manera pulcra. Pero también, para pasar de una cuerda a otra y para hacer un cambio sin interrupciones de arco arriba, arco abajo o arco abajo y arco arriba en el talón.

8. **Balanceo:** Desde esa misma postura erguidos, pero relajados, con el instrumento colocado sobre los hombros, vamos a empezar un balanceo que vaya de un pie al otro, sintiendo como este cambio de peso hace que vaya produciéndose cambios en todo nuestro cuerpo. Hay zonas que se relajan, y otras que se tensan. Para hacer este cambio de peso, ponemos el arco sobre la cuerda y ejercemos presión. Vamos a empezar muy tensos con todo el cuerpo. Incluyendo el arco este cambio de peso y de balanceo de un lado hacia otro, vamos relajándonos, haciendo que el cambio y el balanceo sea cada vez mayor y más natural. Así se va liberando la mano derecha, haciendo que, aunque haya peso, se vaya moviendo más el brazo. Trabajamos de forma indirecta el detalle y, por otro lado, en este balanceo acompaña también la mano izquierda que, sin posarse sobre la cuerda, sí que va haciendo *glissandos* de posiciones más bajas, hasta las más altas del instrumento, trabajando de forma indirecta los cambios de posición de manera relajada. Cuando el movimiento parezca casi descontrolado, volvemos poco a poco a hacerlo más pequeño hasta que llegue a un término medio, en el que sintamos que tenemos equilibrio entre el peso y el balanceo, entre la flexibilidad y la calidad de sonido, en la coordinación de ambas manos.
9. **Círculos:** Vamos a volver a la posición de piernas flexionadas. Todo el peso del tronco, hombros, brazos y cabezas hacia el suelo con el ombligo pegado a las piernas. En esa posición de relax nos balanceamos y vamos haciendo círculos relajados y descontrolados con los dos brazos hacia dentro. Es decir, con la mano derecha en sentido contrario a las agujas del reloj y con la mano izquierda en el sentido de las agujas del reloj. Habrá un punto en el que las dos manos se chocan. Vamos desenrollando la columna, a la vez que seguimos haciendo esos círculos que, cada vez, serán más amplios. La intención es que se vayan haciendo círculos que nos vayan dando la sensación de relax. Cuando llegamos a estar erguidos, vamos a seguir haciendo esos círculos. Congelamos los codos en una posición fija intermedia, mientras que las manos siguen haciendo pequeños círculos. La mano derecha enseñará todo el rato el dorso de la mano. La mano izquierda enseñará la palma de la mano.

Realizaremos círculos más pequeños hasta que, intuitivamente, llegamos a la misma posición que se necesita para tocar el instrumento. Pasaremos con la mano izquierda por todas las posiciones y todas las cuerdas. Igualmente, con la mano derecha para el ataque en todas las cuerdas con calidad de sonido. De esta manera, trabajamos la técnica del instrumento sin instrumento, para buscar una sensación física que sea propioceptiva y que nos ayude a ejecutarlo de igual manera con el instrumento.

10. **La oruga en su capullo:** En este ejercicio necesitaremos una almohada o cojín pequeño. Nos pondremos de rodillas en el suelo y colocaremos la almohada sobre el suelo, pegada al vientre. Echaremos el tronco y la cabeza sobre ella, redondeando la espalda y consiguiendo, de esta forma, que nos sintamos como un bebé; que nos sintamos como una oruga en su capullo, enrollados, pero relajados, dejando todo el peso, todas las tensiones y experimentando una sensación de relax corporal completo.

## SESIÓN 3

11. **Disciplina 2:** En esta actividad discutiremos con el alumnado acerca de lo que entienden por disciplina y cómo lo llevan a cabo en su práctica diaria. Nos aseguraremos de que entienden bien el concepto; de que perciben que hay necesidad de momentos de concentración y trabajo, y de relax. Trabajaremos de forma participativa acerca de cómo el cuerpo responde ante ciertos estímulos y cómo mantener la atención de la mente a la hora de practicar. También se dará una explicación teórica-práctica de la necesidad de trabajar la resistencia; pero, siempre, escuchando y atendiendo al ritmo que necesita nuestro cuerpo y nuestra mente, para trabajar de forma efectiva y no automática. Aprovechamos, así, al máximo el tiempo de estudio
12. **Técnicas de estudio:** Esta actividad está basada en la evidencia de que el alumnado pasa una mayor parte de su tiempo practicando y estudiando solo, más que en clase; por lo tanto, se podría decir que aprenden solos a tocar el instrumento. De ahí la importancia de asegurarnos que cuentan con una serie de herramientas para planificar su estudio y para saber cuándo estudiar, qué estudiar y cómo estudiar. Diseñaremos un plan en conjunto, en el que el alumnado recogerá: cuánto tiempo dedica a estudiar cada día de la semana y lo que planifica que tiene que estudiar dentro de ese tiempo, aprovechando así cada minuto. De esta forma, serán conscientes de cuánto tiempo disponen para trabajar, sin pecar de que sea excesivo, escaso, o no empleado satisfactoriamente. Con ello, mejoraremos la calidad

del estudio por encima de la cantidad. Conseguiremos que rentabilicen tiempo para otras cuestiones y para el desarrollo de su persona en esta fase de la vida evolutiva que es la adolescencia.

13. **Formas de estudiar:** Entendida la necesidad de variedad en el estudio, para conseguir una mayor concentración durante el mismo, vamos a experimentar con varios ejemplos que se le brindará al alumnado, acerca de cómo trabajar un ítem en concreto. Por ejemplo, la afinación, cantando primero; luego con base armónica del piano; después cantando con base pedal del afinador y, finalmente, cantando y tocando a la vez o con el ritmo, con palabras, palmas, pasos en el espacio, metrónomo, marcando pulso con un pie, marcando el pulso con los dos pies, tocando el pasaje a la vez que dicen los pulsos del compás. Dejaremos que planteen otras cuestiones acerca de cómo se podría trabajar esos mismos ítems; cómo lo harán a lo largo de la semana, dando lugar a que traigan nuevos ejercicios y nuevas formas en las clases siguientes y, por lo tanto, se vayan implicando más en el proceso de conocimiento de uno mismo a la hora de practicar.
14. **Variedad postural para el estudio:** de igual modo que el cerebro necesita una variedad de métodos para trabajar un mismo aspecto el cuerpo necesita ir variando a lo largo de las sesiones de práctica para conseguir diversas sensaciones y para poder seguir estando en forma y relajado a lo largo de las sesiones de práctica trabajare con ellos 3 formas de practicar pasando de estar de pie a estar sentados y a practicar también tumbados ya que cada uno de estos ejercicios trae una serie de beneficios para el cuerpo y también para trabajar aspectos técnicos y musicales del instrumento. Nos ayudaremos de la técnica Alexander<sup>12</sup>, Velázquez y de Rosset/Fábregas.

## SESIÓN 4

15. **Check out my plan:** Vamos a observar en clase cómo se han planificado el estudio; qué querían estudiar; cuánto tiempo le han dedicado y, si han conseguido o no, lo que se habían propuesto. Intentaremos que vayan adquiriendo un planteamiento objetivo, que se ajuste a

---

<sup>12</sup> El cuerpo humano desempeña un papel determinante para que el músico pueda realizar su trabajo con total libertad. Los hábitos posturales son responsables en gran medida del bienestar a la hora de interpretar una partitura. La técnica Alexander centra su atención en de cara a mejorar y cuidar el funcionamiento corporal y también como propuesta para sugerir un cambio en la mentalidad del músico. Cfr. García, 2013.

las necesidades y también a los recursos reales de los que constan en ese momento. Con las actividades que no hayan sido capaces de mejorar, o que no han tenido tiempo para realizarlas vamos a aprender a organizarlas en su tiempo de estudio.

16. **Método de relajación del cuerpo de Jacobson<sup>13</sup>:** Se trata de ejercicios físicos progresivos de contracción-relajación, que permitan adquirir un mayor conocimiento del estado de tensión de cada parte del cuerpo; de tener recursos para relajar dichas zonas cuando estén en tensión. El alumnado irá tensando partes del cuerpo, guiado por el profesorado, a la vez que inhala, aguanta la respiración 5 segundos con el nivel de tensión máximo y exhala con decisión, relajando esa zona del cuerpo de forma automática.
17. **Método de relajación del cuerpo de Schultz:** Se trata de un método de relajación muscular progresiva a través de la inducción de una serie de sensaciones fisiológicas, causadas por la respiración, que llevan al cuerpo a un estado de relajación idóneo para aprender, o para enfrentarse a una situación estresante para el alumnado. Esta relajación progresiva irá guiada por el profesorado en todo momento y se realizará en posición tumbada (Escoda, 2013).

## SESIÓN 5

18. **Adrenalina:** Planteamos un ejercicio reflexivo basado en su experiencia vital, en el cual van a describir qué síntomas físicos sienten al enfrentarse a una situación que les encante, pero que les cree nerviosismo; y a una situación que les dé miedo. De este modo, vamos a analizar objetivamente que la mayoría de las respuestas fisiológicas del cuerpo para estas dos acciones son similares. Esto se debe al efecto que tiene la adrenalina en él. Sin embargo, la forma de reinterpretar estos síntomas fisiológicos es diversa. Depende de que esté asociado a una experiencia positiva o a una experiencia negativa. Hablaremos sobre ellos y se les dará una explicación teórica breve de cómo funciona el cuerpo en una situación de peligro, cuál es la función de la adrenalina, dilatación de los vasos sanguíneos, explicación de los síntomas fisiológicos.

---

<sup>13</sup> Gessel, 1989: 5-14.

19. **Cerebro reptiliano**<sup>14</sup>Se explicará con ejemplos prácticos cómo funciona el cuerpo y el cerebro en situación de peligro; cómo se activan todos sus mecanismos; cómo funciona el sistema nervioso autónomo y cómo hay una parte primitiva del cerebro, que solo se puede ocupar y preocupar por sobrevivir. Es por lo que va a fijarse en todas las cosas y en todos los detalles, por pequeños que sean, que puedan implicar un peligro; pero, no vamos a poder pasarlo por el filtro de lo lógico o racional, ya que es la parte del cerebro más primitiva que existe y por tanto vamos a tener que recurrir a otro tipo de herramientas para poder calmarlo.
20. **Cómo calmo a mi sistema:** De la parte racional nos estamos encargando, poco a poco, de trabajarla; de enseñarles que no es una situación de peligro; que tenemos recursos; que el cuerpo les va a dar una información de relax y que estamos preparados; pero, para la parte más animal de nuestro cerebro, vamos a tener que recurrir a unas herramientas mucho más básicas, primitivas y efectivas. Por ejemplo, tendremos que beber agua. Esta parte de nuestro cuerpo va a entender que, si tenemos tiempo para beber agua o para comer algo, aunque esto segundo es más difícil, ya que la ansiedad desencadena también una serie de síntomas fisiológicos relacionados con el apetito y el estómago, si tenemos tiempo para beber, es que no hay un peligro grande de riesgo vital y, por lo tanto, los niveles de alerta pueden bajar. Otra forma que tenemos de bajar el ritmo y la respuesta del sistema nervioso autónomo, basándonos en las teorías polivagal, es a través de la respiración. Si nos tomamos tiempo para respirar profundamente, y oxigenar bien nuestro cuerpo, es que no estamos en un momento de lucha o huida<sup>15</sup>.
21. **Soy capaz de tocar:** En este ejercicio recrearemos todas las sensaciones fisiológicas desagradables que tenemos antes, o durante un concierto, con la idea de que podamos experimentarlas de manera vivencial. Y, aun así, entrenar nuestra capacidad de tocar y concentrarnos en la música, a pesar de estas sensaciones. El objetivo es darle la base y confianza suficientes al cerebro, de que es capaz de tocar, incluso sintiendo esos síntomas. Y que estos no impiden que se desarrolle nuestra labor como músicos. Para conseguir

---

<sup>14</sup> Nos referimos a la zona más baja del prosencéfalo, donde están los llamados ganglios basales, y también zonas del tronco del encéfalo y el cerebelo, responsables del mantenimiento de las funciones necesarias para la supervivencia inmediata.

<sup>15</sup> La teoría polivagal es una teoría del sistema nervioso autónomo ideada por el psiquiatra estadounidense Stephen Porges en 1992. Se refiere al sistema nervioso vegetativo y plantea un tercer patrón de reacción además de la contracción y la relajación.

# MUSICALIA

desencadenar esta serie de síntomas, vamos, simplemente, a correr a toda velocidad; o, en caso de no poder hacer esta actividad, vamos a saltar muchas veces, hasta conseguir que las pulsaciones aumenten, que el ritmo cardíaco suba, que nos quedemos sin aire, que la musculatura se fatigue y empecemos a sudar. Así conseguimos los principales síntomas fisiológicos que desencadena el miedo escénico en la vida de un músico. Una vez lo hayamos conseguido, nos ponemos a tocar inmediatamente, sin esperar a que se calmen estos síntomas. La idea es entrenar esta respuesta, para que nos acostumbremos a ello y no tengamos miedo a sentir estos síntomas. Ni que en un futuro puedan recurrir a fármacos para bajar esta sintomatología, a no ser que así lo prescriba un especialista médico.

22. **SuperWOWman:** Es una breve introducción acerca de cómo el cuerpo nos da información, que incide automáticamente en nuestra actitud y en nuestra conducta. Vamos a analizar y a dramatizar cómo actúan los animales, dependiendo si tienen un rol de líder o un rol de sometido. No se puede hablar. Solo se puede dramatizar con el cuerpo. De esta forma van a entender cómo el cuerpo da un claro mensaje a nosotros mismos y a los demás acerca de cuál es nuestro rol y, por lo tanto, nuestras posibilidades de superar un riesgo de esta forma práctica. Entenderán que hay que cuidar la postura a la hora de tocar y se les propondrá un ejercicio basado en la teoría de Amy Goodman, en el cual tienen que adoptar una postura de líder dominante, que es similar a la de *superman* o *superwoman*; mantenerla durante al menos 5 minutos, con la mirada fija. Con ello van a ir acostumbrando su cuerpo; van a ir modulando su actitud y también su respuesta conductual y fisiológica.

## SESIÓN 6

23. **Reggaeton en la clásica:** En esta dinámica vamos a jugar con el alumnado a detectar pasajes dentro de sus obras, que les recuerden a sus ídolos, ya que la mayoría de ellos se encuentran en la adolescencia; por lo que tienen cierta predisposición a escuchar música de reggaeton. Vamos a localizar esos pasajes en los que puedan imitar a sus ídolos y tocar exactamente como lo harían ellos. De esta manera vamos a conseguir que se estudien técnicamente el pasaje, que desarrollos nuevas ideas musicales y que se nutran de la seguridad que les da su ídolo para tocar el pasaje de una forma divertida y confiada.

24. **Soy mi profesor:** Con este ejercicio vamos a ahondar aún más en el estudio en casa. Tendrán que localizar dónde están las dificultades que pueden arreglar solos; para qué necesitan ayuda; cómo van a trabajar esas cosas y qué nuevas actividades pueden

# MUSICALIA

proponerse para trabajarlas sin que les aburra; entendiendo en todo momento lo que están haciendo. Van a convertirse en sus propios profesores y nos van a aplicar a nosotros esas lecciones; explicando esos ejercicios; comprobando, conjuntamente, si funciona. Con ello se conseguirá autonomía en el estudio; que aumente la autoestima, la creatividad, la confianza y la motivación e implicación en la práctica musical.

- 25. Jerarquía de los parámetros:** Una vez localizado el pasaje, vamos a desmenuzar en su totalidad. Conseguiremos cuáles serían las bases musicales, basándonos en la parte de lenguaje musical y también de interpretación, hasta conseguir que un pasaje esté 100% controlado. Realizaremos un listado con las cuestiones a tener en cuenta según ellos. Y les ayudaremos a completarlo, de forma que tengan claros los pasos a seguir, para estudiar un pasaje al completo y para conseguir que esa pieza del puzzle encaje en el resto. La jerarquía final acordada fue: 1 Afinación, 2 Ritmo 3 Distribución del arco y vibrato 4 Dinámica, 5 Fraseo y 6 Intención comunicativa (emoción sentida e historia contada, lo que nos diferencia de un robot y hace arte).
- 26. Entrevista 1:** En esta actividad lúdica vamos a dramatizar una entrevista, en la que les proporcionaremos una serie de preguntas sencillas, de las cuales conocen rápidamente la respuesta, para que sean resueltas en su respuesta; para que no sea dubitativa. Repetiremos las preguntas en distinto orden, de forma rápida, para que igualmente sea rápida su respuesta, siempre correcta y sin dudar. Esta es una manera de conseguir que sientan que, una vez que se aprende en el texto, no tienen por qué dudar, ya que la música para ellos será, tan de verdad y tan fácil, como contestar a las preguntas de cómo se llaman, dónde viven o cuántos años tienen.

## SESIÓN 7

- 27. Visualizando mi lugar de seguridad:** Con los ojos cerrados, respirando profundamente, vamos a imaginarnos un lugar de la casa en el que nos sintamos seguros, que sea nuestro lugar de tranquilidad y de poder. Vamos a visualizar cada detalle de esa habitación, los muebles, la disposición, el color de los de las paredes, las lámparas, etc. Cuando tengamos diseñado a detalle la habitación, visualizamos qué temperatura hace, cómo huele, qué tipo de luz hay y cuál es mi sentimiento al estar en esa habitación, sin abrir los ojos y manteniendo ese estado de seguridad y calma. Tomaremos el instrumento e interpretaremos la obra. Tras unos compases, dejaremos de tocarla; seguiremos estando en contacto con ese

lugar de seguridad. Desde él vamos a pensar qué queremos mejorar y qué historia queremos contar dentro de esas paredes con la música que tenemos en ese momento. Volveremos a tocar la obra y crearemos una asociación entre ese lugar de seguridad, el estado de calma y la interpretación de la obra.

**28. Visualización de la actuación:** Sentados o tumbados vamos a escoger un punto que quede a la altura de los ojos en la pared que tengamos enfrente. Respiraremos profundamente, sin perder de vista ese punto, hasta que sintamos que el cuerpo se nos está relajando y que la vista empieza a cansarse, o bien porque nos pesan más los ojos, o porque empezamos a ver borroso. En ese momento cerramos los ojos y visualizamos la ropa que llevamos puesta el día de la audición, con todo detalle. Empezaremos por los zapatos, por la ropa y, entonces, vamos a visualizar el espacio en el que va a darse la actuación, con todo lujo de detalles, qué luz hay, qué ambiente, quiénes están allí, cuántos pasos hay hasta llegar al lugar en el que voy a tocar desde el *backstage*. Una vez que llega al centro del escenario, visualizamos quién me mira, que me sonríen. Todo me da una sensación de confianza, de calma y de que les va a gustar lo que voy a presentar; de que va a haber una conexión; de que vamos a hacer algo en conjunto que nos permitirá irnos de la actuación mejor de lo que hemos llegado. Vamos a visualizar cómo respiramos; cómo ponemos el instrumento en nuestro cuerpo; cómo pensamos en la música y cómo va a sonar y que, al terminar, todo el mundo estará satisfecho con lo que se ha interpretado. Todo el público sonríe. Volvemos a contar los pasos hasta la salida y, poco a poco, desde esa sensación, vamos abriendo los ojos y volviendo a la sala actual, manteniéndose ese estado de calma. Cogemos nuestro instrumento y tocamos. La idea es que el día de la actuación se repita lo máximo posible todo lo que hemos visualizado, para que le dé al cerebro una sensación de control sobre la situación.

**29. Visualización de mi persona de apoyo:** En esta visualización trabajaremos con el apego, con el apoyo y con el sustento de otra persona, todo desde nuestra mente. Vamos a cerrar los ojos. Respiraremos, entonces, con regularidad, profundidad y calma. Imaginamos un lugar de la naturaleza, que nos traiga quietud. Una vez más detallamos al máximo este lugar: con su temperatura, su luz, sus olores, etc. Al fondo va a parecer una persona, que se nos acerca sonriendo; diciéndonos que, hagamos lo que hagamos, está orgullosa de quiénes somos, de lo que hacemos, que nos quiere. Esta persona tiene que ser alguien que nos haya apoyado siempre, en cada instante decisivo de nuestra vida, que haya estado en los mejores y en los peores momentos, que haya confiado plenamente en nosotros y que sepa que

nuestros errores solo eran un paso torcido en el camino, que nosotros podemos con eso y que, si no podemos, permanecerá ahí con nosotros, para superarlos juntos. Esta persona se nos acercará; nos va a sonreír; nos abrazará. Nos quedaremos con todo ese amor, con toda esa gratitud. Se va a alejar despidiéndose; pero, las emociones se mantienen con nosotros. Desde ese estado de visualización retomaremos el instrumento y lo utilizaremos para expresar lo vivido, para agradecer todo este sentimiento de apoyo de confianza y de amor, que hemos sentido, a través de la pieza musical.

30. **Entrevista 2:** Está actividad partirá de las mismas preguntas y de la misma dinámica que la entrevista número uno; pero como una variación en esta ocasión. Vamos a proponer al alumnado que responda a las preguntas en el mismo tono en el que le estamos planteando las mismas, pasando, así, por diversas emociones. No revelaremos cuál es cada una. Entonces serán ellos quienes contesten de una forma determinada. Tendremos que adivinar la emoción o sentimiento que están queriendo expresar con el mismo texto. Por último, le propondremos una intención concreta, con la que deba responder a las mismas cuestiones. Ahora dramatizamos con la entonación y con el cuerpo esa intención, sin variar el texto de la respuesta.

## SESIÓN 8

31. **Motivación:** Iniciaremos de una manera dialogada e informal una lluvia de ideas acerca de por qué tocamos el instrumento; por qué nos gusta la música; por qué hemos escogido la viola. Vamos a pensar qué es lo que nos lleva a tocar cada día; qué es lo que nos conduce a jugar con el instrumento; qué es lo que nos hace seguir en el camino, incluso cuando, a veces, es duro. Vamos a comprobar cómo, en la mayoría de las ocasiones, al final, lo que buscamos es conectar a través de la música, ya sea con los demás, o con nuestras propias emociones. Recogeremos todas esas motivaciones y las reuniremos en una sola frase, a modo de mantra personal. Lo tendremos presente cada vez que tengamos una situación difícil; pero, también, cada vez que cojamos el instrumento, sin perder de vista cuál es el objetivo principal, por el que estudiamos periódicamente. Así, cada día, le dedico tiempo propio de mi vida a la música.

32. **Historia contada:** Una vez que por sí mismos han reconocido por sus propios medios de que utilizan la música para conectar, para expresar una emoción, una sensación o una historia en concreto, es necesario que se localice la historia que queremos contar a través

de la pieza musical, con la que estamos trabajando. Dependiendo de los gustos y la personalidad del alumnado, vamos a elegir una forma de narrar la historia, ya sea haciendo un recorrido a través de la pieza por las emociones, creando una banda sonora para una película, si son cinéfilos, retratando con todo detalle un cuadro, si les gusta más las artes plásticas o, incluso, creando una serie de secuencias musicales para un videojuego, con las que van a acompañar una serie de acciones que trasladarán a la historia narrada. Es decir, vamos a retomar la música, que aparece en la obra, para relatar una historia, ya sea propia y vivida, ya sea emocional, que recuerde a otro momento, o ya sea ficticia, que quieran crear con la música propuesta.

33. **Círculo de seguridad:** Crearemos un círculo alrededor de sus pies, de manera imaginaria, que les va a originar una parcela de espacio, en el que se sentirán seguros. Ahí son líderes; ahí mandan y siempre deciden. Tienen que ejercer cualquier tipo de toma de decisión, o de acción, desde la seguridad. Cuando toquen y se sientan seguros, han de interpretar desde este mismo espacio. En cuanto perciban que se desconcentran, o dejan de sentir seguridad, deben salir de esa isla, de ese círculo de poder, que se ha creado, para que tomen conciencia de cuándo están sintiéndose seguros e inseguros en algo. Con esto tomarán decisiones de una forma más efectiva y segura. Se presentará de forma lúdica, siguiendo la dinámica del juego, tan extendido entre los adolescentes, de «el suelo es lava». Cada vez que aparezca la inseguridad, se sale del círculo. Cuando la retomen, vuelven al círculo. Al final intentaremos que se vaya maximizando el tiempo dentro del círculo. Cuanto más tiempo están dentro, más ganan de forma ficticia y de manera más profunda
34. **Entrevista 3:** Igual que se ha desarrollado la entrevista uno y dos, formulamos una serie de preguntas, a las que responderán lo mismo que ya conocen de las entrevistas anteriores. Primero sin una mayor intención que la comunicativa. En segundo lugar, con una intención emotiva y, finalmente, vamos a intentar que respondan e interpreten un pasaje concreto de una obra, que tenga el mismo carácter que se le ha requerido, para contestar a la pregunta. De este modo identificamos emoción con pasaje y pasaje con seguridad del texto, a la hora de responder a las preguntas.

## SESIÓN 9

35. **Respiración mágica:** Se trata de la respiración alterna o la respiración conocida en yoga como *Nadi Shodhan Pranayama*. Es una técnica conocida para mantener la mente

aquietada, liberar tensión y cansancio, desbloqueando el cuerpo. Usaremos tres dedos del cuerpo, para ir tapando las fosas nasales. Primero la derecha con el pulgar y, después, la izquierda con el meñique y anular. Cogemos aire por la fosa izquierda, exhalamos por la derecha más lentamente, tapando la fosa izquierda. Inhalamos de nuevo por la fosa derecha, y exhalamos por la izquierda lentamente, destapando esa fosa y tapando la otra con los dedos. Siempre tendremos la columna recta y, en la medida de lo posible, los ojos cerrados.

36. **Respiración en los pasajes:** Como músicos de cuerda, en muchas ocasiones, se nos olvida que es importante ser conscientes de la respiración (Menuhin/Primrose, 1991). No solo porque nos va a ayudar a mantener en calma el cuerpo y el cerebro, sino porque también nos va a ayudar en la intención musical y comunicativa. Vamos a trazar en la partitura los momentos en los que la respiración tiene que cambiar de carácter, así como los momentos en los que tenemos que dar la entrada al piano. Vamos a fijarnos cómo cada tipo de respiración produce en nuestro cuerpo y en nuestro sonido una reacción diferente. Vamos a intentar diseñar respiraciones concretas para cada idea musical que tengamos y vamos a ensayar hasta que logremos la que perseguimos.
37. **Mental training:** Para estudiar sin instrumento, consideraremos los puntos claves de las obras, así como los elementos claves de cada una de ellas, refiriéndonos, especialmente, a cuestiones técnicas dinámicas y de fraseo. Conseguiremos de una forma esquematizada una visión general de la obra, a la que podremos acceder de forma rápida, pudiendo ahondar en cada una de estas partes con más detalle a través del pensamiento, recogiendo cada uno de los movimientos y de los puntos de los que debemos estar alerta a la hora de interpretar.
38. **Entrevista 4:** En esta última parte de la entrevista continuaremos con la misma dinámica, en la que vamos a formular una cuestión más general, a la que se le tendrá que contestar con un pasaje concreto de la obra. Se trata de una actividad lúdica y creativa, donde han de asociar respuestas concretas a preguntas generales. Una vez que hayan asociado esas respuestas de pasajes musicales con preguntas concretas, vamos a jugar a traumatisar esas preguntas; pero, en esta ocasión, en vez de hacerlo con texto, lo haremos directamente con la música, consiguiendo que se intérprete con distintos caracteres y con distintas intenciones emocionalmente comunicativas un mismo pasaje musical.

39. **Performance mental training:** Esta vez vamos a elaborar un esquema mental, incluyendo todos los apartados anteriores, junto a las emociones, sensaciones e historias que deseamos contar y sentir a la hora de interpretar la obra. Debemos tener en mente qué tipo de sonido queremos para cada parte de la historia y cómo lo vamos a conseguir. También, sobre todo, desde qué estado mental y corporal necesitamos partir, para conseguir estos resultados buscados.
40. **No está todo hecho:** En esta ocasión pretendemos realizar de manera conjunta una lluvia de ideas acerca de los interrogantes que hemos tenido a lo largo de estas sesiones; qué ideas hemos sacado de todas ellas y por dónde nos gustaría profundizar en el futuro. Con esta forma autónoma e independiente se trata de planificar de qué se quieren encargar en su proceso de aprendizaje, de crecimiento personal y musical en los siguientes meses o, incluso, años.
41. **Cuestionario final calificable:** A través de *Google forms* presentaremos un cuestionario, en el que puedan plasmar los conocimientos adquiridos a lo largo de estas sesiones, los intereses que les han despertado para futuras sesiones, así como una pequeña evaluación del profesorado y autoevaluación de su proceso de aprendizaje en cuanto al *mental training*, la ansiedad escénica y la técnica de estudios.

### Actividades aprendizaje 3.0

A través de la cuenta de Instagram creada para esta unidad (@violistaware) propondremos actividades de refuerzo, ampliación de conocimiento y *challenge* para que favorezcan la creatividad y motivación desde un lenguaje y un ambiente, que les es atractivo y familiar, como son las redes sociales, a las cuales debe llegar la educación de igual manera que lo hace la información. Usaremos tres tipos de publicaciones con distintos fines, aproximadamente una por semana:

**Post:** Para anclajes con contenidos trabajados en clase y textos científicos o motivadores.

**Reels:** Repaso, refuerzo y ampliación de lo visto en clase

**Videos y Stories:** Challenges para fomentar creatividad y motivación durante la semana.

## Evaluación

Criterios (González/Bautista, 2018)	Instrumentos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatar cierto progreso en actitudes psicofísicas positivas en el alumnado.</li> <li>• Mostrar implicación a la hora de desarrollar y llevar a cabo el plan de estudio.</li> <li>• Demostrar conocimientos de recursos efectivos frente al miedo escénico.</li> <li>• Cuidar la higiene postural en el desarrollo de las clases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de campo de la observación directa.</li> <li>• Cuestionarios.</li> <li>• Portfolio del alumnado.</li> <li>• Actividades de clase.</li> </ul>		
<b>Porcentajes</b>			
Asistencia	45%	Actitud	10%
Cuestionario final	15%	Trabajo semanal	30%

## CONCLUSIONES

Este diseño didáctico ha descrito la ansiedad escénica musical en una muestra de alumnado de 6º curso de CPM, el más necesitado de la intervención, según el profesorado del centro, dado que no sólo manifestaba mucho miedo escénico ante las pruebas inminentes a las que se tenían que enfrentar, sino que, incluso, dentro de las propias clases se plasmaba este fenómeno, como arrojan los datos de las distintas pruebas y actividades realizadas a lo largo del mismo<sup>16</sup>. Se constata que esta dificultad psicofísica está generalizada entre músicos y deteriora su trayectoria interpretativa.

Al principio, costaba mucho más que entrara en dinámica el alumnado, porque las tareas que se les proponían les resultaban extrañas y, aunque parecía que no estaban siendo tan receptivos como en otros casos, finalmente, se ha obtenido una gran evolución: canalización, higiene postural, musicalidad y reducción del miedo escénico. Les han dado más importancia en clase y se ha establecido mayor vínculo entre profesorado y alumnado. Estos avances han

---

<sup>16</sup> El conjunto de evidencias, arrojadas y empleadas en este diseño, exceden los límites editoriales de este artículo.

## MUSICALIA

impresionado a distintos agentes del proceso de aprendizaje: profesorado, alumnado y familias, según manifestaciones expresas de los tres grupos.

Se ha hecho mucho hincapié en la higiene postural, ya que el alumnado presentaba problemas físicos importantes debido a una deficiencia técnica, que le estaba causando problemas de estructura corporal (Rosset/Fábregas, 2005). Esto unido al proceso de crecimiento de esa etapa evolutiva dificulta tener una buena higiene postural. Ha sido este el punto de inflexión en el que más se ha incidido, intentando calmar el cuerpo a través de la postura.

Se ha abordado el componente psicológico general del alumnado y, en cierta medida, el generacional de la ansiedad transmitida, relacionándose ambos con las teorías de indefensión y vulnerabilidad de Barlow (2002), evaluables mediante el KMPAI-E.

La atención psicopedagógica al miedo escénico desde la etapa de formación profesional de Música es primordial. Y esta se debe impartir de una manera reglada, formando parte del currículo. La investigación musical está experimentando cambios fundantes, incorporando un enfoque interdisciplinar y alimentándose de diferentes teorías para abordar el hecho musical de manera holística (Hargreaves/Marshall, 2005).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington: American Psychiatric Association.
- Arnáiz, M. (2015): *La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música*. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Barbeau, A. (2011): *Performance Anxiety Inventory for Musicians (PerfAIM): A New Questionnaire to Assess Music Performance Anxiety in Popular Musicians*. Montreal: McGill University.
- Barlow, D. H. (2000): Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. En: *American Psychologist*, 55, 11, Washington, pp. 1247-1263.
- Boucher/Ryan, C. (2011): Performance stress and the very young musician. En: *Journal of Research in Music Education*, 58, 4, Thousand Oaks, pp. 329-345.
- Bruscia, K. (2017): *Musicoterapia*. Madrid: Editorial Terracota.
- Eagle, C. T. (2006): *An introduction to music therapy theory and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Engelke, L. y Ewell, T. (2011): The ethics and legality of beta blockers for performance anxiety: what every educator should know. En: *College Music Symposium*, Missoula, 51.
- Escoda, F. (2013): *Investigación y tratamiento de la ansiedad escénica*. Valencia: VIU.
- García, R. (2013): *Técnica Alexander para músicos. La zona de confort: salud y equilibrio en la música*. Madrid: Robinbook.
- Gessel, A. H. (1989): Edmund Jacobson. En: *International Journal of Psychosomatics*, 36, 1-4, Filadelfia, pp.5-14.
- González/Bautista (2018): ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio sobre los procedimientos de evaluación. En: *Psychology, Society, & Education*, 10, 1, Córdoba, pp. 103-126.
- Gregg, M. J. (2008): Seeing the Sound: An Exploration of the Use of Mental Imagery by Classical Musicians. En: *Musicae Scientiae*, Manchester, 12, 2, pp. 231-247.
- Hallam/Cross/Thaut (2011): *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, P. (2014): *Simultaneous Learning. The Definitive Guide*. Londres: Faber Music.
- Julià, M. y Sebastià, M. (2012): El miedo escénico. Proyecto de innovación educativa. En:

# MUSICALIA

- Fòrum de Recerca, 17, Castelló de la Plana, pp. 939-950.
- Hargreaves/Marshall, N.A. (2005): Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. En: *Eufonía. Didáctica de la Música*, Barcelona, 34, pp. 8-33.
- Kenny, D. (2011): *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. (2004): «Music performance anxiety and occupational stress amongst oper chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism». *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 6, Regina, pp. 757-777.
- Kenny, D./Osborne, M. (2006): «Music performance anxiety: New insights from young musicians». En: *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 2-3, Varsovia, pp.103-112.
- Menuhin, Y./Primrose, W. (1991): *Violín and Viola*. Londres: Kahn & Averill.
- Moriña, A. (2008): *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Ortiz, A. (2008): *Music performance anxiety. A review of the literature*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Punset, E. (2016): *El libro de las pequeñas revoluciones*. Barcelona: Destino.
- Rosset, J./Fábregas, S. (2005). *A tono: ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Badalona: Paidotribo.
- Salmon, P. (1990): «A psychological perspective on Musical Performance Anxiety: A review of the literature». En: *Medical Problems of Performing Artists*, Woy, 5,1, pp. 1-11.
- Taborsky, C. (2007). «Musical Performance Anxiety: A review of literature». En: *Applications of Research in Music Education*, 26,1, Herndon, pp. 15-25.
- Velázquez, A. (2013): *Cómo vivir sin dolor si eres músico. La mejor postura. Técnicas y ejercicios para alcanzar una mejor calidad musical evitando dolores y lesiones*. Barcelona: Robinbook.
- Willems, E. (1981): *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.