



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# Los beneficios del Yoga y la Meditación para el aprendizaje de un instrumento musical

María Nerea Olabe Valdés

## **Orientadora**

Cristina Pereira

## **Coorientador**

João Pedro Martins Delgado

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Instrumento (Violoncelo) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Pereira e do Professor João Pedro Martins Delgado, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Enero de 2020**



## Composición del Tribunal

### Presidenta

Profesora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Profesora Adjunta de la Escola Superior de Artes del IPCB

### Vocales

Profesora María del Pilar Barrios Manzano (Arguente)

Profesora Titular de la Universidad de Extremadura

Profesora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Profesora Adjunta de la Escola Superior de Educação del IPCB



## Dedicatoria

A quienes creen que otra manera de enseñar y aprender es posible.

*“Tocar al niño es tocar el punto más delicado y vital, donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma.”*

*Maria Montessori<sup>1</sup>*

*“La presencia atenta es, de todas las cosas que enseñamos a nuestros niños, una de las más importantes y, en nuestra comprensible prisa por explicar el currículum y supervisar su desempeño, una de las más ignoradas. Si queremos transformar nuestra escuela y nuestra sociedad, deberemos empezar cultivando la conciencia despierta para transformarnos a nosotros mismos.”*

*Adele Caemmerer<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México D.F.: Diana.

<sup>2</sup> Hanh, T. N., & Plum Village, C. (2015). *Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.



## Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mis padres y a mi hermano, que durante años me apoyaron para continuar con los estudios de música y con todos sus esfuerzos han conseguido que yo hoy llegue a ser quien soy. Aunque mi madre ya no pueda verlo, fue con vosotros que todo comenzó.

A Jose, gracias por los ánimos y el apoyo en los momentos más complicados en los que parecía imposible este reto, sin ti este trabajo no habría llegado a su fin. Gracias por la paciencia infinita cuando las fuerzas flaqueaban.

A mis profesores de violoncello de una vida dedicada a este instrumento, ellos me han convertido en la música y docente que soy, gracias por todo lo transmitido y, sobre todo, por el amor a la música.

A mis otros profesores más jóvenes, mis alumnos, los que aparecen en este trabajo, los que han sido y los que serán. Gracias a cada uno de ellos, que me ha aportado un pedazo de quien hoy soy, sin vosotros aprender enseñando no sería posible.

Gracias a mi profesora de yoga Iyengar, Presen Pulgarín, sin la que mi cuerpo sería hoy un sinfín de dolores y que se ha convertido en mi otra profesora de violoncello. Gracias también a los maestros que me han acompañado y acompañan en el aprendizaje de la meditación Vipassana, traen luz y compasión a los lugares más escondidos de mi mente.

Y finalmente, y no por ello menos importante, gracias a mis orientadores, sin los que este trabajo nunca habría sido posible. Agradezco a la profesora Cristina Pereira, por la paciencia, disponibilidad, consejos y motivación durante todos estos meses, muchas gracias por ver en mí una investigadora. Gracias también al profesor João Pedro Delgado, por los consejos, disponibilidad y las perspicaces sugerencias para mejorar este proyecto.



## Resumen

Esta Memoria está dividida en dos secciones, por un lado, el dossier de las Prácticas Docentes Supervisadas, por otro, el trabajo de investigación desarrollado en el ámbito de la asignatura de Proyecto de Enseñanzas Artísticas.

En la primera parte de la memoria se describe el trabajo docente desarrollado en las clases de violonchelo y clases colectivas en el *Conservatório Regional de Castelo Branco* durante el curso lectivo de 2017/2018, concluyendo con una reflexión crítica sobre la docencia.

En la segunda parte se presenta el trabajo de investigación-acción desarrollado con la clase de violoncelo con la intención de estudiar los beneficios del yoga y la meditación en el aprendizaje de un instrumento musical y en el manejo de los problemas inherentes, como trastornos musculoesqueléticos y ansiedad escénica, a los estudiantes de música. Se pretende que los resultados ayuden a entender y mejorar la práctica docente, alejando las enseñanzas musicales del sufrimiento psíquico, emocional y físico que a veces los músicos padecen.

Durante el periodo de investigación se recogieron datos de la implicación en el aprendizaje, la ansiedad estado y la ansiedad escénica de los participantes, y se implementó un programa de yoga y meditación que acompañó al alumnado de la clase de violonchelo durante casi todo el curso lectivo. Al finalizar el programa se recogieron nuevamente los datos y se solicitó a los participantes un relato personal sobre su experiencia con el programa.

El análisis de los datos recogido mostró mejoras significativas tanto en la implicación de los alumnos en las actividades, como en su bienestar emocional, al mismo tiempo que se redujeron los niveles de ansiedad estado y de la ansiedad escénica musical. Se puede concluir que el yoga y la meditación, como complemento de la formación de los estudiantes de música, puede ayudar a mejorar su aprendizaje y desarrollar herramientas de afrontamiento para los problemas que cohabitan con la profesión del músico.

## Palabras clave

Mindfulness, yoga, problemas musculoesqueléticos, educación musical, ansiedad escénica.



## **Resumo**

Este Relatório está dividido em duas seções, por um lado, reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, por outro lado, o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Projeto de Ensino Artístico.

Na primeira parte do relatório descreve-se o trabalho docente desenvolvido na classe de violoncelo e na classe coletiva no Conservatório Regional de Castelo Branco durante o ano letivo de 2017/2018, concluindo com uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Na segunda parte apresenta o trabalho de investigação desenvolvido na classe de violoncelo com o intuito de estudar os benefícios do yoga e da meditação na aprendizagem dum instrumento musical e no gerenciamento dos problemas inerentes, como distúrbios músculo-esqueléticos e a ansiedade de palco, para os estudantes de música. Os resultados visam ajudar a entender e melhorar a prática de ensino, enquanto se afasta o ensino da música do sofrimento psíquico, emocional e físico que os músicos por vezes padecem.

Durante o período de investigação, foram recolhidos dados sobre o envolvimento, a ansiedade estado e a ansiedade de palco dos participantes, e foi implementado um programa de yoga e meditação que acompanho os alunos da classe de violoncelo durante a maior parte do ano letivo. No fim do programa, foram recolhidos os dados novamente e foi requerido aos participantes um relato pessoal sobre a sua experiência com o programa.

A análise dos dados recolhidos mostra melhorias significativas tanto no envolvimento dos alunos nas atividades como no bem-estar emocional, ao mesmo tempo em que os níveis de ansiedade estado e ansiedade do palco reduziram-se. Pode ser concluído que o yoga e a meditação, como complemento da formação dos estudantes de música, pode ajudar a melhorar a sua aprendizagem e desenvolver ferramentas de afrontamento para problemas que coexistem com a profissão do músico.

## **Palavras chave**

Mindfulness, Yoga, Problemas músculo-esqueléticos, Ensino da Música, Ansiedade de palco



## **Abstract**

The following report is organized in two sections, on the one hand, the dossier of Supervised Teaching Practices, on the other, the research work developed in the field of the subject of Artistic Teaching Project.

The first part of the report describes the teaching work developed in the cello and collective classes at the *Conservatório Regional de Castelo Branco* during the 2017/2018 academic year, concluding with a critical reflection on teaching.

The second part presents the action research work developed with the cello class with the intention of studying the benefits of yoga and meditation in the learning of a musical instrument and in the management of inherent problems, such as musculoskeletal disorders and performance music anxiety, to music students. The results are intended to help understand and improve teaching practice, moving away from the musical teachings of the psychic, emotional and physical suffering that musicians sometimes experience.

During the investigation period, data on the involvement in learning, state anxiety and performance music anxiety of the participants were collected, and a yoga and meditation program was implemented that accompanied the students of the cello class during most of the school year. At the end of the program, the data was collected, again, and the participants were asked for a personal report about their experience with the program.

The analysis of the collected data showed significant improvements both in the involvement of the students in the activities, as well as in their emotional well-being, while the levels of state anxiety and performance music anxiety were reduced. It can be concluded that yoga and meditation, as a complement to the training of music students, can help improve their learning and develop coping tools for problems that coexist with the musician's profession.

## **Keywords**

Mindfulness, Yoga, Playing-related Musculoskeletal disorder, Music Education, Performance Music Anxiety



# Índice general

<b>Introducción</b> .....	1
---------------------------	---

## **Parte I. Prácticas Docentes**

1. Contextualización del centro docente.....	5
1.1. Características geográficas e históricas de Castelo Branco.....	5
1.2. Contexto Sociocultural.....	5
1.3. El Conservatorio Regional de Castelo Branco .....	6
1.3.1. Caracterización de la Comunidad Educativa.....	7
2. Características de la Clase de Violonchelo.....	9
2.1. Alumna individual .....	9
2.2. Clase colectiva.....	11
3. Programación didáctica y reflexiones de clases.....	12
3.1. Clase individual .....	12
3.1.1. Anual.....	12
3.1.2. Primer Trimestre .....	14
3.1.3. Segundo Trimestre.....	14
3.1.4. Tercer Trimestre.....	15
3.1.5. Programación por clase.....	15
3.2. Clase colectiva.....	22
3.2.1. Anual.....	22
3.2.2. Primer Trimestre .....	22
3.2.3. Segundo Trimestre.....	23
3.2.4. Tercer Trimestre .....	23
3.2.5. Programación por clase.....	23
4. Evaluaciones.....	30
4.1. Clase de instrumento individual.....	30
4.1.1. Evaluación alumna .....	30
4.2. Clase colectiva.....	31
4.2.1. Evaluación clase colectiva .....	31
5. Actividades extracurriculares .....	32

5.1.	Alumna individual.....	32
5.2.	Clase Colectiva.....	32
6.	Reflexión final.....	33

## Parte II. Proyecto de Investigación

Introducción .....	37
1. Problemática y objetivos del estudio .....	39
1.1. Objetivos de la investigación .....	40
2. Fundamentación teórica .....	40
2.1. Trastornos musculoesqueléticos de los músicos.....	41
2.2. La ansiedad escénica musical.....	47
2.2.1. La ansiedad escénica y el perfeccionismo.....	52
2.2.2. La ansiedad escénica y la vulnerabilidad .....	54
2.2.3. Coping .....	54
2.2.4. Tratamientos.....	56
2.2.5. La ansiedad escénica durante el aprendizaje musical .....	57
2.2.6. La autoeficacia y la ansiedad escénica .....	64
2.3. El Yoga: origen y desarrollo .....	66
2.3.1. El Yoga en occidente y la investigación.....	72
2.4. La Meditación: origen y desarrollo. La Atención Plena .....	74
2.4.1. El mindfulness o atención plena.....	78
2.4.2. La atención plena en occidente y la psicología .....	83
2.4.3. La atención plena y la autorregulación .....	87
2.5. Los efectos beneficiosos de yoga y la meditación.....	89
2.5.1. El yoga y los trastornos musculoesqueléticos.....	91
2.5.2. El yoga y la ansiedad escénica .....	93
2.5.3. La atención plena y la ansiedad escénica .....	96
2.6. El yoga y la meditación en la educación .....	98
3.1.1. En el aprendizaje musical.....	102
3.1.2. Programas educativos .....	103
3. El estudio y los sujetos analizados .....	111
3.1. Objetivos.....	111

3.2.	Metodología de investigación .....	111
3.2.1.	Qué es la investigación-acción .....	111
3.2.2.	Modelo de investigación-acción .....	115
3.3.	Técnicas de recogida de datos .....	116
3.3.1.	Observación directa en clase .....	116
3.3.2.	Implicación del niño. LIS-YC .....	116
3.3.3.	Escala de Ansiedad, Depresión y Estrés para niños (EADS-C) .....	117
3.3.4.	Escala de Ansiedad de Zung (ZAS) .....	118
3.3.5.	Auto relato sobre la experiencia personal .....	119
3.4.	Participantes.....	119
3.5.	Procedimiento.....	120
3.6.	Contenidos generales.....	120
3.6.1.	Calendarización de las actividades .....	122
4.	De los datos al análisis de los resultados .....	123
4.1.	Observación directa en clase.....	123
4.2.	Implicación del alumnado. LIS-YC.....	123
4.3.	Escala de Ansiedad, Depresión y Estrés para Niños (EADS-C) .....	130
4.4.	Escala de Ansiedad de Zung (ZAS).....	132
4.5.	Auto relato sobre la experiencia personal .....	136
4.6.	Análisis de datos de los instrumentos combinados .....	136
5.	Conclusiones .....	140
6.	Reflexión final.....	143
	Referencias bibliográficas.....	144

## **Anexos**

A.	Hojas de datos de la observación de la implicación del alumnado. LIS-YC...	156
a.	Alumna A.....	156
b.	Alumna E .....	162
c.	Alumna M .....	168
d.	Alumno G.....	174
B.	Cuestionarios EADS-C.....	180
a.	Alumna A.....	180

b.	Alumna E.....	186
c.	Alumna M.....	192
d.	Alumno G.....	198
C.	Cuestionarios ZAS.....	204
a.	Alumna A.....	204
b.	Alumna E.....	210
c.	Alumna M.....	216
d.	Alumno G.....	222
D.	Relato personal de la experiencia de los participantes.....	228

## Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de la implicación de la alumna A antes de la aplicación del programa .....	124
Figura 2. Gráfico sobre la implicación de la alumna A durante la aplicación del programa.....	125
Figura 3. Gráfico de la implicación de la alumna A después de la aplicación del programa.....	125
Figura 4. Gráfico de la implicación de la alumna E antes de la aplicación del programa .....	126
Figura 5. Gráfico de la implicación de la alumna E durante la aplicación del programa .....	126
Figura 6. Gráfico de la implicación de la alumna E después de la aplicación del programa.....	126
Figura 7. Gráfico de la implicación de la alumna M antes de la aplicación del programa .....	127
Figura 8. Gráfico de la implicación de la alumna M durante la aplicación del programa .....	127
Figura 9. Gráfico de la implicación de la alumna M después de la aplicación del programa.....	128
Figura 10. Gráfico de la implicación del alumno G antes de la aplicación del programa .....	128
Figura 11. Gráfico de la implicación del alumno G durante la aplicación del programa .....	129
Figura 12. Gráfico de la implicación del alumno G después de la aplicación del programa.....	129

## Índice de tablas

Tabla 1. Profesorado del Conservatorio Regional de Castelo Branco.....	8
Tabla 2. Alumnado de la clase de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018.....	9
Tabla 3. Caracterización del alumnado de la clase colectiva.....	11
Tabla 4. Contenido programático de la asignatura de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018.....	12
Tabla 5. Objetivos y contenidos previstos en el programa oficial del Conservatorio...	12
Tabla 6. Objetivos y contenidos específicos para el curso lectivo.....	13
Tabla 7. Contabilización de las clases de instrumento previstas y realizadas durante el curso lectivo 2017/2018 y su distribución por trimestres.....	13
Tabla 8. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 1º trimestre.....	14
Tabla 9. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 2º trimestre.....	14
Tabla 10. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 3º trimestre.....	15
Tabla 11. Programación de una clase en el primer trimestre de la asignatura de violonchelo.....	16
Tabla 12. Programación de una clase en el segundo trimestre de la asignatura de violonchelo.....	18
Tabla 13. Programación de una clase en el tercer trimestre de la asignatura de violonchelo.....	20
Tabla 14. Contabilización de las clases colectivas previstas y realizadas durante el curso lectivo 2017/2018 y la distribución por trimestres.....	22
Tabla 15. Programación de una clase en el primer trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.....	24
Tabla 16. Programación de una clase en el segundo trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.....	26
Tabla 17. Programación de una clase en el tercer trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.....	28
Tabla 18. Criterios de evaluación de la asignatura de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018.....	30
Tabla 19. Actividades extracurriculares de la alumna de violonchelo.....	32
Tabla 20. Actividades extracurriculares de la clase colectiva.....	32
Tabla 21. Implicación en la actividad de la alumna A.....	124
Tabla 22. Implicación en la actividad de la alumna M.....	127
Tabla 23. Implicación en la actividad del alumno G.....	128
Tabla 24. Implicación media del grupo.....	129
Tabla 25. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna A.....	130
Tabla 26. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna E.....	131
Tabla 27. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna M.....	131
Tabla 28. Resultado de la EADS-C para la ansiedad estado del alumno G.....	132
Tabla 29. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna A.....	133
Tabla 30. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna E.....	133
Tabla 31. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna M.....	134
Tabla 32. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica del alumno G.....	134

Tabla 33. Media de los resultados del ZAS para la ansiedad escénica de los participantes.....	135
---	-----



## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

CRCB: Conservatório Regional de Castelo Branco

EADS-C: Escala de depressão, ansiedade e stresse para crianças

IA: Investigación acción

LIS-YC: Leuven Involvement Scale for Young Children

MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy

MBCT-C: Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children

MBSR: Mindfulness-Based Stress Reduction

MBSR-T: Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

PRMD: Playing-related Musculoskeletal Disorder

ZAS: Zung Anxiety Scale



## Introducción

Esta memoria es la culminación de la *Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto* realizado en la *Escola Superior de Artes Aplicadas* de Castelo Branco, curso configurado ante las necesidades de adquisición de formación profesional para la docencia en la enseñanza especializada de música.

La memoria está dividida en dos partes, de las cuales la primera corresponde a las Prácticas Docentes y la segunda al trabajo de investigación en el ámbito de la asignatura de Proyecto de Enseñanzas Artísticas.

La primera parte de la memoria de las Prácticas Docentes consiste en la descripción de los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de estas, así como la contextualización de la institución, alumnado y de las planificaciones inherentes al desarrollo de la supervisión. Las prácticas se desarrollaron en el *Conservatório Regional de Castelo Branco*, bajo la supervisión del profesor Miguel Rocha, y con la ayuda del profesor colaborador Nicolas Celis. Contemplan tanto la enseñanza individualizada, en las clases de instrumento, como la enseñanza a grupos, en las clases colectivas.

En la segunda parte de la presente memoria consta el Proyecto de Investigación propuesto, que pretende dar inicio a un debate sobre la necesidad de incluir en las enseñanzas musicales prácticas que desarrollen herramientas de afrontamiento en el alumnado, como son la meditación y el yoga, y que cuiden al mismo tiempo, además de su salud psicológica, de su salud física, tan damnificadas en esta profesión.

La investigación surge a raíz de la experiencia como profesional de la música y al mismo tiempo de la preocupación surgida a partir de los años de docencia donde se ha confrontado con alumnado con serios problemas de estrés, ansiedad, problemas musculoesqueléticos, depresión, entre otros. Por lo que se convierte en una necesidad el desarrollo de otro tipo de prácticas docentes que valoricen más otras cualidades del alumnado y den respuesta a las necesidades de los estudiantes de música.



*Parte I*  
***Prácticas Docentes***



## 1. Contextualización del centro docente

Las prácticas docentes, relativas a las disciplinas de violonchelo y clase colectiva, han sido desarrolladas en el Conservatorio Regional de Castelo Branco durante el curso 2017/2018. Por lo que, para encuadrar esta memoria de las prácticas, será realizada una breve explicación sobre el conservatorio y la región donde está ubicado.

### 1.1. Características geográficas e históricas de Castelo Branco

No es clara la historia de la fundación de la ciudad, aunque se sabe que la región ya estaba habitada desde el Paleolítico. A partir del siglo XII la villa sufre un considerable desarrollo, hasta finales del siglo XVIII en que ya es elevada a la categoría de ciudad (Câmara Municipal Castelo Branco, 2017).

Castelo Branco es hoy en día uno de los concejos más extensos de Portugal, con 1.440 km<sup>2</sup> y el mayor de los que engloba la Región Centro. Integrado en la *Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa*, su ciudad ha ganado protagonismo desde el punto de vista de la concentración de la población. Cerca de 56.000 habitantes en el Municipio, con un total de más de 23.000 familias de una dimensión media de 2,4 elementos por familia. El 63% de los residentes tienen edades comprendidas entre los 15 y los 64 años (Câmara Municipal Castelo Branco, 2017).

Según un estudio elaborado por DECO, que aparece citado en la página Web de la Escola Superior de Artes Aplicada de Castelo Branco (ESART), esta ciudad es una de las ciudades con mejor calidad de vida en Portugal. Factores como la baja tasa de criminalidad, pasando por los costes de vivienda y alimentación, hasta los servicios sanitarios (Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2017). En la página oficial de la *Câmara Municipal de Castelo Branco*, también aluden a estas cuestiones referenciando la ciudad, que disfruta de condiciones excepcionales, como una de las ciudades de tamaño medio del país con mejor calidad de vida, ocupando una posición destacada en diferentes estudios. Ha sido objeto de intervenciones profundas de recalificación urbana, por lo que Castelo Branco es hoy una ciudad moderna y agradable para vivir (Câmara Municipal Castelo Branco, 2017).

### 1.2. Contexto Sociocultural

La riqueza del patrimonio sociocultural y arquitectónico es visible en la ciudad. Las diferentes asociaciones existentes en la ciudad y el distrito desempeñan un papel importante en la dinamización cultural, recreativa y deportiva de la ciudad. De entre las asociaciones musicales existentes, cabe destacar algunas donde participan también alumnos y profesores del Conservatorio: el *Orfeão de Castelo Branco*, la *Orquestra Típica Albicastrense*, la *Banda Filarmónica Cidade de Castelo Branco*, la *Sociedade Filarmónica de Tinalhas* (Tinalhas, Castelo Branco), entre otras. Las asociaciones de los barrios son igualmente importantes.

La capital de distrito, en los últimos años, ha ejercido un papel polarizador sobre las áreas circundantes, tanto a nivel económico como a nivel cultural. La ciudad ha

visto renacer el *Cine-Teatro* que ha sido un centro de dinamización cultura, que ha encontrado eco en la población; fue implantado el *Instituto Politécnico* que ha buscado aumentar el abanico de ofertas a nivel de formación superior. También ha sido desarrollado el Parque Industrial que ha crecido en los últimos años o ha nacido una nueva Biblioteca Pública. Y más recientemente, ha sido construido el *Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco* (CCCCB).

El regular y amplio trabajo de la *Câmara Municipal de Castelo Branco* en el área de la cultura se ha materializado en el proyecto de *Cultura Vibra*. Proyecto que comenzó por ser, apenas, el título de la agenda cultural del municipio que progresivamente ha sido apropiado por el público para designar el conjunto de la programación cultural promovida por la *Câmara Municipal* en los diversos espacios del concejo: *Cine-Teatro Avenida, Sala da Nora, Salão Nobre do Museu Tavares Proença Júnior*, auditorios al aire libre, auditorio del *Centro de Cultura Contemporânea*, Galería Municipal del edificio de los antiguos Correos o Centro Cultural de Alcains, entre otros. Las actividades que abarca esta agenda van desde el Cine y la Danza, hasta exposiciones, música o teatro (Câmara Municipal Castelo Branco, 2017).

### **1.3. El Conservatorio Regional de Castelo Branco**

El Conservatorio Regional de Castelo Branco es una escuela de *Ensino Artístico Especializado da Música* con autonomía pedagógica concedida por el *Ministerio da Educação*. Dispone de un claustro de profesores poseedor de grados académicos superiores y altamente cualificados tanto en el campo de la pedagogía, como en el desempeño artístico (Conservatorio Regional de Castelo Branco, 2018).

El CRCB inicia sus actividades en 1974 como escuela de música, a partir de una idea del director Carlos Gama y bajo la dirección pedagógica de la Profesora Maria do Carmo Gomes. Desarrolla su actividad integrado en la red oficial de enseñanzas artísticas, en régimen de paralelismo pedagógico, tanto para las enseñanzas básicas como secundarias.

Posteriormente se constituye como *Associação Cultural* en 1986. Teniendo como objetivo la enseñanza de la música y danza, buscaba sobre todo la formación de profesores e instrumentistas bien como la promoción cultural de la población de la región, En ese mismo año le fue atribuida, por el entonces *Ministério de Educação e Cultura*, la *Medalha de Mérito Cultural* (Conservatorio Regional de Castelo Branco, 2018).

El área de influencia del CRCB se ha extendido a lo largo de los años por una ratio de más de cien kilómetros, desde Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova, habiéndose constituido secciones de esta escuela en algunas de estas localidades. Aquí se han formado decenas de jóvenes músicos con cursos superiores y algunas centenas con cursos secundarios que están ejerciendo la docencia en esta o en otras escuelas privadas o públicas. Habiendo iniciado actividades como sección del CRCB, el Conservatorio de Portalegre nace con la ayuda

de esta escuela, habiendo sido constituido su claustro de profesores inicialmente casi en su totalidad, por profesores que realizaron la formación en este conservatorio.

Paralelamente a las actividades pedagógicas, y como complemento de esta, se han llevado a cabo un considerable número de audiciones y conciertos con la participación de alumnos del CRCB, tanto dentro como fuera de la escuela, en diferentes puntos del país o en el extranjero, como en Holanda, Polonia o España. También ha contribuido en la organización de actividades culturales, tanto en la promoción de conciertos y recitales con músicos invitados, como por la promoción regular de recitales de sus profesores. Ha organizado varias ediciones del Festival de Guitarra de Castelo Branco y del Festival de Acordeón *Folefest*, y ha participado en otros festivales, entre ellos el Festival de Música da Beira Interior o el Festival *Fora do Lugar* – Músicas Antigas.

Entre 1994 y 2012, en estrecha colaboración con la Câmara de Castelo Branco, promovió la Primavera Musical – Festival Internacional de Música de Castelo Branco que contó desde 2001, con la Dirección Artística de Carlos Semedo y Guenrikh Elessine.

Entre 1993 e 2006 se desarrolló el Proyecto “Crescer com a Música” que abarcó todas las Escuelas de Enseñanzas Básicas de Primer Ciclo, públicas y privadas de la ciudad. Este proyecto ejerció una marcada influencia en todo el país, reflejándose en la inspiración para la ampliación de las enseñanzas de música al primer ciclo.

En 2008/09, de acuerdo con la reforma de las enseñanzas artísticas de música, que llevó a cabo el Ministerio de Educación, el CRCB establece, a nivel de 2º y 3º ciclo, protocolos de articulación con los agrupamientos de escuelas de la ciudad de Castelo Branco, con el fin de constituir clases exclusivas (dedicadas) en régimen articulado.

Actualmente, y después de la creación de los Mega Agrupamentos, el conservatorio continua su actividad pedagógica con los alumnos en clases dedicadas en régimen articulado, en el Agrupamento de Escolas Nuno Álvares Cabral (Escola Básica Faria de Vasconcelos, Escola Básica Cidade de Castelo Branco y Escola Secundaria Nuno Álvares), Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Escola Básica João Roiz e Escola Secundaria Amato Lusitano) e o Agrupamento de Escolas José Sanches e São Vicente da Beira, en Alcains.

Actualmente el CRCB abarca casi todos los cursos de Instrumento, Canto, Composición y Formación Musical, desde el nivel de iniciación hasta secundario.

### **1.3.1. Caracterización de la Comunidad Educativa**

El Conservatorio reinaugura su edificio principal después de obras de recalificación, el 24 de noviembre de 2008 que dotaron a la escuela de mejores condiciones para su funcionamiento.

Su área está dividida en tres pisos, combinando en la perfección la funcionalidad de los espacios con una estética vanguardista sin, con ello, perder los trazos históricos de la institución.

El edificio cuenta con 13 aulas para clases, dos auditorios, un ático, despacho de dirección, secretaria, reprografía, sala de profesores y sala de alumnos-biblioteca. Además del edificio central, el Conservatorio cuenta también con 7 aulas en el edificio II (en los antiguos CTT), que está localizado justo en frente. La escuela cuenta para apoyo de las actividades lectivas de aparatos de sonido de alta fidelidad, proyector de video, atriles, espejos y sillas con tamaños diferentes. Existen al mismo tiempo los instrumentos musicales para las actividades didácticas, pianos verticales en casi todas las salas y 6 pianos de cola, así como diferentes instrumentos para la posibilidad de ser alquilado por los alumnos. Así, los alumnos o alumnas que no tengan disponibilidad económica para comprar un instrumento pueden solicitar el alquiler de este en la secretaría del centro.

El CRCB dispone de una oferta educativa muy amplia. Existiendo alumnos matriculados en la escuela desde los tres años. Aun así, solo siguen los planes curriculares establecidos por el Conservatorio en función de las determinaciones del Ministerio, todos aquellos que cursan la escolaridad obligatoria, es decir, a partir del primer curso de enseñanzas básicas.

En este momento (datos de 2015) el conservatorio cuenta con alrededor de 400 alumnos distribuidos en unos 40 en las Iniciaciones, más de 300 en el curso básico (2º y 3º ciclo), 20 alumnos en el Curso Secundario y unos 30 en régimen libre. Este número, a pesar de ser variable, no ha sufrido grandes alteraciones en los últimos años (Conservatorio Regional de Castelo Branco, 2018).

A continuación, una tabla con los profesores por asignatura, referente al curso lectivo 2017/2018 (Conservatorio Regional de Castelo Branco, 2018).

Tabla 1. Profesorado del Conservatorio Regional de Castelo Branco

N.º profesores por asignatura	Asignatura
2	Acordeón
1	Análisis y Técnicas de Composición
1	Canto
1	Clarinete
16	Clase Colectiva
1	Contrabajo
1	Flauta Transversal
5	Lenguaje Musical
3	Guitarra
1	Historia de la Cultura y las Artes
1	Oboe

3	Órgano
2	Percusión
4	Piano
1	Saxofón
1	Trompa
1	Trompeta
1	Tuba
1	Viola
4	Violín
1	Violonchelo

Con relación al ambiente educativo existe un contacto habitual entre los diferentes coordinadores de departamento, profesores y los tutores de los alumnos. La mayor parte de la información transmitida está direccionada a mejorar el trabajo permanente y regular por parte de los alumnos y una mayor atención y acompañamiento de estudio por parte de los padres o tutores. La implicación de los padres ha sido imprescindible para la concretización de ensayos, conciertos y otras actividades fuera del CRCB.

## 2. Características de la Clase de Violonchelo

La clase de violonchelo en este curso lectivo está formada por 7 alumnas y alumnos entre la iniciación, el curso básico de música y el curso libre. Siendo que 1 alumna frecuenta la iniciación, 5 alumnos y alumnas el Curso Básico de Música y 1 alumna acaba de iniciarse en el instrumento en el Curso Libre.

Tabla 2. Alumnado de la clase de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018

Iniciación		Curso Básico de Música					Curso Libre
1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	1º
1	0	1	1	3	0	0	1

### 2.1. Alumna individual

La alumna cuyas clases han sido objeto de la práctica de enseñanza supervisada es una adolescente de 12 años que cursa el 7º curso de enseñanza obligatoria y el 3º curso en el CRCB en régimen articulado y que forma parte del agrupamiento de Afonso de Paiva que tiene un protocolo con este Conservatorio.

Sus padres son portugueses y naturales de Castelo Branco, y tiene un hermano menor que en este momento cursa el 4 curso del 1ª Ciclo de Enseñanzas Básicas. Vive con sus padres y hermano, y tiene un buen relacionamiento con ellos.

A nivel instrumental es una alumna asidua y puntual, bastante interesada, aunque con problemas de autonomía en el estudio. Tiene un problema de confianza, que le hace dudar de sus capacidades y merma su entusiasmo ante las diferentes actividades que realiza, pues esto ha sido confirmado no solo en la clase de instrumento, sino también con otros profesores del Conservatorio que le dan clases, y también con los padres. Tiene un gran entusiasmo inicial con todo lo que es nuevo, pero la desconfianza en sus capacidades le hace desistir en seguida y duda que pueda mejorar ningún aspecto de lo que ya ha conseguido. Con el repertorio, existe la dificultad de que, a pesar de leer las cosas rápido, las lee con muchos errores rítmicos, de tempo y luego se mantienen en el tiempo. El refuerzo de su autoestima ha sido realizado estos dos años por medio de las clases con el refuerzo positivo y el constante cambio de repertorio, para alimentar su entusiasmo. Este método tiene la laguna de que a pesar de que la alumna progresa en sus capacidades técnicas, continua muy dependiente de la lectura de nuevo repertorio de la profesora, por lo que uno de los desafíos de este curso lectivo es desarrollar su autoestima al mismo tiempo que su capacidad de autoaprendizaje y la autonomía en el estudio.

La alumna inició sus estudios musicales en septiembre de 2015 con 10 años en el Conservatorio, ha realizado su trayectoria académica sin suspensos y con un aprovechamiento suficiente pero no notable. En Formación Musical tiene algunas dificultades, aunque está aprobando el curso sin problemas a pesar de las evaluaciones ser solo de suficiente.

Tuvo un primer año de aprendizaje bastante satisfactorio. Tenía clases en pareja con otro alumno con bastantes capacidades, lo que se convirtió en un arma de doble filo. Por un lado, fue una ayuda durante el aprendizaje, pues entre ellos se fomentaba que se explicaran cosas, y además el programa visto fue bastante amplio. Por otro lado, estar siempre con otro alumno con más capacidades inicialmente, le alimentaron su falta de autoestima. Por esta razón, en el segundo año se decidió pasar a tener clases individuales la mayor parte del tiempo y, solo periódicamente, clases en grupo con otra compañera de su mismo curso y con dificultades de aprendizaje parecidas. A pesar de su autoestima reforzarse un poco a lo largo del segundo curso, su motivación no siempre fue constante para el estudio, habiendo rachas de mucha motivación y estudio, y otras de poca motivación. Siempre aparece un aprendizaje nuevo, la alumna se desmotiva, pues tiene poca resistencia ante los desafíos, aunque al mismo tiempo su motivación aumenta cada vez que tiene repertorio nuevo que trabajar.

Actualmente comienza el 3<sup>a</sup> curso con un nivel de 3. Conoce la primera, la  $\frac{1}{2}$  y la cuarta posición, con sus extensiones. Ya sabe cambiar de posición. Y diferentes golpes de arco: *detaché*, *legato*, *stacatto*. El instrumento del que dispone está alquilado al Conservatorio. Es un instrumento con una calidad media-baja, que en este momento se encuentra con las cuerdas bastante usadas. El arco está casi sin cerdas. A pesar de haber sido solicitado su encerado, no ha sido realizado. Los padres, aunque tienen capacidades económicas para la compra de un instrumento, o al menos del arco, no

muestra disponibilidad ni interés en este aspecto cada vez que han sido confrontados con esta posibilidad. El tamaño del instrumento es ya 4/4.

La alumna tiene 45 minutos de clase por semana, tal como está estipulado por el *Ministério de Educação*. La clase es todos los lunes entre las 18:30 y las 19:15. La alumna es siempre puntual y asidua, al mismo tiempo que receptiva a los nuevos conocimientos, a pesar de las dificultades técnicas. La motivación ha sido siempre una de las cuestiones más reforzadas, principalmente entendida como un proceso que estimula la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje de nuevos conocimientos, así como desarrollo de la autonomía de aprendizaje y refuerzo de la autoestima.

## 2.2. Clase colectiva

El grupo de alumnos integrados en la práctica docente de clase colectiva corresponde al seccional (Naípe) de violonchelos y contrabajos de la orquesta sinfónica del Conservatorio Regional de Castelo Branco.

La sección consta de 3 violonchelos y 1 contrabajo. Todos los alumnos frecuentan el curso libre, menos una de las alumnas de violonchelo que está en el curso articulado de Formación Musical. Todos asisten a esta asignatura como opcional y no son evaluados.

Tabla 3. Caracterización del alumnado de la clase colectiva

Género		Edad		Curso escolar	
<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>	<i>15 años</i>	<i>16 años</i>	<i>10<sup>o</sup></i>	<i>11<sup>o</sup></i>
1	3	2	2	2	2

Todos los alumnos forman parte de la Orquesta Sinfónica hace como mínimo 2 años y han participado durante los cursos anteriores en la mayor parte de los conciertos y actividades de la clase colectiva. Durante este curso han sido puntuales y asiduos, salvo alguna falta excepcional debido a la época de exámenes. A pesar de no formar parte de su currículo, todos los alumnos presentan un gran entusiasmo ante esta asignatura, y se dan cuenta de su importancia para el desarrollo más exitoso del ensayo general de la orquesta. Gracias a su interés se ha dado el caso en varias ocasiones a lo largo del curso de los alumnos tener que faltar, por alguna razón, a la clase de orquesta que es a continuación del seccional y, aun así, han asistido sin falta a la clase del seccional para no perder el trabajo de la sección de los graves de la orquesta.

Es alumnado con un gran interés por la música orquestal y de cámara, por lo que ha sido fácil realizar trabajo de cámara con ellos a lo largo del curso.

### 3. Programación didáctica y reflexiones de clases

Las planificaciones aquí presentadas han sido elaboradas teniendo presente el programa actual de la asignatura de violonchelo y de clase colectiva en el Conservatorio Regional de Castelo Branco.

#### 3.1. Clase individual

##### 3.1.1. Anual

El programa previsto contempla tres áreas: escalas, estudios y obras. Cada uno pretende trabajar competencias que son necesarias adquirir según los objetivos generales y específicos del 3º curso. El programa general de la asignatura prevé un número mínimo de recursos para ser trabajados por cada alumno en las diferentes áreas, teniendo en cuenta que el número de contenidos siempre podrá ser mayor al previamente establecido.

Tabla 4. Contenido programático de la asignatura de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018

#### Programa mínimo anual previsto

Escalas	Estudios	Obras
6	6	3

Tabla 5. Objetivos y contenidos previstos en el programa oficial del Conservatorio

Objetivos generales previstos en el programa oficial del Conservatorio	Contenidos generales previstos en el programa oficial del Conservatorio
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar correctamente el brazo y la mano derecha                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Saber utilizar todas las partes del arco</li> <li>1.2. Conocer y usar correctamente <i>detaché</i>, <i>legato</i> y <i>staccato</i>.</li> <li>1.3. Tener un sonido uniforme cuando es deseado</li> <li>1.4. Combinar diferentes tipos de golpes de arco, así como, diferentes velocidades</li> <li>1.5. Comprender y construir frases musicales.</li> </ol> </li> <li>2. Utilizar correctamente el brazo y la mano izquierda                             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Tocar desde la 1/2 posición hasta la 4ª</li> <li>2.2. Realizar cambios de posición sin dificultades</li> <li>2.3. Tocar armónicos naturales</li> <li>2.4. Conocer y desarrollar el vibrato</li> <li>2.5. Desarrollar la articulación y velocidad de los dedos</li> </ol> </li> <li>3. Coordinar las dos manos y brazos</li> <li>4. Tocar obras de memoria</li> <li>5. Autocorregir en base a una audición crítica</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escalas y arpeggios hasta tres sostenido o bemoles, mayores y menores relativas u homónimas, en la extensión de dos octavas. Ligadas de dos, cuatro y siete, y los arpeggios de tres.</li> <li>○ Todas las posiciones entre la 1/2 y la 4ª.</li> <li>○ Cambios de posición.</li> <li>○ <i>Detaché</i>, <i>legato</i>, <i>staccato</i>.</li> <li>○ Iniciación del <i>spicatto</i>.</li> <li>○ Armónicos naturales.</li> <li>○ Vibrato.</li> <li>○ Dinámicas de diferentes tipos.</li> </ul>

Tabla 6. Objetivos y contenidos específicos para el curso lectivo

Objetivos específicos	Contenidos específicos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar la técnica de la mano derecha principalmente por medio de las obras musicales, buscando diferentes colores y sonidos para la alumna encontrar la necesidad de mejorar y corregir sus problemas de sonido y tensiones.</li> <li>2. Desarrollar su escucha activa para mejorar su afinación en los cambios de posición. Trabajar la afinación como un objetivo motivador que busque alcanzar.</li> <li>3. Aumentar su autoestima y motivación mediante obras de su interés.</li> <li>4. Desarrollar un buen método de estudio que le ayude en su autoaprendizaje durante el estudio autónomo.</li> <li>5. Desarrollar su propia expresividad musical.</li> <li>6. Mejorar su capacidad de lectura.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escalas y arpeggios: Sol Mayor y menor melódica, Fa Mayor y re menor melódica, Mi bemol Mayor y do menor melódica.</li> <li>○ Técnica del brazo y mano derecha. Sonido legato y detaché.</li> <li>○ Técnica del brazo y mano izquierda, altura del brazo para cada cuerda, inclinación del antebrazo, correcta colocación de los dedos para el mayor agilidad, rapidez y articulación, énfasis en el dedo meñique.</li> <li>○ La extensión en la primera y cuarta posición con bemoles.</li> <li>○ La 2ª y la 3ª posición.</li> <li>○ El vibrato y la relajación del pulgar de la mano izquierda.</li> </ul>

### ***Clases previstas***

Tabla 7. Contabilización de las clases de instrumento previstas y realizadas durante el curso lectivo 2017/2018 y su distribución por trimestres

	<i>1º Trimestre</i>	<i>2º Trimestre</i>	<i>3º Trimestre</i>	<i>Total</i>
<b>Clases</b>	12	9	9	30
<b>Pruebas</b>	1	1	1	3
<b>Total</b>	13	10	10	33

### 3.1.2. Primer Trimestre

En el primer trimestre están previstos como programa mínimo obligatorio:

- 2 escalas
- 2 estudios
- 1 obra

Tabla 8. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 1º trimestre

Objetivos	Contenidos	Recursos Pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar el sonido en <i>detaché</i>, el contacto con la cuerda en el talón y el movimiento del brazo derecho.</li> <li>- Afianzar y estabilizar la afinación en la 1ª posición abierta y cerrada.</li> <li>- Recordar y mejorar la 4ª posición en todas las cuerdas.</li> <li>- Trabajar los cambios de posición entre la 1ª y la 4ª posición.</li> <li>- Conocer diferentes dinámicas: f, p, disminuyendo y crescendo.</li> <li>- Desarrollar el fraseo musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Sol Mayor y menor melódica, con sus respectivos arpeggios, en dos octavas.</li> <li>- La 1ª posición abierta y cerrada. La 4ª posición.</li> <li>- Los cambios de posición.</li> <li>- Dinámicas: f, p, disminuyendo y crescendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Sol Mayor y menor.</li> <li>- Estudio en la 1ª posición: S. Lee (1805-1887), op. 101, nº 11.</li> <li>- Estudio en la 4ª posición: L. Marderovsky, Lecciones para tocar el violoncello, nº 151.</li> <li>- Estudio con cambios de posición: N. Baklanova (1902-1985), Melodic Position Changing Exercises, nº 4.</li> <li>- Obra: W.H. Squire (1871-1963), Joyeuse.</li> </ul>

### 3.1.3. Segundo Trimestre

En el segundo trimestre están previstos como programa mínimo obligatorio:

- 2 escalas
- 2 estudios
- 1 obra

Tabla 9. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 2º trimestre

Objetivos	Contenidos	Recursos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar el sonido en <i>detaché</i>, el contacto con la cuerda en el talón y el movimiento del brazo derecho.</li> <li>- Mejorar el <i>legato</i> y el <i>staccato</i>.</li> <li>- Afianzar y estabilizar la afinación en la 1ª y 4ª posición abierta y cerrada.</li> <li>- Corregir los problemas de posición del brazo izquierdo.</li> <li>- Desarrollar la agilidad en los cambios de posición entre la 1ª y la 4ª posición.</li> <li>- Conocer la 3ª posición.</li> <li>- Desarrollar el fraseo y la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Fa Mayor y re menor melódica, con sus respectivos arpeggios, en dos octavas.</li> <li>- La 1ª y 4ª posición abierta y cerrada.</li> <li>- Técnica del brazo y mano izquierda, altura del brazo para cada cuerda, inclinación del antebrazo, correcta colocación de los dedos para el mayor agilidad, rapidez y articulación, énfasis en el dedo meñique.</li> <li>- Los cambios de posición.</li> <li>- La 3ª posición.</li> <li>- Dinámicas más específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Fa mayor y re menor melódica, con sus respectivos arpeggios.</li> <li>- Estudio en la 1ª posición: D. Popper (1843-1913), op. 76a, nº 6.</li> <li>- Estudio en la 3ª posición: L. Marderovsky, Lecciones para tocar el violoncello, nº 153.</li> <li>- Estudio con cambios entre la 1ª y la 4ª: N. Baklanova (1902-1985), Melodic Position Changing Exercises, nº 2.</li> <li>- C. Webster (1883-1945),</li> </ul>

sensibilidad musical. - Diversificar la cantidad de dinámicas comprendidas y usadas.	- <i>Detaché, legato, staccato.</i> - Armónicos naturales.	Scherzo.
---	---	----------

### 3.1.4. Tercer Trimestre

En el tercer trimestre están previstos como programa mínimo obligatorio:

- 2 escalas
- 2 estudios
- 1 obra

Tabla 10. Objetivos, contenidos y recursos programados para el 3º trimestre

Objetivos	Contenidos	Recursos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar la afinación en todas las posiciones entre la 1ª y la 4ª.</li> <li>- Consolidar los cambios de posición entre todas las posiciones desde la 1ª a la 4ª.</li> <li>- Iniciar el vibrato.</li> <li>- Iniciar las dobles cuerdas.</li> <li>- Aumentar el abanico de dinámicas y sonoridades.</li> <li>- Desarrollar el fraseo y la sensibilidad musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas las posiciones entre la 1/2 y la 4ª.</li> <li>- Cambios de posición.</li> <li>- <i>Detaché y legato.</i></li> <li>- Dobles cuerdas.</li> <li>- Vibrato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Mi bemol mayor y do menor melódica, con sus respectivos arpeggios.</li> <li>- Estudio en la 1ª posición y dobles cuerdas: R. Mooney (1958-2018), Double Stops for Cello, Go Tell Aunt Rhody.</li> <li>- Estudio en la 2ª posición: L. Marderovsky, Lecciones para tocar el violoncello, 155.</li> <li>- Estudio con cambios de posición entre la 1ª y la 4ª: L. Marderovsky, Lecciones para tocar el violoncello, nº 183.</li> <li>- J.B. Bréval (1753-1823), Sonata en Do Mayor, op. 40, nº1.</li> </ul>

### 3.1.5. Programación por clase

Las planificaciones y reflexiones que aquí aparecen fueron seleccionadas a modo de ejemplo entre el periodo correspondiente a las prácticas docentes. Por lo que fueron elegidas tres programaciones con un determinado espacio temporal, permitiendo una lectura más amplia de las prácticas docentes.

Tabla 11. Programación de una clase en el primer trimestre de la asignatura de violonchelo

<b>Asignatura: Violonchelo</b>		<b>Conservatório Regional de Castelo Branco</b>			
<b>Curso: 3º</b>					
<b>Clase nº: 6</b>		<b>Duración: 45 minutos</b>		<b>Fecha: 23/10/2017</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Recurso Pedagógico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la técnica base del brazo y la mano derecha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Detaché en la mitad inferior del arco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar cuerdas al aire usando solo la mitad inferior del arco en detaché.</li> <li>Ayudar a la alumna a sentir el movimiento del brazo, poniendo la mano en la parte externa e interna del brazo para sentir que parte tiene que mover.</li> <li>Aumentar la velocidad.</li> </ul>	Cuerdas al aire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumento</li> <li>Silla</li> <li>Atril</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Piano</li> <li>Lápiz y goma</li> <li>Cuaderno de violonchelo</li> </ul>	5 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la afinación.</li> <li>Mejorar el cambio de posición entre la 1ª y 4ª posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala Sol Mayor y menor melódica.</li> <li>Arpeggio mayor y menor.</li> <li>Notas ligadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para siempre en los primeros dedos y comprobar afinación tocando con la cuerda más aguda al mismo tiempo.</li> <li>Practicar el cambio de posición con el arpeggio y la escala, siempre con notas de paso y el arco organizado.</li> </ul>	Escala Sol Mayor y menor		15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar su autoestima y motivación.</li> <li>Mejorar la afinación y articulación en la sección B.</li> <li>Organizar la mano izquierda correctamente para la extensión hacia delante.</li> <li>Organizar el arco para poder realizar las dinámicas y el fraseo requerido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1ª posición abierta y cerrada.</li> <li>Staccato y legato.</li> <li>Articulación de la mano izquierda.</li> <li>Dinámicas y fraseo.</li> <li>Imaginario musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar la sección A con acompañamiento de piano, haciendo énfasis en el fraseo y dinámicas.</li> <li>Leer compas a compás la parte B, con el metrónomo y paradas para comprobar la afinación con las cuerdas al aire.</li> <li>Recordar como el pulgar se mueve hacia delante con las extensiones hacia el frente. Realizar el gesto primero solo con la mano izquierda, luego en pizzicato y luego con arco.</li> <li>En la sección A, practicar la organización del arco según con las dinámicas y fraseos, finales de frase y respiraciones. Ir frase a frase y repetir 3 veces bien.</li> </ul>	W.H. Squire (1871-1963), Joyeuse		25 minutos

## Reflexión

La clase comenzó con ejercicios con el arco en cuerdas al aire, para sentir el movimiento horizontal del brazo y el peso.

La alumna, se ha concentrado más en la mano derecha, y en la escala ha conseguido aplicar parte de las sensaciones que había tenido con las cuerdas al aire. Ha tocado aún con los 4 dedos muy desafinados que era el objetivo para hoy, por lo que ha mantenido ese objetivo de la afinación para la próxima clase. Ha tocado dos notas ligadas la escala menor, y el control de arco era mejor.

Tocó la obra primero hasta el sexto pentagrama sin parar, acompañada con el bajo. La afinación de los 4 dedos con la extensión sorprendentemente ha mejorado, teniendo en cuenta que, en la escala con la posición de la mano cerrada, seguía desafinada. Se repite el ejercicio del otro día para la extensión para el bemol en la cuerda la, para afianzar, pues al ser una alumna muy dispersa a veces las cosas salen bien solo de casualidad, mejor asegurar esta posición con el ejercicio que ya conoce. Luego toca frase a frase, con acompañamiento, recordando la historia y practicando las dinámicas, observando la organización del arco para ello, con paradas cuando ha sido necesario.

Después lee la sección B con metrónomo compás a compás, parando en aquellos lugares más difíciles. Cuando ha llegado a la extensión para la nota fa sostenido en la cuerda do, hemos trabajado con un ejercicio parecido al de antes con la extensión para el bemol en la cuerda la.

En relación a los objetivos propuestos, ha mejorado los relacionados con la técnica de la mano derecha, tanto en las cuerdas al aire como en la obra. Por otro lado, el objetivo de mejorar la afinación se ha conseguido en la obra, pero no en la escala, por lo que para su estudio individual se le ha propuesto continuar con los ejercicios conocidos de cantar antes de tocar, comprobar la afinación con las cuerdas al aire, comprobar con el afinador si tiene dudas que no consigue resolver cantando o con cuerdas al aire, y se añade como condición que cuando esté afinado, repita el movimiento de los dedos correctamente 5 veces.

El objetivo de mejorar los cambios de posición entre la 1ª y la 4ª no se ha cumplido, debido a las dificultades presentadas aún en la 1ª posición por falta del estudio individual de la semana, por lo que se posponen los ejercicios de este objetivo para la próxima clase.

Tabla 12. Programación de una clase en el segundo trimestre de la asignatura de violonchelo

<b>Asignatura: Violonchelo</b>		<b>Conservatorio Regional de Castelo Branco</b>			
<b>Curso: 3º</b>					
<b>Clase nº: 15</b>		<b>Duración: 45 minutos</b>		<b>Fecha: 22/01/2018</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Recurso Pedagógico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar el sonido continuo.</li> <li>Mejorar afinación.</li> <li>Practicar diferentes golpes de arco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala Fa Mayor y re menor melódica.</li> <li>Arpegio mayor y menor.</li> <li>Notas ligadas.</li> <li>Articulación <span style="margin-left: 100px;">mano</span> izquierda y afinación.</li> <li>3ª posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar las escalas con 2 notas ligadas usando todo el arco. Fa Mayor solo hasta nota re.</li> <li>Practicar la 3ª posición separadamente con motivos rítmicos.</li> <li>Tocar cada nota en semicorcheas en la mitad superior del arco.</li> </ul>	Escala Fa Mayor y re menor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumento</li> <li>Silla</li> <li>Atril</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Piano</li> <li>Lápiz y goma</li> <li>Cuaderno de violonchelo</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Afianzar la 3ª posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3ª posición.</li> <li>Detaché.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar el estudio. Trabajar las secciones donde aún manifieste dificultades.</li> </ul>	L. Marderosky, Lecciones para tocar el violoncello, nº 153.		15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar la velocidad de la sección A.</li> <li>Mejorar la coordinación de ambas manos.</li> <li>Consolidar la confianza en los cambios de posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1ª posición abierta y cerrada.</li> <li>4ª posición.</li> <li>Legato.</li> <li>Coordinación de las dos manos.</li> <li>Articulación de la mano izquierda.</li> <li>Armónicos naturales.</li> <li>Dinámicas y fraseo.</li> <li>Imaginario musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar por secciones con metrónomo repitiendo y aumentando la velocidad.</li> <li>Tocar solo la mano izquierda y luego solo las cuerdas al aire, luego juntar ambas, primero más despacio y luego aumentar la velocidad.</li> <li>Trabajar los cambios de posición solo con la mano izquierda con la anticipación del brazo.</li> </ul>	C. Webster (1883-1945), Scherzo.		20 minutos

## Reflexión

Ha tocado las escalas bastante afinadas, aunque le he recordado el ejercicio de comprobar la afinación con la cuerda al aire, pues los 4 dedos están desafinados a veces. La sección de la 3 posición la ha tocado con dos motivos melódicos que habíamos inventado la semana anterior y escribió en su cuaderno. Ha sido introducido el cambio de posición, con nota de paso, recordando que tiene que cerrar la extensión para cambiar de posición. Luego tocó la escala de re con semicorcheas repetidas, como en el Scherzo, para trabajar el arco. Los objetivos de mejorar afinación y practicar golpes de arco se han conseguido, por otro lado, el sonido no ha mejorado significativamente durante la práctica de la escala, por lo que se decide volver a introducir ejercicios con cuerdas al aire preparatorios en las próximas clases.

El estudio 153 estaba un poco más seguro, pero continúa teniendo muchas dudas en las notas, y toca con mucha facilidad con el mismo dedo en otra cuerda sin inmutarse. Me graba tocando el estudio en su móvil para servir de apoyo en su casa. En la clase estudiamos lentamente con paradas entre las notas diciendo que viene después, y mejora. Introducimos la dinámica Forte y Piano. El objetivo de mejorar la 3ª posición se ha conseguido, aunque es necesario continuar trabajando en ese sentido para que la alumna no retroceda.

Ha tocado toda la sección A hasta el final, aunque muy lentamente. Se ha trabajado los cambios de posición para el compás 13 y 15 con el pulgar por detrás del mástil, para que la mano no salte y pierda todo el contacto con la cuerda, primero el ejercicio solo con la mano izquierda y luego tocando con el arco. Posteriormente se ha añadido el *sforzando*, trabajando con parada del arco primero para entender que tiene el punto de contacto y la velocidad inicial. Luego se ha juntado el cambio de posición y el *sforzando*. Finalmente, la alumna ha vuelto a tocar la sección y ha aplicado lo que habíamos trabajado.

El objetivo principal de consolidar y aumentar la velocidad de la primera sección se ha conseguido solo parcialmente. La necesidad de trabajar bien los cambios de posición ha dificultado avanzar en otras cuestiones de coordinación y velocidad. Se le ha propuesto a la alumna que en el trabajo de casa realice el estudio con metrónomo avanzando en la velocidad poco a poco.

Tabla 13. Programación de una clase en el tercer trimestre de la asignatura de violonchelo

<b>Asignatura: Violonchelo</b>		<b>Conservatório Regional de Castelo Branco</b>			
<b>Curso: 3º</b>					
<b>Clase nº: 22</b>		<b>Duración: 45 minutos</b>		<b>Fecha: 09/04/2018</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Recurso Pedagógico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las posiciones.</li> <li>• Mejorar la afinación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Mi bemol Mayor.</li> <li>• Arpegio mayor.</li> <li>• Afinación.</li> <li>• 1ª, 2ª, 3ª y 4ª posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar cada sección de la escala en diferente posición separadamente. Inventar motivos melódicos y rítmicos para estudiar.</li> <li>• Buscar las cuerdas al aire que pueden servir de apoyo para la afinación y con qué dedo. Marcar un círculo en la nota y dedo de la escala para recordar que en esa nota hay que comprobar afinación.</li> </ul>	<p>Escala Mi bemol Mayor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento</li> <li>• Silla</li> <li>• Atril</li> <li>• Partituras</li> <li>• Afinador</li> <li>• Metrónomo</li> <li>• Piano</li> <li>• Lápiz y goma</li> <li>• Cuaderno de violonchelo</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar en dobles cuerdas.</li> <li>• Afianzar la afinación en la primera posición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dobles cuerdas</li> <li>• 1ª Posición cerrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar las dobles cuerdas al aire con el ritmo correcto mientras solfea las notas de la melodía.</li> <li>• Parar en cada 4 dedo y comprobar afinación. Luego hacer lo mismo con los 1 dedos.</li> </ul>	<p>R. Mooney (1958-2018), Double Stops for Cello, Go Tell Aunt Rhody</p>		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer todas las notas de la 2ª posición en todas las cuerdas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2ª posición.</li> <li>• Detaché.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar las notas solo con la mano izquierda diciendo el nombre de las notas.</li> <li>• Tocar lentamente, con metrónomo a 40, Un tiempo para cantar la nota y otro para tocarla. Sin ritmo, todas iguales. Parar para comprobar afinación con cuerdas al aire en los 1 dedos.</li> </ul>	<p>L. Marderovsky, Lecciones para tocar el violoncello, 155</p>		10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar su motivación para el estudio.</li> <li>• Comprender la estructura formal de la obra.</li> <li>• Definir las dificultades principales y el método de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª, 2ª, 3ª y 4ª posición.</li> <li>• Cambios de posición.</li> <li>• Detaché, legato y spiccato. Acordes.</li> <li>• Diferentes motivos rítmicos.</li> <li>• Cuadratura clásica.</li> <li>• Fraseo y dinámicas diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar por primera vez y valorar con ella cual es la principal dificultad.</li> <li>• Comenzar a construir la historia de la obra para motivar el estudio.</li> <li>• Leer lentamente la primera frase. Tocar las manos por separado: articulación mano izquierda y legato mano derecha en cuerdas al aire.</li> <li>• Solfear declamando con el ritmo y las dinámicas.</li> </ul>	<p>J.B. Bréval (1753-1823), Sonata en Do Mayor, op. 40, nº1</p>		15 minutos

## Reflexión

En la escala ha tocado las secciones que están en la 4ª y en la 3ª posición con varios motivos rítmicos, y parando siempre en el primer dedo para comprobar la afinación con la cuerda al aire, ha marcado en el cuaderno las notas de la escala que tiene de guía para comprobar la afinación. El final de la escala en la 2ª posición no lo ha tocado. Por tanto, el objetivo de mejorar la afinación y conocer las posiciones se ha conseguido en relación con la 4ª y la 3ª, pero no a la 2ª. Se decide continuar con este proceso en la siguiente clase para afianzar los conocimientos y progresar en las otras posiciones.

Ha tocado el estudio 155 completo, y aunque ha tenido dudas en las extensiones a veces, estaba bastante bien de afinación. Se ha marcado en la partitura las notas de referencia para comprobar la afinación con cuerdas al aire. El objetivo marcado para la clase se había conseguido con el estudio autónomo de la alumna que ha trabajado bien esta semana. Se decide mantener el estudio una semana más para mejorar la afinación de las notas de referencia y poder ayudar al resto del repertorio.

Ha tocado el estudio de dobles cuerdas bastante bien de sonido y afinación, solo se ha tenido que repetir con el método “3 veces bien” un par de compases parando en el 1º dedo para afinar. Tiene un par de errores rítmicos que ya tenía en la otra clase, se trabaja con las cuerdas al aire y cantando la melodía. El objetivo para este estudio se ha cumplido parcialmente, pues necesita mejorar la afinación del primer dedo, se decide que continúe estudiando con el método de la clase y avanzar para otro estudio, el 183, que ayude a afianzar la afinación.

Ha tocado la Sonata sólo hasta el tercer pentagrama, donde ha parado por acumulación de errores. Tiene bastantes errores rítmicos por lo que hace dos ejercicios:

- Solfear mientras toco y ella articula los dedos de la mano izquierda.
- Declamar sin nombres de notas mientras caminamos para sentir el tempo.

Después ha vuelto a tocar las dos primeras frases y estaba mejor, aunque había errores que permanecían. Han sido definidas después las respiraciones musicales en esa sección.

Los objetivos para la obra se han conseguido parcialmente, la alumna se ha sentido más motivada al entender mejor como estudiar y como mejorar, además de entender el fraseado, por otro lado, no ha sido posible avanzar para comprender la estructura global de la obra, se decide que escuche nuevamente la obra en YouTube y que marque con colores en la partitura las similitudes que encuentre.

## 3.2. Clase colectiva

### 3.2.1. Anual

El programa de esta clase depende en su parte principal del programa de la asignatura de Orquesta Sinfónica, por lo que es repertorio elegido para la clase colectiva no será elegido en su mayor parte por mí, sino por el profesor de Orquesta. Aun así, la manera de organizar el repertorio durante las clases es de mi elección. Así como las cuestiones técnicas y gran parte del trabajo musical de sección.

Todos los trimestres, además del repertorio elegido para tocar en la Orquesta Sinfónica, habrá tantas escalas a trabajar como tonalidades diferentes del repertorio y varias piezas complementarias, como dúos, tríos o cuartetos para trabajar el sonido y la coordinación de grupo. Este repertorio complementario es elegido para los alumnos poder explorar sus potencialidades y mejorar así la calidad de la ejecución dentro del grupo, así como ampliar y desarrollar su personalidad artística.

#### **Objetivos**

- Mejorar la coordinación y el encaje sonoro del grupo.
- Establecer el dialogo y la solidaridad en el grupo como base de trabajo.
- Mejorar la afinación de cada uno individualmente y del grupo en su conjunto.
- Desarrollar el oído armónico y la comprensión armónica y tonal.
- Desarrollar la capacidad de mantener una pulsación durante toda la obra.
- Desarrollar la flexibilidad estilística y de interpretación de diferentes estilos.
- Mejorar la capacidad de escuchar a los otros y reaccionar musicalmente.
- Mejorar la capacidad de autocorrección basada en una audición crítica.
- Ampliar el conocimiento del repertorio sinfónico y de cámara.

#### **Clases previstas**

Tabla 14. Contabilización de las clases colectivas previstas y realizadas durante el curso lectivo 2017/2018 y la distribución por trimestres.

<i>1º Trimestre</i>	<i>2º Trimestre</i>	<i>3º Trimestre</i>	<i>Total</i>
13	10	10	33

### 3.2.2. Primer Trimestre

Durante este trimestre, se decide trabajar con ellos, además del programa definido para la orquesta sinfónica, varios dúos de Béla Bartok para:

- desarrollar el oído armónico y la comprensión armónica y tonal,
- mejorar la afinación individual y del grupo en su conjunto,
- mejorar la capacidad de escuchar a los otros y reaccionar musicalmente,
- ampliar el conocimiento del repertorio de música de cámara.

### **3.2.3. Segundo Trimestre**

Este trimestre se decide que las obras complementarias que los alumnos van a trabajar durante las clases serán de un nivel más fácil y más cortas, debido a que el programa que tienen que preparar para la orquesta sinfónica es más complejo y llevará más tiempo de clases. Por lo que, junto con ellos, se elegirán dúos fáciles para segundo o tercer curso de violonchelo, con lo que poder trabajar principalmente la lectura a primera vista, y la capacidad de autocorregir musicalmente en el momento de la ejecución. Esta decisión también ayudará al contrabajista, que técnicamente tenía más dificultades en el repertorio del primer trimestre.

### **3.2.4. Tercer Trimestre**

Durante este trimestre, además del repertorio de la orquesta sinfónica, se decide trabajar algunos de los estudios de D. Popper (1843-1913), op. 76a. Para ayudar a su técnica violoncellística ya que no tienen clases de instrumento este curso. En el caso del contrabajo se realizan adaptaciones de los bajos para adecuarse con su nivel técnico. Al mismo tiempo, se pretende:

- desarrollar el oído armónico y la comprensión armónica y tonal,
- mejorar la afinación individual y del grupo en su conjunto,
- mejorar la capacidad de escuchar a los otros y reaccionar musicalmente,
- ampliar el conocimiento del repertorio para violonchelo.

### **3.2.5. Programación por clase**

Las planificaciones y reflexiones que aquí aparecen fueron seleccionadas a modo de ejemplo entre el periodo correspondiente a las prácticas docentes. Por lo que fueron elegidas tres programaciones con un determinado espacio temporal, permitiendo una lectura más amplia de las prácticas docentes.

Tabla 15. Programación de una clase en el primer trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.

<b>Asignatura: Seccional (naipe) de violonchelo y contrabajo</b>		<b>Conservatório Regional de Castelo Branco</b>			
<b>Nº de alumnos: 4</b>					
<b>Clase nº: 5</b>		<b>Duración: 45 minutos</b>		<b>Fecha: 17/10/2017</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Recurso Pedagógico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la afinación.</li> <li>Desarrollar el oído armónico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala Sol Mayor y menor melódica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar unos nota pedal, mientras uno toca la escala.</li> <li>Tocar a dos voces, divididos en dos grupos, por terceras, sextas, cuartas y quintas.</li> <li>Tocar comenzando desfasados para construir los acordes de la escala natural. Primero en tres grupos para hacer tríadas, luego en 4, para construir acordes de séptima.</li> <li>Tocar con varios motivos rítmicos</li> </ul>	Escala Sol Mayor y menor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos</li> <li>Sillas</li> <li>Atriles</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Lápiz y goma</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la precisión rítmica en la Marcha y en Trepak.</li> <li>Aprender a controlar el arco en la Danza Árabe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afinación.</li> <li>Precisión rítmica.</li> <li>Audición crítica.</li> <li>Armonía tonal.</li> <li>Estilo romántico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar con metrónomo por secciones.</li> <li>Tocar en cuerdas al aire el arco de la Danza Árabe, cambiar el ritmo para practicar el movimiento del brazo derecho.</li> </ul>	P.I. Tchaikovsky (1840-1893), El Cascanueces		25 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la escucha activa.</li> <li>Desarrollar la sincronización y la coordinación rítmica.</li> <li>Desarrollar la diferenciación de dinámicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afinación.</li> <li>Precisión rítmica.</li> <li>Música de cámara.</li> <li>Armonía modal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar cada parte por separado mientras la otra voz canta la suya, escuchar las consonancias y disonancias.</li> <li>Tocar por compases a diferentes velocidades, dando cada vez un alumno diferente la entrada.</li> <li>Tocar por frases exagerando el fraseo y las dinámicas.</li> </ul>	B. Bartok (1881-1945), 44 duos para dos cellos, nº3		10 minutos

## Reflexión

Han tocado la escala lentamente varias veces, usando diferentes estrategias. Cada vez ha sido uno el que ha dirigido las entradas, el tempo y las dinámicas (crescendos y diminuendos en cada arco según han querido), para desarrollar la confianza y seguridad del que dirige y, al mismo tiempo, la escucha atenta y la coordinación del resto del grupo. El objetivo trazado para la escala se ha conseguido bastante satisfactoriamente.

Se ha trabajado la Marcha del Cascanueces con metrónomo, principalmente la sección de pizzicato. Se han dividido las secciones en partes más pequeñas para conseguir avanzar en la velocidad y luego se han juntado. Posteriormente se ha pasado a la Danza Árabe, el golpe de arco ha salido bastante bien desde el principio con las cuerdas al aire, pero con los dedos tienen tendencia a mover más el brazo, así que se ha seguido trabajando con cuerdas al aire. El objetivo de mejorar la Marcha del Cascanueces se ha conseguido, pero no ha sido posible trabajar igualmente Trepak, por lo que se decide que será el primer punto de la próxima clase. El objetivo de la Danza Árabe se ha conseguido solo parcialmente, pues con los dedos aún existen problemas, se decide continuar con este trabajo la siguiente semana, con otros tipos de motivos rítmicos que hoy no han sido usados.

Han tocado el dúo 3, todos de espaldas unos a los otros, para desarrollar la escucha más atenta. Cada vez ha sido uno el que ha respirado y dado las entradas. De entre los objetivos ha faltado conseguir el trabajo de las dinámicas, pues la preocupación principal del alumnado han sido las entradas y las cuestiones rítmicas. Se decide volver a realizar el ejercicio la próxima semana centrándose solo en las dinámicas de la obra, exagerando todas ellas para poder apreciar los extremos.

Tabla 16. Programación de una clase en el segundo trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.

Asignatura: **Seccional (naípe) de violonchelo y contrabajo**

**Conservatório Regional de Castelo Branco**

Nº de alumnos: **4**

Clase nº: **16**

Duración: **45 minutos**

Fecha: **23/01/2018**

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Recurso Pedagógico</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tiempo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la afinación.</li> <li>Desarrollar el oído armónico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala La bemol Mayor.</li> <li>Escala fa menor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar unos nota pedal, mientras uno toca la escala.</li> <li>Tocar a dos voces, divididos en dos grupos, por terceras, sextas, cuartas y quintas.</li> <li>Tocar comenzando desfasados para construir los acordes de la escala natural. Primero en tres grupos para hacer tríadas, luego en 4, para construir acordes de séptima.</li> <li>Tocar con varios motivos rítmicos</li> </ul>	Escala La bemol mayor y fa menor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos</li> <li>Sillas</li> <li>Atriles</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Lápiz y goma</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar afinación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afinación.</li> <li>Precisión rítmica.</li> <li>Audición crítica.</li> <li>Armonía tonal.</li> <li>Estilo clásico: Beethoven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar.</li> <li>Tocar lentamente con paradas entre las notas cantando la siguiente.</li> <li>Tocar y para en una nota cuando está desafinada, volver atrás y corregir.</li> </ul>	L.V. Beethoven (1770-1827), Abertura "Egmont"		25 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer la partitura.</li> <li>Marcar digitaciones esenciales.</li> <li>Mejorar el vibrato en el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afinación.</li> <li>Precisión rítmica.</li> <li>Legato y espressivo.</li> <li>Vibrato.</li> <li>Estilo romántico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar lentamente.</li> <li>Parar cada vez que haya alguna duda de digitación y definir como tocar.</li> <li>Practicar ejercicios de vibrato en grupo con una nota tenuto.</li> </ul>	P.A. Mascagni (1863-1945), Cavalleria Rusticana, Intermezzo		10 minutos

## Reflexión

Han tocado la escala Mayor y la menor. Las dos lentamente por cuarta y formando acordes de tres notas. Se ha corregido la afinación, principalmente de las notas la y re bemol. Han conseguido escuchar al mismo y ajustar la afinación dentro de la armonía, por lo que los objetivos propuestos para la escala se han cumplido.

Han tocado varias secciones de Egmont donde había problemas de afinación y se han ido resolviendo. Todas las secciones se han trabajado:

- Primero han cantado, para desarrollar el canto interior sin las dificultades del instrumento, saber las notas, los ritmos y el fraseado.
- Luego han tocado lentamente con paradas entre las notas, sin ritmo definido, cantando la nota que van a tocar después, para detectar donde hay problemas de afinación, cuales son y mejorar con ello la afinación global de la sección.
- Finalmente se ha tocado con el ritmo, pero lentamente, parando cuando una nota estaba desafinada, volviendo a la nota anterior y corrigiendo, para practicar el movimiento correcto del brazo y los dedos de la mano izquierda y desarrollar una correcta memoria física, que cuando se toca en orquesta a veces se ve afectada.

En general, la afinación ha mejorado significativamente en las secciones trabajadas, aun así, es necesario continuar trabajando en este sentido con el grupo y al mismo tiempo continuar con las secciones que no ha sido posible ver durante la clase.

Han leído la abertura de la Cavalleria Rusticana y se ha marcado las digitaciones y las arcadas. Luego se trabajó el fraseo y las dinámicas, y finalmente un poco del vibrato en las notas largas. La parte teórica se ha desarrollado bien, pero con el trabajo del desarrollo del vibrato no se han conseguido los objetivos, se pretende continuar con ejercicios de vibrato en la próxima clase, y para el estudio individual se indican dos ejercicios que puede realizar el alumnado en casa durante el estudio autónomo.

Tabla 17. Programación de una clase en el tercer trimestre de la asignatura de seccional de orquesta.

Asignatura: **Seccional (naípe) de violonchelo y contrabajo**

**Conservatório Regional de Castelo Branco**

Nº de alumnos: **4**

Clase nº: **27**

Duración: **45 minutos**

Fecha: **15/05/2018**

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Recurso Pedagógico</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tiempo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la afinación.</li> <li>Desarrollar el oído armónico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escala Sol Mayor.</li> <li>Escala Re Mayor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar unos nota pedal, mientras uno toca la escala.</li> <li>Tocar a dos voces, divididos en dos grupos, por terceras, sextas, cuartas y quintas.</li> <li>Tocar comenzando desfasados para construir los acordes de la escala natural. Primero en tres grupos para hacer tríadas, luego en 4, para construir acordes de séptima.</li> <li>Tocar con varios motivos rítmicos</li> </ul>	Escala Sol Mayor y Re Mayor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos</li> <li>Sillas</li> <li>Atriles</li> <li>Partituras</li> <li>Afinador</li> <li>Metrónomo</li> <li>Lápiz y goma</li> </ul>	10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar sin problemas.</li> <li>Conocer las entradas del coro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afinación.</li> <li>Precisión rítmica.</li> <li>Música con coro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar cada movimiento completo, resolver las dificultades.</li> <li>Marcar en la partitura las entradas del coro. Trabajar el sonido diferente en esas secciones.</li> </ul>	D.Pedro I (1798-1834), Misa		25 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la sensibilidad musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1ª posición.</li> <li>Legato, detaché y staccato.</li> <li>Diferentes dinámicas y articulaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar con diferentes velocidades.</li> <li>Dejar que cada uno interprete su melodía y comente porque lo hace así.</li> </ul>	D. Popper (1843-1913), op. 76ª		10 minutos

## Reflexión

Han tocado la escala en corcheas y por terceras y sextas entre ellos para desarrollar el oído armónico y la afinación relativa entre las notas. Después de varios meses de trabajo en este sentido la evolución ha sido notable con la afinación del grupo y su escucha activa para corregir tanto en relación a las notas anteriores de cada uno como en relación a la afinación del grupo.

Han leído los movimientos que faltaban de la Misa y se ha trabajado la articulación de algunas notas de acompañamiento. Con relación a los objetivos con la obra, se ha conseguido resolver los problemas para que puedan tocar sin dificultad, pero no se ha conseguido marcar las entradas del coro en la partitura. Se decide comenzar el trabajo de la próxima clase por este punto, y al mismo tiempo se indica al alumnado que apunten en sus partituras toda la información que reciban al respecto durante la clase de Tutti de orquesta.

Ha tocado cada uno la melodía de uno de los dúos D. Popper (1843-1913), op. 76a (1, 3, 4 y 6). Se ha dialogado sobre los fraseados y sus razones. Han surgido algunas ideas interesantes, algunas otras menos, pero se ha desarrollado su imaginario musical.

## 4. Evaluaciones

### 4.1. Clase de instrumento individual

En el Conservatorio Regional de Castelo Branco, existen pruebas al final de cada trimestre para todos los alumnos de instrumento. La evaluación de esta prueba se une a la de la evaluación continua, siguiendo unos porcentajes que se explica a continuación.

Tabla 18. Criterios de evaluación de la asignatura de violonchelo en el curso lectivo 2017/2018

<b>Parámetros</b>	<b>Porcentaje de evaluación</b>
<i>Trabajo individual y participación</i>	20%
<i>Cantidad de programa</i>	15%
<i>Dominio de la partitura y calidad de la ejecución</i>	20%
<i>Audiciones</i>	15%
<i>Prueba trimestral</i>	30%

Los elementos de evaluación durante las clases son los siguientes:

- Observación directa.
- Registros de cumplimiento de los trabajos de casa.
- Registro de asistencia, puntualidad y presentación del material.
- Registro del desempeño en las clases y en las presentaciones públicas.

Los parámetros que son evaluados durante las audiciones y la prueba trimestral son:

- Conocimiento y corrección en la interpretación del texto: notas, ritmo, tempo, digitaciones, articulaciones, dinámicas, fraseado.
- Desarrollo técnico: afinación, organización del arco, agilidad mano izquierda, elasticidad, independencia y coordinación de los brazos, calidad sonora.
- Sensibilidad musical y expresividad: Calidad en el fraseo y discurso musical, tempo musical, dinámicas y sonoridades, capacidad de flexibilidad estilística.
- Desarrollo de la memoria musical.

#### 4.1.1. Evaluación alumna

Con relación a los parámetros de evaluación detallados la evaluación cualitativa de las prestaciones de la alumna en la clase individual son las siguientes.

##### ***Trabajo individual***

Se ha desarrollado su independencia de estudio durante el presente curso lectivo, aunque la alumna aun muestra dificultades en su modo de estudio autónomo. En general es satisfactorio el cómputo de su trabajo desarrollado durante el curso.

### ***Cantidad de programa***

La alumna ha realizado más programa del mínimo requerido para su curso.

### ***Dominio de la partitura y calidad de la ejecución***

A pesar de haber mejorado en cuestiones como la afinación, la pulsación y el ritmo, la interpretación de las partituras no siempre ha sido la mejor posible. Es necesario seguir desarrollando la atención a los detalles escritos e interpretar lo más rigurosamente posible.

Por otro lado, ha sido evidente una evolución en su sensibilidad musical que ha compensado errores técnicos de otro tipo.

### ***Audiciones***

La alumna ha participado en todas las audiciones de la clase de violonchelo del curso porque ha conseguido realizar suficiente programa como para poder presentarse públicamente reiteradas veces.

Durante sus interpretaciones públicas se ha podido destacar un desarrollo notorio de su sensibilidad musical, con fraseados musicales y dinámicas bien desarrolladas.

Por otro lado, las cuestiones de afinación, ritmo y pulsación que dificultan su aprendizaje en las clases, han perjudicado algunas de sus interpretaciones, pues la alumna padece una clara ansiedad escénica que le hace perder bastante concentración.

### ***Pruebas***

El resultado de las pruebas trimestrales ha sido siempre positivo. Aunque han existido problemas y dificultades en relación con la afinación, han sido compensados con otros factores.

## **4.2. Clase colectiva**

Los alumnos de esta asignatura, al ser del curso libre, no tienen más allá de una evaluación cualitativa de su desempeño. Los elementos de evaluación durante las clases son los siguientes:

- Observación directa.
- Registro de asistencia, puntualidad y presentación del material.
- Registro del desempeño en las clases y en las presentaciones públicas con la Orquesta Sinfónica.

### **4.2.1. Evaluación clase colectiva**

El desarrollo de las clases ha sido positivo, ofreciendo mejorías notables en la sección de bajos de la Orquesta Sinfónica en lo relativo a la afinación, cohesión, organización y trabajo del grupo.

## 5. Actividades extracurriculares

### 5.1. Alumna individual

Tabla 19. Actividades extracurriculares de la alumna de violonchelo

<b><i>Fecha</i></b>	<b><i>Actividad</i></b>
<b>22/11/2017</b>	Audición de la Clase de Cuerdas
<b>19/02/2018</b>	Audición de la Clase de Violonchelo
<b>05/03/2018</b>	Audición de la Clase de Cuerdas
<b>24/03/2018</b>	Masterclass con la Profesora Ana Raquel Pinheiro
<b>21/05/2018</b>	Audición de la Clase de Cuerdas
<b>25/05/2018</b>	Audición de la Clase de Cuerdas

### 5.2. Clase Colectiva

Tabla 20. Actividades extracurriculares de la clase colectiva

<b><i>Fecha</i></b>	<b><i>Actividad</i></b>
<b>29/09/2017</b>	Concierto Orquesta Sinfónica
<b>15/12/2017</b>	Concierto de Navidad
<b>24/02/2017</b>	Concierto en el Festival de Guitarras
<b>23/03/2018</b>	Concierto de Pascua
<b>28/04/2018</b>	Concierto del Festival de la Beira Interior
<b>01/06/2018</b>	Concierto Final en Castelo Branco
<b>08/06/2018</b>	Concierto Final en Idanha-a-Nova

## 6. Reflexión final

El aprendizaje que han proporcionado estas prácticas ha sido de una gran importancia para el desarrollo y desempeño como docente. Cuestiones como el tener que poner por escrito la reflexión después de cada clase, que habitualmente es llevado a cabo solo de manera mental, ha ayudado mucho en la planificación y el desarrollo más eficaz de las clases, principalmente pues ha sido posible detectar patrones que se repetían a lo largo del curso. Lo que ha traído consecuencias positivas en el aprendizaje del alumnado, como una mayor creatividad en las estrategias de aprendizaje desarrolladas en las clases y una mejor adecuación de estas a sus necesidades.

La supervisión ha sido realizada siguiendo principalmente el método de las clases visionadas, y eventualmente las clases asistidas. Estas clases asistidas han sido presenciadas por el profesor Miguel Rocha en una ocasión y en dos ocasiones además de él, la profesora Catherine Strynckx y el profesor cooperante Nicolás Celis. Estas clases asistidas se han realizado en el Conservatorio Regional de Castelo Branco en horarios previamente combinados con los tutores y el alumnado.

Las clases visionadas se han realizado en grupo, donde estaban presentes los compañeros que también eran supervisados y el profesor supervisor. Estas clases tenían como finalidad obtener una valoración más amplia de las clases y así redefinir estrategias y mejorar el trabajo con el alumnado. Aunque mis clases no siempre han podido ser visionadas en estas clases, por cuestión de tiempo, el hecho de asistir al visionado de las clases de los compañeros también ha sido un gran aprendizaje, al observar diferentes y variadas estrategias para resolver las dificultades del alumnado. Al mismo tiempo estas clases visionadas han servido de intercambio de experiencias como docentes, que ha sido muy productivo al escuchar diferentes abordajes ante las mismas dificultades.

Durante el proceso de supervisión se ha entendido que, aunque los contenidos transmitidos y las metodologías usadas suelen ser correctas, a veces falta mejorar la comunicación para convertirla en más atractiva e incluir estrategias que motiven más al estudio individual del alumnado. A pesar de la estructuración de las planificaciones de las clases, no ha sido siempre posible llevar a cabo todo el contenido de manera práctica, resultando en clases desequilibradas al faltar algún tópico esencial a ser tratado, como el desarrollo de la sensibilidad musical o la atención a la afinación o al ritmo, por ejemplo. Por tanto, las reflexiones posteriores han ayudado a observar más objetivamente el desarrollo de las clases y sus carencias o excesos.

Al mismo tiempo, ha sido complicado con esta alumna individual aplicar todos los objetivos principales en una misma clase, pues el aprendizaje desarrollado avanza más lentamente cuando las clases son más extensas en contenidos y objetivos. Por lo que, se ha comprobado que es más productivo cuando la clase se centra en un solo objetivo principal y trabajado con una estrategia de aprendizaje o dos principalmente.

Por ejemplo, si se trata de la afinación, este concepto será aplicado durante toda la clase, y no se debe incluir más allá de pequeñas pinceladas sobre las cuestiones del arco o sobre el desarrollo musical, pues solo una de ellas va a ser aplicada durante su estudio autónomo.

Por otro lado, la experiencia de incluir repertorio de cámara violonchelístico en el trabajo de la clase colectiva ha sido muy interesante y ha desarrollado muy positivamente el oído armónico, la sonoridad y la sincronidad del grupo.

Aprender y entender que no todas las personas aprenden igual ni tienen las mismas necesidades específicas para desarrollar su autonomía de aprendizaje ha sido una de las principales consecuencias para la práctica docente. Las planificaciones estándar con todos los parámetros según las reglas no sirven para todo el alumnado, y la enseñanza individualizada de un instrumento musical proporciona la facilidad de diversificar los objetivos, contenidos y estrategias utilizadas personalizándolas lo más posible según las necesidades específicas de la persona que se acompaña.

Esta experiencia de aprendizaje individual y compartido con colegas y profesores ha ayudado a ser mejor docente, más consciente y eficiente, lo que sin ninguna duda repercutirá muy positivamente en el alumnado.

*Parte II*  
***Proyecto de Investigación:***  
*Los beneficios del Yoga y la*  
*Meditación para el aprendizaje de un*  
*instrumento musical*



## Introducción

Ser músico profesional puede convertirse en una carrera llena de estrés, con ansiedad en el escenario; inestabilidad por causa de la imprevisión e irregularidad de horarios de ensayos, conciertos y viajes; además de los desórdenes musculoesqueléticos producto de los movimientos repetitivos que se realizan durante horas de práctica.

La educación de hoy demanda algo más que el mero aprendizaje de los contenidos curriculares. Se ha vuelto indispensable cuestionar seriamente la manera de educar y enseñar a nuestro alumnado. Es el momento de asumir responsabilidades y de cultivar otras habilidades como el autoconocimiento, la regulación de las propias emociones, habilidades interpersonales, la tolerancia, el respeto y el amor hacia uno mismo y hacia los demás, e incluso, ciertas habilidades cognitivas, entre las que destaca la atención, que se está degradando desde la omnipresencia de las nuevas tecnologías.

Tal vez, el público de los conciertos cuando ve a los músicos actuar se imagina como una experiencia maravillosa ser un músico que se presenta ante unos oyentes atentos y agradecidos. Sin embargo, si bien pueden ser conscientes de la enorme cantidad de trabajo, motivación y dedicación que se requiere para convertirse en un músico experto y versátil, pocos se darán cuenta de la angustia que puede estar asociada con el aspirante a músico (Stoeber & Eismann, 2007).

Hay estudios que estiman que más del 69% de los músicos está afectado negativamente por la ansiedad escénica<sup>3</sup> y que más del 87% de los músicos sufre algún problema musculoesquelético (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013). Al mismo tiempo, no sólo muchos músicos profesionales sufren estos problemas, sino que la presión de las clases periódicas, la práctica individual, los recitales también pueden provocar problemas musculoesqueléticos y fatiga emocional en muchos jóvenes estudiantes de música (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009), además de terminar desarrollando ansiedad escénica (Cox & Kenardy, 1993).

Es esencial, como formadores, dejar de considerar estos problemas de los músicos como algo inherente a la profesión para plantearse cómo sería posible conseguir desarrollar un aprendizaje más sano a largo plazo tanto física, mental y emocionalmente para los futuros profesionales.

Leer sobre la experiencia del gran violinista Yehudi Menuhin con el yoga es muy alentador al comprobar como supuso un cambio en su vida como músico. Tanto es así

---

<sup>3</sup> Término usado por Dianna Kenny en sus artículos y su libro (Kenny D. T., *The psychology of music performance anxiety*, 2011). La traducción para el castellano de este término surge en los artículos de Zarza-Alzugaray y otros (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Robles-Rubio, *Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música*, 2016).

que denominaba al que fue su maestro de yoga, B.K.S. Iyengar, como “su mejor profesor de violín” (Iyengar, 2017). Si a alguien de su nivel, y ya en la edad adulta, le supuso una experiencia de crecimiento, tanto a nivel postural como interpretativo y musical, que no será posible si esta práctica es introducida desde la iniciación instrumental.

Por otro lado, diversas investigaciones han estudiado los efectos positivos de la práctica de meditación regularmente en la concentración (Brown & Ryan, 2003) y la reducción de la ansiedad escénicas en músicos (Chang, Midlarsky, & Lin, 2003). Para tener un buen estado físico las personas realizan diferentes tipos de ejercicios, por lo que para tener un estado mental saludable, estable y fuerte, se entiende que también se debe practicar ejercicio, y en esto participa la meditación. Se podría decir por tanto que “la meditación es el adiestramiento de la mente” (Carrasco, 2016).

Como docente se debe creer en la importancia de estas disciplinas, de la que existen estudios sobre su relevancia para la formación de un músico (Xu, 2010; Zelazo & Lyons, 2012; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013). Se espera que este estudio sea un incentivo para incluir estas prácticas en las enseñanzas musicales, para con ello mejorar el aprendizaje del alumnado y, al mismo tiempo, la práctica docente. Se ha comprobado que los programas psicoeducativos proporcionados al principio de la carrera del músico pueden desarrollar la capacidad de bienestar psicológico y la resiliencia en las dimensiones positivas del bienestar (Steyn, Steyn, Maree, & Panebianco-Warrens, 2016). Durante la vida de los músicos, superar la ansiedad escénica se convierte en uno de los grandes desafíos, ¿por qué no comenzar desde su origen y evitar que se desarrolle durante el aprendizaje musical?

El yoga, junto con el mindfulness, la psicología positiva, los programas de educación emocional o las técnicas de relajación son herramientas que pueden ayudar a transformar vidas o, cuanto menos, la manera de vivirlas. Las artes, y en concreto la música, ofrecen también algunas oportunidades en este sentido; son experiencias que pueden resultar habituales, obvias o incluso triviales, pero que se fundamentan en otra forma especial de percibir y entender el mundo. Por lo que la relación entre las diferentes áreas es bastante clara.

La música, al igual que otras actividades artísticas, comprometen a la totalidad de la persona. Joaquín Solé (Orozco & Solé, 2000) afirma en su libro que “el verdadero instrumento no es el violín, la batería o la guitarra, sino nuestro cuerpo, que debemos controlar y preparar para una tarea que exige muchas horas de trabajo y dedicación”.

En el presente, estas disciplinas, junto con la técnica Alexander y el método Feldenkrais, son parte esencial de la formación de cualquier músico en muchos países, sin embargo, en Portugal prácticamente no se ha realizado ninguna experiencia al respecto, se considera, por tanto, que puede ser un buen punto de partida para futuras investigaciones en esta área.

## 1. Problemática y objetivos del estudio

Uno de los problemas con los que nos enfrentamos regularmente en las clases instrumentales con el alumnado es su falta de concentración y atención en los detalles, a veces incluso en cuestiones menos sutiles. Por otro lado, se ha podido comprobar que con los años acaban por desarrollar, de una u otra manera, lo que se denomina ansiedad escénica, que en muchos casos les lleva a evitar los momentos de estrés e incluso desistir de seguir una carrera musical.

Al mismo tiempo, a pesar de la consciencia corporal y una correcta alineación del cuerpo para evitar lesiones ser uno de los pilares más importante durante la práctica docente, se ha podido comprobar como algunos alumnos acaban desarrollando lesiones. Lo que lleva a plantearse si la consciencia corporal, que es esencial para una buena interpretación, no podrá ser desarrollada por otro lado en paralelo para poder mejorar así la salud física del alumnado.

Para la investigación en cualquier área, hay muchas preguntas que son planteadas para responder, pero a menudo estas se pueden resumir en unos pocos temas fundamentales, y que a su vez son extremadamente importantes. Para quienes nos interesamos por las etapas iniciales del aprendizaje de un instrumento musical, una de las preguntas más básicas que nos hacemos se refiere al modo en que el progreso musical está ordenado y en secuencia, y al hecho de que algunos niños parezcan no sentir esfuerzo por aprender en contraste con aquellos que viven una constante lucha, y al mismo tiempo observar cómo se desarrolla la relación con el escenario, lugar de trabajo esencial para un futuro músico.

Se cree que el desarrollo de la atención plena, a través de la práctica del yoga y la meditación, en paralelo con el aprendizaje musical ayudará a una mejor relación de los músicos con el escenario, la práctica instrumental y su salud psicológica, emocional y física.

Tras años de experiencia docente en diferentes centros del país, con diferentes proyectos escolares, se ha podido comprobar como la formación reglada está bastante anclada en conceptos de enseñanza obsoletos en muchos casos.

Nos encontramos, por tanto, ante los siguientes problemas:

- ¿Cómo mejorar la concentración y la implicación en el aprendizaje durante una clase de instrumento? ¿Podrán el Yoga y la Meditación ayudar en ello? ¿Será mejor una performance musical después de un periodo meditativo o una sesión de Yoga? ¿Ayudaría para su estudio autónomo?
- ¿Cómo se trabaja la consciencia corporal para mejorar el aprendizaje y ejecución de un instrumento musical? ¿Cómo desarrollar esta misma para que sea una ayuda durante su estudio autónomo? ¿Cómo evitar que los alumnos desarrollen trastornos musculoesqueléticos?

- ¿Qué es lo que genera ansiedad ante una audición, prueba, concierto?  
¿Cómo evitarlo o disminuirlo?

Durante las últimas décadas ha habido inúmeros estudios sobre la ansiedad escénica y los problemas musculoesqueléticos en la música, pero se han centrado en niveles preprofesionales, es decir estudiantes de enseñanzas superiores, y profesionales, músicos de orquesta, cantantes y solistas. Por otro lado, el análisis de estos problemas desde la perspectiva del niño no ha sido hasta hace relativamente poco una prioridad para la psicología. Dado que el aprendizaje instrumental comienza a una edad temprana, es muy probable que estos problemas comiencen su desarrollo también prematuramente.

### **1.1. Objetivos de la investigación**

Con este estudio se pretende responder a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del violoncello y de la música en general. Los objetivos que dirigirán la investigación son los siguientes:

- Mejorar la capacidad atencional del alumnado y su implicación en las actividades de clase individual y colectiva.
- Mejorar la consciencia corporal y, consecuentemente, perfeccionar sus competencias instrumentales y la autoeficacia en el estudio autónomo.
- Reducir la incidencia de problemas musculoesqueléticos.
- Reducir sus niveles de ansiedad escénica y de ansiedad en general.
- Proporcionar herramientas para mejorar el autoconocimiento, la regulación emocional y el bienestar personal y social del alumnado.
- Mejorar el clima del aula y las relaciones alumnado/profesora.

## **2. Fundamentación teórica**

Debe ser considerado que los estudios musicales deben extenderse más allá de los elementos expresivos y técnicos de la música, en un proceso de autodescubrimiento y conciencia que ayude a perfeccionar las capacidades mentales y físicas necesarias para alcanzar el máximo potencial. Un cuerpo debidamente programado debe coordinarse con una mente clara y enfocada para poder lograr un nivel de actuación altamente artístico, por lo que es esencial que los estudiantes sean educados en técnicas que aborden estos problemas (Adams, 2012).

Reducir la ansiedad escénica es un proceso complejo que depende de la personalidad de cada individuo. Los métodos que se han venido usando para conseguirlo van desde el uso de drogas hasta la meditación, pasando por técnicas de respiración profunda, la técnica Alexander o la autohipnosis (Ramos, 2013).

Aunque tocar un instrumento musical puede ser una fuente de pasión, al mismo tiempo, las demandas de la ejecución de un instrumento musical pueden ser físicamente muy exigentes para el cuerpo humano. Hay posturas atípicas, digitaciones, técnicas de embocadura, resistencia tocando o la dificultad del

repertorio cada vez más avanzado, todo esto desafía las habilidades hasta de los músicos más experimentados (Park, Guptill, & Sumsion, 2007). Al mismo tiempo las exigencias mentales y emocionales que requiere interpretar un instrumento en público pueden ser exigentes hasta para la persona más resiliente.

Practicar técnicas de reducción del estrés, como la meditación consciente y el yoga, son particularmente importantes durante la infancia y el inicio del aprendizaje, que es cuando se construyen los hábitos de por vida (White, 2012).

El Yoga y la Meditación son prácticas milenarias en Oriente. Durante el siglo XX se han ido introduciendo en Occidente. Entre otros cabe destacar la influencia de B.K.S Iyengar junto con el violinista Yehudi Menuhin para la llegada del Yoga a occidente (Iyengar, 2017), y del monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh para la expansión de la meditación zen (Hanh, 2016). En este momento existen diversos y numerosos estudios que acreditan la influencia de estas disciplinas en las capacidades cognitivas, de consciencia corporal y estado mental de los individuos.

Durante la última década se han ido introduciendo estas disciplinas en el ámbito de la música (Olson, 2009) con gran éxito en su aplicación y evidentes mejorías en el estado físico y mental de los estudiantes de música (Farnsworth-Grodd, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

## 2.1. Trastornos musculoesqueléticos de los músicos

Se entiende por sistema musculoesquelético el formado por la musculatura esquelética, los huesos y sus inserciones, tendones, bursas, cartílagos, discos intervertebrales y fascias musculares. Se conecta con el sistema nervioso y cumple con las funciones de movimiento, marcha, sostén del organismo y la protección de los órganos, entre otras funciones (Stenger, 2015).

Han sido utilizados diferentes términos para describir los trastornos musculoesqueléticos de los músicos. En la actualidad está aceptado por consenso el término de trastorno musculoesquelético relacionado con la práctica, en sus siglas en inglés PRMD, “playing-related musculoskeletal disorder” (Almonacid-Canseco, Gil-Beltrán, López-Jorge, & Bolancé-Ruiz, 2013). Este término se define como: “dolor, fatiga, pérdida de control, entumecimiento, hormigueo y otros síntomas que interfieren con la habilidad para tocar el instrumento al nivel al que el músico está acostumbrado a hacerlo” (p. 126).

Las características de la música y su aprendizaje hacen de ella una profesión singular que debería ser estudiada en su particularidad como fuente de los PRMD, como explica Viaño (2007) en su estudio:

- Es una carrera con una gran precocidad de inicio y un retiro tardío, lo que implica una larguísima duración. Se deduce por diversos estudios que una abrumadora mayoría de músicos comienzan a tocar su primer instrumento mucho antes de que finalice el crecimiento de su sistema musculoesquelético.

- Está sometida a estrés continuo y una alta competitividad, tanto física como psíquica.
- Grandes exigencias físico-motrices: destacando entre ellas que la educación física está totalmente desatendida en los conservatorios y sus planes de estudios.

La práctica instrumental musical lleva aparejada una exigencia psicofísica de alta exigencia, que se ha comparado en numerosas ocasiones con los deportes de alta competición. Aunque la analogía sea algo forzada en cuanto a las necesidades físicas, es significativa para destacar que tanto la interpretación musical como el deporte son disciplinas con requerimiento de disponibilidad del movimiento que superan con creces los necesarios durante una movilidad funcional normal del cuerpo humano, exigen una integración sensoriomotora de gran complejidad y requieren habilidades neuromusculares y muchas horas de práctica para ser desarrolladas con todo su potencial (Stenger, 2015).

Según el estudio de Almonacid-Canseco et al. (2013) de la bibliografía especializada los músicos “deberían ser considerados como profesionales con alto riesgo para sufrir trastornos musculoesqueléticos” dado que la prevalencia en los estudios es generalmente superior al 25% y en muchos estudios alcanza hasta el 85%.

La complejidad neuromuscular y el alto nivel de perfección y dedicación que exige la interpretación musical llevan a los músicos a ser muy susceptibles de padecer problemas incapacitantes que influyan seriamente en su profesión, hasta el punto de incluir “a los músicos en una profesión de riesgo para sufrir diversos problemas médicos” (Navia, Arráez, Álvarez, & Ardiaca, 2007). El 50% aproximadamente tendrá algún trastorno musculoesquelético a lo largo de su vida profesional.

En el siglo XVIII en Padua, el Dr. Bernardino Ramazzini escribió un libro denominado *De Morbis Artificum Diatriba* (Tratado sobre las enfermedades de los trabajadores), que fue el primer tratado sistemático de la incipiente medicina del trabajo y donde por primera vez se profundizaba en las afecciones que se pueden derivar de la práctica musical (Stenger, 2015).

Aunque durante el siglo XIX otros autores profundizaron más en el tema, no es hasta el siglo XX cuando la medicina comienza a estudiar en profundidad el tema y aparecen las primeras clínicas especializadas en tratar lesiones producidas por la práctica instrumental intensiva: síndrome del túnel carpiano, síndrome de Quervain, síndrome cubital o distonía focal (Lledó Figueres, Pérez Soriano, & Llana Belloch, 2007).

Desde la década de 1980 diversos estudios epidemiológicos han estudiado la incidencia bastante extendida de los PRMD. Estos estudios se han realizado tanto en orquestas como en instituciones de enseñanza para poder aproximarse mejor al alcance real de este fenómeno (Stenger, 2015).

Al mismo tiempo, la evidencia es cada vez mayor de que los estudiantes de música universitarios tienen o experimentarán en algún momento durante sus carreras alguna lesión relacionada con la interpretación de su instrumento, algunos estudios indican una prevalencia de entre el 39% y el 87% (Park, Guptill, & Sumsion, 2007)

Christine Zaza (1993, citado en Stenger 2015), clasifica los factores de predisposición hacia los PRMD entre intrínsecos y extrínsecos:

- Intrínsecos: hiperlaxitud, edad, predisposición genética, tamaño, flexibilidad, tono muscular, estado físico, enfermedad musculoesquelética subyacente, desalineación del eje postural.
- Extrínsecos: problemas técnicos, estado del instrumento, profesor, repertorio, incremento repentino del tiempo dedicado a la práctica, hábitos de estudio, ergonomía, técnica, postura y sujeción del instrumento.

Por otro lado, Viaño (2007) destaca que el desarrollo de lesiones sólo por algunos músicos no depende de la interacción entre los factores intrínsecos y extrínsecos, ya que los estudios al respecto están mayoritariamente de acuerdo en que entre los factores más frecuentes que anteceden a una lesión se encuentra el incremento en el tiempo y la intensidad de la práctica. Esta cuestión es apoyada también por Stenger (2015) que menciona en base a la literatura consultada como causas más habituales: las horas de práctica, tensiones posturales, la repetición continuada, presión laboral, tocar sin calentamiento o preparación psicofísica, cambio de profesor o cambio de técnica instrumental. Y como factores psicológicos, señala: ansiedad, perfeccionismo y estrés laboral.

Basándose en la terminología de Hoppmann (1998, citado en Viaño, 2007) Viaño clasifica las dolencias musculoesqueléticas de los músicos de la siguiente manera:

1. No específicas
  - 1.1. Enfermedades musculoesqueléticas relacionadas con la interpretación.
  - 1.2. Síndromes de sobreuso o de uso excesivo.
  - 1.3. Síndromes de mal uso.
  - 1.4. Lesión por esfuerzo repetitivo.
  - 1.5. Enfermedad del miembro superior relacionada con el trabajo.
2. Específicas
  - 2.1. Tendinitis, tenosinovitis, peritendinitis.
  - 2.2. Roturas tendinosas y ligamentosas.
  - 2.3. Patologías del hombro: Síndrome subacromial y hombro inestable.
  - 2.4. Patologías del codo: epicondilitis y epitrocleitis.
  - 2.5. Inestabilidad articular.
  - 2.6. Artrosis, artritis.
  - 2.7. Traumatismos.
  - 2.8. Síndromes de atrapamiento nervioso
  - 2.9. Neuropatía digital

### 3. Enfermedades de origen no profesional que dificultan

3.1. Artritis reumatoide.

3.2. Desviaciones de columna vertebral.

3.3. Entre otras.

### 4. Disonía o ausencia de control sin dolor

Se calcula que actualmente aproximadamente el 70% de los músicos ha sufrido en algún momento de su carrera algún tipo de lesión musculoesquelética (Lederman, 1994), siendo la tendinitis la patología más habitual, con una incidencia del 64%. Según un estudio realizado por Navia et al. (2007) existe una elevada prevalencia de síndrome cervical entre los músicos profesionales, que se cree tiene una naturaleza multifactorial, destacando los propios músicos el estrés como una de las principales fuentes del problema, por encima de los problemas técnico-musicales. Casi un 12% de los músicos con un PRMD se verá obligado a retirarse (Lederman, 1994). Aunque, como Stenger (2015) refiere en su estudio, en la mayor parte de la bibliografía no aparece el estudio sobre la cantidad de músicos real que acaba su carrera por causa de los PRMD, pues es difícil estudiar esta prevalencia entre población que ya no se encuentra activa en esta área.

Khalsa et al. (2013) refiere que son hasta el 87% de los músicos profesionales los que sufren algún problema musculoesquelético durante su carrera, y al mismo tiempo que una cantidad relevante de estudiantes de música sufren ya de trastornos musculoesqueléticos, ya que más del 17% relatan problemas de moderados a severos. Por otro lado, Almonacid-Canseco et al. (2013) afirma tras la revisión de la literatura al respecto, que la prevalencia de PRMD entre los músicos va desde un 32% hasta un 87%. Esta variación depende principalmente del tipo de instrumento que se toca, siendo los instrumentistas de cuerda los más afectados. Las causas de los diferentes problemas musculoesqueléticos entre los instrumentistas de cuerda se atribuyen a una serie de factores:

- Adoptar posiciones poco naturales y mantenidas de forma prolongada en el tiempo debido a la práctica instrumental.
- Generar elevados niveles de tensión “de tipo isométrico de forma repetida y sostenida en el tiempo” (Lledó Figueres, Pérez Soriano, & Llana Belloch, 2007).

Según el tipo de instrumento el uso de la columna vertebral es diferente. Hay instrumentos que pueden ser tocados de pie, otros sentados, otros de ambas maneras. Navia et al. (2007) divide dependiendo de la posición de interpretación de los instrumentos en tres categorías:

- Los tocados en posición simétrica. Los músicos que tocan en posición de pie y simétrica, como los percusionistas, tienen una inclinación lateral no permanente y el peso del cuerpo está repartido en los dos pies, y que existe una tendencia a que padezcan lumbago y lumbociática. Otros músicos que también permanecen de pie en posición simétrica, como los clarinetistas o saxofonistas, mantienen una flexión de la espina cervical que puede causar

dolor en esta región. Los músicos que tocan sentados en posición simétrica, como frente a los teclados o muchos músicos de orquestas o música de cámara, padecen a menudo problemas en la flexión de la cabeza y cuello.

- Los tocados en posición asimétrica. Los músicos que tocan de pie en una posición asimétrica, como por ejemplo los violinistas o violistas solistas, que desarrollan problemas cervicales y mandibulares asociados a la inclinación de la cabeza hacia el lado izquierdo para sostener el instrumento. Existen también los músicos que tocan sentados en una posición asimétrica, como los chelistas, violinistas de orquesta o guitarristas, que se ha estudiado que tienen tendencia a tener asimetría entre los hombros, teniendo tendencia a tener el hombro derecho elevado y el izquierdo distendido.
- Los tocados mientras se camina. Entre los músicos de bandas que interpretan su instrumento mientras están andando el principal problema es cargar con el peso del instrumento, que origina problemas en la columna lumbar y cervical.

Según Almonacid-Canseco et al. (2013) las principales causas de PRMD son el sobre esfuerzo, la comprensión nerviosa y la distonía focal ocupacional. Esta última se define como el movimiento anormal producido por la contracción de la musculatura agonista y antagonista que provocan una falta de coordinación muscular o pérdida de control voluntario de movimientos entrenados. Se debe a una mala adaptación plástica del sistema nervioso central, y en su desarrollo intervienen tanto factores intrínsecos como extrínsecos. Se estima que puede afectar a un 1% de los músicos.

La sobrecarga o sobre esfuerzo muscular es un PRMD bastante frecuente entre los músicos, principalmente en las extremidades superiores, el cuello y los hombros. Se produce por la repetición de movimientos continua y sobre esfuerzo que sobreexcitan un grupo muscular. Con un origen multifactorial, se considera que está condicionado principalmente por la intensidad de ensayos más que por el exceso de dedicación. Se ha observado una mayor incidencia entre flautistas, clarinetistas y violonchelistas (Carretero, 2010).

Los PRMD de compresión nerviosa son bastante habituales, entre los que destaca el del túnel carpiano. Se trata de un pinzamiento del nervio cubital y radial a su paso por la muñeca, punto donde se cruza con los tendones flexores de los dedos. El espacio está limitado por el ligamento anular del carpo, el hueso semilunar y el grande. Este espacio se reduce cuando las vainas de los tendones se inflaman por los movimientos repetitivos, y al reducirse el espacio el nervio queda oprimido cuando se realiza la máxima flexión. Su sintomatología es hormigueo, trastorno de sensibilidad, quemazón o dolor en la zona afectada (Carretero, 2010). En los casos extremos es necesaria la intervención quirúrgica con la consecuente sección del ligamento anular, lo que puede traer consigo dificultades en la interpretación instrumental.

Habitualmente estos problemas son consecuencia de la gran cantidad de horas de práctica, del alto nivel de estrés y del esfuerzo por la perfección, mientras se

mantienen posiciones incorrectas, como posturas mantenidas en sedestación, con tono constante en la musculatura cervicodorsal y la flexión anterior del tronco (Navia, Arráez, Álvarez, & Ardiaca, 2007). Los tratamientos para prevenir o curar estos trastornos incluyen descanso, variaciones en la técnica o postura, fisioterapia, ejercicio, tratamiento farmacológico y en los casos más extremos, cirugía (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

Sin embargo, debido al estigma que rodea a estos problemas en el ámbito de la música profesional, son pocos los intérpretes que buscan ayuda profesional antes de que algún trastorno se convierta en incapacitante para tocar (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013). El descanso de tocar un instrumento a largo plazo no es una opción de tratamiento viable para esta profesión, por las necesidades de esta población y por la disposición que se ha demostrado de tocar a pesar del dolor (Park, Guptill, & Sumsion, 2007). La pasión y el amor por la música puede llevar a tocar a pesar del dolor, aunque se considera que el 50% de los PRMD son prevenibles, pues son causados por factores como una mala postura y una técnica defectuosa (Abréu-Ramos & Micheo, 2007), es habitual existir dolencias crónicas causadas por el hábito de continuar tocando con dolor.

En el estudio realizado por Lledó, Pérez y Llana (2007) el 84,2% de los individuos encuestados afirmaba sentir o haber sentido “molestias en alguna parte del cuerpo durante la práctica instrumental o al finalizar la misma”. Principalmente en cuello, espalda y hombros. Al mismo tiempo, cerca del 50% admitió no realizar nunca ningún tipo de calentamiento o ejercicio antes de comenzar la práctica. Es destacable como en este mismo estudio, los sujetos afirmaban continuar con la práctica habitual a pesar del dolor, afirmación que pone de manifiesto la falta de autocuidados entre la profesión y al mismo tiempo el alto nivel de exigencia y perfeccionismo. Al mismo tiempo puede ser la causa de la gran prevalencia de lesiones severas, pues las lesiones leves se pueden convertir en más graves al existir una falta de descanso y tratamiento cuando aparece el dolor.

En una encuesta de 2007 a estudiantes de música el 80% afirmó que era aceptable tocar con dolor para dominar un pasaje difícil técnicamente (Park, Guptill, & Sumsion, 2007). Esto plantea como necesaria la discusión sobre que la prevención y el cambio necesario venga desde la educación. La música es una disciplina física, por lo que los estudiantes deberían ser educados para practicar con sus cuerpos de una manera sana y relajada, desarrollando buenos hábitos para una larga carrera musical.

El estudio mental instrumental, es decir practicar “tocar sin tocar”, puede ser pensado como un elemento protector ante los PRMD, y al mismo tiempo como proceso de descubrimiento de los gestos espontáneos de cada músico, que son generadores de innúmeras tensiones innecesarias que originan los futuros problemas. La integración del estudio mental como rutina de estudio supone evitar al mismo tiempo llegar permanentemente a un umbral de repetición que se puede considerar lesivo (Stenger, 2015). Rosset i Llobet (2010, citado en Stenger, 2015)

plantea el estudio mental como una recomendación clínica, basándose en los nuevos estudios de la neurociencia se ha comprobado que tocando o sin tocar se activan las mismas estructuras nerviosas y mecanismos de aprendizaje y al mismo tiempo no es tan alta la exigencia al sistema musculoesquelético. Y plantea que se pueden obtener excelentes resultados si se alternan en las sesiones de estudio prácticas con el instrumento y prácticas mentales.

Muchas veces los PRMD afectan a la ansiedad escénica y se retroalimenta uno a otro, existen algunas evidencias científicas de la interacción de ambos (Brandfonbrener & Kjelland, 2002; Spahn, Richter, & Zschocke, 2002).

La conclusión de Almonacid-Canseco et al. (2013) es que las estrategias de prevención deberían ir encaminadas hacia la educación desde las primeras etapas de aprendizaje de la música. Aconseja la inclusión de enseñanzas relacionadas con una técnica adecuada, así como ejercicios de calentamiento y estiramiento antes y después de tocar. Adecuar tiempos de descanso y de ensayo e incentivar hábitos de vida saludables para mejorar las condiciones físicas de los músicos.

## **2.2. La ansiedad escénica musical**

La ansiedad es la más común y universal de las emociones y está presente a lo largo de la vida de todos los individuos. Cuando se habla de nerviosismo, inquietud, inseguridad, angustia, tensión, miedo o temor, se está haciendo referencia a la experiencia de la ansiedad (Conde Domarco, 2006). Es un estado emocional subjetivo que activa el cerebro y el organismo de la persona para su defensa como respuesta a una amenaza. Todo el mundo experimenta miedo y ansiedad en diferentes niveles y situaciones, el miedo es una respuesta emocional, fisiológica y del comportamiento ante el reconocimiento de una amenaza externa, temor a algo concreto, mientras que la ansiedad es un temor que carece de un objeto externo definido.

Diferentes artículos afirman que la ansiedad es adaptativa, porque nos ayuda a enfrentarnos a ciertas exigencias de la vida (Conde Domarco, 2004). Por otro lado, se afirma que la ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva, pues se trata de una vivencia, de un estado subjetivo o de una experiencia interior, que se podría calificar de emoción, por lo que, no es necesaria una presencia física para sentirla (Conde Domarco, 2006). Aunque hay estudios que afirman que la desaprobación por parte de un progenitor o grupo conlleva una mayor autoinculpación por haber fracasado y una mayor ansiedad (Conde Domarco, 2004).

*Cuando hablamos de ansiedad, generalmente asociamos el concepto con problemas severos conductuales o de personalidad, pues tendemos a asignarle un carácter psicopatológico; [... pero nos referimos] a los estados de ansiedad que experimentamos cuando nos enfrentamos a una situación o hecho específico que nos resulta importante y nos compromete. Corresponde a un estado interno,*

*propio de cada persona, que se experimenta cuando sentimos temor por la integridad de nuestro yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo (Bertoglia, 2005, pp. 13-14).*

Cierta cantidad de ansiedad es deseable para responder de manera eficaz a los problemas, pero ante una situación de evaluación, actuación o competición estos cambios a nivel cognitivo, somático y conductual pueden comprometer el resultado final. Existen algunas actividades como hablar en público, hablar con un superior, un examen oral o tocar un instrumento ante un auditorio, que son situaciones que generan temor, y cuando ese temor es excesivo y persiste provoca ansiedad en las personas (Conde Domarco, 2006).

El caso concreto de la ansiedad escénica es una condición ampliamente conocida en el área de la interpretación musical. Dentro de la buena formación del músico el escenario es, o debe ser, el lugar de desarrollo habitual de su práctica profesional o académica, y la ansiedad es un elemento importante que forma parte de ella (Conde Domarco, 2006). Experimentar ansiedad al enfrentarse a un público, ya sea conocido o desconocido, es algo inherente a la práctica musical (Ramos, 2013). Muchos artistas, desde Chopin hasta Barbara Streisand, pasando por artistas tan reconocidos como Luciano Pavarotti, Pablo Casals y Artur Rubinstein, han reconocido los efectos debilitantes de esta condición psicológica (Patston, 2014).

Es, por tanto, un grave problema que afecta negativamente a muchos músicos de todas las edades y habilidades de interpretación. Constituye uno de los mayores problemas a los que los músicos deben enfrentarse prácticamente a diario en su labor profesional (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b). Esta realidad puede tener diferentes grados de ansiedad. Es algo normal, e inclusive a veces puede ser útil, ya que puede mejorar el rendimiento en aquellas actividades en las que hay observadores. Sin embargo, la complejidad de este rasgo de la personalidad hace que sea muy difícil de controlar por parte del individuo, generando en ocasiones trastornos serios (Ramos, 2013).

Es destacable, como ejemplo de lo que supone la ansiedad escénica para un músico, la historia del pianista alemán Adolf Henselt, que sufría pánico del público y no conseguía controlar su interpretación. Xu (2010) cita la descripción que William Mason, admirador de Henselt, hacía del pianista, donde describe como escuchar su interpretación escondido detrás de una puerta sin el propio Henselt tener conocimiento, era una experiencia sublime por los matices y la delicadeza de la interpretación, pero que se volvía tosca y llena de errores cuando el propio Mason se encontraba en la habitación y el pianista alemán era consciente de ser escuchado por alguien más. El público no consiguió nunca disfrutar de aquellas bellas interpretaciones.

Por tanto, puede incluso amenazar la carrera profesional de un músico, ya que un excesivo nivel de ansiedad escénica, en ocasiones, puede acarrear mermas reales en

las habilidades interpretativas (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b), ya que, el estrés, la confusión mental y los estados de ansiedad distorsionan lo que el oyente recibe en un concierto (Olson, 2009). En definitiva, para algunos músicos, interpretar inspira tremenda euforia y gran alegría. Para otros, interpretar engendra sentimientos de temor y terror agudo. En algunos casos la ansiedad es tan severa que altera notablemente el rendimiento o incluso acaba con las carreras (McGinnis & Milling, 2005).

Las grandes encuestas internacionales realizadas a músicos de orquesta indican con rotundidad que la ansiedad escénica es frecuente y problemática para un gran número de músicos. La encuesta nacional de la Conferencia Internacional de Músicos Sinfónicos y de Ópera de los Estados Unidos (1988), distribuida a 48 orquestas (2.212 encuestados) informó que el 25% de los músicos sufría pánico escénico, el 13% de ansiedad aguda y el 17% sufría depresión. Por otro lado, un estudio holandés (Kemenade, Son, & Heesch, 1995) destacó que el 59% de los músicos de las orquestas sinfónicas informaban que la ansiedad escénica era lo suficientemente grave como para perjudicar su funcionamiento profesional y/o personal. Al mismo tiempo, en una encuesta a 56 orquestas, se encontró que el 70% de los músicos informaron que experimentaron ansiedad lo suficientemente grave como para interferir en su interpretación, y el 16% experimentó este nivel de ansiedad más de una vez por semana (Kenny, 2004).

En la mayoría de los estudios, la ansiedad está dividida entre dos componentes: la **ansiedad rasgo** y la **ansiedad estado**. La primera es una característica de la personalidad relativamente estable que nos predispone para la actividad diaria; la segunda corresponde con un estado emocional transitorio que aparece cuando el individuo interpreta como amenazante la situación a la que se enfrenta en ese momento. La ansiedad escénica surge como suma de la ansiedad rasgo de una persona más la ansiedad estado generada por el hecho de actuar en público, siendo ambas igualmente determinantes. Se ha demostrado que personas con una ansiedad rasgo elevada tenían menor rendimiento en audiciones que personas de rasgo más bajo (Kenny, 2011).

Si profundizamos más en el estudio de la ansiedad escénica, Lehrer (1984, citado en Patston, 2014), la describe como un fenómeno complejo que combina tres variantes de ansiedad: somática o fisiológica, conductual y cognitiva. Este modelo es consistente con conceptualizaciones más ampliadas de ansiedad y es el más comúnmente aceptado en la literatura actual sobre ansiedad escénica (Osborne & Kenny, 2008; Kenny, 2011; Patston, 2014; Zarza-Alzugaray, Casanova-López & Robles-Rubio, 2016a y 2016b). Los síntomas fisiológicos de la ansiedad escénica son los que han recibido más atención en diversos estudios, ya que su impacto suele ser más evidente, y al mismo tiempo son los más fáciles de medir (Patston, 2014).

Osborne y Kenny (2008) describen los tres sistemas separados pero interrelacionados:

- **Respuestas fisiológicas:** alteración frecuencia cardíaca y respiratoria, transpiración, inhibición de la salivación y boca seca, arterias contraídas que producen extremidades frías, actividad gastrointestinal inhibida (Patston, 2014), palmas de manos con hipersudoración, temblores de manos, brazos, piernas y rodillas, temblor de voz, náuseas o incluso vómitos (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b). Khalsa et al. (2013) hace referencia a dolor en el pecho, dificultad para respirar y abundante sudoración.
- **Respuestas conductuales:** dificultad para mantener la postura, fallos de la técnica, evitar la práctica o la interpretación (Kenny, 2011; Patston, 2014, Zarza-Alzugaray, Casanova-López & Orejudo-Hernández, 2016b). No hablar o hablar todo el tiempo, caminar por el área de los camerinos sin dirección (Xu, 2010). Patston (2014) llega a afirmar que se puede manifestar como algunos trastornos de TOC, aunque esta área no ha sido investigada en relación con la ansiedad escénica, y no he encontrado literatura científica que lo apoye.
- **Respuestas cognitivas** temerosas relacionadas con la probabilidad de una catástrofe en el desempeño y la posibilidad y consecuencias de una evaluación negativa. También Zarza-Alzugaray et al. (2016b) hacen referencia a los fallos de memoria, la incapacidad de razonar correctamente o los pensamientos negativos sobre la actuación o sobre si mismos.

Aunque están interrelacionados también pueden funcionar de manera independiente, de manera que se puede producir una alta ansiedad cognitiva y una baja ansiedad fisiológica, o viceversa. Por otro lado, los pensamientos negativos parecen tener un papel más importante en la disrupción del rendimiento que los factores fisiológicos o conductuales de la ansiedad escénica (Osborne & Kenny, 2008).

Según Craske y Craig (1984) las personas que sufren de baja ansiedad escénica musical suelen experimentar principalmente los síntomas fisiológicos, como ritmo cardiaco elevado y palmas sudorosas, pero no síntomas cognitivos o conductuales. En cambio, las personas con una alta prevalencia de ansiedad escénica suelen experimentar los tres tipos de síntomas simultáneamente. Los músicos que sufren una alta ansiedad escénica tienden a ser críticos y evaluar muy negativamente su desempeño (Xu, 2010).

Los individuos altamente ansiosos tienden a sobreestimar la probabilidad y las consecuencias de una evaluación negativa en comparación con las personas con poca ansiedad. El miedo a ser evaluadas negativamente por otros junto con la autoevaluación negativa es los que más aparece entre los pensamientos negativos (Osborne & Kenny, 2008), tema recurrente en la literatura sobre ansiedad escénica

(Ryan, 1998; Xu, 2010) y sobre otros tipos de ansiedades como ante los exámenes, a hablar en público y el rendimiento deportivo.

Algunas ansiedades específicas, llamadas fobias, pueden desarrollarse en respuesta a una experiencia traumática y condicionante, mientras que otras se desarrollan durante un período de tiempo, con la exposición repetida al evento estresante. Las repuestas de miedo condicionadas también pueden establecerse a través de instrucciones y modelos, tanto en humanos como en animales, así como a través del procedimiento de aprendizaje por asociaciones del condicionamiento clásico. Esto quiere decir que las personas no necesitan estar directamente expuestas al evento estresante para sufrir la ansiedad o fobia respectiva. El solo hecho de ver a otra persona reaccionar con ansiedad ante un evento o que le digan que algo es amenazador y peligroso puede producir respuestas de ansiedad. Este proceso se llama condicionamiento vicario. Estos son los mecanismos por los cuales los padres o los profesores pueden transmitir sus propias ansiedades a los más pequeños (Kenny, 2004).

*Anxiety is a unique and coherent cognitive-affective structure within our defensive motivational system. At the heart of this structure is a sense of uncontrollability focused on future threats, danger, or other potentially negative events (...) Accompanying this negative affective state is a strong physiological or somatic component that may reflect activation of distinct brain circuits such as the corticotrophin releasing factor system (Barlow, 2000, p. 1249)*

Por tanto, las situaciones se convierten en fuente de ansiedad para las personas solo si estas las consideran amenazantes o inmanejables (Bertoglia, 2005). La evaluación cognitiva de la situación es el elemento que define a un evento o situación como estresante, excepto en circunstancias que serían experimentadas como estresantes por casi todo el mundo, como por ejemplo desastres naturales, guerra. Aunque incluso en situaciones extremas, las personas muestran notables diferencias individuales en el manejo de la ansiedad (Kenny, 2004).

La parte cognitiva, por tanto, desempeña un papel muy importante en la determinación de nuestras respuestas a diferentes eventos. Debido a que la forma en que pensamos ocupa un papel esencial en la percepción de la ansiedad, cambiar la forma en que pensamos sobre eventos o situaciones particulares es uno de los elementos cruciales en la mayoría de los programas de manejo de estrés y/o ansiedad (Kenny, 2004).

Existen tres formas en que la ansiedad puede afectar al rendimiento:

- Interrupción de la atención que lleva a la interferencia en el procesamiento normal de la información. Es decir, las personas con un alto nivel de

ansiedad en pruebas o conciertos a menudo prestan más atención a su propia ansiedad en las situaciones que a la propia tarea.

- Producción de comportamientos fuera de lugar o incompetencia.
- Efectos de selección de actividades, como reducir el esfuerzo o elegir una actividad que necesite menos esfuerzo o competencia.

Los efectos acumulativos de los éxitos o fracasos en serie darán como resultado una correlación negativa entre logro y la ansiedad, es decir, cuanto mayor sea la ansiedad, menor será el logro. Sin embargo, esta relación puede verse afectada por el nivel de aspiración del intérprete y por la relación entre las aspiraciones y las capacidades. Una alta aspiración con pocas capacidades producirá una gran ansiedad escénica, ya que el fracaso es más probable en estas circunstancias y es más probable que cause angustia porque la autoestima del individuo se ve amenazada por un rendimiento por debajo del ideal (Kenny, 2004). Las personas pueden reaccionar ante un mismo evento de diversas formas ya que cada situación, en este caso la del músico, es única. Los índices subjetivos, fisiológicos y de comportamiento de la ansiedad pueden variar. Todo ello depende del estilo de pensamiento que tenga la persona a la hora de clasificar e interpretar los sucesos de su entorno (Conde Domarco, 2006).

Por otro lado, la ansiedad escénica frecuentemente se asocia con la fobia social según algunos autores (Kenny, 2011), ya que se relaciona con el desempeño de una acción frente a otros. Algunos músicos pueden llegar a evitar la interpretación de música en público, o realizarla soportando una situación de ansiedad intensa. Este tipo de respuesta también ocurre en la fobia social (Cox & Kenardy, 1993). Ambas incluyen respuestas fisiológicas, de comportamiento y cognitivas similares. Al mismo tiempo, otros estudios indican que no siempre son sinónimos estos tipos de ansiedades, pues la ansiedad escénica puede ocurrir incluso con la práctica individual, por lo que no va de la mano de la interpretación en público (Cox & Kenardy, 1993).

Se deduce, por tanto, que la ansiedad escénica está más relacionada con la autoevaluación, en lugar de con la evaluación social. Lo que lleva a pensar que el perfeccionismo, como característica de evaluación, puede ser una de las fuentes de la ansiedad escénica (Mor, Day, Flett & Hewitt, 1995; Kaspersen & Götestam, 2002; Kenny, Davis & Oates, 2004; Stoeber & Eismann, 2007).

### **2.2.1. La ansiedad escénica y el perfeccionismo**

El perfeccionismo se caracteriza por la lucha por la impecabilidad y el establecimiento de estándares de desempeño excesivamente altos, acompañado de tendencias hacia la evaluación excesivamente crítica de la conducta de uno mismo (Stoeber & Eismann, 2007). Frecuentemente, los perfeccionistas dan gran importancia a la evaluación de los otros, por lo que pueden percibir una gran presión para sobresalir porque sienten que tienen que cumplir con sus altos estándares y con los de los demás (Kenny, Davis, & Oates, 2004). Varios estudios nombrados por Stoeber y Eismann (2007) llegaron a la conclusión de que el perfeccionismo se puede

diferenciar en dos dimensiones principales: los esfuerzos perfeccionistas y las preocupaciones perfeccionistas (Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Stoeber & Otto, 2006; citados en Stoeber & Eismann, 2007).

Los esfuerzos perfeccionistas comprenden aquellas facetas del perfeccionismo que pueden considerarse normales, saludables o adaptativas, como son la lucha por la perfección, el perfeccionismo orientado a si mismo y los altos estándares personales, que han mostrado asociaciones con características y resultados positivos. Por el contrario, las preocupaciones perfeccionistas comprenden aquellas facetas del perfeccionismo que se consideran neuróticas, poco saludables o inadaptadas, como son la preocupación por errar, las dudas sobre uno mismo, el perfeccionismo social, los sentimientos de discrepancia entre las expectativas y los resultados, y las reacciones negativas ante las imperfecciones (Stoeber & Eismann, 2007), muy relacionados estos con los pensamientos negativos generados por una autoevaluación negativa que se ha referido anteriormente.

En diversos estudios, las preocupaciones perfeccionistas y sus diferentes facetas han mostrado correlación con la depresión y la ansiedad, incluida la ansiedad escénica (Mills & Blankstein, 2000; Stoeber, Otto, Pescheck, Becker, & Stoll, 2007, citados en Stoeber & Eismann, 2007). Por lo que, el perfeccionismo personal y social y el bajo autocontrol se asocian con una mayor ansiedad escénica debilitante, una mayor ansiedad somática y una menor obtención de objetivos. Al mismo tiempo, una baja autosatisfacción con los objetivos se asocia con un alto perfeccionismo personal y un bajo autocontrol (Mor, Day, Flett, & Hewitt, 1995).

La música, tal vez más que cualquier otra área artística, exige un alto nivel de perfección a aquellos que esperan tener éxito en ella (Stoeber & Eismann, 2007). Se podría decir que cada aspecto de la música está directamente relacionado con la búsqueda de la perfección. La interpretación musical requiere de un alto nivel de habilidad en una gama amplia de áreas, como destreza y coordinación de la motricidad fina, atención, memoria, conocimientos estéticos e interpretativos. Alcanzar la excelencia requiere alcanzar casi la perfección que exigen años de entrenamiento, práctica solitaria y constante e intensa autoevaluación.

El perfeccionismo como rasgo de personalidad ha sido poco evaluado en los músicos. Mor et al. (1995) investigaron este rasgo en 49 músicos clásicos profesionales y encontraron que los artistas que tenían mayores estándares de perfección personal y social experimentaban una ansiedad escénica más debilitante que aquellos artistas que no tenían una puntuación tan alta de perfeccionismo (Mor, Day, Flett, & Hewitt, 1995).

Investigaciones más recientes (Patston, 2014) han identificado que el perfeccionismo no solo está relacionado con la ansiedad escénica, sino que tiene un papel clave en su desarrollo. Si con el tiempo un músico está convencido que la perfección musical es su objetivo, su búsqueda de lo inalcanzable puede conducir

inicialmente a la frustración y, en última instancia, a la ansiedad, ya que no logra alcanzar los estándares auto impuestos. Tales fallas pueden ser los mediadores cognitivos, o pensamientos específicos que desencadenan la ansiedad escénica.

Según Patston (2014) los pensamientos negativos que desencadenan el proceso de la ansiedad escénica son variados, desde catastrofismo, miedo a lapsos de memoria, miedo a la evaluación negativa y falta de autoconfianza. Estas cogniciones negativas pueden ser auto orientadas, como la catástrofe personal, la expectativa de resultados negativos y la baja autoeficacia o perfeccionismo, u orientadas hacia los demás, como el temor a una evaluación negativa o parecer mediocres o tontos en públicos.

### **2.2.2. La ansiedad escénica y la vulnerabilidad**

Los músicos en diferentes etapas de sus carreras informan sobre diferentes fuentes de estrés. Por ejemplo, las cuatro fuentes principales de estrés en los músicos profesionales establecidos fueron la separación de la familia, las horas irregulares, la monotonía de los ensayos y los viajes. En contraste, los cuatro principales factores estresantes para los músicos estudiantiles fueron la incertidumbre sobre el empleo futuro, la competencia profesional, el apuñalamiento y las horas irregulares de trabajo (Kenny, 2004).

Por otro lado, la ansiedad como constructo psicológico encuentra otra posible explicación según varios autores (Kenny, 2006; Kenny, 2011; Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b) en la teoría de la ansiedad de Barlow (2000) en la que se describen tres factores de vulnerabilidad. Barlow (2000) entiende que tras la ansiedad escénica está actuando un primer factor de vulnerabilidad genético y por tanto heredable hasta cierto grado, un segundo factor de vulnerabilidad psicológica general (indefensión) y un tercer factor de vulnerabilidad psicológica específica.

Autores como Kenny (2006) hacen operativa la teoría de Barlow (2000) y describen la presencia de ansiedad escénica como el resultado de la combinación de un primer factor relativo al contexto, características ansiosa familiares y primeras experiencias de ansiedad tenidas en ese entorno, un segundo factor relativo a la vulnerabilidad psicológica general o indefensión que engloba las experiencias generales en los hechos más cotidianos de la vida diaria y un tercer factor en el que se incluyen las experiencias específicas relativas en este caso a acciones en las actuaciones públicas.

### **2.2.3. Coping**

El concepto de coping, traducido al castellano como afrontamiento, se refiere a las muchas formas en que un individuo puede responder para satisfacer las demandas de una situación, incluidas las emociones negativas desencadenadas por la propia situación. La relación entre las reacciones que expresa nuestro organismo ante una situación, por un lado, y nuestras cogniciones por el otro, es innegable. La teoría del estrés de Richard Lazarus se centró en estudiar dicha relación (Lazarus, 1991) y

posteriormente fue también desarrollada por Folkman (Farnsworth-Grodd, 2012). Es conocida como la “Teoría de la evaluación cognitiva”. Plantea que el afrontamiento que hacemos ante una situación estresante es en realidad un proceso que depende del contexto y otras variables. Según Lazarus, una situación resulta estresante a raíz de las transacciones entre persona y entorno, que dependen del impacto estresor ambiental. A su vez, dicho impacto está mediatizado por dos variables: en primer lugar, por las evaluaciones que hace la persona del agente estresor y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales de que dispone la persona al enfrentarse a tal agente.

Al hacer referencia a los factores cognitivos, según la teoría existen tres tipos de evaluación cuando una persona enfrenta una situación estresante:

1. **La evaluación primaria**, que es la primera en aparecer, es el proceso de evaluar la amenaza asociada con la situación. Se trata de un juicio acerca del significado de la situación, para calificarla de estresante, positiva, controlable, modificable o irrelevante. Si la persona decide que es una fuente de estrés, se activa la evaluación secundaria.

2. **La evaluación secundaria** que es el proceso de evaluar los recursos que uno tiene para enfrentar, o no, esa amenaza. Está orientada a buscar estrategias para resolver la situación. Los resultados de la evaluación secundaria modificarán la evaluación inicial y predispondrá a desarrollar estrategias de afrontamiento. La utilización de una estrategia u otra dependerá de la evaluación que haga la persona de la situación, de si es modificable o no, es decir, de si está ante una situación controlable o incontrolable. Las estrategias pueden estar orientadas al problema, que intentan gestionar o manejar la fuente del problema, o estrategias orientadas a la emoción, que se enfocan en regular de manera más efectiva y funcional las reacciones emocionales negativas surgidas de la situación estresante.

3. **La evaluación terciaria**, o reevaluación, se trata del feedback de las dos evaluaciones anteriores y de las correcciones que se pueden realizar para mejorarlas (Berra, Muñoz, Vega, Silva, & Gómez, 2014).

Una situación estresante puede evaluarse como una amenaza cuando los estresores exceden los recursos que una persona siente que tiene. Por el contrario, si la persona siente que están bien preparada para afrontar la situación puede sentirla como un desafío. En consecuencia, la misma situación estresante puede significar amenaza y desafío. Por ejemplo, un examen de evaluación musical puede ser considerado como una amenaza de posiblemente suspender, así como el desafío de obtener una alta calificación. Ambas formas de evaluación motivan al sistema a tomar medidas, pero las evaluaciones de desafío tienen menos probabilidades de provocar sentimientos negativos (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

#### 2.2.4. Tratamientos

Los tratamientos actuales para la ansiedad escénica son psicológicos, conductuales y/o farmacológicos. Los tratamientos psicológicos y conductuales incluyen terapia cognitivo-conductual, hipnosis, psicoterapia y una variedad de técnicas de mente-cuerpo, como el biofeedback, la técnica Alexander, regulación de la respiración y meditación. Generalmente estos tratamientos tienen éxito con la ansiedad escénica. Los tratamientos farmacológicos están probados que no es una opción muy viable para muchos músicos, dado que una gran mayoría de los ansiolíticos entorpece el funcionamiento de la motricidad fina, interfiriendo así con la destreza necesaria para tocar un instrumento (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

Se ha confirmado que, a pesar del aumento de los niveles de experiencia entre los músicos profesionales, la ansiedad escénica continúa siendo una preocupación para la mayor parte de los músicos (Patston, 2014). Paradójicamente, los músicos no solo informan los niveles más altos de satisfacción laboral, sino que también muestran los niveles más altos de agotamiento, dolores de estómago, dolores de cabeza y trastornos del sueño. También pertenecen a las cinco principales profesiones que amenazan la vida y a los cinco grupos ocupacionales con mayor riesgo de enfermedad mental (Brodsky, 1996 citado por Kenny, 2004).

Los músicos deben abordar el uso del cuerpo también cuando se confrontan con la ansiedad escénica, pues muchos de los síntomas son físicos. Es por ello por lo que dos de las disciplinas más populares entre las usadas por los músicos son la técnica Alexander y el método Feldenkrais. Ambos han sido usados y recomendados para promover un funcionamiento flexible y eficiente (Xu, 2010).

Alexander describe su técnica como una disciplina educativa centrada en liberar tensiones musculares innecesarias y encontrar libertad de movimiento que permita opciones para el uso del cuerpo que estén libres de condicionamientos no naturales (García, 2013).

Por otro lado, el método Feldenkrais funciona mediante el uso de ejercicios de conciencia a través del movimiento. Estos tienen como objetivo expandir la autoimagen a través de secuencias de movimiento que atraen la atención a las partes del yo que están fuera de la conciencia focal. En su libro, Feldenkrais (Feldenkrais, 2014) afirma que al usar el método, los músicos, actores y diferentes artistas pueden ampliar sus habilidades y mejorar la creatividad.

Las disciplinas Alexander y Feldenkrais abordan principalmente los aspectos físicos de la postura, el movimiento y la coordinación, y su relación con el pensamiento y la conciencia. Varias investigaciones afirman que esta ayuda del aspecto físico puede contribuir a reducir la ansiedad.

Sería interesante realizar estudios sobre la incidencia de la ansiedad escénica entre profesores y educadores. Dado que la ansiedad escénica parece comenzar a una edad temprana y se desarrolla con el tiempo, es muy probable que los propios

profesores influyan en la misma (Patston, 2014). Las experiencias de éxito bajo estrés permiten el aprendizaje de importantes habilidades de afrontamiento y resolución de problemas. Lo que a su vez mejora la autoeficacia, que conduce a la persistencia para hacer frente a factores estresantes futuros. El estrés y la ansiedad en ciertas dosis puede ser motivador del logro y alimentar la creatividad (Kenny, 2004).

### **2.2.5. La ansiedad escénica durante el aprendizaje musical**

La ansiedad escénica comienza muy pronto en la carrera musical de los jóvenes, y las características que experimentan los adolescentes son muy similares que las vividas por los adultos (Kenny & Osborne, 2006; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & cope, 2013). En el estudio sobre desórdenes de ansiedad en adolescentes de Beesdo, Knappe y Pine (citado en Khalsa, Butzer, Shortes, Reinhardt, & Cope, 2013) señalan que entre un 15% y un 20% de la población adolescente sufre algún tipo de trastorno de ansiedad. El consenso actual de la literatura estudiada es que la ansiedad escénica se desarrolla durante la infancia (Ryan, 1998; Osborne & Kenny, 2005; Kenny, 2011; Patston, 2014), aunque exactamente en qué momento aún no se ha determinado.

Según el estudio de Wesner y Col (1990), citado por Kaspersen y Göttestam (2002), se observó que el 16,5% de una población estudiantil se encontraba muy ansiosa durante las actuaciones y que un 9% evitaba con cierta frecuencia determinadas interpretaciones debido a la ansiedad. Hay estudios que señalan que el 91,7% de los estudiantes universitarios de música han sufrido ansiedad escénica, y entorno a un 76% manifiesta que la ansiedad escénica les ha afectado de manera negativa en el resultado de alguna actuación (Tamborrino, 2001 citado en Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Robles-Rubio, 2016a). En los músicos estudiantes de enseñanzas superiores la ansiedad escénica es relevante, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema si es excesiva de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b).

Ryan (1998) evaluó la prevalencia y los síntomas de la ansiedad escénica en los niños músicos, descubriendo que un número elevado de ellos presenta una paleta de síntomas muy similares a los síntomas fisiológicos de los adultos, y que la ansiedad escénica estaba correlacionada negativamente con la autoestima y la calidad del rendimiento. También ha sido demostrado en otros estudios que la experiencia de ansiedad en los músicos infantiles aumenta con el tamaño de la audiencia y con la importancia que se percibe de la interpretación, una relación que se observa frecuentemente en las investigaciones con los músicos adultos (Kenny & Osborne, 2006).

El aprendizaje musical lleva consigo una confrontación con situaciones conflictivas, como son por ejemplo las pruebas o exámenes de instrumento, las audiciones y los conciertos, donde la valoración positiva o negativa del mismo depende de su interpretación. Al ser evaluados en estos contextos muchos alumnos lo

sienten como una amenaza, que puede llegar a producir ansiedad (Conde Domarco, 2004).

*Los alumnos en situación de examen, desarrollan una gran diversidad de reacciones ansiosas que pueden ir desde un control conductual adecuado, hasta un estado de descontrol emocional intenso, que se le hace inmanejable y que llega a bloquear su capacidad para expresar sus conocimientos; esta última situación se conoce habitualmente como inhibición de examen (Bertoglia, 2005, p. 14).*

Hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los conservatorios de música y que los abandonan precisamente por sufrir ansiedad escénica (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b), es decir por no poder controlar los síntomas físicos y cognitivos que aparecen antes de un concierto o examen. De la población que continua, entre el 40-60% ven empeorada su actuación, bien sean estudiantes en la etapa universitaria bien sean ya profesionales (Kemenade, Son & Heesch, 1995; Dalia, 2004). Entre ellos hay desde los que sufren una preocupación molesta que no les permite disfrutar de la interpretación, hasta los casos más graves en los que la ansiedad la consideran insoportable y de hecho arruina totalmente el trabajo realizado (Conde Domarco, 2006).

Wesner, Noyes y Davis (1990) estudiaron 301 estudiantes y profesores en la Escuela de Música de la Universidad de Iowa. El 21% por ciento de los encuestados comunicaron una angustia marcada mientras tocaban, el 16% indicó que la ansiedad escénica había dañado sus carreras. Hay estudios que muestran que la ansiedad escénica es significativamente mayor entre estudiantes que entre músicos profesionales (Steptoe & Fidler, 1987). Otros encuentran que afecta por igual a músicos de todas las edades y niveles de habilidad (Kemenade, Son, & Heesche, 1995).

Según Conde Domarco (2006) los síntomas que en mayor medida sufren los estudiantes de música son de tipo cognitivo o conductual, como son los pensamientos negativos o infravalorarse, y en menor medida síntomas fisiológicos, como pueden ser el sudor o la respiración entrecortada. En general, la comunidad de estudiantes universitarios es especialmente sensible al desarrollo de problemáticas relacionadas con las intervenciones públicas (Orejudo, Nuño, Fernández, Ramos y Herrero, 2006 citado por Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Robles-Rubio, 2016), cuenta con estresores poblacionales específicos que no son tan habituales entre el resto de los estudiantes universitarios como puede ser el abandono del hogar para estudiar con profesores específicos. Y también es exclusivo de este entorno la presión por obtener unos primeros resultados interpretativos nacionales o internacionales, participación en concursos, audiciones de orquestas, primeras grabaciones, etc. (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Robles-Rubio, 2016).

Cox y Kenardy (1993), concluyen en su estudio, que el nivel de experiencia, tanto en años como en veces de haberse enfrentado al escenario y otras pruebas de estrés, no influye en los niveles de ansiedad escénica. Por otro lado, esta misma investigación si confirma que los estudiantes con mayor ansiedad rasgo experimentan niveles más altos de ansiedad escénica en comparación con los estudiantes con menor ansiedad rasgo. Al mismo tiempo, confirmaron que los estudiantes con mayores síntomas de fobia social sufrían niveles más elevados de ansiedad escénica al tocar a solo, aunque no existían diferencias al tocar en grupo en los niveles de ansiedad escénica comparados con aquellos individuos con menor fobia social o ninguna. El motivo de esta mayor ansiedad escénica al tocar a solo puede ser que el público solo observa y evalúa al solista socialmente fóbico, por lo que además de sufrir la ansiedad por tocar, también sufre por la situación social de aparecer en público. Las conclusiones son que las actuaciones a solo son las que más ansiedad escénica provocan en los estudiantes.

Por otro lado, la investigación de Stoeber y Eismann (2007) concluye que aquellos estudiantes que tienden a reaccionar con enfado, frustración o depresión cuando su desempeño no es perfecto, tienen niveles más altos de ansiedad escénica, muestran más síntomas somáticos y mayor fatiga emocional. La presión externa no fue significativa para este estudio, que concluyó que son las reacciones propias de los músicos perfeccionistas las que llevan a la ansiedad emocional.

Los niños muy pequeños raramente experimentan el tipo de ansiedad escénica que afecta a las personas más mayores. Por el contrario, los niños más pequeños adoran tocar, les encanta tener público y parecen felizmente inconscientes de cualquier error durante su *performance* (Kenny & Osborne, 2006). Lo que pasa entre ese estado y el posterior estado como adulto con ansiedad escénica es una transición que se debe a una combinación de factores, los más importantes de los cuales son:

- El carácter innato.
- Nivel de ansiedad rasgo.
- El aumento de la capacidad cognitiva, la función autorreflexiva y la capacidad de tomar perspectiva que se desarrolla durante la infancia y la adolescencia.
- El tipo de educación de los padres y otras experiencias interpersonales vividas.
- La percepción e interpretación del mundo que les rodea.
- La habilidad y el dominio técnico.
- Experiencias de conciertos específicas que pudieron tener resultados positivos o negativos (Kenny & Osborne, 2006).

Según Kenny y Osborne (2006) alrededor del 90% de los músicos comenzaron su aprendizaje musical antes de la edad de 12 años, y el 46% de ellos antes de los 7. Pero a pesar del inicio temprano de la formación musical, se ha prestado poca atención a la

ansiedad escénica en los niños, aunque existan varios estudios que reconocen que los niños experimentan ansiedad en otros contextos de evaluación de rendimiento como el deporte o los exámenes (Kenny & Osborne, 2006).

Simon y Martens (1979, citado en Kenny & Osborne, 2006; Ramos, 2013) fueron los primeros en detectar la ansiedad escénica en la infancia, siendo superior la experimentada por los niños que actuaban tocando a solo tocando un instrumento musical a la experimentada en exámenes o las pruebas deportivas. Al mismo tiempo, tocar en una orquesta también dio los resultados de mayor ansiedad en las actividades de grupo, más que los deportes de equipo.

Bertoglia (2005) refiere diversos estudios que llegaron a la conclusión de que cuando la tarea a aprender es simple y no exige una mayor elaboración intelectual, la ansiedad tiene a favorecer el rendimiento y aprendizaje; en cambio, cuando se trata de una tarea compleja, que requiere una respuesta original, creativa y espontánea, la ansiedad juega un papel perturbador del aprendizaje. Esto llevado a las clases de música explica porque la ansiedad está unida casi de manera inherente a muchos estudiantes. La ansiedad afecta en mayor medida a aquellos alumnos que por su rendimiento escolar regular perciben más cercana la posibilidad de fracasar y que, desde un punto de vista pedagógico, necesitarían ser más reforzados en sus conductas positivas (Bertoglia, 2005). Según Kaspersen y Gøtestam (2002) los individuos con una ansiedad rasgo alta actúan mejor cuando perciben su tarea como algo sencillo al tiempo que la presión de la situación es percibida como baja, mientras que aquellos otros individuos que poseen niveles inferiores de ansiedad rasgo, actuarán mejor cuando la dificultad sea lo suficientemente alta y las condiciones de actuación supongan un mayor desafío.

Estos datos resultan preocupantes. Muchos estudiantes de música ven limitada de manera importante sus cualidades interpretativas. El sufrimiento es doble, por una parte, el malestar que se experimenta al sufrir ansiedad y por otra parte ver cómo se va minando el futuro profesional. Sin embargo, raramente se discute en el área de la educación musical. Los profesores de la escuela y el conservatorio observan y escuchan que sus alumnos experimentan ansiedad escénica ante audiciones, exámenes o conciertos, pero son pocos los que tienen las habilidades previas para manejar este problema (Kenny, 2011).

Patston (2014) en su investigación, basada en entrevistas formales e informales, indica que alrededor del 30% de los músicos que abandonan la carrera de intérpretes debido a una ansiedad escénica debilitante se convierten posteriormente en profesores, por lo que parece lógico que la ansiedad escénica pueda reforzarse en el sistema educativo. Por lo que, es esencial para los educadores de música obtener una comprensión de la ansiedad escénica y de las herramientas para poder ayudar a sus estudiantes, puesto que tienen un papel fundamental en cómo se desarrolla esta dolencia. Diversas investigaciones, han encontrado que tanto padres como profesores

de música, no solo brinda apoyo como también pueden ser fuente de un estrés considerable (Stoeber & Eismann, 2007).

Si analizamos las investigaciones que estudian la parte emocional de la ansiedad, se puede entender que el afecto es un componente importante y, a menudo, descuidado en la experiencia subjetiva de la ansiedad (Barlow, 2000). Las emociones que normalmente se combinan con el miedo para producir ansiedad son angustia, tristeza, ira, vergüenza, culpa e interés/emoción. Y la combinación de estas emociones en una respuesta ansiosa a una situación particular está determinada por el aprendizaje y la experiencia (Osborne & Kenny, 2008).

La importancia de los procesos de aprendizaje en la ansiedad es referida por Barlow (2000) al hallar que los incidentes de desempeño aversivo juegan un papel determinante en el desarrollo de algunos trastornos de ansiedad. Una de las leyes fundamentales del aprendizaje es que la ansiedad puede aprenderse mediante un proceso de asociación (es decir, el condicionamiento clásico), independientemente de si se es consciente del proceso asociativo o no (Barlow, 2000). El estudio de Osborne y Kenny (2008), concluyó que los estudiantes de música que habían tenido una experiencia negativa durante una interpretación musical tenían una mayor ansiedad escénica que aquellos que no recordaban ninguna experiencia negativa de ese nivel. Esto sugiere que se puede desarrollar una vulnerabilidad psicológica específica para experimentar ansiedad escénica alta a través de la exposición a momentos de evaluación tempranos en un entorno competitivo.

Según explica Ramos (2013) el miedo y la ansiedad durante la infancia pueden generarse tras varios episodios negativos y persistir mucho tiempo, según el punto de vista del condicionamiento clásico. Por lo que afirma, al igual que Osborne y Kenny (2008) que las experiencias negativas en alguna clase de música durante los primeros años pueden influir de forma nefasta en la manera en la que los niños afrontan dicha asignatura.

Patston (2014) afirma que el desarrollo de la ansiedad escénica está relacionado con los estándares autoimpuestos y el perfeccionismo. La mayoría de los educadores son conscientes de los síntomas de la ansiedad escénica en sus alumnos, de hecho, ellos mismo la experimenta, desde el aumento del ritmo cardiaco y la respiración superficial, hasta los pensamientos ansiosos y la evitación de la práctica. Existe casi un consenso internacional entre estudiantes y profesores de que la ansiedad escénica se considera como una parte normal de la trayectoria de aprendizaje que es necesaria para convertirse en músico.

Según Barlow (2002) un factor exterior, la presión del entorno familiar y académico, puede generar un problema de orden interno. El perfeccionismo, cuando está generado por una motivación extrínseca, como el excesivo control paterno, puede potenciar la ansiedad en escena. Así, las personas muy perfeccionistas, sobre todo aquellas que establecen objetivos que no son acordes a sus aptitudes,

desarrollan una ansiedad muy pronunciada, además de miedo e insatisfacción. Estas personas gastan mucha energía en el proceso de evaluación, desarrollan ideas rígidas sobre lo que constituye el fracaso y el éxito y perciben este último como un todo o nada (Kenny, 2011).

Por tanto, el perfeccionismo orientado hacia el propio aprendizaje (Kenny, 2011; Patston, 2014) se puede considerar como uno de los más importantes desencadenantes de la ansiedad escénica, y los profesores pueden, sin ser conscientes, exacerbar esta condición. Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio (2016) concluyen de su estudio que los estilos de enseñanza pueden estar detrás de la asociación de perfeccionismo y ansiedad escénica, y de la presencia de conductas y cogniciones mal adaptativas. También han comprobado en este estudio que las personas con un mayor nivel de perfeccionismo correlacionan directa y proporcionalmente con calificaciones más altas.

También es cierto que las condiciones que se dan en la mayoría de los conservatorios y academias de música (las clases individuales, la presión sobre la perfección, la importancia de las opiniones de los demás, las escasas ocasiones de exponerse ante el público) ayudan a que muchos músicos ofrezcan una respuesta inadecuada ante un concierto, oposición, ensayo o examen (Conde Domarco, 2006).

Kaspersen y Göttestam (2002) señalan en su estudio que hay una diferencia significativa de los síntomas de ansiedad escénica entre los estudiantes de jazz y los alumnos de música clásica, siendo drásticamente menor la sintomatología presentada por los músicos de jazz. Llevando a reflexionar que el propio sistema de enseñanza es uno de los generadores de la ansiedad escénica y los problemas que trae consigo. En este estudio, los alumnos de música clásica revelaron sentimientos desagradables ante el hecho de tocar en público, tales como “destroza mi autoestima”, “presiento que esperan más de mí”, “me avergüenza” o “es frustrante”. Mientras que los músicos que estudiaban jazz expresaban sentimientos como “tocar frente a una audiencia es pura adrenalina” o “tocar frente a una audiencia me produce placer”. Aunque no aparecen datos concluyentes, si resaltan como significativo el hecho de que el propio sistema de enseñanza genere esta ansiedad. Los pianistas y los músicos de cuerda son los que revelaron un mayor nivel de ansiedad, sugiriendo que son los músicos solistas los que con mayor frecuencia presentan problemas relacionados con la ansiedad escénica (Kaspersen & Göttestam, 2002).

Entre los trastornos de ansiedad el caso de la ansiedad escénica parece un caso especial, pues se reconoce como una condición casi universal entre algunas poblaciones, particularmente entre los estudiantes universitarios. La aceptación de esta condición como la norma, requeriría un mayor estudio, no sólo de la ansiedad escénica así sino también de la cultura educativa de los conservatorios. No hay ningún otro trastorno de ansiedad en el que una proporción tan alta de una población informe de un deterioro funcional como ocurre con la ansiedad escénica.

A pesar de los profesores no haber aprendido a manejar su propia ansiedad escénica, se sienten capaces de manejar este problema en sus alumnos. Por lo que no es sorprendente que estos mismos estudiantes no tengan estrategias de afrontamiento efectivas. Profesores e instituciones pueden, en última instancia, facilitar sin ser conscientes el desarrollo de la ansiedad escénica si no saben aplicar una pedagogía preventiva y/o terapéutica.

Si tenemos en cuenta que muchos profesores se sienten confiados al involucrarse con los aspectos técnicos del instrumento, pero no con la persona que lo toca (Patston, 2014), podemos entender las fatales consecuencias en relación al proceso de aprendizaje emocional de la ansiedad escénica. Los profesores de música están altamente capacitados en relación con los aspectos técnicos para tocar instrumentos musicales, sin embargo, rara vez han recibido una enseñanza formal en psicología musical. Un pedagogo de música contemporáneo debería ofrecer clases que ofrezca una visión equilibrada del progreso y establecimiento de objetivos. El equilibrio entre el fomento del logro en el área técnica e interpretativa, como el desarrollo de unas expectativas realistas es un desafío constante de los profesores. La aprehensión que genera la ansiedad muchas veces proviene de una mala interpretación de las expectativas, y los profesores son la principal fuente de expectativas, especialmente en los estudiantes más jóvenes (Patston, 2014).

Los estudios de Zarza et al. (2016a;2016b) constatan que las diferencias en la ansiedad escénica del alumnado se producen en los estudiantes una vez ingresados en un centro u otro, por lo que parece sugerir que la formación recibida según el centro, su programa de estudios u otros factores influyen en el aumento o disminución de la presencia de la ansiedad escénica. Estas variables pueden ser debidas entre otras cosas a las políticas educativas de los centros o los estilos pedagógicos del profesorado (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b). Los profesores deberían ayudar a los estudiantes a entender que el proceso de cualquier performance comienza con la selección del repertorio adecuado y termina posteriormente a la actuación con una sesión de evaluación de las fortalezas y debilidades. Es preferible proporcionar a los estudiantes una visión realista de sus resultados de desempeño, que elogios o críticas incondicionales (Patston, 2014).

Por estas razones es importante tomar decisiones preventivas para esta condición que claramente persiste en el tiempo. La literatura sobre educación musical sugiere que la ansiedad escénica puede reducirse mediante diversas estrategias pedagógicas, incluida la preparación adecuada a través de estrategias cognitivas como la disección de las obras y el análisis estructural para mejorar la memorización de la música. Sin embargo, la excelencia en la interpretación musical implica el esfuerzo coordinado de numerosas habilidades físicas, psicológicas y musicales en general (Williamon, 2004; citado en Osborne & Kenny, 2008). Los músicos adolescentes pueden beneficiarse a través de programas de preparación para la interpretación que:

- Aseguren que las consecuencias adversas asociadas con las actuaciones evaluativas tempranas se minimicen al ofrecer oportunidades frecuentes de bajo estrés para que los estudiantes aprendan que la interpretación es una parte integral, agradable y manejable de su aprendizaje musical. Además, el repertorio debe estar dentro de la capacidad técnica del estudiante y el material debe aprenderse hasta el punto de la automaticidad antes de que se realice.
- Incorpore el entrenamiento de habilidades psicológicas en el que se alienta a los estudiantes a brindar retroalimentación sobre su propio desempeño y se les enseña cómo prevenir y manejar la ansiedad escénica modificando cualquier pensamiento problemático que se articule con alternativas más realistas (Kenny, 2004; Osborne & Kenny, 2008).

Al integrar la práctica de habilidades psicológicas con la práctica técnica al comienzo del aprendizaje, es más probable que las habilidades psicológicas tengan un enfoque específico en la interpretación (Osborne & Kenny, 2008).

La comprensión contemporánea de la etiología de los trastornos de ansiedad es que la ansiedad se desarrolla, por tanto, a través de una combinación de la predisposición genética y la historia de aprendizaje del individuo (Barlow, 2000; Kenny, 2006). En el caso de la ansiedad escénica, la historia de aprendizaje es una amalgama compleja de experiencias con profesores, padres, compañeros, exámenes y presentaciones públicas. Teniendo en cuenta que el sistema de enseñanza de un instrumento musical prevalece la instrucción individualizada, los profesores de música deberían ser conscientes de su papel en el desarrollo de la ansiedad escénica.

Mientras tanto, como siempre, es mejor prevenir que curar, y una pedagogía sólida, el apoyo y las expectativas apropiados de los padres y el aprendizaje de estrategias de autocontrol al principio de la educación musical pueden ayudar a mitigar los efectos de ingresar en una profesión altamente estresante. Todo programa cuyo objetivo sea formar músicos profesionales debería incluir en su currículo el aprendizaje del control del estrés durante la interpretación, para ayudar a la adquisición de las competencias necesarias a su realidad profesional. Las técnicas de yoga y meditación parecen ideales para prevenir o aliviar los problemas psicológicos y físicos que enfrentan los músicos (Brandfonbrener & Kjelland, 2002; Soen, 2004; Wilson & Rolan, 2002; Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009).

#### **2.2.6. La autoeficacia y la ansiedad escénica**

Estamos asistiendo a un crecimiento exponencial de las nuevas tecnologías en nuestra vida: dispositivos móviles, ordenadores, tabletas..., con una gran variedad de estímulos a los que debemos responder. Este hecho ha propiciado lo que se conoce como la “mente zapping”, basada en el salto constante de un pensamiento a otro, por la necesidad de seleccionar constantemente la información. Aunque este hábito mental no es nuevo, este entorno tecnológico lo acentúa y dificulta que nos centremos en el momento presente (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016).

Las investigaciones muestran que una vez que los niños ingresan en la escuela se vuelven cada vez más capaces de monitorear y controlar su propia cognición mediante la planificación y la ejecución de estrategias que facilitan su propio aprendizaje (McPherson, 2005). La calidad de las estrategias mentales de los niños, por lo tanto, ayuda a explicar el éxito que tendrán en su educación. Los alumnos con alto rendimiento se caracterizan por su capacidad para elegir y aplicar estrategias apropiadas, que a su vez les ayudan a aprender más rápido, ya que pueden integrar nuevos conocimientos y habilidades más fácilmente.

La autoeficacia se define como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (Bandura, 1977, p. 3). La autoeficacia proporciona a la persona un mecanismo auto motivador que facilita el logro académico. Las creencias de eficacia y la autoobservación de las propias competencias determinan el esfuerzo y la persistencia empleada por la persona para superar los obstáculos y experiencias difíciles. De forma paralela, los estados de ánimo y emociones positivas potencian la autoeficacia y con ella el bienestar y el rendimiento (Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez, & Mañas, 2015). Está relacionada por muchos psicólogos de la educación como el antecedente al éxito académico porque motiva la perseverancia que guía hacia el éxito (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b)

La autoeficacia ostenta un papel predominante en las tareas que conllevan una actuación pública, y puede ser un buen predictor de la ansiedad en diversos campos, entre ellas la ansiedad en la educación musical. Tener una actitud más relajada frente a la interpretación musical en el aula ayuda al alumnado a aumentar su seguridad personal, lo que redundará en su desarrollo escolar y social. Además de la autoestima es importante tener en cuenta la autoeficacia. En este sentido, la autoeficacia influye decisivamente en la forma en la que una persona se enfrenta a la ansiedad. Este concepto es muy específico, es decir que se puede tener una alta autoeficacia en un área, por ejemplo, matemáticas, y una muy baja en otra, como puede ser la música. Por lo que no habría que incidir solo en la autoestima global del individuo, sino en la autoeficacia que existe con relación a sus capacidades musicales, para que se reduzca su nivel de ansiedad.

Niveles más altos de motivación, autoeficacia y optimismo parecen estar relacionados con menores niveles de ansiedad escénica (Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Robles-Rubio, 2016; Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b). Ramos (2013) considera que las terapias para reducir la ansiedad escénica permitirán al alumnado desarrollar su concepto de autoeficacia, ayudándole a hacer ver que sus aptitudes (eclipsadas por el miedo) son mucho mayores de lo que piensa. Las técnicas para minimizar la ansiedad escénica deberían abordarse en el desarrollo de los jóvenes músicos desde el inicio de su formación musical, dado que el desarrollo profesional de los músicos a menudo comienza en la infancia o la adolescencia temprana y hasta un tercio de los estudiantes adolescentes

de música informan experimentarla (Osborne & Kenny, Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians, 2005). Los músicos infantiles y adolescentes podrían beneficiarse de un programa de preparación de la interpretación que incluya la consciencia y gestión de los pensamientos evaluativos basados en el rendimiento.

De cara a la elección de una carrera vocacional como la música, los objetivos y metas que se eligen, así como el ajuste de la formación musical con las características personales de los estudiantes, puede ser determinante en la consecución del éxito mediante la mediación de la autoeficacia (Song & Chon, 2012, citado en Zarza-Alzugaray, Casanova-López, & Orejudo-Hernández, 2016b).

### 2.3. El Yoga: origen y desarrollo

El yoga es una práctica de mente y cuerpo que tiene su origen en la India hace miles de años (Chanchani & Chanchani, 1995; Iyengar, 2017), y según algunas fuentes los orígenes se remontan a los antiguos *rishis*, sabios de la antigüedad védica, hace más de 8000 años (Feuerstein, 1998, citado en Brown & Gerbarg, 2005a). Es uno de los seis sistemas ortodoxos de la filosofía india y, también, forma parte del ayurveda, el sistema médico tradicional indio (Cowen & Adams, 2005).

La palabra “yoga” deriva de la raíz sánscrita “yuj”, que significa ligar, unir, juntar, dirigir y concentrar la propia atención para su aplicación y uso (Birdee, et. Al., 2008; Iyengar, 2017). Esto se refiere al objetivo general del yoga, que es el de unir la mente y el cuerpo de manera que promueva la salud. Se han practicado históricamente en India y en el este asiático (Khalsa S. B., 2004). Durante más de dos milenios, el yoga se ha convertido en diferentes escuelas de pensamiento, manteniendo el “propósito de dirigir la mente y el cuerpo” (Birdee, Yeh, Wayne, Phillips, Davis, & Gardiner, 2009). La práctica del yoga unifica la mente y el cuerpo mediante la respiración coordinada (pranayama), el movimiento (asana) y la meditación (dhyana) (Jeter, Slutsky, Singh, & Khalsa, 2015). A quien sigue el camino del yoga se le llama yogui o yoguini. Comprende un estilo de vida integral más que una disciplina física y menos que una religión. La autodisciplina es uno de los elementos que más puede definir el camino del yoga (Marín, 2018).

Las enseñanzas del yoga fueron recopiladas, coordinadas y sistematizadas por Patañjali en su obra clásica, *Yoga Sūtras*, compuesta por 196 concisos aforismos<sup>4</sup> durante el siglo II y el siglo III (Iyengar, 2017). Patañjali define el yoga como “la capacidad de dirigir la mente sin distracciones o interrupciones” (Iyengar, 2017). Como tal, el camino del yoga es, por tanto, aplicable y beneficioso para todos los humanos, independientemente de sus creencias religiosas, edad u ocupación. Desde la perspectiva del camino del yoga, cuerpo y mente son una sola unidad indivisible,

---

<sup>4</sup> Aforismo: del griego ἀφορίζεῖν, ‘definir’, es una declaración u oración que pretende expresar un principio de manera concisa, coherente y en apariencia definitiva. <https://es.wikipedia.org/wiki/Aforismo>

nunca se desatiende o mortifica el cuerpo o la mente. Lejos de ser obstáculo para su emancipación espiritual, el cuerpo es su vehículo por excelencia (Marín, 2018).

En los *Yoga Sutras*, Patañjali define ocho etapas del yoga, que se definen como las ocho partes del árbol del yoga: Yamas, Niyamas, Asanas, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi. No se espera que se desarrollen un orden fijo, sino en paralelo o simultáneo, o variablemente dependiendo del camino del individuo (Iyengar, 2013).

### ***Yamas***

Se refiere a la forma como interactuamos con el mundo que nos rodea. Incluye nuestra actitud hacia otros seres vivos, nuestro entorno y los objetos que están fuera de nosotros (Iyengar, 2013). Son cinco:

- **Ahimsa**: traducido como no-violencia, significa tener compasión y amabilidad hacia uno mismo, hacia otras personas y animales, especialmente los menos afortunados. Valorar la vida de los demás y reaccionar pacífica y conscientemente a través de nuestras palabras, hechos y acciones (Iyengar, 2017). Cultivar ahimsa entre los músicos adquiere una relevancia particular, tras conocer los alto niveles de autocrítica, pudiendo ayudar a los intérpretes a establecer una relación más saludable tanto con uno mismo como con los demás (Collyer, 2018).
- **Satya**: significa decir la verdad, ser sincero y abstenerse de la mentira. Honestidad basada en la buena intención, comunicar lo que se debe decir sin dañar a los otros innecesariamente (Iyengar, 2017). Para los intérpretes puede ser pertinente en el sentido de ser auténticos en su arte y honestos con ellos mismos acerca de sus motivaciones y limitaciones. Al mismo tiempo podría implicar reconocer la existencia de una lesión o enfermedad en lugar de seguir trabajando, lo que también implicaría satya con uno mismo (Collyer, 2018).
- **Asteya**: sería el equivalente al mandamiento bíblico de “no robarás”. Aplicado a los objetos, pero también a la protección de la confianza de los demás y al uso de objetos e ideas para su propósito previsto (Iyengar, 2017). Para los músicos el “robar” podría considerarse copiar o apropiarse del trabajo de los demás, o desconsiderar el valor del tiempo de los otros durante los ensayos (Collyer, 2018).
- **Brahmacharya**: es moderación, que significa comportarse de manera responsable para avanzar hacia la verdad y el enfoque en aquellas cosas que son esenciales y más importantes en la vida (Iyengar, 2017). Para los intérpretes puede entenderse como una guía para controlar la forma como se usa el cuerpo, evitando el exceso y la indulgencia, controlando también lo que se dice, como la comunicación dañina o la crítica, y aprendiendo a controlar la mente evitando la indulgencia, la duda y el rumiamiento interno negativo (Collyer, 2018).

- Aparigraha: se suele traducir como autocontrol o no codicia, no apego o no posesividad. Significa tener solo lo esencial, sin aprovecharse de las situaciones o explotar a otros (Iyengar, 2017). Para los músicos tiene relevancia entre aquellos que muestran un fuerte apego e identificación con sus habilidades y logros como músicos, cuyos errores o faltas llevan a grandes desilusiones y ansiedad debido a la fuerte identificación (Collyer, 2018).

### ***Niyamas***

Son la segunda etapa del camino del yoga. Describen la actitud de un individuo hacia sí mismo. Hay cinco niyamas descritos en los sutras de Patañjali:

- Saucha: limpieza de los aspectos externos e internos del cuerpo. La buena salud mental y física por tanto son componentes importantes y se pueden lograr a través de las asanas y el pranayama (Iyengar, 2017). Destaca por tanto la importancia del autocuidado, aspecto que entre los músicos no debería ser subestimado teniendo en cuenta los sufrimientos físicos, mentales y emocionales que conllevan esta profesión como se ha detallado en los puntos anteriores.
- Santosha: satisfacción, estar contento con lo que uno tiene, Iyengar (2017) afirma “una mente que no está satisfecha no puede concentrarse”. Como se ha mencionado en relación al perfeccionismo y la ansiedad escénica musical, el comportamiento de los músicos altamente ansiosos, perfeccionistas y con gran nivel de autocrítica, muestran una mayor insatisfacción tras las actuaciones.
- Tapas: autodisciplina que significa mantener el cuerpo en buena condición física. Esto también se logra a través de asanas y pranayama, y con hábitos saludables de nutrición, sueño, ejercicio, trabajo y relajación (Iyengar, 2017).
- Svadyaya: auto estudio o auto investigación, especialmente a través del estudio de textos espirituales antiguos como la Biblia, los Yoga Sutras, el Corán, y otros muchos. (Iyengar, 2017). Una interpretación más secular es la búsqueda de la mejora personal a través del aprendizaje.
- Isvara pranidhana: que alienta la rendición a un Ser superior, dejando ir las luchas y aceptar nuestras limitaciones (Iyengar, 2017). Una interpretación más secular se refiere a la dedicación o entrega a algo más importante que uno mismo. En relación con los músicos se puede interpretar como “la música en sí, al arte en su conjunto, o la dedicación a la belleza o la naturaleza” (Collyer, 2018).

### ***Asanas***

Un asana es una postura de yoga, por tanto, la práctica de asanas es una secuencia de diferentes posturas. El propósito de las asanas es ayudar a los yoguis a comprender y usar sus cuerpos de una manera saludable. Muchas personas comienzan su contacto con el yoga a partir de la práctica de asanas, y gradualmente avanzan hacia las otras ramas más filosóficas (Iyengar, 2017). El Yoga Sutra 2.46 de Patañjali dice que las asanas deben estar en un estado de estabilidad y relajado

(Iyengar, 2013), por tanto, la práctica de asanas resulta desafiante al colocar el cuerpo en nuevas posiciones mientras se mantiene equilibrado y relajado (Iyengar, 2017).

El propósito de la práctica de asanas es ayudar a uno a darse cuenta de las posibilidades que existen en el cuerpo y los patrones habituales de la mente, por eso deben abordarse como algo nuevo cada vez que se practica, ya que el cuerpo y la mente son diferentes cada día. El objetivo final de asana es prepara el cuerpo para permanecer sentado cómodamente en la meditación (Iyengar, 2017). Aunque además de las posturas sentadas de yoga, existen posturas de pie, torsiones, posturas de equilibrio, estiramientos hacia delante, estiramientos hacia atrás, posturas supinas y posturas invertidas. Las asanas llevan nombres de flora y fauna, cultura popular hindú, sabios y dioses (Iyengar, 2017).

Estos tres primeros estados del yoga se conocen como la búsqueda exterior.

### ***Pranayama***

Se puede definir como el “control rítmico de la respiración” (Iyengar, 2017). El término se compone de dos partes:

- Prana, que significa aliento, respiración, vida, vitalidad, viento, energía, fuerza.
- Ayama: significa estender o estirar

Por tanto, pranayama significa la extensión de la respiración y su control mediante todas las funciones respiratorias: inhalación, exhalación y retención del aire.

Iyengar (2017) afirma que la vida no se mide en número de días sino por el número de respiraciones, y que una respiración adecuada es rítmica, lenta y profunda. Esta pauta rítmica fortalece el aparato respiratorio y calma el sistema nervioso. Al mismo tiempo que se libera la mente para estar apta para la concentración.

El control consciente de la respiración ejercido con el pranayama facilita la integración y armonización del sistema mente-cuerpo. Controlar la respiración permite el acceso directo al sistema nervioso central, proporcionando una herramienta simple pero efectiva para alterar el estado psicológico y físico. Streeter et al. (2012, citado en Collyer, 2018) explica que el hecho de que la respiración sea la única función autónoma que se puede controlar fácilmente de manera voluntaria, proporciona un portal a través del cual se pueden usar patrones de respiración específicos para enviar mensajes a través del sistema nervioso parasimpático y sistema nervioso simpático para influir en como el cerebro percibe, interpreta y responde al estrés o la amenaza. Debido a que la respiración es vital para la supervivencia, la información del sistema respiratorio debe ser notada y atendida de inmediato. Por tanto, al trabajar el control consciente y la consciencia de la respiración, el yoga ofrece un camino hacia el sistema nervioso y proporciona una herramienta para ajustar los desequilibrios de este, influyendo de este modo en una

amplia gama de trastornos mentales y físicos, como por ejemplo la ansiedad (Collyer, 2018).

### ***Pratyahara***

Es la retirada y emancipación de la mente de la dominación de los sentidos y los objetos externos. Implica desviar la atención hacia adentro, lejos de las distracciones externas como imágenes y sonidos.

Junto con pranayama son los que enseñan controlar la respiración y de ese modo la mente. Ambos estados del yoga se conocen como la búsqueda interior (Iyengar, 2017).

### ***Dharana***

Se traduce como concentración, cultivar el enfoque en un solo punto. Es el resultado de haber educado el cuerpo por las asanas, la mente con el pranayama y los sentidos puestos bajo control por pratyahara. Aquí el individuo se halla totalmente concentrado en un solo punto o en una labor en la que está completamente absorto. La mente ha de ser aquietada para poder lograr este estado de completa absorción. Sin concentración no es posible dominar nada (Iyengar, 2017).

Esta técnica se ha convertido en sinónimo de las prácticas modernas de mindfulness, que habitualmente comienzan utilizando el enfoque en la respiración (Collyer, 2018).

Este sería el estado ideal para la interpretación de un instrumento musical.

### ***Dhyana***

Es meditación. Cuando el flujo de la concentración es ininterrumpido, surge el estado de dhyana. El yogui se mantiene en un estado de conciencia que no tiene calificaciones posibles. A medida que se produce el dominio de la concentración existe menos esfuerzo para mantener la mente enfocada en el objeto de meditación y comienza a suceder con mayor facilidad una concentración natural (Iyengar, Luz sobre el yoga, 2017).

Dhyana es un estado que no se puede enseñar, solo la técnica de concentración para intentar alcanzarlo.

### ***Samadhi***

“Estado de superconsciencia producido por una profunda meditación, en la que el aspirante individual se hace con el objeto de su meditación: Paramatma o el Espíritu Universal” (Iyengar, 2017). Es a lo que en el budismo se refieren como iluminación. Al igual que Dhyana, Samadhi no se puede enseñar, sino que es un estado que puede lograrse mediante la práctica de Asana, Pranayama, Pratyahara y Dharana.

Se considera el final de la búsqueda espiritual en el camino del yoga. Es la cumbre de la meditación, donde se accede a este estado en el que el cuerpo y los sentidos se hallan en reposo como si estuvieran dormidos, al mismo tiempo que las facultades de

la mente y razón están en alerta, como si estuviera despierto. Por tanto, una persona en estado de samadhi se halla plenamente consciente y alerta.

El trasfondo conceptual del yoga tiene sus orígenes por tanto en la antigua filosofía india, aunque en la actualidad existen numerosas escuelas o tipos de yoga diferente que vienen de este origen, cada escuela pone el énfasis en distintos aspectos del contenido, ya sean las asanas, el pranayama, relajación profunda o prácticas de meditación que cultivan la atención y la conciencia más profundos (Büssing, Michalsen, Khalsa, Telles, & Sherman, 2012).

El yoga se ha practicado y se sigue practicando también para obtener beneficios potenciales para la salud (Birdee, Legedza, Saper, Bertisch, Eisenberg, & Phillips, 2008). Las asanas tienen un efecto positivo en el estado físico con el acompañamiento del efecto mental, mientras que las prácticas de técnicas de relajación, pranayama y meditación pueden dar lugar a una mayor conciencia, menos estrés y un mayor bienestar y calidad de vida (Büssing, Michalsen, Khalsa, Telles, & Sherman, 2012).

Históricamente la aplicación limitada de técnicas del yoga para tratar trastornos específicos es relativamente reciente en comparación con sus antiguos orígenes védicos. El aspecto terapéutico del yoga no aparece en ninguno de los sistemas tradicionales del yoga, excepto en los *Yoga Sutras* de Patanjali, donde se usa la palabra enfermedad como uno de los factores perturbadores que puede obstaculizar la “liberación” (Khalsa, 2004).

La primera aplicación médica sistemática del yoga comienza en la India en 1918 en el Instituto de Yoga Versova, cerca de Mumbai (Khalsa, 2004). En la India, el yoga tiene una historia de beneficios terapéuticos según lo documentado y editado por Sri Kvalyananda en la revista dedicada a la investigación del yoga, llamada *Yoga Mimamsa*, lanzada en 1924 (Khalsa, 2004; Jeter, Slutsky, Singh, & Khalsa, 2015). Influenciado por los estudios realizados en la India, el primer ensayo controlado aleatorio fue realizado en Occidente por Chandra Patel sobre la eficacia del yoga para la hipertensión (Jeter, Slutsky, Singh, & Khalsa, 2015). Con el éxito de estos estudios, el Consejo Indio de Investigación Médica ha financiado una importante investigación para examinar los cambios neurofisiológicos con el yoga, que realiza el Instituto Nacional de Salud Mental y Neurociencia (Bangalore, India).

Posteriormente, la terapia del yoga ha proliferado en la India con el establecimiento de hospitales y clínicas de yoga, y la aplicación de tratamientos de yoga por parte de médicos e institutos de yoga. Esta tendencia también se ha extendido internacionalmente, con la aparición de centros de terapia de yoga o la inclusión de programas de yoga en programa de tratamiento paliativos para cáncer en los hospitales (Khalsa, 2004).

### 2.3.1. El Yoga en occidente y la investigación

El yoga, como parte de la cultura oriental, llega a Occidente ya en la antigüedad, tal vez desde los primeros intercambios con Oriente. Pensadores como Schopenhauer, Jung y Heidegger o artistas románticos como el poeta Novalis y el pintor Gauguin, estuvieron fascinados con la cultura oriental. Durante el siglo XIX, algunos estudiosos orientales sientan las bases para una comprensión más profunda, y alejada del folclore, de las varias tradiciones y manifestaciones del yoga. Concretamente son varios maestros los que difunden con rigor algunas de las escuelas más importantes de esta disciplina ya comenzado el siglo XX. Cabe en este punto mencionar a B.K.S. Iyengar, discípulo del gran maestro Krishnamacharya, que entabla amistad con el célebre violinista Yehudi Menuhin, pues es su alumno de yoga. Menuhin ayuda a difundir el yoga en Europa y Estados Unidos, llegando incluso el maestro Iyengar a dar clases a la Reina Madre de Bélgica (Marín, 2018).

Iyengar retomó la tradición del yoga clásico desde una visión compatible con la mentalidad moderna (Marín, 2018), extendiendo de este modo esta disciplina en Occidente. Con el devenir de los años, se han ido abriendo otras ramas, nuevos maestros han surgido y el yoga se ha instaurado como parte de la cultura para muchos occidentales. Una de las cosas que el maestro Iyengar enseñaba es que el trabajo de un yogui es permanente, no exento de tropiezos y caídas, proceso este de búsqueda y aprendizaje muy similar al de un músico profesional, razón por la que no es de extrañar que Menuhin lo denominara como su “mejor profesor de violín” (Menuhin, 1987).

Entre la población occidental, el yoga es más practicado por las mujeres, aunque en Oriente haya sido una tradición masculina, y los grandes maestros han sido siempre varones (Birdee, Legedza, Saper, Bertisch, Eisenberg, & Phillips, 2008). En las últimas décadas, los millones de practicantes y el surgimiento de las investigaciones sobre el yoga, lo han popularizado en Occidente como un enfoque integral para el bienestar. (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013). La popularidad ha aumentado, por ejemplo, en Estados Unidos de 3,7% de la población que era practicante en 1997, al 5,1% en 2002 (Birdee, Legedza, Saper, Bertisch, Eisenberg, & Phillips, 2008).

Por otro lado, la investigación y la terapia con yoga se han convertido en una opción interesante dentro de la medicina integral en los Estados Unidos (Jeter, Slutsky, Singh, & Khalsa, 2015).

En la cultura popular, el yoga suele entenderse como un programa de ejercicio físico, sin embargo, aplicado específicamente como tratamiento para diferentes afecciones los protocolos de yoga son bastante más complejos. Por ello existen actualmente diversos estudios controlados en los que el yoga se aplica para controlar el dolor que se basan en las técnicas de yoga Hatha o Iyengar (Wren, Wright, Carson, & Keefe, 2011).

La investigación que documenta los beneficios terapéuticos del yoga ha crecido de manera constante durante las últimas décadas y ahora incluye ensayos clínicos controlados sobre afecciones psiquiátricas como la depresión y la ansiedad, trastornos respiratorios como el asma, trastornos cardiovasculares como la hipertensión, trastornos endocrinos como la diabetes y una variedad de afecciones musculoesqueléticas y neurológicas (Khalsa, 2004).

Una revisión realizada por Galantino et al. (2008) de la bibliografía de yoga para población pediátrica concluyó que hay evidencia del beneficio del yoga en la población pediátrica en rehabilitación, aunque se necesita mayor investigación. Por otro lado, existe evidencia como un programa de yoga de 12 semanas redujo significativamente el efecto negativo del estrés en la juventud urbana al mejorar sus habilidades de autorregulación (Mendelson, Greenberg, Dariotis, Gould, Rhoades, & Leaf, 2010).

El estudio de Parshad (2004, citado en Galantino, Galbavy, & Quinn, 2008) encontró que el estado de mente y cuerpo están íntimamente relacionados, si la mente está relajada, el cuerpo también lo está. Por otro lado, si hay estrés, existe un estado de tensión no solo mental sino también física. Al mismo tiempo, demostró que las asanas y el pranayama del yoga mejoraron la fuerza muscular, la flexibilidad, la circulación sanguínea, la absorción de oxígeno y la función hormonal. Descubriendo que la relajación inducida por la meditación ayuda a estabilizar el sistema nervioso autónomo. Por otro lado, el estudio de Cowen y Adams (2005) halló que la práctica de yoga puede provocar una disminución del estrés, una mayor fuerza y flexibilidad, en un periodo de tiempo relativamente corto.

La revisión de la literatura realizada por Birdee, et al. (2009) encontró que diversos estudios referían efectos cardiovasculares positivos como reducción de la presión arterial, de la frecuencia cardiaca y de la frecuencia respiratoria, tanto en niños como en adultos jóvenes. Al mismo tiempo, concluye que en base a los estudios realizados la aplicación del yoga para mejorar el comportamiento y el desarrollo durante la infancia aún no se ha podido determinar.

Brown y Gerbarg (2005a) plantean en su análisis sobre es pranayama, y más concretamente sobre la denominada respiración de kriya yoga, que por medio de la estimulación del nervio vagal puede activar el sistema límbico, el hipocampo, el hipotálamo y la amígdala, mejorando la función del sistema nerviosos autónomo, la liberación neuroendocrina, el proceso emocional y el vínculo social. En el análisis realizado por Brown y Gerbarg (2005b) encontraron varios estudios con resultados positivos en la reducción de la respiración aplicando programas de pranayama. Al mismo tiempo afirman que pacientes con trastornos de ansiedad leve, se beneficiaron al practicar unos pocos minutos de pranayama Ujjayi, restaurando en ellos la sensación de control.

Existe la evidencia de que algunos músicos ya usan técnicas de yoga como complemento a su formación. Spahn y otros (2002) informaron que el yoga supone el 50% de los métodos de entrenamiento orientados al cuerpo practicados por estudiantes de música, y Hagglund y Jacobs (1996) informaron que un pequeño porcentaje de estudiantes de música utiliza la meditación y el yoga como actividades físicas extracurriculares.

En conclusión, manteniendo las raíces antiguas en la India, el yoga ha evolucionado a lo largo de dos milenios desde una disciplina de mente y cuerpo para objetivos espirituales hasta una práctica global dirigida a mantener la salud física y el bienestar psicológico (Birdee, Legedza, Saper, Bertisch, Eisenberg, & Phillips, 2008).

## **2.4. La Meditación: origen y desarrollo. La Atención Plena**

Simón (2006) establece que, en la actualidad, se desconoce el origen exacto de la meditación, aunque se le atribuye una antigüedad aproximada de 2.500 años, a partir de su vinculación con el Buda Shakyamuni, Siddharta Gautama, iniciador de la tradición religiosa y filosófica del budismo, la cual incluye en su base esta práctica. Buda Shakyamuni perfeccionó considerablemente un procedimiento que había recibido de otros maestros y que, probablemente, existiera mucho tiempo antes. Por ejemplo, el origen de la tradición tibetana del Bön, se sitúa unos 17.000 años antes de Cristo.

Al mismo tiempo, la meditación es un elemento dentro de las mayores tradiciones espirituales contemplativas y filosóficas del mundo y está estrechamente relacionada con la atención. Es una técnica cuyos componentes principales son la concentración y la atención consciente de la mente. Su práctica regular permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que poder percibir las sensaciones del momento presente (Hanh, 1995). Existen diferentes tipos de meditación, pero la mayoría involucra técnicas para enfocar la atención, usando como objeto meditativo una imagen, una idea, una palabra, una frase o la propia respiración (Kenny, 2011).

Algo muy importante en la filosofía oriental es que Buda fundamenta el aprendizaje a través de la experiencia, sin importar ideas y conceptos (Gázquez, 2012). En un principio, en la meditación lo que se conoce como mente de principiante necesita perseverancia y adiestramiento para lograr un comportamiento estable. El desarrollo de la concentración necesita de paz interior para poder llevarse a cabo. Se da naturalmente con el aumento sostenido de la atención que provoca que la mente se mantenga en el momento presente (Goldstein & Kornfield, 2011).

La técnica más utilizada, sobre todo al principio, consiste en centrar la atención sobre la respiración, siguiendo el ritmo inspiración-espíración, en cada movimiento respiratorio. Cuando la mente se aparta de su objeto, es sujeto vuelve suavemente a dirigir la atención a la respiración. Y así una y otra vez. Esta parte de la practica coincide en las tres tradiciones probablemente más extendidas en Occidente: la tradición Theravada del Sudeste asiático, la tradición Zen (de origen chino

originalmente) y las diversas escuelas del budismo tibetano (Simón, 2006). Existen muchas otras prácticas, ya sea específicas de cada tradición, ya sea compartidas por varias, pero la concentración en la respiración es un elemento común y básico a las diversas tradiciones budistas. Las prácticas de meditación más extendidas actualmente son las que derivan de dos ramas del budismo: zen y vipassana (Harne, 2017).

Vipassana es una rama del budismo Theravada, que tiende a centrarse en la conciencia de la percepción (Rinpoche, 2004). El practicante se involucra en técnicas meditativas, como un enfoque en la respiración, cuerpo, pensamientos, sentimientos y acciones, con el fin de ofrecer una idea de la naturaleza de la realidad. La palabra Vipassana significa ver las cosas tal como son. Estas formas de práctica se asocian tradicionalmente con la atención occidentalizada (Harne, 2017). Una diferencia significativa entre la práctica de Vipassana y la atención plena occidental ocurre cuando los motivos para la práctica divergen. Dentro de Vipassana, y los programas de atención plena implementados adecuadamente, se alienta al practicante a involucrarse con su sufrimiento en lugar de intentar escapar de él. En las prácticas occidentalizadas enfatizan la lucha por el alivio del sufrimiento, ya sea dolor físico o ansiedad mental, traduciendo mal las prácticas meditativas en prácticas terapéuticas menos efectivas. A diferencia de la evitación, la práctica de atención plena de Vipassana pide que el practicante se involucre con lo incómodo.

Por otro lado, la meditación zen, que pertenece a una de las escuelas del budismo Mahayana, hace hincapié en apuntar y mantener el enfoque en el momento presente (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008). Aunque el Zen no ignora la posibilidad de la realización de ideas, considera tales ideas como un beneficio adicional de la meditación en lugar de ser el enfoque principal. Los budistas zen pueden practicar centrarse en la conciencia de la respiración o simplemente en el acto de sentarse, por ejemplo. En este sentido, el budismo zen trata el mantenimiento de la atención focalizada como si fuese un músculo que se puede ejercitar y fortalecer. A través de la práctica extendida, la atención fortalecida del individuo da lugar a prácticas meditativas más fuertes, ergo, una atención plena más potente. Además, alguien que practica Zen puede participar en la meditación caminando, denominada *kinhin*, en la que el individuo se enfoca en sus pasos, manteniendo la conciencia actual sobre el acto de caminar. El *kinhin* se usa típicamente para romper largos periodos de meditación sentada, y se considera que ejerce otro enfoque en la conciencia presente, similar a como las personas en un gimnasio pasan de ejercitar un grupo muscular a otro (Harne, 2017).

Curiosamente, tanto Vipassana como Zen pueden realizar prácticas similares, como el enfoque de la conciencia en la respiración, pero tienen la intención de lograr resultados diferentes. Aun así, a pesar de las diferencias hay similitudes clave que a menudo se pierden como se ha mencionado anteriormente en los practicantes no budistas. Ambas escuelas, incluido el budismo en su conjunto, no intentan evitar el

sufrimiento ni escapar del dolor. Esto es comúnmente malinterpretado porque uno de los elementos centrales de las prácticas budistas es identificar la naturaleza del sufrimiento (Hanh, 1995). Sin embargo, identificar la naturaleza de algo es muy diferente de evitarlo o ignorarlo. Estas prácticas meditativas le enseñan al practicante a comprometerse con su dolor a través del esfuerzo mental, enfocándose en cada momento como si fuera el único momento, si se produce alivio del dolor, está bien, pero este no se considera el objetivo. En la tradición budista, la meditación se cultiva como una herramienta para observar cómo la mente genera sufrimiento y se practica para desarrollar sabiduría e introspección que, en última instancia, alivian el sufrimiento (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014). En todo caso, estas escuelas enfatizan la plasticidad de la atención, su capacidad para desarrollarse con el tiempo y la claridad que puede surgir con la atención consciente sostenida.

Ambas escuelas budistas son engañosamente simples. Centrarse en la respiración no es complicado. En su enfoque simple hacia la meditación mindfulness o de atención plena, a alguien que busca secularizar las prácticas puede resultarle fácil agregar cualidades que existen, en efecto, que complican algo tan simple como respirar. En realidad, es la escasez de directrices y el énfasis en principios simples lo que ha permitido a las prácticas meditativas zen y vipassana permanecer en el tiempo y que sigan siendo efectivas (Harne, 2017).

Según las escuelas budistas, las prácticas zen son llamadas también “samadhi” o “samatha”, en Mañas et al. (2014) explica la diferencia que existe entre la técnica y objetivos utilizados para la meditación “samatha” y la meditación “vipassana”, asociada a la atención plena en occidente:

*[...] en la literatura se suelen diferenciar la meditación concentración (samadhi o samatha) de la meditación mindfulness per se (vipassana, pañña, insight o introspección).*

*La meditación concentración consiste en focalizar o concentrar la atención sobre un estímulo u objeto en particular (como la respiración o un mantra) e intentar mantenerla sobre ese estímulo de forma continuada. La instrucción básica de esta meditación sería: “cuando te percatas de que tu mente divaga, llévala suavemente de nuevo hacia el objeto de meditación”. Al principio de la práctica la mente se distrae continuamente quedando atrapada en pensamientos, imágenes, recuerdos, fantasías, rumiando, cavilando, etc. Lo único que debemos hacer cuando nos percatamos de que nos hemos distraído, es decir, que no estamos atentos a la respiración, es no recriminarnos por ello, aceptar el hecho de que nos hemos distraído sin juicios, y redirigir el foco de nuestra atención con amabilidad a la respiración [...] Con mucha paciencia, determinación, confianza y cariño, poco a poco vamos descubriendo cómo funciona nuestra mente y la entrenamos a que se percate de que se distrae y a volver a la respiración. Con la suficiente práctica, la mente comienza a calmarse y las distracciones*

*se reducen en número y duración. Progresivamente, la mente se aquieta, se tranquiliza, y experimentamos un estado de alerta relajada, calma mental, un estado de elevada concentración y de paz. Esta meditación se torna, en ocasiones, indispensable para la realización de otros tipos de meditación.*

*Por su parte, la meditación vipassana (que implica a la meditación concentración y en muchas ocasiones no se diferencian en la literatura) no consiste en mantener la atención concentrada o restringida en un lugar determinado. La intención es no elegir un solo objeto de atención, sino explorar la experiencia en constante cambio. La instrucción fundamental sería “observa qué predomina en la conciencia en cada momento”. Si la meditación concentración o samadhi calma a la mente, una vez la mente se ha aquietado, la meditación vipassana nos ayuda a ver con claridad, a experimentar una comprensión profunda de la realidad, de nosotros mismos, del resto de las personas y de todo lo que nos rodea (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014, p. 200).*

El estado meditativo es distinto del estado de relajación o de sueño, pues durante la meditación se produce un incremento del nivel de alerta en lugar de una reducción (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014). Los estudios han demostrado que la meditación y la relajación producen efectos fisiológicos diferentes, ya que durante la meditación la mente, a la vez que está relajada, está también atenta (Dunn, Hartigan, & Mikulas, 1999). Por este motivo la tensión y el ritmo cardíaco se reducen, aunque aumenta la capacidad de atención y concentración, hay un mayor flujo sanguíneo en el cerebro y cierta desaceleración electro encefálica, con mayor activación de ondas alfa y theta (Cahn & Polich, 2006).

Según establece Campagne (2004), mientras que las técnicas de relajación se basan en un entrenamiento en el afrontamiento de acontecimientos estresantes a través del control de los efectos sufridos por el estrés, la meditación produce un entrenamiento en el afrontamiento de acontecimientos estresantes, desproveyéndolos de su carácter estresante, al tiempo que reduce los niveles de cortisol en sangre. Es decir, mientras que las técnicas de relajación emplean la voluntad y la concentración para alcanzar un estado de relajación, la meditación también utiliza la voluntad y la concentración, aunque no para relajarse, sino para mantenerse alerta y para perder toda noción de contenido del pensamiento, sin dejar de estar alerta ni perder claridad mental. Por tanto, la meditación eleva algunos parámetros indicadores de la actividad del sistema nervioso central en vez de disminuirlos como hacen las técnicas de relajación (Campagne, 2004). La relajación procura que el sujeto se concentre en relajarse. La meditación lleva a que el sujeto atienda a una totalidad de conciencia sin fijarse en ninguna tarea ni punto específico, con lo cual llega a reducir las interferencias no deseadas en los procesos mentales.

Otros estudios han constatado que con la práctica de la meditación se consigue un entrenamiento de la actividad y de los procesos mentales, potenciando todas las capacidades cognitivas al adquirir la habilidad de ejercitar de forma metódica la atención y la concentración mental (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014), siendo este uno de los motivos por los cuales la meditación es potencialmente beneficiosa en el contexto educativo, y en concreto en el aprendizaje musical que nos ocupa.

En definitiva, la meditación lleva a un estado en el que se es consciente de la realidad del momento presente, aceptando y reconociendo lo que existe en el aquí y el ahora, pero sin quedar atrapado en los pensamientos o en las reacciones emocionales que la situación provoca (Kabat-Zinn, 2003a). Al centrarnos en la propia respiración, dejamos de lado otros posibles pensamientos o preocupaciones (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016). Los participantes en los talleres de práctica meditativa aprenden que los pensamientos y sentimientos son eventos mentales, que no forman parte del yo y que no reflejan necesariamente la realidad (Kenny, 2011).

#### **2.4.1. El mindfulness o atención plena**

La atención plena es una postura atencional fundamental que subyace a todas las corrientes de la práctica meditativa budista: la tradición Theravada de los países del sudeste asiático (Tailandia, Myanmar, Camboya y Vietnam); las escuelas Mahayana (Zen) de Vietnam, China, Japón y Corea; y la tradición Vajrayana del budismo tibetano que se encuentra en el propio Tíbet, Mongolia, Nepal, Bután, Ladakh y ahora en gran parte de la India con la comunidad tibetana en el exilio. Cabe destacar que todas estas tradiciones tienen varias escuelas, sus tradiciones y textos particulares que reverencian más que otros, por lo que las prácticas y los énfasis reales con respecto a la atención plena pueden variar considerablemente, incluso dentro de una misma tradición (Kabat-Zinn, 2003b). La atención plena, tal como fue descrita por Buda en los discursos de los Sutras Anapanasati y Satipathana, es la enseñanza central y constituye la base sobre la que descansan las diferentes tradiciones y formas de meditación. Por otro lado, las raíces de la atención plena se pueden encontrar también en las prácticas yóguicas descritas en los Upanishads<sup>5</sup>, que datan de miles de años antes de la llegada del budismo (Miller, Fletcher, & Kabat-Zinn, 1995).

Kabat-Zinn (2003b) denomina el mindfulness como “la conciencia que emerge al prestar atención a propósito, en el momento presente y sin prejuicios al desarrollo de la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003b, p. 146). Aunque sus primeros orígenes derivan de las tradiciones meditativas asiáticas, la atención plena puede ser conceptualizada como un atributo humano universal.

El término mindfulness es la traducción inglesa de la palabra Sati, que en lengua pali<sup>6</sup> significa “conciencia, atención y recuerdo” (Simón, 2010). La traducción al

---

<sup>5</sup> Se conoce como Upanishad a cada uno de los más de 200 libros sagrados hinduistas escritos en idioma sánscrito de los cuales los más antiguos y representativos datarían aproximadamente de entre 800 y 400 años a.C.

<sup>6</sup> Pali es la lengua en la que se escribieron los relatos y enseñanzas de Buda.

castellano más utilizada es la de “atención plena” o “conciencia plena”, aunque muchos autores mantienen la terminología inglesa (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016). Aunque, en el ámbito científico, el concepto mindfulness puede ser entendido como rasgo psicológico, como práctica para cultivar la atención plena, como estado de consciencia o como proceso psicológico (López-González, Álvarez, & Bisquerra, 2016). Bhikku Bodhi (2011) afirma: “La palabra ‘mindfulness’ es en sí misma tan vaga y elástica que sirve casi como un cifrado en el que podemos leer prácticamente cualquier cosa que queramos” (p. 22). Aunque el término original sati, no es menos vago, pues en India, aparte del budismo, se traduce como “memoria” (Bodhi, 2011).

No hay una sola palabra para “meditación” en Pali. La meditación no es mindfulness y el mindfulness no tiene que existir únicamente dentro de la meditación (Harne, 2017). Se podría decir que, si la atención plena está preparando la mente para participar en una conciencia receptiva, entonces la meditación es una forma de entrenamiento por adelantado, sería como el entrenamiento de un atleta para un evento deportivo. Pues, aunque se puede practicar la atención plena sin meditación, la meditación es uno de los pocos procesos que está comprobado que pueden fortalecer la atención plena.

Para Thich Nhat Hanh (1995), el mindfulness mantiene viva la conciencia en nosotros mismos y en el momento presente. El mindfulness es un estado de plena conciencia en que las sensaciones, pensamientos o sentimientos conscientes son tomados como eventos mentales que nos suceden y los observamos, sin identificarnos con ellos y sin reaccionar de forma automática y habitual. Supone ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos del momento presente con aceptación, ecuanimidad, sin juzgar, sin expectativas o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión (Parra, Montañés, Montañés, & Bartolomé, 2012).

Kabat-Zinn (2003a) señala que el mindfulness consiste en el proceso de observar expresamente cuerpo y mente, de permitir que nuestras experiencias se vayan desplegando momento a momento y de aceptarlas como son. No implica rechazar las ideas, ni intentar fijarlas, ni suprimirlas, ni controlar nada en absoluto que no sea el enfoque y la dirección de la atención.

En definitiva, podríamos decir que el mindfulness representa el “corazón” o enseñanza central de la psicología budista y es, intrínsecamente, un estado de conciencia que implica prestar atención a la experiencia del momento presente. Este estado se cultiva y se desarrolla mediante la práctica de la meditación, que ofrece un método por el cual nos volvemos menos reactivos a lo que nos ocurre en el momento actual (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014).

La persona que practica mindfulness aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que experimenta. A través de la observación deja de sentirse identificado con ello, genera perspectiva y los

transciende. El practicante no intenta eliminar, suprimir, reducir o alterar de ningún modo sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales.

Kabat-Zinn (2003a) señala siete elementos primordiales relacionados con la actitud hacia la práctica de la atención plena:

1. No juzgar. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia. Siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante en la práctica darse cuenta de esta capacidad enjuiciadora y limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.
2. Paciencia. La paciencia demuestra que comprendemos y aceptamos el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando les toca. Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo. La práctica de la paciencia nos recuerda que no tenemos que llenar de actividad e ideas nuestros momentos para que se enriquezcan. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
3. Mente de principiante. Para ver la riqueza del momento presente, el mindfulness enseña a promoverla a través de lo que se viene denominando “mente de principiante”, que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades. Es lo que en educación solemos denominar curiosidad.
4. Confianza. El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y en sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento en mindfulness. Se recomienda confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento, es preferible que buscar siempre guía en el exterior.
5. No esforzarse. En el momento en que se utiliza el mindfulness como un objetivo o como un medio para algo, se está dejando de meditar, por paradójico que parezca meditar es la no-acción, por eso cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad no es más que un pensamiento más que está entorpeciendo la atención plena.
6. Aceptación. La aceptación significa ver las cosas como son en el presente. Es mostrarse receptivo y abierto a lo que se siente, se piensa y se ve, aceptándolo porque está ahí y en ese momento.
7. Ceder, dejar ir o soltar. Ceder significa no apegarse, es dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

La atención plena en la vida diaria es el resultado de la práctica de las técnicas de meditación. Se entiende que es un estado de mayor conciencia y focalización en la realidad del momento presente, con una mente que reconoce y acepta el momento, sin sentimientos, pensamientos o juicios de valor al respecto (Kenny, 2011). Por

tanto, es una práctica autorregulada diseñada para entrenar la atención con el fin de someter los procesos mentales a un mayor control voluntario. El mindfulness guarda relación con nuestro mundo interior pero también con nuestro entorno, incluyendo pensamientos, emociones, sensaciones y acciones de naturaleza no conceptual. Requiere abertura de mente y un sentido de aplicabilidad en el mundo real que confiere al individuo una presencia inigualable (Brown, Ryan, & Creswell, 2007).

Thich Nhat Hanh establece que la mente divaga constantemente de pensamiento a pensamiento sin ser capaz de detenerse y focalizarse para vivir plenamente el día a día y disfrutar de la vida con mayor plenitud. A través del entrenamiento de la atención plena, un individuo aprende a asistir, observar y permitir que los pensamientos y las emociones vayan y vengan con una actitud más abierta al cambio y una respuesta más reflexiva y menos reactiva (Bishop, et al., 2004). La práctica de mindfulness no requiere desplazarse a lugares especiales ni materiales determinados, sino que se puede practicar mientras se realizan acciones cotidianas como comer, caminar, hablar, cantar, tocar, danzar, etc. No es exclusiva de la meditación, sino extrapolable a muchos otros ámbitos (Bishop, et al., 2004). Simón (2010) al igual que Kabat-Zinn (2003b) afirma que el mindfulness es una capacidad humana universal y básica, la posibilidad de ser consciente de los contenidos de la mente momento a momento. Al desarrollar la atención plena, se puede obtener una idea de la naturaleza de los pensamientos y emociones, y aprender con ello que son una construcción pasajera y que no representa quienes somos o necesariamente reflejar la realidad (Bishop, et al., 2004).

A diferencia de otras técnicas psicoterapéuticas cognitivo-conductuales, el mindfulness no trata de suprimir los pensamientos perturbadores, sino que ayuda a aceptarlos tal como son, sin el objetivo de intentar llegar a algún lugar ni sentir algo especial, sino dejarlos pasar y minimizar su efecto sobre nosotros, con una actitud abierta. Permite ver los vínculos entra nuestras ideas, sentimientos y emociones desde una perspectiva de descentramiento, reconocerlo y evitar darles más fuerza implicando otros recuerdos, deseos, sentimientos o emociones. Es entonces cuando somos conscientes de la gran subjetividad y la naturaleza transitoria de nuestros pensamientos y podemos evitar que los pensamientos capten otros pensamientos, juicios o emociones perturbadoras (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016).

Por otro lado, la atención plena no es simplemente una buena idea de modo que, al conocer su existencia, uno pueda decidir inmediatamente vivir en el momento presente, con la promesa de reducir la ansiedad y la depresión y aumentar el rendimiento y la satisfacción vital, y se consciente de manera instantánea y segura de esa manera de ser. Por el contrario, se parece más a una forma de arte que se desarrolla con el tiempo, y que mejora en gran medida a través de la práctica regular y disciplinada, tanto formal como informal, a diario (Kabat-Zinn, 2003b). La atención

plena se desarrolla y profundiza con el tiempo, pero invariablemente requiere un compromiso continuo con su práctica y cultivo en cualquier momento.

La atención plena no es una práctica de supresión del pensamiento, todos los pensamientos o eventos se consideran un objeto de observación, no una distracción. Sin embargo, una vez reconocido, la atención se dirige de nuevo a la respiración, evitando así una elaboración mayor. Se cree que esto produce una inhibición del procesamiento secundario de elaboración de los pensamientos, sentimientos y sensaciones que surgen en la corriente de la conciencia. Por lo tanto, las prácticas de atención plena se asocian con mejoras en la inhibición cognitiva, particularmente en el nivel de selección de los estímulos (Bishop, et al., 2004).

En las características de la actitud de atención plena no puede faltar el aspecto afectivo, ya que no es solo un fenómeno cognitivo relacionado con la atención. Para que se pueda considerar una observación mindfulness, ha de estar acompañada de una actitud de amor o de cariño hacia el objeto observado, ya que una observación muy intensa pero desprovista de afecto, no se considera mindfulness. Por tanto, la atención plena requiere de una disposición afectiva positiva hacia el objeto observado (Simón, 2010). Por ello, los practicantes de atención plena tienden a responder más rápido a las palabras positivas que a las negativas. Este dato le otorga un poder sobre las virtudes y fortalezas de carácter, autocontrol, empatía e inclusión, que lo acreditan como herramienta para el cambio social (Hutcherson, Seppala, & Gross, 2008).

Bishop et al. (2004) distingue dos componentes de la atención plena:

- La autorregulación de la atención para que se mantenga en la experiencia inmediata, lo que permite un mayor reconocimiento de eventos mentales o físicos en el momento presente.
- Adoptar una orientación particular hacia las experiencias de uno mismo en el momento presente, caracterizada por la curiosidad, la apertura de mente y la aceptación.

En este sentido, el mindfulness puede ser considerado como una habilidad metacognitiva: cognición sobre la propia cognición (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016). De hecho, una de las consecuencias de permanecer en atención plena es que se toma “consciencia de la propia consciencia” (Simón, 2010), lo que se considera una habilidad metacognitiva. Es decir, además de ser conscientes de los contenidos de la conciencia, con la práctica, vamos consiguiendo ser plenamente conscientes de que la conciencia y sus contenidos son dos cosas diferentes. Normalmente, la mayor parte de los seres humanos vivimos identificados con los contenidos de la conciencia. Con la práctica continuada del mindfulness, tomamos consciencia de que lo que permanece no son los contenidos, que cambian constantemente y son impermanentes, sino la propia conciencia, que está siempre en la base de la experiencia. Esta práctica es el eje del mindfulness. La atención plena puede ser conceptualizada como un proceso de relacionarse abiertamente con la experiencia (Bishop, et al., 2004).

El papel de la aceptación dentro de la atención plena es objeto de debate actualmente. Una nueva escala integral sobre el mindfulness (Bergomi, Tschacher, & Kupper, 2013) ha incluido un factor de orientación separado de la aceptación que tiende a dividirla en dos aspectos diferentes: a) no juzgar la experiencia; y b) la autoaceptación. Al mismo tiempo, otros autores observan que la aceptación no es un factor separado de la atención plena, sino que se incluye en el acto de asistir, pues atender el momento presente implica una aceptación de este (Brown & Ryan, 2003). Dentro de la perspectiva clásica de la meditación mindfulness, la aceptación es una actitud que lleva a la atención plena, para ayudar a aligerar el enfoque frecuente de la atención y para evitar que surjan pensamientos negativos. Además, cabe señalar que una mayor aceptación también puede ser el resultado de practicar la conciencia y la atención plena, y puede promover el uso de menos estrategias cognitivas de evitación del comportamiento que son tan frecuentes en la psicopatología de la ansiedad (Farnsworth-Grodd, 2012).

Hay que resaltar que la atención plena no es un simple concepto que pueda describirse con palabras. Se trata de una experiencia que implica ser vivida y experimentar de forma personal para poder comprenderla más allá de las palabras (Clavero, 2014).

#### **2.4.2. La atención plena en occidente y la psicología**

En Occidente, la plena conciencia es un elemento presente en muchas prácticas cristianas, judías, musulmanas e indígenas estadounidenses, con el objetivo de fomentar un crecimiento espiritual. Sin embargo, en la actualidad la enseñanza y la práctica de la meditación y el mindfulness se realiza de forma secular, sin necesidad de pertenecer a ningún tipo de creencia religiosa o cultural (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014).

Por tanto, aunque la práctica de la atención plena se remonta a más de 2500 años, teniendo en cuenta su origen en el budismo oriental, su relación con la psicología y la medicina comienza solo en el siglo XX. El psicoanálisis fue la primera escuela de psicoterapia que crea lazos con las prácticas budistas de mindfulness. Erich Fromm lo introduce en occidente en 1960 con su libro *Budismo, Zen y psicoanálisis*. Posteriormente, se introducirán prácticas del budismo zen entre los psicoterapeutas con los movimientos sociales de finales de los años 70 (Carrasco, 2016). En 1979 se crea la *Foundation Center for Mindfulness* en la Universidad de Massachusetts, por Jon Kabat-Zinn, que utiliza la práctica para combatir el estrés, con su programa pionero llamado *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), que posteriormente se ha introducido en diferentes terapias por todo el mundo (Demarzo & García-Campayo, 2015).

Actualmente se está viviendo el redescubrimiento en Occidente de estas prácticas tan antiguas, que incluso están entrando en los campos de la ciencia, sobre todo en

psicología y psicoterapia. Según Simón (2006), esta irrupción se ha llevado a cabo por varios motivos:

- La creciente divulgación de la filosofía oriental y las prácticas meditativas en Occidente, promovida por la marcha de muchos jóvenes a países asiáticos en busca de la novedad y la libertad que les ofrecían tanto las filosofías como las religiones orientales.
- La fuga y el exilio de muchos monjes tibetanos a consecuencia de la invasión china del Tíbet en 1951, y la implantación de la Región Autónoma del Tíbet, dando origen a la creación de numerosos centros budistas tibetanos en Occidente, donde se realizan cursos y actos que ayudan a la divulgación de la meditación.
- El intercambio cultural propio del mundo globalizado en el que vivimos.
- La evolución que han experimentado las terapias cognitivas psicológicas, en las que se aplican cada vez más técnicas de atención plena.
- Los avances de la neurociencia cognitiva que permiten observar las repercusiones a nivel neuronal de la práctica de la meditación.

Este último, la vinculación del mindfulness con la neurociencia es esencial para entender la creciente práctica de la atención plena en occidente. Al estudiar los mecanismos neurológicos que activa la práctica se ha comprobado que es sumamente importante para conseguir un desarrollo neuronal positivo y eficaz (Carrasco, 2016). Con el mindfulness se desarrollan las regiones cerebrales que dan entrada de información, sobre el mundo físico externo, el mundo físico interno, la mente y por último las relaciones interpersonales (Simón, 2010). Precisamente, estas regiones cerebrales son todas de suma importancia para el desarrollo del aprendizaje musical.

La atención plena en las tradiciones budistas ocupa un papel central en un sistema que se ha desarrollado como un camino de aprendizaje que conduce hacia el cese del sufrimiento personal. Sin embargo, en la psicología contemporánea se ha adoptado la atención plena como un enfoque para aumentar la conciencia y responder hábilmente a los procesos mentales que contribuyen a la angustia emocional y el comportamiento desadaptativo (Bishop, et al., 2004). Kabat-Zinn se basó en la tradición budista y la adaptó para uso clínico en el tratamiento del dolor crónico (Farnsworth-Grodd, 2012).

Al considerarse la atención plena una capacidad humana universal y básica, se entiende que puede ser aprendida y practicada de manera sencilla, por lo que el mindfulness se ha convertido en una herramienta muy popular en el campo de la psicología, la medicina, la neurociencia, la educación y la empresa debido a la positiva repercusión en el bienestar físico y emocional de las personas que lo practican (Tébar & Parra, 2015). La atención plena no solo tiene que ocurrir durante la meditación, que es el acto de entrenar las facultades mentales de uno hacia la atención plena, sino que es un proceso en el que se participa cada momento, día a día (Harne, 2017). Hay que resaltar el aspecto de capacidad básica del ser humano, pues la posibilidad de atender

a los contenidos mentales siempre ha estado y está ahí. Simón (2010) opina que la novedad está en que en la actualidad nos estamos haciendo más conscientes de esta cualidad y es posible que comencemos a utilizarla más, lo cual “traerá consigo importantes y beneficiosos cambios para nuestra supervivencia y para nuestra evolución como especie” (Simón, 2010, p. 163)

La meditación en occidente ha sido utilizada en pacientes con enfermedades crónicas, para ayudarles a reducir la cantidad de angustia emocional que experimentaban como consecuencia de su enfermedad (Kenny, 2011).

Los programas de mindfulness más establecidos en occidente, y evaluados por diversas investigaciones, son el MBSR (Mindfulness-based stress reduction) de Jon Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985) y el MBCT (Mindfulness-based cognitive therapy) desarrollado por Williams, Teasdale y Segal (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Ambas están organizadas como terapias grupales de entre 8 y 10 semanas que incorporan la práctica de la atención plena con otros enfoques de reducción de estrés y terapia cognitiva. El curso enseña habilidades de meditación mindfulness, atención plena del cuerpo, respiración consciente, posturas de yoga, además de practicar la técnica durante actividades cotidianas como caminar, estar de pie o comer. No pretenden cambiar la experiencia directa con pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales, etc., sino que fomentan una forma diferente de relacionarse con ella, a través del cultivo de una consciencia sin juicios y la aceptación del momento presente (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985; Segal, Williams, & Teasdale, 2002).

John Kabat-Zinn diseñó el MBSR en respuesta al sufrimiento que presenciaba mientras trabajaba en un entorno clínico y médico, y tras haber estudiado las enseñanzas budistas de Thich Naht Hanh y el maestro zen Seung Sahn (Harne, 2017). Thich Naht Hanh había combinado una variedad de enseñanzas tradicionales zen junto con ideas del budismo Theravada, promoviendo una base filosófica más amplia para la meditación budista (Williams, 1989), por lo que estaba perfectamente preparado desde una perspectiva oriental para comenzar a compartir su filosofía religiosa con las mentes occidentales. Por otro lado, aunque Kabat-Zinn se formó en filosofía budista, no proclama ser budista; más bien, se considera a sí mismo como un científico, maestro y escritor. Y, aunque tradujo con éxito las prácticas budistas de mindfulness a un modelo médico secular, surgen inquietudes con respecto a la posible apropiación de una religión (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985).

El MBSR-T es una adaptación del MBSR para adolescentes y ha sido probado en jóvenes de 14 a 18 años (Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009). La adaptación enfatiza los desafíos inherentes a la adolescencia, principalmente las cuestiones interpersonales y de desempeño. Las modificaciones incluyen acortar la duración de las sesiones y de la práctica, y eliminar el retiro de un día que existe en el programa para adultos.

La terapia cognitiva basada en el mindfulness (MBCT) se diseñó para prevenir la recaída del trastorno depresivo mayor (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Similar en muchos aspectos al MBSR en términos de su estructura intensiva de ocho semanas, diverge en que se dirige específicamente a los signos y síntomas del trastorno depresivo mayor, e intenta cerrar la brecha entre el entrenamiento de atención plena y la terapia cognitiva. A los pacientes se les enseña que los pensamientos son eventos que ocurren en la mente y no necesariamente reflejan la realidad. La MBCT aumenta la autocompasión hacia estos pensamientos, lo que aumenta la capacidad del paciente para relacionarse con amabilidad (Michalak, Schultze, Heidenreich, & Schramm, 2015).

El MBCT-C es una adaptación del MBCT para niños. Ha sido probado en jóvenes de 8 a 14 años, y existe un manual específico para niños ansiosos. Se desarrollaron modificaciones para las necesidades de desarrollo de los jóvenes. Las sesiones se centran en la observación sensorial más que en la reflexión sobre la experiencia abstracta o interior. Se emplea la repetición, más adecuada a los jóvenes, aumentando el número de sesiones y la frecuencia de la meditación, mientras disminuye la duración de las sesiones y la meditación. Se incluye a los padres para apoyar en casa a sus hijos ante los cambios (Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010).

Los principios y la práctica de la atención plena también forman parte de la teoría y la práctica de la terapia conductual dialéctica (DBT), la terapia cognitiva basada en la persona (PBCT) y la terapia de aceptación y compromiso (ACT). Aunque cada tipo de intervención es única, comparten algunos elementos comunes, incluida la práctica regular de meditación vipassana y otros ejercicios diseñados para promover las habilidades de atención plena en la vida diaria, tanto en el contexto de la terapia como durante la práctica en el hogar (Cavanagh, Strauss, Cicconi, Griffiths, Wyper, & Jones, 2013).

Por tanto, la psicología contemporánea emplea el mindfulness para incrementar la consciencia y responder habilidosamente a los procesos mentales que contribuyen al desarrollo del malestar emocional y comportamientos desadaptativos (Bishop, et al., 2004).

Wilson (2014), budista practicante, afirma que no está seguro de si aplicaciones tan amplias del budismo, con no budistas enseñando principios budistas a otros no budistas, es una victoria o su muerte. De hecho, existe un debate significativo dentro de la comunidad budista sobre lo que significa para ellos el entrenamiento de atención plena secularizada, por un lado, muestra la fuerza de sus enseñanzas y científicamente revela éxitos, por otro lado, el modelo médico y psicológico hace una incisión en la religión y extrae su núcleo. Aunque es parte de la filosofía budista no aferrarse al pasado y no temer al futuro (Wilson, 2014). De todos modos, los practicantes occidentales son los responsables de comprender la naturaleza original de la atención plena, incluida su rica historia, y poder reconocer que tiene importancia para una comunidad religiosa más amplia.

En definitiva, durante los últimos 30 años la atención plena ha sido incorporada cada vez más en programas psicoterapéuticos como una herramienta poderosa para lidiar con la ansiedad y muchas otras condiciones físicas y psicológicas. El mindfulness en la psicología contemporánea ha sido adoptado como un enfoque para incrementar la conciencia y habilidad para responder a procesos mentales que contribuyan al equilibrio emocional y al comportamiento adaptativo (Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013). No se considera como una técnica de relajación o manejo del estado de ánimo, sino como una forma de entrenamiento mental para reducir la vulnerabilidad cognitiva (Bishop, et al., 2004).

### **2.4.3. La atención plena y la autorregulación**

La atención plena se conceptualiza mejor como un mecanismo de autorregulación que tiene la capacidad de aumentar la conciencia, la atención al momento presente y la apertura de la forma en que se interpretan y responde ante las experiencias emocionales (Carson & Langer, 2006).

La autorregulación se refiere al proceso de modulación de sistemas de emoción, atención y comportamiento en respuesta a una determinada situación contextual, estímulo o demanda. Se entiende como un término general que abarca una amplia gama de habilidades secundarias, muchas de las cuales son necesarias para manejar tareas socialmente relevantes y actividades dirigidas a objetivos (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015), como puede ser un concierto o prueba pública.

Se han propuesto cuatro procesos psicológicos prominentes en la investigación de la atención plena como posibles mediadores de los efectos beneficiosos de la atención plena (Baer, 2003; Keng, Smoski, & Robins, 2011):

- Conciencia metacognitiva
- Exposición
- Aceptación
- Control atencional

La comprensión de los mecanismos propuestos de los efectos de la atención plena permite plantear la hipótesis de como la atención plena puede influir en las estrategias de regulación emocional que usan los músicos para controlar la ansiedad escénica musical. Siendo una forma de entrenamiento mental, si se simplifica al mínimo, se considera que la atención plena aumenta la conciencia metacognitiva, como ha sido destacado anteriormente (Bishop, et al., 2004). La metacognición es la capacidad cognitiva asociada con la descentralización en la que la mente se libera de las confusiones de su contenido, por tanto, sería la conciencia de la conciencia. Al hacer esto la mente puede observar sus propios procesos y pensamientos, las emociones y las sensaciones se experimentan como eventos mentales pasajeros en lugar de como una representación precisa de la realidad. Este estado de atención plena fomenta el no juzgar y la exposición no evaluativa a los estímulos, y al realizar esto se interrumpe las reacciones emocionales y se reducen la tendencia a rumiar y

dramatizar, mejorando la regulación emocional (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006).

La autorregulación se considera un componente crítico de la preparación escolar (Blair, 2002; Raver 2004; citados en Razza, Bergen-Cico & Raymond, 2015) ya que estas habilidades facilitan la aceptación de los compañeros y el éxito social, así como el rendimiento académico en la escuela primaria. Dos componentes clave de la autorregulación que experimentan un crecimiento sustancial durante los primeros años de aprendizaje son el esfuerzo de control y la función ejecutiva (Razza, Bergen-Cico, & Raymond, 2015). Hay modelos de autorregulación del desarrollo que destacan la asociación recíproca entre estos dos constructos durante la primera infancia y subraya el valor de las intervenciones que se dirigen a procesos comunes a ambas facetas, como la atención y la inhibición. Uno de estos enfoques es la práctica basada en la atención plena, que incluye la meditación y el yoga, ya que estas actividades comparten un objetivo común de promover la atención enfocada, así como otras facetas de la función ejecutiva y el esfuerzo de control (Tang, Yang, Leve, & Harold, 2012; Zelazo & Lyons, 2012). Por tanto, se ha demostrado que los programas basados en la atención plena son efectivos para promover las habilidades de autorregulación y la salud mental entre los adultos y se cree, y está en estudio actualmente, que puede provocar el mismo efecto entre niños y adolescentes (Greenberg & Harris, 2011).

Los mecanismos de la atención plena incluyen atención focalizada, descentramiento y regulación de las emociones (Grabovac, Lau, & Willett, 2011; Hölzel, et al., 2011). Por tanto, se consigue elegir la mejor manera de actuar, en lugar de reaccionar instintivamente en el momento, y emplear estrategias para modular emociones abrumadoras, mejorando por tanto la regulación emocional.

La atención plena también puede ejercer influencia a través de mecanismos de valor y clarificación de objetivos y autorregulación conductual. Asistir al momento presente de manera objetiva puede facilitar el discernimiento y la percepción de valores y metas con mayor claridad. Brown y Ryan (2003) informaron que los niveles más altos de atención plena se asocian con el autoinforme de avances hacia objetivos mejor valorados. La atención plena implica la capacidad de mantener la atención en el momento presente y de poder devolver la mente al momento presente cuando divaga (Bishop, et al., 2004). La capacidad de orientar o dirigir la atención hacia una tarea y mantener la atención parece particularmente relevante para la interpretación musical.

La exposición es otro elemento que se propone desarrollar a través de la atención plena. Cuando se asiste sin juzgar al desarrollo del proceso de los pensamientos y emociones, se consigue una mayor insensibilización a estos pensamientos, sentimientos y sensaciones, que eventualmente antes se evitaban, ya que son tolerados con menos angustia. Como la ansiedad escénica musical se asocia con la evitación de pensamiento, una modificación de este proceso cognitivo podría beneficiar a los músicos (Farnsworth-Grodd, 2012).

Por otro lado, la aceptación es otro elemento de cambio asociado con la atención plena. Las investigaciones sugieren que la aceptación consciente de las respuestas emocionales puede ser eficaz para reducir la ansiedad subjetiva y la evitación del comportamiento cuando se enfrenta a una mayor excitación fisiológica. Parece plausible que una mayor aceptación de la situación y de uno mismo sería muy relevante para el proceso de una actuación musical positiva (Farnsworth-Grodd, 2012).

## **2.5. Los efectos beneficiosos de yoga y la meditación**

Las investigaciones que documentan el beneficio terapéutico del yoga han crecido de manera exponencial en las últimas décadas, y en este momento incluyen ensayos clínicos controlados sobre enfermedades psiquiátricas como la depresión y la ansiedad, enfermedades respiratorias como el asma, trastornos cardiovasculares como la hipertensión, trastornos endocrinos como la diabetes y una gran variedad de diversos problemas musculoesqueléticos y neurológicos (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

La atención plena nos ayuda a diferenciar la realidad y la parte que la mente distorsiona de esa realidad, para poder así conocernos a nosotros mismo, lo que se conoce en psicología como el *self* (Simón, 2006). La atención plena permite discernir entre las preconcepciones, la respuesta emocional que desarrollamos y lo que la persona verdaderamente es, teniendo en cuenta la impermanencia de todos los pensamientos, emociones y sentimientos (Siegel, 2010).

Por medio de la meditación se trata de aumentar la comprensión sobre el funcionamiento de la mente y el corazón, adiestrando la atención (Goldstein & Kornfield, 2011). Existen dos tipos de pensamiento, el consciente y el inconsciente. Este último se convierte en un fluir rumiativo de pensamientos encadenados, por lo que la mente humana acaba por estar siempre en dispersión. La meditación ayuda a distinguir entre estos dos tipos de pensamientos (Demarzo & García-Campayo, 2015).

Los seres humanos, así como su universo físico y mental, se hallan conformados por seis tipos de percepciones sensoriales, visiones, sonidos, olores, sabores, sensaciones táctiles y eventos mentales. Es necesaria bastante práctica para conseguir tomar conciencia de este tipo de percepciones sin olvidarnos de lo que estamos percibiendo. Es aún más complicado aprender a observar las sensaciones más sutiles, como los estados de ánimo, los sentimientos o los pensamientos, principalmente cuando son rumiativos o se repiten una y otra vez sin parar. Para desarrollar lo que se denomina conciencia plena hay que aprender a observar estos flujos de la mente y el cuerpo, a través de la observación, sin enjuiciar nada, libres de apego o miedo, y cultivando una actitud amable y cordial hacia nosotros mismos (Carrasco, 2016).

El andamiaje neuronal del que dependen las habilidades emocionales y la cognición se ven fortalecidos con la práctica de la atención plena, al mismo tiempo que desarrolla la focalización, especialmente el control ejecutivo, el tamaño de la memoria de trabajo y favorece la atención mantenida en el tiempo. Goleman (citado en Carrasco, 2016) comprobó que niños de 4 años, tras la práctica de la atención plena, estaban en un nivel de desarrollo intelectual de niños de 6 años, y que la función ejecutiva de niños de 6 años no se diferenciaba de las de un adulto.

A medida que la práctica de la atención plena avanza se hace efectiva la neuroplasticidad del cerebro, debido a un enriquecimiento de las conexiones neuronales, resultando en una vivencia permanente del individuo sin esfuerzos. Por tanto, el mindfulness se convierte en un modo de vida y no solo en una práctica, fomentando la función reflexiva, las relaciones empáticas y la fortaleza emocional, que se encuentran en la región prefrontal medial del cerebro. De esta región depende la regulación corporal, la comunicación sintónica, el equilibrio emocional, la flexibilidad, la empatía, la modulación del miedo, el autoconocimiento, la intuición y la moralidad (Siegel, 2010).

Según nos indica Khalsa et al. (2013), una gran cantidad de artículos sugieren que una práctica regular de yoga y/o meditación previene o alivia los problemas psicológicos, emocionales y físicos que son enfrentados por los músicos. Algunos estudios han examinado los efectos de la práctica del yoga sobre la ansiedad y los problemas musculoesqueléticos separadamente. Estos estudios, sugieren que las técnicas de relajación, la regulación de la respiración o las meditaciones guiadas pueden mejorar la ansiedad o los problemas musculoesqueléticos. Sin embargo, solo dos de estos estudios lo han examinado como una disciplina holística evaluando los efectos del yoga como una intervención completa para la ansiedad y para los problemas musculoesqueléticos (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

Con respecto a los beneficios de la práctica de la meditación, existen estudios que demuestran mejoras sobre el bienestar y el sistema inmune (Davidson, et al., 2003), su eficacia para mejorar el malestar psicológico en sus diversas formas de ansiedad (Epply, Abraham, & Shear, 1989; Kabat-Zinn, et al., 1992), depresión (Teasdale, et al., 2000; Segal, Williams, & Teasdale, 2002) y el bienestar en general del sujeto. Otros efectos que produce la meditación, relacionados de forma más directa sobre el estrés y la ansiedad, son: reducciones de los niveles de nerviosismo, preocupación y malestar emocional, e incrementos de los niveles de relajación muscular y tranquilidad emocional; disminuciones de los niveles de cortisol (MacLean, et al., 1995) y de lactato en sangre (Solberg, Halvorsen, & Holen, 2000) que son marcadores del estrés y la ansiedad; incrementos de los niveles de melatonina y serotonina (Solberg, Holen, Ekeberg, Osterud, Halvorsen, & Sandvik, 2004); reducción del consumo de oxígeno, del ritmo cardiaco y de la tensión arterial (Sudsuang, 1991; Barnes, Treiber, & Davis, 2001); entre otros. Al mismo tiempo se ha comprobado que tras la práctica de meditación, el cerebro cambia, activándose más la zona prefrontal

del lado izquierdo que se asocia con la reducción de ansiedad y de emociones negativas y con el aumento de emociones positivas (Davidson, et al., 2003).

Uno de los primeros estudios pioneros, es el de Kabat-Zinn et al. (1985), que investigó la relación de la atención plena con la reducción del dolor. Noventa pacientes con dolor crónico fueron entrenados en meditación de atención plena en un programa de Kabat-Zinn. Se observaron reducciones estadísticamente significativas en las medidas de dolor en el momento presente, imagen corporal negativa, inhibición de la actividad por el dolor, síntomas, alteraciones del estado de ánimo y sintomatología psicológica, incluida la ansiedad y la depresión. El uso de drogas relacionadas con el dolor disminuyó y los niveles de actividad y los sentimientos de autoestima aumentaron. Las mejoras observadas durante el entrenamiento de meditación se mantuvieron hasta 15 meses después de acabar el programa, a excepción del dolor en el momento presente (Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985).

Por otro lado, existen estudios que no han encontrado efectos beneficiosos en la aplicación de la meditación en edades tempranas. La investigación de White (2012) dio como resultado un aumento del estrés mayor en el grupo donde se aplicó el programa de meditación en movimiento, que el grupo de control. Este estudio apoya la hipótesis de Zoogman et al. (2015) que, tras el estudio de la literatura existente hasta el momento, concluyeron que los casos sin sintomatología clínica no realizaban un aprendizaje positivo de hábitos, como sí ocurría en los casos con una clínica diagnosticada. En el estudio de White las niñas que participaron en el estudio no tenían ningún tipo de diagnóstico de trastorno de estrés o ansiedad. La naturaleza del estrés infantil puede ser incontrolable, la mayor conciencia de la situación sin la capacidad cognitiva y emocional necesaria o el apoyo social para manejar el evento puede ser un detonante para aumentar el estrés (White, 2012).

Por tanto, los beneficios encontrados en la aplicación de programas de yoga y meditación y adultos son diversos y están siendo estudiados ampliamente en este momento, tanto en población sana como con alguna patología. Al mismo tiempo, se han encontrado beneficios para la población pediátrica con algún diagnóstico clínico claro, sin embargo, existen dudas sobre los beneficios para generar buenos hábitos y desarrollar el aprendizaje para la población infantil sin ninguna clínica clara.

### **2.5.1. El yoga y los trastornos musculoesqueléticos**

El reconocido violinista Yehudi Menuhin comenzó a practicar yoga en la década de 1950 después de sufrir fuertes dolores y pronto se convirtió en un firme defensor de yoga y sus beneficios para los músicos, tanto que se puede considerar que es uno de los precursores del yoga en occidente al traer al maestro B.K.S. Iyengar para impartir sus enseñanzas, como ya había sido mencionado. Posteriormente, incluiría diferentes asanas en su método de violín “Seis lecciones con Yehudi Menuhin” (Menuhin, 1987).

El yoga y la meditación han sido discutidas como estrategias potencialmente útiles para el tratamiento de la ansiedad escénica musical y las dolencias

musculoesqueléticas (Wilson & Rolan, 2002; Brandfonbrener & Kjelland, 2002). El yoga se ha defendido específicamente como una intervención preventiva y terapéutica (Smith, Maragos, & van Dyke, 2000; Soen, 2004).

Quienes practican yoga suelen comunicar que se encuentran en mejor estado de salud, que los que no practican yoga. Se estima que 14.9 millones de estadounidenses practican yoga, el 21% de los cuales lo usan para tratar el dolor de cuello y espalda (Saper et al. 2002; citado en Williams, et al., 2005). El yoga ha sido estudiado por su eficacia en el tratamiento de afecciones musculoesqueléticas, incluidos los ensayos controlados aleatorios que demuestran un beneficio potencial para el dolor lumbar (Birdee, Legedza, Saper, Bertisch, Eisenberg, & Phillips, 2008). A través de la práctica del yoga se aprende a ser más consciente de los patrones habituales, como realizar rutinas sin sentido, aferrarse a pensamientos repetitivos y soportar tensiones innecesarias en el cuerpo (Adams, 2012).

Existen diversos estudios controlados aleatorios sobre la eficacia del yoga en problemas musculoesqueléticos, que incluyen problemas como la osteoartritis (Garfinkel, Schumacher, Levy, & Reshetar, 1994), el síndrome del túnel carpiano (Garfinkel, Singhal, Katz, Allan, Reshetar, & Schumacher, 1998) o dolor lumbar crónico (Williams, et al., 2005). Todos informaron de resultados positivos. En el estudio de Williams et al. (2005) los pacientes con la intervención de yoga mostraron reducciones significativas en el dolor, la discapacidad funcional y la ingesta de medicación para el dolor tras el tratamiento y en el seguimiento posterior de tres meses. El estudio de Kolasinski et al. (2005) concluyó que el yoga Iyengar puede ser efectivo para reducir el dolor y mejorar la movilidad en pacientes diagnosticados con osteoartritis de rodilla.

En la revisión de la literatura que han realizado Wren et al. (2011) sobre intervenciones basadas en el yoga para controlar el dolor, han concluido que puede ser una herramienta prometedora para mitigar esta dolencia, a pesar de que la investigación está en su etapa inicial y sea preciso más estudios para confirmar esta tendencia. En la literatura analizada por Galantino et al. (2008) encontró que el yoga produce un impacto positivo en el rendimiento motor de los niños y en sus funciones ejecutivas. Al mismo tiempo, algunos de los estudios analizados, destacaban mejoría en el aprendizaje de los niños tras participar en programas de yoga, principalmente mejoras con relación a la memoria espacial, que es de gran importancia para el aprendizaje musical.

Posadki et al. (2011) sugiere que el yoga puede ser efectivo para el dolor, aunque al mismo tiempo llama la atención sobre la diversidad y heterogeneidad de las intervenciones, lo que dificulta analizar en conjunto los datos obtenidos en las diferentes investigaciones. Al mismo tiempo, igual que otros estudios, llama la atención sobre el efecto placebo que es difícil de aislar en este tipo de estudios.

Aunque se desconocen los mecanismos por los que el yoga es beneficioso para estos trastornos, los estudios sugieren que es por las mejoras en la salud

cardiovascular, la respiración diafragmática, fuerza, flexibilidad, y la mayor conciencia corporal y del posicionamiento del cuerpo en el espacio tanto en reposo como en movimiento (Kolasinski, Garfinkel, Tsai, Matz, Dyke, & Schumacher, 2005).

El estudio realizado por Adams (2012) implementando un programa de seis semanas de yoga para músicos estudiantes universitarios de saxofón, concluyó que hubo un aumento significativo de la comodidad física y el pensamiento positivo, y que mejoró la conciencia de malos hábitos posturales y el control de la respiración. Al mismo tiempo que los participantes consideraron que el programa tuvo un efecto positivo en su interpretación instrumental.

La práctica musical basada en la conciencia mente-cuerpo puede aumentar el foco, reducir la tensión corporal y disminuir las lesiones de rendimiento. Al mismo tiempo puede aumentar la concentración mental (Adams, 2012).

*“Al enseñar y tocar un instrumento musical, hay muchos y complejos problemas que abordar. [...] Los estudiantes deben convertirse en sus propios maestros y reconocer su forma de pensar y funcionar como individuos. Deben tomar conciencia de sus propios hábitos y abordar cuestiones de tensión física e inseguridad mental. Crear música significativa es una actividad que requiere el uso de todo el ser y, por lo tanto, debe enseñarse de manera similar. La integración de la filosofía yóguica en el entrenamiento musical crea conciencia de la mente, el cuerpo y el espíritu y, por lo tanto, aborda una deficiencia crucial en la pedagogía musical moderna” (Adams, 2012, p. 6).*

En varios estudios con intervenciones de yoga para trastornos musculoesqueléticos (Garfinkel, et al., 1998; Kolasinski, et al., 2005) los participantes informaron sobre un aumento de la conciencia de cómo estaba posicionado su cuerpo con relación al espacio después de participar en el estudio.

Es probable que la práctica de yoga pueda mejorar el rendimiento musical. En el nivel técnico motor, el yoga puede facilitar el rendimiento al reducir la tensión muscular y mejorar la actividad neuromuscular, la flexibilidad, la resistencia y la coordinación (Khalsa & Cope, 2006).

### **2.5.2. El yoga y la ansiedad escénica**

Tanto la práctica a corto como a largo plazo de las técnicas de yoga está asociada con reducciones de la secreción basal de cortisol y catecolaminas, una disminución de la actividad simpática, con el aumento correspondiente en la actividad parasimpática, reducciones en la tasa metabólica y el consumo de oxígeno, con efectos saludables en la actividad cognitiva y neurofisiológica cerebral (Khalsa, 2004). Berger y Owen (1988) compararon los efectos de clases de natación, esgrima, educación corporal y yoga, y descubrieron que solo el grupo que había seguido el programa de yoga registró una reducción significativa a corto plazo en el nivel de ansiedad de estado.

Diversos estudios han estudiado los efectos positivos del yoga para tratar personas con algún tipo de trastorno de ansiedad (Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson, & Pilkington, 2005). Al igual que el ejercicio físico, los mecanismos bioquímicos o fisiológicos, así como las mejoras en la autoestima son importantes, así como la distracción de los pensamientos negativos (Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson, & Pilkington, 2005). El yoga, siendo una práctica holística que incluye mente y cuerpo, es una herramienta ideal para prevenir o contrarrestar el estrés psicológico y físico que enfrentan los músicos (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

En el nivel psicológico, existe una notable concordancia entre el estado trascendente, que es el objetivo de la práctica de yoga y la meditación, y el estado de flujo e inmersión que los músicos pueden experimentar durante la interpretación. El cultivo del enfoque, la concentración y, principalmente, la atención plena y la conciencia en la práctica del yoga, parecen ideales para mejorar la experiencia del músico de inmersión, flujo y disfrute de la interpretación (Khalsa & Cope, 2006).

Stueck et al. (2005, citado en Galantino, Galbavy, & Quinn, 2008) descubrieron que las técnicas de yoga y relajación pueden aumentar el equilibrio emocional a largo plazo, reducir los temores y sentimientos de impotencia, así como el juico excesivo y los sentimientos negativos, mejorando el bienestar general de los niños. El estudio fue realizado en estudiantes con ansiedad ante los exámenes.

Por otro lado, los estudiantes de música que participaron en el programa de yoga y meditación del estudio de Khalsa y Cope (2006) demostraron una reducción en los niveles de ansiedad estado principalmente en la interpretación a solo, momento en el cual está estudiado y comprobado que los niveles de ansiedad suelen ser más elevados. Aunque el propio estudio asegura que esta mejora ha podido ser influida por la motivación en mejorar del grupo participante.

Posteriormente, el programa de yoga implementado por Khalsa et al. (2009) volvió a mostrar una tendencia estadística de reducción de los síntomas cognitivos y somáticos de la ansiedad escénica musical. Los participantes en el estudio descubrieron que las técnicas de control de la respiración yóguica les ayudaron a manejar de manera efectiva la ansiedad escénica, especialmente antes de un concierto. Al igual que otros estudios, la ansiedad en la interpretación "a solo" fue mayor, y también se informó de una mayor ansiedad entre las mujeres. Otro dato del estudio interesante es la mejoría del estado de ánimo general de los participantes.

Los participantes del estudio eran jóvenes músicos profesionales que aceptaron voluntariamente participar en un programa de yoga y meditación de dos meses, y fueron divididos al azar 30 sujetos entre dos grupos, un grupo de intervención con un estilo de vida de yoga completo y el otro que practicaba solo yoga y meditación. Otros músicos voluntarios estaban en un grupo de control sin ningún tipo de tratamiento.

Los participantes de los grupos con tratamiento asistieron a tres clases de Kripalu Yoga o Meditación cada semana. El grupo de estilo de vida de yoga también incluía

sesiones de discusión y practicas grupales semanales para complementar las otras clases. Todos completaron cuestionarios, antes de comenzar y al finalizar el programa, que evaluaban el nivel de ansiedad escénica y general, el estado de ánimo, el nivel de estrés y la calidad del sueño. Al final del estudio, ambos grupos con práctica de yoga demostraron menores niveles de ansiedad escénica y significativamente menor ansiedad general, tensión, depresión o ira, en comparación con el grupo de control. No se documentaron cambios en los niveles de estrés o en la calidad del sueño. Sin embargo, la tendencia similar en ambos grupos propone que el yoga y la meditación podrían ser útiles para mejorar algunos síntomas de la ansiedad escénica (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009).

Stern, Khalsa y Hofmann (2012) encontraron una reducción del nivel de ansiedad escénica en el grupo de estudiantes de conservatorio que participó en el programa de yoga. E inclusive, aquellos que siguieron practicando yoga y/o meditación durante el periodo de seguimiento de 7 a 14 meses, mostraban que los niveles de ansiedad continuaron reduciéndose en el tiempo, lo que sugiere “una posibilidad de mejora continua”. Esto podía ser debido a que la ansiedad rasgo disminuyó en todos los individuos de manera significativa, por lo que sugiere que el programa de yoga puede afectar a la propensión a la ansiedad general.

En Khalsa et al. (2013) los resultados revelaron que el programa de yoga de 6 semanas, de tres clases semanales de 60 minutos con estudiantes de música adolescentes, tuvo efectos relevantes de reducción en la ansiedad escénica musical de los participantes desde el inicio del programa hasta el final. Sugiriendo que el yoga podría ser una herramienta prometedor para que los adolescentes reduzcan su ansiedad escénica y que quizás incluso la eviten en el futuro. Al mismo tiempo se considera que el yoga podría ser usado como tratamiento para aquellos que sufren ansiedad escénica musical. Muchos de los estudiantes refirieron que el yoga les ayudó a manejar el estrés de los estudios de música y redujo la fatiga cuando el programa de estudio se volvió más intenso. Por otro lado, los resultados para los trastornos musculoesqueléticos no se consideraron suficientemente significativos, aunque el estudio llama la atención sobre que la razón principal para ello puede ser el hecho de que el programa de 6 semanas es insuficiente para producir cambios a nivel neuromuscular (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

Varios estudios revelan la importancia de la conciencia física de un músico, de manera que cuando se produzcan tensiones indeseadas o reacciones fisiológicas debido a una mayor ansiedad, se puedan contrarrestar con el mismo nivel de conocimiento y preparación que la parte técnica y musical para un concierto (Deen, 1999). Como el rendimiento musical en el escenario se basa en gran medida en la ejecución física de las habilidades motoras, el yoga ofrece la posibilidad de un modo de terapia especialmente aplicable a aquellos con ansiedad escénica debido a su énfasis en el equilibrio físico y los estiramientos (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009). Incorporando la respiración y la meditación con movimientos físicos

conocidos el yoga ayuda para aliviar el estrés, la ansiedad, los trastornos anímicos y los problemas musculoesqueléticos.

### **2.5.3. La atención plena y la ansiedad escénica**

“Regular la ansiedad escénica musical con la atención plena promete tener un impacto bastante positivo en la ansiedad escénica musical” (Farnsworth-Grodd, 2012, p. 33). Esta afirmación está respaldada por los hallazgos de Davidson (2003) y Kabat-Zinn (2003b) de que los sujetos con entrenamiento de atención plena pudieron disminuir las emociones negativas y aumentar las positivas, y así mejorar el equilibrio emocional y su función inmune. Una atención más sólida también puede beneficiar a los músicos al alentar a avanzar de objetivos concretos hacia objetivos abstractos, especialmente aquellos asociados con un menor protagonismo del “yo” y un mayor protagonismo del “momento creativo”.

El estudio de Hoge et al. (2015) encontró que la calidad de la observación es fundamental para el alivio de la ansiedad. El acto de aumentar la conciencia muestra un efecto limitado en la reducción de la preocupación y los pensamientos ansiosos, más bien es el acto de “descentrar” lo que provoca la disminución más clara de la ansiedad (Hoge, et al., 2015). Entendiendo descentrar como el acto de observar elementos de la mente como los pensamientos y los sentimientos. Hoge et al. (2015) afirma: “el descentramiento promueve la desconexión de las experiencias internas (es decir, una emoción intensa, su ímpetu motivacional correspondiente y el procesamiento autorreferencial desadaptativo asociado) a favor de adoptar una perspectiva más distante” (p. 229). Para el individuo ansioso, distanciarse mentalmente del elemento mental que le está produciendo preocupación aliviaba significativamente los síntomas no deseados.

Una visión occidentalizada de la atención plena puede buscar encontrar sus beneficios en los esfuerzos de afrontamiento adaptativo o la capacidad de encontrar un nuevo significado en una situación, pero desde una perspectiva budista, la atención plena va más allá del pensamiento dicotómico de lo que es bueno o malo, y abraza completamente la experiencia sin juicio. “Esto sugiere que debemos estar abiertos a niveles más amplios de cómo la atención plena puede ser de valor terapéutico para hacer frente a la ansiedad escénica musical” (Farnsworth-Grodd, 2012, p. 34).

El estudio de Miller et al. (1995) realizó el seguimiento de pacientes con ansiedad durante 3 años que seguían una terapia basada en la atención plena. Se pudo comprobar como el mindfulness puede ser un tratamiento efectivo para la reducción del estrés y de la ansiedad (Miller, Fletcher, & Kabat-Zinn, 1995). Se ha demostrado que las prácticas meditativas basadas en la atención plena muestran un aumento del grosor cortical en las regiones del cerebro asociadas con la atención y el procesamiento sensorial, y la activación anterior del lado izquierdo, que se asocia con afecto positivo. Lo que sugiere que la práctica de la atención plena puede contribuir a reducir el estrés y la ansiedad (Kenny, 2011).

La forma como respiramos influye en diversos procesos de nuestro cuerpo. La respiración diafragmática aumenta la cantidad de oxígeno en sangre y dota a los músculos de más energía. Por el contrario, la respiración superficial (habitual entre los músicos bajo estrés) dificulta el descenso de los niveles de ansiedad (McGrath, 2012).

La buena calidad de la interpretación es el objetivo de todo músico, y la ansiedad escénica es un obstáculo que hay que superar. Existe un conjunto de estudios que examina el efecto del entrenamiento de la atención plena con la ansiedad escénica musical (Chang, Midlarsky, & Lin, 2003; Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008). Los resultados muestran que la meditación puede mejorar la concentración y reducir la ansiedad (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008).

El estudio sobre el efecto de la meditación Chan en relación con la ansiedad escénica (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008) concluyó que el programa de meditación ayudaba a los participantes a una mejor canalización de la ansiedad escénica para lograr un mayor nivel de ejecución. En el estudio de Lin et al. (2008), diecinueve estudiantes de música de nivel secundario de varios conservatorios de Estados Unidos fueron asignados aleatoriamente a un grupo de estudio, con ocho clases de meditación Chan (Samatha y Vipassana) por semana, y a un grupo de control de lista de espera, sin ninguna actividad. Después de completar el tratamiento, todos los participantes realizaron un concierto en público y se evaluaron la ansiedad escénica y la calidad de la interpretación. El grupo de control demostró una disminución significativa en la calidad de su ejecución juntamente con un aumento de la ansiedad escénica, mientras que los participantes del grupo con tratamiento documentaron una disminución de la ansiedad escénica. El resultado, por tanto, fue una pequeña mejoría en el grupo de estudio, que informaba menos ansiedad escénica, y una relación positiva entre la ansiedad escénica y la calidad de la interpretación, con relación al grupo de control. Esto sugiere que una mayor atención, desarrollada por la práctica de la meditación, puede haber permitido a los participantes, a pesar de la ansiedad escénica, lograr una mayor concentración en la tarea en cuestión (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008), por tanto, la práctica de la atención plena y la concentración aumentada con la práctica de la meditación zen podría ayudar para un mejor control de la ansiedad escénica y mejorar el rendimiento musical

Sin embargo, el estudio tuvo una serie de debilidades metodológicas, puede haber sufrido un sesgo de en la elección de los participantes, y al mismo tiempo, destaca que los participantes se perdieron el 40-50% de las clases. Además, la interpretación de sus hallazgos no fue suficientemente respaldada por los datos. Los resultados de este estudio, por lo tanto, proporcionan evidencia insuficiente para determinar qué impacto tuvo la atención plena en la calidad de la interpretación (Kenny, 2011).

En conclusión, aunque las evidencias en diversos estudios de los resultados positivos de la atención plena para tratar la ansiedad están bastante estudiadas, al mismo tiempo, aún faltan estudios para poder afirmar con total seguridad que estos resultados se pueden ampliar al tratamiento de la ansiedad escénica musical. A pesar de que la literatura analizada muestra resultados prometedores.

## **2.6. El yoga y la meditación en la educación**

Actualmente la atención plena representa una verdadera revolución en el ámbito científico, numerosas investigaciones muestran su eficacia y utilidad en múltiples enfermedades médica, diferentes trastornos psicológicos, para la reducción del estrés, para la mejora de la calidad de vida, el incremento del bienestar general y de la satisfacción vital (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014). Por ejemplo, se considera que la práctica de 10 o 15 minutos diarios de mindfulness en el aula con adolescentes es suficiente para obtener efectos positivos como la autorregulación emocional, la mejora de las habilidades cognitivas, del clima del aula y del rendimiento académico (López-González, Álvarez, & Bisquerra, 2016).

El sistema educativo generalmente ha excluido las capacidades que desarrolla nuestra parte derecha del cerebro, quedando relegadas habilidades y capacidades como la creatividad, la expresión artística, la capacidad de introspección, la intuición o las emociones. Vivencias que nacen de la misma naturaleza del ser humano (Gázquez, 2012). Siegel (2010) llama la atención sobre que el sistema educativo pone el énfasis en los contenidos y el conocimiento científico, en lugar de desarrollar el proceso de cultivar la mente. La atención debe cultivarse, ya que no surge así como así, aunque sea una capacidad innata del ser humano. Del mismo modo que para ejercitar cualquier deporte hay que entrenar, o para la interpretación de cualquier instrumento es necesaria una práctica asidua y constante, la atención se entrena y perfecciona con la práctica (Carrasco, 2016).

Tras más de 40 años de investigación existen evidencias científicas de numerosos efectos que la meditación produce en diferentes variables relacionadas con la educación (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014). Diferentes estudios muestran los efectos de la práctica de la atención plena en el ámbito educativo: mejora en el rendimiento académico, en los niveles de creatividad, regulación de las emociones en niños con problemas de internalización/externalización de emociones, disminución de la ansiedad, incremento de la atención, modificación de conductas agresivas, mejora de la percepción de autoeficacia así como del humor y calidad de sueño (Tébar & Parra, 2015).

El mindfulness está despertando un gran interés en la educación, ya que la práctica de la atención plena en la infancia se perfila como una poderosa herramienta educativa (Simón, 2010). No es casual que Williams James (1950) afirmase que el desarrollo de la atención plena sería *"la educación por excelencia"*. Los programas educativos que han incorporado el mindfulness a sus planes de estudio han visto un incremento muy alto de eficacia, a través del entrenamiento mental que favorece el

control cognitivo (Goleman, 2013; citado en Carrasco, 2016). Por otro lado, algunos centros educativos han adoptado estos programas para paliar algunas problemáticas de sus alumnos y profesores con la intención de mejorar su calidad de vida y el clima de convivencia en las aulas (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016).

La educación emocional se propone el desarrollo del autoconocimiento y la autoestima como requisitos que permiten una mejor gestión emocional, disminución de las emociones negativas, desarrollo de las positivas y por tanto un mayor desarrollo de la felicidad. Según Bisquerra (2000) uno de los retos de la educación es enseñar a ser feliz. Por otro lado, la neurociencia ha demostrado que el proceso de aprendizaje es más rápido cuando la parte emocional del cerebro está activada (Bueno, 2015). Las experiencias de la primera infancia son muy importantes para el desarrollo del cerebro y es esencial exponer a los niños a experiencias enriquecedoras y coherentes, para desarrollar sus capacidades neurobiológicas, promoviendo la salud, la felicidad, la productividad y la creatividad (Kaiser, 2013). La atención plena crea estímulos que generan emociones positivas y favorecen la salud física y el desarrollo de hemisferio izquierdo (Siegel, 2010).

Con el objetivo de agrupar los efectos en el ámbito educativo, Shapiro, Brown y Astin (2011) han delimitado tres grandes áreas:

- El rendimiento cognitivo y académico.
- La salud mental y el bienestar psicológico.
- El desarrollo integral u holístico de la persona.

En cada área especifican hallazgos los cuales se indican a continuación.

### **1. Efectos sobre determinadas habilidades cognitivas y el rendimiento académico.**

Existen varios aspectos de funcionamiento cognitivo que son centrales para una buena ejecución académica. Destacan las habilidades de concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar la información rápida y eficientemente. Las investigaciones sobre concentración y diferentes formas de meditación y yoga respaldan la mejora de estas habilidades en contextos académicos. A su vez, las investigaciones sugieren que la atención plena tiene un impacto directo sobre el rendimiento académico. Existen evidencias científicas de los siguientes efectos con relación a las habilidades cognitivas y el rendimiento académico:

a) mejora las habilidades atencionales, incrementa la habilidad de mantener la atención (Harne, 2017) y de orientar la atención (Cavanagh, et al., 2013; Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013) y ha sido empleada con éxito en personas diagnosticadas con autismo y con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH (Sugiura, 2004; Lo, Wong, Wong, Wong, & Yeung, 2016).

b) incrementa la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud (Tang, Yang, Leve, & Harold, 2012; Shapiro, Brown, & Astin, 2011).

c) mejora el rendimiento académico (Chang & Hierbert, 1989; Beauchem, Hutchins, & Patterson, 2008; Mañas, Franco, Cangas, & Gallego, 2011; Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez, & Mañas, 2015).

## **2. Efectos sobre la salud mental y el bienestar psicológico.**

Numerosos estudios han demostrado que mindfulness puede ser utilizado con éxito para reducir multitud de síntomas negativos físicos y psicológicos (incluyendo el estrés, la ansiedad y la depresión) así como para mejorar el bienestar general de las personas. Tanto los profesores como los alumnos pueden padecer multitud de problemas de tipo físico y psicológico. Actualmente, existen evidencias de que:

a) reduce los niveles de estrés (Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Langer, & Mañas, 2017), ansiedad (Sugiura, 2004; Mañas, Franco, Cangas, & Gallego, 2011) y depresión, tanto en profesores como en alumnos (Cavanagh, Strauss, Cicconi, Griffiths, Wyper, & Jones, 2013).

b) mejora la regulación emocional y cultiva estados psicológicos positivos (Beauchem, Hutchins, & Patterson, 2008; Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013; Amutio-Kareaga, Franco, Gázquez, & Mañas, 2015).

## **3. Efectos sobre el desarrollo integral y holístico de la persona.**

En la actualidad, se ha comenzado a tener en cuenta el desarrollo integral de la persona en el contexto educativo. Hasta hace relativamente poco tiempo, el currículum se centraba exclusivamente en el desarrollo de ciertas habilidades tradicionales tales como el razonamiento o el análisis cuantitativo. Sin embargo, los educadores cada vez prestan más atención al desarrollo de otras capacidades, como el equilibrio emocional, otras formas de inteligencia o las habilidades interpersonales. Tradicionalmente las practicas meditativas se centran en el cultivo de ciertas habilidades cognitivas (especialmente la atención y concentración), la creatividad, las relaciones sociales positivas, la compasión hacia uno mismo y los demás y la empatía. En el contexto educativo, diversas investigaciones han mostrado los siguientes efectos:

a) contribuye al desarrollo de la creatividad (Baas, Nevicka, & Velden, 2014).

b) mejora el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales (Beauchem, Hutchins, & Patterson, 2008; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011; Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013; Snel, 2013)

c) incrementa las respuestas de empatía (Snel, 2013)

d) ayuda a cultivar la autocompasión (Steyn, Steyn, Maree, & Panebianco-Warrens, 2016).

En el estudio realizado por Gallego et al. (2017) se concluyó que un programa de ayuda basado en el mindfulness tenía efectos positivos muy importantes en la reducción del estrés, además de mejoras en la depresión y la ansiedad, en estudiantes

universitarios de Educación. Además, compararon este programa con uno basado en el ejercicio físico, y el mindfulness fue mucho más efectivo en la reducción de todos los parámetros. Estos resultados sugieren que una capacitación basada en la atención plena ayuda a los estudiantes universitarios a aprender cómo manejar estados emocionales adversos y, en particular, el estrés. Es decir, dirigir la atención al momento presente, permitir la aparición de cualquier evento interno y no reaccionar automáticamente, permite distanciarse de esos pensamientos, emociones o sensaciones físicas adversas, favoreciendo una mayor flexibilidad psicológica.

En la investigación llevada a cabo con alumnos de Bachillerato por Mañas et al. (Mañas, Franco, Cangas, & Gallego, 2011) se observaron un incremento significativo en el rendimiento académico, mejoras en el autoconcepto en todas sus dimensiones y una reducción significativa de los niveles de ansiedad, tanto estado como rasgo, en el grupo experimental en relación con el grupo de control. En el estudio de Steyn et al. (2016) se demostró que los niveles de autoconfianza aumentaron significativamente entre los alumnos de estudios superiores de música, tras seguir un programa basado en la atención plena.

El estudio de Amutio-Kareaga et al. (2015) halló que la intervención con un programa basado en la atención plena en estudiantes adolescentes mejoró su rendimiento académico y el estado general de relajación. El estudio realizado por Beauheim et al. (2008) aplicó un programa basado en la atención plena a un grupo de 34 estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico, hallando que después del entrenamiento el grupo había obtenido una gran mejoría en su rendimiento académico, el autoconcepto, sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad rasgo.

En el ámbito educativo, la meditación ha demostrado resultar efectiva de diferentes modos. Barnes, Bauza y Treiber (2003) aplicaron un programa de meditación a estudiantes con problemas de conducta en el aula, comprobando que aquellos que participaron en el programa mejoraron su asistencia a clase y redujeron sus problemas de conducta escolar. Chang y Hierbert (1989) mostraron cómo estudiantes de primaria mejoraban significativamente el desempeño escolar después de una intervención en mindfulness. Sugiura (2004) observó que un entrenamiento en mindfulness en estudiantes de Bachillerato permitió una reducción de la ansiedad, la hiperactividad y un incremento del rendimiento académico.

Las prácticas desarrolladas con niños no son radicalmente diferentes a las llevadas a cabo con adultos. Son adaptadas con relación a la edad y las habilidades que muestran teniendo en cuenta que su pensamiento es más concreto. Las dinámicas es aconsejable que sean sencillas y claras, sin dejar de lado la gran imaginación y creatividad que poseen de manera intrínseca (Tébar & Parra, 2015). Según Kaiser (2013), se puede practicar la atención plena con los niños, aunque no seamos

expertos en ello, comenzando con ejercicios de respiración básicos. Aconseja que sea una experiencia sencilla, divertida y que no se pierda el sentido del humor.

Durante tres años, Snel realizó un programa de mindfulness con 300 escolares y 12 profesores de cinco colegios diferentes, donde a la larga se pudo apreciar más tranquilidad en las clases, mayor concentración y más honestidad. Los estudiantes adquirieron un mayor grado de confianza en ellos mismo, por lo que se volvieron más amables y menos perjudiciales hacia los demás. El éxito propició que los padres del alumnado continuasen con las prácticas en sus casas (Snel, 2013).

Además del desarrollo de la atención, concentración, memoria y de la capacidad de aprendizaje, el entrenamiento en mindfulness también implica una actitud más compasiva, con menos sesgos cognitivos, lo que facilita relaciones interpersonales más funcionales entre profesores, estudiantes y administrativos (Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011).

Por otro lado, Zoogman et al. (2015) encontraron en el metaanálisis de los estudios con programas de mindfulness para población adolescente que se mostraban mayor número de resultados positivos en aquellos aplicados en muestras clínicas o dirigidos a población con patología, lo que sugiere que es posible que la intervención de atención plena para los jóvenes puede tener un efecto mayor en la reducción de los síntomas negativos que en el aumento del funcionamiento positivo.

La práctica de la atención plena, con diferentes sistemas de implantación, se está llevando a cabo en los niveles de infantil, primaria y secundaria, extendiéndose a más de 200 colegios de España (Carrasco, 2016). En otros países de Europa, está bastante extendido, y Holanda lo quiere incorporar en su currículum oficial para el año 2020. En EE. UU. ya existen más de diez estados que lo tienen incluido es sus proyectos educativos. No he conseguido encontrar información sobre proyectos que incluyan esta práctica en Portugal.

### **3.1.1. En el aprendizaje musical**

La práctica de yoga y meditación posibilitan un estado contemplativo apto para crear, pues posibilita un estado de consciencia naciente. La práctica paciente, constante y sistemática conducen a la contemplación, la apertura a los detalles, a valorar y ver lo que suele pasar desapercibido (Marín, 2018), característica estas esenciales para un buen músico. Por otro lado, las recompensas físicas y emocionales son múltiples y diversas, destacando la amplitud de la consciencia corporal y de la percepción de la propia respiración.

Considerando que una gran parte de los músicos profesionales comienzan sus estudios a edades tempranas la aplicación de programas que incluyan las diversas herramientas para gestionar adecuadamente la vida profesional debería comenzar también precozmente. A lo largo de la literatura educativa musical, son numerosos los autores que han puesto el énfasis en aspectos atencionales y corporales a la hora de proponer experiencias musicales. En este sentido, cabe destacar algunos nombres

propios que orientaron su mirada hacia este tipo de prácticas: E. Willems, M. Martenot, M. Alexander o S. Suzuki, entre los más conocidos. Todos ellos hicieron hincapié en la necesidad de controlar los movimientos corporales en la ejecución musical, tomando mayor conciencia de cada acto, evitando movimientos y pensamientos inútiles (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016).

A pesar de la aparente contradicción que suscita la activación corporal debida al sonido y la música, frente a cierta quietud y autocontrol buscados con el mindfulness, algunos autores como Thich Nhat Hanh (2007) insisten en la necesidad de aplicar en las prácticas cotidianas el autocontrol y la precepción ampliada obtenidos durante la meditación, tratando de generalizar una determinada actitud no circunscrita a unos espacios meditativos exclusivos. En este sentido la experiencia musical requiere una atención enfocada, ya comentada y propuesta por Martenot o Willems, que es paralela a la referida al mindfulness (Moret-Puig, Gustems-Carnicer, & Calderón-Garrido, 2016).

Varios autores han desarrollado prácticas de intervención preventiva para la ansiedad del intérprete y los trastornos musculoesqueléticos en los jóvenes estudiantes de música (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009; Xu, 2010; Farnsworth-Grodd, 2012; Adams, 2012; Collyer, 2018). Estos estudios consideran que la aplicación de estas disciplinas desde edades tempranas en la educación producirá músicos con carreras más largas, productivas y satisfactorias (Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013).

Encontramos estudios realizados sobre música, prácticas meditativas y mindfulness que demuestran los efectos positivos de estas prácticas en la mejora de la ansiedad escénica y la interpretación musical en directo (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008). Xu (2010) recomienda practicar la meditación a los músicos sentados en la misma silla en la que toca habitualmente, o donde va a realizar un concierto. Sentarse en la silla con el atril vacío y practicar la meditación buscando la atención en el momento presente. Afirma que después de una semana de práctica la calma vendrá naturalmente al sentarse en ese mismo espacio.

A pesar del creciente interés de estudios que aplican las técnicas que desarrollan la atención plena para mejorar el aprendizaje y desarrollo musical de los estudiantes de música, cabe destacar que es casi inexistente la aplicación práctica en el sistema educativo, como si ha ocurrido en las enseñanzas generales durante la última década.

### **3.1.2. Programas educativos**

En la actualidad existen diversos programas educativos dirigidos a los distintos colectivos que pueden practicar meditación y mindfulness: maestros, alumnos, o ambos. La mayoría de estas propuestas se basan en alguna de sus tradiciones más instauradas:

- El Programa de Escuelas Despiertas (Wake Up Schools), de Thich Nhat Hanh.

- El Programa MSBR (Mindfulness Based Stress Reduction), de John Kabat-Zinn.

Los docentes de estos cursos deben conocer por experiencia propia las distintas prácticas mediante una actitud vital coherente con el mindfulness, evitando las prácticas puntuales como meros ejercicios o recursos atencionales.

Meiklejohn et al. (2012) proponen que el mindfulness puede ser integrado en el aula utilizando uno de los tres enfoques básicos:

- De forma indirecta, es decir, es el profesorado el que desarrolla una práctica de la atención plena y encarna las actitudes y comportamientos característicos del mindfulness durante su docencia y toda la jornada escolar.
- De forma directa, es decir, a través de programas para enseñar a los estudiantes las habilidades del mindfulness.
- De forma mixta, es decir, una combinación de los enfoques directo e indirecto, que se podría considerar la más completa.

### ***Indirectos***

La educación consciente implicaría que los profesores cultivaran la atención plena tanto dentro como fuera del aula y no fuera considerada como un mero recurso que hay que introducir en el aula (Clavero, 2014).

Los programas destinados a docentes tienen como objetivo general mejorar el bienestar docente, proporcionando herramientas y experiencias que ayuden a conocer y regular las propias emociones para poder gestionarlas y así reducir la sensación de ansiedad, estrés y burnout, además de ampliar su capacidad de gestión y autocontrol en clase. Algunos de los programas llevados a cabo que han obtenido resultados positivos son los siguientes:

- **Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)**, Garrison Institute (Nueva York) <https://createforeducation.org/>  
Se ha ofertado en Denver, San Francisco, Philadelphia y en el Garrison Institute de Nueva York. Se basa en el trabajo del conocimiento de las emociones propias y ajenas, así como la práctica de la escucha consciente y de la reducción del estrés. Se centra en cuatro objetivos de intervención: 1) mejorar el bienestar general del profesorado; 2) mejorar la competencia docente para proveer apoyo emocional, conductual y curricular al alumnado; 3) mejorar las relaciones profesor-alumno y el clima del aula; 4) incrementar el comportamiento prosocial en el alumnado. Tras su aplicación, ha aumentado el bienestar general de los docentes y se sienten más capacitados para gestionar la clase y motivar a sus alumnos (Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011).
- **Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)**, Instituto de Ontario (Canadá) <https://www.mindwellu.com/>  
Este programa, destinado a estudiantes universitarios de magisterio, quiere proporcionar herramientas a los docentes para mejorar su capacidad de

respuesta en situaciones complejas dentro y fuera de las aulas, trabajando en una visión más contemplativa y reflexiva de uno mismo, tanto a nivel personal como profesional, analizando su papel y compromiso en la educación. Los componentes principales del MBWE son cinco: 1) identidad personal y profesional; 2) práctica contemplativa o reflexiva; 3) una visión holística de la enseñanza; 4) competencias emocionales y sociales; y 5) compromiso en la educación como profesor. Se incluye en el programa educativo del profesorado desde el principio del curso académico, aunque no es de carácter obligatorio, sino voluntario. Después de su aplicación se ha demostrado una mejoría en su capacidad de autoeficacia y en su salud en general (Poulin, 2009).

- **Stress Management and Relaxation Techniques in Education (SMART)**, Impact Foundation <http://passageworks.org/courses/smart-in-education/>  
Este programa se dirige a los docentes y al personal de administración. Está basado en el programa MBSR e incluye tres elementos capitales: 1) la concentración, la atención y el mindfulness; 2) la autoconsciencia y comprensión de las emociones; y 3) el desarrollo de la empatía y la compasión. Se ha implantado con éxito en Colorado y en Vancouver. Pretende mejorar el día a día en las aulas, la capacidad de gestión de los docentes y su sensación de bienestar, reduciendo su estrés. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran altos índices de satisfacción por parte del profesorado, se ha percibido una mejora en el clima de la clase y del centro docente, ya que han mejorado los niveles de estrés y las relaciones tanto entre alumnos y profesores como entre docentes, lo cual hizo aumentar la capacidad atencional de los alumnos.

Aunque los programas tienen diferencias, comparten una premisa fundamental que es que el profesorado que se entrena en mindfulness encarna las conductas y actitudes propias del mindfulness a través de su presencia e interacciones con el alumnado en clase. Están basados en el aprendizaje experiencial del propio profesor y en el desarrollo de su nivel de conciencia o mindfulness en su vida personal y profesional (Mañas, Franco, Gil, & Gil, 2014).

### **Directos**

Los programas que han sido diseñados para enseñar a los estudiantes las habilidades y herramientas del mindfulness. Los programas destinados principalmente a los alumnos tienen como objetivo general mejorar su capacidad atencional su concentración y su autonomía, así como la autorregulación emocional, su desarrollo emocional y social. Algunos de los programas que se han desarrollado y han tenido buen resultado son los siguientes:

- **Learning to breathe**, USA <http://learning2breathe.org/>  
Originario de los Estados Unidos, cuenta con una historia de casi 9 años. Este programa diseñado para adolescentes con el objetivo de apoyar la regulación

emocional, manejo del estrés y la función ejecutiva en las aulas y otros entornos, combina las técnicas de mindfulness del programa MBSR con actividades de desarrollo social y emocional. Ofrece a los estudiantes una manera de empoderarse a sí mismo para que gestionen los procesos psicológicos y emocionales típicos de la adolescencia. Tiene cinco objetivos: 1) proveer las instrucciones fundamentales para el desarrollo apropiado del mindfulness, así como fomentar la salud mental y el bienestar general; 2) mejorar la capacidad de regulación emocional; 3) fortalecer la atención; 4) generalizar el repertorio de habilidades para la gestión del estrés; y 5) ayudar a los estudiantes a integrar el mindfulness en su vida diaria. Una vez aplicado se ha observado una mejora en la autorregulación emocional, una mayor autonomía en situaciones complejas y una mejor capacidad de gestión (Broderick & Metz, 2009).

- **Aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación**, Equipo SATI (Zaragoza) <http://educaposit.blogspot.com/>

Es un programa dirigido a alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, basado en la psicología positiva, se centra en potenciar el bienestar y la felicidad de los alumnos y en su desarrollo tanto personal como social. Lo cual repercute en su estado de ánimo y como consecuencia influye a su vez en el ánimo de sus docente y familiares. Los dos objetivos principales del programa son: 1) potenciar el desarrollo personal y social de los estudiantes y 2) promover la felicidad del alumnado, profesorado y las familias. En el programa se aborda teóricamente los aspectos sobre los que se desarrolla la intervención, que son la atención plena y las fortalezas personales. Dentro del mindfulness se recogen un conjunto de técnicas cuyo objetivo es potenciar en el alumnado una actitud permanente de consciencia y calma, lo que le llevará a desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal. Hasta el momento no hay estudios que avalen el programa.

- **MindUP**, USA <https://mindup.org/>

Es un programa desarrollado en los Estados Unidos y dirigido a alumnado de primaria. Los objetivos propuestos son paralelos a los cinco puntos de trabajo de competencias recogidas en el trabajo de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). La parte central del programa es la respiración consciente. Se ha comprobado que el programa promueve la consciencia social y emocional, mejora el bienestar psicológico y promueve el éxito académico.

- **Stressed Teens**, USA <https://www.stressedteens.com/>

Es un programa para adolescentes de entre 13 y 18 años desarrollado en los Estados Unidos. El programa *Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens* (MBSR-T) está estrechamente relacionado con el programa MBSR creado por Kabat-Zinn y sus colegas en la *Stress Reduction Clinic* de *University of Massachusetts Medical Center* en Worcester. Las prácticas de mindfulness

incluyen: meditación corporal, meditación caminando, meditación tumbada, yoga, mindfulness en la vida diaria entre otros.

- **Wellness Work in Schools**, USA <http://www.wellnessworksinschools.com/>  
Como el anterior es un programa americano para adolescentes. Se adapta a los desafíos de la educación actual ayudado al alumnado a desarrollar las habilidades necesarias para gestionar cuestiones como: 1) el estrés; 2) la salud mental; 3) el equilibrio emocional; 4) el comportamiento; y 5) la buena disposición al aprendizaje. Parte de una visión holística e integral de la persona basado en los principios universales de la salud y bienestar validados por las investigaciones científicas contemporáneas. El alumnado explora emociones, intenciones, objetivos, resiliencia y habilidades de resolución de problemas.
- **Programa SENTE**, Brasil <https://www.infapa.com.br/projeto-sente>  
Desarrollado en Brasil para niños y adolescentes, se ofrece desde 2007 por el Instituto de la Familia de Porto Alegre (INFAPA), una escuela de psicoterapia y clínica social. Iniciado por el psiquiatra José Ovidio Copstein Waldemar y un equipo de psicólogos, se basa en los enfoques del Aprendizaje Socioemocional y la aplicación de Mindfulness en la educación. El formato de la intervención desarrolla los cinco principios de CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*): autoconocimiento, autorregulación, habilidades para buenas relaciones, empatía/capacidad de colaboración y toma de decisiones/asumir la responsabilidad. El programa completo ofrece intervenciones múltiples a los colegios de la zona de acuerdo con las necesidades de las escuelas. Los resultados de las investigaciones sobre la intervención establecen una percepción de mejor calidad de vida y efectos positivos sobre la salud mental y las relaciones interpersonales (Terzi, et al., 2016).
- **La atención funciona**, Países Bajos  
<https://www.elinesnel.com/es/ensenanza/acerca-del-metodo-la-atencion-funciona/>  
Programa desarrollado por Eline Snel que está dentro del programa educativo de todo el país. Está dirigido a niños y adolescentes de entre 4 y 19 años. Se apoya en la formación del profesorado y en cuatro manuales para diferentes edades que ha realizado Snel. El curso suele durar ocho semanas en las que el alumnado tiene una clase semanal de media hora. Después mantienen durante el resto de curso clases de diez minutos que sirven para profundizar y practicar. Snel es la autora de libro *Tranquilos y atentos como una rana*, método bastante extendido entre padre y educadores para introducir el mindfulness entre los niños.
- **Quiet Time**, USA <https://www.davidlynchfoundation.org/schools.html>  
Este programa ha sido promocionado por la Fundación David Lynch con su Proyecto de Meditación Trascendental, que se ha aplicado en escuelas de todo

el mundo. Los objetivos son aumentar el rendimiento académico y reducir el estrés y la violencia, interviniendo en escuelas de entornos desfavorecidos. La técnica central es realizar 30 minutos de meditación trascendental diarios, partidos en dos sesiones. Ha habido mejoras en el rendimiento escolar, ha aumentado la creatividad, felicidad, autoestima y confianza del alumnado, al mismo tiempo que se ha reducido algunos síntomas como estrés, ansiedad o depresión. Destaca que en los dos años posteriores a la implantación del sistema se ha disminuido los conflictos violentos en los centros.

### **Mixtos**

Finalmente encontramos también programas que combinan actuaciones dirigidas a docentes y alumnos. Estos programas pretenden conseguir un mismo objetivo: un ambiente de trabajo más armonioso y confortable, aunque realizando actuaciones adaptadas y concretas para cada colectivo. A continuación, hacemos referencia a algunos de estos programas que se han implementado y han obtenido buenos resultados:

- **Inner Kids**, USA <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-model>  
Creado en los Estados Unidos lleva 17 años en funcionamiento. Tiene como objetivo incorporar en el día a día de las aulas tres elementos que denominan “el nuevo ABC”: Atención, Balance y Compasión, que se enseñan a través de juegos, actividades y lecciones que se adaptan a la edad del alumnado y sus necesidades. Se centra en el desarrollo de: 1) la consciencia de la experiencia interna (pensamientos, emociones y sensaciones físicas); 2) la consciencia de la experiencia externa (gente, lugares y cosas); y 3) la consciencia de ambas experiencias juntas, pero sin mezclarlas. De esta manera se pretende reducir el estrés docente, establecer un mejor clima en el aula y mejorar las funciones ejecutivas del alumnado, tanto en su capacidad de síntesis y autocontrol como planificación. Se ha comprobado que aquellos alumnos con pobres funciones ejecutivas mejoraron la regulación del comportamiento, la metacognición y el control ejecutivo global (Flook, et al., 2010).
- **Inner Resilience Program (IRP)**, USA <http://www.innerresiliencetidescenter.org>  
Este programa también americano cuenta con 15 años de aplicación y pretende dotar a docentes, padres y personal de administración de herramientas para desarrollar resiliencia, autorregulación y gestión emocional del aula. De esta manera pretende mejorar la comprensión mediante prácticas contemplativas del ámbito social y emocional. El foco de la práctica educativa de este programa se asienta en la investigación neurocientífica sobre las prácticas contemplativas considerando especialmente el concepto de neuroplasticidad, esto es, la noción de que el cerebro es el órgano clave en el cuerpo que está diseñado para cambiar en respuesta a las experiencias de entrenamiento. Combina actividades como el yoga, la relajación, estrategias de autoconocimiento y autorregulación, control de la ira, resolución de conflictos

como acoso escolar y ciberbullying, además de contar con espacios de diálogo y reflexión compartida sobre la tarea de ser docente. Tras su aplicación se ha observado una mejora significativa en la confianza, la autonomía y la atención del profesorado y una disminución de su estrés y frustración del alumnado.

- **Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas en el Aula)**, (Cataluña) <http://www.programatreva.com>

El programa diseñado y evaluado por López González reúne profesores y alumnos en el aprendizaje y uso de la relajación como recurso psicopedagógico y de confrontación del estrés de docentes y alumnos. Los objetivos generales del programa son: a) educar para la salud, b) mejorar el rendimiento escolar y c) desarrollar la inteligencia emocional. Se basa en doce elementos establecidos tras el análisis y la comparación de cuarenta métodos de relajación, como: la autoobservación, la respiración, la visualización, el silencio mental, la voz-habla, la relajación, la conciencia sensorial, la postura, la energía corporal, el movimiento consciente, el centramiento y el focusing (López-González, 2010). Tras su aplicación se ha percibido un mejor clima en el aula, así como mayor control emocional (López-González, Álvarez, & Bisquerra, 2016).

- **B Stop, Breathe and Be. Programa de la Organización Mindfulness in Schools Project (MiSP)**, (Inglaterra) [www.mindfulnessinschools.org](http://www.mindfulnessinschools.org)

Creado en Inglaterra, cuenta con una historia de 10 años. Este programa se basa en prácticas de mindfulness del programa MBSR como la conciencia de la respiración, el *body-scan*, el comer consciente, observar los pensamientos y escuchar plenamente los sonidos. Los resultados obtenidos son una mejora de la atención, la motivación, la eficacia, el bienestar y el control del estrés y la depresión.

- **Programa PINEP (Programa de Inteligencia Emocional Plena)**, (Málaga) <https://ieplena.wixsite.com/inep/inep>

Es un programa que integra la práctica de mindfulness con unos ejercicios emocionales que se trabajan desde un estado de atención plena. De un curso académico de duración, tiene como objetivo potenciar el crecimiento personal, la comprensión y regulación emocionales, reducir los patrones mentales negativos, mejorar el clima del aula potenciando la resolución de conflictos mediante prácticas de la plena conciencia, desarrolla la creatividad, el trabajo en equipo y el liderazgo en los docentes. Tras su aplicación se ha observado una mejora en la satisfacción vital y la empatía y una disminución de los hábitos mentales insanos.

- **RESPIRA-Conciencia para el Bienestar en la Escuela**, Save the Children (Colombia) [https://www.respira.co/respira\\_en\\_educacion](https://www.respira.co/respira_en_educacion)

Este programa de tres años de duración está destinado a docentes, directivos, familiares y alumnado. Tiene como objetivo mejorar la convivencia pacífica de los niños y jóvenes afectado por algún conflicto armado, fomentando su

bienestar, autocontrol y aprendizaje socioemocional. Está diseñado con la flexibilidad necesaria para poder adaptarse al contexto y a las necesidades de cada colegio, y tiene una estructura multicomponente que prioriza el trabajo del profesorado, quienes en un segundo paso llevan la práctica de mindfulness a sus aulas. También se trabaja con la dirección, administración y coordinación de la escuela, y en menor medida con las familias y la comunidad. El programa pretende reducir el estrés, aumentar el compromiso y la motivación docentes, mejorar el control y atención del aula y armonizar las relaciones y el comportamiento de la comunidad educativa.

- **Mindful Schools**, (USA) <https://www.mindfulschools.org/>  
Desarrollado en los Estados Unidos para estudiantes de primaria y secundaria, se aplica en Oakland (California) y está integrado dentro del sistema educativo. El programa implica la enseñanza directa a los estudiantes a través de educadores previamente entrenados, incluye también sesiones a los padres en las escuelas y un manual de mindfulness para padres. Contiene ejercicios como mindfulness de los sonidos, respiración, cuerpo, emociones, generosidad, apreciación, amabilidad, cuidado, entre otros.
- **Still Quiet Place**, (USA) <http://www.stillquietplace.com/>  
Es un programa americano para estudiantes de primaria y secundaria, padres y profesorado, que cuenta con 18 años de experiencia. Se focaliza en el desarrollo de la consciencia en el momento presente con el objetivo de que los practicantes aprendan a responder en lugar de reaccionar a situaciones difíciles y a cultivar la paz y la felicidad. El programa contiene prácticas de respiración, *body-scan*, mindfulness del pensamiento y emociones, mindfulness caminando, yoga, mindfulness en la vida diaria, responder versus reaccionar.
- **AtentaMente**, México <https://atentamente.com.mx/>  
Desarrollado por Richard Davidson, uno de los neurocientíficos con más experiencia a nivel mundial, fundador del Centro de Investigación “Healthy Minds” en la Universidad de Wisconsin-Madison. Está dirigido a niños, adolescentes, padre y profesionales del ámbito educativo. Se desarrolla en varias ciudades mexicanas. Enseñan herramientas de entrenamiento mental, para obtener un mayor equilibrio emocional, menos estrés, y más atención y concentración en cada tarea.
- **Escuelas Despiertas**, España <https://escuelasdespiertas.org/>  
Desarrollado en Barcelona por Pilar Aguilera, especialista en mindfulness y educación emocional, está dirigido a estudiantes de 6 a 18 años, y profesorado. Inspirado en las enseñanzas del monje budista Thich Nhat Hanh, pretende fomentar la paz y el bienestar, así como la reducción del estrés y la ansiedad en el profesorado, creando escuelas más compasivas, éticas y saludables. Trabaja la parte física, emocional, cognitiva, social y ambiental para conseguir una educación integral y en valores.

Las intervenciones basadas en mindfulness desarrolladas en los programas descritos sugieren que la aplicación de la atención plena se muestra prometedora en el ámbito educativo, en todos los niveles de enseñanza, tanto para alumnos como para profesores (Terzi, et al., 2016).

### **3. El estudio y los sujetos analizados**

#### **3.1. Objetivos**

Con este estudio se pretende responder a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje del violoncello y de la música en general. Los objetivos que dirigieron la investigación son los siguientes:

- Mejorar la capacidad atencional del alumnado y su implicación en las actividades de clase individual y colectiva.
- Mejorar la consciencia corporal y, consecuentemente, perfeccionar sus competencias instrumentales y la autoeficacia en el estudio autónomo.
- Reducir la incidencia de problemas musculoesqueléticos.
- Reducir sus niveles de ansiedad escénica y de ansiedad en general.
- Proporcionar herramientas para mejorar el autoconocimiento, la regulación emocional y el bienestar personal y social del alumnado.
- Mejorar el clima del aula y las relaciones alumnado/profesora.

#### **3.2. Metodología de investigación**

La metodología usada para la investigación es la Investigación-acción.

##### **3.2.1. Qué es la investigación-acción**

La investigación-acción (IA) es un método de investigación cualitativa basado en la sucesión de planificación, acción, observación y reflexión en una realidad concreta, convirtiendo a los protagonistas en investigadores. Tuvo su origen en los Estados Unidos, donde fue concebida y aplicada en un principio por la contribución de varios pensadores, que pertenecían al área de las ciencias sociales y no solo al campo de la educación (Máximo-Esteves, 2008).

Muchos autores indican como precursor de la IA al antropólogo norteamericano Kurt Lewin (Lewin, 1946). Aunque autores como Cohen y Manion (1990, citado en Máximo-Esteves, 2008) destacan la importancia que tuvieron los movimientos educacionales que surgieron en los Estados Unidos anteriores a Lewin y que fueron favorables circunstancialmente al impacto que la IA adquirió más adelante.

Entre esos autores anteriores a Lewin, podemos destacar a John Dewey. A inicios del siglo XX, en pleno auge de las pedagogías activas, Dewey postulaba que el profesor era un analista de su propia experiencia y que solo en base a ese trabajo podía crear un saber pedagógico contextualizado y pertinente para su alumnado. Se entiende que

el saber pedagógico se construye cuando la experiencia es organizada racionalmente, pensada y reflexionada. Dewey dotaba así al maestro de un estatus profesional y reflexivo que refundaba el rol docente y dando fundamento a muchas de las experiencias de educación experimental del primer tercio del siglo XX (Dewey, 2004).

Posteriormente, Lewin y sus primeros compañeros en los Estados Unidos promulgaron la mayor parte de la estructura conceptual de las teorías interactivas del comportamiento organizacional y la psicología social. Sus alumnos fueron educados en base a su conocimiento de psicología y psicología social, y la IA fue una forma de aplicar algunas de las ideas psicológicas de manera práctica. Entre los estudiantes y compañeros que contribuyeron a estas pruebas y al desarrollo de la IA se encuentran Argyris, Bennis, Benne, Cory, Jacques, Lippitt, Marrow y White (Adelman, 1993). Lewin abogó por el uso de las ciencias sociales como un medio para ayudar a resolver conflictos sociales.

En el contexto de la educación progresiva, tal como lo propusieron John Dewey y George Counts, Lewin desarrolló los métodos y principios para permitir que la escuela actúe como el agente de cambio democrático dentro de la comunidad. “No hay acción sin investigación; no hay investigación sin acción” concluyó Lewin (Adelman, 1993).

Zeichner (2001, citado en Máximo-Esteves, 2008) considera que existen cinco grandes tradiciones de la IA educacional en los países de habla inglesa, los únicos en los que inicialmente la IA tuvo un impacto significativo. Estas son las tradiciones que posteriormente influyeron a las tendencias de orientación que fueron emergiendo en otros muchos países.

- Los inicios de la IA en los Estados Unidos.
- El movimiento norteamericano del profesor-investigador.
- El movimiento del profesor-investigador en el Reino Unido. La IA surge en Inglaterra durante la década de los años 60, con un proyecto de movimiento de cambio curricular, con base en la investigación y experimentación iniciado por el *Humanities Curriculum Project*. Proyecto que implicaba colaborativamente a profesores e investigadores y se llevó a cabo de 1967 a 1972 bajo la dirección de Lawrence Stenhouse, para quien la investigación y el desarrollo curricular debían ser competencia del profesorado. A partir de este y otros proyectos que le siguieron con los mismos objetivos, como los desarrollados por John Elliot, fue surgiendo un movimiento educacional en Inglaterra que ganaría durante las dos décadas siguientes un número de adeptos cada vez mayor. La organización de estos proyectos se ancló principalmente en el principio de la colaboración entre los investigadores externos y los propios profesores en el terreno, desarrollando nuevas competencias en el área de la investigación que les permitía recoger, compartir y discutir los datos provenientes de su propia práctica (Stenhouse, 1985; Elliot, 1990; Máximo-Esteves, 2008).

- La investigación participativa (crítica) en Australia. La IA surge en la década de los años 70 en un contexto con referencias muy particulares. El activismo social, el desarrollo de una dimensión política de las acciones educativas y la defensa de la justicia social eran objetivos educativos recurrentes y, al mismo tiempo, indicadores de una ideología participativa. La fuente teórica de la IA fue tomada por la Teoría Crítica, bebiendo esencialmente del pensamiento de Jürgen Habermas y de la visión dinámica e integradora de Kurt Lewin, usando la IA como un instrumento dirigido para el cambio social. El movimiento de IA australiano heredó las características de un estilo de trabajo colaborativo, muy extendido en los Estados Unidos y Europa, pero se desmarcó del modelo original, buscando que la implicación del profesorado ultrapasase los asuntos relativos a la práctica escolar y alcanzase una escala de decisiones políticas (Máximo-Esteves, 2008).
- La tradición de la investigación por autoestudio. Traducción de la expresión original “self-study research”, es un tipo de investigación realizada por los profesores de las instituciones superiores de formación de profesorado. Comúnmente, el concepto “self-study research” mantiene la idea del proceso individualizado, lo que lo distingue de los otros procesos de IA. El autoestudio es una investigación definida y conducida por el propio profesor. Así podríamos decir que el autoestudio es una investigación efectuada por los educadores sobre ellos mismos como profesores. Zeichner (2001, citado en Máximo-Esteves, 2008) y Bullough y Pinnegar (2001, citado en ídem) refieren que a partir de la década de los 90 las universidades pasan a usar este método de investigación con mayor frecuencia, teniendo como principal finalidad el estudio de la propia enseñanza. La investigación por autoestudio nació en Estados Unidos en 1992 en el momento en el que la *American Educational Research Association* (AERA) creó el grupo “Self-Study of Teacher Education Practices” (S-STEP), actualmente uno de los grupos más numerosos en el interior de la AERA, y el impacto de este grupo traspasó las fronteras de los Estados Unidos (Máximo-Esteves, 2008).

En la actualidad, la IA se ha desarrollado en el campo de la educación dentro de un movimiento internacional. Existen redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos que se ha establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, y la extensión del movimiento por los Estados Unidos y España (Máximo-Esteves, 2008).

John Elliot (1990) define la IA como “el estudio de una situación social, en el sentido de mejorar la calidad de la acción que ella se da”. Los profesores contribuyen de este modo su conocimiento y competencia profesional a través de la investigación que realizan, además de mejorar el trabajo en las instituciones donde enseñan. Siendo por tanto la IA un recurso apropiado para mejorar la educación y el desarrollo de sus profesionales. Elliot nos habla de la IA así:

*Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de LEWIN hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (Elliot, 1990, p. 16).*

James McKernan (1998; citado en Máximo-Esteves, 2008, p.20) define la IA como “un proceso reflexivo que caracteriza una investigación en un área problemática determinada cuya práctica se desea perfeccionar o aumentar su comprensión personal”.

La finalidad de la IA es la acción, la peculiaridad del enfoque de este método radica en su intencionalidad de intervenir en lo social. El conocimiento y la información producidas en un determinado estudio están al servicio para proponer acciones que transformen una realidad determinada (Goyette & Léssard-Hebert, 1988).

Uno de los propósitos de la IA es cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, rectificar una situación en la que tantas investigaciones permanecen ignoradas en las estanterías de la biblioteca (Elliot, 1990). Mientras que las ciencias sociales occidentales convencionales buscan recopilar datos en un solo punto en el tiempo para representar una descripción analítica de un estado actual de las cosas, la IA busca activamente el cambio como su principal recurso de aprendizaje (Winter, 2003).

*“El profesor, como sujeto y participante en la investigación-acción colaborativa, participa también en la evaluación de los resultados y del impacto de la acción, sin dejar esa tarea simplemente a autoridades externas al proceso, tales como la administración, la inspección o investigadores externos. No se trata de rechazar estas instituciones evaluadoras, sino de asumir proactivamente la evaluación interna del proceso, de los resultados y del impacto como parte integrante de la investigación-acción” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).*

Actualmente existe un amplio abanico de diferentes perspectivas entre los usuarios de la IA con relación a los principios orientadores y las propuestas metodológicas. Esta diversidad está unida a la multiplicidad de factores locales, asociados a las tradiciones educacionales de los países en los que la IA surgió y se expandió (Máximo-Esteves, 2008). La IA debe incluir la participación activa de aquellos que tienen que llevar a cabo el trabajo en la exploración de problemas que identifican y anticipan (Adelman, 1993).

La ética de la IA no es la del desapego científico, sino la del compromiso responsable. El valor práctico del proceso de investigación no es simplemente una cuestión de posteriormente ser implementados los hallazgos, sino de que cada fase del trabajo esté en si misma destinada a mejorar los valores profesionales (Winter, 2003).

En relación a los beneficios de la IA trae al profesorado por su propia implicación en la investigación, cabe destacar: el incremento de sentimientos positivos con relación a la enseñanza y a ser docente, el sentimiento de la importancia social de ser profesor en las escuelas, la creencia en sus capacidades intelectuales y la importancia de su desarrollo para mejorar el desempeño profesional.

La IA es por tanto un enfoque metodológico que permite proponer al docente como analista de su propia experiencia profesional y, a la vez, ofrece orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos.

### **3.2.2. Modelo de investigación-acción**

Para realizar un proyecto de IA es necesario efectuar un conjunto de procedimientos, de acuerdo con los objetivos de este: encontrar el punto de partida, reunir la información de acuerdo con los patrones éticos, interpretar los datos y validar el proceso de investigación (Máximo-Esteves, 2008).

Existen intentos de relacionar la base contemplativa del budismo, entre ellas el desarrollo de la atención plena, con la IA (Winter, 2003), entendiendo este proceso como una base de observación de la realidad tal cual es, que es el origen de toda IA. Pero apenas hay estudios de mindfulness e IA, pues la mayoría son diseños cuasi experimentales y dejan de lado, a veces, aspectos esenciales del mindfulness: colaboración, compromiso, creatividad, curiosidad, reflexión y amabilidad (Winter, 2003).

Elliot (1990) explica que Lewin bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.

2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Para concretar el tipo de IA, se parte de los modelos clásicos (Goyette & Léssard-Hebert, 1988; Elliot, 1990) y de elementos de IA relacionadas con el mindfulness (López-González, 2010). El resultado es:

- Observación de la realidad.
- Idea general.
- Planificación del programa.
- Realización del programa (formación y realización de las actividades experimentales).
- Análisis de los resultados.
- Seguimiento y conclusiones.

### **3.3. Técnicas de recogida de datos**

#### **3.3.1. Observación directa en clase**

Se realiza el seguimiento observación en clase como es habitual en las clases instrumentales normales. Se toma nota de las observaciones antes de comenzar el estudio y al final. El objetivo de esta observación es evaluar las tensiones o problemas físicos asociados con la práctica instrumental de cada participante, dado que ninguno muestra ninguna patología.

#### **3.3.2. Implicación del niño. LIS-YC**

Para evaluar la implicación de los participantes durante las clases de instrumento, sin interferir en el normal funcionamiento de la clase, se opta por el instrumento *Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC), concebida por el profesor Ferre Laevers para el Proyecto EXE en Bélgica (Laevers, 1994, citado en Bertram & Pascal, 2009). Esta herramienta mide el nivel de implicación que el niño muestra en las actividades que está realizando (Bertram & Pascal, 2009). Será medido antes del comienzo del estudio, durante el desarrollo y al final.

Según Bertram y Pascal (2009) la implicación es una cualidad de la actividad humana:

- Puede ser reconocida por la concentración y la persistencia.
- Se caracteriza por la motivación, fascinación, apertura a los estímulos e intensidad de la experiencia, tanto a nivel físico como cognitivo.
- Está determinada por la tendencia para explorar lo desconocido y por las necesidades individuales de cada niño.
- Hay datos que sugieren que el aprendizaje sucede como consecuencia de la implicación (Laevers, 1993, citado en Bertram & Pascal, 2009).

La implicación es una medida de calidad aplicable a una lista inagotable de situaciones y edades.

La implicación no sucede cuando las actividades son demasiado fáciles o demasiado difíciles. Para existir, el niño tiene que funcionar en el límite de sus capacidades, es decir, en la zona de desarrollo próximo (Vigotstky, 1978, citado en Bertram & Pascal, 2009).

Se analizan las distintas actividades de las clases atendiendo a dos componentes de la escala de implicación del niño: los indicadores de implicación y los niveles de implicación.

Los indicadores de implicación a tener en cuenta son:

- Atención: el nivel de concentración en lo que está haciendo, registrando las distracciones que tiene en el transcurso.
- Energía: el esfuerzo que realiza para la consecución de la actividad. El esfuerzo físico se observa mediante su movimiento y el mental, mediante su expresión facial y corporal.
- Complejidad y creatividad: la originalidad y la dificultad de lo que está realizando.
- Expresión facial y corporal: El nivel de implicación que muestra todo su cuerpo.
- Duración: la duración de lo que hace en su máxima atención sin distracciones.
- Exactitud: la profundidad de la exploración.
- Tiempo de reacción: si están atenta y reaccionan con rapidez a los estímulos.
- Lenguaje: la utilización del lenguaje mientras explora.
- Bienestar: las muestras de felicidad ante los éxitos que obtiene al explorar.

Al mismo tiempo, el instrumento distingue 5 niveles:

- Nivel 1. Sin actividad. Actividad simple y estereotipada.
- Nivel 2. Interrumpe la actividad en numerosas ocasiones.
- Nivel 3. Actividad casi continua, pero de una manera rutinaria.
- Nivel 4. Actividad constante con momentos de implicación de gran intensidad.
- Nivel 5. Actividad intensa prolongada, el menor está totalmente involucrado en la actividad constantemente.

### **3.3.3. Escala de Ansiedad, Depresión y Estrés para niños (EADS-C)**

Para medir el estado de ansiedad de los participantes en el estudio se ha elegido como instrumento la *Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse para Crianças (EADS-C)* que ha sido validada en población infantil portuguesa por Leal et al. (2009).

Será usada antes, durante y después de la aplicación del programa de yoga y meditación para medir el estado de ansiedad habitual de los participantes del estudio.

Esta escala, es la versión para población pediátrica de la *Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS)*, que a su vez es la versión portuguesa de la *Depression, Anxiety Stress Scales (DASS)* de Lovibond y Lovibond (1995, citado en Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, & Maroco) adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004a, citado en Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, & Maroco, 2009). Esta escala fue ideada con el objetivo de diferenciar la totalidad de los síntomas de la ansiedad y la depresión. Los autores al realizar el estudio de la escala verificaron la existencia de un nuevo factor que incluía los ítems menos diferenciados de las dos dimensiones y que denominaron “estrés” (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, & Maroco, 2009). Esta escala es un instrumento de autoevaluación, por tanto, del estrés, la ansiedad y la depresión. Compuesta originalmente por 42 ítems, posteriormente fueron reducidos a 21, con igual validez. La versión abreviada, denominada Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés - 21 (DASS-21) tiene como ventaja ser breve, fácil de responder y que ha demostrado las propiedades psicométricas adecuadas en estudios de validación en adultos de población general, muestras clínicas, en adolescentes y estudiantes universitarios (Román, Santibáñez, & Vinet, 2016).

La EADS-C está formada por 21 preguntas divididas en las tres dimensiones, con 7 ítems asignados para cada una. Para este estudio, dada la necesidad específica de observar la ansiedad, se decidió usar únicamente la parte de las preguntas para esta dimensión. Las preguntas sobre Ansiedad abarcan: excitación del sistema autónomo (tres ítems), efectos musculoesqueléticos (un ítem), ansiedad situacional (un ítem) y experiencias subjetivas de ansiedad (dos ítems). La escala es tipo *Likert* de 4 puntos que varía de 0 (no se aplica nada a mí) a 3 (se aplica a mí la mayor parte del tiempo) y en la que cada individuo evalúa la intensidad de cada síntoma experimentado durante la última semana. La suma de los ítems da un resultado de un mínimo de 0 hasta un máximo de 21 en cada una de las dimensiones (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, & Maroco, 2009). El estudio de Román, Santibáñez y Vinet (2016) considera el 5 como punto de corte de la escala de Ansiedad para comenzar a detectar estados afectados de ansiedad.

#### **3.3.4. Escala de Ansiedad de Zung (ZAS)**

Dado que en el momento del estudio no han sido traducidos al portugués y validados en Portugal, ni en población adulta ni en niños o jóvenes, las escalas más reconocidas a nivel internacional para medir la ansiedad escénica *Performance Anxiety Questionnaire (PAQ)* desarrollado por Cox y Kenardy (1993) y el *Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)* desarrollado por Kenny et al. (2004), se decide recurrir a otro instrumento, aunque menos específico, si igual de válido para medir la ansiedad estado en un momento considerado de estrés. Se elige la Escala de Ansiedad de Zung, validada ampliamente con la población portuguesa. Esta escala evalúa el estado de ansiedad y no la ansiedad rasgo, por tanto, permite evaluar la

reacción situacional de ansiedad y no la ansiedad como un rasgo de la personalidad. La escala será usada antes, durante y tras la aplicación del programa de yoga y meditación para medir el nivel de ansiedad antes de momentos de estrés como conciertos o pruebas.

En la construcción de esta escala, Zung (1971) tiene en cuenta las manifestaciones de la ansiedad más destacadas que se describen en los libros de texto de psiquiatría y los propios registros realizados con sus pacientes. Su objetivo es encontrar un formato fácil de usar, que no requiera mucho tiempo y que pueda ser rellenada por el propio individuo, permitiendo al mismo tiempo comprender las diferentes variables implicadas.

La escala mide los niveles basales de ansiedad y está formada por 20 afirmaciones evaluadas por una escala de *Likert* de 4 puntos. Presenta una puntuación mínima de 20 y máxima de 80, siendo los valores más altos los que corresponde a mayor ansiedad. Algunas de las preguntas están invertidas, en los ítems 5, 9, 13, 17 y 19, como son declaraciones positivas (sin síntomas de ansiedad), su puntuación se efectúa en orden contrario. Los ítems se distribuyen en cuatro subescalas de ansiedad: Componente cognitiva (preguntas de 1 a 5), Componente motora (preguntas 6 a 9), Componente vegetativo (preguntas 10 a 18) y Ansiedad del sistema nervioso central (preguntas 19 y 20). El resultado de la escala se obtiene por la suma de los valores brutos de todos los puntos. Teniendo en cuenta que una suma total menor que 40 sugiere que la persona se encuadra en el grupo de las personas sin ansiedad patológica, mientras que resultados superiores o iguales a 40 son indicadores de patología. Puntuaciones superiores a 37 indican ya niveles altos de ansiedad (Rodrigues, 2014).

Se muestra como esencial para siguientes estudios traducir y validar con la población portuguesa los instrumentos desarrollados específicamente para medir la ansiedad escénica musical.

### **3.3.5. Auto relato sobre la experiencia personal**

Para evaluar las sensaciones de cada uno de los participantes, se solicita que realicen un relato sobre la experiencia que la práctica de yoga y meditación les ha proporcionado.

No se da ningún guion específico ni se piden ítems que nombrar, simplemente se pide que relaten lo que han experimentado durante las clases y como ha influido esto en su día a día.

## **3.4. Participantes**

La muestra está formada por un total de 4 alumnos/as (1 niño y 3 niñas) de violoncello de entre 10 y 12 años que asisten a clases de música en el Conservatorio Regional de Castelo Branco. Procedentes mayoritariamente de familias con nivel

socioeconómico y cultural medio-alto. Todos están aprendiendo violoncello como instrumento musical principal.

Cabe señalar que ninguno de ellos presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, aunque presente diferencias interpersonales, se puede observar en ellos las características de desarrollo normal para su edad.

### **3.5. Procedimiento**

Fase I. Observación de la problemática, ideas generales y planificación del programa de investigación-acción.

Fase II. Se procede a la selección de los alumnos que irán a participar en el estudio. Y previamente a su participación, se procede a recabar el consentimiento informado por parte de sus padres o tutores, al cual todos acceden. Los estudiantes no recibieron ningún tipo de recompensa por participar.

Fase III. Una vez elegido el grupo de alumno, se procede a la evaluación pretest de los niveles de ansiedad y el nivel de implicación en el aprendizaje mediante la aplicación de los instrumentos específicos. Una vez obtenida dicha medición inicial o pretest, se procede a la aplicación del programa de entrenamiento en meditación y yoga.

Fase IV. El programa de yoga y meditación aplicado se lleva a cabo a lo largo de los meses de noviembre de 2017 hasta junio de 2018, con una frecuencia de una sesión semanal de cuarenta y cinco minutos de duración cada una. La actividad se realiza antes de la clase instrumental de los alumnos. Durante la aplicación del programa se procede a realizar una evaluación de los diferentes ítems en el mes de marzo de 2018.

Fase V. Al finalizar el programa de yoga y meditación se procede a evaluar nuevamente (evaluación postest) los niveles de ansiedad e implicación durante el aprendizaje, con los mismos instrumentos empleados antes y durante. Se solicita también un auto relato personal a los participantes sobre su experiencia con las sesiones.

Fase VI. Análisis de resultados.

Fase VII. Seguimiento y conclusiones.

### **3.6. Contenidos generales**

Para la elaboración de las actividades se utiliza el menor número de material posible, tratando de desarrollar técnicas sencillas que luego los alumnos puedan reproducir en su casa y durante su estudio autónomo. Los materiales utilizados son antideslizantes, equipo de música y piano. En la mayoría de las actividades se puede disponer de un espacio adecuado para estas prácticas: amplio, bien iluminado, diáfano y ventilado, seguro para el alumnado donde poder moverse sin mobiliario que interrumpa el paso y andar descalzo sin preocupaciones.

**Actividad 1.** Sesión de yoga activo. Asanas y relajación corporal. Ciclos de asanas adaptadas de los métodos *Yoga for Children* (Chanchani & Chanchani, 1995) y *Musician's Yoga* (Olson, 2009).

**Actividad 2.** Meditación del silencio. Permanecer quietos sentados en silencio y con los ojos cerrados observando todos los sonidos que llegan desde el exterior, pero sin centrarse en ninguno en concreto (Snel, 2013; Hanh & Plum Village, 2015).

**Actividad 3.** Yamas y Niyamas de yoga y como aplicar en el día a día (Chanchani & Chanchani, 1995). La compasión como motor de la atención plena (Hanh & Plum Village, 2015)

**Actividad 4.** Meditar caminando. Los alumnos deben moverse por el aula centrando su atención en como su cuerpo se desplaza por el espacio disponible, despertar las sensaciones corporales de los pies para posteriormente poner atención en los distintos músculos que intervienen en la acción de caminar (Hanh & Plum Village, 2015).

**Actividad 5.** Meditación del cuerpo, exploración corporal o *body-scan*. Es una técnica de meditación vipassana que consiste en poner atención de forma metódica y sistemática sobre las diferentes partes del cuerpo, desde la cabeza hasta los pies y desde los pies hasta la cabeza, extendiéndose después la consciencia a todo el cuerpo de manera completa. Esta técnica se realiza sin juicios ni apreciaciones, sin intentar retener, cambiar o alterar nada, simplemente estando presente momento a momento (Snel, 2013; Hanh & Plum Village, 2015).

**Actividad 6.** La respiración y la respiración consciente, diferentes técnicas. Respiración mindfulness. Percibir la propia respiración mediante instrucciones guiadas e ir descubriendo las diferentes zonas de respiración (vientre, costillas, pecho, espalda). Realizar respiraciones completas observando como interactúan las diferentes partes del cuerpo. Descubrir la pequeña pausa que se produce entre la inspiración y la espiración y entre expiración e inspiración (Snel, 2013; Hanh & Plum Village, 2015).

**Actividad 7.** Sesión de yoga relajante. Relajación muscular, mente atenta (Chanchani & Chanchani, 1995; Olson, 2009).

**Actividad 8.** Meditación de la performance. Visualización y anticipación de un momento de exposición al público, como concierto, audición o examen (Olson, 2009).

**3.6.1. Calendarización de las actividades**

<i>Fecha</i>	<i>Actividad realizada</i>
13/11/2017	Actividad 1 y 4
14/11/2017	Actividad 7 y 2
20/11/2017	Actividad 1 y 4
21/11/2017	Actividad 1, 5 y 6
27/11/2017	Actividad 1 y 5
04/12/2017	Actividad 7, 6 y 8
11/12/2017	Actividad 1, 4 y 5
08/01/2018	Actividad 1 y 5
09/01/2018	Actividad 3, 4, 5 y 6
15/01/2018	Actividad 1 y 4
22/01/2018	Actividad 7 y 2
29/01/2018	Actividad 1, 5 y 6
05/02/2018	Actividad 6, 5 y 2
19/02/2018	Actividad 1 y 6
26/02/2018	Actividad 7 y 3
05/03/2018	Actividad 7 y 8
12/03/2018	Actividad 7, 6 y 8
19/03/2018	Actividad 1 y 5
09/04/2018	Actividad 4, 1 y 6
16/04/2018	Actividad 1 y 6
23/04/2018	Actividad 7 y 3
30/04/2018	Actividad 4, 1 y 2
07/05/2018	Actividad 4 y 1
14/05/2018	Actividad 1 y 5
21/05/2018	Actividad 1 y 5
28/05/2018	Actividad 7 y 8
04/06/2018	Actividad 7 y 2

## **4. De los datos al análisis de los resultados**

El análisis de los diferentes instrumentos de recogida de datos se ha realizado de manera individualizada, teniendo en cuenta el grupo tan reducido de participantes, para poder determinar las variaciones en cada uno de los casos.

### **4.1. Observación directa en clase**

La observación directa ha arrojado pocos datos significativos. Todos los individuos implicados en el estudio carecían de algún trastorno musculoesquelético al principio del estudio, por lo que no se ha podido evaluar si ha existido algún efecto positivo en este aspecto.

Si ha podido observarse una mayor seguridad a la hora de saber que movimientos eran necesarios para realizar algunas acciones en el instrumento. Aunque esta mejoría puede estar influida por el aprendizaje natural del instrumento, por tanto, no es un dato concluyente.

En general se puede observar que los pequeños problemas de postura corporal, como por ejemplo tensiones en los hombros o cuello, han mejorado a lo largo del curso, y los individuos han aprendido a autocorregirse. Mejorando con ello la consciencia corporal para el aprendizaje de un instrumento como han estudiado diferentes investigaciones tras una intervención basada en el yoga y/o meditación (Brandfonbrener & Kjelland, 2002; Khalsa & Cope, 2006; Adams, 2012).

El alumno G, con tendencia a elevar los hombros, principalmente el hombro derecho, ha corregido esta postura a lo largo de la aplicación del programa. Al finalizar el programa, se observa que el alumno raramente eleva el hombro derecho, y cuando realiza este movimiento, tiende a autocorregirse.

Por otro lado, la alumna M, que tiene una excesiva inclinación de la cabeza hacia el lado derecho al inicio del estudio, y tras el programa mejora sustancialmente su postura, lo que puede influir en la técnica del arco que ha mejorado también.

Por otro lado, se observa que la motricidad fina, esencial para la interpretación de un instrumento musical, no ha sufrido ninguna variación.

A pesar de estas observaciones, no es posible concluir que las mejorías apreciadas en la consciencia corporal sean fruto de la aplicación del programa de yoga y meditación, y no del aprendizaje instrumental adquirido durante las clases de violoncello y el estudio individual.

### **4.2. Implicación del alumnado. LIS-YC**

Antes de citar los resultados correspondientes a la implicación del alumnado, se debe tener en cuenta que la herramienta utilizada para evaluarla ha sido la LIS-YC. Al mismo tiempo, recordar que la LIS-YC recoge en 1 la puntuación más baja y en un 5 la puntuación más alta, es decir un mayor nivel de implicación en la exploración.

### Alumna A

Tras tener en cuenta la media de implicación en la actividad de la alumna en cada observación (Tabla 21), se puede apreciar que su nivel de implicación ha estado siempre alrededor del nivel 4. Si se atiende a la descripción reflejada en la propia escala, la puntuación media indica que la alumna mantiene un nivel de implicación en la actividad bastante regular y con momentos de gran intensidad. Incluso cuando hay interrupciones, el nivel de implicación en la actividad se retoma y no consiguen distraer a la alumna.

Tabla 21. Implicación en la actividad de la alumna A.

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
<b>Implicación del niño (1-5)</b>	4,17	3,67	4,33

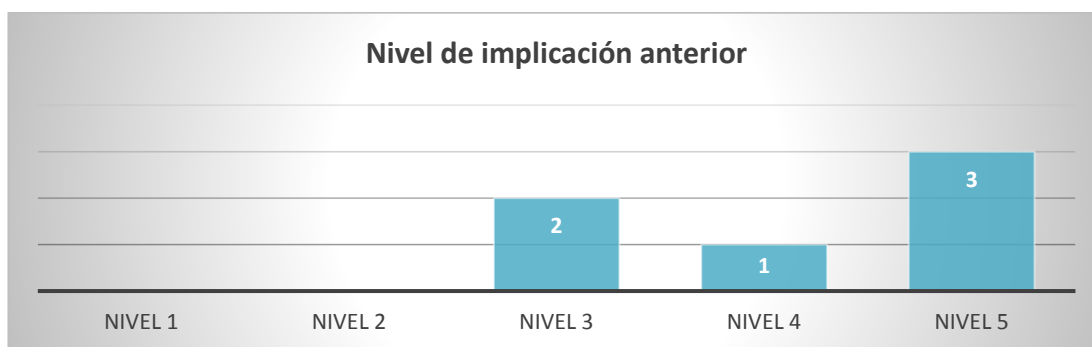


Figura 1. Gráfico de la implicación de la alumna A antes de la aplicación del programa

Se puede observar que existe una ligera variación positiva desde el principio de la investigación hasta el final, pero no es suficientemente significativa o relevante. Al mismo tiempo, durante la aplicación del programa, la alumna mostró una ligera reducción de la implicación en la actividad, aunque tampoco se puede considerar suficientemente significativa para el estudio.

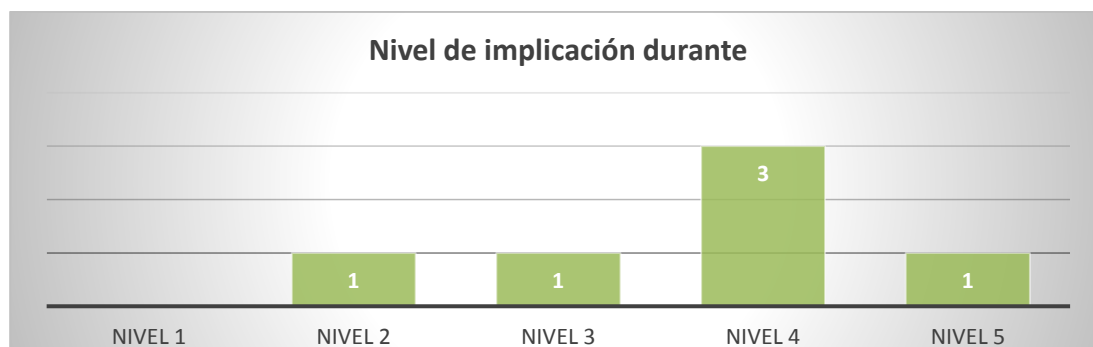


Figura 2. Gráfico sobre la implicación de la alumna A durante la aplicación del programa

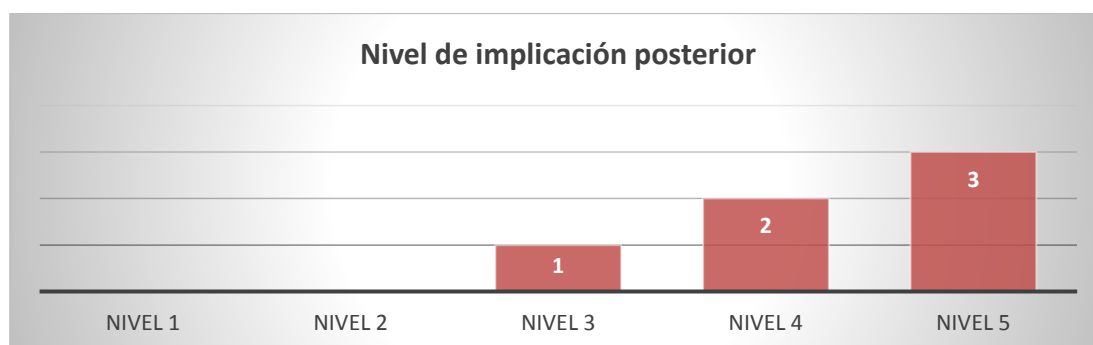


Figura 3. Gráfico de la implicación de la alumna A después de la aplicación del programa

### ***Alumna E***

Tras tener en cuenta la media de la implicación en la actividad de la alumna en cada observación (Tabla 22) se puede apreciar que su nivel de implicación anterior a la aplicación del programa estaba próximo al nivel 2 (Figura 4).

Tabla 22. Implicación en la actividad de la alumna E

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
<b>Implicación del niño (1-5)</b>	2,33	3	3,33

Si se atiende a la descripción que refleja la propia escala, la puntuación media indica una implicación en la que la actividad es interrumpida frecuentemente, con momentos que incluyen ausencia de actividad durante los cuales la alumna no está concentrada.

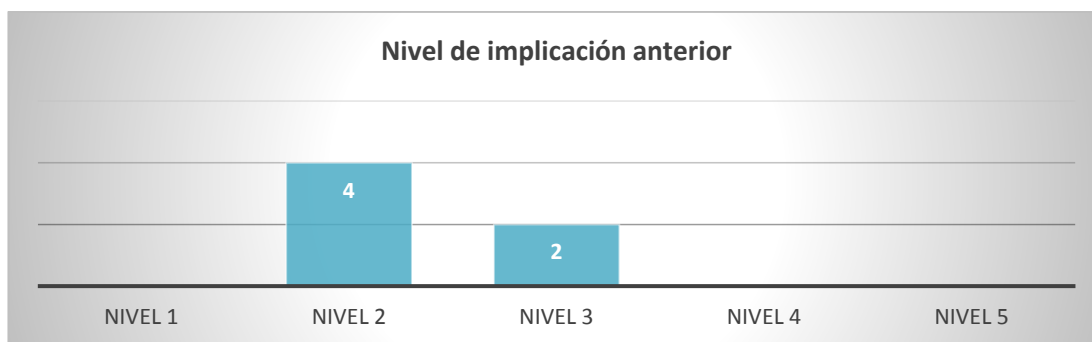


Figura 4. Gráfico de la implicación de la alumna E antes de la aplicación del programa

El nivel de implicación de la alumna durante la aplicación del programa (Figura 5) aumenta y se sitúa en el nivel 3. Atendiendo a la descripción reflejada en la escala, la puntuación media indica que la alumna se encuentra inmersa en una actividad rutinaria sin demostrar señales de implicación reales. A pesar de ello realiza algunos progresos, aunque sin interesarse especialmente.

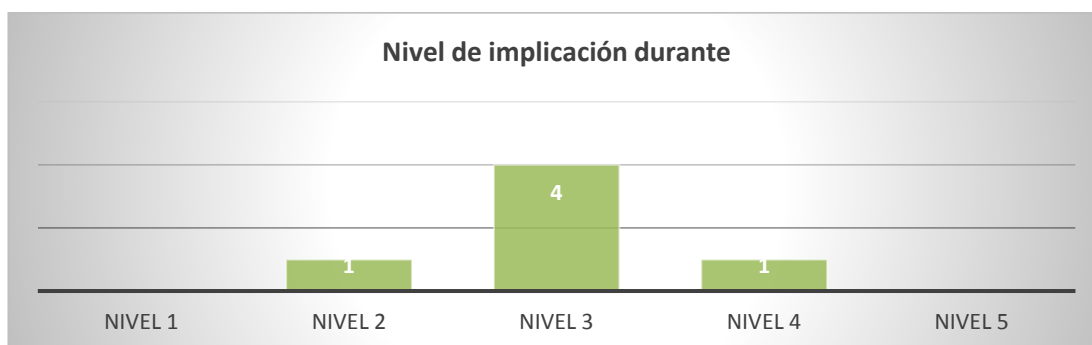


Figura 5. Gráfico de la implicación de la alumna E durante la aplicación del programa

El nivel de implicación de la alumna en la observación posterior a la finalización del programa de yoga y meditación (Figura 6) muestra un resultado más elevado, aunque continua más próximo al nivel 3 de implicación, pero se comienza a acercar al nivel 4.

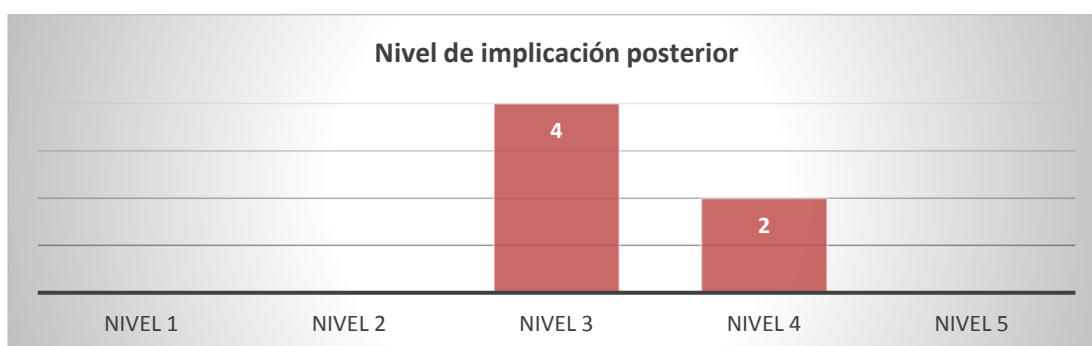


Figura 6. Gráfico de la implicación de la alumna E después de la aplicación del programa

### **Alumna M**

Tras tener en cuenta la media de implicación en la actividad de la alumna en cada observación (Tabla 23), se puede apreciar que su nivel de implicación está en los tres momentos alrededor del nivel 4. Atendiendo a la descripción reflejada en la propia

escala, la puntuación media indica que la alumna mantiene un nivel de implicación en la actividad bastante regular y con momentos de gran intensidad. Incluso cuando hay interrupciones, el nivel de implicación en la actividad se retoma y no consiguen distraer a la alumna.

Tabla 23. Implicación en la actividad de la alumna M

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
<b>Implicación del niño (1-5)</b>	4,17	4,33	4,33

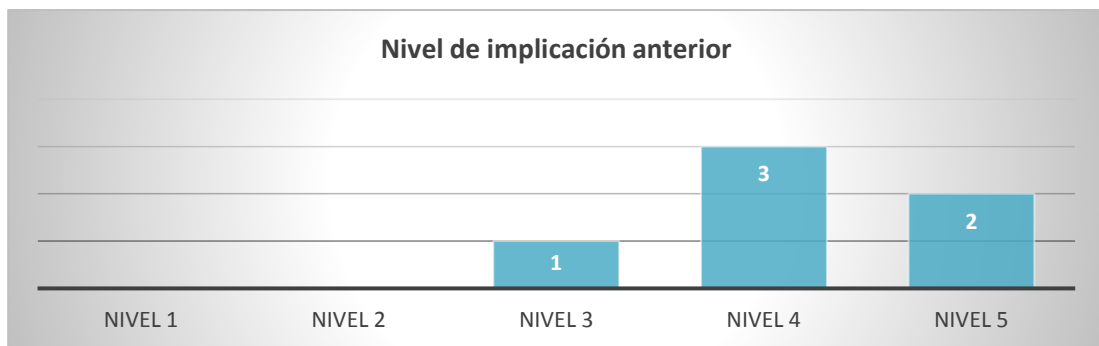


Figura 7. Gráfico de la implicación de la alumna M antes de la aplicación del programa

Se observa un ligero aumento de la implicación en la actividad durante la aplicación del programa de yoga y meditación, que posteriormente se mantiene en el tiempo. A pesar de ello, no es un aumento significativo a tener en cuenta para el análisis.

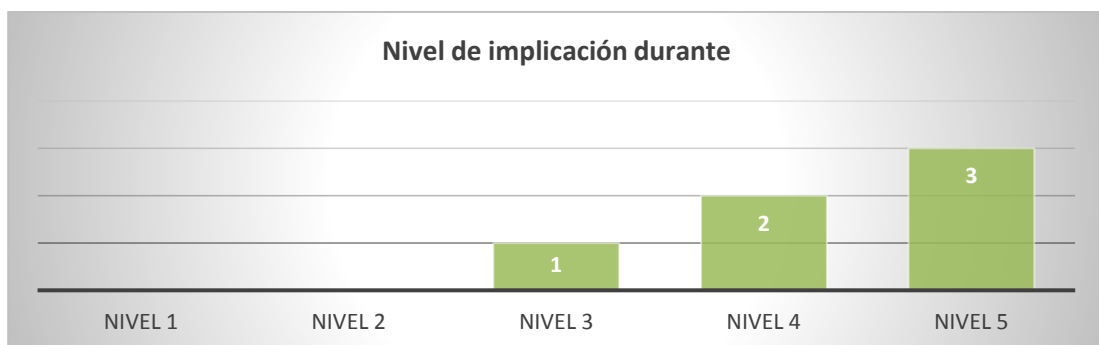


Figura 8. Gráfico de la implicación de la alumna M durante la aplicación del programa

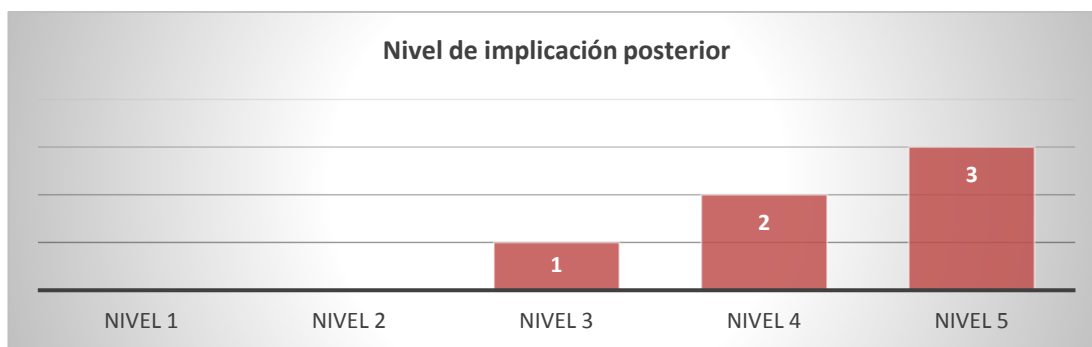


Figura 9. Gráfico de la implicación de la alumna M después de la aplicación del programa

**Alumno G**

Teniendo en cuenta la media de implicación en la actividad del alumno en cada una de las observaciones (Tabla 24), se puede apreciar que su nivel de implicación ha estado siempre alrededor del nivel 4. Si se atiende a la descripción reflejada en la propia escala, la puntuación media indica que mantiene un nivel de implicación en la actividad bastante regular y con momentos de gran intensidad. Incluso cuando hay interrupciones, el nivel de implicación en la actividad se retoma y no consiguen distraer al alumno.

Tabla 24. Implicación en la actividad del alumno G

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
<b>Implicación del niño (1-5)</b>	4,17	3,83	4,33

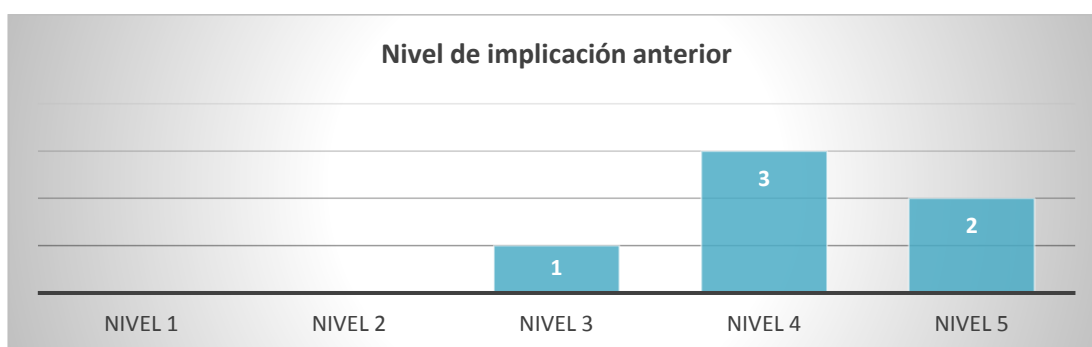


Figura 10. Gráfico de la implicación del alumno G antes de la aplicación del programa

Se puede observar al mismo tiempo un ligero descenso de la implicación durante la aplicación del programa, que posteriormente vuelve a aumentar por encima del nivel 4 al finalizar el programa.

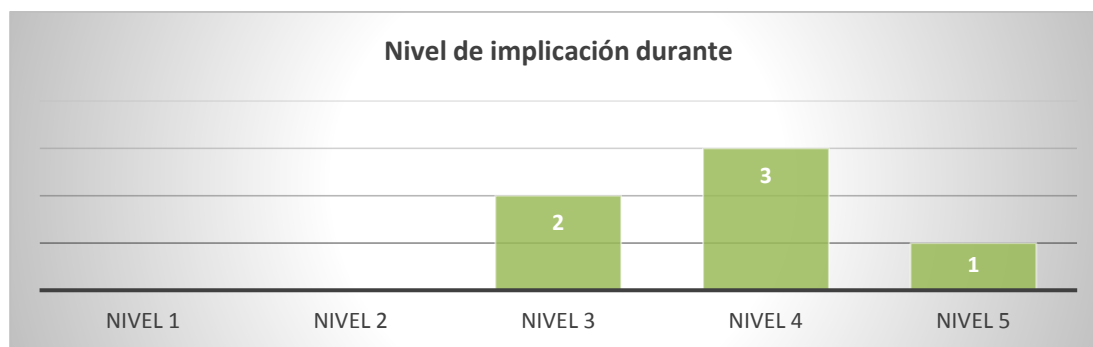


Figura 11. Gráfico de la implicación del alumno G durante la aplicación del programa

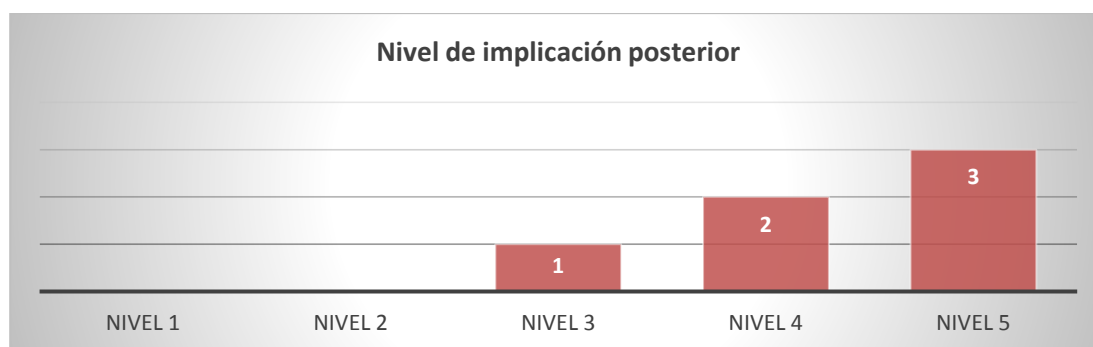


Figura 12. Gráfico de la implicación del alumno G después de la aplicación del programa

### Grupo

Según los datos de la evolución de la implicación en las actividades, aquellos alumnos que estaban en un nivel de implicación inferior han aumentado su implicación tras el programa de yoga y meditación. Aquellos que tenían un nivel de implicación alto, lo han subido solo ligeramente.

Tabla 25. Implicación media del grupo

	Nivel anterior a la aplicación del programa	Nivel durante la aplicación del programa	Nivel posterior a la aplicación del programa
<b>Implicación del niño (1-5)</b>	3,71	3,71	4.08

Se puede observar como la implicación en la actividad ha evolucionado mínimamente en aquellos participantes que presentaban un nivel de implicación bastante elevado. A pesar de todos presentar una ligera mejoría, no es suficientemente relevante para ser tenido en cuenta en el estudio. La poca evolución puede ser debida a que, como ha podido ser constatado según la literatura estudiada, existen evidencias de que la población infantil no clínica presenta una evolución menor con los programas de atención plena, en relación con la población clínica (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015). Por otro lado, consecuencia clara del

hecho de la población clínica tener un margen mayor de mejoría al tener en origen una patología. Por otro lado, la única participante que sí presentaba niveles de implicación insuficientes durante la actividad al inicio de la investigación ha desarrollado una mejoría evidente al finalizar el programa, un nivel completo según la escala LIS-YC.

Al observar la media del grupo de la escala LIS-YC (Tabla 25) se puede concluir que ha mejorado ligeramente, encontrándose el grupo claramente en el nivel 4 al finalizar el programa, cuando al principio se encontraban ligeramente por debajo. Estos resultados apoyan la hipótesis de que un programa de yoga y meditación basado en la atención plena puede mejorar el proceso atencional de los estudiantes (Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013; Cavanagh, et al., 2013; Harne, 2017) mejorando con ello su implicación en la actividad durante el aprendizaje.

### 4.3. Escala de Ansiedad, Depresión y Estrés para Niños (EADS-C)

Antes de citar los resultados correspondientes al estado de ansiedad de los participantes durante la semana anterior a cada recogida de datos, se debe tener en cuenta que la herramienta utilizada para evaluarla ha sido la EADS-C. Al mismo tiempo, recordar que la EADS-C recoge los niveles de ansiedad en una escala de 0 a 21, donde 0 sería el nivel mínimo en el que no existe ansiedad, y 21 el nivel máximo donde el estado de ansiedad es muy elevado. En Román et al. (2016) proponen como punto de corte de la escala de Ansiedad el 5, a partir del cual considerar que existe un estado de ansiedad en aumento.

#### *Alumna A*

Teniendo en cuenta el resultado en la EADS-C (Tabla 26) la alumna comenzó el estudio con un nivel mínimo de ansiedad estado, pues se encuentra en el nivel 1, de los 21 posibles. Se observa un ligero aumento de la ansiedad estado en la segunda recogida de datos, pero que se puede considerar como poco significativo.

Tabla 26. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna A

	<b>Ansiedad anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad posterior a la aplicación del programa</b>
<b>EADS-C</b>	1	2	5

Sin embargo, al final del programa de yoga y meditación, la alumna presenta un nivel 5 en la escala de Ansiedad de EADS-C, punto de corte que Román et al. (2016) plantea como el principio de los estados afectivos de ansiedad.

Valorando el significativo aumento de la ansiedad de la alumna durante la investigación se puede considerar como el aumento habitual desarrollado durante el curso lectivo, por lo que el programa no ha resultado efectivo como método preventivo para evitar desarrollar ansiedad en los niños (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015). Al mismo tiempo, el aumento de la ansiedad puede ser debido al

programa de yoga y meditación, ya que existen estudios (White, 2012) que consideran que cuando no existe una clínica a ser tratada, en el caso de la población pediátrica estos programas pueden no ayudar. Ya que el hecho de tratar con actividades que generan situaciones en las que se plantean cuestiones sobre uno mismo y el funcionamiento de la mente puede generar mayor estrés en los niños debido a la falta de preparación emocional.

La naturaleza del estrés infantil puede ser incontrolable, la mayor conciencia de la situación sin la capacidad cognitiva y emocional necesaria o el apoyo social para manejar el evento puede ser un detonante para aumentar el estrés (White, 2012).

### ***Alumna E***

Los resultados al inicio del estudio de la EADS-C de la alumna (Tabla 27) arrojaron un nivel de ansiedad estado a tener en cuenta, puesto que se encuentra en el nivel 6, un valor por encima del 5, considerado como punto de corte a partir del cual valorar que comienza el estado de ansiedad.

Tabla 27. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna E

	<b>Ansiedad anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad posterior a la aplicación del programa</b>
<b>EADS-C</b>	6	4	0

Teniendo en cuenta los resultados ofrecidos por la EADS-C de la alumna durante el programa y al finalizar el mismo, se puede considerar que ha habido una reducción significativa de la ansiedad hasta el mínimo.

La reducción de 6 puntos del nivel de ansiedad apoya los estudios que han encontrado que los programas de yoga y meditación son efectivos para la reducción de la ansiedad estado en los casos clínicos (Cowen & Adams, 2005; Galantino, Galbavy, & Quinn, 2008; Alajmo, Jiménez, & Gantiva, 2013).

### ***Alumna M***

Observando los resultados de la EADS-C (Tabla 28) la alumna comenzó el estudio con un nivel bajo de ansiedad, pues tiene 4 puntos, que están por debajo del punto de corte en el 5, aunque se acerque.

Tabla 28. Resultados de la EADS-C para la ansiedad estado de la alumna M

	<b>Ansiedad anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad posterior a la aplicación del programa</b>
<b>EADS-C</b>	4	1	0

A pesar de estar en un nivel bajo, en la recogida de datos realizada durante el programa, la alumna muestra una significativa reducción de 3 puntos con relación a la anterior. Reducción que continua tras finalizar. Al igual que la alumna anterior, aunque en menor proporción la alumna ha reducido la ansiedad estado tras la aplicación del programa de yoga y meditación.

### ***Alumno G***

Teniendo en cuenta los valores de la EADS-C del alumno G (Tabla 29), comenzó el estudio con un nivel de ansiedad muy bajo casi inexistente y se ha mantenido en un nivel bajo con pequeñas oscilaciones tras finalizar el programa.

Tabla 29. Resultado de la EADS-C para la ansiedad estado del alumno G

	<b>Ansiedad anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad posterior a la aplicación del programa</b>
<b>EADS-C</b>	2	3	1

El resultado de este alumno contradice la teoría de White (2012) expuesta anteriormente sobre el aumento de la ansiedad en la población pediátrica no clínica tras la aplicación de un programa basado en la atención plena. A pesar de este alumno ser el de menor edad del grupo, lo que en principio conllevaría un menor aprendizaje emocional, sus niveles de ansiedad estado se han mantenido bajos tras la aplicación del programa.

El análisis de los resultados en la EADS-C del grupo de participantes muestra cuestiones interesantes, como que con niveles altos de ansiedad estado reaccionan positivamente ante la intervención del programa, y al mismo tiempo que los niveles bajo de ansiedad pueden reaccionar de manera diversa, posiblemente dependiendo de la madurez emocional del niño. Sería necesaria una muestra mayor de participantes para poder continuar investigando en esta línea y confirmar los hallazgos.

## **4.4. Escala de Ansiedad de Zung (ZAS)**

Antes de citar los resultados que corresponden a la ansiedad escénica de los participantes, se debe tener en cuenta que la herramienta utilizada para evaluarla ha sido la Escala de Ansiedad de Zung. Recordar que el ZAS recoge 20 ítems que son valorados de 1 a 4, ofreciendo un resultado que puede oscilar entre 20, nada de ansiedad, hasta 80, un nivel altísimo de ansiedad. Esta escala considera que un valor igual o superior a 40 representa un indicador de patología asociada a la ansiedad. Recordar también que estos datos fueron tomados en momentos considerados de estrés para los participantes, como una audición pública o una prueba trimestral.

**Alumna A**

Teniendo en cuenta la Escala de Ansiedad de Zung, la alumna A ha comenzado la investigación con una ansiedad escénica casi inexistente, dado que el nivel más bajo de la escala es 20, y ella se encuentra en el 24, por lo que se puede concluir que es una alumna que no padece de ansiedad escénica musical (ver Tabla 30).

Tabla 30. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna A

	<b>Ansiedad escénica anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica posterior a la aplicación del programa</b>
<b>ZAS</b>	24	27	35

Si se observa la evolución de los datos a lo largo de la investigación, la alumna ha aumentado significativamente el nivel de ansiedad desde el casi inexistente de los 24 puntos, hasta un nivel que se acerca a los 40, considerados por la escala como el inicio de los valores que indican patología asociada a la ansiedad.

**Alumna E**

Si se tiene en cuenta los valores obtenidos en el ZAS (Tabla 31) inicial de la alumna E, se puede afirmar que sufre de ansiedad escénica, pues tiene un resultado de 49, bastante por encima del punto de corte de los 40 puntos a partir del cual se comienza a considerar patológico.

Tabla 31. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna E

	<b>Ansiedad escénica anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica posterior a la aplicación del programa</b>
<b>ZAS</b>	49	45	31

Al mismo tiempo, al observar los datos de los resultados obtenidos durante el programa y tras su finalización, se puede concluir que existe una clara reducción de los niveles de ansiedad escénica de la alumna, hasta conseguir salir del estado considerado patológico.

Este resultado apoya la hipótesis planteada al principio de la investigación de que un programa de yoga y meditación podría ayudar a reducir los niveles de ansiedad escénica, y al mismo tiempo corrobora los resultados que han obtenido otros estudios (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008; Farnsworth-Grodd, 2012; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Collyer, 2018).

### **Alumna M**

El valor inicial antes de la aplicación del programa de la alumna M en la escala ZAS (ver Tabla 32) muestra claramente un nivel considerable de ansiedad escénica, al encontrarse en una puntuación de 45, superior a los 40, número que marca el punto de corte.

Tabla 32. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica de la alumna M

	<b>Ansiedad escénica anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica posterior a la aplicación del programa</b>
<b>ZAS</b>	45	39	38

Al analizar los resultados del ZAS posteriores, se puede observar una reducción relevante de los niveles de ansiedad escénica de la alumna a lo largo de su participación en el programa. La reducción es más clara durante la primera parte del programa, pero aun así la tendencia a la baja continua tras la finalización.

Al igual que los datos obtenidos en el ZAS de la alumna E, estos resultados corroboran los datos de estudios como el de Khalsa et al. (2013) que afirma que un programa basado en el yoga y la meditación puede ayudar a reducir los niveles de ansiedad escénica de los estudiantes de música.

A pesar de la evidente reducción de los niveles de ansiedad escénica de la alumna, finalizó el programa con una puntuación aun bastante alta, de 38 puntos que se considera que se acerca a la patología, pues a pesar de estar por debajo de la cifra de 40, una puntuación superior a 37 ya se considera un elevado nivel de ansiedad (Rodríguez, 2014).

### **Alumno G**

Los datos del ZAS (ver Tabla 33) al comienzo del programa del alumno G muestran que no existe constancia de ansiedad escénica, ya que ofrecen un valor de 26, muy cercano al valor mínimo de 20 que sería la inexistencia total de síntomas de ansiedad.

Tabla 33. Resultado del ZAS para la ansiedad escénica del alumno G

	<b>Ansiedad escénica anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica durante la aplicación del programa</b>	<b>Ansiedad escénica posterior a la aplicación del programa</b>
<b>ZAS</b>	26	30	32

Posteriormente, en los datos durante el programa y tras la finalización, se observa una subida en el valor obtenido en el ZAS, llegando a los 32, que está 6 puntos por encima del valor inicial. A pesar de la subida significativa, el valor final se encuentra

dentro de los límites que consideran la inexistencia de ansiedad escénica en el individuo.

Este resultado de subida de la puntuación en la ansiedad escénica puede deberse a no existir una clínica clara de ansiedad escénica al inicio del estudio y como explica Zoogman et al. (2015) la población pediátrica que no padece una patología puede no verse ayudada por la implementación de un programa basado en la atención plena. E inclusive, como nos indica White (2012), puede aumentar sus niveles de ansiedad al ser confrontado con pensamientos y emociones de los que no tenía consciencia y para los que no posee aun herramientas suficientes para gestionarlos.

En definitiva, según los resultados del ZAS, aquellos alumnos que presentaban un resultado claro de altos niveles de ansiedad escénica han visto reducida su puntuación a lo largo del programa, hasta llegar a unos resultados por debajo de valor considerado límite para indicar la existencia de ansiedad, confirmando así resultados estudiados de mejoría de la ansiedad escénica gracias a programas de yoga y meditación (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008; Farnsworth-Grodd, 2012; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Collyer, 2018).

Al mismo tiempo, aquellos alumnos que iniciaron el programa con una puntuación baja de ansiedad escénica han visto aumentada su ansiedad en mayor o menor medida significativamente al finalizar el estudio. Puede suponer un fallo del programa al ser aplicados en población sin patología como ya se ha expresado, generando un problema donde no existía. O tal vez, es el resultado habitual durante un curso, en el que los alumnos son confrontados con mayor presión conforme avanza el año, traduciéndose en una mayor ansiedad ante las situaciones estresantes, debido a la acumulación vital. En el estudio de Khalsa y Cope (2006) se encontró que los estudiantes del grupo de intervención de yoga, a pesar de reducir la ansiedad escénica durante y después del programa, mostraron un aumento de la ira y de la fatiga, y un descenso del vigor. Estos cambios en el estado de ánimo pudieron estar generadas por el intensivo programa de estudios musicales en el que se encontraban inmersos durante el estudio, lo que determina que la intervención basada en el yoga y la meditación ayuda a mitigar los factores asociados a los duros planes de estudios, pero no consigue hacer desaparecer todos los síntomas asociados a la presión académica.

Tabla 34. Media de los resultados del ZAS para la ansiedad escénica de los participantes

	<b>Media anterior a la aplicación del programa</b>	<b>Media durante la aplicación del programa</b>	<b>Media posterior a la aplicación del programa</b>
<b>ZAS</b>	36	35,25	34

Por otro lado, teniendo en cuenta la media de los resultados obtenidos en el ZAS por los participantes en la investigación (ver Tabla 34), se puede observar cómo, a

pesar de la subida de los niveles de ansiedad de algunos de los participantes, la tendencia general del grupo ha sido la de reducir la ansiedad escénica. Inicialmente, el valor medio se encontraba en 36 puntos, bastante cercano a los 40. Y la media final se ha visto reducida en dos puntos, situándose en los 34, que se encuentra más alejada de los 37, cifra que Rodrigues (2014) indica como un nivel alto de ansiedad.

#### **4.5. Auto relato sobre la experiencia personal**

Tras proceder a analizar las descripciones realizadas por cada participante se destacan las siguientes afirmaciones.

##### ***Alumna A***

En el relato de la alumna destaca que sintió las clases como divertidas a veces y otros momentos más aburridos. Siente que los únicos momentos que sintió como relajantes fueron las clases anteriores a los exámenes, en las que se realizaban ejercicios de relajación y visualización.

Usó ejercicios aprendidos durante las clases en otros momentos de estrés, y aunque considera que ayudo a calmarse, los nervios en realidad no pasaron. Considera que el yoga no es importante para la vida de las personas, pero que ha sido una experiencia divertida.

##### ***Alumna E***

Considera que las clases le han ayudado a relajar bastante en algunas situaciones de estrés como antes de las pruebas de instrumento. Y menciona que lo ha usado también en otras situaciones en las que le ha ayudado.

Siente que si no fuese por las clases se habría encontrado más nerviosa en algunos momentos. Espera que las clases continúen el siguiente curso lectivo.

##### ***Alumna M***

La alumna relata que ha sentido las clases como muy relajantes, que le gustan una serie de posturas y que incluso las más difíciles las intenta realizar. Comenta que ha sentido más relajada los lunes después de las clases, mientras que los demás días no se siente así.

Destaca que a veces hace posturas de yoga en casa con su madre para sentirse más relajada. Cree que las clases le ayudan a sentirse mejor.

##### ***Alumno G***

El alumno relata que le han gustado mucho las clases de yoga que ha tenido siempre los lunes, principalmente el sonido Ohm y Savasana. Indica que eventualmente usa el Ohm para dormir.

#### **4.6. Análisis de datos de los instrumentos combinados**

Tras el análisis detallado de los datos recogidos con cada técnica se procede al cruce de los datos de las diferentes escalas e indicadores en cada participante.

### **Alumna A**

Teniendo en cuenta el resultado de la alumna A en la escala EADS-C y la escala ZAS se puede concluir que claramente su nivel de ansiedad estado ha aumentado a lo largo del programa, y al mismo tiempo este ha influido al nivel de ansiedad escénica en particular. La puntuación en ambas ha pasado de representar un ansiedad estado casi inexistente a indicar un nivel bastante elevado de ansiedad, cercano a lo que se podría comenzar a considerar como patológico, aunque sin llegar a ello.

Sería interesante haber continuado a estudiar la evolución de la ansiedad de esta alumna durante el curso siguiente para haber podido valorar si la tendencia fue la misma.

Es un caso que se encuadra dentro de los hallazgos de las investigaciones de Zoogman et al. (2015) y White (2012) donde alumnas sin una clínica de ansiedad al principio de la investigación, desarrollaron un aumento de esta tras asistir a un programa basado en la atención plena. Como el tipo de programa no aparece detallado, no se puede interpretar que factor es el que pudo influir en este empeoramiento.

En el caso de alumna estudiada hay que destacar que durante las clases ha podido constatar que es una alumna con tendencia hacia el perfeccionismo, como se puede observar en lo que indican algunas de las descripciones del LIS-YC: “apunta todo en el cuaderno de manera organizada y con detalle”, “cada vez que la repite intenta mejorar”, “está muy interesada en trabajar las dificultades”, “lee con mucha atención cada nota para tocar con el ritmo y la afinación que están escrito”. Investigaciones como la de Patston (2014) han identificado que el perfeccionismo, y principalmente las denominadas preocupaciones perfeccionistas (Stoeber & Eismann, 2007), está relacionado con la ansiedad escénica, y que además supone un papel clave en su desarrollo en los jóvenes músicos. Al auto convencerse de que la perfección musical es su objetivo, la búsqueda inalcanzable conduce a la frustración y, posteriormente, a la ansiedad, ya que no se consiguen los estándares auto impuestos. Estos pueden ser los mediadores cognitivos, o pensamientos específicos que desencadenan la ansiedad escénica.

En el caso de la alumna no se ha medido este dato, ya que no era objeto de estudio, pero teniendo en cuenta los resultados sería interesante incluirlo en futuros trabajos para poder evaluar la influencia del perfeccionismo en el desarrollo de la ansiedad escénica y si los programas basados en la atención plena pueden ayudar a contrarrestar esta tendencia.

Existen estudios que sugieren que la aceptación, una de las dimensiones que desarrolla la atención plena puede promover el uso de menos estrategias cognitivas de evitación del comportamiento, como pueden ser las desarrolladas por las

preocupaciones perfeccionistas, y que son tan frecuentes en la psicopatología de la ansiedad (Farnsworth-Grodd, 2012).

Destaca también que en el relato personal de la alumna hace afirmaciones como “los únicos momentos en los que pude relajarme, mínimamente, fue antes de las pruebas” y “antes de exámenes, pruebas, campeonatos o actividades en los que aparecían los nervios, intenté concentrarme por medio de varias cosas de yoga y resultó, aunque los nervios no desaparecieron”. Lo que indica que no sintió ninguna variación en su estado de ánimo o bienestar, pero si sintió y usó habitualmente las técnicas aprendidas para aliviar el estado de ansiedad. La narración de su experiencia personal contrasta en parte con los resultados del EADS-C y el ZAS que muestran claramente como su ansiedad aumentó durante el estudio. Cabe preguntarse si no hubiese estado dentro del programa si eventualmente este aumento habría sido mayor, y el yoga y la meditación sirvieron como paliativo a la ansiedad generada por sus preocupaciones perfeccionistas.

La ausencia de grupo de control en este estudio impide contrastar los resultados obtenidos con los de otros individuos que no tuvieron acceso al mismo aprendizaje.

### ***Alumna E***

Analizando los resultados de los diferentes instrumentos, es interesante observar cómo al reducirse la ansiedad estado de la alumna de un nivel 6 en el EADS-C a 0, la alumna también ha aumentado el nivel de implicación en la actividad de la clase, desde el nivel 2 hasta el nivel 3 en el LIS-YC.

Estos resultados apoyan los resultados del estudio de Beauchem, Hutchins y Patterson (2008) donde la aplicación del programa basado en la atención plena con alumnado con dificultades académicas redujo sus niveles de ansiedad y paralelamente mejoró su atención y rendimiento escolar. Bertoglia (2005) considera que una situación se vuelve fuente de estrés cuando se convierte en inmanejable. El hecho de la alumna aumentar su nivel de implicación en las actividades se puede considerar como una mejoría en la habilidad para el manejo de las situaciones, lo que puede ayudar a reducir la ansiedad estado al dejar de considerar la situación como sin control. Por tanto, el aumento de la atención y su implicación en el aprendizaje han sido los posibles detonantes de la reducción de la ansiedad estado.

Por otro lado, los datos obtenidos de la EADS-C y la ZAS muestran ambos como la ansiedad estado y la ansiedad escénica específica se han reducido considerablemente, principalmente en la segunda parte de desarrollo del programa de yoga y meditación. Este resultado se apoya en los obtenidos por Stern, Khalsa y Hofmann (2012) que sugiere que el yoga puede suponer una prometedora ayuda para los estudiantes de música que padecen ansiedad escénica, o los obtenidos por (Farnsworth-Grodd, 2012) que indica que la atención plena y la autorregulación pueden ser una ayuda para reducir los niveles de ansiedad escénica.

La alumna afirma en su relato personal que “las clases de yoga me ayudaron bastante a relajarme en algunas situaciones, principalmente antes de las pruebas” y “pienso que si no hubiese tenido las clases habría estado más nerviosa en algunos momentos”, lo que confirma los datos obtenidos en la EADS-C y la ZAS sobre la reducción de sus niveles de ansiedad con el programa de yoga y meditación.

### ***Alumna M***

Si se analiza los resultados en la EADS-C y la escala ZAS, se puede observar que coinciden en mostrar una reducción considerable de la ansiedad estado de la alumna en los datos recogidos durante la aplicación del programa. A pesar de haber continuado esa reducción, el proceso más significativo se ha producido en los primeros meses de participación del programa. Este resultado apoya las conclusiones de autores como Kabat-Zinn (2003b) que tras años de investigación afirma que los efectos de la atención plena pueden producirse con solo unas semanas de práctica, al igual que fue comprobado en la investigación de Cowen y Adams (2005).

Al igual que la alumna E, los datos confirman los estudios realizados hasta ahora sobre la aplicación de un programa de yoga y meditación para la reducción de la ansiedad escénica de los estudiantes de música (Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008; Farnsworth-Grodd, 2012; Adams, 2012; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013; Collyer, 2018).

La alumna afirma en su relato final que “las clases de yoga son relajantes”, “como son los lunes suelen dejarme más relajada durante los lunes, mientras que los otros días estoy normal” y “pienso que estas clases ayudan y sin estas clases no estaría tan relajada a veces”. Estas cuestiones de su auto observación concuerdan con los resultados de la EADS-C y la ZAS que como se ha indicado anteriormente muestran una reducción de sus niveles de ansiedad, lo que una niña de 12 años denomina “estar más relajada”.

### ***Alumno G***

Tras observar los resultados de la EADS-C y la ZAS combinados se puede concluir que a pesar del alumno no tener una tendencia hacia la ansiedad estado elevada en su vida normal si ha desarrollado un aumento de sintomatología de ansiedad escénica asociada a los momentos musicales de exposición al público.

Siendo el individuo un alumno que comenzaba su aprendizaje, es posible concluir que el aumento de su ansiedad escénica, sin mostrar tendencia general a la ansiedad, puede deberse al aprendizaje social, transmitido por profesora y compañeros, o eventualmente a alguna experiencia vivida y no bien gestionada. Como indican Kenny y Osborne (2006) el desarrollo de la ansiedad escénica en la población infantil puede deberse a una combinación de factores, entre ellos: el aumento de la capacidad cognitiva, la función autorreflexiva y la capacidad de tomar perspectiva que se desarrolla durante la infancia y la adolescencia; el tipo de educación de los padres y

otras experiencias interpersonales vividas; la percepción e interpretación del mundo que les rodea; la habilidad y el dominio técnico; experiencias de conciertos específicas que pudieron tener resultados positivos o negativos.

Sin más datos para poder comparar, no se puede concluir exactamente en qué momento y porque ha comenzado a desarrollar la ansiedad escénica, aunque si se puede afirmar que ha ido asociada al aprendizaje musical, pues no es un rasgo de su personalidad.

Al no existir un grupo de control para contrastar es imposible conocer si el programa del estudio ha funcionado como paliativo para el desarrollo de la ansiedad escénica, o si por el contrario ha sido un detonante más, como se puede concluir de estudios como el de White (2012).

## 5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo era entender cómo influye un programa de yoga y meditación en el aprendizaje de un instrumento musical, concretamente el violoncello y poder con ello mejorar la práctica docente. Estas disciplinas han adquirido gran importancia en los últimos años, debido tal vez al ritmo frenético de las sociedades globalizadas, como nos indican Simón (2011) y Thich Nhat Hanh (Hanh & Plum Village, 2015).

Con relación a la atención e implicación en las actividades de aprendizaje se puede afirmar que aquellos individuos que presentaban una dificultad mayor han mejorado significativamente tras el programa de yoga y meditación. Por otro lado, aquellos individuos que no presentaban problemas relevantes y mostraban una atención e implicación alta, han mejorado solo ligeramente, no considerándolo suficientemente significativo a nivel individual. Aunque analizando los datos de la tendencia dentro del grupo, se puede concluir que el programa de yoga y meditación ha ayudado a mejorar la implicación de los participantes. Siendo más clara en aquellos que mostraban una deficiencia que aquellos con niveles de implicación elevados.

En cuanto a la consciencia corporal, no se ha podido concluir si las mejorías observadas durante el curso se han debido al normal aprendizaje derivado de la práctica docente, o han sido influidas también por las prácticas de yoga y meditación. Al mismo tiempo, no se ha podido valorar la influencia del yoga y la meditación en los PRMD, dado que ninguno de los participantes mostraba patologías al inicio del programa. Si se puede concluir, por otro lado, que no ha existido ninguna incidencia a lo largo del estudio de sintomatología de PRMD, lo que ha podido ser consecuencia del programa de yoga y meditación, aunque no son resultados concluyentes, sería necesario un grupo mayor y durante un tiempo más prolongado para poder concluir con mayor seguridad que el yoga y la meditación ayudan a reducir la incidencia de PRMD.

Al mismo tiempo, si se han hallado resultados concluyentes en relación a la ansiedad estado y la ansiedad escénica específica de los participantes. Se puede afirmar en primer lugar, que aquellas alumnas que mostraban unos niveles altos de ansiedad y ansiedad escénica han reducido muy significativamente sus niveles hasta niveles inferiores a lo considerado patológico. Este resultado apoya lo observado para el caso la ansiedad en general por las investigaciones de Epply et al. (1989), Kabat-Zinn et al. (1992), Miller et al. (1995), Galantino et al. (2008), Beauheim et al. (2008), Alajmo et al. (2013), Gallego et al. (2017), Hoge et al. (2015), Mañas et al. (2011), entre otros, y para el caso de la ansiedad escénica en particular por los estudios de Chang (Chang, Midlarsky, & Lin, 2003; Lin, Chang, Zemon, & Midlarsky, 2008), Khalsa (Khalsa & Cope, 2006; Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013), Xu (2010), Stern (Stern, Khalsa, & Hofmann, 2012), Farnsworth-Grodd (2012), Adams (2012) y Collyer (2018). Aunque es posible que las mejoras se hayan visto influida por la motivación de participar en las actividades de yoga y meditación para poder mejorar sus estados habituales de ansiedad.

Por otro lado, los alumnos que comenzaron con bajos niveles de ansiedad escénica han visto aumentada esta al final del estudio, aunque continúe dentro de los niveles de lo considerado normal. Este dato concuerda con los hallazgos por Zoogman et al. (2015) tras el metaanálisis de los estudios que analizan el efecto de la atención plena en la reducción de la ansiedad y que sugiere que en la población joven un programa basado en el mindfulness muestra mayor efecto de la reducción de la sintomatología negativa que el aumento del funcionamiento positivo. Debido, tal vez, a que las muestras clínicas tienen mayor margen de mejoría significativa que muestras no clínicas, dada una sintomatología basal más severa. Otras terapias a corto plazo (como la terapia cognitivo-conductual o la psicoterapia interpersonal) también han mostrado mejores resultados positivos para los sujetos con sintomatología basal más severa (Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015).

Estos resultados negativos pueden deberse a diversos factores: la exacerbación del perfeccionismo y principalmente de las denominadas preocupaciones perfeccionistas (Stoeber & Eismann, 2007); la influencia de la alta ansiedad percibida en el entorno y/o experiencias de conciertos específicos con resultados negativos (Kenny & Osborne, 2006); la mayor conciencia adquirida de la ansiedad y los sentimientos asociados puede precipitar mayor ansiedad en los jóvenes con un nivel de desarrollo cognitivo y emocional que no sabe manejarla (White, 2012). La ausencia de grupo de control no permite evaluar si el aumento de la ansiedad a lo largo del curso escolar es un hecho natural en alumnos con bajos niveles de ansiedad inicial y si en ese caso el programa de yoga y meditación supuso un elemento paliativo y reductor, o por el contrario fue detonante.

Atendiendo a los relatos finales de los participantes se puede concluir que el yoga y la meditación se sintieron como una herramienta para mejorar la regulación emocional y el bienestar personal. Varios afirmaron: “las clases de yoga me ayudaron

a relajar”, “apliqué el yoga en algunos momentos estresantes de mi vida”, “pienso que si no hubiese tenido las clases de yoga estaría más nerviosa”, “antes de exámenes, pruebas, competiciones o actividades en que los nervios estaban presentes intenté concentrarme por medio de varias cosas de yoga, y resultó, aunque los nervios no pasaron”, “siento que estas clases me sientan bien y sin estas clases no estaría tan relajada a veces”.

Estos resultados sobre la práctica de yoga y meditación desde edades tempranas están en consonancia con la información aportada por autores como Thich Nhat Hanh (Hanh & Plum Village, 2015), Snel (2013), Chanchani & Chanchani (1995) y Kaiser (2013) en sus publicaciones, dirigidas principalmente a padres y profesores con el fin de animarles a practicar con regularidad con los niños.

Con relación a las limitaciones que presenta la investigación se puede señalar:

- El reducido número de participantes no permite generalizar los resultados.
- La ausencia de grupo de control que no permite comprobar si los resultados fueron debidos al programa o a otros factores externos.

En cuanto a futuras investigaciones que pueden llevarse a cabo continuando esta línea de investigación:

- Se podría desarrollar una investigación durante un periodo de tiempo más prolongado, de varios cursos lectivos, con sesiones regulares, para poder evaluar el efecto a largo plazo en el aprendizaje musical.
- Se podría trabajar con una muestra mayor de participantes, incluyendo tal vez al profesorado y a las familias en el proyecto, para que la investigación-acción desarrolle realmente un cambio en el modo de enseñar.
- Sería idóneo además de las herramientas utilizadas, usar las específicas para medir la ansiedad escénica, validadas para la población estudiada. Además de herramientas que midan los niveles de perfeccionismo y consciencia corporal.
- Puede ser interesante incluir una herramienta para medir la ansiedad rasgo de los participantes para poder estudiar cómo evoluciona en relación a la ansiedad escénica.
- Utilizar medidas de seguimiento, además de las pre y post test. Además de incluir un grupo de control, de manera a poder realizar comparaciones entre los grupos, y dentro de los mismos.
- Para próximos estudios sería necesario un instrumento que pueda medir de manera objetiva la consciencia corporal, aunque por otro lado se plantea la dificultad de poder objetivar que parte de desarrollo de esta habilidad se debe a la práctica instrumental y cual se debe a la atención plena.
- Incluir en el grupo experimental individuos con una clara sintomatología de PRMD.

## 6. Reflexión final

A pesar de las numerosas limitaciones en este programa piloto preliminar desde la perspectiva de la investigación, los resultados indican que el enfoque utilizado fue bien acogido por el alumnado y que es probable que sea beneficioso tanto para mejorar sus facultades de aprendizaje como para aliviar los problemas que enfrentan como estudiantes de música.

Desde las filosofías orientales, budista e yóguica que son pilares del programa implementado, nos llega un camino de autoconocimiento, una valoración sabia de la vida y de agradecimiento a aquello que percibimos con nuestros sentidos. Todo esto enseñado a nuestro alumnado podría hacer de los conservatorios en particular, y de las escuelas en general, lugares donde enseñar a vivir, a ser y conocer. Si los niños y niñas son más conscientes y más felices, aprenderán todo de una manera más abierta y centrada.

Es importante recordar que es necesaria una innovación en las metodologías de enseñanza para poder cambiar los resultados negativos que llevan a la frustración, la ansiedad escénica, los problemas musculoesqueléticos y la desistencia de muchos profesionales de la música. Es necesario que se desarrollen e implemente programas de tratamiento y medidas de prevención adecuadas que se adapten mejor a las necesidades específicas de los músicos. Los efectos positivos de la atención plena sugieren la necesidad de incluir este tipo de intervención en el contexto educativo, pues el desarrollo de las dimensiones como la regulación emocional, la atención, la compasión o el bienestar emocional han sido dejados de lado por nuestros sistemas educativos.

Por otro lado, hay que destacar que el hecho de haber elegido la metodología investigación-acción ha permitido ir implementando todo aquello que se ha ido aprendiendo con el propio proyecto, siendo este el método más adecuado para conseguir construir un modelo de educación más acorde con aquello en lo que se cree.

A pesar de la pequeña muestra de participantes, el estudio sugiere resultados interesantes para mejorar el aprendizaje musical y, principalmente, reducir la ansiedad escénica de los estudiantes de música, ofreciendo de este modo a los estudiantes una herramienta útil tanto para una futura vida profesional como músicos como para la vida diaria en general. Por tanto, el yoga y la meditación pueden suponer un complemento eficaz y rentable en los planes de estudios de los conservatorios, que se puede sumar a otros métodos ya existentes, principalmente en relación con la ansiedad escénica. Construir un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje instrumental se convierte no solo necesario, sino en una realidad con programas como este. Un arte como la música no debería ser nunca asociada al sufrimiento físico o emocional. Crear un aprendizaje sano y feliz entre los estudiantes de música es posible.

## Referencias bibliográficas

- Abréu-Ramos, A. M., & Micheo, W. F. (2007). Lifetime prevalence of upper-body musculoskeletal problems in a professional-level symphony orchestra: age, gender, and instrument-specific results. *Medical Problems of Performing Artist*, 22 (3), 97-102.
- Adams, A. D. (2012). *Yoga and Saxophone Performance: The Integration of Two Disciplines* (Doctoral dissertation). Arizona, EEUU: Arizona State University.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of Action research. *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24.
- Alajmo, T., Jiménez, L. K., & Gantiva, C. A. (2013). Evaluación del efecto de un programa basado en mindfulness para el manejo de ansiedad en niños escolarizados. *El Astrolabio*, 7-19.
- Almonacid-Canseco, G., Gil-Beltrán, I., López-Jorge, I., & Bolancé-Ruiz, I. (2013). Trastornos músculo-esqueléticos en músicos profesionales: revisión bibliográfica. *Medicina y seguridad del trabajo*, 59 (230), 124-145.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 433-444.
- Baas, M., Nevicka, B., & Velden, F. S. (2014). Specific mindfulness skills differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (9), 1092-1106.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Boulder: Ben Kirshner, University of Colorado School of Education.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barlow, D. H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., & Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health Qual Life Outcomes*, 1 (10), 5-30.
- Barnes, V. A., Treiber, F. A., & Davis, H. (2001). Impact of transcendental meditation in cardiovascular function at rest and during acute stress in adolescents with high normal blood pressure. *Journal Psychosomatic Research*, 51 (4), 597-605.
- Beauchheim, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13 (1), 34-45.
- Berger, B. G., & Owen, D. R. (1988). Stress Reduction and Mood Enhancement in Four Exercise Modes: Swimming, Body Conditioning, Hatha Yoga, and Fencing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59 (2), 148-159.
- Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). The Assessment of Mindfulness with Self-Report Measures: Existing Scales and Open Issues. *Mindfulness*, 4, 191-202.
- Berra, E., Muñoz, S. I., Vega, C. Z., Silva, A., & Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 37-57.
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *PsicoPerspectivas*, IV, 13-18.

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (5), 855-866.
- Birdee, G. S., Legedza, A. T., Saper, R. B., Bertisch, S. M., Eisenberg, D. M., & Phillips, R. S. (2008). Characteristic of Yoga Users: Results of a National Survey. *Journal of General Internal Medicine*, 23, 1653-1658.
- Birdee, G., Yeh, G., Wayne, P., Phillips, R., Davis, R., & Gardiner, P. (2009). Clinical application of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic pediatrics*, 9 (4), 212-220.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12 (1), 19-39.
- Brandfonbrener, A. G., & Kjelland, J. M. (2002). Music Medicine. In R. Parncutt, & G. McPherson, *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 83-96). Oxford: Oxford University Press.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2 (1), 35-46.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4), 211-237.
- Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2005a). Sudarchan kriya yogic breathing in the treatment of stress, anxiety, and depression: Part I - Neurophysiologic model. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 11 (1), 189-201.
- Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2005b). Sudarshan kriya yogic breathing in treatment of stress, anxiety, and depression: Part II - Clinical applications and guidelines. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 11 (4), 711-717.
- Bueno, D. (2015, Abril 16). Neurociencia y educación. (P. Rodríguez, Interviewer)
- Büssing, A., Michalsen, A., Khalsa, S. S., Telles, S., & Sherman, K. J. (2012). Effects of yoga on mental and physical health: A short summary of reviews. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2012.
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation States and Traits: EEG, ERP, and Neuroimaging Studies. *Psychological Bulletin*, 132 (2), 180-211.
- Câmara Municipal Castelo Branco. (15 de Diciembre de 2017). Obtenido de <http://www.cm-castelobranco.pt/>
- Campagne, D. M. (2004). Teoría y fisiología de la meditación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace* (69/70), 15-30.

- Carrasco, C. (2016). *Mindfulness en Educación (Trabajo Fin de Grado)*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Carretero, A. (2010). Las enfermedades laborales de los músicos. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (6), 1-6.
- Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Relational-Emotive and Cognitive-Behaviour Therapy*, 24 (1), 29-43.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A., & Jones, F. (2013). A randomised controlled trial of a brief online mindfulness-based intervention. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 573-578.
- Chanchani, S., & Chanchani, R. (1995). *Yoga for children - A Complete Illustrated Guide to Yoga*. New Delhi: UBS Publishers' Distributors.
- Chang, J. C., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18 (3), 126-130.
- Chang, J. C., & Hierbert, B. (1989). Relaxation procedures with children: A review. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 22, 163-173.
- Clavero, A. (2014). El mindfulness en la escuela. *Psicología positiva i benestar*, 163-176.
- Collyer, S. (2018). *Yoga for singers - A holistic practice tool* (Doctoral dissertation). Queensland University of Technology.
- Conde Domarco, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica* (17), 1-8.
- Conde Domarco, E. (2006). La audición musical, como examen, ¿puede provocar ansiedad en los estudiantes? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 191-197.
- Conservatorio Regional de Castelo Branco. (15 de Enero de 2018). Obtenido de <https://conservatoriocb.wordpress.com/instituicao/>
- Cowen, V. S., & Adams, T. B. (2005). Physical and perceptual benefits of yoga asana practice: results of a pilot study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 9, 211-219.
- Cox, W., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.
- Craske, M., & Craig, K. (1984). Musical-Performance Anxiety: The Three-Systems Model and Self-Efficacy Theory. *Behavior Research and Therapy*, 22, 267-280.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., et al. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- Deen, D. (1999). *Awareness and breathing: Keys to the moderation of musical performance anxiety*. (Doctoral dissertation). Lexington: University of Kentucky.
- Demarzo, M., & García-Campayo, J. (2015). *Manual práctico: Mindfulness, curiosidades y aceptación*. Barcelona: Siglantana.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dunn, B. R., Hartigan, J. A., & Mikulas, W. L. (1999). Concentration and Mindfulness Meditations: Unique Forms of Consciousness? *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 24 (3), 147-165.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Epply, K. R., Abraham, A. I., & Shear, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 957-974.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety. Auckland, EEUU: University of Auckland.
- Feldenkrais, M. (2014). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., et al. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70-95.
- Foxman, I., & Burgel, B. J. (2006). Musician health and safety. Preventing playing-related musculoskeletal disorders. *AAOHN journal*, 54 (7), 309-316.
- Galantino, M. L., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: A systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20 (1), 66-80.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J., Cangas, A., Langer, Á., & Mañas, I. (2017). Effect of a Mindfulness Program on Stress, Anxiety and Depression in University Students. *Spanish Journal of Psychology* (17), 1-6.
- García, R. (2013). *Técnica Alexander para músicos*. Madrid: Ma non troppo.
- Garfinkel, M. S., Schumacher, R., Levy, M., & Reshetar, R. (1994). Evaluation of a yoga based regimen for treatment of osteoarthritis of the hands. *The Journal of rheumatology*, 21 (12), 2341-2343.
- Garfinkel, M. S., Singhal, A., Katz, W. A., Allan, D. A., Reshetar, R., & Schumacher, R. (1998). Yoga-Based Intervention for Carpal Tunnel Syndrome: A randomized trial. *JAMA*, 280 (18), 1601-1603.
- Gázquez, F. (2012). *Mindfulness: el despertar de la vida*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Goldstein, J., & Kornfield, J. (2011). *Vipassana. El camino para la meditación interior*. Barcelona: Kairós.
- Goyette, G., & Léssard-Hebert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Grabovac, A. D., Lau, M. A., & Willett, B. R. (2011). Mechanisms of mindfulness: a Buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2 (3), 154-166.
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2011). Nurturing Mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 161-166.
- Hagglund, K. L., & Jacobs, K. (1996). Physical and mental practices of music students as they relate to the occurrence of music-related injuries. *Work*, 6 (1), 11-24.
- Hanh, T. N. (1995). *Cómo lograr el milagro de vivir despierto. Un manual de meditación*. Barcelona: C.E.N. Cedel.
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro del mindfulness*. Barcelona: Omiro.
- Hanh, T. N. (2012). *La paz está en tu interior. Prácticas diarias de mindfulness*. Barcelona: Espasa Libros.
- Hanh, T. N. (2016). *Silencio: El poder de la quietud en un mundo ruidoso*. Madrid: Urano.
- Hanh, T. N., & Plum Village, C. (2015). *Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.
- Harne, A. (2017). *Availability for learning: effects of mindfulness meditation on student cognitive abilities (Doctoral dissertation)*. Philadelphia: Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

Hoge, E. A., Bui, E., Goetter, E., Robinaugh, D. J., Ojserkis, R. A., Fresco, D. M., et al. (2015). Change in Decentating Mediates Improvement in Anxiety in Mindfulness-Based Stress Reduction for Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive therapy and research* , 39 (2), 228-235.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science* , 6 (6), 537-559.

Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-Kindness Meditation Increases Social Connectedness. *Emotion* , 8 (5), 720-724.

Instituto Politécnico de Castelo Branco. (10 de Diciembre de 2017). Obtenido de <http://www.ipcb.pt/sas/castelo-branco>

Iyengar, B. K. S. (2017). *Luz sobre el yoga*. Barcelona: Editorial Kairós.

Iyengar, B. K. S. (2013). *Luz sobre los Yoga Sutras de Patañjali*. Barcelona: Kairos.

James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction* , 46 (1), 37-48.

Jeter, P. E., Slutsky, J., Singh, N., & Khalsa, S. S. (2015). Yoga as a Therapeutic Intervention: A Bibliometric Analysis of Published Research Studies from 1967 to 2013. *The journal of alternative and complementary medicine* , 21 (10), 586-592.

Kabat-Zinn, J. (2003b). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice* , 10 (2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2003a). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The Clinical Use of Mindfulness Meditation for the Self-Regulation of Chronic Pain. *Journal of Behavioral Medicine* , 8 (2), 163-190.

Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry* , 149, 936-943.

Kaiser, S. (2013). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kaspersen, M., & Gøtestam, K. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. *The European journal psychiatry (edición en español)* , 16 (2), 73-86.

Kemenade, J. V., Son, M. V., & Heesche, N. V. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: A self-report study. *Psychological Reports* , 77 (2), 555-562.

Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review* , 31 (6), 1041-1056.

Kenny, D. T. (2004). Music performance Anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum* , 1-7.

Kenny, D. T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, phenomenology, assesment and treatment. *Context* 31 , 51-64.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. New York: Oxford University Press.

- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, *18*, 757-777.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, *2* (2-3), 103-112.
- Khalsa, S. B. (2004). Yoga as a therapeutic intervention: A bibliometric analysis of published research studies. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, *48* (3), 269-285.
- Khalsa, S. B., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, *34*, 279-289.
- Khalsa, S. B., & Cope, S. (2006). Effects of a yoga lifestyle intervention on performance-related characteristics of musicians: A preliminary study. *Med Sci Monit*, *12* (8), CR325-331.
- Khalsa, S. B., Butzer, B., Shorter, S. M., Reinhardt, K., & Cope, S. (2013). Yoga Reduces Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Alternative Therapies*, *19* (2), 34-45.
- Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J., & Pilkington, K. (2005). Yoga for anxiety: a systematic review of the research evidence. *British Journal of Sports Medicine*, *39*, 884-891.
- Kolasinski, S. L., Garfinkel, M., Tsai, A. G., Matz, W., Dyke, A. V., & Schumacher, R. (2005). Iyengar yoga for treating symptoms of osteoarthritis of the knees: A pilot study. *The journal of alternative and complementary medicine*, *11* (4), 689-693.
- Krisanaprakornkit, T., Sriraj, W., Piyavhatkul, N., & Laopaiboon, M. (2006). Meditation therapy for anxiety disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *1*, 1-23.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, *46* (4), 352-267.
- Leal, I., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J., & Maroco, J. (2009). Estudo da escala de depressão, ansiedade e stresse para crianças (eads-c). *Psicología, Saúde & Doenças*, *10* (2), 277 - 284.
- Lederman, R. J. (1994). Neuromuscular problems in the performing arts. *Muscle & Nerve*, *17*, 569-577.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, *2* (4), 34-46.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: A study on Chan (Zen) Meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, *36* (2), 139-155.
- Lledó Figueres, J., Pérez Soriano, P., & Llana Belloch, S. (2007). Desórdenes musculoesqueléticos en instrumentistas de cuerda. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, *20* (70), 59-76.
- Lo, H. H., Wong, S. Y., Wong, J. Y., Wong, S. W., & Yeung, J. W. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: design and rationale for a randomized, controlled clinical trial. *BMC Psychiatry*, *16* (95), 1-9.
- López-González, L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. In J. Riart, & A. Martorell, *L'estrès laboral docent* (pp. 183-196). Barcelona: ISEP.
- López-González, L., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *87* (30.3), 75-91.

MacLean, R. K., Walton, K. G., Wenneberg, S. R., Levitsky, D. K., Mandarino, J. P., Waziri, R., et al. (1995). Altered responses of cortisol, GH, TSH and testosterone to acute stress after four months' practice of Transcendental Meditation (TM). *Annals of the New York Academy of Sciences* , 746, 381-384.

Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de Bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en Psicología* (28), 44-62.

Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. In R. L. Soriano Díaz, & P. Cruz Zúñiga, *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-230). Sevilla: Aconcagua Libros.

Marín, S. E. (2018, Marzo 12). *Yoga, Transmisión y Aprendizaje*. Retrieved from Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0755.pdf>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

McGinnis, A. M., & Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* , 42 (3), 357-373.

McGrath, C. (2012). *Music performance anxiety therapies: a review of the literature*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

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.

Meiklejohn, J., Freedman, M. L., Roach, A., Pinger, L., & Sibinga, E. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness* , 3 (4), 291-307.

Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 38 (7), 985-994.

Menuhin, Y. (1987). *Violín - Seis lecciones con Yehudi Menuhin*. Madrid: Real Musical.

Michalak, J., Schultze, M., Heidenreich, T., & Schramm, E. (2015). A Randomized Controlled Trial on the Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy and a Group Version of Cognitive Behavioral Analysis System of Psychotherapy for Chronically Depressed Patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 83 (5), 951-963.

Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry* , 17 (3), 192-200.

Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research* , 19 (2), 207-225.

Moret-Puig, S., Gustems-Carnicer, J., & Calderón-Garrido, C. (2016). Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* , 34 (2), 107-117.

Navia, P., Arráez, A., Álvarez, P., & Ardiaca, L. (2007). Incidencia y factores de riesgo de dolor cervical en músicos de orquestas españolas. *Mafrep Medicina* , 18 (1), 27-35.

Olson, M. (2009). *Musician's Yoga - A guide to Practice, Performance and Inspiration*. Boston: Breklee Press.

- Orozco, L., & Solé, J. (2000). *Tecnopatías del Músico*. Madrid: Ariza Comunicaciones.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 19, 725-751.
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36 (4), 447-462.
- Park, A., Guptill, C., & Sumsion, T. (2007). Why music majors pursue music despite the risk of playing-related injuries. *Medical Problems of Performing artist*, 22 (3), 89-96.
- Parra, M., Montañés, J., Montañés, M., & Bartolomé, R. (2012). Conociendo mindfulness. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (27), 29-46.
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? - Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31, 85-98.
- Posadki, P., Ernst, E., Terry, R., & Lee, M. L. (2011). Is yoga effective for pain? A systematic review of randomized clinical trials. *Complementary Therapies in Medicine*, 19, 281-287.
- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*. University of Toronto (Canada).
- Ramos, P. (2013). La valided y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de Educación Musical* (1), 23-30.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enchancing preeschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (2), 372-385.
- Rinpoche, K. T. (2004). *Lo esencial del Mahamudra. Mirando directamente a la mente*. Somerville: Wisdom Publications.
- Rodrigues, J. R. (2014, Mayo). Ansiedade em Estudantes de Medicina. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior - Ciências da Saúde.
- Rodríguez-Carvajal, R., & Lecuona, O. (2014). Mindfulness and Music: A Promising Subject of an Unmapped Field. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, 2 (3), 27-35.
- Román, F., Santibáñez, P., & Vinet, E. V. (2016). Uso de las Escalas de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21) como Instrumento de Tamizaje en Jóvenes con Problemas Clínicos. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 6 (1), 2325-2336.
- Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists*, 13, 83-88.
- Segal, Z. V., Williams, J. M., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Semple, R., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (2), 218-229.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. (2011). Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research Evidence. *Teachers College Record*, 113 (3), 493-528.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (3), 373-386.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y mindfulness. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Madrid: Paidós Ibérica.

Simón, V. (2011). *Aprender a practicar mindfulness. Y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión*. Barcelona: Sello Editorial.

Simón, V. M. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, XVII (66/67), 5-30.

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

Smith, A., Maragos, A., & van Dyke, A. (2000). Psychology of the Musician. In R. Tubiana, & P. Camadio, *Medical Problems of the Instrumentalist Musician* (pp. 135-170). London: Martin Dunitz.

Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós.

Soen, E. L. (2004). Yoga: Within the Music Studio. *The American Music Teacher*, 54 (1), 36-40.

Solberg, E. E., Halvorsen, R., & Holen, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress Medicine*, 16, 185-190.

Solberg, E. E., Holen, A., Ekeberg, O., Osterud, B., Halvorsen, R., & Sandvik, L. (2004). The effects of long meditation on plasma melatonin and blood serotonin. *Medical Science Monitor*, 10, 96-101.

Spahn, C., Richter, B., & Zschocke, I. (2002). Health attitudes, preventive behavior, and playing-related health problems among music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 17 (1), 22-28.

Stenger, J. (2015). *Lesiones músculoesqueléticas asociadas a la interpretación musical: su comprensión y clínica. Una exploración situada en la psicología*. Universidad de la República de Uruguay.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.

Stephoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78 (2), 241-249.

Stern, J. R., Khalsa, S. B., & Hofmann, S. G. (2012). A Yoga Intervention for Music Performance Anxiety in Conservatory Students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27 (3), 123-128.

Steyn, B. J., Steyn, M. H., Maree, D. J., & Panebianco-Warrens, C. (2016). Psychological skills and mindfulness training effects on the psychological wellbeing of undergraduate music students: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 27 (2), 167-171.

Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2181-2192.

Sudsuang, R. (1991). Effect of Buddhist meditation on serum cortisol and total protein levels, blood pressure, pulse rate, lung volume and reaction time. *Physiology & Behaviour*, 50 (3), 543-548.

Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality & Individual Differences*, 37, 169-179.

Tang, Y.-Y., Yang, L., Leve, L. D., & Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6 (4), 361-366.

Teasdale, J., Segal, Z., Williams, J., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 615-623.

Tébar, S., & Parra, M. (2015). Practicando mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2 (30), 85-97.

Terzi, A., Souza, E., Machado, M., Konigsberger, M., Waldemar, J., Freitas, B., et al. (2016). Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 107-122.

- Tolle, E. (2001). *El poder del ahora*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Viaño Santasmarinas, J. J., & GIPAFS. (2007). Estudio de la relación entre la aparición de lesiones musculoesqueléticas en músicos instrumentistas y hábitos de actividad física y vida diaria. *unex.es*, 1-10.
- Wesner, R. B., Noyes, R., & Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18 (3), 177-185.
- White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26 (1), 45-56.
- Williams, K. A., Petronis, J., Smith, D., Goodrich, D., Wu, J., Ravi, N., et al. (2005). Effect of Iyengar yoga therapy for chronic low back pain. *Pain*, 115 (1-2), 107-117.
- Williams, P. (1989). *Mahāyāna Buddhism: The doctrinal foundations*. London: Routledge.
- Wilson, G. D., & Rolan, D. (2002). Performance Anxiety. In R. Parncutt, & G. E. McPherson, *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 47-61). Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, J. (2014). *Mindful America: The mutual transformation of Buddhist meditation and American culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Winter, R. (2003). Buddhism and action research: towards an appropriate model of inquiry for the caring professions. *Educational Action Research*, 11 (1), 141-160.
- Wren, A. A., Wright, M. A., Carson, J. W., & Keefe, F. J. (2011). Yoga for persistent pain: New findings and directions for an ancient practice. *Pain*, 152 (3), 477-480.
- Xu, H. (2010). *Application of Zen Techniques to Overcome Performance Anxiety (Tesis doctoral)*. Florida: The Florida State University College of Music.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Orejudo-Hernández, S. (2016a). Ansiedad escénica en estudiantes de piano. *ulu*, 1, 28-35.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Orejudo-Hernández, S. (2016b). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados. Estudiantes de cinco conservatorios de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical* (4), 13-23.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., & Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 154-160.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6 (2), 290-302.
- Zung, W. (1971). A Rating Instrument for Anxiety Disorders. *Psychosomatics*, 6, 371-379.



## *Anexos*

## A. Hojas de datos de la observación de la implicación del alumnado. LIS-YC

### a. Alumna A

#### Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 20/11/2017

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:05	x				
La alumna toca la escala de Fa mayor bastante concentrada, con algunos errores en los que se detiene para corregir, está atenta a lo que está haciendo con las dos manos en el instrumento.					
Hora 15:16			x		
Realiza varias veces el mismo error en el estudio 2 de Baklanova, le indico el ejercicio que debe practicar para mejorar el cambio de posición, me escucha con aspecto distraído, pero luego lo ejecuta bastante correcto varias veces.					
Hora 15:35			x		
Tocando la Pastorale de Squire está con poca paciencia para avanzar en la música. Toca la primera página bastante concentrada, pero la segunda no la ha estudiado y no tiene ganas de estudiar en clase conmigo.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 27/11/2017

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:10	x				
Practica el arpeggio de la escala Fa mayor como le indico para mejorar los cambios de posición. Lo hace muy interesada y atenta al movimiento del brazo y corrigiendo las desafinaciones siempre rápidamente.					
Hora 15:19		x			
Tiene dificultad rítmica con el estudio 115 pero, aunque le corrijo, vuelve a cometer el mismo error rítmico más adelante. Hacemos algunos ejercicios solo con cuerdas al aire para que interiorice el ritmo con el arco, se concentra y corrige los errores, aunque a veces no es consciente de que lo ha hecho de manera errónea.					
Hora 15:40	x				
Está muy interesada en trabajar las dificultades de la segunda página de la Pastorale, vemos ejercicios para mejorar la afinación y el fraseado de las ligaduras y notas separadas. Me pregunta varias dudas en relación a la sonoridad de un par de pasajes.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 26/02/2018

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:08				x	
Durante la escala no está concentrada, hace los cambios de posición de cualquier manera y sigue tocando. Intentamos repetir con un ejercicio rítmico, pero lo sigue haciendo sin interés se para para hablar conmigo y contarme una historia.					
Hora 15:20		x			
Toca la Sonata conmigo acompañando. Cantamos la parte que ella está tocando. Se confunde varias veces, pero vuelve atrás para repetir, aunque no hay una continuidad musical de tempo si tiene interés por mejorar los errores.					
Hora 15:36		x			
Nos movemos por el espacio del aula cantando la sonata mientras caminamos. Sigue caminando y cantando durante el tiempo que yo estoy parada a observar. En los pasajes que tiene más dificultad se para y lo repite varias veces, observa sus pasos y la velocidad para no andar ni más rápido ni más lento que la música que está a cantar.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 05/03/2018

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:09		x			
Toca la escala de inicio a fin varias veces seguidas. Cada vez que la repite intenta mejorar.					
Hora 15:25			x		
Realiza un ejercicio de cambio de posición para mejorar un pasaje de la Sonata. Las primeras 3 veces lo hace con más interés, a partir de la 4 lo toca más rápido para acabar antes (le había indicado que lo tenía que hacer 5 veces bien). Después de algunas veces en que le sale peor, me dice "ya está profesora, 5 veces bien"					
Hora 15:39	x				
Toca la primera sección de la Sonata bastante concentrada. Le acompaño tocando el bajo y escucha lo que toco e intenta imitar mi articulación y sonido. Corrige la afinación cuando comete errores.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 04/06/2018

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:05	x				
Improvisa en la tonalidad de Do mayor varios motivos rítmicos siguiendo un ejemplo que le he dado. Está bastante entusiasmada con cada idea que se le ocurre para tocar.					
Hora 15:18		x			
Lee a primera vista una pequeña pieza de Baklanova, lee con mucha atención cada nota para tocar con el ritmo y la afinación que están escrito. Salvo una nota errada, toca con bastante exactitud.					
Hora 15:41	x				
Después de unos 10 minutos de trabajo sobre un dúo conmigo acompañando, me pide para tocarlo todo más rápido. Se concentra y respira para que comencemos. Toca muy atenta a cada nota y con bastante anticipación en los movimientos de ambos brazos.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 11/06/2018

Nombre del alumno/a: A

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:06	X				
Mientras le explico el qué y cómo tiene que estudiar durante las vacaciones, apunta todo en el cuaderno de manera organizada y con detalle.					
Hora 15:21		x			
Toca primero la parte de la voz superior del dúo con algunos errores rítmicos, repite el ejercicio, pero cantando mientras toca las cuerdas al aire, y se equivoca menos.					
Hora 15:40			x		
Consigue seguir la parte del nuevo dúo a primera vista, sólo con algún error de desafinación. En la segunda repetición la concentración disminuye y toca de modo automático sin interés por mejorar.					

## b. Alumna E

### Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 20/11/2017

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 11 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:40				x	
Mientras toca la escala no pone atención a las notas que está tocando, por lo que en todas las repeticiones salta notas sin ser consciente, perdiendo el sentido lógico de la escala.					
Hora 18:58				x	
Toca el estudio sin observar las notas que corresponden a cada dedo, por lo que toca con dedos en cuerdas diferentes, sonando notas que no son las escritas. Aunque canto las notas y toco con ella, no es consciente de la equivocación.					
Hora 19:10			x		
En la obra Joyeuse estamos trabajando el ritmo, pues confunde semicorcheas y corcheas. Con el ejercicio hablado y con cuerdas al aire mejora, algunas veces foca la mirada en la pared de enfrente y consigue hacerlo perfecto, otras veces se distrae y olvida en que consiste el ritmo.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 27/11/2017

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:36				x	
Toca la escala saltando notas, principalmente las cuerdas al aire, cuando canto las notas que faltan no entiende porque pues no es consciente de que salta las notas.					
Hora 18:55			x		
Trabajamos el segundo compás del estudio, donde sigue tocando otras notas diferentes a las que están escritas. Después de cantar tres veces mejora, pero en la segunda repetición se vuelve a confundir, y en la tercera vuelve a los errores de antes.					
Hora 19:08				x	
Toca siempre el si bemol como natural, así que le pido que cada vez que va a tocar un si que pare antes y diga bemol. Es el único objetivo mientras toca, pero más de la mitad de las veces se le olvida, de 10 si solo para en 3.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 26/02/2018

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:38			x		
Estudia el cambio de posición de la primera a la tercera que tiene problemas en la escala. Más de la mitad no lo hace bien, pero intenta corregirlo sin yo tener que decírselo.					
Hora 18:59			x		
Está trabajando las notas rápidas con el arco. Le he pedido que toque más en la punta del arco, pero lo hace solo un par de notas, y luego vuelve más cerca del talón. Le tengo que repetir punta durante 3 veces. Al final del tiempo del ejercicio ya lo está corrigiendo ella sola.					
Hora 19:12			x		
Intenta hacer los cambios de posición más rápido para coordinar con el arco y mejorar la velocidad de la obra. A pesar de tener bastantes dificultades, tiene paciencia y lo repite sin yo tener que pedírselo varias veces como suele ser habitual con esta alumna.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 05/03/2018

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:34		X			
Toca la escala de fa mayor bastante concentrada y con entusiasmo, le pido que cante al mismo tiempo y va corrigiendo alguna desafinación. La repite con notas ligadas y pone atención al arco.					
Hora 18:46			x		
Está trabajando algunas notas equivocadas que toca en el Scherzo. En algunos compases está bastante concentrada y en otros los hace en modo automático volviendo a las equivocaciones de notas y ritmo.					
Hora 19:05				x	
Le he pedido mejorar las dinámicas de la obra, tocando con más o menos arco según cuando es necesario. No presta atención a las dinámicas y repite dos veces el mismo pasaje sin muchas ganas y sin ninguna variación en la dinámica.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 04/06/2018

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:35		X			
Sobre la tonalidad de do mayor improvisamos varios motivos. Está bastante entusiasmada y observa todo lo que hago para intentar repetirlo o hacer algo parecido, aunque tiene bastantes dificultades técnicas que le hacen desanimar en algún momento.					
Hora 18:50			x		
Canta la música, aunque no le agrada mucho y lo hace un poco automático, pero tiene momentos de bastante concentración.					
Hora 19:05			x		
Tocamos un dúo fácil dos veces. La primera, que toco con ella su parte, está bastante concentrada y lee bastante bien las notas. La segunda, que yo toco la segunda voz, tiene más dificultad para seguir la partitura y se desconcentra en algún compás.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 11/06/2018

Nombre del alumno/a: E

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 18:37			x		
Muestra algún interés mientras le explico lo que tiene que trabajar en verano. Escribe en el cuaderno de manera automática y varias veces me pide que le repita lo que he dicho porque se ha despistado.					
Hora 18:55		X			
Improvisa una melodía en do mayor, aunque siente algunas dificultades, es bastante creativa buscando las notas.					
Hora 19:10			x		
Tocamos juntas un dúo que ella no había estudiado. Tiene dificultades en seguir su parte cuando yo toco otras notas y ritmos en el acompañamiento.					

### c. Alumna M

#### Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 20/11/2017

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:50			X		
Toca a escala de un modo automático, aunque se salta las cuerdas al aire u otras notas no es consciente.					
Hora 16:05		X			
Está haciendo un ejercicio para mejorar los cambios de posición en el estudio, aunque es repetitivo está bastante atenta salvo un par de veces que se distrae y parece que olvida las notas que estaba tocando.					
Hora 16:21		x			
Estamos tocando juntas la primera sección de la obra, va corrigiendo algunas notas y ritmos cuando me escucha, aunque en otros momentos se distrae un poco.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 27/11/2017

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:55	X				
Toca y canta la escala al mismo tiempo sin dudar en ningún momento, con diferentes tipos de arco que ella sugiere.					
Hora 16:05		X			
Está trabajando un compás difícil del estudio con un ejercicio que le he explicado, está bastante atenta a como tiene que mover el arco, aunque hay momentos en los que se distrae un poco.					
Hora 16:23	X				
Toca con mucho entusiasmo la pieza conmigo haciendo el acompañamiento del bajo.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 26/02/2018

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:53	X				
Tocando la escala está bastante concentrada. La hace con dos notas ligadas y con cuatro.					
Hora 16:10		X			
Tiene dificultad en tocar un pasaje del Aria, y se sugiero que me explique cómo lo va a estudiar. Plantea varios ejercicios interesantes y uno un poco menos adecuado.					
Hora 16:25			X		
No muestra mucho interés por la obra que está tocando, pero aun así tocamos juntas, aunque ella parece que está pensando en otra cosa y toca en modo automático.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 05/03/2018

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 12 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:55	X				
Muy concentrada trabajando el cambio de posición del arpegio de la escala con un ejercicio rítmico que hemos inventado.					
Hora 16:06		X			
Tiene alguna dificultad en realizar el sonido en la obra como le he explicado anteriormente, por momentos parece que pierde el interés en intentarlo, pero luego retoma el entusiasmo por seguir trabajando la mano derecha.					
Hora 16:18	X				
Toco con ella la parte del bajo de la música para acompañar, y sigue la línea melódica que le voy marcando e intenta hacer las dinámicas y tempos sin yo indicar nada más allá de tocar con ella.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 04/06/2018

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:58	X				
Se muestra muy interesada con la actividad de la improvisación, intenta hacer bastantes cosas diferentes fuera de lo que ya conoce.					
Hora 16:10	X				
Tocamos juntas una pieza nueva, en la repetición mejora la interpretación corrigiendo algunos detalles.					
Hora 16:25	X				
Lee a primera vista un dúo nuevo muy concentrada y con buena interpretación.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 11/06/2018

Nombre del alumno/a: MI

Sexo: Femenino

Edad: 13 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 15:53			X		
Observa el nuevo programa de manera bastante automática, sin mucho interés, pero con algo de atención.					
Hora 16:09		X			
Toca un dúo conmigo haciendo la parte del acompañamiento con bastante concentración, la segunda repetición pierde un poco la atención, pero mejora en algunas cuestiones interpretativas.					
Hora 16:20		X			
Lee a primera vista una obra del nuevo repertorio con mucho interés y siguiendo la técnica bastante acertada, aunque cuando repite un pasaje baja su nivel de atención.					

## d. Alumno G

### Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 20/11/2017

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 10 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:55	x				
Estamos haciendo un juego de imitación, yo toco con el arco y él tiene que repetir lo mismo. Lo hace casi todo igual, está muy atento a cada movimiento que hago.					
Hora 17:10		x			
Repite varias veces un ejercicio para los dedos de la mano izquierda, principalmente la afinación del primero. Está concentrado, aunque algunos momentos parece que duda de lo que está haciendo.					
Hora 17:25		x			
Toca el patio de mi casa con algunas desafinaciones. Lo repite en pizzicato y pone más atención y mejora. Tiene aún dificultad en coordinar y concentrarse en las dos manos.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 27/11/2017

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 10 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:47			x		
Durante la imitación con el arco está a veces un poco distraído, pero en seguida vuelve al ejercicio.					
Hora 17:05	x				
Realiza un ejercicio para tocar sin levantar mucho los dedos de la cuerda para cambiar de notas. Lo repite varias veces con mucho interés y concentración.					
Hora 17:25		x			
Toca la música con bastante interés por lo que está haciendo. Le corrijo el movimiento del brazo derecho y a partir de ese momento focaliza su atención en mejorar ese aspecto, lo que le hace cometer algún error en otros detalles de las notas.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 26/02/2018

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 10 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:48		x			
Toca la escala de Sol mayor dos veces y el arpeggio. En la primera vez está más distraído y se salta alguna nota. La segunda con las notas ligadas mejora considerablemente su atención. A mayor dificultad está más atento normalmente.					
Hora 17:00			x		
Estamos trabajando unos compases de la pieza Goldfish bowl, repitiendo varias veces, una vez canta, otra toca...Cuando toca está más concentrado que cuando solo canta, que tiene tendencia a decir o cantar otras notas, aunque se da cuenta de la confusión a veces.					
Hora 17:20	x				
Toca Penny-farthing conmigo tocando la parte de piano. Cuenta los tiempos de las pausas y canta las partes donde tiene más dificultad, consigue seguir perfectamente su parte, aunque lo que yo estoy tocando en el piano es diferente. Se muestra entusiasmado por tocar así más veces.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 05/03/2018

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 10 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:56			x		
Está trabajando la afinación del primer dedo cuando viene de cuerda al aire. Lo hace en modo automático sin prestar mucha atención a los resultados, aunque lo hace bastante bien.					
Hora 17:07		X			
Toca la pieza conmigo haciendo el bajo con el cello, está bastante concentrado, y me pregunta si puede cambiar la manera de tocar con el arco para hacer que una nota suene mejor con la profesora. A veces se confunde en algunas notas.					
Hora 17:22		X			
Tiene algunas dificultades con la coordinación de las dos manos. Hace un ejercicio varias veces, teniendo que parar el arco antes de tocar cada nota, y mejora bastante. Presta atención a los movimientos del brazo para mejorar.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 04/06/2018

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 11 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:47	X				
Se muestra bastante creativo y entusiasmado durante una improvisación con algunos motivos que yo le explico. Su implicación en la clase es total.					
Hora 17:05	X				
Tocando la obra muestra mucho interés y va corrigiendo con concentración todos los imprevistos.					
Hora 17:20	X				
Acompañó con el piano la obra que hemos estado trabajando, aunque se equivoca un par de veces al escuchar el acompañamiento, sabe seguir el discurso musical.					

## Hoja de datos de la observación de la participación del alumnado

Nombre de la institución de enseñanza: Conservatório Regional de Castelo Branco

Observadora: Nerea Olabe.

Fecha: 11/06/2018

Nombre del alumno/a: G

Sexo: Masculino

Edad: 11 años

Nº de alumnos/as presentes: 1

Nº de adultos/as presentes: 1

Descripción de periodos de 2 minutos cada uno	5	4	3	2	1
Hora 16:50			X		
Muestra solo un ligero interés mientras le explico lo que tiene que estudiar durante las vacaciones. Se distrae cuando le estoy hablando, aunque al preguntarle veo que si me estaba escuchando.					
Hora 17:10		X			
Toca a primera vista un dúo nuevo, tiene bastante interés, aunque al repetir la obra por segunda vez, ya tiene momentos de menos concentración.					
Hora 17:25		X			
Cuando he acompañado tocando la parte de segundo cello el alumno ha tenido momentos en los que ha dudado de lo que estaba tocando, pero en general, ha seguido bastante concentrado la línea musical de la obra.					

## B. Cuestionarios EADS-C

### a. Alumna A

**Inquérito**

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 02-12-2017  
 Idade: 12 anos  
 Sexo: Feminino  
 Escola: Agrupamento de Paiva  
 Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não levas muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar ou nem jogar computador.	0	1	2	3

5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3
6.Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. Não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

NÃO ESTAVA NERVOSA!

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12/03/2018

Idade: 13 anos

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28/05/2018

Idade: 13 anos

Sexo: Feminino

Escola: Apeoso de Paiva

Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## b. Alumna E



### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 04.12.2017

Idade: 16

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar ou nem jogar computador.	0	1	2	3

5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3
6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. Não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12-03-2018

Idade: 12

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 2018.05.28

Idade: 12 anos

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade: CB

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1.Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2.Senti a boca seca.	0	1	2	3
3.Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4.Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

### c. Alumna M



#### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 04-12-2017

Idade: 12

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Albuquerque

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar ou nem jogar computador.	0	1	2	3

5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3
6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. Não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 2018.03.12

Idade: 42

Sexo: Feminino

Escola: Agonzo de Riva

Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28-05-2018

Idade: 13

Sexo: Femenino

Escola: Escola Afonso de Paiva


Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## d. Alumno G



### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 4/12/2012  
 Idade: 70  
 Sexo: masculino  
 Escola: João Freixo  
 Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca.	0	1	2	3
3. Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar ou nem jogar computador.	0	1	2	3

5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3
6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. Não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3



## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12 março

Idade: 10

Sexo: masculino

Escola: João Buiç

Cidade: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1.Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2.Senti a boca seca.	0	1	2	3
3.Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4.Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6. Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7. Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8. Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9. Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10. Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

6

### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade geral no vosso dia-a-dia. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28/5/2018

Idade: 11

Sexo: masculino

Escola: João Boga

Cidade: Castelo Branco


Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti durante a semana passada. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1.Tive dificuldades de acalmar-me.	0	1	2	3
2.Senti a boca seca.	0	1	2	3
3.Senti dificuldade em respirar.	0	1	2	3
4.Tive dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar nem jogar computador.	0	1	2	3
5.Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas.	0	1	2	3

6.Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
7.Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
8.Senti dificuldade em relaxar. Por ex. não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
9.Senti-me quase a entrar em pânico, ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
10.Senti que, por vezes, estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
11.Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa de repente.	0	1	2	3
12.Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex., fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3

## C. Cuestionarios ZAS

### a. Alumna A



### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 04-12-2017  
 Idade: 12 anos  
 Sexo: Feminino  
 Escola: Aposso de Riva  
 Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não levas muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "rebentar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12/03/2018

Idade: 13 anos

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade onde mora: C: Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1. Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2. Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3. Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4. Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.		1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

20

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28/05/2018

Idade: 13 anos

Sexo: Fem.

Escola: Afonso de Faria

Cidade onde mora: CB

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado *em este momento*. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## b. Alumna E

### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 2017. 12. 09

Idade: 12

Sexo: Feminino

Escola: Escola de Ruiva

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não levas muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3



## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 2018.03.12

Idade: 32 anos

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	<del>3</del>
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	<del>3</del>
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	<del>3</del>
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	<del>3</del>
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	<del>0</del>	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 2018 . 05 . 28

Idade: 12 anos

Sexo: Feminino

Escola: AP

Cidade onde mora: CB.

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	2	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

### c. Alumna M

#### Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 09.12.2013

Idade: 12

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado *em este momento*. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "rebetar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12.03.2018

Idade: 17 anos

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Albuquerque

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28.05.2018

Idade: 13

Sexo: Feminino

Escola: Afonso de Paiva

Cidade onde mora: CB

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado *em este momento*. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## d. Alumno G

**Inquérito**

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 4/12/2017

Idade: 10

Sexo: ~~masculino~~ masculino

Escola: João Buiç

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1. Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2. Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3. Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4. Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3



## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 12 março

Idade: 10

Sexo: masculino

Escola: João Roiz

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não levas muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1.Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2.Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3.Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4.Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3



## Inquérito

Caras/os alunas/os: este inquérito tem como objetivo estudar o nível de ansiedade antes de uma prova ou audição com violoncelo. Os dados recolhidos são anónimos e vão ser usados exclusivamente no meu projeto de investigação do Mestrado em Ensino da Música.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

Professora Nerea.

Data: 28/5/2018

Idade: 41

Sexo: masculino

Escola: João de Deus

Cidade onde mora: Castelo Branco

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplica ao teu estado em este momento. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplica nada a mim	Aplica-se a mim algumas vezes	Aplica-se a mim muitas vezes	Aplica-se a mim a maior parte das vezes
1. Sinto-me mais nervoso e ansioso do que de costume.	0	1	2	3
2. Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso.	0	1	2	3
3. Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico.	0	1	2	3
4. Sinto-me como se estivesse para "reventar".	0	1	2	3

5.Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá.	0	1	2	3
6.Sinto os braços e as pernas a tremer.	0	1	2	3
7.Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam.	0	1	2	3
8.Sinto-me fraco e fico facilmente cansado.	0	1	2	3
9.Sinto-me calmo e posso-me sentar com facilidade e ficar sossegado.	0	1	2	3
10.Sinto o meu coração a bater depressa demais.	0	1	2	3
11.Tenho crises de tonturas que me incomodam.	0	1	2	3
12.Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar.	0	1	2	3
13.Posso inspirar e expirar com facilidade.	0	1	2	3
14.Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas.	0	1	2	3
15.Costumo ter dores do estômago ou más digestões.	0	1	2	3
16.Tenho necessidade de esvaziar a bexiga com frequência.	0	1	2	3
17.As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes.	0	1	2	3
18.A minha face costuma ficar quente e corada.	0	1	2	3
19.Adormeço facilmente e consigo descansar bem durante a noite.	0	1	2	3
20.Tenho pesadelos.	0	1	2	3

## D. Relato personal de la experiencia de los participantes

<p>No início das aulas achei engraçado porque fazíamos o "Ohm" e nós começávamos a rir-nos.</p> <p>Mais para a frente deixamos de nos rir, porque percebemos que era o único momento da aula em que realmente era sério.</p> <p>Houve momentos de brincadeira e momentos mais sérios, mas deu para aprendermos algumas posições com nomes bastante esquisitos, que não faziam qualquer sentido de acordo com a posição do yoga.</p> <p>Os únicos momentos em que deu para me relaxar, por pouco que fosse, foi antes das provas.</p> <p>Existiu uma parte chata, em que tínhamos de cá estar às 14h no Conservatório, com consequências como sempre rápido.</p> <p>Antes de testes, provas, competições ou atividades que os nervos estavam presentes tentem concentrar-me através de várias cenas de yoga e resultou, mas os nervos não passaram.</p> <p>Na minha opinião, a yoga é e não é importante para a nossa vida, mas foi uma experiência fixe.</p>	<p>11/06/2018 13 anos Afonso de Paiva Feminino</p>
--	--

2018.06.11

12 anos

Escola: Afonso de Paiva

Sexo: Feminino

—||—

As aulas de Yoga ajudaram-me bastante para relaxar, nalgumas situações. Como antes das Provas.

// Também notas, e tenho "Seitô" e ajudaram-me. //

Gostei bastante das aulas

Apliquei o Yoga nalguns momentos setressantes de minha vida. Como por exemplo nos estudos ou antes de provas de avaliação.

Acho que se não tivesse as aulas estaria mais Nervosa nalguns momentos. Espero continuar com as aulas para o próximo ano.

11.06.2018

Idade - 13

Escola: Afonso de Paiva

Sexo - Femenino

- Na minha opinião as aulas de yoga são muito relaxantes. Gosto dos exercícios que fazemos como: odm..., a árvore entre outros exercícios. As vezes à posições mais mas eu tento fazer-las. As aulas de yoga são engraçadas as vezes rimo-nos mas gosto
- As aulas de yoga como é nas segunda e quarta -me deixar mais relaxa durante os segundos-feiros, ~~nos~~ nos outros dias ando normalmente.
- As vezes faço yoga em casa com a minha mãe para relaxar. Acho que estas aulas fazem bem e sem estas aulas não estaria ~~sem~~ tão relaxada as vezes.
- A minha atenção e a minha concentração não melhoraram muito.

11/6/2018

Idade

Escola - João Boavista

Sexo - masculino

— || — || —

• Eu ~~gostei~~ gostei das aulas de yoga que tive sempre segundas-feiras, o que gostei mais foi o cadáver, nome do homem e eu não gostei do sol.

• Quando vou para a cama algumas vezes faço o som ~~de~~ do homem e o meu irmão não me faz de chatar.