



IE UNIVERSIDAD

TESIS DOCTORAL

La Técnica Alexander como herramienta para mejorar el
aprendizaje instrumental: una visión desde el alumnado del Real
Conservatorio Superior de Música de Madrid

LOURDES GARCÍA VICENTE DE VERA

Director: Dr. José Antonio Torrado del Puerto

SEGOVIA, 2015



IE UNIVERSIDAD

TESIS DOCTORAL

La Técnica Alexander como herramienta para el
aprendizaje instrumental: Una visión desde el alumnado
del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Lourdes García Vicente de Vera

Directores de la Tesis Doctoral:

VºBº

Dr. José Antonio Torrado del Puerto

VºBº

Dr. Miguel Larrañaga Zulueta

ABSTRACT

Esta investigación pretende averiguar de qué manera la Técnica Alexander (TA) potencia el aprendizaje de la interpretación instrumental. Para ello se han recogido los testimonios de alumnos de diferentes especialidades instrumentales, matriculados en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM) entre los años 2008 y 2013, y que cursaron la asignatura de TA durante uno o dos años. Estas aportaciones de los alumnos se recogieron a través de sendos cuestionarios (abiertos y cerrados) y grabaciones de entornos dialógicos.

Los resultados de todos los recursos empleados, indican que la TA les promueve procesos metacognitivos focalizados en la propiocepción en movimiento, trabajando la relación entre cuerpo y mente. Esta situación de conciencia sobre el propio cuerpo en acción permitió la mejora en la productividad del estudio y por tanto, en los resultados de la interpretación instrumental.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis y compañero de trabajo José Antonio Torrado del Puerto, por su inestimable ayuda, plena de claridad y capacidad de síntesis.

A Gerald Foley, cuya dedicación a acercar la Técnica Alexander a un planteamiento científico me estimuló en los inicios de la investigación.

A Thomas Ubrich, que aportó amablemente sus conocimientos al análisis de los datos y a Lucía Brioso por facilitarme ese encuentro.

A mi querido amigo Miguel Moreno Guna, quien me animó a emprender este camino que además hemos compartido.

A David Solana Díez, por ofrecerme su tiempo para trabajar codo con codo en distintos momentos del proceso.

A Clara D. Villegas, cuya ayuda en los últimos momentos del proceso me transmitió juventud, energía y confianza.

A todos mis alumnos, los que han participado en la investigación y los que no, de los que no he dejado de aprender y sin los que mi trabajo no tendría sentido.

A mis maestros Dilys y Walter Carrington y John Brown, que aunque ya no estén, siguen siendo mi guía y mi luz.

A mi familia y amigos, con todo mi amor y gratitud.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MI EXPERIENCIA.....	3
III. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	5

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
1.1.1 La salud de los músicos.....	7
1.1.2 Estudios sobre los procesos de aprendizaje musical.....	11
1.1.3 Los procesos de aprendizaje musical en España.....	12
CAPÍTULO 2. LA TÉCNICA ALEXANDER.....	17
2.1 Definición y origen.....	17
2.1.1 Qué es la Técnica Alexander.....	17
2.1.2 Qué no es la Técnica Alexander.....	19
2.1.3 Origen.....	21
2.2 Principios básicos de la Técnica Alexander.....	23
2.2.1 La unidad psicofísica del individuo.....	23
2.2.2 Uso y funcionamiento.....	23
2.2.3 La apreciación sensorial engañosa.....	25
2.2.4 La Inhibición.....	26
2.2.5. La Dirección.....	29
2.2.6 El Control Primario.....	31
2.2.7 Medios y objetivos.....	32
2.3 De la teoría a la aplicación: La clase de Técnica Alexander.....	34
2.4 En torno a la ciencia.....	37
2.4.1 Conexiones con teorías científicas.....	37
2.4.2 Revisión de las investigaciones en torno a la TA.....	40

CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS MOTORAS.....	47
3.1 Elementos del aprendizaje de competencias motoras.....	47
3.1.1 El mecanismo reflejo y el patrón global.....	48
3.1.2 La percepción.....	49
3.1.3 Las ideas psicomotoras.....	51
3.1.4 La reacción y el hábito.....	52
3.2 Estructurar el aprendizaje.....	54
3.2.1 No buscar objetivos: la atención en los medios.....	54
3.2.2 Desglosar las fases del proceso de aprendizaje.....	56
3.2.3 Experimentar.....	57
CAPÍTULO 4. LA TÉCNICA ALEXANDER PARA EL MÚSICO.....	59
4.1 La Técnica Alexander para estructurar el aprendizaje.....	59
4.1.1 Mecanismo reflejo y patrón global.....	60
4.1.2 La percepción.....	62
4.1.3 Las ideas psicomotoras.....	62
4.1.4 Hábitos.....	63
4.2 La atención en los medios.....	63
4.3 Aspectos de la interpretación instrumental que pueden mejorar con la TA.....	66
4.3.1 La memoria musical.....	67
4.3.2 Los pasajes difíciles.....	68
4.3.3 La respiración.....	72
4.3.4 El miedo escénico.....	74
4.4 Estudios sobre la mejora en la calidad interpretativa al aplicar la TA.....	76
4.5 La TA en el contexto educativo de los conservatorios.....	79
4.5.1. La TA en los conservatorios ingleses.....	79
4.5.2 La TA en los consevatorios españoles.....	81
4.5.2.1 La TA en el RCSM.....	81
4.5.2.2 La TA en otros conservatorios españoles.....	83
RESUMEN MARCO TEÓRICO.....	85

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA.....	93
5.1. Hipótesis y naturaleza de la investigación.....	93
5.2. Metodología de la investigación.....	96
5.2.1. Aspectos generales.....	96
5.2.1. Diseño de la investigación.....	97
5.3 Estructura y acción en la clase de T.A.....	98
5.3.1 Aspectos generales.....	98
5.3.1.1 Organización de la asignatura.....	100
5.3.2 Aplicación de los procedimientos generales a la práctica instrumental...101	
CAPÍTULO 6. ESTUDIO 1.....	103
6.1 Pregunta abierta.....	103
6.1.1 Perfil de los participantes.....	104
6.1.2 Análisis de datos.....	105
6.1.3 Conclusiones.....	110
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 2.....	113
7.1 Cuestionario.....	113
7.1.1 Elaboración del cuestionario.....	113
7.1.1.1 Práctica de la TA.....	113
7.1.1.2 Cambios en la propiocepción.....	114
7.1.1.3 Aplicación de la TA al trabajo personal con el instrumento....115	
7.1.1.4 Aplicación de la TA a la interpretación instrumental en público.....116	
7.1.1.5 Preguntas sobre la percepción general y los intereses de los alumnos.....116	
7.1.1.6 Preguntas sobre la respiración.....	116
7.1.1.7 Pregunta abierta.....	117
7.2 Análisis cuantitativo de los cuestionarios.....	118
7.2.1 Perfil de las personas entrevistadas.....	119

7.2.2	Situaciones en las que han practicado la TA.....	121
7.2.3	Experiencia obtenida por el aprendizaje de <i>parar y pensar</i> en situaciones cotidianas.....	128
7.2.4	Experiencia obtenida por el entrenamiento de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i> en el trabajo con el instrumento.....	132
7.2.5	Experiencia de la aplicación de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i> en la interpretación en público.....	135
7.2.6	Ayuda proporcionada por la TA.....	138
7.2.7	Experiencia de la aplicación de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i> a la respiración para los instrumentos de vientos o canto.....	139
7.2.8	Pregunta abierta del cuestionario.....	140
7.3	Conclusiones.....	144
CAPÍTULO 8. ESTUDIO 3.....		149
8.1	Discusiones de grupo.....	149
8.1.1	Perfil de los participantes.....	150
8.1.2	Análisis de las discusiones de grupo.....	151
8.1.2.1	Item 2a.....	152
8.1.2.2	Item 2b.....	152
8.1.2.3	Item 3.....	153
8.1.2.4	Item 4.....	156
8.1.2.5	Item 5.....	158
8.1.2.6	Item 6.....	162
8.1.3	Conclusiones.....	163
CAPÍTULO 9. ESTUDIO 4.....		167
9.1	Análisis de casos.....	167
9.1.1	Entrevista a una pianista. Caso 1.....	167
9.1.1.1	Análisis del Caso 1.....	168
9.1.2	Diálogo violista de gamba-pianista. Caso ° 2.....	172
9.1.2.1	Análisis del Caso 2.....	172
9.2	Conclusiones.....	186

9.2.1 Caso 1.....	186
9.2.2 Caso 2.....	187
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES.....	191
10.1 Discusión.....	191
10.2 Conclusiones finales.....	200
10.3 Otras líneas de investigación.....	207
REFERENCIAS.....	209
BIBLIOGRAFÍA.....	221
ANEXOS.....	227
I. Respuestas a la Pregunta Abierta.....	227
II. Cuestionario.....	239
III. Respuestas a la Pregunta Abierta del Cuestionario.....	249
IV. Guión Discusiones de Grupo.....	255
V. Extracto Discusiones de Grupo.....	257
VI. Guión Diálogo.....	267

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Elizabeth Langford. Mind and muscles, 2008; p. 30.....	24
Figura 2.1 F.M Alexander en una clase.....	36
Figura 3.1 Procesos de regulación del pensamiento y de la acción.....	65
Figura 4.1 Variabilidad de velocidad del participante 1 antes y después de la clase de TA.....	79
Figura 7.1. Distribución porcentual del alumnado entrevistado por sexo.....	119
Figura 7.2 Distribución porcentual del alumnado por familias instrumentales.....	121
Figura 7.3 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia del aprendizaje de <i>parar y pensar</i>	130
Figura 7.4 Puntuación media de índice de experiencia del aprendizaje de <i>parar y pensar</i>	131
Figura 7.5 Puntuación media índice <i>parar y pensar</i> según práctica diaria de la TA.....	131
Figura 7.6 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia en el entrenamiento de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i>	134
Figura 7.7 Puntuación media de índice de experiencia en el entrenamiento de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i>	134
Figura 7.8 Puntuación media índice <i>Inhibición</i> y <i>Dirección</i> en el entrenamiento según práctica diaria de la TA.....	135
Figura 7.9 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia en la interpretación en público de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i>	137
Figura 7.10 Puntuación media de índice de experiencia en la interpretación en público de la <i>Inhibición</i> y la <i>Dirección</i>	138
Figura 7.11 Puntuación media índice <i>Inhibición</i> y <i>Dirección</i> en la interpretación en público según práctica diaria TA.....	138

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Prevalencia de PRMDs en términos absolutos por edad.....	8
Tabla 4.1 Profesores de TA en instituciones musicales de Gran Bretaña (curso 1995/1996).....	80
Tabla 4.2 La TA en conservatorios españoles.....	83
Tabla 6.1 Perfil de los participantes en el Estudio 1 según sexo.....	104
Tabla 6.2 Perfil de los participantes en el Estudio 1 según edad.....	105
Tabla 6.3 Perfil de los participantes en el Estudio 1 según instrumento.....	105
Tabla 6.4 Cambios en la propiocepción según instrumento.....	106
Tabla 6.5 Gestión de los cambios en la propiocepción en aspectos concretos de la interpretación.....	108
Tabla 6.6 Niveles jerárquicos 2 y 3 en relación a familias instrumentales.....	109
Tabla 7.1 Distribución del alumnado entrevistado por edad y edad media.....	120
Tabla 7.2 Distribución del alumnado por especialidad instrumental.....	120
Tabla 7.3 Situaciones de la vida cotidiana en las que practican la TA.....	122
Tabla 7.4 Situaciones de la vida cotidiana en las que practican la TA según familia instrumental.....	123
Tabla 7.5 Momentos de práctica en el estudio.....	123
Tabla 7.6 Momentos de práctica en el estudio según familia instrumental.....	124
Tabla 7.7 Momentos de práctica en el estudio según los hábitos diarios de práctica de la TA.....	124
Tabla 7.8 Momentos práctica de la TA al interpretar en público.....	125
Tabla 7.9 Momentos de práctica de la TA al interpretar en público según familia.....	125
Tabla 7.10 Momentos de práctica de la TA al interpretar en público según práctica diaria.....	125
Tabla 7.11 Frecuencia práctica del semi-supino según familia instrumental.....	126

Tabla 7.12 Frecuencia de la práctica del semi-supino según práctica diaria de la TA.....	126
Tabla 7.13 Frecuencia permitir alargamiento de los brazos según familia instrumental.....	127
Tabla 7.14 Frecuencia del alargamiento de brazos según práctica diaria de la TA.....	127
Tabla 7.15 Valoración de los alumnos según situaciones de uso del cuerpo.....	129
Tabla 7.16 Valoración de los alumnos según situaciones en el entrenamiento con el instrumento o al dirigir.....	133
Tabla 7.17 Valoración de los alumnos según situaciones en la interpretación en público.....	136
Tabla 7.18 Valoración de los alumnos según experiencia obtenida sobre respiración.....	139
Tabla 7.19 Alumno prototipo después de 1 año de TA (Mujer, 21, Guitarra).....	147
Tabla 8.1. Perfil de los participantes según género.....	150
Tabla 8.2 Perfil de los participantes según instrumento.....	151
Tabla 10.1 Diferencias entre alumnos que no practican TA y los que practican 1 y 2 años de TA.....	201

I. INTRODUCCIÓN

El estudiante de instrumento musical dedica muchos años a un proceso de aprendizaje complejo en el que no todas las relaciones que establece entre la mente-cuerpo y el instrumento pasan por la luz de la conciencia. Durante este proceso el músico puede sufrir diferentes “tecnopatías” como consecuencia de excesivos esfuerzos musculares, bajo rendimiento en el estudio, inseguridad, falta de autoestima, miedo escénico o ansiedad (Craske, 1984; Fry, 1986; Steptoe, 1989).

¿Hay un aprendizaje efectivo que permita al músico alcanzar un buen nivel de competencias? Parece claro que si el nivel de conciencia no es adecuado, se puede perpetuar una excesiva tensión que se traduce en hábitos asumidos inconscientemente. Pero la adquisición de habilidades interpretativas sería más eficiente y placentera si desde el primer momento los estudiantes de música tuvieran una idea más clara y consciente de su proceso de aprendizaje y del control sobre éste. El mayor control de la acción mediante un mejor conocimiento de los mecanismos implicados en ella y una mayor reflexión en las ideas musicales que se desea expresar, mejorarían el rendimiento de los alumnos y se podría minimizar limitaciones como la baja autoestima o el miedo escénico y además evitar el abandono de los estudios musicales.

Los centros de enseñanza musical parecen no generar este tipo de aprendizaje. De hecho, según los trabajos de Bautista (2009) los alumnos están centrados en la decodificación de partituras, según Marín (2013) los enseñantes se centran en el producto y en la enseñanza de la técnica, y según Torrado (2003, 2006, 2008) las concepciones de estos profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen mucho que ver en esta situación. Según este último autor se tiende a focalizar la atención en los resultados y no en los procesos y, por tanto, no se contempla al estudiante como un “ser” implicado en todos los niveles de aprendizaje.

La Técnica Alexander (TA) es una propuesta para mejorar el control consciente que el músico hace de sí mismo en la acción. De hecho, Alexander (1995) entiende el *uso de uno mismo* como el funcionamiento del organismo en general, el *sí mismo* como el

ser en toda su extensión, y lo considera como el elemento básico para un buen aprendizaje (Alexander, 2011).

II. MI EXPERIENCIA

Durante de los años de mi formación como músico, compaginé los estudios de percusión con los de Farmacia, que cursé y completé debido a mi interés por la biología y la salud. El hecho de haber empezado tarde con la percusión (antes había estudiado piano) y de cursar al mismo tiempo estudios universitarios, me supuso tener que trabajar con mucha presión para conseguir el nivel técnico que exigían mis profesores.

Finalicé los estudios musicales superiores en Madrid y me trasladé a Ámsterdam donde realicé un Curso de Postgrado en el Conservatorio Sweelinck. Estos estudios requirieron de largas sesiones de ensayo y me provocaron un alto nivel de tensión que se tradujo en una lesión en el hombro que fue agravándose a lo largo de mi vida profesional como músico, y, aunque a veces el dolor menguaba, volvía a aumentar en cuanto tenía un concierto exigente.

Después de haber buscado soluciones sin éxito y dado que el dolor persistía, me planteé que debía estar haciendo algo cuando tocaba que agravaba el problema. Había leído que Alexander había desarrollado su técnica por un problema de voz que desaparecía cuando no actuaba y reaparecía al volver a declamar, lo que me hizo establecer un paralelismo con mi situación. Decidí entonces recibir clases de TA y pronto disminuyeron mis molestias, dándome cuenta además de que toda la tensión acumulada al tocar, se mantenía también en mi vida cotidiana.

En mi caso particular, lo que al principio fue mero interés por mejorar mis competencias musicales y mi capacidad pedagógica, pronto se convirtió en el descubrimiento de una técnica que va mucho más allá de aportar bienestar físico.

Ese creciente interés por la TA me llevó a completar un curso de tres años en el *Constructive Teaching Centre* de Londres, una escuela dedicada exclusivamente a la formación de profesores de TA, dirigida por Carrington, que había sido asistente personal de Alexander y continuador de su labor.

Al aplicar lo aprendido a la interpretación con el instrumento observé que los procesos de *reflexión antes de la acción* que promovía la TA me ayudaban a obtener mayor rendimiento en el estudio, así que comencé a aplicar estas ideas en las clases de percusión que impartía.

Mi labor docente en el Real Conservatorio Superior de Música me permitió constatar el poco tiempo que dedicamos los músicos a reflexionar sobre lo que realmente hacemos con nuestro cuerpo y con los instrumentos, y la tendencia mayoritaria a repetir movimientos mecánicamente con la esperanza de poder expresar ideas musicales, sin la suficiente atención que permita elaborar estrategias en el proceso de aprendizaje.

Esta percepción de los cambios que observaba en mis alumnos, iguales a los que yo sentí en su momento, quise dirigirla al terreno de la investigación y comprobar no sólo mis percepciones, sino las percepciones de los propios alumnos respecto a la validez de la TA como herramienta en el proceso de enseñanza de los conservatorios. Por ello, debería averiguar si los alumnos percibían que:

- Focalizando la atención en los elementos que forman parte de la interpretación instrumental se mejora el control sobre la acción y con ello el aprendizaje.
- Ese control tiene un impacto positivo en el miedo escénico.
- Esta situación también potencia una revisión de la idea musical en relación con la actividad mecánica mejorando el proceso de aprender a reflexionar antes de la acción para mejorar la comprensión de lo que se está haciendo.

Mi respuesta tentativa es que este objetivo inherente a la TA de ayudar a llevar a la luz de la conciencia aquellos elementos que intervienen en la ejecución y en la interpretación instrumental, tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos que se visualizará a través de la focalización de la atención en elementos físicos y cognitivos que van a permitir tener el control sobre la acción.

III. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La presente Tesis se desarrolla de la siguiente forma: El marco teórico del trabajo se presenta de los capítulos del 1 al 4, yendo de lo general a lo particular. En el Capítulo 1 se introduce el marco teórico perfilando el estado de la cuestión en cuanto a algunos de los problemas de los músicos y en cuanto a la situación de la enseñanza musical desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva. En el Capítulo 2 se presenta una revisión general sobre la TA. En el Capítulo 3 se expone una reflexión sobre los elementos fundamentales a tener en cuenta en la adquisición de habilidades motoras o maestría conductual sobre una acción, es decir, una competencia. En el Capítulo 4, teniendo en cuenta esos elementos, se desgranar las razones por las que la TA puede ser valiosa para el músico. También se presentan aspectos de la interpretación que pueden mejorar con su aplicación, algunos estudios y su inclusión en el contexto educativo.

El marco empírico se presenta en los capítulos del 5 al 9, que constituye las tres cuartas partes de todo el trabajo y contiene la investigación propiamente dicha. En el Capítulo 5 se explica la hipótesis de la investigación, la metodología empleada y su fundamento, así como el proceso de enseñanza utilizado durante el curso para que los alumnos adquieran a través de la experiencia los conocimientos básicos propuestos por la TA. En el Capítulo 6 se presenta el Estudio 1, en el que se realiza un análisis temático del contenido de la información aportada por los alumnos de la muestra, que respondieron a una Pregunta Abierta sobre la aplicación de la TA al aprendizaje instrumental. En el Capítulo 7 se presenta el Estudio 2, basado en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos de un Cuestionario diseñado a partir de las respuestas a la Pregunta Abierta del Estudio anterior. En el Capítulo 8 se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de Discusiones de Grupo realizadas en un entorno dialógico. En el Capítulo 9 se presenta el análisis de dos casos: el primero es una entrevista semiestructurada a una pianista después de su recital fin de carrera, y el segundo un Diálogo entre dos alumnos que recibieron clase de TA durante dos años consecutivos, también antes de su recital fin de carrera. Se pretendía con este último caso observar las diferencias de cursar la asignatura dos años en vez de uno, como el resto de los alumnos que participan en la investigación. Por último, en el Capítulo 10 se exponen las

conclusiones de la investigación, que muestran la TA como una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje, enmarcándola en las nuevas concepciones sobre el aprendizaje.

La justificación última de este trabajo es comprobar los beneficios de la aplicación de la TA al aprendizaje instrumental. Estos beneficios deberían ser tenidos en cuenta por los responsables del diseño de los planes de estudio de escuelas y conservatorios para incorporar la TA a los programas de estudio y así contribuir de manera fundamental a una formación más efectiva de los músicos.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Parece haber una relación entre los problemas de salud que afectan a los músicos y que tienen que ver con el ejercicio profesional (tecnopatías) y el aprendizaje instrumental (Craske, 1984; Fry, 1986; Steptoe, 1989).

Es posible que la cultura aún imperante en la enseñanza instrumental que tiende a separar cuerpo y mente, distorsione el foco del aprendizaje de manera que la salud de los músicos podría ser un problema de perspectiva. ¿Podría entonces encontrarse entre las causas de estos problemas el poco control cognitivo de los aprendices de instrumento? Para analizarlo, se hace un repaso a las últimas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje musical desde el punto de vista de la psicología cognitiva, y a la realidad actual de los conservatorios españoles con respecto a dichas investigaciones.

1.1 LA SALUD DE LOS MÚSICOS

La vida del músico tiene unas características que pueden originar diversas tecnopatías, entendiendo como tales los trastornos derivados de su actividad laboral que afectan tanto al ámbito físico como al psíquico. Los estudios sobre estos problemas aumentan día a día. En Estados Unidos existen alrededor de veinte clínicas dedicadas únicamente al tratamiento de enfermedades *musicales* (Corbella, 2006), mientras que en España ya se habla de crear una especialidad llamada *medicina musical* (Carretero, 2008)

Ante este hecho podríamos plantearnos si el músico es más propenso a enfermar que el resto de la población y la respuesta es clara: ni la música ni los instrumentos son peligrosos, aunque pueden producirse alteraciones que obligan a algunos músicos a

abandonar la profesión por padecer problemas de salud relacionados con su trabajo, como señala Corbella (2006).

La comunidad científica que ha analizado este tipo de trastornos en músicos es unánime al atribuir las prevalencias más altas a los trastornos de tipo músculo-esquelético frente a los problemas de salud no músculo-esqueléticos, sobre todo, en estudiantes de cuerda, percusión y teclado (Viaño, 2007).

En el ámbito musical, Zaza (1998) define estas enfermedades como *Playing Related Muskuloeskeletal Disorders* (PRMSDs), defendiendo las percepciones subjetivas de los músicos para entender en qué situaciones se habla de una enfermedad o lesión músculo-esquelética que debería ser tratada.

Viaño (2007), de la Universidad A Coruña, realizó un estudio de la bibliografía sobre el tema y publicó la siguiente tabla sobre los resultados epidemiológicos generales encontrados y referidos a la incidencia de lesiones.

Tabla 1.1 Prevalencia de PRMDs en términos absolutos por edad.

Tipo de prevalencia	Edad	Rango (%)	Otros aspectos
Cualquier gravedad	Adultos	39-87,7	
	Estudiantes de música de secundaria	34-62	
Excluyendo la gravedad leve	Adultos	39-47	La exclusión de la gravedad leve o quejas transitorias estrecha el rango de prevalencia y proporciona una más exacta estimación. Sin embargo, sólo 3 de los estudios elegidos excluyeron los síntomas leves.
	Estudiantes de secundaria	17	

Fuente: (Viaño. 2007, pp 6)

Según estos estudios, una gran parte de los músicos sufre dichos problemas en algún momento de su vida, y en la mayoría de casos se echa la culpa a una excesiva actividad

o a la utilización de una técnica inadecuada. Afectan principalmente a las extremidades superiores, y las enfermedades de la mano son las más frecuentes. Las mujeres están más afectadas que los hombres debido a la sobrecarga muscular que provoca la intensidad de los ensayos.

En España, la investigación sobre este tema está prácticamente en su primera década de vida. Se han realizado tres tesis doctorales que han desarrollado sendos programas de intervención para la prevención o tratamiento de lesiones (Farias, 2000; Martín, 2008; Nunes, 2001), algunos artículos publicados en revistas científicas de relevancia por autores españoles (Farias, 2000; Roset-Llobet et al., 2000) y algunos libros de divulgación didáctica (Orozco y Solé, 1996; Farias, 2005; Sardá, 2003; Roset y Fábregas, 2005).

Más recientemente cabe reseñar el estudio realizado en nuestro país por Viaño, Pino y Martínez, entre un total de 145 estudiantes de guitarra, violín, viola, violonchelo, contrabajo y piano del Conservatorio Profesional de Música Manuel Quiroga de Grado Medio (Secundaria) de Pontevedra y del Conservatorio Superior de Música (Universitaria) de Vigo (2010). Estos estudiantes fueron evaluados mediante una entrevista oral y personal estructurada mediante cuestionarios de corte transversal: el procesamiento, tratamiento y análisis de los datos han seguido los objetivos propuestos. La información recogida se registró y preparó para el análisis mediante un proceso informático en el que se ha creado una base de datos mediante el paquete informático de análisis estadístico SPSS versión 15.0.1.

En dicho estudio se usa el término en español *trastornos músculo esqueléticos relacionados con la interpretación* (TMRIs). Los resultados fueron los siguientes:

- Las prevalencias de carácter global descritas fueron similares a los escasos estudios previos con metodología y características sociodemográficas relativamente parecidas a dicho estudio.
- Las prevalencias por instrumento fueron muy altas (73.9-100%), y superiores en Secundaria que en la Universidad.

- La espalda en su conjunto ha sido la zona más afectada (127/145, 95.9%); por orden decreciente las zonas más vulnerables fueron la espalda dorso-lumbar, cuello, hombros, codos, muñecas y manos.
- En pianistas y guitarristas se ha estimado un riesgo relativo mayor de sufrir TMRIs en hombres (75.7/67%, respectivamente) frente a mujeres.
- Los violonchelistas hombres son más propensos a sufrir TMRIs vs no sufrirlos (70%), mientras que el 100% de las mujeres mostraron algún tipo de trastorno.

Otros datos relacionados con esta problemática nos demuestran que se trata de un hecho mundial. La Asociación de Orquestas Británicas asegura que más del 15% de especialistas en música clásica está de baja un mes al año debido a trastornos relacionados con su profesión. En Estados Unidos, una encuesta efectuada entre 22.000 miembros de la Asociación Nacional de Profesores de Música concluye que el 29% de los encuestados ha sufrido alguna lesión como consecuencia de su actividad. El Grup d'Estudis Medic Musical realizó durante 1995 otra encuesta con una muestra de 302 músicos pertenecientes a bandas de jazz, salsa, cocola y rock (excluyendo las orquestas sinfónicas); el resultado obtenido fue que el 65,5 % no sufrió lesión alguna y el 34,6 % se vio afectado por problemas.

Estas cifras nos dan idea de la repercusión y de la importancia de las enfermedades que presentan los músicos y que por su extensión no pueden ser abordadas en su totalidad, ya que abarcan desde trastornos músculo-esqueléticos a trastornos psicológicos.

La música, como cualquier actividad artística, compromete a la totalidad de la persona y, de acuerdo con Orozco y Solé (2000), el verdadero instrumento es nuestro cuerpo, que debemos controlar y preparar para una tarea que exige muchas horas de trabajo y dedicación.

1.2 ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE MUSICAL

En el artículo *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas* escrito por Pozo, Bautista y Torrado y publicado en la revista *Cultura y Educación* en 2008, se recoge información sobre las investigaciones acerca de la interpretación musical, tema que se ha constituido como objeto de estudio de gran interés en las últimas décadas especialmente fuera de las fronteras de nuestro país, y citan como ejemplo las revisiones de Gabrielsson (1999 y 2003)

El nacimiento de la Psicología Cognitiva, allá por la segunda mitad del siglo XX, despertó entre los investigadores la motivación por estudiar los procesos que los músicos profesionales ponen en juego durante la práctica instrumental.

La investigación con los alumnos principiantes se desarrolló tanto desde la vertiente teórica como la instruccional. En el caso de la música comenzaron a realizarse estudios en los que se comparaba el comportamiento de sujetos con diferentes grados de pericia (Lehmann & Gruber, 2006). En ellos se puso de manifiesto que las diferencias en el grado de *competencia instrumental* eran debidas, esencialmente, a dos factores: por un lado, al diferente grado de práctica con el instrumento, en términos de *cantidad* (Ericsson, Krampe & Tesch-Römper, 1993); y por otro lado, al diferente tipo de práctica con el instrumento, en términos de *calidad* (Williamon & Valentine, 2000).

Estos resultados tuvieron una notable repercusión a nivel educativo, pues provocaron que algunos de los planteamientos más arraigados en la *cultura* del aprendizaje musical fueran cuestionados. Por ejemplo, con ellos se desmitificaba la importancia del talento innato —o del *genio*— como principal responsable de la *excelencia musical* (Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996).

En otras palabras, hicieron que la creencia en que *el músico nace, no se hace* —tan asumida en los conservatorios, de modo implícito o explícito (Torrado, 2003)— se pusiera seriamente en duda (Musumeci, 2005). De este modo, si uno de los factores que convertían a músico en experto era su *cantidad* de práctica, ya no tenía demasiado

sentido seguir seleccionando al alumnado de los conservatorios únicamente en función de sus *condiciones innatas* de partida.

Por ello, tanto desde la investigación como desde la docencia, se empezaron a buscar otros criterios más apropiados para realizar estos procesos selectivos, como, por ejemplo, las motivaciones iniciales (McPherson & Zimmerman, 2002), o la disposición al esfuerzo (Williamon, 2004). Del mismo modo, dado que otro de los factores importantes parecía ser la *calidad* de la práctica, resultaba necesario reflexionar acerca de la efectividad de los *enfoques* de enseñanza y aprendizaje predominantes en estos contextos educativos.

Así, a la par que las teorías constructivistas de la educación se generalizaban en otros ámbitos académicos, el modelo de conservatorio (Burwell, 2005) comenzaba a recibir duras críticas. En concreto, se empezó a cuestionar la efectividad del modelo de profesor transmisivo o *directo*, pues se consideraba que su forma *tradicional* de enseñar música no fomentaba que los alumnos aprendieran de un modo similar al de los expertos. Por el contrario, se entendía que generaba estudiantes con estrategias repetitivas e imitativas. Esto es, con un tipo de práctica cuya *calidad* era ciertamente dudosa (Jorgensen, 2000).

En consecuencia, en los últimos años se han venido experimentando, aplicando e investigando metodologías de enseñanza basadas en planteamientos teóricos más complejos, de corte *constructivista*, obteniéndose excelentes resultados en el aprendizaje de los alumnos (Burwell, 2005; Hultberg, 2002). No es de extrañar, por tanto, que dichas propuestas se hayan reflejado en los currículos educativos de distintos países, y de forma muy peculiar en los del nuestro.

1.3 LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE MUSICAL EN ESPAÑA

Según Pozo, Bautista y Torrado (2008), el interés por cambiar la manera en que los profesores y los alumnos de nuestros conservatorios enseñan y aprenden música ha sido impulsado, fundamentalmente desde dos frentes distintos, aunque sin duda relacionados.

Por un lado, como hemos dicho, hubo un cambio a nivel general en las teorías de la educación aceptadas en otros ámbitos científicos y académicos, de orientación *constructivista*, a partir de las que se articuló la Reforma Educativa implantada en nuestro país por medio de la LOGSE (1992), la cual, como no podía ser menos, también afectó a las propuestas curriculares desarrolladas en los conservatorios.

Por otro lado, este cambio curricular se apoyó en parte en la innovación e investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música, que en los últimos años ha venido respaldando empíricamente la relevancia de poner en práctica dichas teorías constructivistas en la propia educación musical.

Uno de los aspectos donde se han intentado introducir modificaciones sustanciales ha sido en los modelos o *enfoques* educativos que han predominado tradicionalmente en estos centros (Torrado, 2003).

Sin embargo, esas demandas de cambio hacia una enseñanza basada en un modelo constructivista apenas han alcanzado la realidad de las aulas. En el artículo de Pozo, Bautista y Torrado (2008) se propone que una de las razones de esa resistencia al cambio son las concepciones implícitas de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En este sentido, las investigaciones de Pozo, Bautista y Torrado (2008), pretenden mostrar algunas implicaciones de las nuevas propuestas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación instrumental, así como las dificultades y resistencias con las que se enfrenta dicho cambio en las concepciones y las prácticas de enseñanza, incluyendo algunas propuestas renovadoras de la educación musical en el ámbito de los conservatorios de música.

A juicio de Pozo, Bautista y Torrado (2008), el hecho de que este elitismo fuera aceptado con tanta normalidad en los conservatorios, hizo que los modelos de enseñanza nunca fueran objeto de reflexión, ni por parte de los docentes ni de las

administraciones educativas. Es decir, como las capacidades de los alumnos se daban por supuestas (su talento, su motivación, su pasión por la música, etcétera), no tenía ningún sentido cuestionar las estrategias de enseñanza de los profesores, ni hacer especial hincapié en su formación psicopedagógica y didáctica (Bautista, 2007). Bastaba con asegurar su pericia como instrumentistas, de manera que fueran buenos *modelos* a imitar por los estudiantes.

En síntesis, podríamos decir que estos planteamientos curriculares se basaban teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje muy simples e ingenuas, de naturaleza *directa e interpretativa* (Torrado y Pozo, 2008). Estas dos concepciones, aún con importantes diferencias, comparten la idea de que la enseñanza de la interpretación musical debe estar dirigida a reproducir de la manera más fiel posible lo que está presente —a ser posible explícito— en la partitura, y para ello el profesor debe evitar toda acción del alumno que se desvíe de esa meta. Según Pozo y Torrado (2008), esta idea, claramente alejada de los supuestos de los enfoques constructivistas apoyados por los defensores del cambio educativo, suele ser dominante entre los profesores de música. No resulta sorprendente, por tanto, que la tasa de abandono de los estudios musicales en España sea extremadamente alta (Perelló, 2002)

Por el contrario, el currículo planteado con la LOGSE en los conservatorios (Orden de 28 de Agosto, 1992) propuso llevar el *constructivismo* a las aulas de estos centros utilizando una última concepción, que podemos denominar como *constructiva*. En ella, la enseñanza está centrada en aprender a controlar y dominar los procesos mentales y los procedimientos motores de forma coordinada, pero siendo además el propio alumno quien debe ejercer el control o regulación de su propia acción. No se trata ya sólo de enseñar a decodificar partituras y de dominar el instrumento a nivel técnico —según Marín (2013), los enseñantes se centran en el producto y en la enseñanza de la técnica de manera que el protagonista es la técnica y el músico un objeto—, sino de enseñar a controlar mentalmente y sentir el propio cuerpo, que es el que en definitiva interpreta, ejecuta o toca a través del instrumento la representación mental que se ha construido de la música.

Se asume que es la propia actividad mental del alumno la que debe llevarle, bajo la supervisión o guía del maestro, a construir una representación artística de la partitura (algo más que afinar y medir) y construir, del mismo modo, las acciones que le permitirán interpretar su propia representación de la misma. Los profesores sólo pueden intervenir en las condiciones del aprendizaje con el objetivo de influir indirectamente en los procesos cognitivos del aprendiz con la intención de variar los resultados del aprendizaje.

El artículo “Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental” de Torrado y Pozo (2007) está dedicado precisamente a ilustrar en detalle los rasgos que caracterizan a una práctica docente basada en esta concepción, en la que como se apreciará, no se trata ya de dirigir externamente, como en las formas anteriores, los procesos cognitivos o incluso los componentes técnicos de la acción, sino de enseñarle a regular metacognitivamente su propia acción (Mateos, 2001). Las estrategias didácticas propias de esta concepción se basan en fomentar la reflexión del alumno sobre su propia práctica, como vía principal para favorecer su comprensión y con ello, generar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje cada vez más autónomo. Como se ha dicho, estos enfoques constructivistas son dominantes entre los defensores del cambio educativo.

Torrado (2003) y Pozo y Torrado (2006) se atreven a aventurar a partir de los escasos datos disponibles que aún hoy son las prácticas más conservadoras —las aquí situadas en el marco de una teoría directa del aprendizaje— las que predominan en las aulas, entre otras cosas porque son las más fieles a culturas educativas anteriores al constructivismo.

Según el profesor de TA García, del Conservatorio Superior de Zaragoza, (2010), los alumnos del ciclo superior estudian de media unas 24 horas semanales, pudiendo llegar en ocasiones incluso a 40 horas. A esa cantidad habría que añadirle el tiempo dedicado a ensayos y conciertos. Y la pregunta sería: ¿son tantas horas necesarias para alcanzar un buen nivel de maestría ó por el contrario, habría que medir el tiempo de estudio en términos de calidad?

Según García (2011) parece evidente que sustituir un trabajo razonado y efectivo por horas de trabajo repetitivo y sin sentido, no constituye una garantía de buen rendimiento. De acuerdo con él, tener en cuenta la calidad de estudio supone determinar objetivos, seleccionar estrategias, controlar el proceso del estudio y evaluar los resultados que se producen, así como son preferibles sesiones de trabajo concretas y no muy extensas. La música es un medio y no un fin. Para Torrado, y según sus propias palabras:

Los alumnos deben reflexionar y metaconocer su propia actividad musical para realizar una representación más compleja de la música. De manera que la actividad metacognitiva se dirija a construir conocimiento mediante la reflexión, la supervisión de estrategias y la valoración y evaluación del trabajo.

CAPÍTULO 2

LA TÉCNICA ALEXANDER

“La voluntad y la inhibición son valiosísimos derechos de nacimiento del ser humano”

(Alexander, 2011. p 166)

La TA puede ser, por su naturaleza, una herramienta que permita a los alumnos de música focalizar la atención en su propio proceso. En este capítulo se presenta una revisión general de esta técnica, su origen, evolución, sus principios fundamentales, su práctica, sus procedimientos y las conexiones de la TA con diferentes investigaciones.

2.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN

2.1.1. Qué es la Técnica Alexander

Alexander (2011) se refiere a su técnica como un método de re-educación, reajuste y coordinación del organismo humano desde la perspectiva del control y guía consciente y constructivo. Re-educación para Alexander es la recuperación gradual de algo que ha sido previamente experimentado, pero que por alguna razón se ha perdido.

Para Alexander (2008), su técnica desarrolla un trabajo sobre el ser humano como unidad indivisible en la que no existe separación entre el cuerpo (lo físico) y la mente (lo psíquico). Obsérvese su relación con las actuales teorías al respecto manifestadas por ejemplo, por Damasio (2006)

Carrington (2009), alumno directo de Alexander, considera la TA como el principio de un proceso de aprendizaje, enfatizando su condición educacional, que comprende una re-educación física y mental coordinada (1989), siendo la actitud mental de los alumnos el secreto de su práctica (2001).

Dice también Carrington (2009) que la TA ayuda a dejar de interferir con el funcionamiento del organismo humano como un todo, permitiendo cambiar las reacciones habituales a estímulos cotidianos.

Pierce Jones, profesor de la TA de segunda generación y alumno directo de Alexander (1998), se refiere a la TA como un campo de conocimiento para aprender a usarlos a nosotros mismos al realizar actividades cotidianas. Para él, el propósito de la TA es enseñar a realizar esas actividades con un control consciente y razonado. Además, enfatiza su valor considerándola una técnica que resuelve problemas derivados de un *mal uso* (más adelante se comenta esa expresión) y que enseña a aplicar una inteligencia práctica a cualquier actividad, eliminando las respuestas estereotipadas no deseadas y enfrentándose así a hábitos y a la posibilidad de cambiarlos.

Para Langford (2008) es un método para mejorar la coordinación neuromuscular mediante el cambio de ciertos hábitos posturales y de ideas erróneas relativas al movimiento en general.

Para Stevens (1997), la TA penetra en el centro de lo que creemos que es el ser humano. Funciona inicialmente en la frontera entre lo que denominamos físico y mental o consciente y subconsciente. Desarrollando la atención consciente nos capacitamos para elegir y modificar nuestros hábitos.

De todas estas definiciones, podemos deducir que la TA es:

- Un método re-educativo que ayuda a eliminar reacciones no deseadas a los estímulos de la vida mediante un control consciente y constructivo.
- Una técnica basada en la consideración del organismo humano como una unidad psico-física, que promueve el desarrollo de una consciencia sensorial y que aporta los medios necesarios para usarse mejor en cualquier actividad.

2.1.2. Qué no es la Técnica Alexander

Cuando a principio de curso se pregunta a los alumnos del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid por qué se han apuntado a clase de TA y qué idea tienen sobre ella, las respuestas más frecuentes son:

- a) Piensan que es una técnica postural y con ella quieren conseguir una *buena postura* para tocar.
- b) Creen que es una técnica de relajación y vienen a aprender a relajarse.

Así que deliberadamente se comienza el curso haciéndoles reflexionar sobre la palabra *postura*.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, postura es: “Planta, acción, figura, situación o modo en que está puesta una persona, animal o cosa” y “Posición o actitud que alguien adopta respecto de algún asunto.”

Alexander (2011) dice que una postura correcta indica una posición fija. Para Langford (2008) se debe evitar el uso de la palabra *postura* pues suele ir acompañada de la descripción buena o mala, siendo *buena postura* algo rígido, como la postura militar, y *mala postura* aquella que se asocia con una actitud de rebeldía en la adolescencia. De manera que prefiere usar el término *estructura* o *armazón* (*framework* en el original) para referirse a los huesos y músculos (estos mueven los huesos o mantienen la relación entre ellos) que nos proporcionan una cubierta protectora para los órganos. Langford afirma que lo que interesa dentro del ámbito de la TA no es la postura, sino la manera de transportar esa *estructura* de un lado a otro.

En todo caso, como dice Jones en *Collected Writings* (1998), habría que considerar *postura* como algo en cuatro dimensiones, cuya cuarta dimensión sería el movimiento. Podemos decir que llamamos postura a una fase del movimiento, y puesto que pasamos por infinitas posturas durante el movimiento, si mejoramos éste, mejoraremos también nuestras posturas. Para Jones (1997) “el movimiento, en un campo de atención expandido, es el medio por el que la TA produce el cambio” (p. 156).

“La postura refleja nuestras reacciones a los estímulos externos e internos y ante nuestros propios pensamientos y emociones” (García, 2011, p.118) y “Modificar la postura implica, por tanto, una transformación interna y una mejora externa que parte de nuestro pensamiento” (García, 2011, p.133).

Por otra parte, la palabra *relajación* también merece una reflexión. Según el *Diccionario* de la Real Academia Española, *relajación* es: “La acción o efecto de relajar o relajarse”. Siendo relajar: “Aflojar, laxar, o ablandar” o “Conseguir un estado de reposo físico y moral, dejando los músculos en completo abandono y la mente libre de toda preocupación”.

Para Alexander (2011), si intentamos conseguir relajación por métodos directos somos víctimas de un engaño. Se puede pensar equivocadamente, por ejemplo, que estar relajado quiere decir dejarse caer. Esto significa que unos grupos de músculos pueden estar haciendo un trabajo excesivo mientras otros no hacen en absoluto su trabajo (véase pág. 49).

Langford (2008) recuerda que todos los movimientos, excepto en las caídas, ocurren mediante contracción muscular. La orden de relajar todo ocasiona muchas veces una interferencia con la coordinación tan grande como la tensión que se está intentando corregir. Para Langford, la naturaleza no permite relajación completa. Cuando se busca la relajación en realidad se actúa sobre lo que se *puede* relajar sin ninguna garantía de que sea lo que se *debe* relajar. Eso puede suponer un esfuerzo extra para músculos que ya están haciendo demasiado esfuerzo.

Lo que queremos es tener un tono muscular que nos permita realizar nuestra actividad con eficacia, por lo que podemos pensar entonces que la TA *no* es una técnica de relajación que nos acerca al momento del descanso absoluto, de abandono, sino que, en todo caso nos ayuda a estar *activamente relajados*.

La TA tampoco es una terapia, y eso lo dejó muy claro Carrington en su artículo *On categorizing the Alexander Technique*.

Teniendo en cuenta todas estas apreciaciones, podemos decir que la TA es un método re-educativo que nos ayuda a recordar cómo usarnos a nosotros mismos de una manera adecuada, olvidada por la influencia de años de práctica de hábitos perjudiciales aprendidos durante nuestra vida y que interfieren en ese potencial buen *uso de nosotros mismos* que tenemos al nacer.

Así, lo primero que debemos aprender es a detectar esos hábitos que interfieren en nuestros mecanismos naturales, pues necesitamos ser conscientes de eso que hacemos con un esfuerzo innecesario, para poder evitarlo.

2.1.3. Origen

Frederick Matthias Alexander (1869-1955) nació en Tasmania (Australia). Era actor y recitador, especialista en Shakespeare, que en un momento álgido de su carrera comenzó a sufrir una ronquera persistente durante sus actuaciones, con consiguiente pérdida de voz.

Después de acudir a médicos buscando soluciones a su problema y no encontrarlas, decidió probar a hacer intervalos de descanso en su trabajo durante los cuales recuperaba la voz, pero volvía a perderla una y otra vez en el momento de actuar. Así, pensó que la causa debía ser que hacía algo erróneo cuando actuaba. Ayudado por una serie de espejos que colocó a su alrededor, decidió emprender un proceso de investigación analizándose y observándose a sí mismo para descubrir aquello que hacía y que le provocaba la afonía.

Durante ese proceso de auto-observación, poco a poco se dio cuenta de que la manera general en que *se usaba* era lo que causaba su problema. No sólo estaba implicado su aparato respiratorio y fonador, sino que todo su cuerpo respondía a sus pensamientos, que él consideró erróneos, siguiendo unas pautas de conducta que le

provocaban el problema. Es decir, su unidad psico-física era la responsable de lo que le ocurría.

Alexander describió detalladamente este proceso de investigación en su libro *El uso de sí mismo*, que será comentado más adelante.

Con el tiempo, Alexander fue capaz de resolver sus problemas por sí mismo y comenzó a ayudar a otros colegas de profesión sorprendidos de sus mejoras no sólo en su voz, sino también en sus capacidades interpretativas. Más adelante su fama se extendió, llegando a dar clase también a pacientes enviados por sus propios médicos.

En el año 1904 se trasladó a Londres, donde dio clase a personalidades de la época como el dramaturgo George Bernard Shaw, el escritor Aldous Huxley, o el filósofo de la educación John Dewey, quien prologó varios de los libros escritos por Alexander. En 1930 abrió el primer curso de entrenamiento de profesores de TA y durante la Segunda Guerra Mundial se trasladó a Estados Unidos, donde estableció otro centro de formación de profesores.

Escribió cuatro libros en los que explica detalladamente sus hallazgos, desarrollados en un periodo de alrededor de sesenta años. Sus libros son una base fundamental para comprender su trabajo y su pensamiento, derivados de años de observación y análisis del funcionamiento del ser humano, basándose en la utilización de lo que el denominó un *control consciente y constructivo*.

Alexander murió en 1955, tras haber formado en la aplicación de su trabajo a profesores que han continuado enseñando el uso de su Técnica hasta nuestros días. Esto ha dado como resultado un aumento considerable del número de profesores de la TA por todo el mundo. En la actualidad, 59 años más tarde, alrededor de 3.000 profesores de la TA imparten clases en 17 países. Aproximadamente un tercio de los cuales están en el Reino Unido y alrededor de 80 en España, donde se ha ido introduciendo poco a poco en los últimos años.

2.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA TÉCNICA ALEXANDER

A continuación se exponen las ideas básicas que Alexander maneja en sus libros y sobre las que está fundamentada la TA.

2.2.1 La unidad psico-física del individuo.

Alexander (1995) escribió que:

Lo que llamamos *mental* y *físico* no son realidades separadas, y que por ese motivo los males y deficiencias humanas no se pueden catalogar en *mentales* o *físicos*, ni ser tratados específicamente como tales, sino que toda formación, ya sea educativa o de otro género, es decir si su objeto es la prevención o eliminación de defecto, error o enfermedad, debe basarse en la unidad indivisible del organismo humano. (p. 37)

Esta afirmación de Alexander puede ser corroborada por lo que escribió Serrington, (1961) padre de la neurología moderna:

Formal dichotomy of the individual (into mind and body) (...) which our description practised for the sake of analysis, results in artefacts such as are not in Nature”

La dicotomía formal del individuo en cuerpo y mente (...) cuya descripción practicamos por la búsqueda de análisis resulta un artificio que no está en la naturaleza. (p.XVI)

Aunque por falta de términos más adecuados, Alexander (2011) utiliza la palabra *mental* al hablar de procesos o manifestaciones reconocidos como no enteramente *físicos* y viceversa.

2.2.2. Uso y funcionamiento

Alexander describió el proceso de descubrimiento y desarrollo de su Técnica en el libro *The Use of The Self*, que se publicó en 1932, y según afirma en el prólogo del mismo Barlow, médico y profesor de TA autor de muchos libros sobre el tema, el *British Medical Journal* lo consideró un clásico de la observación científica. También aventuraba Barlow que ese libro nunca moriría. De hecho, desde entonces no ha parado de editarse, se ha traducido a infinidad de idiomas y la última edición en

castellano es de 1995. En la actualidad está agotado y se prepara una nueva edición. La traducción de la expresión *use of the self*, utilizada por los profesores de Técnica hispanohablantes, ha sido *el uso de uno mismo*.

Alexander (1995) dice en este libro:

(...) siempre que aludo a uso y funcionamiento en relación al organismo humano, no me refiero a la actividad mecánica como tal, sino que incluyo todas las manifestaciones de la actividad humana que participan en lo que llamamos concepción o comprensión, negar o dar el consentimiento, pensar, razonar, dirigir, etc. (p. 74)

Como dice Michael Gelb (1981), para Alexander el concepto *uso* se refería al proceso de control sobre todas aquellas acciones que le parecía posible someter a su control. Podemos decir que el *uso* de nosotros mismos es la elección que hacemos entre varias opciones de las que disponemos al realizar cualquier acción.

Para Langford el *uso* es la distribución de la tensión y la relajación a lo largo del cuerpo. El estilo con el que caminamos y nos movemos en general, las técnicas que usamos para actividades particulares como practicar deportes o tocar un instrumento, afectan también a nuestra estructura. Langford propone que la estructura, el funcionamiento y el uso son interdependientes.

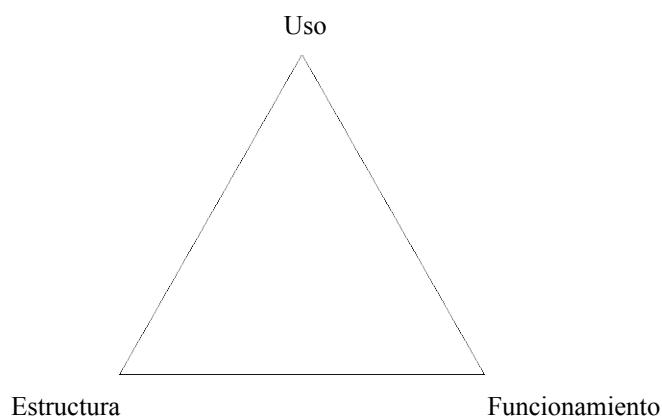


Figura 1.1. Interdependencia entre uso, estructura y funcionamiento.

Fuente: (Langford, 2008)

Asimismo, propone que somos cómo nos movemos o cómo estamos quietos pues ambas facetas forman parte del uso del cuerpo vivo.

Para Langford, el *uso de nosotros mismos* depende mucho de nuestro músculo esquelético: el medio por el que controlamos y movemos partes de nuestro cuerpo en relación con otras partes y en relación con nuestro entorno. Y el pensamiento está reflejado en el comportamiento del músculo.

Los descubrimientos de Alexander con respecto a su propio *uso* le llevaron a darse cuenta de que existía una íntima conexión entre el uso y el funcionamiento, y dedicó un capítulo de su libro *La constante universal de la vida* a relacionar la manera de *uso*, con el diagnóstico y la enfermedad. En él cuenta sus éxitos en las experiencias con alumnos que le habían sido enviados por célebres médicos.

En una carta publicada en el *British Medical Journal* (1937), un grupo de destacados médicos británicos afirmaba su apoyo a la TA, basando su convencimiento en que: “una manera de uso insatisfactoria, que interfiera con el funcionamiento general, constituye una predisposición para el trastorno y enfermedad”, y recomendaban la inclusión del entrenamiento necesario para conseguir el conocimiento adquirido por Alexander en el currículo médico. (Fischer, 2008)

2.2.3. La apreciación sensorial engañosa

Uno de los aspectos cruciales que llevó Alexander a desarrollar su Técnica fue el hecho de descubrir que no podemos fiarnos de lo que sentimos. Para Alexander (2011) la apreciación sensorial precede a la sensación y la sensación es un resultado de la actividad conjunta a la que se refiere con el término de apreciación. Esta actividad conjunta incluye para él todas aquellas experiencias sensoriales que son responsables de la acción y reacción psicofísicas en todo el organismo.

Alexander acuñó el término *apreciación sensorial* para no depender del uso y definición cambiantes de palabras como percepción y las distinciones entre sensación,

propiocepción, etc., como apunta Fischer (2011) en las notas introductorias a CCC. Para Fischer *sensación* es un término más amplio que percepción o cinestesia, pues incluye emociones, creencias, etc., cuestiones que son consecuencia del proceso de percibir.¹

Para Gelb (1981) “El cuerpo es la sede de la percepción, y la calidad de la percepción de un individuo, depende de cómo funciona” (p.55). Estamos dispuestos a admitir que nos equivocamos con respecto a lo que vemos, oímos u olemos, pero hacemos una excepción con el sentido que nos dice cómo se mueven nuestros cuerpos. Este particular sentido llamado propiocepción (véase pág. 49) está tan íntimamente unido a lo que somos, que rara vez cuestionamos su precisión pero, como dice Langford (2008), también puede equivocarse.

Debido a determinados hábitos, la apreciación sensorial es defectuosa, pero con entrenamiento puede hacerse más fiable (Stevens, 1997).

En el libro *El uso de sí mismo* (1955), Alexander escribe:

(...) me usaba a mí mismo habitualmente de la manera que sentía natural. En otras palabras, yo, como las demás personas, me guiaba por la “sensación” para la dirección del uso de mí mismo. Sin embargo, a juzgar por los resultados de mis experimentos, (...) este método de dirección me había conducido al error, demostrando que la ‘sensación’ que acompaña a la dirección de mi uso no era muy fidedigna (p.53).

2.2.4. La Inhibición

Para Alexander (1942), la *inhibición* es el acto de negarse a responder a un deseo inicial para conseguir un fin. Es la capacidad de detenerse, de suspender una reacción determinada hasta estar adecuadamente preparados (Gelb, 1997).

No debe confundirse con el término freudiano de inhibición, referido a la supresión del deseo instintivo; sino que por el contrario, es la capacidad que poseemos de elegir nuestra reacción a un estímulo dado y por consiguiente nos proporciona opciones y, por

¹ Dada la cantidad de términos que intentan definir diferentes aspectos de lo que sentimos, a partir de ahora hablaremos indistintamente de percepción, sensación, propiocepción, cinestesia o apreciación sensorial.

tanto, más libertad en las reacciones. Para Jones (1997) la inhibición es un término negativo pero describe un proceso positivo .

Alexander (1995) descubrió que para cambiar el hábito erróneo de llevar la cabeza hacia atrás y hacia abajo al declamar, que él había observado en sí mismo mediante los espejos, tenía que pasar por la experiencia de recibir el estímulo de hablar y negarse a reaccionar a él de inmediato, porque si pretendía cambiar directamente su forma de uso al declamar, es decir, hacer algo diferente a lo que acostumbraba, volvía una y otra vez a su hábito a pesar de que su percepción le indicaba que sí se estaba produciendo un cambio.

Es decir, su hábito era una respuesta instintiva al estímulo de utilizar la voz y sólo rehusando a responder de una manera estereotipada (Gelb, 1997) podía producirse el cambio. Para Alexander, pues, *inhibición* significa la no activación de mecanismos cuando su acción pueda ser inapropiada para un determinado fin (Langford, 2008).

Carrington (1999) comentó en una de sus charlas recopiladas en *The Act of Living* que antes de que una persona sea consciente de que realmente va a hacer un movimiento, su sistema nervioso ya lo ha asimilado en algún momento anterior y en un nivel subconsciente. Como respuesta, el sistema neuro-muscular comienza a activar el patrón habitual de acción de manera que los nervios y músculos encaminan su actividad a poner en marcha el proceso normal del movimiento. De forma que si queremos impedir con eficacia el patrón habitual, hay que reforzar la capacidad de parar la reacción al estímulo, lo cual requiere tiempo (Libet, 1985).

En términos neurológicos, Sherrington (1979) dice: “*To refrain from an act is no less an act than to commit one, because inhibition is coequally with excitation a nervous activity*” (p. 10).

En este contexto, *actividad nerviosa* se refiere a la actividad del sistema nervioso. *Inhibición* sería entonces compañera y a la vez opuesta a la *excitación*, la no activación de los mecanismos implicados en una determinada acción. Alexander usó el término

para referirse a la no activación de dichos mecanismos cuando la acción es inapropiada para conseguir un fin determinado.

En definitiva, lo que Sherrington (1979) explica es que, lo sepamos o no, una parte importante de la función cerebral se dirige a refrenar la acción de la musculatura hasta el momento adecuado.

Para Langford (2008), es importante saber cuándo los músculos no deben entrar en acción, ya que de esa capacidad dependen, tanto el poder de tomar decisiones, como la habilidad de explorar nuestras capacidades y aumentar nuestras habilidades. De hecho, una gran parte de nuestro cerebro está dedicada a elegir lo que no tenemos que hacer. Esto es fácil de entender si observamos los movimientos descontrolados que realizan enfermos con daños cerebrales.

Todos estamos de acuerdo con la idea de detenernos a pensar antes de reaccionar, pero como dice Gelb (1997), esto es un consejo meramente intelectual, porque no estamos entrenados en la práctica de la inhibición, y en consecuencia no usamos el potencial que poseemos para mantener nuestro equilibrio psicofísico.

Para Stevens (1997), la inhibición es un rechazo consciente a actuar como de costumbre, a fin de encontrar una nueva y mejor manera de actuar. En este mismo sentido podemos decir que la inhibición es la intención consciente de prevenir una respuesta (Armstrong, 1975). De acuerdo con Alexander (2011), si dejamos de hacer lo incorrecto, lo correcto se hará por sí solo. A lo que podemos añadir que, como dice García (2011): “Realmente no consiste en hacer, sino en lo contrario, en dejar de hacer” (p. 93).

Para Jones (1997), la TA abre una ventana hacia la poco conocida zona entre el estímulo y la respuesta y proporciona las herramientas para cambiar el patrón de respuesta o si se elije, no responder en absoluto.

2.2.5. La Dirección

En su libro *El uso de sí mismo* Alexander (1955) observó que para poder reaccionar satisfactoriamente al estímulo de usar la voz, debía sustituir la dirección instintiva (no razonada) de sí mismo, por una nueva dirección consciente (razonada) resultado de una serie de órdenes preventivas.

Para Alexander, el cuerpo siempre se dirige consciente o inconscientemente, bien o mal, de una manera nueva o habitual, para impedir algo o por el contrario generarlo.

El término *dirección* debe ser entendido en español no sólo como dirección en cuanto al movimiento, sino también como una instrucción, acepción que está también incluida en el término inglés que Alexander utilizó: *direction*.

Es por ello que en algunos libros de TA se ha traducido la palabra *direction* por instrucción. Sin embargo aunque los profesores de TA que enseñan en español utilizan mayoritariamente la palabra dirección suelen explicar previamente a los alumnos los diversos significados del término para evitar confusiones.

Langford precisa que dirección tiene los siguiente significados en inglés:

- Dirección en espacio
- Instrucciones de uso (qué hacer con algo)
- Tomar la responsabilidad de lo que ocurre: órdenes

Alexander (1955) escribió:

Cuando utilizo las palabras *dirección* y *dirigir*, con *uso*, en frases como “dirección de mi *uso*” y “dirigir el *uso*”, quiero indicar el proceso que se produce al proyectar mensajes desde el cerebro a los mecanismos y al conducir la energía necesaria al *uso* de estos mecanismos (p. 52).

Para Alcántara (1997) *dirección* no supone una actividad muscular, sino una energía que precede y acompaña a la actividad muscular normal, y, como ya hemos señalado, con la dirección no se pretende hacer lo correcto, sino dejar de hacer lo incorrecto.

Carrington (2009) también habla de energía, considerando la dirección consciente como un proceso de pensamiento por el que somos capaces de dirigir esa energía. Carrington explica con sencillez la complejidad de la idea de dirección, en el capítulo “Use: Primary Control”, del libro *Pensando en voz alta*.

Esas direcciones o instrucciones se formulan para no interferir con lo que Alexander llamó el *Control Primario*, concepto que se explica detalladamente en el siguiente apartado, están relacionadas, tanto con la prevención de la reacción automática a estímulos determinados como con la decisión de que la reacción elegida sea constructiva y permita mantener lo que Alexander llamó un *buen uso* durante la actividad.

Como se verá más adelante, las investigaciones que realizó Jones en la Universidad de Tufts en 1976, que luego fueron corroboradas por Stevens en 1989, demostraron que el trabajo de la TA produce la elongación natural de la musculatura del cuello y alivio en los discos intervertebrales de la zona cervical. Como dice García (2011) “la columna vertebral alberga el cableado que da vida a nuestros músculos” (p.133).

La idea es valerse de los mecanismos naturales reflejos y automáticos que posee el ser humano para ir erguido y no realizar una elevación voluntaria y directa del tronco. Porque como dice García (2011) queremos “soltar el cuerpo en la verticalidad” (p.118). Las vértebras tienden a separarse en el eje vertical y ello implica libertad de movimientos. “Las directrices transfieren la energía para que se activen los mecanismos de acción. Se trata con diferentes partes del cuerpo necesitamos trabajar con diferentes acciones y posiciones en el espacio” (García, 2011, p.96).

Hay que recordar que las direcciones no son movimientos voluntarios, sino liberaciones musculares que ocurren por sí solas si lo permitimos (Dimon, 2007). No

existe una única postura sana, así que es mejor pensar lo que dijo Alexander (2000): “No existen buenas posiciones, sino buenas direcciones” (p. 73).

Pero hay que tener en cuenta las palabras de Alexander (2011) con respecto a las direcciones: “me parecen inadecuadas pero con un maestro que demuestre personalmente lo que se quiere expresar con ellas, sirven a su propósito” (p. 137).

2.2.6. El Control Primario

Hay que tener en cuenta que el cuerpo está diseñado para alargarse y sostenerse contra la gravedad. En todo momento mantenemos cierta actividad muscular para conseguir el equilibrio vertical, incluso cuando estamos estáticos, aunque no somos conscientes de esta actividad porque es inconsciente y automática. La cabeza se mantiene en equilibrio encima de la columna porque, aunque tiende siempre a ir hacia delante por su propio peso, los músculos de la nuca mantienen ese equilibrio llevándola hacia arriba. Como la columna vertebral y los músculos que la rodean forman el soporte principal del cuerpo, la relación dinámica entre la cabeza y la columna es lo que permite el funcionamiento eficaz de esa musculatura. A esto lo llamó Alexander el *Control Primario*.

Cuando llevamos la cabeza hacia atrás y acortamos el cuerpo, interferimos en este sistema muscular y el resultado es el colapso postural y el desequilibrio, lo que produce una compensación *forzada*.

El Control Primario, llamado por Magnus el *Control Central* (Alexander, 1995; Jones, 1997), depende pues de un determinado uso de la cabeza y el cuello en relación con el resto del cuerpo. Alexander apuntó que los humanos interfieren inconscientemente en la relación existente entre la cabeza y el cuello en mayor o menor grado—, debido a su alejamiento paulatino de las condiciones de vida naturales como consecuencia de lo que conocemos como *civilización*. En este sentido, su gran

contribución a la educación fue descubrir los medios para ser conscientes de esa interferencia y recuperar el uso natural del Control Primario.

Esa relación cabeza-cuello-espalda, debe permitir el equilibrio de la cabeza en la primera vértebra, y esto sólo será posible si los músculos del cuello están libres. Dicho equilibrio permitirá a su vez que la estatura no se acorte y que, por el contrario, tienda al alargamiento. Esta relación dinámica entre todas las partes del cuerpo es lo que permite maximizar la longitud y la amplitud del torso (Stevens, 1997).

Según el filósofo y alumno de la TA Dewey, Alexander aportó una confirmación de la existencia del control central en el organismo, derivada directamente de su experiencia personal. Y lo hizo mucho antes de que Magnus llegase a la misma conclusión, mediante investigaciones basadas en pruebas externas (Carrington, 2009).

Si funciona el Control Primario, mejorarán la propiocepción y los demás sentidos y esto a su vez permitirá mejoras en el equilibrio, la postura y los movimientos, tres factores clave que afectan a la salud y al comportamiento. Un buen equilibrio reduce la tensión muscular y la probabilidad de lesión en músculos y huesos.

Con la TA se puede evitar el mal uso producido por las direcciones habituales del subconsciente, reforzando el Control Primario con direcciones elegidas conscientemente para optimizar el manejo del cuerpo (Stevens 1997).

2.2.7. Medios y objetivos

Alexander adoptó el término *means whereby*, para indicar los medios utilizados por la razón para conseguir un fin. Observó que al pretender cambiar su hábito erróneo intentando lograr un fin concreto o *end-gaining*, no se daba la oportunidad de proyectar las nuevas direcciones tanto como era necesario, lo cual era el mejor medio para alcanzar el fin deseado (Carrington, 2009)

Esa reacción automática para alcanzar una meta que Alexander llamó, como hemos señalado anteriormente, *end-gaining*— ha sido traducida por los profesores de la TA en España por la expresión *búsqueda de un fin*. En cuanto a su contrario, es decir, el proceso de espera que consiste en la observación y descubrimiento de lo que debe o no debe ocurrir para que podamos realizar la acción con seguridad y éxito, Alexander lo definió como *means-whereby*, que ha sido traducido como *los medios por los cuales* (Stevens 1997).

Alexander llamó *el enfoque del medio por el cual* al método indirecto de cambio que él descubrió. Este método englobaría en su definición varios conceptos, tales como: una conciencia de las condiciones existentes, una consideración razonada de sus causas, la inhibición de las respuestas habituales y la realización conscientemente dirigida de la serie indirecta de pasos necesarios para alcanzar el objetivo. Como dice Dewey (1922), “mientras uno no se tome los actos intermedios lo bastante en serio como para tratarlos como fines, todo intento de cambiar de hábitos será una pérdida de tiempo” (p. 35)

Así, la atención no debe estar en el fin deseado, sino en los medios adecuados que utilizamos para poder conseguir ese fin.

El individuo es el instrumento para la realización de sus objetivos y el estado de ese instrumento afecta a su capacidad de delimitar y realizar sus propósitos; pero muchos individuos se dañan a sí mismos por intentar alcanzar sus fines sin poner atención a los medios. (Gelb, 1981, p.87)

Huxley escribió en su libro *El fin y los medios* una reflexión sobre estos conceptos (1937).

Y es que como señala Stevens (1997): “La atención a los medios, es clave para detener las reacciones demasiado rápidas causadas por la *búsqueda del resultado* y que a menudo son la causa del mal uso. La inhibición es necesaria para detener esas acciones” (p. 54).

Alexander resolvió sus problemas reconociendo la fuerza de las malas costumbres y lo inapropiado de la *búsqueda de fines*. Así, examinó lo que hacía y consideró los

medios por los cuales conseguiría su fin. Durante el proceso tuvo que vencer la apreciación sensorial errónea sobre lo que ocurría con su cuerpo; y lo logró, gracias a la inhibición de su forma de realizar las acciones, evitando la *búsqueda del fin inicial*. De este modo, se centró en hacer funcionar su Control Primario por medio de las direcciones y así permitió que su cuerpo actuara de una manera más natural.

Alexander descubrió que para ello tenía que *engañar al cerebro* para impedir que le comunicara a los músculos que se prepararan de la manera habitual, negándose a realizar la acción y dándose órdenes en secuencia hasta estar seguro de que estaba atento a los medios.

Mientras se daba las direcciones, podía detenerse y considerar lo que quería (Stevens, 1997):

- Hacer algo diferente
- Seguir realizando la acción
- No hacer nada en absoluto

Alexander dijo “en este trabajo, se trata de hacer elecciones y de asirse a ellas contra los hábitos de toda una vida” (citado por Stevens, 1997. p. 93)

2.3. De la teoría a la aplicación: La clase de Técnica Alexander

Alexander mejoró su propio uso trabajando sobre sí mismo y descubrió que podía transmitir a los demás esa experiencia mediante de sus manos. En un principio lo intentó con sus palabras, pero no obtuvo los resultados que esperaba, ya que la explicación teórica de los procedimientos que él había seguido no era suficiente para que sus alumnos experimentasen los cambios que él había conseguido.

Por eso su contribución no está basada únicamente en sus propias experiencias sobre la mejora de su *uso*, relatadas en sus libros, sino que además fue capaz de formar a profesores que pudieran transmitir esas experiencias y reducir todo el proceso de aprendizaje.

El procedimiento que con el tiempo fue creando Alexander para trabajar los principios de su Técnica, fue la clase de TA. En una clase de TA se practican fundamentalmente los principios de la Inhibición y la Dirección. El profesor enseña mediante movimientos guiados por un preciso y sutil uso de sus manos, lo que favorece la monitorización constante de sus propios efectos, complementando éstos con explicaciones verbales ocasionales. Las directrices orales son importantes para ayudar al alumno a experimentar de manera fiable y entender lo que se siente realmente cuando se usa el cuerpo de la manera adecuada.

El alumno va ajustando la evaluación de sus percepciones corporales, mediante la retroalimentación que recibe del profesor (García, 2011) lo que le lleva a mejorar su percepción sensorial, y por consiguiente a ser consciente de hábitos psicomotores perjudiciales (Langford, 2008). Además aprende a cambiar sus patrones de pensamiento acerca del propio uso mediante las nuevas instrucciones lo que le permitirá ser más eficaz. Todo ello dándose tiempo para que los pensamientos conscientes de la dirección se posen en el sistema nervioso (Stevens, 1997) y así aprender a expandir el campo de atención como dice (Armstrong, 1975).

Como resultado de este proceso, se aprende a manejar el cuerpo con mayor libertad y de manera más natural. Una vez que esto se consigue en las clases, se pueden aplicar los mismos principios a situaciones más complejas y exigentes (Stevens, 1997)

Un factor importante en el aprendizaje de la TA es que ésta debe ser individual. Los profesores de la TA se entrenan durante tres años a tiempo completo (1.600 horas) más un periodo de prácticas de diferente duración, para ser capaces de incorporar en ellos mismos los principios de la Inhibición y Dirección, a la vez que desarrollan la capacidad de transmitir los principios de la TA con sus manos.

La habilidad para guiar al alumno de esta manera debe ser adquirida durante un largo periodo y depende en último término de la propia coordinación del profesor. Es una

herramienta esencial para que la información que permite una comprensión práctica por parte del alumno se transmita con éxito.

Es la calidad muscular del cuerpo del profesor lo que le permite transmitir su fuerza a los músculos de otra persona. De esta forma, no sólo ayuda al estudiante a que se observe a sí mismo y comprenda lo que está haciendo, sino que fundamentalmente le ayude a experimentar los cambios deseados y el nivel de calidad que su cuerpo puede adquirir para alcanzarlos. Lo que hace el profesor a través de sus manos es preparar al alumno para que experimente el funcionamiento del control primario a la vez que le enseña a darse las órdenes correspondientes (Stevens, 1997).

Según García (2011), las direcciones transfieren la energía para que se activen los mecanismos de acción, porque, como él dice, para dirigir mejor diversas partes del cuerpo hay que trabajar con diferentes acciones y posiciones en el espacio. A esto hay que añadir lo que señala Stevens (1997) sobre la labor del profesor, que se basa en la observación del alumno y en mostrarle que puede elegir sus reacciones a un estímulo dado.



Figura 2.1 F.M. Alexander en una clase

© 2015 The Society of Teachers of the Alexander Technique, London

2.4. EN TORNO A LA CIENCIA

2.4.1. Conexiones con teorías científicas

Hay que tener en cuenta que las deducciones de Alexander fueron obtenidas a través de años de experimentación y pueden relacionarse con hallazgos científicos de diversas épocas. A continuación se citan algunos ejemplos de estos hallazgos así como opiniones de científicos y otras personalidades que han apoyado el trabajo de Alexander.

En primer lugar, Sherrington, cuyas investigaciones sobre las acciones reflejas, plasmadas en su obra *The Integrative Action of the Nervous System* constituyeron un hito en la fisiología moderna, escribió que Alexander había permitido comprender mejor la fisiología de la postura y el movimiento al entender cada acto como parte del individuo, considerando éste a su vez como un todo integral: el todo psico-físico. Es decir, explicó que dar un paso no era solo cuestión de mover un miembro, sino que la totalidad de la actividad neuro-muscular tomaba parte en el momento, y de manera relevante la del cuello y la cabeza (Sherrington, 1947).

El filósofo americano Dewey, muy interesado en la educación, apoyó a Alexander, y escribió los prólogos para varios de sus libros (*Man's Supreme Inheritance* [1910], *Constructive Conscious Control* [1923] y *The Use of the Self* [1932]). En ellos considera la TA como un método científico, en el sentido más estricto del término, basado en el conocimiento del organismo humano y un método de educación constructiva en cuanto que aporta un parámetro correcto de apreciación sensorial y de juicio de uno mismo (Alexander, 2011). En su libro *Experience and Nature* habla de la influencia de Alexander en su visión del hábito.

En esta línea el fisiólogo holandés Magnus (1920) demostró que los reflejos de la cabeza y el cuello eran el mecanismo central que los animales necesitaban para orientarse en el entorno. Detalló el rol de los reflejos de la cabeza (el *ojo* y el *laberinto*) y el cuello en los movimientos del patrón reflejo, demostrando ,como decía Alexander,

que la relación cabeza-cuello tenía una influencia dominante en la posición y actitud del resto del cuerpo. Así, la cabeza guía y el cuerpo sigue a la cabeza (Jones, 1997).

Es interesante recordar aquí que en 1937 un grupo de 19 médicos resaltó, en un artículo publicado en el *British Medical Journal*, el interés de la TA, solicitando su inclusión en los estudios de medicina (véase pág. 25).

En 1941 Alexander trabajó con el anatomista y fisiólogo americano Coghill, quien escribió un prólogo para el libro de Alexander *The Universal Constant in Living*, en el que subraya el aspecto científico y educacional de la Técnica:

He reconditions and re-educates the reflex mechanisms and brings habits into normal relation with the functioning of the organism as a whole. I regard his method as thoroughly scientific and educationally sound. (Alexander, 1941, p. XXVI)

Coghill afirmó que los descubrimientos de Alexander coinciden con lo que se conoce sobre el movimiento de los animales en general, y que Alexander había descubierto un principio universal de comportamiento (Jones, 1997).

En su discurso de aceptación del Premio Nobel de Medicina Tinbergen (1973) —uno de los fundadores de la etiología que estudió el comportamiento de los animales en su entorno natural incorporando factores sociales y evolutivos— habló de la importancia del trabajo de Alexander, recomendándolo como una sofisticada forma de rehabilitación para enfermedades relacionadas con el estrés: hipertensión, respiración, calidad del sueño, estado de ánimo y lucidez mental, resistencia a presiones externas y mejoras en actividades refinadas como tocar un instrumento musical.

Libet y otros investigadores (1985) realizaron unos estudios relacionados con la manera en que el cerebro se prepara antes de realizar un movimiento. Utilizando electrodos de medición sensible se puede evaluar la actividad cerebral antes, durante y después de hacer un gesto. La primera señal de actividad eléctrica en este caso se llama potencial de disposición y se sitúa en el córtex.

Libet midió la distancia temporal entre la acción y la decisión voluntaria. Parece ser que ese potencial de disposición empieza unas tres décimas de segundo antes de que el sujeto sea consciente de que se quiere mover. Sin embargo, en las dos últimas décimas de segundo antes del inicio de la actividad muscular, se puede detener el movimiento; incluso con una decisión espontánea, hay tiempo para que la persona elija si quiere hacerlo o no. En su experimento, Libet mostró que no sólo sus sujetos podían cambiar de idea, sino que en realidad podían detener la actividad muscular, impidiendo así el gesto.

Esto nos ayuda a entender, como señala Stevens (1997), con qué trataba Alexander cuando desarrolló su técnica para sentir e inhibir sus hábitos posturales entre otros. Parece que hay un periodo de dos décimas de segundo en el que podemos inhibirnos después de sentir el deseo espontáneo de movernos.

I propose the thesis that conscious volitional control may operate not to initiate the volitional process but to select and control it, either by permitting or triggering the final motor outcome of the consciously initiated process or by vetoing the progression to actual motor activation. (Libet, 1985, p.529)

Dicho de otro modo, la investigación de Libet evolucionó hacia un estudio sobre la conciencia humana. De hecho, en su famoso y controvertido experimento demostró que procesos eléctricos inconscientes (llamados *potenciales de preparación*) precedían decisiones conscientes de realizar actos por voluntad propia, así como actos espontáneos. Ello implica que los procesos neurológicos inconscientes precedían y potencialmente causaban actos por propia voluntad, que son en retrospectiva percibidos como motivados conscientemente por el sujeto.

Por otra parte, Dart confirmó en su libro *Skill and Poise* (1996) los descubrimientos de Alexander. Mediante electromiografía y electroencefalografía, demostró la capacidad de los individuos adultos de ser conscientes del uso erróneo de su cuerpo lo que les permite eliminar tensiones y adquirir una mejora del propio uso desde el punto de vista físico y mental.

Más recientemente, Roberts (1967) —autoridad en neurofisiología de la postura, que investigó acerca del equilibrio, postura y locomoción en la Universidad de Glasgow— apoyó el trabajo de Carrington tras recibir clases de la TA en su escuela de formación.

2.4.2. Revisión de las investigaciones en torno a la Técnica Alexander.

Varios estudios han demostrado la efectividad de la TA en diversos campos. Barlow, médico y profesor de la TA, realizó numerosos estudios acerca de los resultados de las clases. Entre otros, en 1946 demostró una mejora de la postura de un grupo de 56 voluntarios después de una serie de clases. Barlow obtuvo fotografías de los alumnos antes y después de las mismas e hizo un análisis comparativo (Stevens, 1997) midiendo la longitud entre la nuca y el final del cuello, primero con el sujeto de pie y luego cuando se sentaba.

En esta última postura, la longitud disminuía porque los alumnos llevaban la cabeza hacia atrás en mayor o menor medida. Del número total, 45 tenían un acortamiento de más de 2,5 cm y sólo 3 eran conscientes de ello. Se les pidió que no acortaran esa distancia y solamente 7 fueron capaces de hacerlo, mientras que 39 seguían mostrando un acortamiento de 2,5 cm, aunque no les parecía que fuera así. Eso demuestra la idea de Alexander sobre la imprecisión de nuestras sensaciones.

La pauta de sobresalto fue estudiada en 1951 por Jones y Kennedy (Jones, 1998). Es el típico patrón de reacción de un individuo cuando se produce un sobresalto, por ejemplo, por un ruido intenso. Encontraron que el patrón empieza siempre en el cuello y se traslada a los músculos del resto del cuerpo. Así, se retrae la cabeza, se levantan los hombros, se aplana el pecho, se estiran los brazos, se flexionan las piernas y se reduce la estatura. Cambia el equilibrio de la cabeza, y los músculos esternocleidomastoideo y trapecio se tensan y llevan la cabeza hacia atrás (Stevens, 1997) (véase pág. 74).

Jones, que trabajaba en la Universidad de Tufts (Boston), fue un pionero en el estudio del movimiento humano y profesor de la TA. En su escrito *Method for*

Changing Stereotyped Response Patterns by the Inhibition of Certain Postural Sets (1965) probó que los hábitos posturales pueden modificarse con la TA, sobre todo aprendiendo a aplicar el concepto de *Inhibición*.

En los años sesenta Jones (1998), demostró que la TA aportaba movimientos más eficientes grabando patrones de movimientos repetitivos. Al medir también actividad muscular mediante electromiogramas, observó que los individuos que empleaban la TA usaban menor esfuerzo muscular. Utilizando fotografías de Rayos X, Jones pudo además demostrar que aplicando la TA se producía un aumento de la longitud en los esternocleidomastoideos, músculos fundamentales para el control de la posición de la cabeza y el movimiento. También observó un aumento de la amplitud de los discos intervertebrales y un movimiento hacia delante del centro de gravedad de la cabeza. En otras palabras, los alumnos de TA conseguían más altura, mayor longitud en el cuello y su cabeza se desplazaba hacia arriba y hacia delante.

Garlick (1982), médico investigador australiano, demostró que cuando los músculos de la espalda incrementan su actividad para mantener la postura erguida, los músculos del tronco se liberan y permiten una mejora de la respiración. Además, comprobó que como consecuencia de esto el equilibrio del cuerpo se desplazaba hacia atrás. Garlick confirmó los beneficios de la TA remarcando el hecho de que ayuda a mejorar la percepción cinestésica.

Stevens dirigió experimentos en 1988 en los que buscaba una explicación científica basada en la fisiología y los mecanismos de movimiento al sentarse y levantarse, concluyendo que la TA tenía efectos beneficiosos en la postura, aumentaba la estatura, mejoraba algunas funciones fisiológicas, patrones de movimiento y la percepción del sentido propioceptivo.

A Stevens (1997), profesor de la TA y fisiólogo, las pruebas realizadas le permitieron algo más que verificar la TA: valorar con exactitud sus propias experiencias subjetivas y mejorar así la fiabilidad de sus sensaciones. Esa capacidad de controlar lo

sensorial aumentó la efectividad de sus métodos y, en mayor medida, la precisión de los datos corporales obtenidos durante el curso de su investigación.

Sujetos que sufrían dolor crónico participaron en un estudio realizado por Fisher en 1988. Tras quince meses de trabajo con la TA, los sujetos la valoraron como el mejor método para aliviar el dolor crónico.

En otro estudio llevado a cabo por Austin y Ausbel en 1992 se examinó la función respiratoria en adultos mediante tests de espirometría que medían tanto la capacidad pulmonar como la tasa máxima de exhalación de aire. Siendo esta última una buena magnitud para controlar el funcionamiento de los pulmones, se demostró que las clases de TA ayudaban a mejorar las funciones musculares respiratorias (Austin & Ausbel, 1992).

En 1999, Dennis comprobó que un grupo de mujeres de edades comprendidas entre 65 y 88 años que había recibido ocho clases de la TA mostraban una mejora en el control del equilibrio respecto a un grupo de control de la misma edad que sufría una reducción del 6% en el mismo periodo de tiempo.

En 2002, en un estudio realizado conjuntamente por Stallibrass y otros investigadores, se asignaron aleatoriamente clases de TA, masajes o ningún tratamiento a un grupo de 93 sujetos que padecían la enfermedad de Parkinson. Únicamente se observaron mejoras significativas con respecto a su incapacidad en los sujetos que siguieron clases de TA. Además, estas mejoras no sólo se apreciaban inmediatamente después del periodo de clases, sino que continuaban siendo evidentes seis meses más tarde.

En un estudio realizado por Shafarman en 2003 sobre el uso del ratón del ordenador, sujetos sin experiencia en la TA redujeron la activación muscular solo trabajando más lentamente que de costumbre, mientras que los que tenían experiencia en la TA fueron capaces de reducir esa activación muscular incluso trabajando a la misma velocidad. Este resultado sugiere que la TA previene las lesiones por actividad repetitiva.

Williamson (profesor de la TA y violinista) y otros investigadores presentaron en el año 2007 en el *International Symposium on Performance Science* un estudio realizado en la Universidad de Liverpool sobre los efectos de la TA en las funciones cerebrales, utilizando imágenes obtenidas por Resonancia Magnética. Para ello, un profesor de TA atendía (proprioceptivamente) a las *Direcciones* dadas por un segundo profesor de la TA. El resultado fue un aumento de la activación del tallo cerebral (conexión del cerebro con la espina dorsal). Esa parte del cerebro juega un papel vital en la atención básica y en la consciencia: toda la información que entra o sale del cuerpo pasa por el tallo cerebral, lo que puede ser una de las razones por las que la TA es efectiva al alterar la coordinación automática postural (Cacciatore, 2005).

Little (2008) realizó un estudio, publicado luego en el *British Medical Journal*, sobre la efectividad de la TA en 579 pacientes que padecían de dolor de espalda crónico o recurrente. Se usó un grupo control de 144 pacientes que recibió masajes, o no recibió tratamiento; otro grupo que caminó regularmente; y un grupo de 288 pacientes desglosados en dos grupos, uno que recibió 6 clases de la TA y otro que recibió 24.

Un año más tarde, el grupo que no había seguido tratamiento tenía 21 días al mes de dolor; el grupo que había recibido masajes tenía 14 días al mes de dolor; el que había recibido 6 clases de la TA 11 días al mes de dolor; y el que recibió 24 clases 3 días al mes de dolor. En las conclusiones se determinó que clases individuales de TA aportan beneficios a largo plazo en pacientes con dolor crónico de espalda y no tienen efectos adversos.

Sujetos que participaron en el estudio anterior fueron entrevistados sobre su experiencia con las clases de TA y con el ejercicio. Aunque se encontraban obstáculos con respecto al ejercicio, pocas barreras se describieron en el aprendizaje de la TA. Puesto que para ellos tenía sentido, podía ser practicada durante las actividades cotidianas y los profesores aportaban asesoría personal y apoyo (Yardley, 2008)

Un estudio preliminar de Reddy y otros (2010), que fue presentado en *The American Urological Association Annual Meeting*, comprobó que cirujanos que habían recibido clase de la TA mejoraron su habilidad para ejecutar operaciones quirúrgicas por laparoscopia, incluyendo suturas y cortes.

En los últimos años han abundado los estudios que prueban la efectividad de la TA en la mejora de ciertas enfermedades, principalmente los elaborados por Cacciatore, médico inglés de la *University College of London*, muy implicado en los estudios sobre la TA. En uno de esos estudios, Cacciatore (2005) y otros investigadores describen el caso del uso de la TA en una paciente con 25 años de historia de dolor en la zona lumbar. Después de las clases, sus respuestas posturales y su equilibrio mejoraron y el dolor disminuyó. La introducción incluye una explicación de la TA desde una perspectiva científica.

En otro estudio, Cacciatore (2010) cuantificó el tono postural midiendo la resistencia a una torsión muy lenta del torso. El pico de resistencia fue un 50% más bajo en profesores de TA, que en los sujetos de un grupo control. Cambios similares, aunque en menor grado, ocurrieron en sujetos con dolor lumbar después de haber recibido diez clases semanales de la TA. Estos resultados sugieren que la TA aumenta la modulación dinámica del tono postural.

Otro de los estudios realizados por Cacciatore (2011), con 37 sujetos de edades comprendidas entre 21 y 60 años, concluyó que la TA permite disminuir la tensión excesiva a lo largo de la columna y caderas, haciéndolas más dinámicas.

En nuestro país cabe destacar el *Estudio descriptivo y comparativo de precedentes donde se ha aplicado la Técnica Alexander como herramienta de prevención de riesgos laborales en distintos colectivos de todo el mundo* (2011) realizado por la profesora de TA Mora ,y patrocinado por la asociación de empresarios catalanes *Foment del Treball*. El estudio presenta distintas implantaciones de la TA en empresas de todo el mundo para prevenir fundamentalmente TME (trastornos músculo-esqueléticos).

En él se concluye que cuatro de las siete empresas relevantes que participaron en el estudio (*Victorinox, Unicible, Siemens AG, Treuhand GmgH Gestorías, Ayuntamiento de Lausanne, D.E.V.K, Steuerberaterverband Schleswig-Holstein e.V*) consideraron la TA como un elemento fundamental en la gestión de la salud de sus trabajadores, y que las tres restantes la consideraron como una acción más para la mejora de la calidad de vida de los trabajadores. La eficacia de la TA fue expresada a través de los datos de satisfacción de los trabajadores, gerentes, responsables de Recursos Humanos, H&S y departamentos.

Ante todos estos experimentos e investigaciones podemos afirmar que la TA cumple, desde un punto de vista científico, las expectativas que Alexander puso en su método, guiado por la intuición y la experimentación.

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS MOTORAS

“Incluso la mejor formación fracasará con el tiempo si el éxito se construye con estrategias basadas en la búsqueda de resultados y no en la formación de habilidades personales de las cuales dependen el éxito personal y profesional y en último término la felicidad”

(MMM, 2008, p. 214).²

En este capítulo se presenta una reflexión sobre los elementos a tener en cuenta en la adquisición de competencias motoras expuesta por Dimon, especialista en educación y profesor de la TA, en su libro *Elementos del aprendizaje* (2007), cuyo embrión fue una tesis doctoral presentada en la Universidad de Harvard.

3.1. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS MOTORAS

Para Dimon, si se pretende conseguir una mejora en la adquisición de estas competencias, la clave está en la aplicación de la comprensión y la inteligencia, y no sólo en la mera repetición mecánica procedente de la concepción tradicional del proceso de aprendizaje.

Todas las acciones que ejecutamos son el producto de un complejo proceso psicofísico. Si podemos aprender por instinto, no tenemos que prestar atención a este proceso ni entender su papel central en la educación. Pero la dificultad puede aparecer en la adquisición de competencias complejas ya que, como dice Dimon, al aplicar pedagogías específicas que ignoran el proceso psicofísico subyacente en la habilidad, pueden adquirirse hábitos no deseados que se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje.

² Existen dos libros publicados por Langford en 2008. Se incluirá en las referencias las iniciales MMM cuando se trate del libro *Mind and Muscle and Music*. Si no hay referencias, el libro citado será *Mind and Muscle*.

A continuación se detallan algunos de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de competencias motoras.

3.1.1. El mecanismo reflejo y el patrón global

Independientemente de lo deliberada o compleja que sea la habilidad, la acción voluntaria se compone necesariamente de elementos automáticos de los cuales somos en gran medida inconscientes. Así, para Dimon (2007): “en cualquier actividad unida a una habilidad, el componente voluntario está construido sobre una base de actividad refleja” (p. 65). De hecho, la base de las habilidades complejas no es la suma de las acciones deliberadas, sino la capacidad de crear movimientos complejos y coordinados uno tras otro sin interferir en las funciones reflejas naturales sobre las que se basan las acciones específicas.

La ejecución del acto eficaz no necesita acciones deliberadas sobre las operaciones reflejas; se trata de una simple variación del componente reflejo conseguido en gran parte a través de un pensamiento claro. (Dimon, 2007, p.61)

Por otra parte, los movimientos específicos forman parte de un patrón global que debe implicar la inhibición de movimientos no deseados. Ese patrón global es un aspecto fundamental del movimiento específico. Como dice Luria (citado por Sacks, 2007), “el cuerpo es una unidad de acción”.

Para Dart (1996), antropólogo descubridor del *Australopithecus Africanus*, es importante que el profesor sepa que la destreza de un miembro superior se deriva de la habilidad del tronco y de los pies, y que para desarrollarlas es preciso cultivar las sensaciones de la memoria muscular. Así pues, usamos todo el sistema en cuanto utilizamos una parte de él; ésto significa que el estado de la espalda afecta a la eficiencia de los dedos y viceversa (Langford, 2008).

Como se ha dicho en el Capítulo 2 (véase pág. 31), Magnus observó que en condiciones normales de salud, todos los vertebrados tienden a alargarse en actividad, de la cabeza a la cola (Carrington, 1994). Una actividad integrada de la espalda, el

cuello y la cabeza es fundamental para conseguir movimientos de brazos y manos habilidosos (Ballard, 1996) y una buena función respiratoria y vocal (Davies & Jahn, 1998). Además, la musculatura de la espalda aporta sostén y apoyo dinámico para los brazos (García, 2011). Es decir, no podemos hacer un buen uso de nuestras manos si no mantenemos nuestro equilibrio eficientemente (Carrington, 1970).

Como dice Dimon (2007) “la actividad relacionada con la habilidad y la organización de la tendencia vertical subyacente son dos caras de la misma moneda” (p. 104). Y “todas las acciones específicas deliberadas dependen, pues, de la *postura* corporal elemental” (p. 59). Por lo tanto, no deberíamos pensar que hay que relajar los músculos más implicados en la acción sin tener en cuenta la musculatura que soporta y mueve todo el sistema esquelético.

3.1.2 La percepción

La propiocepción es el sentido que nos informa sobre la localización de distintas partes del cuerpo, lo que están haciendo en relación con otras y si están en movimiento o quietas. También regula la dirección y rango de movimiento, permite reacciones y respuestas automáticas, e interviene en el desarrollo del esquema corporal y en la relación de éste con el espacio sustentando la acción motora planificada. Además, controla el equilibrio, la coordinación de ambos lados del cuerpo, el mantenimiento del nivel de alerta del sistema nervioso y la influencia del desarrollo emocional y del comportamiento. Y utilizamos esta información para combinarla con la que llega del oído, la vista y los otros sentidos (García, 2011).

Es pues difícil no alabar la importancia de la propiocepción, ya que es la base para el equilibrio, la postura y el movimiento, y es fundamental para la percepción que tenemos de nosotros mismos. Sin embargo, como dice Stevens (1997), este sentido se ha ido alterando debido a la falta de adaptación a las nuevas condiciones de vida y es menos fiable que en condiciones más naturales.

Puesto que la música es movimiento, el sentido cinestésico de los instrumentistas cobra especial protagonismo. Aspectos como la coordinación o la llamada memoria muscular quedan determinados por nuestros sensores internos. El sentido cinestésico se encuentra al servicio de la propia interpretación musical en un trabajo conjunto con el oído.

Si la cinestesia es tan relevante para el músico, ¿por qué no le prestamos apenas atención?. La respuesta es sencilla: nuestro foco atención al al crear música suele estar dirigido casi por completo al resultado sonoro que producimos. Esto implica estar centrados en un bucle sin salida de aspectos como la afinación, el sonido, el tempo o la interpretación. (García, 2011, p.58)

La mayoría de las actividades técnicas implican un campo complejo de percepción en el que la coordinación corporal debe sincronizarse con la información de la percepción entrante. Para Dimon, comprender estos elementos es esencial para dominar ciertas acciones.

Podemos deducir, por tanto, que una habilidad no sólo implica acciones motoras sino también ajustes de percepción. Es decir, la actividad unida a una habilidad exige tanto sensibilidad a la información que llega del entorno, como rendimiento motor. Esta información es crucial para mantener un control adecuado pues nos permite ajustar constantemente nuestros esfuerzos a los objetivos deseados: aprendo a *hacer* cosas mediante la sensación de lo que hago.

Pero la percepción cinestésica se distorsiona por el efecto del hábito. Si una persona está acostumbrada a tensarse en exceso y coordina indebidamente alguna parte del cuerpo, los receptores sensoriales de los músculos dan una información que el cerebro interpreta como correcta, aunque no lo sea. Podemos llegar a pensar que el brazo está relajado y libre y en realidad estar tensándolo sin ser conscientes de ello (García, 2011).

El problema pues, es que esa *sensación* en la que confiamos plenamente para llevar a cabo nuestras actividades, que puede ser muy engañosa; y lo que sentimos como *correcto* está basado en un esfuerzo muscular excesivo. Como dice Fischer en *Control Consciente y Construcito del Individuo*.

La actividad perceptiva está sujeta a la adaptación y al aprendizaje y por tanto a la formación de hábitos. El deseo de corroborar las presunciones o expectativas del organismo sobre sí mismo y el mundo puede pasar por alto información sensorial que indique lo contrario. (Alexander, 2011, p. XXVI)

En definitiva, y de acuerdo con Dimon, para deshacerse de los hábitos no deseados que dificultan la ejecución hay que ignorar la sensación cinestésica y aumentar el nivel de atención.

3.1.3 Las ideas psicomotoras

Desde la niñez vamos construyendo una imagen de nosotros mismos que tiene dos facetas: cómo nos vemos desde fuera y las sensaciones internas que nos indican dónde y cómo estamos. Este *feedback* confirma o niega que conseguimos lo que intentamos.

Esto es lo que Langford (2008) llama *imagen corporal*. La forma en que nos movemos está gobernada por nuestra imagen corporal. Si bien la imagen que tenemos de nosotros mismos está influenciada por la percepción del mundo a nuestro alrededor y la información que vamos recibiendo a lo largo de nuestra vida, esta imagen permanece básicamente intacta a pesar del conocimiento que adquirimos a lo largo de la misma.

Como dice Langford (2008), si nuestras ideas acerca de nuestro cuerpo son erróneas, las cosas no irán bien: “el pensamiento se refleja en el comportamiento del músculo” (p.35). Para Stevens (1997) “cada individuo posee su propia serie de asociaciones para una palabra concreta, elemento de especial relevancia para los hábitos” (p. 62).

“La concepción de cómo está formado el cuerpo influye en su funcionamiento” (García, 2011, p. 130). Por otra parte, usamos términos confusos al describir el comportamiento de la musculatura y, por extensión, de nuestra estructura (véase pág. 19).

Dimon habla de la acción ideomotora, concepto que describió en el siglo XIX el fisiólogo Carpenter como la acción motora desencadenada por una idea. Desde que surge la idea de hacer algo, entra en juego todo un patrón de respuesta a un nivel principalmente inconsciente y de un modo sobre el que tenemos mucho menos control de lo que creemos.

La conexión entre las ideas y los actos motores es lo que hace que la acción suceda, lo que explica por qué somos susceptibles a la idea de movimiento. No ejecutamos acciones como respuesta a un deseo dominante, sino a asociaciones que establecemos constantemente y éste es el mecanismo que gobierna la acción voluntaria. (Dimon, 2007, p.132)

Para Dimon, las acciones ideomotoras se encuentran en el punto terminal de un proceso global que implica acciones musculares y su relación con el pensamiento. Por ello, nuestra capacidad de alterar o mejorar la ejecución de una habilidad tiene limitaciones, precisamente porque nuestras acciones no ocurren como respuesta a una voluntad autónoma: el proceso ideomotor, con independencia de la intención o de dónde se ponga la atención, condiciona los resultados de la voluntad.

Así, los elementos operativos de la idea y de la actividad motora forman parte de un todo inseparable. Por tanto, cuando queremos dominar habilidades complejas o alterar patrones de acción nocivos, el proceso se convierte en un factor limitador que exige mayor control consciente.

3.1.4 La reacción y el hábito

Cuando comenzamos el aprendizaje, muchas veces llevamos a cabo las directrices del profesor de forma descoordinada en nuestro deseo de querer *hacerlo bien*. Vamos corrigiendo los elementos específicos de la acción sin entender cómo funciona realmente nuestro cuerpo y cómo eso afecta a la ejecución.

Al utilizar la repetición como estrategia de aprendizaje, sucede que si las repeticiones están plagadas de errores, las tensiones se graban en la memoria y suponen un estorbo

en momentos posteriores del proceso de aprendizaje. A menudo, aunque el resultado sonoro sea *correcto*, el músico no es consciente del sobreesfuerzo realizado en cada repetición. La repetición vacía no puede suplir un trabajo inteligente. Corresponde a nuestro pensamiento la capacidad de escoger los caminos más apropiados (García, 2011).

Por otra parte, como se ha dicho, no se debe trabajar para cambiar lo erróneo o no erróneo, sino para tomar conciencia de algo que se ha asumido y de lo que no se ha reflexionado. Lo que preocupa es más que un hábito sea asumido por no haber reflexionado o haber reflexionado mal, que el que sea erróneo o no. Así, pretendemos que los hábitos sean incorporados, asumidos y encarnados habiendo realizado un ejercicio de conciencia, de reflexión sobre ellos.

A menudo los profesores no son conscientes de la importancia del hábito preexistente porque nunca necesitaron considerarlo, y los únicos factores que tienen en cuenta son los que están implicados de forma más inmediata en la adquisición de la habilidad específica. Puede ser que el profesor reconozca que hay un problema, pero saber que algo va mal y poder identificar exactamente el qué son dos cosas diferentes.

La única manera de cambiar la respuesta ideomotora será hacerse consciente del patrón de tensiones asociado a la acción, porque no hay práctica suficiente que pueda vencer la nociva influencia de los hábitos a la hora de ejecutar una habilidad. Como dice García (2011), crear las condiciones mentales y corporales para la adquisición de la técnica instrumental optimiza su consecución.

Así pues, nuestro *ser* implementa todas las acciones que queremos realizar y este *ser* incluye un conjunto de hábitos arraigados y persistentes que son inconscientes. Los circuitos cerebrales de los hábitos son muy sólidos, y, dado el patrón global, un hábito estará presente en todas nuestras acciones. Si adquirimos control sobre el hábito, controlaremos el proceso de aprendizaje.

El crucial papel del ser a la hora de ejecutar una habilidad y la necesidad de adquirir más control sobre los elementos del ser en la acción. Tal vez éste sea el elemento fundamental de la habilidad y el menos reconocido. (García, 2011, p.161)

3.2. ESTRUCTURAR EL APRENDIZAJE

Por eso “la atención sobre uno mismo es el elemento crucial del aprendizaje” (Dimon, 2007. p. 27). Y a través del cómo llegamos al qué de la propia acción. Dimon propone estructurar el aprendizaje siguiendo unas directrices y como paso previo a realizar las acciones.

3.2.1. No buscar objetivos: la atención en los medios.

Para Dimon, la pedagogía educativa en general debería preocuparse por resaltar los elementos adecuados que exigen atención, consiguiendo que los estudiantes retiraran la atención de estímulos que les distraen, como querer realizar las acciones correctamente. Pone el ejemplo del niño que aprende a batear una pelota y concentra tanto su esfuerzo en golpearla que se olvida de mirarla mientras mueve el bate.

Como Dimon apunta (2007), todo el proceso debe comenzar *deteniendo* la acción, lo cual permite mantener revisados los viejos hábitos y sirve de base para la implantación progresiva de los medios necesarios para alcanzar el objetivo. “Este aumento de control también permite sustituir una respuesta acelerada y carente de inteligencia por una acción pensada conscientemente” (p.142). Mediante ese control, el cuerpo mantiene la organización adecuada durante el movimiento, de forma que la acción transcurra sin esfuerzo y permita alcanzar tareas cada vez más complejas. Si nos detenemos, podemos analizar los movimientos paso a paso para reconstruirlos, y evitar así la acción habitual defectuosa. Además, las pausas, como dice García (2011), permiten profundizar en el registro de las observaciones y son una herramienta para que la mente y el cuerpo trabajen mejor. Así, el control de una habilidad está basado en detenerse y quedarse tranquilo para que la acción surja como respuesta inteligente organizada por la intención, no por un intento de *hacerlo bien*.

Olvidarnos del objetivo de querer *hacerlo bien* significa poder centrarnos en los *medios*. Se trata, en definitiva, de construir los movimientos adecuados para llevar a cabo una acción que nos permita alcanzar el objetivo de forma indirecta. Hay que romper el círculo vicioso para que un alumno no relacione la ejecución eficaz con practicar más horas. Además, si centramos nuestra atención en el proceso, seremos capaces de eliminar la ansiedad. Y ya sólo necesitamos la consistencia.

En vez de seguir los canales tradicionales e intentar imitar o dominar lo que dicen los demás, el estudiante descubre una solución a sus problemas observando por sí mismo (Dimon, 2007) y aceptando con inteligencia los plazos naturales de los procesos (García 2011).

Después, al pensar en la acción vemos que la dificultad no está en hacer simplemente *lo que se debe hacer*, sino en saber lo que tiene que ocurrir. Lo que Dimon denomina el elemento *pensante* de la habilidad. Por eso en la obtención de una competencia motora la repetición debe ir acompañada de atención constante.

Al intentar definir o enseñar una habilidad tendemos a concentrarnos en los movimientos evidentes, como pulsar las notas adecuadas en un instrumento. Pero una habilidad implica componentes receptores, como la capacidad de pensar con claridad sobre lo que queremos tocar y ajustar nuestras acciones en consonancia. El proceso de conocer y concebir lo que se quiere hacer es lo que coordina la actividad. Así, el pensamiento tiene una función coordinadora que facilita la ejecución.

Esto no quiere decir que la aplicación de estos principios evite que el estudiante aprenda los detalles de la ejecución, ni que los hábitos perjudiciales sean la única causa de fracaso, ya que, como se ha mencionado, hay otros muchos elementos (talento, capacidad cinestésica, pensamiento, actitud mental y disciplina) que juegan un papel importante en la habilidad. Pero los aspectos técnicos de la ejecución deberían estar subordinados al principio de llevar la atención al *ser en acción* durante toda la actividad.

Para terminar, un ejemplo utilizado por Dimon (2007): el estudiante de piano que está intentando aprender una obra complicada y se frustra por no ser capaz de dominar los pasajes difíciles. La habilidad de tocar el piano es probablemente la mejor para mostrar la importancia central del pensamiento en la coordinación de la actividad, por la sencilla razón de que en esta habilidad hay que pensar en muchas cosas simultáneamente.

Al enfrentarse a esos problemas técnicos, el estudiante decide practicar todavía más, tocando esas partes una y otra vez, intentando que sus dedos ejecuten los ágiles movimientos necesarios. Sin embargo, observando con más detalle la forma de tocar de este estudiante, podemos detectar que en las partes difíciles toca de manera chapucera e intermitente y sus acciones están aceleradas. Sin haberse tomado tiempo para pensar cuidadosamente en estas partes, el estudiante básicamente practica sus malos hábitos. Al lanzarse a las notas, no se permite la posibilidad de pensar claramente sobre lo que quiere hacer, y como consecuencia, es incapaz de ejecutar sus acciones eficazmente.

Las manos no deben responder a las teclas o las cuerdas, sino al concepto mental de las notas que debemos tocar, para evitar un patrón de respuesta acelerado, ineficiente e incontrolado. El instrumentista deberá resistir el movimiento cuando reciba el impulso de actuar. Así, el estudiante se concentra en los componentes de la acción y evita cualquier asociación con el objetivo, la idea o acción determinados (Dimon, 2007).

3.2.2 Desglosar las fases del proceso de aprendizaje.

Ponemos demasiado énfasis en reproducir las acciones correctas en vez de detenernos y darnos la oportunidad de aprender desglosando la acción y considerando los problemas (Dimon, 2007). Así se enseña al alumno a seguir un proceso estructurado que le permita evitar la ansiedad. Se deben valorar los pequeños pasos y los retos deben ser asumibles y desmenuzables, y despertar como señala García (2011), “agudeza y perspicacia”.

Para Dimon, después de incluir el componente sensorial de forma voluntaria al ejecutar acciones, las fases del aprendizaje a tener en cuenta deberían ser:

- Simplificar el entorno del aprendizaje al máximo, aprendiendo con pasos sencillos y controlados para tener una estructura de aprendizaje.
- Dejar que el alumno realice tareas sencillas que le liberen de cualquier responsabilidad de hacer las cosas correctamente y le proporcionen una experiencia de aprendizaje positiva.

Por otra parte, la misión del profesor es detectar si el alumno se pone nervioso y detenerlo inmediatamente en la acción para ayudarle entonces a desglosar la tarea y pensar en cada paso. De esta manera se libera al alumno de la preocupación por el resultado y se le permite pensar en la acción que deberá realizar antes de sentirse obligado a reaccionar bajo presión. En la estrategia tradicional, el profesor entrena al alumno diciéndole lo que tiene que hacer y corrigiéndole cuando se equivoca. En contraste, el proceso estructurado parece rígido, pero es educativamente liberador y respetuoso con el proceso de aprendizaje del estudiante (Dimon, 2007).

En resumen, el hecho de detenerse permite al estudiante desglosar el problema en pasos manejables y cómodos antes de que se sienta desbordado por sus reacciones ante la situación. De esta manera se evita el intento repetido de la acción errónea, que es lo que conduce al fracaso. Además, así se enseña al alumno a seguir un proceso estructurado que le permite evitar la ansiedad.

3.2.2 Experimentar

El profesor debe permitir que el alumno descubra por sí mismo lo que está mal, para que aprenda solo. Cuando el profesor trabaja principalmente mediante correcciones, el fallo del estudiante parece justificar la necesidad del profesor haciendo que la estrategia se perpetúe en sí misma.

Dimon dice que aprendemos probando y al probar descubrimos lo que podemos hacer. El proceso de experimentación nos permite expandir nuestra comprensión y nos da la libertad de equivocarnos. Nuestra idea sobre cómo aprender una determinada

habilidad motora está basada en la repetición de movimientos con el fin de perfeccionarlos. Eso nos lleva a trabajar a ciegas, con la esperanza y determinación de hacerlo bien.

El alumno debe desarrollar una capacidad de descubrir por sí mismo lo que está mal, a fin de poder convertirse en su propio profesor. Recordemos a Dewey (1938), quien afirmaba que el aprendizaje no se basa en lograr una hazaña aprendida de memoria, sino que es un proceso de prueba y experimentación. Y como dice Langford (2008): “(...)la razón puede ayudarnos a estar seguros de no actuar de la manera habitual, lo cual nos permitirá ser libres para experimentar” (p. 8).

CAPÍTULO 4

LA TÉCNICA ALEXANDER PARA EL MÚSICO

“El aprender de manera inteligente es un proceso que conduce a un mayor control y a un sentido más elevado de valoración, humildad y conocimiento de uno mismo”.

(Dimon. 2007, p.47)

En este capítulo se expone en primer lugar cómo la TA sirve de herramienta al músico para mejorar la adquisición de competencias motoras. En segundo lugar, se concretan diferentes aspectos de su aplicación a la interpretación instrumental. Por último, se presentan algunos estudios sobre la TA y la interpretación y su implantación en el contexto educativo de los conservatorios.

4.1 LA TA PARA ESTRUCTURAR EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

El trabajo de la TA supone un incremento del control fluido que ejercemos en las acciones que realizamos. Cuando practicamos con las herramientas básicas de la TA, nuestra mente ejerce un control en la acción. Al decidir parar y dirigir conscientemente nuestro cuerpo, estamos ejercitando nuestras facultades cognitivas superiores. Al mismo tiempo que paramos y secuenciamos los pasos, otra parte de nuestra mente supervisa la calidad del proceso (García, 2011).

La TA da al músico la oportunidad de controlar y dirigir su atención, adquiriendo una nueva actitud hacia la música:

1. Utilizando la *Inhibición* para aprender a ser conscientes de los hábitos automatizados y así mejorar la percepción. Según constata Damasio (2006), a través de los avances científicos en neuroimagen, somos capaces de someter a un control consciente la decisión de detenernos. “Detener en origen la respuesta habitual y sustituirla por otra más adaptativa nos concede la potestad de cambiar

los patrones restrictivos de nuestro potencial” (García, 2011, p.71). Y como dice Dart (1996), en cada arte o deporte, la perfecta relajación de los músculos que no están involucrados es la clave para obtener la deseada destreza en la ejecución.

2. Aplicando la *Dirección* para establecer mentalmente la decisión de dirigir el movimiento conscientemente. Después de desarrollar la atención constructiva sobre nosotros mismos mediante la TA, podemos ampliar el campo de atención a la propia acción.
3. Practicar repitiendo, hasta que los nuevos patrones queden establecidos.

Con la TA esencialmente el alumno *aprende a aprender*, lo cual es una herramienta para toda la vida (Langford, 2008).

La posibilidad de *detenerse y pensar antes de la acción* que promueve la TA permite potenciar el desarrollo de la habilidad en el aprendizaje de una actividad motora. Para ello se trabaja la capacidad de atención teniendo en cuenta los elementos citados por Dimon.

4.1.1 Mecanismo reflejo y patrón global.

Como propone Langford en su libro *Mind and Muscle* (2008) en cuanto al mecanismo reflejo: “El pensamiento consciente puede jugar un papel importante al conducir el sistema de reflejos a través de una multiplicidad de posibilidades que se presentan de un segundo al siguiente” (p.38).

Para Alexander (2000), antes de considerar lo específico de una tarea hay que asegurar las mejores condiciones de funcionamiento psicofísico. Para él, en cualquier actividad, el nivel de funcionamiento individual, tanto el llamado físico como el llamado mental, está determinado por el nivel del uso coordinado del organismo en general; y éste a su vez por el nivel del empleo coordinado de los respectivos procesos psicofísicos en el momento de recibir un estímulo (Alexander, 2011).

Como dice Jones (1997), la TA es un método para mejorar competencias motoras integrando los componentes reflejos y voluntarios del movimiento, de tal manera que los voluntarios no interfieran con los reflejos y los reflejos faciliten los voluntarios.

Nuestra manera de tocar el instrumento dependerá pues de nuestra forma de *usarnos* habitualmente como un todo. El estudiante de instrumento musical debería considerar su *uso* como base para un aprendizaje libre de tensión muscular en el que no se perpetúen hábitos perjudiciales y se mantenga la fiabilidad de las sensaciones.

Por otro lado, la única manera de mejorar conscientemente el funcionamiento de nuestros procesos automáticos (o semi-automáticos) es evitando las interferencias y permitiéndoles espacio y oportunidad para que funcionen (Langford, 2008).

Habría que recordar que el *establishment* musical ha confiado en la habilidad del talento más un fanático y duro trabajo para superar las dificultades técnicas, sin tener en cuenta el desgaste de una prematura extenuación debida a años de mal uso del cuerpo como resultado de una formación inadecuada (Langford, 2008). La dificultad de la tarea en muchos casos conduce a descuidar elementos básicos de la conciencia corporal (García, 2011).

Como dice Nelly Ben-Or (1978):

El músico suele considerar la música, con toda su riqueza de lenguaje, separada de los medios para interpretarla. Esos medios son aprendidos mediante una serie de sofisticados aparatos mecánicos y habilidades musculares desarrolladas según variadas metodologías, en ninguna de las cuales se le considera al músico como un todo. (p. 17)

Langford subraya la importancia de establecer una práctica de técnicas vocales e instrumentales basada en los principios fundamentales que gobiernan todo el movimiento humano, principios que proporcionan una vara de medir con la cual comprobar las ideas técnicas específicas. De ahí que sea importante no ignorarlos.

Así la actividad integrada de la espalda, el cuello y la cabeza (control primario recuperado con la TA), es fundamental para conseguir movimientos de brazos y manos

habilidosos (Ballard, 1996) y una buena función respiratoria y vocal (Davies & Jahn, 1998).

Dart propuso en su artículo *The Significance of the Skill* (1996), la necesidad de promover un sistema de educación equilibrado en el que estén involucrados ojos, oídos, manos, cuerpos y voces habilidosos. Dart decía que no tendremos ese sistema hasta que no apreciemos en toda su extensión nuestra sana naturaleza. Entendiendo que si el cuerpo carece de habilidad, la mente está afectada y viceversa.

4.1.2 Percepción

Para Alexander (2011) la consideración más importante cuando se intenta salvar la distancia entre la teoría y la práctica es la conformación sensorial del individuo de manera que las características del uso y funcionamiento de los mecanismos psicofísicos que realizan una tarea dependen de la naturaleza y registro de sensaciones y experiencias. “Si ese registro es confiable, las creencias y criterios resultantes también lo serán; de lo contrario, no” (p XXXIX).

La inhibición de las respuestas a los estímulos promovida por Alexander es el primer paso para que el estudiante de música pueda cambiar el registro de las sensaciones. Como dice Alexander (2011), adopta un principio de prevención como base de su trabajo práctico.

4.1.3 Ideas psicomotoras

Alexander (2011) abogó por el razonamiento consciente para cambiar el sensorio humano y así para pasar de experiencias conocidas (las de costumbre pero para él erróneas) a desconocidas (nuevas pero correctas) en el uso de uno mismo.

Para Alexander (2011), las órdenes conscientes parten de las necesidades de un uso del organismo no subconsciente, sino consciente y razonado. Si hay una concepción clara de las órdenes esenciales, tendremos los medios adecuados para ejecutar

correctamente un movimiento. Las instrucciones o direcciones corporales de Alexander, que actúan como una guía preventiva, permiten al músico poner la atención en los medios para realizar la acción.

4.1.4. Hábitos

Como dice Fisher prologando a Alexander (2011), la adaptación y el aprendizaje, y por tanto la formación de los hábitos, están sujetos a la actividad perceptiva. De modo que para romperlo, el nivel de apreciación sensorial es el factor más importante.

“La estupidez de dejar que los niños hagan las cosas mal, es que una vez que lo hacen mal, su sentido de lo que está bien es incorrecto, y por este motivo cuanto más intentan acertar, más se equivocan” (Alexander, 1995, p.72).

Con la atención que desarrollamos mediante la TA controlamos el hábito: pasan de operar subconscientemente al nivel consciente donde están sujetos al control de la inteligencia (Jones, 1997). Para ello es preciso evitar la certidumbre sobre la manera en que ejecutamos una determinada acción y mantener la duda sobre *el cómo* la estamos llevando a cabo. Se utilizan así estrategias constructivas que nos permiten responder a nuestras propias actitudes negativas.

4.2 La atención en los medios

La mejora del uso del cuerpo que propone la TA implica una acción mejor dirigida desde el pensamiento. El trabajo consciente y bien dirigido implica ampliar la atención en los elementos que conforman la acción, lo que permite detectar los hábitos no deseados (García, 2011).

Para Jones (1967), ser consciente es saber lo que ocurre mientras ocurre. Es estar alerta en el momento presente. Jones diferencia esa consciencia, a la que podemos llamar también atención, de la concentración. Dice que la concentración consiste en estrechar el campo de la atención, con lo cual, si hay algo que ocurre fuera del foco de

concentración, pasará desapercibido. Precisamente, Alexander rechazaba la clase de concentración que hace a la gente incapaz de adaptarse a lo que ocurre a su alrededor. Sin embargo, la información sobre lo que pasa con nuestro cuerpo es recibida por el cerebro al mismo tiempo que la información del entorno.

Para Langford, los niños se confunden con la palabra concentración y a veces sus estudios sufren al *intentar concentrarse*, pues lo que consiguen es una pobre.

Alexander (2011) dice que el perseguir un fin está ligado a depender de una guía y control subconscientes que llevan en algunos casos a un uso insatisfactorio de los mecanismos y a un aumento de los defectos ya existentes. Por el contrario, el atender a los medios implica considerar las condiciones presentes y un procedimiento indirecto en lugar de directo. El estudiante de instrumento musical debería considerar su *uso* como base para un aprendizaje libre de tensión muscular en el que no se perpetúen hábitos perjudiciales y se mantenga la fiabilidad de las sensaciones.

La misma palabra “intentar” puede llevar a confusión, pues significa tanto “probar” como “hacer un esfuerzo”. Como decía Alexander (1995): “No es el grado de voluntad y esfuerzo lo que va a hacer a eficaz esa voluntad y esfuerzo, sino la orientación que se le da a la energía” (p. 85).

Evidentemente, para hacer esto necesitamos ser capaces de ampliar y dirigir nuestra atención. Para Dart, en la obtención de una habilidad motora, la repetición debe ir acompañada de atención constante. El tipo de atención no adquirido que hay que aprender es la amplitud de atención, esto es, la atención a la relación entre las cosas (Dart 1996).

La clave de la atención y por tanto de la habilidad es un intangible factor de interés. A menos que nuestros métodos educativos evolucionen estimulando y aumentando el entusiasmo, serán peor que inútiles: destruirán en vez de construir. No interesaremos a niños y jóvenes hasta que descubramos un proceso de aprendizaje de creciente y gradual longitud, amplitud y profundidad capaz de gratificar los deseos instintivos de todos mediante la ejercitación razonable y experimental. Esto es aplicable a cada forma de habilidad que nuestros cerebros están preparados para mostrar y expresar corporal, manual y mentalmente (p.11).

La función del profesor es, por tanto, conseguir que el estudiante no se centre en lo que debe hacer, sino en lo que debe captar su atención: él mismo como un todo hasta que detecte las interferencias con la relación cabeza-cuello lo que es el primer eslabón en la cadena de reflejos para prepararse a la acción (Jones, 1997)

Según García, el profesor debe ayudar al alumno a reforzar las respuestas positivas cuando éste se expone a estímulos que provocan reacciones no deseadas. Así conseguiremos tener control consciente sobre el instrumento esencial para cualquier aprendizaje: *el ser*. García entiende por control en la tarea musical la comprobación y regulación eficaz de las acciones y los procesos de pensamiento.

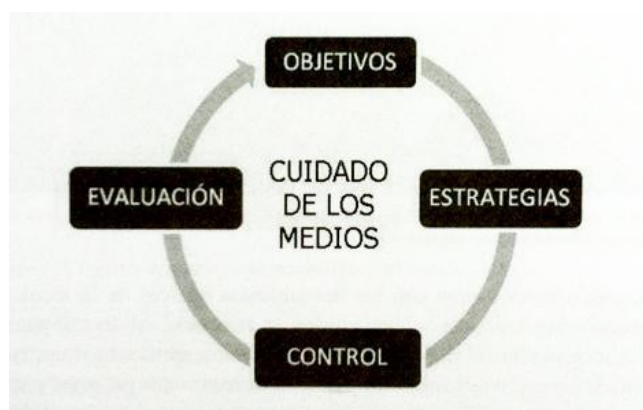


Figura 3.1 Procesos de regulación del pensamiento y de la acción.

Fuente: (García, 2011, p.192)

Aunque los beneficios de la TA son percibidos por un músico después de unas cuantas clases, al reducir sus tensiones a la hora de tocar, e incluso al eliminar molestias y dolores, detrás del trabajo de la TA hay un proceso de consciencia mental que puede aplicarse a la preparación de la música para la interpretación.

En definitiva, lo que importa es poner la atención en uno mismo manteniendo un estado de calma y alerta en nuestras actividades cotidianas y aplicar estas experiencias a situaciones de concierto.

Para Alcántara (1997) el buen *uso* es crucial al aprender a tocar un instrumento para tener una percepción aguda, aumentar la capacidad de atención al observar a alguien en acción con el deseo de imitarlo, para anticipar los efectos de las acciones, para preparar e iniciar el movimiento, para refrenar el movimiento no deseado y para recordar una acción. Además, según Alcantara se previenen daños a articulaciones y musculatura, se consigue un control más fiable y mejor coordinación del movimiento, mejora la postura y la apariencia, mejora la interpretación en público, se reduce el estrés, mejora la función respiratoria, se consigue un sonido con mayor resonancia y mejores calidades y se alcanza un mayor sentido de la facilidad y el disfrute a la hora de tocar.

En el campo de la música hay muchos ejemplos de maestría basada en esa economía de esfuerzo: el cantante Pavarotti, el ya nombrado violinista Heifetz y el pianista Rubinstein, entre otros, aprendieron a no interferir con los reflejos naturales.

4.3 ASPECTOS DE LA INTERPRETACIÓN INSTRUMENTAL QUE PUEDEN MEJORAR CON LA TÉCNICA ALEXANDER.

García propone trabajar pensando lo que se va a tocar y en el último momento, antes de atacar la primera nota, detenerse. Pensar en las direcciones, en la acción y plantear la primera nota como algo que surge sin necesidad de *hacer* nada extra. Y al tocar seguir *dándose* las direcciones de Alexander.

En ese contexto se enmarca el estudio mental. A través de nuestra capacidad de generar imágenes es posible crear secuencias de acciones bien coordinadas que faciliten su consecución en la actividad real. La mente selecciona órdenes que son practicadas como si se tratara de auténticos movimientos. Los movimientos de determinados pasajes se aprenden mejor y en menos tiempo manteniendo la calidad de su coordinación.

Al fin y al cabo, como dice Havas, ha habido grandes de la música como Kreisler o Rubinstein, que han sido conocidos por no practicar. Pero poca gente piensa que trabajaron duro, no con las manos, sino con la mente (Grindea, 1995).

Dewey afirmaba que después de haber practicado la TA le era más sencillo mantener o cambiar con serenidad un pensamiento filosófico (Jones, 1997).

“Las sesiones de estudio deberían pues mantener una frescura en el trabajo mental que implique observación y utilización de la inhibición y de las direcciones de Alexander” (García, 2011, p.160). Y añade que la TA es “un proceso de autoconocimiento que potencia una mejor condición para la acción y el aprendizaje” (2011, p.50)

Hablaremos a continuación alguno de esos aspectos de la interpretación instrumental que pueden mejorar mediante la aplicación de estos principios.

4.3.1 La memoria musical

Para Sacks (2007) está claro que existen dos tipos distintos de memoria que podían aplicarse a la música:

- Una memoria consciente de los hechos (memoria episódica) que se desarrolla relativamente tarde en los niños y que se basa en un complejo sistema cerebral.
- Una memoria inconsciente de los procedimientos, más difícil de definir; pero en la que intervienen zonas más grandes y más primitivas del cerebro.

La memoria episódica depende de la percepción de sucesos particulares y a menudo únicos, según Sacks, y los recuerdos y la percepción que se tiene de ellos son individuales, y además tienden a revisarse y recategorizarse cada vez que se evocan.

Esta es la diferencia con la memoria de procedimiento, en la que lo más importante es que el recuerdo sea literal, exacto y reproducible. La repetición y el ensayo, el ritmo y la secuencia son esenciales.

Pero según Llinás (2003), un intérprete tiene que usar no sólo la memoria de procedimiento o implícita, sino también la episódica o explícita, y cita el caso del violinista Heifetz tocando una pieza de memoria con una orquesta sinfónica. El patrón

motor está almacenado en alguna parte y se libera cuando se levanta el telón; pero sin la memoria explícita Heifetz no recordaría de un día para otro que pieza ha elegido para preparar, ni si la ha preparado antes. Tampoco recordaría cómo le ha salido el día antes, ni en qué problemas de la ejecución tendría que centrarse cada día; de hecho, no sabría qué practicar y tendría que ser dirigido para aprender una nueva pieza independientemente de su destreza técnica.

Todo esto explicaría por qué la práctica musical está más basada en la repetición de patrones de movimiento asociados a ideas musicales. Pero hay una enorme tendencia entre los músicos a hacer prevalecer ese trabajo de la memoria de procedimiento por encima de la memoria episódica, de manera que se ejecutan movimientos repetitivos mientras que la atención está dirigida a cualquier otro lugar. Así los mismos profesores alientan a los alumnos a estudiar muchas horas, sin poner énfasis en lo importante de la atención a lo largo de todo el proceso.

Es por esto que el músico necesita trabajar la atención consciente a lo largo del proceso de aprendizaje, para que los dos tipos de memoria trabajen en conjunto, y así reforzar el aprendizaje de la actividad motora que permita expresar una idea tan abstracta como la musical.

Es ahí donde interviene de nuevo la TA, pues mediante un entrenamiento de la atención en los mecanismos corporales se trabajan los dos tipos de memoria imprescindibles para una buena interpretación. Como dice Alexander (2011), la memoria es la impresión que registramos como resultado de estímulos, y la cualidad duradera de esta impresión depende de los procesos psicofísicos relacionados con ese registro, los cuales dependen a su vez del estado psicofísico general y en especial del nivel de apreciación sensorial en cada caso.

4.3.2 Los pasajes difíciles

Para Langford, todos los músicos deberían recibir una pre-técnica en la que fundar y desarrollar las técnicas específicas de su arte. Para ello, los profesores de música tienen

la responsabilidad de enseñar a los alumnos a pensar con claridad y ayudarles a adquirir buenos hábitos de movimiento, ya que tienen una oportunidad excepcional de influenciar a los jóvenes, enseñándoles a evitar ese estado de ansiedad frecuentemente asociado al estudio. Porque dicha ansiedad tiene que ver con la necesidad obsesiva de querer hacer las cosas bien, antes de que sean apropiadamente entendidas.

Mediante la TA conseguimos mejorar la coordinación que consiste en la combinación de los elementos que intervienen en una determinada acción.

La dificultad principal de un pasaje exigente reside en que la idea que tiene el músico sobre la forma de interpretarlo puede evocar una respuesta descoordinada inconsciente. Como dice Dimon, si un pianista es capaz de percibir su tendencia a responder de esa manera, puede evitar su aparición automática y pensar conscientemente en las notas que quiere tocar, consiguiendo coordinar las acciones de una manera nueva y más inteligente.

Por sorprendente que parezca, el papel del pensamiento en la coordinación de los dedos en un instrumento está notablemente ausente en la formación musical (Dimon, 2007). En el músico, el proceso de pensar claramente debe tener prioridad sobre su deseo de hundir los dedos en las teclas, de practicar mecánicamente, de intentar acertar. Esto explicaría por qué hay músicos que no necesitan practicar tanto, pues se dan tiempo de concebir claramente lo que quieren (*oyen mentalmente*) y componen una idea clara de qué es lo que están intentando hacer. Un buen ejemplo de lo que decimos es el que expone Dimon sobre el caso de Heifetz, uno de los más grandes violinistas de todos los tiempos, quien no practicaba más de tres horas al día y siempre con descansos constantes, ya que su objetivo no era practicar con repetición, sino con inteligencia.

Por otra parte, como dice Ben-Or (1987), pianista y profesora de la TA, los patrones sobre cómo pensar la música pueden cambiar con la TA, pues ésta requiere una atención consciente y claridad de percepción, factores ambos que constituyen los mejores medios para la preparación de una pieza musical. El estudio de la partitura puede hacerse a

través de una mente que se hace preguntas y una clarificación del proceso mental que gobierna las habilidades musicales.

Así el músico, en vez de precipitarse en tocar, aprende a parar, es decir, a usar la inhibición para poder examinar primero la manera en que quiere responder a un texto musical, dirigiendo entonces su pensamiento hacia los detalles de la obra musical.

Dicho texto será pues organizado mentalmente en primer lugar, lo cual constituirá el preámbulo imprescindible para facilitar la ejecución. Para Ben-Or, estas ideas pueden plasmarse a la hora de trabajar la velocidad en la ejecución, y en el volumen de sonoridad.

Normalmente la velocidad en la ejecución se trabaja mediante ejercicios interminables que constituyen un reto para el cuerpo, pero normalmente ninguno de estos ejercicios tiene en cuenta a la persona como un todo. Hace falta primero pensar claramente esos pasajes musicales a la velocidad que requieren, antes de involucrar al cuerpo en producir los correspondientes sonidos, pues es la mente la que tiene que absorber el material para la velocidad. Por supuesto que la repetición es un factor primordial del aprendizaje, pero debe ser una repetición con una clara atención y consciencia que guíen todo el proceso.

En cuanto al volumen de sonoridad, Ben-Or afirma que el cambio de actitud mental hacia el instrumento puede proporcionar un modo más fácil de crear una gran sonoridad que un vano esfuerzo muscular. Cuanto más esfuerzo se hace al tocar, menos responderá el instrumento. Si el músico mejora su uso al tocar, conseguirá aprender a no hacer y obtendrá la máxima sonoridad de su instrumento.

Por otra parte, en su libro *Musicophilia* Sacks habla de los estudios realizados en la década de los 90 por Zatorre y sus colegas, quienes demostraron que imaginar la música puede activar el córtex auditivo de una manera tan intensa como si se la escuchara. *Imaginar la música* también activa el córtex motor y viceversa: imaginar la acción de tocar la música estimula el córtex auditivo. Esta observación de Zatorre y Halpern

(2005) concuerda con lo que afirman los músicos, en el sentido de que son capaces de oír el instrumento en su práctica mental.

Además, los estudios realizados por Pascual-Leone sobre el flujo sanguíneo cerebral central sugieren que la estimulación mental de los movimientos al tocar un instrumento activan parte de las mismas estructuras neurales centrales que son necesarias para la práctica de los movimientos (citado por Sacks, 2010). Al hacerlo así, la sola práctica mental parece suficiente para promover la modulación de los circuitos nerviosos que participan en las primeras fases del aprendizaje de la habilidad motora. Esta modulación no sólo mejora notablemente la interpretación, sino que también otorgaría ventaja a los sujetos para seguir desarrollando habilidades con una práctica física mínima. La combinación de la práctica mental y física, añade Pascual-Leone, hace mejorar la interpretación más que la práctica física sola. Un fenómeno para los que esos estudios tendrían una explicación fisiológica.

Por otra parte, Llinás (2001) habla de las interacciones entre la sede de la conciencia o el yo (córtex y tálamo) y los núcleos motores (ganglios basales) que considera fundamentales en la producción de *patrones de conducta* (caminar, tocar el violín, etc) y llama a las encarnaciones nerviosas de esos patrones de conducta *grabaciones motoras*. Llinás concibe todas las actividades mentales —y percibir, recordar e imaginar no son menos importante que actuar— como motoras.

La *práctica mental* permite un mejor aprendizaje de habilidades motoras. Según Blackmore y Frith (2007), la explicación de este hecho estriba en que la formación de imágenes motoras se encuentra estrechamente relacionada con la preparación del movimiento. La preparación real del movimiento emplea los mismos procesos de pensamiento implicados en la visualización, puesto que las áreas del cerebro que intervienen en los dos casos son las mismas. “Tener una imagen clara de lo que deseamos realizar supone un paso de gigante de cara a la buen realización de cualquier tarea” (García, 2011, p.179).

Estos estudios podrían explicar porqué *pensar la música* antes de interpretarla ayuda a conseguir mejores resultados en el aprendizaje.

4.3.3 La respiración

Alexander fue conocido en su época como el hombre que enseñaba a respirar, y muchos médicos le mandaron pacientes con problemas respiratorios, que lograron gran mejoría gracias a sus clases. Alexander (2011) determinó que cuando el cuerpo está libre la respiración funciona libremente y viceversa: uno depende del otro. La manera en que nos *usamos* determina, pues, la manera en que respiramos. Para él, al utilizar la voz el alumno debe tener una correcta concepción sobre la naturaleza del acto respiratorio y los mecanismos psicofísicos involucrados.

Cantantes e instrumentistas de viento pueden mejorar su capacidad respiratoria como consecuencia de la mejora de su *uso* (McCallion, 2006), aprendiendo a controlar primero el deseo de tomar aire (acto inhibitorio) y segundo dándose las instrucciones y órdenes guía relativas a la correcta psicomecánica de la respiración (acto volitivo) (Alexander, 2011).

Según Dimon, la respiración sigue el principio del fuelle: cuando se abre el fuelle el aire no es aspirado, sino que entra para llenar el vacío que se ha creado. Al cerrarse el fuelle, el aire sale a la fuerza. El fuelle son las costillas y el diafragma. La elevación y el ensanchamiento de las costillas y la contracción (descenso) del diafragma *abren* el fuelle. La relajación del diafragma a su posición de bóveda (elevada) y el retroceso de las paredes elásticas de las costillas a su tamaño original lo *cierran*.

Esto significa que la calidad de la respiración depende de que el fuelle funcione correctamente o de que su forma no esté distorsionada y pueda abrirse y cerrarse completamente. Cuando interferimos en nuestro soporte natural tensando los músculos del cuello, echando la cabeza hacia atrás elevando el pecho y estrechando la espalda, las costillas no se expanden ni se contraen naturalmente (Dimon, 2007).

Según Langford, la respiración está regulada por la actividad del momento y por la actitud física del *framework* el cual determina los movimientos de la respiración exigidos por esa actividad. Además, cuando aparece una reacción de miedo escénico, al llevar la cabeza hacia atrás e interferir con el Control Primario, se interfiere con la respiración, resultando más difícil respirar normalmente. La ansiedad puede llevar a la hiperventilación, que se puede considerar como una inestabilidad en el ritmo respiratorio, y puede llegar a ser paralizante.

Como dice Carrington (2009), hay muchas ideas preconcebidas erróneas con respecto a la respiración y como dice Langford nunca es bueno respirar según la teoría. La entrada de aire ocurre naturalmente por diferencia de presión. Solo debemos procurarnos el espacio para que el aire pueda entrar, y eso ocurrirá si nosotros tenemos la voluntad clara de que ocurra, sin pretender coger o atrapar ese aire, pues en ese caso puede darse el efecto contrario, es decir, que interfiramos con el proceso respiratorio, y por tanto cerremos las vías de entrada de aire. Hinchar los pulmones no debe provocar pues tensión en los músculos del cuello. Levantar los hombros, por ejemplo, puede también provocar ese efecto (Grindea, 1995).

Y podemos conseguir el espacio necesario para una mayor cantidad de aire si nos permitimos la máxima longitud y anchura. Eso es lo que se consigue con la TA, por lo que podemos asegurar que mediante la TA se mejora indirectamente el proceso respiratorio. En cambio, el control de aire al ser soltado —por ejemplo, el soltarlo lenta y regularmente— es el factor más importante en la capacidad de control que tenemos sobre la respiración.

Si el cuerpo está rígido la voz reflejará esa rigidez. El estudiante de ópera o interpretación debe considerar su voz y su cuerpo como un todo, y debe estar libre para responder a todas las exigencias de su interpretación (Grindea, 1995).

La TA aporta los medios necesarios para no interferir con el proceso natural respiratorio, impidiendo por tanto que una respiración defectuosa provoque estados de ansiedad, derivados de una hiperventilación acusada (Lum, 1981).

4.3.4 El miedo escénico

El miedo escénico forma parte de la vida de los músicos. En algunos casos, ese *miedo* no impide las grandes interpretaciones, pero desgraciadamente en muchos otros casos, puede llegar a frustrar totalmente las expectativas de un músico que pasa un elevado número de años practicando para conseguir ser profesional de la música.

Por ese motivo, para muchos músicos el miedo escénico es un grave problema y existen métodos de todo tipo para intentar solucionarlo. La medicina tiende a paliar los síntomas mediante medicamentos en vez de considerar la causa, y la psicología no sirve de ayuda en el caso de que el *startle patern* (pauta de sobresalto) haya comenzado.

Jones afirmó que si se toma como modelo la pauta de sobresalto para estudiar respuestas como el miedo, la ansiedad, el dolor, etc, se observa que todas ellas muestran cambios posturales que ocurren en la pauta de sobresalto. En todas ellas hay un acortamiento de los músculos del cuello, lo cual desplaza a la cabeza, y eso viene seguido de algún tipo de flexión, lo que hace que el cuerpo se reduzca a un espacio menor. En la pauta de sobresalto esos cambios son breves e inesperados, y por tanto difíciles de controlar; pero en las otras respuestas se puede controlar la primera fase, es decir, el desplazamiento de la cabeza, que es lo que desencadena el resto de respuestas.

Entre los métodos que se usan está la TA. Cambiando el patrón de respuesta se asegura que esa respuesta será racional y apropiada a la situación, en vez de irracional y estereotipada. La consciencia sobre la relación entre la cabeza, el cuello y el tronco, sirve de marco para la actividad aprendida; e inhibiendo la fijación de la cabeza, se obtiene una mejor distribución del tono en el tronco y las extremidades, y así se mantiene una mejor coordinación en la actividad específica, ya sea tocar un instrumento, cantar o escribir.

El problema radica en que es necesario conocer cómo funcionan esos mecanismos; no estamos acostumbrados a hacer observaciones kinestésicas, de manera que

preferimos aceptar la evidencia de nuestros sentidos o el juicio de otros, antes que examinar nuestras sensaciones de tensión, peso, etc (Jones, 1967).

La TA proporciona ese conocimiento. Al aprender TA se practica la inhibición de la reacción de alterar el equilibrio de la cabeza, con lo que se consigue una redistribución del tono muscular. Aprendiendo a decir *no* conscientemente a tirar la cabeza hacia atrás, se aprende a estar alerta y a tener un control consciente de los patrones emocionales que se manifiestan a través del cuerpo (Dias, 1997).

Si la situación proporciona estímulos que pueden originar respuestas de miedo, esa *Inhibición* impedirá que desaparezca ese equilibrio, con lo que se mantendrá el Control Primario, y por tanto se dispondrá de la coordinación y libertad de movimientos necesarios para desarrollar la actividad que queramos.

Por otra parte, la *Dirección* aporta la atención necesaria para dirigir la acción de la manera más eficaz, reorganizando el pensamiento no sólo a nivel físico, sino también centrando la atención en el pensamiento musical. De esa manera se aprende a estar presentes en la acción de interpretar la música con la intención deseada. Así no hay espacio para otro tipo de pensamientos destructivos, que son la causa de interrupciones en el flujo interpretativo, debidas a fallos, lapsus de memoria, etc.

Como dice Dias (2007), prepararse para las exigencias del concierto, no debe ser sólo prepararse para el escenario en ensayos o conciertos, sino fundamentalmente depende de cómo nos usamos en la vida diaria.

Alexander organizó con sus alumnos, actores inexpertos, representaciones de *Hamlet* y *El Mercader de Venecia* de Shakespeare, en el *Old Vic Theatre* de Londres. Cuenta en su libro *Man's Supreme Inheritance* que ninguno de ellos sintió miedo escénico, a pesar de las expectativas.

My friends and critics naturally anticipated a wonderful exhibition of "stage fright" on the evening of the first performance, but as a matter of fact not one of my young students had the least apprehension of that terror. By the time they were ready to appear, the idea of "stage fright" was

one that seemed to them the merest absurdity. It may be said that they did not understand what was meant by such a condition. And this, although I would not allow a prompter on the nights of the public performance (Alexander, 1996, p. 85).

Mediante la TA se aprende pues a controlar los reflejos de miedo y pánico, y a *afinar* los mecanismos de supervivencia para usarlos de manera que resulten eficaces, y así poder liberar la excitación producida poco a poco durante el concierto.

4.4 ESTUDIOS SOBRE LA MEJORA EN LA CALIDAD INTERPRETATIVA AL APLICAR LA TA

Barlow demostró en 1978 cómo la TA mejoraba la calidad interpretativa de un grupo de alrededor de 50 estudiantes de música del *Royal College of Music* de Londres, después de una serie de 37 clases de TA. Los profesores escribieron un informe en el que detallaron las siguientes mejoras:

- Todos los estudiantes mejoraron físicamente en sus habilidades para cantar y actuar.
- Los estudiantes eran mejores alumnos y consiguieron más equilibrio desde el punto de vista psicológico.
- El índice de mejora varió mucho.
- El éxito de los alumnos en un concurso de cantantes fue mayor del esperado.
- En su opinión, la TA fue el mejor método que habían experimentado como ayuda para los conciertos y debería ser parte básica de la formación de un cantante.

Después de esta investigación, la TA ganó respeto y reconocimiento en el campo de la enseñanza musical.

Barlow también demostró que la TA era útil para tratar problemas respiratorios. Por otra parte, Austin & Pullin (1984) notaron una mejora significativa en la capacidad pulmonar y expiración fluida (*peak expiratory flow*) después de una serie de clases.

Robinson & Garlick (1985) observaron que tras de recibir clases de TA, la respiración era más lenta y profunda.

Más tarde, Jones (1997) mostró que no sólo cantantes y oyentes sintieron mejoras en la voz y en la respiración después de clases de TA, sino que hubo cambios medibles en el sonido, como indicó el análisis espectral. También demostró mejoras con la TA en la interpretación de otros instrumentistas (pianistas y cellistas).

Un estudio realizado por Nielsen (1994), *A Study of Stress Amongst Professional Musicians*, examinó el estrés en músicos durante la actuación y encontró que la TA era tan efectiva como los medicamentos beta-bloqueantes en el control de la respuesta de estrés durante un ensayo de orquesta.

En una investigación realizada en 1995, Valentine demostró la validez de la TA en situaciones de estrés, y las conclusiones se publicaron en la revista *Psychology of Music* en un artículo titulado “*The Effect of Lessons in the Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations*” firmado por Valentine y otros. Los resultados indicaron que la TA había sido beneficiosa en varios aspectos, aunque ese beneficio era mínimo en situaciones de alto estrés; es decir, en recitales, exámenes o conciertos.

El anterior trabajo de investigación fue completado por un estudio realizado por la autora de esta tesis entre los alumnos del RCSMM y presentado en el DEA en el 2008. Se analizaron las respuestas obtenidas en las entrevistas semi-estructuradas realizadas después de su recital fin de carrera a un grupo de 19 alumnos de 4º curso de Grado Superior de Música (curso 2006-2007), sobre las ventajas de la aplicación de la *Inhibición* y la *Dirección* (principios de la TA) en el recital, y recordados en una clase previa.

A pesar de que el 76% afirmaron de distintas maneras que estaban nerviosos durante el recital, la mayoría de ellos consideró haber sido capaz de controlar esos nervios. El 24%, en cambio, afirmaron estar más o menos tranquilos.

Un 55% de ellos manifestaron haber tenido más control de la situación, y un 35% afirmaron haber controlado en parte. Un 10% afirmó no haber tenido control.

Más de la mitad de los alumnos (el 57%), declararon que el recital había sido mejor que anteriores situaciones similares, en cuanto a que habían estado más tranquilos, a pesar de que era el recital fin de carrera y por tanto era una situación en que *tenían que demostrar* el trabajo de muchos años de carrera.

En definitiva, 19 de los 21 alumnos de la muestra, un 80%, aseguraron que la TA les había servido de ayuda. El estudio permitió concluir que la TA les había aportado medios para superar con más seguridad, tranquilidad, disfrute, control, atención, etc, la situación.

En un estudio realizado por estudiantes de Máster de Acústica de la Universidad de Salford (Williamson et al, 2007) se grabó a pianistas del *Royal Northern College of Music* de Manchester tocando escalas antes y después de una clase de TA. El piano eléctrico en el que tocaban estaba conectado por MIDI a un ordenador de manera que los datos sobre los tiempos entre notas y la velocidad de ejecución fueran fácilmente descargados y almacenados para posteriores análisis.

Se pidió a los alumnos que tocaran escalas en cuatro octavas con manos separadas ascendiendo y descendiendo —se consideró que era más fácil cuantificar con escalas que con música real— antes y después de la clase de TA. . Se midió la velocidad a la que se bajaba la tecla, relacionándola con la variabilidad de la pulsación, y se observó que disminuía dicha variabilidad después de la clase de TA (Ver *Fig. 8*). Estas mejoras significativas en la igualdad de la pulsación después de una clase de TA nos permiten afirmar que la técnica de ejecución mejora después de una clase de TA.

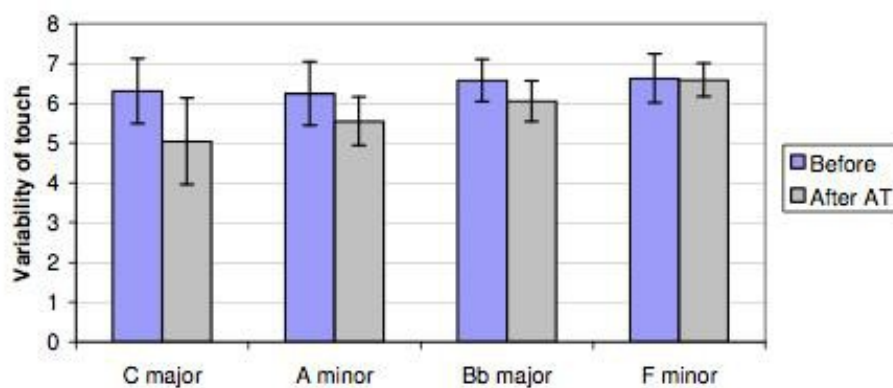


Figura 4.1 Variabilidad de velocidad del participante 1 antes y después de la clase de TA.

Fuente: (www.alextechtaching.org.uk)

4.5. LA TÉCNICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS CONSERVATORIOS

Hemos elegido aquí hablar de los conservatorios ingleses y españoles. Los ingleses porque son los primeros en los que la TA fue introducida, por lo que son los que más años llevan aplicándola. Los españoles, para ver la evolución de la TA en nuestro sistema educativo dentro de los conservatorios, ya que su introducción es relativamente reciente en comparación a otros países.

4.5.1. La TA en los conservatorios ingleses

El primer conservatorio inglés que contó con la asignatura de TA fue la *Royal Academy of Music* al principio de la década de los sesenta y desde entonces se fue incorporando a otros centros.

En los años noventa la TA ya estaba presente en los principales conservatorios ingleses. Véase a modo de ejemplo la siguiente tabla realizada por Williamson (violinista, profesor de TA y director del curso de formación de profesores de Manchester) referente al curso 1995-1996.

Tabla 4.1 Profesores de TA en instituciones musicales de Gran Bretaña en el curso 1995-1996

Institutions	Nº de profesores	Nº de alumnos por hora	Opcional	Nº de cursos
Royal National College of Music	3	3	Sí	2 trimestres
Royal Academy of Music	7	Individual :30 mn	Sí	24 clases
Royal College of Music	3	Inicio curso: grupo Resto: individual 30 min	Sí	Grupo seguido de 1 a 6 trimestres según necesidad
Guildhall. School of Music&Drama	1	4	Sí	1 clase por semana durante 1 trimestre
Trinity	3	Individual: 30 min	Sí	5 clases al inicio. Luego otras 5 según necesidad
Welsh	4	1º curso: grupo 2º curso: individual 30 min	Parte del 1º curso y 2º curso	1º curso: grupo. 2º y 3º curso: 15-20 clases
Birmingham	2	Grupos e individual: 30 min	Sí	Varía: 25 clases Individuales o grupos más 15 min. individual según profesor.

Fuente: (Datos recopilados por Malcolm Williamson)

Vemos de qué manera la TA estaba ya presente en los conservatorios ingleses en el año 1995. En todos ellos era una asignatura opcional y se impartía con un tiempo trabajo individual que variaba según el centro. También variaba el tiempo que se podía cursar. La *Royal Academy of Music* era la que contaba con un mayor número de profesores.

Desde entonces, tanto en esta institución como en el resto de las citadas en la tabla, esas cifras no han hecho más que aumentar. Ese aumento también afecta a otros países como EEUU donde según Armstrong (2001) había 18 conservatorios con clases de TA

en 2001, y aunque no conocemos las cifras exactas, sabemos que se han multiplicado en la actualidad.

4.5.2 La Técnica Alexander en los conservatorios españoles

La introducción de la TA como asignatura en los estudios musicales de los conservatorios españoles fue gradual, desde que se inició a principio de la década del año 2000, hasta la crisis económica de finales de esa década, que obligó a recortar el presupuesto de los centros educativos.

4.5.2.1 La TA en el RCSMM

En el curso 2002-2003 se realizó un curso de TA en el RCSMM organizado por el Departamento de Viento e impartido por la profesora García V. de Vera.

El plan de estudios establecido por la LOGSE se implantó en el año 2001 en el Grado Superior de Conservatorios. En dicho plan de estudios se contemplaban asignaturas optativas en 3º y 4º curso del Grado Superior. En el curso 2003-2004 se ofertó por primera vez la TA, y para hacerse cargo de la asignatura, se contrató como Profesora Especialista a la autora de esta tesis.

En ese curso 56 alumnos optaron a la asignatura que se planteó en el RCSMM como asignatura colectiva. Los alumnos tenían 2 horas de clase a la semana y les permitía la obtención de 6 créditos. La ratio era de 6 alumnos y tenían dos horas de clase, lo que permitía tiempo para el trabajo individual a la manera a la que se aprende esta TA aunque no suficiente. Estas condiciones venían dictadas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

En el siguiente curso 2004-2005, el número de alumnos que optaron a la asignatura se duplicó, llegando a sobrepasar los 120 alumnos. Se impartió la asignatura a alrededor de 50 alumnos. Eso significó que gran parte de los alumnos matriculados no pudieron cursar la asignatura y fueron desviados a otras optativas.

En el curso 2005-2006, los alumnos matriculados fueron alrededor de 170: los alumnos nuevos y los que volvieron a solicitar la asignatura y que no pudieron cursarla el año anterior. Debido a numerosas protestas por parte de los alumnos que iban a quedarse de nuevo sin acceder a la asignatura, se decidió contratar a una nueva profesora, y además aumentar el número de alumnos por clase de 6 a 8.

A partir de ese curso y hasta el 2011-2012 inclusive, cursaron la asignatura unos 120 alumnos cada año, y ese número de alumnos se mantuvo a pesar de que las asignaturas optativas ofertadas en el RCSMM fueron en aumento.

Desde el principio se solicitó la posibilidad de que los alumnos pudieran cursar dos años de TA, pues un curso es insuficiente para poder cambiar hábitos erróneos obtenidos después de muchos años de estudio basado en dichos hábitos. También se solicitó la posibilidad de que los alumnos recibieran más tiempo de clase individual. Debido a la falta de profesorado, ambas propuestas se denegaron, pues había que contratar a más profesores y se prefería que un mayor número de alumnos pudieran optar a la asignatura antes que una menor cantidad de alumnos pudieran cursar dos años.

En unas encuestas realizadas a los alumnos del RCSMM, en marzo de 2008, con el fin de obtener datos utilizables para elaborar una propuesta de nuevo plan de estudios de música del Grado Superior, la TA fue una de las asignaturas más valoradas. A pesar de todo ello, en el curso 2012-2013, y como consecuencia de los recortes en Educación, no se renovó el contrato a una de las profesoras y se redujeron la duración de la clase a 1 hora a la semana y los créditos a 4.

Si se comparan los datos de los conservatorios de nuestro país y los de los conservatorios ingleses, se puede comprobar que la TA tiene ya una historia en los conservatorios ingleses de más de 40 años, y su trayectoria se ha ido afianzando a lo largo de los años. En España la TA en los conservatorios se inició como asignatura

alrededor del año 2002 y su propagación está en entredicho debido a los recortes en Educación.

4.5.2.2 La TA en otros conservatorios españoles

En el momento de escribir esta tesis los alumnos de los conservatorios superiores de Barcelona (ESMUG), del País Vasco (Musikene), de Zaragoza, etc, pueden optar a la TA como parte de su programa de estudios. En la mayoría de los casos, la asignatura es optativa.

Tabla 4.2 *La TA en conservatorios españoles.*

Institución	Año de implantación	Libre elección o troncal	Tiempo de clase semanal	Clases de grupo o individuales	Ratio
MUSIKENE	2002	Libre elección	1 hora y media	Ambas	
ESMUC	2003	Libre elección	1 hora y media de grupo / 30 min individual cada 15 días	Ambas	6 cada hora / 1 en individual
ZARAGOZA	2002			Grupo el 1º curso. Individuales el resto	

En el Conservatorio Superior de Salamanca se impartió la TA como asignatura optativa desde el 2007 al 2012, año en que desapareció debido a la crisis económica.

Desde el curso 2014-2015 la TA se imparte como asignatura optativa en el Conservatorio de Grado Medio de Amanuel en Madrid.

RESUMEN MARCO TEÓRICO

La ausencia de control consciente de la relación cuerpo-mente e instrumento, y con ello de toma de decisiones estratégicas en el estudio, puede suponer excesivos esfuerzos musculares, bajo rendimiento en el estudio, inseguridad, falta de autoestima, miedo escénico y ansiedad (Craske, 1984; Fry, 1986; Steptoe, 1989). Según los mismos autores, hay un problema mayor: un estudio sin un nivel de conciencia adecuado que perpetúa una excesiva tensión conduce a la adquisición de hábitos asumidos.

El “modelo de conservatorio”, en términos de Burwell (2005), no parece promover ese control consciente necesario para mejorar el aprendizaje. El cuestionamiento y desmitificación del talento en la cultura del aprendizaje en el último tramo del siglo XX (Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996), el interés en la búsqueda de criterios más apropiados en el proceso de selección del alumnado en los conservatorios, tales como las motivaciones iniciales (Mcpherson & Zimmerman, 2002), o la disposición al esfuerzo (Williamson, 2004), han llevado a reflexionar acerca de la efectividad de los *enfoques* de la enseñanza y aprendizaje predominantes en el contexto educativo, teniendo en cuenta que existen otros factores importantes, como la calidad de la práctica. La efectividad del modelo de profesor transmisivo o directo se cuestionó al entenderse que generaba estudiantes con estrategias repetitivas e imitativas, esto es, con un tipo de práctica cuya calidad era ciertamente dudosa (Jorgensen, 2000).

En consecuencia, en los últimos años se han venido experimentando, aplicando e investigando metodologías de enseñanza basadas en planteamientos teóricos más complejos, de corte *constructivista*, obteniéndose excelentes resultados en el aprendizaje de los alumnos (p.e. Burwell, 2005; Hultberg, 2002). Dichas propuestas se han reflejado en los currículos educativos de distintos países, y de forma muy peculiar en el nuestro.

La realidad de nuestro país es que los centros de enseñanza musical parecen no haber comenzado a aplicar este tipo de aprendizaje. Son muchas las investigaciones que demuestran que los alumnos siguen centrados en la decodificación de partituras

(Bautista, 2009), y los enseñantes se centran en el producto (Torrado, 2008) y en la enseñanza de la técnica (Marín, 2013). En suma, se impide al alumno tener un buen nivel de conciencia, pues se tiende a centrar la atención en los resultados y no en los procesos, y no se contempla al estudiante como un *ser* implicado en todos los niveles de aprendizaje

Las consecuencias de este tipo de enseñanza pueden observarse, según Viaño et al (2010), en los altos porcentajes de músicos afectados por problemas de salud.

En línea con la enseñanza constructiva y para solucionar esta situación, la TA educa para conseguir un control consciente del propio cuerpo en la acción, y así obtener una mejor percepción del mismo; está integrada como asignatura en los planes de estudio de la mayoría de los conservatorios de Europa y EEUU.

La TA fomenta la importancia del *uso* que el músico hace de sí mismo (Alexander, 1995), entendiendo el *uso* como el funcionamiento del organismo en general y de forma compleja el *sí mismo* como el ser en toda su extensión, y lo considera como el elemento básico para un buen aprendizaje (Alexander, 2011). Esta consideración forma parte estratégica del proceso de aprendizaje (Torrado et al, 2014).

Alexander (2011) se refiere a su técnica como un método de *re-educación* —re-educación para Alexander (2008) es la recuperación gradual de algo que ha sido previamente experimentado, pero que por alguna razón se ha perdido—, reajuste y coordinación del organismo humano desde la perspectiva del control y guía consciente con carácter constructivo.

Los principios fundamentales en los que se basa son los siguientes:

- En primer lugar, la **unidad psico-física** del individuo, sobre la cual Alexander (2011) escribió que lo físico y lo mental no son realidades separadas, y por lo tanto toda formación, ya sea educativa o de otro género debe basarse en la unidad indivisible del organismo humano, lo cual está en consonancia con la teorías de Damasio.

- En segundo lugar, el **uso y funcionamiento**. Alexander se refirió al *uso* como la elección que hacemos entre varias opciones al realizar cualquier acción, y desarrolló ampliamente estos conceptos en su libro *El uso de uno mismo*.
- Otro de los pilares en los que está basada la TA es la **apreciación sensorial**, relacionada con la *propriocepción*, (sentido que nos da información sobre nuestros miembros etc) y la *cinestesia* (nos da información sobre nuestro movimiento), y que está tan íntimamente unida a lo que somos que rara vez cuestionamos su precisión, a pesar de que como decía Alexander, pueda ser engañosa.

Para mejorar el *uso de sí mismo* mejorando su apreciación sensorial, Alexander utilizó la *Inhibición* que significa la no activación de mecanismos cuando su acción pueda ser inapropiada para un determinado fin (Langford, 2008).

Alexander usó la idea de *Dirección* o instrucción mental con un nuevo significado que le llevó a reaccionar satisfactoriamente a los estímulos, ya que descubrió que debía sustituir la dirección instintiva (no razonada) de sí mismo, por una nueva dirección consciente (razonada) resultado de una serie de órdenes preventivas.

En cuanto al principio básico del *Control primario*, que tiene que ver con un determinado uso de la cabeza y el cuello en relación al resto del cuerpo (Alexander, 1995), Alexander detectó que los humanos interfieren inconscientemente en la relación existente entre la cabeza y el cuello debido a su alejamiento paulatino de las condiciones de vida naturales, como consecuencia de lo que conocemos como civilización. En este sentido su gran contribución a la educación fue descubrir los medios para ser conscientes de esa interferencia y recuperar el uso natural del Control Primario. Si éste funciona, mejorarán la propriocepción y los demás sentidos y esto a su vez permitirá mejoras en el equilibrio, la postura y los movimientos.

Por último debemos cuidar los **medios y objetivos**, ya que la atención no debe estar en el fin deseado, sino en los medios adecuados que utilizamos para poder conseguir ese fin. Podemos afirmar por lo tanto que Alexander resolvió sus problemas

reconociendo la fuerza de las malas costumbres y lo inapropiado de la *búsqueda de fines*. Así, examinó lo que hacía y consideró los *medios por los cuales* conseguiría su fin. Descubrió que para ello tenía que *engañar al cerebro* para impedir que le comunicara a los músculos que se prepararan de la manera habitual, negándose a realizar la acción y dándose órdenes en secuencia hasta estar seguro de que estaba atento a los medios.

Durante el proceso tuvo que ignorar la apreciación sensorial errónea sobre lo que ocurría con su cuerpo; y lo logró gracias a la inhibición de su manera de realizar las acciones, evitando la *búsqueda del fin inicial*. De este modo, se centró en hacer funcionar su Control Primario por medio de las direcciones y así permitió que su cuerpo actuara de una manera más natural. Todos estos principios se practican en las clases de la TA, y en especial los principios de la Inhibición y la Dirección.

De esta manera la TA permite que los alumnos consigan una percepción que les permita el control sobre el desarrollo de sus competencias motoras y de sus competencias de aprendizaje, generando una imagen corporal y una imagen cognitiva desde las que poder tomar decisiones en relación a la intervención.

Desde su origen, en la TA pueden encontrarse conexiones con teorías científicas de distintas épocas como se demuestran en los escritos de Sherrington, quien aseguró que Alexander había permitido comprender mejor la fisiología de la postura y el movimiento, al entender cada acto como una parte de un individuo a su vez considerado como un todo integral. Dewey consideró la TA como un método científico basado en el conocimiento del organismo humano, y Coghill afirmó que los descubrimientos de Alexander coinciden con lo que se conoce sobre el movimiento de los animales en general.

A estas hay que sumar los descubrimientos de Libet relacionados con la actividad cerebral, en los se determina que además de poder cambiar de idea, podemos detener la actividad muscular, impidiendo así el gesto lo cual se puede relacionar con el concepto de Inhibición desarrollado por Alexander.

Por otro lado, la TA ha sido avalada por diferentes pruebas científicas que demuestran su efectividad, algo que ya comprobó Alexander a lo largo de su desarrollo— en estudios posteriores. Entre otros ejemplos encontramos la mejora interpretativa de los estudiantes de música que defendió Barlow en 1976; los estudios realizados por Fisher en 1988 sobre sujetos que sufrían dolor crónico y que tras 15 meses de trabajo con la TA la valoraron como el mejor método para aliviar el dolor crónico; las demostraciones obtenidas en 2007 con resonancia magnética que demuestran una activación mayor del tallo cerebral en individuos que están recibiendo las direcciones de la TA; el estudio publicado en 2008 en el *British Medical Journal* sobre la efectividad de la TA en 579 pacientes que padecían de dolor de espalda crónico o recurrente, en cuyas conclusiones se determinó que clases individuales de TA aportan beneficios a largo plazo en pacientes con dolor crónico de espalda sin presentar efectos adversos (Little, 2008); o las recientes investigaciones realizadas por Cacciatore en 2011 que afirman que la TA permite disminuir la tensión excesiva a lo largo de la columna y caderas haciéndolas más dinámicas.

Lo cierto es que todos estos experimentos avalados por investigadores de prestigio nos permiten hablar de la TA desde un punto de vista científico, además de experimental, abarcando numerosos campos. De ahí que hablemos de una disciplina transversal.

Al hablar de interpretación instrumental hay que tener en cuenta, según Dimon (2007), ciertos **elementos que intervienen en el aprendizaje de competencias motoras**. Por una parte, partimos de que el componente voluntario está construido sobre una base de **actividad refleja**, para deducir que parte del complejo proceso psicofísico que subyace en la habilidad es totalmente inconsciente. Además, los movimientos específicos forman parte de un **patrón global** que debe implicar la inhibición de movimientos no deseados, por lo que debemos considerar el patrón global como uno de los elementos esenciales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la mayoría de las actividades técnicas implican un campo complejo de **percepción** en el cual la coordinación corporal debe

sincronizarse con la información de la percepción entrante. Vemos la importancia de esa percepción en el campo de la música y lo que significa *sentir* un objeto —el instrumento musical— como una extensión de la propia extremidad, ya que esto representa otro elemento sensorial en la adquisición de una habilidad: el elemento cinestésico. Pero como decía Alexander, la percepción cinestésica se distorsiona por el efecto del hábito, y esa *sensación* en la que confiamos plenamente para llevar a cabo nuestras actividades puede ser muy engañosa; ya que lo que sentimos como *correcto* puede estar basado en un esfuerzo muscular excesivo.

Para ser conscientes de lo que hacemos hay que considerar que la forma en que nos movemos está gobernada por lo que Langford llama “**imagen corporal**”. Si nuestras ideas acerca de nuestro cuerpo son erróneas, nuestras acciones se verán afectadas. Tal y como expone Langford (2008), “el pensamiento se refleja en el comportamiento del músculo” (p. 35).

Esto nos lleva a pensar en la **reacción** y en el **hábito**, porque uno de los problemas derivados al utilizar la repetición como estrategia de aprendizaje, es que si las repeticiones están plagadas de errores, las tensiones se grabarán en la memoria, lo que supondrá un estorbo en momentos posteriores del proceso de aprendizaje. Deberíamos ir asumiendo que con la aplicación de pedagogías específicas, que ignoran el proceso psicofísico subyacente en la habilidad motora pueden adquirirse hábitos no deseados que se convierten en un obstáculo para el aprendizaje.

Según lo dicho anteriormente nuestra manera de tocar el instrumento dependerá de nuestra forma de *usarnos* habitualmente como un todo. La TA facilita el aprendizaje de competencias motoras basándose en estos elementos descritos por Dimon. Así, mediante la TA se aprende a considerar al cuerpo como una unidad y al músico un todo; de manera que tocar un instrumento sea consecuencia de una adecuada interacción entre el cerebro, el cuerpo y el propio instrumento.

La posibilidad de *detenerse y pensar antes de la acción* que promueve la TA permite potenciar el desarrollo de la habilidad en el aprendizaje de una actividad

motora. Al decidir parar y dirigir conscientemente nuestro cuerpo, estamos ejercitando nuestras facultades cognitivas superiores. El músico tiene la oportunidad de controlar y dirigir su atención, adquiriendo una nueva actitud hacia la música:

1. Utilizando la *Inhibición* para aprender a ser conscientes de los hábitos automatizados y así mejorar la percepción. “Detener en origen la respuesta habitual y sustituirla por otra más adaptativa nos concede la potestad de cambiar los patrones restrictivos de nuestro potencial” (García, 2011, p.71).
2. Aplicando la *Dirección* para establecer mentalmente la decisión de dirigir el movimiento conscientemente. Mediante la Dirección consciente promovida por la TA se aprende a pensar mejor sobre el propio cuerpo, de manera que ese control de la atención nos permite mejorar nuestra percepción; así podemos darnos cuenta de las tensiones presentes en la ejecución.
3. Practicar repitiendo, hasta que los nuevos patrones queden establecidos.

De acuerdo con Dimon (2007), hay que aprender a ignorar la sensación cinestésica y aumentar el nivel de atención para tomar conciencia y reflexionar sobre los hábitos para poder evitar los que dificultan la ejecución.

En suma para la TA lo importante es poner la atención en los medios. Esencialmente, como dice Langford, el alumno “aprende a aprender”, lo cual es una herramienta para toda la vida. La aplicación de la TA a la práctica de la interpretación conduce al músico a pensar que detrás del trabajo de la TA hay un proceso de consciencia mental. Aspectos como la memoria musical, el control de los pasajes difíciles, la respiración o el miedo escénico pueden mejorar aplicando la TA.

Son bastantes los **estudios sobre la mejora en la calidad interpretativa** al aplicar la TA. Entre otros destacaremos aquí el realizado por Barlow en 1978, en el *Royal College of Music* de Londres, que demostró como la TA mejoraba la calidad interpretativa de un grupo de 50 estudiantes de música tras una serie de 37 clases de TA. Entre los resultados que detallaron los profesores en su informe, se referían a una

mejora física en las habilidades de todos los estudiantes para cantar y actuar, así como a un mayor equilibrio desde el punto de vista psicológico.

También hay que destacar el estudio realizado por Nielsen en 1994 (*A Study of Stress Amongst Professional Musicians*) sobre el estrés en músicos durante la actuación. El resultado fue que se observó que la TA era tan efectiva como los medicamentos beta-bloqueantes en el control de la respuesta de estrés durante un ensayo de orquesta.

Al hablar de la TA en **el contexto educativo de los conservatorios**, podemos elegir dos modelos de implantación: los conservatorios ingleses (por ser los más activos), y los españoles (por ser de los más recientes en la introducción de la TA, y estar relacionados con el marco empírico de esta tesis). En el caso inglés el número de profesores e instituciones que aplican la TA no ha parado de crecer desde su introducción en los años sesenta del pasado siglo.

En el caso de los conservatorios españoles, hemos asistido a la introducción gradual de la TA como asignatura en los estudios musicales desde principios de la década del año 2000, hasta que la crisis económica de finales de esa década obligó a recortar el presupuesto de los centros educativos. La implementación de la TA en los conservatorios españoles sigue pues un paso lento y desigual lo que reduce la efectividad que su aplicación tiene en otros países.

CAPÍTULO 5

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

En la primera parte del capítulo se presenta la hipótesis y la naturaleza de la investigación. En la segunda parte se presentan los métodos empleados para el diseño de la investigación y los estudios realizados. En la tercera parte se explican los protocolos de intervención utilizados en la clase de TA impartido por la autora de esta tesis en el RCSMM.

5.1. HIPÓTESIS Y NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.

La TA pretende que ciertos elementos psicofísicos implicados en la acción pasen a la luz de la conciencia mediante un control consciente y constructivo: así se mejora la apreciación sensorial a través de diferentes estrategias.

La hipótesis de este trabajo es que la TA mejora el control del foco atencional de los estudiantes en su trabajo impactando así en la mejora de su proceso de aprendizaje. Los alumnos mejorarán su apreciación sensorial, podrán focalizar de forma estratégica sobre el objeto de su interés y conseguirán más control sobre la acción, pudiendo abrir su abanico de estrategias, lo que beneficia positivamente todo el proceso de aprendizaje instrumental.

También se pretende demostrar que esta situación potencia una revisión de la idea musical en relación a la actividad mecánica, mejorando el proceso de aprender a reflexionar antes de la acción para permitir la comprensión de lo que se está haciendo.

Según Alexander (1995), existe una íntima conexión entre uso y funcionamiento: la manera en que nos usamos afecta a nuestro funcionamiento. Como se ha podido comprobar en los capítulos anteriores, músicos e investigadores refuerzan las ideas de Alexander al afirmar que la TA ayuda a los estudiantes de interpretación musical a prevenir un mal funcionamiento y a mejorar la interpretación en público. Tal y como se

comenta en el Capítulo 3, la TA permite utilizar el potencial que poseemos de dirigir nuestras acciones desde nuestro pensamiento, de manera que dichas acciones se realicen sin esfuerzo y con eficacia, todo ello desde un plano de máxima conciencia.

El propósito de la investigación es que pueda servir para dar más importancia, no solo al *uso* que el músico hace de sí mismo durante la formación que sentará las bases para su futuro profesional, sino también al hecho de la importancia de darse tiempo para la reflexión antes de la acción en el proceso de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es valorar las percepciones de los alumnos del RCSMM de distintas especialidades que cursaron la asignatura optativa de TA durante un año, sobre el impacto que la misma les había causado en su trabajo de aprendizaje de la interpretación instrumental. En concreto valorar si detectaban una mejora de la apreciación sensorial, si eso les llevaba a tomar un control sobre lo que hacían y a tomar decisiones estratégicas.

Los pasos previos a la investigación fueron valorar si la TA había ayudado a 19 alumnos que se presentaban a su recital fin de carrera en el año 2007, a superar con éxito el miedo escénico. Los resultados constituyeron el trabajo de DEA de la autora de esta tesis (García, 2008).

Al conseguir resultados positivos en ese estudio, se consideró ampliar la investigación y recoger valoraciones de alumnos sobre la experiencia obtenida en la aplicación de la TA como herramienta de trabajo durante todo el proceso de interpretación instrumental: desde el trabajo diario de práctica, hasta la presentación del trabajo realizado al interpretar ante el público.

Se pretende que la investigación esté basada en el análisis de datos que reflejen la propia experiencia de los alumnos y el hecho de contar con una media de unos 50 alumnos que se apuntaban a la asignatura cada año ofrecía la ventaja de tener acceso a un número de alumnos considerable.

Se considera el supuesto de que los alumnos son capaces de imaginar cuál hubiera sido la situación contrafactual (es decir, qué hubiera pasado sin aplicar la TA) y también que son capaces de valorar al experimentar la TA, si existe una discontinuidad en el aprendizaje desde el momento en que comienzan a aplicarla.

La posibilidad de utilizar el aula como laboratorio de investigación ofrece la facilidad de comprobar de cerca los resultados obtenidos.

Para asegurar la consistencia de la información recogida, se planteó realizar el trabajo a lo largo de varios estudios realizados en años sucesivos para ir corroborando los datos obtenidos mediante varios métodos. Además, la información fue aportada de manera totalmente anónima y voluntaria en todos los cursos y, tanto las entrevistas que se realizaron sobre el miedo escénico como las grabaciones que corroboraban los datos obtenidos de forma anónima, se realizaron a alumnos voluntarios.

Para asegurar aún más la veracidad de la información obtenida, ésta fue solicitada a final de curso cuando las calificaciones ya estaban puestas y se pidió a los alumnos que sinceridad en las respuestas.

Hay que tener en cuenta que los alumnos que aportan información para esta tesis son alumnos de curso superior con muchos años de estudio que han superado obstáculos a base de mucho trabajo y que en la mayoría de los casos han afianzado hábitos no deseados. Y hay que recordar que solo cursan la asignatura un año.

Por otra parte, no se puede considerar los datos empíricos sin el marco teórico, pues si los alumnos tienen en cuenta los elementos y principios que se consideran en la parte teórica cabe pensar que la interpretación instrumental mejora.

La investigación realizada pretende pues corroborar la utilidad de la TA como herramienta para mejorar la interpretación instrumental, siempre en el entorno de los alumnos de distintas especialidades del RCSMSM, al permitirles no sólo realizar menos esfuerzo muscular, sino también al aportar una notable mejora de la atención durante el

proceso de aprendizaje musical, además de ayudar a superar con éxito el miedo escénico.

Los alumnos que participaron en la investigación cursaron un año de esta disciplina —y, como se ha dicho, no en las condiciones óptimas— en el RCSMM en el periodo comprendido entre 2008 y 2013. Es decir, el trabajo fue realizado a lo largo de 5 años.

Todos los estudios se realizaron con consentimiento informado por parte de los alumnos.

Otros estudios serían necesarios, aplicando la TA desde el comienzo del aprendizaje instrumental; e incluso podría hacerse con alumnos de cursos superiores, pero que puedan cursar la asignatura durante varios años.

5.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1 Aspectos generales

Como se ha dicho, esta investigación pretende analizar a qué niveles impacta la asignatura de TA entre los alumnos de distintas especialidades del RCSMM en su aplicación a la interpretación instrumental. Buscamos valorar cómo verbalizan los alumnos, después de un tiempo de clases, la relación que existe entre lo que ellos han percibido y el objeto de la TA.

En general pretendemos comprobar, a lo largo de los cuatro estudios de que consta la investigación, si los alumnos toman conciencia de qué hacen con su cuerpo y por qué lo hacen, considerando que cuerpo y mente forman una sola unidad, lo que potencia y mejora su aprendizaje. Nuestra hipótesis de partida es que efectivamente la TA consigue que los alumnos aumenten su nivel de conciencia y tengan una percepción de esta situación. Esa mejora de su apreciación sensorial les va a permitir tener más control sobre la acción, e incluso tomar decisiones estratégicas que mejorarán todo el proceso de aprendizaje.

El proceso de la investigación se llevó a cabo a lo largo de 5 cursos académicos (2008-2009 a 2012-2013) entre una muestra de 116 alumnos voluntarios de 3º y 4º curso de Grado Superior de LOGSE de distintas especialidades, que asistieron durante un año a las clases de TA como asignatura optativa en el RCSMM. Para ello se ha utilizado un proceso metodológico variado. Pudiera decirse que sigue las características de la TA en cuanto que se ha intentado no interferir con las opiniones de los alumnos.

5.2.2 Diseño de la investigación.

Se realizaron cuatro estudios.

Estudio 1: Pregunta abierta

La investigación se inicia en el curso 2008-2009 con una única pregunta abierta contestada por **36 alumnos** y cuya intención era valorar las tendencias de los alumnos con respecto a su percepción de la TA.

Estudio 2: Cuestionario

Para concretar los niveles encontrados en el estudio anterior se elaboró un cuestionario utilizando información aportada por la pregunta abierta anterior. Fue respondido por una muestra de 42 alumnos al finalizar el curso 2009-2010, ampliada con 2 alumnos de especialidades poco representadas al final del curso 2010-2011. La muestra total fue entonces de **44 alumnos**.

Estudio 3: Discusiones de grupo

Para utilizar otro método de recogida de datos con diferentes características que validaran cualitativamente los datos recogidos anteriormente se optó por recoger información de manera grupal en un entorno dialógico. Los alumnos hablaron sobre sus experiencias en 8 grupos y sin presencia de la profesora, y las conversaciones fueron

registradas por una grabadora. Participó una muestra de **33 alumnos** al final del curso 2011-2012.

Estudio 4: Análisis de casos

1. **Entrevista semi-estructurada** a una alumna de piano que recibió una clase antes de su recital fin de carrera al final del curso 2010-2011. También fue entrevistada posteriormente.
2. **Diálogo** entre dos alumnos que cursaron dos años de TA. Se realizó la grabación del diálogo después de su recital fin de carrera al final del curso 2012-2013. La particularidad de este caso fue que estos alumnos, además de cursar un año la asignatura en el RCSMM, tuvieron un segundo año de clases fuera del centro mientras preparaban en el RCSMM su recital fin de carrera. Con esas datos se pretendía extraer información sobre las ventajas de recibir dos años de clases de TA.

5.3 Estructura y acción en la clase de TA

5.3.1 Aspectos generales

Lo primero a tener en cuenta es que en la situación ideal los alumnos que llegan al nivel exigido en el RCSMM deberían poder evitar tensiones innecesarias al haber construido sus habilidades interpretativas mediante una atención consciente tanto en el proceso de aprendizaje como en la interpretación en público.

Esa no es la realidad de hoy en día, y en un alto porcentaje aprenden a tocar sus instrumentos manteniendo tensiones como se comprueba en los datos presentados en el Capítulo 1. Como dice Williamson (2007) —profesor de la TA y violinista que ha dedicado 22 años a enseñarla a músicos—, la mayoría de los alumnos que llegan a los conservatorios ha aprendido basándose en hábitos perjudiciales que interfieren con nuestros mecanismos naturales de soporte, equilibrio y coordinación.

Hay pues que tener en cuenta que este trabajo de investigación está basado en la experiencia que esos alumnos de nivel superior obtuvieron de la TA para aprender a inhibir esos hábitos que les impedía progresar con eficacia en su estudio.

La asignatura de TA está considerada en el RCSMM como una asignatura optativa y grupal. Los alumnos que participaron en la investigación recibían en el momento de la investigación dos horas a la semana.

En la práctica ideal, media hora individual a la semana con un profesor de TA sería suficiente para que el alumno pudiera comenzar a usarla por sí mismo al finalizar el curso. Esto significa que el alumno podría recibir alrededor de 30 clases individuales durante unos 9 meses. Este número de clases es considerado suficiente para que un alumno sin excesivos hábitos no deseados pueda autorregularse para seguir el proceso de mejora de su *uso* por sí mismo. Siempre teniendo en cuenta que cada individuo es diferente y existen tantas maneras de *uso* como individuos.

Volviendo a la realidad del RCSMM, si las clases hubieran estado organizadas de manera individual, sólo 30 alumnos hubieran tenido acceso a la asignatura cada año con un profesor. Esto hubiera implicado cambiar el carácter de asignatura grupal que permitía mantener una ratio mayor de alumnos. Pero como la asignatura era grupal en el periodo de la investigación, cada año cursaron la asignatura unos 50 alumnos por profesor. Es decir, en total cursaban la asignatura unos 100 alumnos por curso pues era impartida por dos profesores (en el momento de redactar esta tesis doctoral imparte la asignatura una sola profesora)

Este hecho implicaba que una parte de la clase fuera colectiva. En ella se pretendía dar a conocer a los alumnos los principios implícitos de la TA presentándolos mediante procedimientos prácticos que permitieran a los alumnos obtener la experiencia que les posibilitara una mejor comprensión de dichos principios.

Hay que tener en cuenta para las conclusiones de esta investigación que tanto el tiempo de trabajo individual que cada alumno recibió a lo largo del curso como el hecho

de que no pudieran cursar un segundo año de la asignatura, se considera un tiempo insuficiente para un buen aprendizaje de la TA. A pesar de todo, se pretende demostrar que los alumnos se beneficiaron de la asignatura y comenzaron a aplicarla a su trabajo global con el instrumento.

5.3.1.1 Organización de la asignatura

En las clases de TA impartidas en el RCSMM a los alumnos objeto de esta investigación se entrenó la *Inhibición* de sus respuestas habituales para dar paso a una Dirección razonada y consciente de sus acciones. Este entrenamiento que se inició sin el instrumento, se aplicó posteriormente al trabajo instrumental. De este modo se buscaba que los alumnos fueran más conscientes de sus acciones para conseguir menos esfuerzo y más efectividad. Así, la primera parte del curso estaba dedicada a sentar las bases de la TA de manera que los alumnos adquirieran la mayor experiencia posible de los principios fundamentales: la *Inhibición* y la *Dirección*.

Cada grupo comprendía entre 6 y 8 alumnos, así que la clase colectiva tenía una duración aproximada de media hora, y posteriormente los alumnos tenían entre 10 y 15 minutos de trabajo individual durante los cuales la profesora de TA creaba las condiciones adecuadas para un buen funcionamiento en la acción. Desde el primer día de clase los alumnos tenían un contacto con las manos de la profesora que les guiaba la atención para que pudieran comenzar a ser conscientes de su propio funcionamiento. Coincidiendo con García, la intención era mejorar lo global para que mejorara lo particular. Como se ha visto, la conexión de lo corporal con la propia calidad de la experiencia musical es evidente.

Durante el trabajo individual el resto de los alumnos realizaban distintos procedimientos para entrenar la *Inhibición* y *Dirección* por ellos mismos.

También se dedicaban varias clases a adquirir conocimientos básicos de Anatomía con el objetivo de que los alumnos pudieran mejorar su propia imagen corporal y así mejorar sus ideas psicomotoras.

Para afianzar esas ideas obtenidas a partir de la experiencia, los alumnos hacían un trabajo sobre bibliografía relacionada con el tema, lo que no solo servía para aclarar ideas a los alumnos que ya habían comenzado a entender las bases de la TA, sino que también convencía a los alumnos más escépticos.

Hay que señalar que incluso la minoría de alumnos reticentes e impermeables a la asignatura, que pensaban que lo que tenían les valía y no estaban dispuestos a cambiar años de ideas preconcebidas, mejoraban su *uso* en cierta medida gracias al trabajo individual.

5.3.2 Aplicación de los procedimientos generales a la práctica instrumental

Aunque desde el principio se animaba a los alumnos a aplicar el trabajo de la TA a la práctica personal con su instrumento, después de un determinado número de clases (podía ser alrededor de 15), se dedicaban varias clases a hacer demostraciones con los distintos instrumentistas del grupo para afianzar la experiencia personal de la práctica. En muchos casos el cambio que se producía les sorprendía a ellos mismos o a los propios compañeros, y esto les motivaba para aplicarlo en su trabajo diario con el instrumento.

Después de haber trabajado los principios básicos de la TA con respecto a las direcciones corporales se intentaba aplicar los principios de la TA a otros aspectos de la interpretación. Esto es, darse tiempo para dar lugar a la reflexión antes de la acción.

A lo largo de esas clases en las que se trabajaba con los instrumentos respectivos se trataban los temas que tienen relación con la práctica instrumental que hasta ese momento no se habían tratado: estrategias de estudio para mejorar el aprendizaje, cómo trabajar los pasajes difíciles, la memoria o cómo evitar que los nervios en clases o conciertos perjudicara la interpretación instrumental.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO 1

Como se ha visto, esta investigación pretende analizar a qué niveles impacta la asignatura de TA después de un año de clases, entre los alumnos de distintas especialidades del RCSMM en su aplicación a la interpretación instrumental. Buscamos valorar cómo verbalizan los alumnos la relación que existe entre lo que ellos han percibido y el objeto de la TA ampliamente explicado en este documento.

Para ello se ha utilizado una pregunta abierta en el año 2008-2009 de la que se analizará el discurso empleado por los alumnos. Así se pretenden valorar las tendencias de éstos con respecto a su percepción de la TA.

6.1 PREGUNTA ABIERTA

Después de investigar sobre la aplicación de la TA al miedo escénico (García, 2008) se planteó la elaboración de un cuestionario acerca de otros aspectos de la interpretación instrumental que pudieran verse favorecidos por el uso de la TA. Se pretendió que los alumnos aportaran ideas con el fin de enfocar los contenidos de dicho cuestionario y se pidió a los que terminaban el curso 2008-2009 de TA, que contestaran a una pregunta general que denominamos pregunta abierta exploratoria. La pregunta fue: **¿Puedes enumerar las aplicaciones que piensas que la Técnica Alexander te ofrece para mejorar la interpretación musical?**³

En mayo de 2009 se repartió la pregunta impresa en un folio a unos 50 alumnos que habían cursado la asignatura ese año. Para que las respuestas tuvieran concreción se pidió a los alumnos que no escribieran más de una cara del papel.

³ Aunque existe una diferencia entre musical e instrumental, en el entorno de la cultura musical los dos términos se usan indistintamente. No es el objeto de esta tesis diferenciar los términos sino que consideramos que el músico interpreta con su instrumento independientemente de que sea más o menos musical.

Los alumnos se llevaron la pregunta a casa para poder reflexionar sobre las respuestas. De los 36 alumnos que presentaron el escrito de forma voluntaria, algunos entregaron el escrito en clase en días posteriores y el resto lo dejaron en la conserjería del centro.

Dada la intención de este primer estudio y la complejidad a la hora de analizar una respuesta abierta se hizo un interjueces y se tomaron dos decisiones:

1. Eliminar todas aquellas frases que no eran relevantes, pues solo teorizaban y no aportaban opiniones personales o experiencias. Eran frases del tipo:

La mayoría de la gente que toca, interpreta, dirige bien, tiene un buen uso del cuerpo.
(Mujer, 21 años. Viola)

Cuanto más libres somos, más capacidad tenemos y nos centramos única y exclusivamente en LA MÚSICA que es lo verdaderamente importante (Hombre, 21. Guitarra)

2. No realizar una estadística exhaustiva de los resultados. El objetivo consistía en averiguar las tendencias en las respuestas que permitiesen concretar metodológicamente en los siguientes estudios.

6.1.1 Perfil de los participantes

Desglosando por género, edad e instrumentos, las respuestas fueron contestadas por:

Tablas 6.1, 2 y 3 *Perfil de los participantes en el Estudio 1 según género, edad e instrumento.*

Género	Nº	%
Hombres	13	0
Mujeres	22	0
Sin especificar	1	0
Total	36	100

Edad	Nº	%
19	1	0
20	4	0
21	8	0
23	6	0
24	2	0
26	1	0
27	1	0
30	1	0
34	1	0
47	1	0
3	3	0
Total	36	100

Instrumento	Nº	%
Violines	9	0
Viola	1	0
Violoncello	1	0
Guitarras	5	0
Flautas traveseras	2	0
Oboe	1	0
Fagot	1	0
Trompas	3	0
Trompetas	2	0
Trombones	2	0
Bombardino/Trombón	1	0
Tubas	2	0
Percusión	2	0
Canto	1	0
Dirección Coral	2	0
Sin especificar	1	0
Total	36	100

6.1.2 Análisis de datos

Analizadas todas las respuestas y eliminadas aquellas que sólo o simplemente repetían ideas sobre principios generales de la TA se observó un patrón común de respuestas, unas mayoritarias y otras en menor número.

En primer lugar se observó que la TA les ayudaba a tomar conciencia de elementos involucrados muy directamente en el contacto con el instrumento o en la posición corporal. A modo de ejemplo, obsérvese en la siguiente tabla como las tensiones percibidas por los alumnos estan relacionadas con el instrumento:

Tabla 6.4 *Cambios en la propiocepción según instrumento.*

Percepción de tensiones	Mandíbula	Cuello	Cabeza	Hombro	Cadera	Espalda	Respiración
Cuerda	X			X	X		
Guitarra			X		X	X	
Viento madera							X
Viento metal					X		X
Dir. Coral		X		X			

Concretamente, se observó que los estudiantes de violín hacían referencia sobre todo a la mandíbula o la espalda, los de guitarra a la cabeza o la cadera, los de metal a la respiración, etc.

Por otro lado, se encontraron respuestas que indicaban algo más que una referencia a alguna parte del cuerpo en relación al instrumento. Indicaban un aumento del nivel de conciencia del cuerpo en actividades cotidianas. Estas respuestas hacían referencia a niveles básicos de mejora de la propiocepción⁴ dentro de un umbral que se movía entre sólo la relación con el instrumento y la vida cotidiana. Un menor número de participantes manifestaron que esa mejora de la percepción les permitía también un mayor control sobre ciertos procesos. Sólo en algunos casos ese desarrollo de las competencias propioceptivas y esa conciencia sobre los procesos les había permitido tomar de forma estratégica ciertas decisiones sobre la ejecución instrumental y/o la interpretación.

⁴ Usaremos la palabra propiocepción para los estudios pues suele referirse a la información que recibimos sobre el cuerpo, mientras que percepción se refiere al entorno. Para Jones en cambio no existe tal división (1997)

El tipo de respuestas sugirió ciertas relaciones de complejidad metacognitiva entre las respuestas, donde cada nivel suponía un control de conciencia mayor, lo que condujo a organizarlas en tres niveles jerárquicos:

ESQUEMA DE JERARQUÍAS

Nivel 1: donde se observa una mejora de la propiocepción.

Nivel 2: donde se gestiona lo que se percibe durante la acción.

Nivel 3: donde se toman decisiones estratégicas y se produce transferencia a situaciones de estrés.

Nivel 1

Todos los alumnos, de los que no se han desechado respuestas, dan respuestas de este nivel. Explicitan cambios en la propiocepción de diversos elementos de su cuerpo con respuestas del tipo:

(...) A descubrir la articulación de la cadera y a utilizarla a la hora de tocar para dirigirme al mástil... También para elongar la espalda, tener consciencia de llevar la cabeza hacia arriba, lo cual ya no concuerda con el vicio que tenía de pegar la cabeza al mástil. (Mujer, 23, Guitarra.)

(Nos pareció importante mantener las frases completas en las que se incluían ideas concretas para mantener el contexto en el que se expresaban)

Obsérvese la importancia que tiene para la posición del instrumento y el control de la técnica relacionar de forma consciente la posición de la cadera con la del instrumento. Se pueden intuir las dosis de esfuerzo poco productivo por las que ha pasado un estudiante de 23 años que acaba de descubrir que el control en la posición de su cadera puede resolver sus problemas técnicos y le proporciona seguridad a la hora de tocar.

Nivel 2

No obstante, no todos los participantes pasan al nivel de hacer uso en la acción de esa mejora propioceptiva que han alcanzado en el nivel anterior. O dicho de otra forma, en este Nivel 2 algunos alumnos valoran el impacto de la mejora en la propiocepción en aspectos concretos, lo que les dota de más control para mejorar la técnica interpretativa.

Capacidad para tocar más relajada sabiendo como optimizar y ahorrar energía. Mayor control a nivel muscular. El mejor uso... se nota a la hora de conseguir un sonido diferente en el violín, ej. Sentir el peso equilibrado en los dos pies y desbloquear la cadera me da un mayor volumen sonoro...un recurso más y mi cuerpo como un instrumento más aparte del violín... Menos dolor con instrumento. (Violín. 22. Mujer)

Si comparamos con el ejemplo del nivel anterior, obsérvese que conocer la posición de la cadera proporciona mayor sensación de seguridad en la posición (Nivel 1), pero esto no implica que esa tomar conciencia permita más control sobre la ejecución y con ello más control del sonido (Nivel 2).

Tabla 6.5 *Gestión de los cambios en la propiocepción en aspectos concretos de la interpretación.*

	Control del movimiento	Eliminar tensiones	Atención al cuerpo	Problemas técnicos y uso	Trabajo mental	Memoria	Escucha
Cuerda	X	X	X	X	X		X
Guitarra	X	X	X	X	X	X	X
Viento madera	X	X	X	X	X		
Viento metal	X	X	X	X	X		X
Percusión	X	X	X	X			
Dir. Coral		X	X		X		X

Nivel 3

Por último, algunos parecen tomar decisiones estratégicas a partir de la conciencia adquirida en los niveles anteriores e incluso transferir aprendizajes. Es decir, se han hecho elecciones intencionadamente. De esta manera se obtiene un control mediante autorregulación. El alumno selecciona cómo tocar y analiza comparando.

Esta manera de hacer junto con el estudio físico-mental de permitir el movimiento, me han ayudado a tomar aire. Cambiar el concepto de coger aire por permitir el paso del aire mejora absolutamente la capacidad, el flujo del aire y la tranquilidad a la hora de hacerlo... cambio el chip y pienso en permitir. No me agobio, no tengo la sensación de estarme ahogando (algo que tensa la música de forma antiestética) constantemente. Además hago menos ruido a la hora de respirar. (Mujer, 22. Flauta)

Eliminar horas de estudio inútiles por no saber qué estudiar, por no pensar antes de hacer. Preparar el cuerpo para tocar: estiramientos eficientes pero no agresivos, descansos periódicos... atención durante el estudio. (Mujer, 19. Violín)

Muchas veces resulta difícil parar a pensar todo esto en vez de parar y tocar automáticamente. (Mujer, 21. Violín)

Obsérvese cómo, en algunos casos, se llega incluso a gestionar intencionalmente esos procesos que han permitido alcanzar resultados en los niveles anteriores. Esto es, donde antes tomaban conciencia de la cadera lo cual les daba seguridad (Nivel 1). En el Nivel 2 esta toma de conciencia de la cadera les permitía mejorar el sonido. En el Nivel 3 es el propio proceso (atención, motivación, etc.) el que les permite focalizar uno u otro punto y así mejorar el proceso de toma de decisiones sobre las acciones que realizan.

En la siguiente tabla se pueden observar estos niveles jerárquicos en su relación con las familias instrumentales. Parece claro que disminuye el número de respuestas que verbalizan alumnos a medida que se avanza en complejidad.

Tabla 6.6 Niveles jerárquicos 2 y 3 en relación a familias instrumentales.

	Parar y pensar antes de tocar	Atención (estudio y concierto)	Parar y pensar pasajes difíciles	Control miedo escénico	Autoconfianza	Mejora de aspectos musculares
Cuerda	X	X	X	X	X	X
Guitarra	X	X	X	X		
Viento madera	X	X	X	X	X	
Viento metal	X	X	X	X		X
Percusión	X		X			
Voz				X		
Dir. Coral	X	X				X

6.1.3 Conclusiones

Hay mayoría de mujeres (61%), la edad más representada son 21 años (22%) y el instrumento el violín (25%)

¿Qué han percibido los alumnos a partir de la intervención en las clases de TA? Las conclusiones a las que hemos llegado al analizar este estudio son las siguientes:

- Hay una diferenciación en la percepción en función de las características de cada instrumentista (perciben su cuerpo de distinta manera). Por ejemplo, los de guitarra se fijan más en la cadera, los violinistas en el hombro etc.
- Hemos encontrado que el acceso al control metacognitivo es progresivo por lo que se encuentran tres niveles jerárquicos:
 1. Mejora de la propiocepción.
 2. Gestionan lo que perciben durante la acción.
 3. Toman decisiones estratégicas previas a la acción que les permite regularla.
- Anticipando los efectos de las acciones
- Se prepara el movimiento
- Se refrenan movimientos no deseados
- Se recuerda la acción.

Decíamos en la introducción que no todos los elementos implicados en la ejecución instrumental pasaban por la luz de conciencia. Después de las clases de TA podemos decir que esa luz de conciencia tiene tres niveles:

- Todos perciben cambios en la apreciación sensorial de diferentes maneras
- Muchos de los alumnos usan esa información para tener más control sobre lo que hacen
- Algunos utilizan esa información para elaborar estrategias.

Además de prevenir y evitar tecnopatías, mejora la metacognición a distintos niveles. El tipo de respuestas de los alumnos nos hacen pensar que la TA ayuda a tomar conciencia del cuerpo durante la acción para elaborar decisiones estratégicas al respecto, y por ello debería ser incluida y tenida en cuenta desde el inicio de los estudios de instrumento.

CAPÍTULO 7

ESTUDIO 2

El análisis de las respuestas aportadas espontánea y personalmente de manera voluntaria, individual y anónima en el Estudio 1, se utilizó como base para elaborar un cuestionario de consulta que permitiera identificar de forma más nítida los niveles jerárquicos encontrados en el Estudio 1 y observar cómo se comportan las tendencias encontradas en situaciones concretas, además de aportar un rigor estadístico que ayude a entender ese proceso continuo. El objetivo de esta estrategia es pues la captura de toda la variabilidad de posicionamientos presentados en la pregunta abierta (PA) a propósito del tema indagado. Después de una pregunta abierta, se cierra la información.

7.1 CUESTIONARIO

7.1.1 Elaboración del cuestionario

Para elaborar las preguntas del cuestionario se utilizaron las respuestas a la Pregunta Abierta realizada el curso anterior. El cuestionario consta de 7 ítems:

7.1.1.1 Práctica de la TA

Este ítem contiene 5 preguntas. Al elaborar los cuestionarios se pretendía obtener en primer lugar información acerca de la manera en que los alumnos habían practicado la TA durante el curso. A lo largo de las clases se podían percibir los cambios producidos en ellos, pues un profesor de la TA está entrenado para ello, y se podía saber si la habían puesto en práctica, pero no de qué manera. Así que las primeras preguntas del cuestionario están dirigidas a obtener una información al respecto que pudiera ayudar a comparar los distintos datos al analizar los resultados.

7.1.1.2. Cambios en la propiocepción

Este ítem consta de 16 preguntas. Se hizo una pregunta general que se refiere al aprendizaje de la *Inhibición y Dirección* aplicado a diversas situaciones. Se usaron las expresiones *parar y pensar* de manera constructiva, pues son las que se habían utilizado en clase para que los alumnos dispusieran de términos menos formales en su práctica cotidiana. Estas expresiones se usan en la pregunta general de los ítems 2, 3 y 4.

En este ítem se pretendía obtener información más concreta sobre la primera jerarquía encontrada en el Estudio 1. Entre las respuestas a la PA se observó que los alumnos se referían a mejoras en su percepción tanto en la vida cotidiana como en el trabajo con el instrumento. Así las preguntas se desglosaron:

a. En la vida cotidiana (sin el instrumento)

Este ítem contiene 11 preguntas. A continuación se exponen algunos ejemplos que muestran la elaboración de las preguntas del cuestionario a partir de la información recogida en la PA.

La pregunta "**¿Eres más consciente de las articulaciones de la cadera y rodillas?**" proviene de la siguiente respuesta:

Mi posición corporal ahora es mucho más relajada y no se tensa como antes. Aunque lo que aún tengo que vigilar es que mis caderas se tensan. En general estoy muy contenta porque la TA me ha ayudado a darme cuenta de muchas cosas que mi cuerpo hacía y no me daba cuenta. (Mujer, 21, Trompa)

b. Con el instrumento

Este ítem contiene 5 preguntas. La pregunta "**¿Te das más cuenta de las tensiones o hábitos erróneos?**" proviene de las siguiente respuestas:

(...) Mejorar mi postura al tocar, ya que tenía malos hábitos de los que no me daba cuenta, como por ejemplo subir el hombro. También me di cuenta de que tenía tensión en la mandíbula, ya que la apretaba. En general toco más relajada gracias a la TA. Muchas veces me paro y pienso como estoy colocada, etc.. cosa que no hacía antes. (Mujer, 21, Violín)

(...) Llegaba un pasaje de notas agudas que requieren aire muy rápido y yo no era capaz de tocarlo y no entendía por qué... pude observar que lo que hacía, no solo en las notas agudas sino en todas, era apretar más los músculos, con lo cual esto impedía la salida del aire y por tanto no conseguía tocar bien. He tardado 15 años en darme cuenta de esto pero ahora que lo he conseguido, no podría estar más satisfecho. Ojalá lo hubiera conocido desde pequeño... (Hombre, Tuba)

7.1.1.3 Aplicación de la TA al trabajo personal con el instrumento

Este ítem contiene 11 preguntas. En las respuestas a la pregunta abierta había referencias a la aplicación de los principios aprendidos mediante la TA al contexto del trabajo concreto de práctica con el instrumento.

La pregunta "**¿Te permites usar la posición de ventaja mecánica?**" proviene de la respuesta:

(...) La colocación de los dedos hacia el pulgar y la muñeca (hacia dentro) ayudan mucho con el mecanismo, lo hace más fácil; dejar más libres la cadera y las rodillas y poder tocar a veces en posición de ventaja mecánica... esto me ayuda en pasajes difíciles y sobre todo pesados de aguantar (de duración), parece que se ensancha más la espalda, etc. No lo sé exactamente, pero hace que tenga una mayor resistencia en esos momentos. (Mujer, 20, Oboe)

7.1.1.4 Aplicación de la TA a la interpretación instrumental en público.

Este ítem consta de 11 preguntas. De la misma manera que en el ítem anterior, se elaboraron preguntas según las referencias encontradas en la PA, pero esta vez en el contexto de la interpretación en público.

La pregunta: "**Con respecto a la interpretación en público, ¿tu experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* te ha servido para tener más seguridad y control?**" proviene de la siguiente respuesta:

Mayor conciencia del momento presente... Por ej. en un escenario, en vez de concentrarme en los nervios, capacidad de pensar en otra cosa y desviar mi atención... me permite relajarme a nivel mental, sobre todo antes de pruebas y audiciones. (Mujer, 22, Violín)

7.1.1.5 Preguntas sobre su percepción general y los intereses de los alumnos

Este ítem consta de 7 preguntas. En este ítem se pretendía obtener información sobre la idea que los alumnos tenían sobre la evolución tanto de su percepción sensorial como de temas como la autoestima etc, que habían sido sugeridos en la PA.

Las preguntas "**¿Tenías algún tipo de molestia o dolor al empezar el curso?**" y "**¿Te encuentras mejor ahora?**" provienen de la siguiente respuesta:

No tengo dolor de cuello y hombro. (Mujer, 30, Piano y Dirección de Coro)

7.1.1.6 Preguntas sobre la respiración

Dirigidas a los instrumentistas de viento y cantantes. Este ítem consta de 4 preguntas referentes a la respiración, tema muy referenciado en la PA.

7.1.1.7. Pregunta abierta

Ya que la información obtenida de la PA había sido muy esclarecedora, nos pareció interesante volver a repetir la pregunta esta vez con mucha más concreción y precisión, pues el espacio para responder era muy reducido. Además, proporcionaba a los alumnos la ocasión de resumir sus concepciones sobre esas experiencias y a expresar algún elemento que no hubiera podido tener cabida en el resto del cuestionario. En total el cuestionario comprende 55 preguntas.

Al plantearse las distintas posibilidades de respuesta se decidió que la respuesta negativa podría ser “No siempre” pues era menos rotundo que el simple “No”, y así los alumnos se podían sentir más libres de dar una respuesta negativa a la que había sido su profesora durante un año. En cuanto a la respuesta “Sí, ahora que me lo preguntas” podría significar una respuesta intermedia que proporcionara otro grado diferente del “Sí” o del “No” y además proporcionara un elemento de reflexión.

El cuestionario se repartió en junio de 2010, después de entregadas las notas, entre los 42 alumnos de la clase de TA. El estudio se amplió en junio de 2011 con dos alumnos de especialidades poco representadas en junio de 2010. En total, 44 alumnos contestaron el cuestionario.

Entre las preguntas del cuestionario, había preguntas de varios tipos y se decidió analizarlas dependiendo del tipo, por lo que la agrupación de datos es diferente según el tipo de respuesta. Esa es la razón por la que se utilizan distintos métodos de unificación de la información. Las respuestas a las preguntas cerradas y directas fueron analizadas desde un punto de vista cuantitativo, y las preguntas abiertas, de elección múltiple, indirectas o proyectivas, se analizaron más desde el punto de vista cualitativo.

7.2 Análisis cuantitativo de los cuestionarios.

En el presente apartado se presenta el análisis de los resultados del cuestionario contestado por alumnos que cursaron la asignatura TA como asignatura optativa en el RCSMM durante el curso 2009-2010. Por lo tanto, en el momento del trabajo de campo los alumnos entrevistados disponían de una experiencia y práctica individual de la TA de un año aproximadamente. En este sentido el experimento cobra especial interés, pues permite comprobar si esta escasa práctica es por sí misma suficientemente efectiva para integrar aplicaciones de la TA para la interpretación instrumental.

En lo referente al análisis de los datos cuyo resultado se presenta en las siguientes páginas, cabe precisar que de modo general, los datos correspondientes a cruces de dos variables así como los datos desgregados por tipos de instrumentos marcan tendencias de lo que pueda estar ocurriendo en cada familia. En ningún caso son concluyentes, puesto que las bases muestrales son bajas, como por ejemplo en Dirección Coral.

Aunque la muestra de alumnos que contestaron a dichos cuestionarios no fue muy grande (44 alumnos), se consideró que el bajo número de respuestas podría ser compensado corroborando los datos obtenidos mediante otro método de recogida de datos en cursos sucesivos.

Se utilizó el programa SPSS para realizar la explotación/tratamiento estadístico. Se realizó un análisis bivariado simple. Al no disponer de significatividad estadística, la correlación entre variables no puede medirse. Sin embargo, la correlación entre variables se da por significatividad o relevancia del estudio en sí, no por métricas estadísticas. El valor no reside tanto en la significatividad del análisis estadístico (por la baja base muestral de la que disponíamos), sino de la combinación del mismo con un análisis de corte cualitativo de los otros datos recogidos.

Es por ello que en complemento de los datos de la encuesta, el análisis se alimenta de extractos del discurso recogido a través de la PA realizada anteriormente como

instrumento *ad hoc* con el fin de elaborar el cuestionario, así como de la información extraída de la pregunta abierta 55 de la encuesta. Así, los verbatimim permitirán apoyar y matizar los resultados de tipo cuantitativo recogido de manera sistemática en tablas y gráficos.

7.2.1 Perfil de las personas entrevistadas

Antes de analizar las aplicaciones de la TA a la Interpretación Instrumental se presenta brevemente el perfil de las personas que participaron a la encuesta. Así, se administró el cuestionario (*ver Anexo*) a una muestra de 44 alumnos con una distribución por sexo bastante equilibrada donde prevalecen sin embargo levemente las mujeres (24 mujeres por 20 varones).

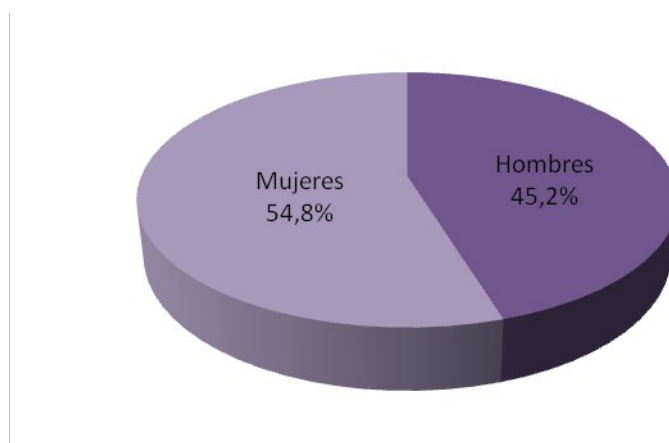


Figura 7.1. Distribución porcentual del alumnado entrevistado por sexo

Como vemos en la tabla siguiente, la distribución por edad de los alumnos entrevistados no presenta una importante dispersión, pues la mayoría de las edades de los alumnos oscila entre 21 y 28 años. La media de edad del alumnado participante a la encuesta es de 24,8 años.

Tabla 7.1 *Distribución del alumnado entrevistado por edad y edad media*

Edad	Nº	%
18	1	2,4
20	1	2,4
21	8	19
22	7	16,7
23	5	11,9
24	7	14,3
25	4	9,5
26	1	2,4
27	4	4,8
28	2	4,8
31	1	2,4
33	1	2,4
35	1	2,4
36	1	2,4
50	1	2,4
Total	44	100
Edad media	24,8	

En la tabla anterior se puede observar que se ha obtenido información de una gran variedad de instrumentos de diferentes familias instrumentales.

Tabla 7.2 *Distribución del alumnado por especialidad instrumental*

Instrumento	Nº	%
Clarinete	4	9,5
Dirección coral	2	2,4
Fagot	1	2,4
Flauta de pico	1	2,4
Flauta travesera	6	14,3
Guitarra	8	19
Oboe	1	2,4
Percusión	4	7,1
Piano	5	11,9
Saxofón	2	4,8
Trompa	1	2,4
Trompeta	4	9,5
Violín	4	9,5
Violoncelo	1	2,4
Total	44	100

Ahora, con el fin de dar un poco más de consistencia estadística al análisis que se realiza a continuación, se ha decidido agrupar los instrumentos en 6 familias: Cuerda, Viento, Guitarra, Piano, Percusión y Dirección Coral. Cabe precisar que la familia de viento agrupa tanto viento metal como viento madera.

Pues bien, vemos en la tabla siguiente que se ha obtenido información de una mayoría de Viento (20 alumnos), seguido por Guitarra (8 alumnos), Piano y Cuerda (ambos con 5 alumnos), Percusión (4 alumnos) y Dirección Coral (2 alumnos).

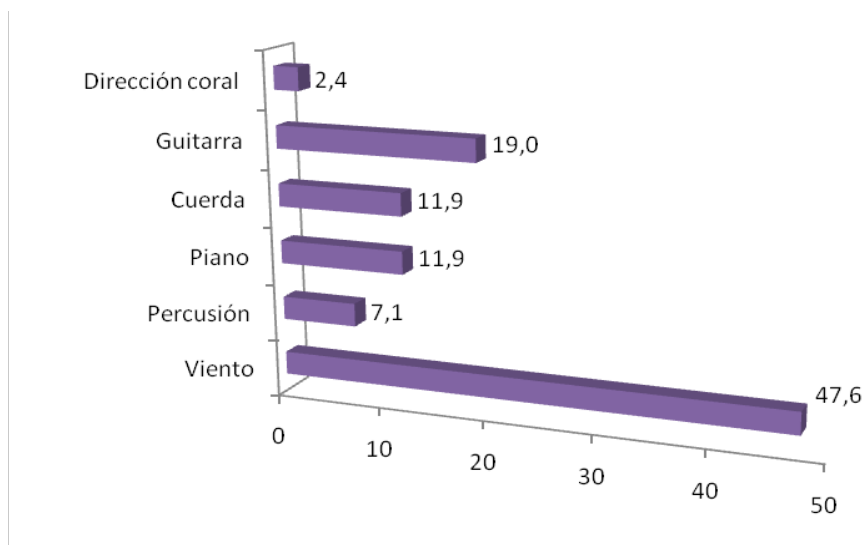


Figura 7.2 Distribución porcentual del alumnado por familias instrumentales

7.2.2 Situaciones en las que han practicado la TA

En la vida cotidiana

Una de las ventajas de la TA es la posibilidad de utilizar situaciones cotidianas para entrenar la *Inhibición* y la *Dirección*. En las clases se utilizan esas situaciones cotidianas, pues al ser sencillas y requerir movimiento, permiten la máxima atención en el proceso de aprendizaje.

Actividades como sentarse y levantarse, caminar, subir escaleras, agacharse, llevar el instrumento, etc, son practicadas en clase como medio para conseguir el fin deseado: la

atención en los mecanismos corporales y la conducción de las instrucciones constructivas a dichos mecanismos. Eso permite a los alumnos que la práctica sea posible, y poco a poco se va incorporando al resto de actividades más relacionadas con el instrumento.

El procedimiento de descanso activo de la posición semi-supina aporta además conciencia, expansión y espacio para la reflexión y la dirección de la acción (García, 2008); además de la conciencia corporal permite también tomar conciencia de los pensamientos.

La primera pregunta del cuestionario pretendía recoger cuáles son las situaciones de la vida cotidiana en las que los alumnos entrevistados suelen practicar la TA. Pues bien, como se observa en la siguiente tabla, para esa pregunta de respuesta múltiple se ha obtenido un total de 179 repuestas; es decir, una media de 4,06 repuestas por alumno entrevistado.

Dicho de otra manera, dicen practicar la TA en la vida cotidiana en una media de cuatro situaciones, siendo “al sentarse” y “al estar sentado” las situaciones más comúnmente compartidas (en el 73% de los casos), seguido por “al caminar” (70,5%). A su vez, 6 de cada 10 repuestas de los alumnos han sido “al estar de pie” y “al levantarse de un asiento”. En menor medida dicen practicar la TA “al agacharse” y al transportar su instrumento”.

Tabla 7.3. *Situaciones de la vida cotidiana en las que practican la TA*

	Nº respuestas	%	Porcentaje de casos
Al sentarte	32	17,9	72,7
Al estar sentado	32	17,9	72,7
Al caminar	31	17,3	70,5
Al transportar tu instrumento	15	8,4	34,1
Al levantarte de un asiento	26	14,5	59,1
Al estar de pie	27	15,1	61,4
Al agacharte	16	8,9	36,4
Total	179	100,0	406,8

A continuación, veamos si existen diferencias reseñables en la distribución de las situaciones de práctica según la especialidad cursada por los alumnos. Como vemos, las situaciones “al sentarse” o “al estar sentado” se dan especialmente para los alumnos de piano. Por otra parte, lo practican “al caminar”, “al estar de pie” y “al estar sentado” principalmente los de Cuerda. Como es lógico, mientras no lo practican ni los de Piano ni de Canto por razones obvias “al transportar el instrumento”, sí dicen practicarlo buena parte de los alumnos de Viento y Percusión.

Tabla 7.4 *Situaciones de la vida cotidiana en las que practican la TA según familia instrumental*

	Viento	Percusión	Piano	Cuerda	Guitarra	Dir. Coral	Total
Al sentarte	16,5	15,4	26,7	11,8	18,8	20,0	17,3
Al estar sentado	14,3	23,1	26,7	23,5	15,6	20,0	17,3
Al caminar	18,7	15,4	13,3	23,5	15,6	20,0	17,9
Al transportar tu instrumento	11,0	15,4		5,9	6,3		8,7
Al levantarte de un asiento	13,2	7,7	13,3	5,9	21,9	20,0	13,9
Al estar de pie	16,5	15,4	13,3	23,5	9,4	20,0	15,6
Al agacharte	9,9	7,7	6,7	5,9	12,5		9,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Momentos en los que practican la TA en el estudio con el instrumento o al dirigir

En el estudio del instrumento o al dirigir, de los cuatro momentos enunciados durante los que dicen practicar la TA, destacan especialmente dos momentos: durante el propio estudio y en los momentos previos al estudio. Seguido a distancia por los momentos de descanso y en los pasajes difíciles.

Tabla 7.5 *Momentos de práctica en el estudio*

	Nº respuestas	%	Porcentaje de casos
Antes de estudiar	26	30,6	60,5
En los pasajes difíciles	11	12,9	25,6
Durante el estudio	29	34,1	67,4
En los descansos	19	22,4	44,2
Total	85	100,0	197,7

A la vista de la siguiente tabla, según familia instrumental, vemos que no existen importantes diferencias de la distribución antes analizada. Se podría destacar sin

embargo que los alumnos de Piano dicen practicar en mayor medida la TA en los pasajes difíciles, así como los de Guitarra en los momentos de descanso.

Tabla 7.6 *Momentos de práctica en el estudio según familia instrumental.*

	Viento	Percusión	Piano	Cuerda	Guitarra	Total
Antes de estudiar	30,8	40,0	30,0	22,2	29,4	30,0
En los pasajes difíciles	12,8		30,0	22,2	5,9	13,8
Durante el estudio	38,5	40,0	20,0	33,3	29,4	33,8
En los descansos	17,9	20,0	20,0	22,2	35,3	22,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ahora bien, parece de especial interés analizar las correlaciones entre los momentos concretos de la práctica de la TA en el estudio o al dirigir y los hábitos de utilización y práctica de la TA en el día a día.

Como vemos a partir de la siguiente tabla, entre los alumnos que practican la TA antes de estudiar, 7 de cada 10 lo hacen al sentarse, frente a algo más de 3 que lo hacen al estar sentado y/o al caminar. En cambio, entre los alumnos que practican la TA durante el estudio, la mitad declara hacerlo especialmente al estar sentado.

Tabla 7.7 *Momentos de práctica en el estudio según los hábitos diarios de práctica de la TA*

	Al sentarse	Al estar sentado	Al caminar	Al estar de pie	Total
Antes de estudiar	71,0	37,5	33,3		60,5
En los pasajes difíciles	6,5	12,5			7,0
Durante el estudio	19,4	50,0	33,3	100,0	27,9
En los descansos	3,2		33,3		4,7
Total	100	100	100	100	100

Práctica de la TA al interpretar en público

Asimismo, se solicitó a los entrevistados citar entre cuatro opciones de respuesta, los momentos durante los cuales practican la TA al interpretar en público; se recogen sus repuestas en la siguiente tabla.

Tabla 7.8 Momentos práctica de la TA al interpretar en público

	Nº respuestas	%	Porcentaje de casos
En momentos previos	29	43,1	70,7
Ya delante del público	13	20,0	31,7
Mientras interpretas delante del público	14	21,5	34,1
En los compases de espera	11	15,4	26,8
Total	67	100,0	163,4

La inmensa mayoría de los alumnos dicen practicar la TA en los momentos previos a la interpretación en público. A distancia dicen hacerlo ya delante del público o durante la propia interpretación. Ya son menos los que la practican en los compases de espera.

Por familia instrumental pueden observarse algunas variaciones tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.9 Momentos de práctica de la TA al interpretar en público según familia.

	Viento	Percusión	Piano	Cuerda	Guitarra	Dir. Coral	Total
En momentos previos	34,3	33,3	80,0	62,5	38,5	100,0	43,1
Ya delante del público	20,0	33,3	20,0	12,5	23,1	--	20,0
Mientras interpreta ante el público	25,7	33,3	--	12,5	23,1	--	21,5
En los compases de espera	20,0	--	--	12,5	15,4	--	15,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100,0

Si observamos ahora los hábitos diarios de práctica en correlación con los momentos de práctica de la TA al interpretar en público, llama la atención la proporción de alumnos que lo hace al estar sentado respecto de los alumnos que lo hacen en momentos previos a interpretar en público.

Tabla 7.10 Momentos de práctica de la TA al interpretar en público según práctica diaria

	Al sentarte	Al estar sentado	Al caminar	Al estar de pie	Total
En momentos previos	66,7	85,7	66,7	100,0	70,7
Ya delante del público	13,3	14,3			12,2
Mientras interpreta ante el público	16,7		33,3		14,6
En los compases de espera	3,3				2,4
Total	100	100	100	100	100

Práctica del procedimiento de semi-supino

Seguidamente se preguntaba a los alumnos con qué frecuencia practicaban el procedimiento del semi-supino: varias veces durante la semana, una vez a la semana, de vez en cuando, sólo cuando están cansados, cuando tienen algún dolor o nunca.

Pues bien, tal y como se observa en la siguiente tabla más de la mitad del alumnado práctica dicha posición al menos una vez a la semana, y un tercio incluso varias veces. Los alumnos que afirman practicarlo en mayor medida son los de Viento, Cuerda y Guitarra.

Tabla 7.11 *Frecuencia práctica del semi-supino según familia instrumental*

	Varias veces a la semana	1 vez a la semana	A veces	Sólo cuando cansado	Sólo cuando dolor	Total
Viento	45,0	15,0	25,0	15,0		100
Percusión	33,3	33,3			33,3	100
Piano		25,0	50,0	25,0		100
Cuerda	40,0	40,0		20,0		100
Guitarra	37,5	50,0	12,5			100
Dir. Coral			100,0			100
Total	36,6	26,8	22,0	12,2	2,4	100

A partir de la tabla siguiente vemos como se producen sensibles variaciones e la frecuencia de la práctica del semi-supino según el tipo de práctica habitual de la TA. Los alumnos que en mayor medida dicen practicar el semi-supino son los que más practican la TA al estar sentado o al sentarse.

Tabla 7.12 *Frecuencia de la práctica del semi-supino según práctica diaria de la TA*

	Al sentarte	Al estar sentado	Al caminar	Al estar de pie	Total
Una vez por semana	22,6	37,5	33,3		25,6
Varias veces por semana	35,5	25,0	66,7		34,9
A veces	25,8	25,0		100,0	25,6
Sólo cuando cansado	16,1				11,6
Sólo cuando dolor		12,5			2,3
Total	100	100	100	100	100

Permitir el alargamiento de los brazos

En cuanto a la frecuencia de permitir el alargamiento de los brazos se les pidió posicionarse en la siguiente escala: varias veces a la semana, una vez a la semana, de vez en cuando o nada. En la siguiente tabla se muestran los resultados.

Tabla 7.13 *Frecuencia permitir alargamiento de los brazos según familia instrumental*

	Varias veces	1 vez por semana	A veces	Nada	Total
Viento	35	5	50	10	100
Percusión	100				100
Piano		75		25	100
Cuerda	80		20		100
Guitarra	50	12,5	37,5		100
Dir. Coral			100		100
Total	43,9	12,2	36,6	7,3	100

La mayoría de los alumnos entrevistados (el 44%) dicen permitir el alargamiento de los brazos varias veces durante la semana. Sin embargo, cabe señalar también el 37% que dice hacerlo sólo de vez en cuando, e incluso una pequeña proporción que dice no hacerlo nunca.

Los alumnos que declaran en mayor medida permitir el alargamiento de sus brazos son los que cursan Percusión y Cuerda. Por el contrario, los que menos son de Dirección Coral, Viento y Guitarra.

Tabla 7.14 *Frecuencia del alargamiento de brazos según práctica diaria de la TA.*

	Al sentarte	Al estar sentado	Al caminar	Al estar de pie	Total
1 vez por semana	12,9	12,5			11,6
Varias veces	41,9	50,0	100,0		46,5
A veces	38,7	25,0		100,0	34,9
Nada	6,5	12,5			7,0
Total	100	100	100	100	100

Por último, se observa una relativa mayor práctica del alargamiento de los brazos entre los alumnos que practican la TA al estar sentado o al caminar.

7.2.3 Experiencia obtenida por el aprendizaje de *parar y pensar* en situaciones cotidianas

Se presentan los resultados relativos a la experiencia obtenida por el aprendizaje de *parar y pensar* desde el punto de vista de los cambios en la propiocepción. Para ello se pidió a los alumnos evaluar en qué medida consideran tener conciencia y/o saben actuar en su cuerpo de manera constructiva en determinadas situaciones. Dicho de otra manera, en base a las siguientes categorías de respuesta “Sí usualmente”, “Sí, ahora me doy cuenta ahora que me lo preguntan” o “No siempre” tenían que valorar en qué medida han adquirido un mejor *uso de sí mismos*.

En la tabla siguiente se recogen los resultados obtenidos para cada una de las 11 situaciones recogidas en el cuestionario que conformarían dicho aprendizaje y relativas a situaciones cotidianas sin el instrumento. Estas situaciones son:

- Tener conciencia del Control Primario
- Tener conciencia de las articulaciones de la cadera y rodillas
- Prestar atención a partes del cuerpo que antes no eras consciente
- Tener conciencia de la gravedad de pie o sentado
- Tener conciencia de la respiración
- Posición de ventaja mecánica
- Tener menos tensión en los hombros
- Tener más libertad en las manos
- Mayor control de los movimientos
- Tener conciencia tensiones o hábitos erróneos
- Saber eliminar tensiones dejando de hacer lo erróneo.

Pues bien, según declaran los alumnos entrevistados, los aspectos que con más frecuencia han sido integrados o, dicho de otra manera, las situaciones que han recibido las respuestas más positivas son: “darse más cuenta de las tensiones o hábitos erróneos”, “prestar más atención a partes del cuerpo de las que antes no eran tan conscientes” y “tener más conciencia de la respiración”.

Por el contrario, tres situaciones destacan por haber recibido valoraciones más negativas: “usar la posición de ventaja mecánica”, “estar más consciente de las articulaciones” y “saber eliminar las tensiones dejando de hacer lo erróneo”. Cabe recordar que los alumnos que responden disponen de una experiencia escasa en el aprendizaje de la TA y quizás esos aspectos precisen de una mayor práctica.

Tabla 7.15 *Valoración de los alumnos según situaciones de uso del cuerpo.*

	Sí, usualmente	Sí, ahora que me lo preguntan	No siempre	Total
Control primario	64,3	11,9	23,8	100,0
Articulaciones cadera y rodillas	47,6	16,7	35,7	100,0
Más atención a partes del cuerpo	76,2	21,4	2,4	100,0
Conciencia gravedad	54,8	14,3	31,0	100,0
Conciencia respiración	75,6	9,8	14,6	100,0
Posición ventaja mecánica	26,2	19,0	54,8	100,0
Menos tensión en hombros	64,3	11,9	23,8	100,0
Más libertad de manos	57,1	11,9	31,0	100,0
Mejor control de movimientos	59,5	16,7	23,8	100,0
Más conciencia hábitos erróneos	76,2	11,9	11,9	100,0
Saber eliminar tensiones	54,8	11,9	33,3	100,0

Construcción de un índice de medición de la experiencia de parar y pensar

Ahora bien, para poder medir de manera más precisa el nivel de experiencia adquirido por el alumnado, hemos construido un índice a partir de estas 11 situaciones del aprendizaje de *parar y pensar*.

Para ello se pretende considerar las valoraciones realizadas por los alumnos de manera dicotómica. A cada variable con valoración positiva, es decir cuando el alumno entrevistado ha respondido “sí, usualmente” o “sí, ahora que me lo preguntan” corresponde una puntuación de 1. En cambio, le corresponde un 0 cuando la valoración es más bien negativa, es decir cuando han contestado “no siempre”.

Así se ha elaborado una nueva variable que mide el nivel de experiencia adquirida. Para ello hemos sumado las distintas puntuaciones obtenidas en los alumnos

entrevistados de cada una de las situaciones de uso del cuerpo de manera constructiva: cuanto más puntuación se obtiene, mayor experiencia adquirida se puede intuir.

Como se observa, el sumatorio de estas situaciones proporciona una nueva escala comprendida entre 0 y 11 puntos; la máxima puntuación registrada es de 11 y la mínima es de 3; con lo cual la distribución es la siguiente:

- De 3 a 4 el alumno tiene muy poca conciencia de haber mejorado el uso de sí mismo.
- De 5 a 7 el alumno ha adquirido bastante mejora en el uso de su cuerpo.
- De 8 a 11 el alumno ha adquirido un mejor uso de sí mismo.

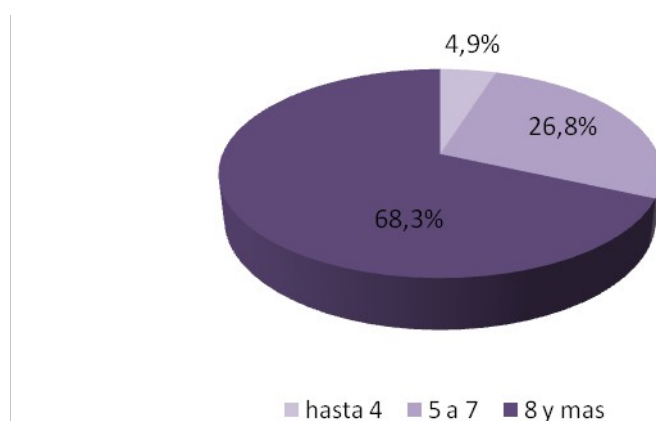


Figura 7.3 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia del aprendizaje de *parar y pensar*.

A continuación se presenta la puntuación media obtenida por los alumnos según especialidad instrumental. Como vemos, la puntuación media es muy alta, alcanzando 8,15 puntos sobre un total de 11 situaciones evaluadas. Pues bien, se puede considerar que tras una iniciación de aproximadamente un año, el nivel de aprendizaje de *parar y pensar* en su cuerpo de manera constructiva de los alumnos es muy alentador y positivo: 7 de cada 10 alumnos entrevistados han puntuado un 8 o más.

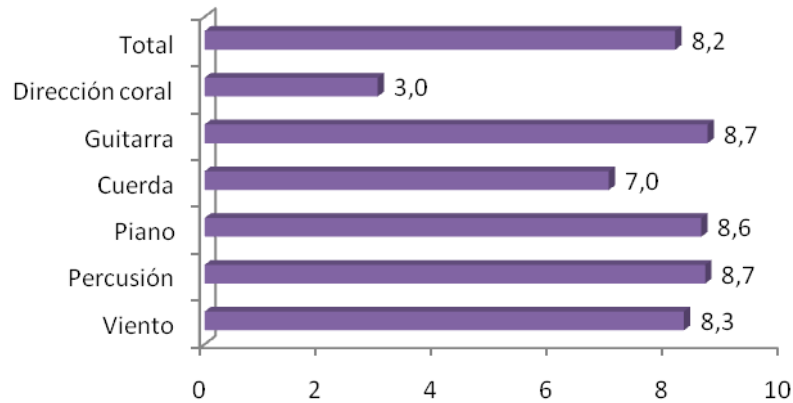


Figura 7.4 Puntuación media de índice de experiencia del aprendizaje de *parar y pensar*.

Además, se observa como el nivel de adquisición del aprendizaje es muy positivo para el conjunto de los alumnos entrevistados, ya que todos superan la puntuación media, eso sí a excepción de los de Cuerda y Dirección Coral.

Ahora bien, vemos en el gráfico siguiente como varía la puntuación media del índice de *parar y pensar* según el tipo de praxis de la TA en la vida cotidiana. Así, los alumnos que obtienen mayor puntuación son los que dicen practica la TA al sentarse (8,3 puntos), seguidos por los que los hacen al estar sentado o al estar de pie (ambos 8 puntos) y a distancia los que lo hacen al caminar (6,7 puntos) la tipología de práctica.

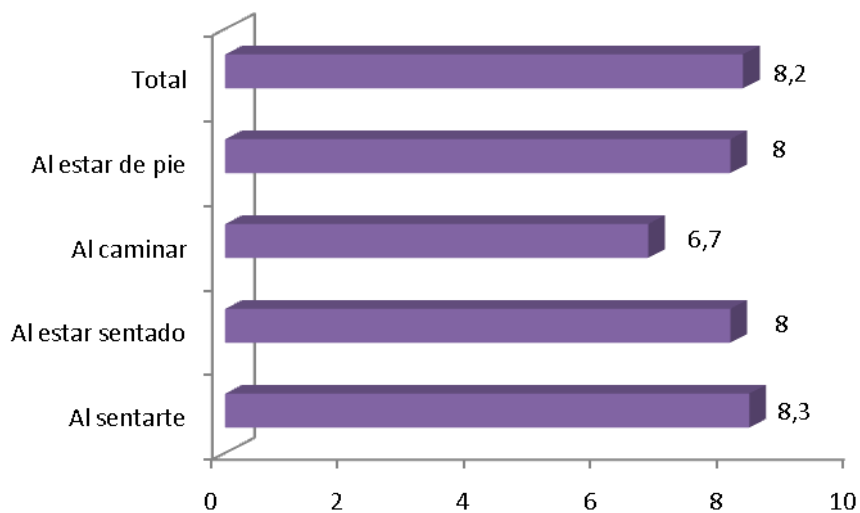


Figura 7.5 Puntuación media índice *parar y pensar* según práctica diaria de la TA.

7.2.4 Experiencia obtenida por el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección* en el trabajo con el instrumento

De la misma manera, a continuación se presentan los resultados relativos a la experiencia obtenida por el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección* con el instrumento o al dirigir. Para ello se pidió a los alumnos posicionarse con respecto a determinadas situaciones relacionadas con dicho aprendizaje. A partir de las categorías de respuesta “Sí usualmente”, “Sí, ahora me doy cuenta ahora que me lo preguntan” o “No siempre” tenían que valorar en qué medida han adquirido esas habilidades para un mejor aprovechamiento de su entrenamiento con el instrumento o cuando dirigen.

A continuación se recogen los resultados obtenidos para cada una de las 16 situaciones recogidas en el cuestionario que conformarían dicho aprendizaje.

- Más seguridad en el contacto físico con el instrumento: explicar cada una
- Más libertad en los movimientos
- Sentirse más relajado
- Hacer menos esfuerzo
- Más atención al cuerpo
- Hacer más descansos periódicos
- Aguantar mejor los ensayos largos
- Mejor capacidad de atención
- Más conciencia de su uso (solución a problemas técnicos)
- *Parar y pensar* en los pasajes difíciles
- Dar más importancia al trabajo mental
- Mejor memorización de las obras
- Mayor rendimiento en el estudio
- Mejor sonido
- Mejor técnica interpretativa
- Mejor escucha

Tabla 7.16 Valoración de los alumnos según situaciones en el entrenamiento con el instrumento o al dirigir.

	Sí, usualmente	Sí ahora que me lo preguntan	No siempre	Total
Más seguridad contacto físico instrumento	52,4	21,4	26,2	100,0
Más libertad movimientos	52,4	16,7	31,0	100,0
Más relajado	47,6	11,9	40,5	100,0
Menos esfuerzo	54,8	19,0	26,2	100,0
Más atento al cuerpo	71,4	16,7	11,9	100,0
Más descansos periódicos	45,2	9,5	45,2	100,0
Mayor aguante en ensayos largos	61,0	17,1	22,0	100,0
Mayor capacidad atención	61,9	16,7	21,4	100,0
Solucionado prob. técnicos, más consciente de uso	64,3	19,0	16,7	100,0
Pasajes difíciles parando y pensando	57,1	4,8	38,1	100,0
Más importancia a trabajo mental	76,2	9,5	14,3	100,0
Mejor memorización	41,0	15,4	43,6	100,0
Mayor rendimiento estudio	58,5	17,1	24,4	100,0
Mejora sonido	56,4	20,5	23,1	100,0
Mejor técnica interpretativa	55,0	15,0	30,0	100,0
Mejor escucha	57,1	19,0	23,8	100,0

A partir de los datos recogidos en la tabla anterior podemos observar que los aspectos que han recibido las respuestas más positivas por parte de los alumnos según la experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* son: “dar más importancia al estudiar al trabajo mental”, “estar más atento al cuerpo” y “haber solucionado problemas técnicas siendo más consciente de su uso”.

Por el contrario, “hacer más descansos periódicos”, “memorizar mejor las obras” y “sentirse más relajado” son los aspectos que han recibido en mayor medida una valoración menos positiva.

Al igual que para el aprendizaje de *parar y pensar*, se ha construido un índice con el fin de medir el nivel de adquisición de la experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* en el entrenamiento con el instrumento o al dirigir. En la tabla siguiente vemos la distribución del alumnado entrevistado según la puntuación obtenida.

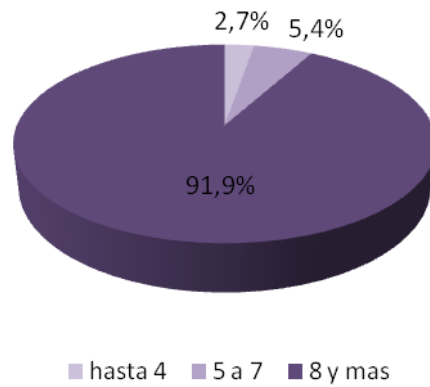


Figura 7.6 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia en el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección*.

Pues bien, la inmensa mayoría de los alumnos ha obtenido una puntuación de 8 o más puntos. Los alumnos que han recibido la mayor puntuación son los de Piano con una media de 13,5 puntos, mientras que la puntuación media para el conjunto de la muestra se eleva a 11,8 puntos. Nuevamente puede considerarse el nivel de aprendizaje muy alentador tras sólo un año de iniciación a la TA y a la práctica individual.

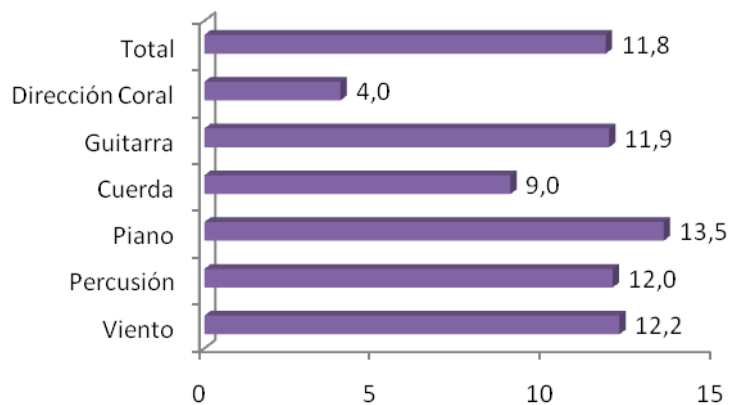


Figura 7.7 Puntuación media de índice de experiencia en el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección*.

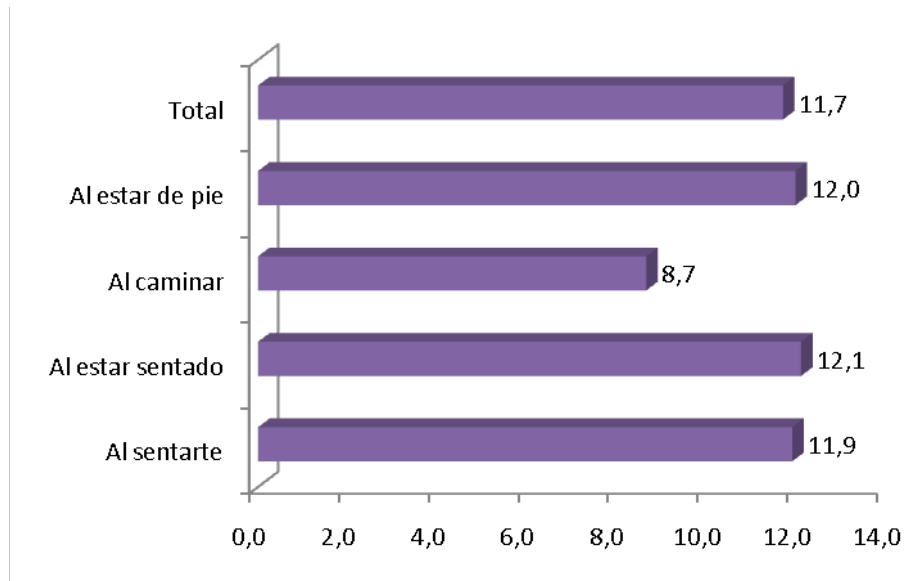


Figura 7.8 Puntuación media índice *Inhibición y Dirección* en el entrenamiento según práctica diaria de la TA.

A partir de la gráfica anterior, vemos como los alumnos que dicen practicar la TA al caminar presentan un índice de *Inhibición y Dirección* sensiblemente inferior al resto de alumnos encuestados. Eso sí alcanzan una puntuación media muy notable con 8,7 puntos.

7.2.5 Experiencia de la aplicación de la *Inhibición* y la *Dirección* en la interpretación en público

En este apartado se trata de analizar la experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* con respecto a la interpretación en público a partir de las mismas categorías de respuesta “Sí, usualmente”, “Sí, ahora me doy cuenta ahora que me lo preguntan” o “No siempre”.

En la tabla siguiente se recogen los resultados obtenidos para cada una de las 11 situaciones recogidas en el cuestionario que conformarían dicha experiencia. Estas situaciones son:

- *Parar y pensar* más en la música antes de empezar
- Controlar mejor los pensamientos negativos
- Tener más atención en la interpretación
- Estar más a gusto interpretando e público
- Estar más tranquilo
- Tener más seguridad y control
- Permitir más que la música salga
- Controlar mejor los pasajes difíciles
- Mejorar la capacidad de reacción ante el error
- Mejorar la interpretación en general
- Conseguir interpretaciones más personales

Pues bien, según declaran los alumnos entrevistados, los aspectos que con más frecuencia les ha servido son: “Parar y pensar más en la música antes de empezar”, “mejorar la interpretación en general”, “estar más tranquilo” y “tener más seguridad y control”.

Por el contrario, cuatro situaciones destacan por no haber recibido valoraciones tan positivas: “controlar mejor los pensamientos negativos”, “mejorar la capacidad de reacción ante el error”, “conseguir interpretaciones más personales” y “tener más atención en la interpretación”.

Tabla 7.17 *Valoración de los alumnos según situaciones en la interpretación en público*

	Sí, usualmente	Sí ahora que me lo preguntan	No siempre	Total
Parar y pensar antes empezar	76,2	4,8	19,0	100,0
Mayor control pensamientos negativos	42,9	14,3	42,9	100,0
Más atención en interpretación	58,5	12,2	29,3	100,0
Más a gusto interpretando	59,5	14,3	26,2	100,0
Más tranquilo	64,3	11,9	23,8	100,0
Más seguridad y control	63,4	9,8	26,8	100,0
Permitir que música salga	59,5	16,7	23,8	100,0
Mayor control pasajes difíciles	56,1	17,1	26,8	100,0
Mejor capacidad reacción ante error	58,5	9,8	31,7	100,0
Mejorar interpretación en general	70,7	17,1	12,2	100,0
Interpretaciones más personales	58,5	9,8	31,7	100,0

En este caso también se ha construido un índice con el fin de medir el nivel de adquisición de la experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* en la interpretación en público. En la tabla siguiente vemos la distribución del alumnado entrevistado según la puntuación obtenida.

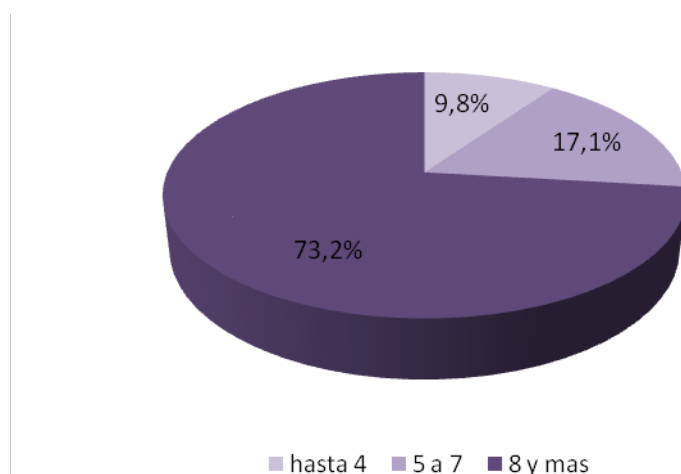


Figura 7.9 Distribución porcentual del alumnado según índice de experiencia en la interpretación en público de la *Inhibición* y la *Dirección*.

Más de 7 de cada 10 alumnos entrevistados han obtenido una puntuación de al menos 8 puntos sobre un total de 11 posibles. A su vez, la puntuación media es de 8,1 puntos, alcanzando un valor máximo entre los alumnos de Viento (8,7 puntos) y un valor mínimo de 7,2 entre los de Cuerda. En definitiva, podemos afirmar que con respecto a la interpretación en público el nivel de experiencia percibida de la *Inhibición* y la *Dirección* es elevado.

Estos resultados corroboran los presentados por la autora en el DEA (2008): se observa que la TA permite a los alumnos la regulación del miedo escénico.

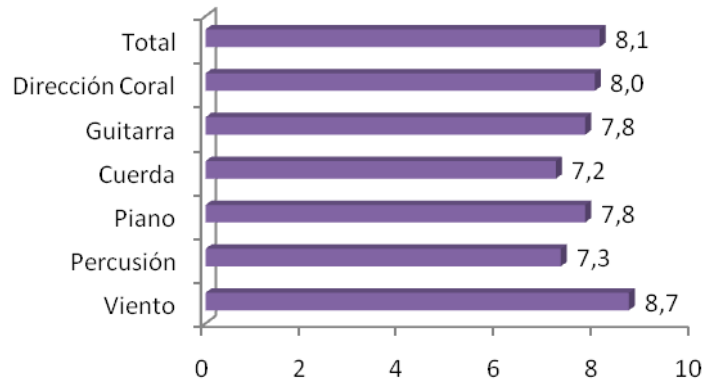


Figura 7.10 Puntuación media de índice de experiencia en la interpretación en público de la *Inhibición y la Dirección*.

Una vez más los alumnos que practican la TA al caminar en la vida cotidiana presentan también un índice de *Inhibición y Dirección* inferior en al interpretación en público. Entre el resto de alumnos la puntuación es homogénea en torno al valor medio.

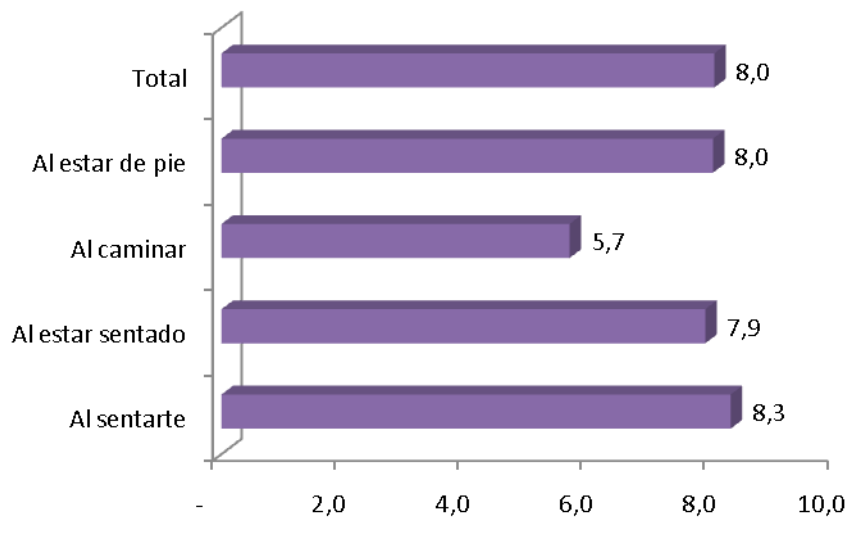


Figura 7.11 Puntuación media índice *Inhibición y Dirección* en la interpretación en público según práctica diaria TA.

7.2.6 Ayuda proporcionada por la TA

A modo de conclusión es interesante presentar las respuestas a las preguntas 44 a 49 del cuestionario. Así, antes de empezar con el curso más de 6 de cada 10 alumnos

entrevistados indican que tenían dolor o molestia. De éstos, 9 de 10 dicen encontrarse mejor ahora.

Asimismo, todos ellos afirman haber mejorado el uso que hacen de sí mismos al interpretar y una inmensa mayoría dice también haber mejorado sus hábitos en general. Por último, 8 de cada 10 declaran tener más seguridad e incluso más autoestima.

En este sentido, el carácter eminentemente positivo de estos resultados se confirma en el hecho de que la totalidad de los alumnos entrevistados afirma que le gustaría seguir entrenando para aprender a parar las reacciones automáticas y pensar mejor antes de la acción.

7.2.7 Experiencia de la aplicación de la *Inhibición* y la *Dirección* a la respiración para los instrumentos de Viento o Canto

A continuación, para los alumnos entrevistados que tocan un instrumento de viento o cantan, se analiza su valoración de la experiencia obtenida pensando de otra manera sobre la respiración. Esta valoración se efectúa en base a los siguientes cuatro aspectos:

- Ser más consciente de la respiración en la espalda
- Permitir más la entrada de aire
- Tener más control del aire
- Agobiarse menos por la falta de aire

Tabla 7.18 *Valoración de los alumnos según experiencia obtenida sobre respiración*

	Sí, usualmente	Sí ahora que me lo preguntan	No siempre	Total
Respiración en espalda	71,4	9,5	19,0	100
Permitir entrada más aire	90,5	4,8	4,8	100
Más control	61,9	14,3	23,8	100
Agobiarse menos por falta aire	52,6	10,5	36,8	100

La enseñanza que los alumnos indican haber aprovechado en mayor medida es de permitir más la entrada de aire (9 de cada 10 alumnos). Asimismo, 7 de cada 10 dicen

ser usualmente más conscientes de la respiración en la espalda, 6 de cada 10 tener más control del aire e incluso la mitad agobiarse menos por la falta de aire.

7.2.8 Pregunta abierta del cuestionario

Finalmente se preguntó de forma directa y abierta a los alumnos resumir en qué creen que les ha ayudado más el entrenamiento de la *Inhibición* y *Dirección* como herramienta de control consciente constructivo para la Interpretación. La pregunta fue la siguiente: "**Si te ha ayudado el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección* como herramienta de control consciente constructivo para la Interpretación Musical, ¿podrías resumir en qué crees que te ha ayudado más?**"

Aunque se trataba de que fuera similar a la PA respondida por 36 alumnos del curso 2008-2009, la diferencia con la misma fue que en este caso las respuestas debían ser concretas y resumidas pues debían ceñirse a dos o tres frases. También se descartó alguna respuesta no relevante.

Me ha ayudado a comprender que cuerpo y mente son uno y que es totalmente necesario para nosotros los músicos (y para la gente en general) conocer nuestro cuerpo y tener un buen uso de él. (Mujer, 23. Flauta travesera).

1. Niveles básicos de mejora de la propiocepción

Igual que en el Estudio 1 y en el resto del Estudio 2, hay un mayor número de respuestas que indican cambios en la percepción sensorial. Esos cambios aparecen en la vida cotidiana en la que adquieren más conciencia del cuerpo, de la gravedad (54,8% en el ítem 2a del Estudio 2) o de la respiración (75,6% lo mismo):

Sobre todo me ayudó a la hora de ser consciente de mi cuerpo, al sentir la gravedad sobre mis talones y ayudarme con la respiración, sintiendo que respiro con la espalda. (Hombre, 22. Violín)

Creo que en general me ha ayudado a ser menos impulsivo, relajarme más, estar más tranquilo ya que con pensamientos que me inquietan o me estimulen, intento parar y tomarlo con más calma en relación con el tiempo de respuesta. (Hombre, 22, Piano)

Muchos alumnos alegaron como una de las principales aportaciones del entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección*, el haber conseguido mayor seguridad y naturalidad en la interpretación musical o al dirigir.

Aparecen cambios en el estudio personal en las que se especifica el instrumento expresando de distinta manera cuestiones semejantes a las preguntas del cuestionario (ítem 3: más libertad de movimientos 52,4%, más relajado 47,6%, menos esfuerzo 54,8%, mayor rendimiento 58,5%...):

Pienso que en mi caso, que soy director, tanto la inhibición como la dirección hace que la parte física de mi especialidad, es decir la gestual, sea mucho más natural y cómoda de ver, y por tanto más eficiente. (Hombre, 25. Trompeta y Dirección Coral)

Hay también respuestas al respecto que no especifican el instrumento. Y manifiestan que aún pueden aprender más.

En tener una buena colocación del cuerpo a la hora de tocar el instrumento, así como poner en práctica la respiración consciente. Esto me ha ayudado bastante de cara a la interpretación, pero soy consciente de que aún me queda mucho trabajo. (Hombre, 27, Guitarra)

2. Gestionan el cambio en la propiocepción lo que les permite mayor control

Hay abundantes referencias a darse cuenta de los hábitos en general (76,2% en el cómputo del resto de las respuestas del ítem 2).

He conseguido buenos resultados en poco tiempo, solamente siendo consciente de mis malos hábitos y pensando en ellos. (Mujer, 22, Flauta Travesera)

Ahora entiendo que si hay algo que no controlo y no sé el motivo, no es que no sea capaz de hacerlo, sino que no entiendo los mecanismos que intervienen. Solo tengo que parar y pensar en la causa para poder controlarlo. (Hombre, 27, Flauta Travesera)

Asimismo, son también numerosos los alumnos que indican la ayuda que les ha proporcionado para darse cuenta de las tensiones o hábitos erróneos en la interpretación musical.

Los conceptos de inhibición y dirección han resultado de gran ayuda en la evolución de mis capacidades interpretativas este curso. La idea de parar aquellos hábitos que de forma errónea hemos ido adoptando a través de los años de estudio, nos permite ser más consciente de nuestro cuerpo ayudándonos a tener un mejor uso del mismo. Este buen uso reforzado por una serie de direcciones como “cabeza hacia arriba y hacia delante” es imprescindible tanto en la vida cotidiana como en la práctica de nuestro instrumento. (Mujer, 18, Piano).

Me ha ayudado en el sentido en que ahora soy más consciente de mi cuerpo, y me doy cuenta de errores y tensiones que hacía tocando y de los que no era consciente. Gracias a la TA me doy cuenta de ello con más facilidad y lo puedo solucionar. (Mujer, 22, Violín)

Especialmente al desmitificar muchas de las situaciones por la que pasamos. En el fondo todo es más natural y sencillo, nos ponemos demasiados “pesos” y “tensiones” en nuestro proceso de aprendizaje. Para mí este entrenamiento es un proceso de eliminación de peso para ser poco a poco algo más ágil. (Flauta de pico)

Otros alumnos han destacado especialmente los aprendizajes adquiridos en aspectos de control mental y postural, y especifican lo que piensan.

Me ha ayudado la técnica en cuanto a dejar de tocar cada 10 minutos y permitir que mis brazos se alarguen; en pensar que mis hombros tienen que ir hacia los lados (ya que al ser guitarrista el hábito que tenía era el contrario); y a pensar cuando estoy tocando que mi cabeza tiene que ir hacia arriba y mi espalda ensancharse con la respiración. (Guitarra)

También refieren cambios en el rendimiento en el estudio (58,5% en las respuestas del ítem 3 del cuestionario).

Me ha ayudado más en aprovechar más mis sesiones de estudio ya que me paro más a pensar que a tocar a lo loco sin control, por lo que se avanza más. También me ha ayudado a conseguir relajarme más cuando toco en público y controlar más la situación. (Percusión)

La gestión de los cambios en la propiocepción les permite mejoras en la interpretación en público (como un 59,5% que están más a gusto interpretando en público o un 64,3% que aducen más tranquilidad en el ítem 4 del cuestionario).

Ante todo me siento en general más liviana, más libre en el movimiento, como si todo supusiera menos esfuerzo, y sobre todo menos preocupación. Empleo más tiempo en realizar una “preparación mental” que me ayude a asumir los retos que se me plantean. Lo que más percibo es una mayor tranquilidad ante el público, pues las últimas veces que he tocado he disfrutado como antes no me ocurría y esa es una de las experiencias más gratificantes. (Mujer, 21., Clarinete)

3. Toma de decisiones estratégicas

Igual que en el Estudio 1, hay referencias a la aparición de estrategias tanto en el estudio. Se aprecia una mayor capacidad de atención (61,9% en el ítem 3).

En ayudarme a centrarme más en lo que estoy haciendo, eliminando o tratando de eliminar los pensamientos que no sirvan en ese momento. También en pararme a pensar lo que voy a hacer y lo que quiero que salga antes de tocarlo. (Mujer, 26, Clarinete)

Creo que en lo que más me ha ayudado es a pensar mejor. (Mujer, 23, Violín)

Como en la interpretación en público (58,5% declaran tener mayor capacidad ante el error en el ítem 4).

A la hora de tocar en público, lo que más me ha ayudado es a “estar en el momento” durante toda la interpretación, a tener más concentración y más capacidad de reacción en todo momento. (Hombre, 22, Piano)

Sobre todo al tocar en público soy mucho más consciente de mis movimientos y me encuentro mucho mejor tocando. Intento darme órdenes siempre positivas y las direcciones básicas en los momentos de espera. En orquesta he mejorado la posición al tocar y aguanto más horas sin cansarme tanto. (Mujer, 23, Flauta travesera)

A estar más tranquilo y seguro de mi mismo al tocar en público. A no hacer nada, cuando una obra no sale bien, lo que es lo mismo, inhibir el fallo. (Hombre, 24, Trompa)

A la hora de interpretar, parar y tranquilizarme los instantes antes y me he dado cuenta de donde provenían muchas de mis tensiones. (Hombre, 21, Piano)

En obligarme a pensar en cómo quiero realizar la acción y poder ser consciente, mientras la realizo de mi cuerpo. (Mujer, 28, Violoncello)

Por último, algunos alumnos de Viento han expresado un cambio en cuanto a la manera de respirar y dejar pasar el aire.

Donde más me ha ayudado es en el control de la respiración, aunque me queda mucho trabajo por delante. Me he dado cuenta que solamente mejorando el control del aire, muchos problemas que tenía han desaparecido. También he notado mucha mejoría pensando en tocar son el mínimo esfuerzo, me canso la mitad y la música me sale de una manera más natural. (Mujer, 22.,Fagot)

Piensan en la respiración en la espalda como el 71,4% en el cuestionario.

Sobre todo pensar en las direcciones y en “respirar con la espalda” me ha ayudado a abrir la garganta y permitir que el sonido salga más limpio y con mayor proyección. También he notado una gran diferencia al interpretar en prestar menos atención, estar menos preocupada, por los detalles técnicos y hacer más música. (Mujer, 24, Flauta Travesera)

Por último hay referencias al aumento general de las capacidades.

He recordado que mi capacidad no tiene más límites que los que me pongo a mí misma. (Mujer, 33, Guitarra)

7.3 Conclusiones.

De esta recogida de datos se deducen las siguientes relaciones:

En cuanto al género, participan en el estudio más mujeres (54,8%) que hombres (45,2%). La edad que predomina es 21 años y la media 24,8 años.

El instrumento más representado es la guitarra y los que menos fagot, flauta de pico, oboe, trompa y violoncelo.

En cuanto a la práctica de la TA, el 72,7% de los alumnos hacen este uso de la TA en la vida cotidiana al estar sentados o al sentarse. De este porcentaje, los más numerosos son los pianistas (26,7%), lo que indica la tendencia a aplicarla en situaciones cotidianas que se asemejen a las situaciones con el instrumento. Las respuestas minoritarias se refieren al transportar el instrumento (34,1%).

Hay un uso de la TA en movimiento y también al estar parado. Si es en movimiento tiene un gran impacto para el aprendizaje instrumental, porque la TA no busca una imagen parada sino un control en movimiento.

En cuanto al trabajo con el instrumento, la aplican un 67,4% durante el estudio en general. De este porcentaje los más numerosos son los percusionistas (40%). La respuesta minoritaria indica que un 25,6% la usan en los pasajes difíciles y los de piano son los que más la usan en esta circunstancia (30%).

En la interpretación en público un 70,7% la usan en los momentos previos a conciertos o recitales (un 100% de los directores de coro y un 80% de pianistas). Donde menos la usan es en los compases de espera: un 26,8% (un 20% de los alumnos de viento).

Se observa que la TA comienza impactando en la propiocepción. Como primer paso y como se vio en el Estudio 1, se consiguen estándares relativos de mejora de la propiocepción en distintas situaciones: en la vida cotidiana y en el trabajo personal con el instrumento.

En cuanto a la vida cotidiana, como podemos observar un 76,2% declara tener más atención en distintas partes del cuerpo y también un 76,2% se da más cuenta de sus hábitos o lo que es lo mismo de posibles tensiones. Un 75,6% dice ser más consciente de la respiración. Sólo un 26,2% usa la posición de ventaja mecánica.

En cuanto a la mejora de la propiocepción en el trabajo con el instrumento, un 71,4% dice estar más atento al cuerpo. El porcentaje menor fue el de un 47,6% que dicen estar más relajados con el instrumento.

Por otra parte, como se vio en el Estudio 1, se gestiona ese cambio para mejorar aspectos concretos de la interpretación instrumental: un 76,2% dice dar más importancia al trabajo mental. Un 64,3% declara haber solucionado problemas técnicos siendo consciente de su uso. La respuesta minoritaria es la de un 41% que dice haber mejorado la memorización.

Hay también ciertas dosis de toma de decisiones estratégicas sobre todo cuando no se está en situaciones de estrés.

En la interpretación en público un 76,2% utiliza la *Inhibición* y *Dirección* antes de empezar a tocar y un 70,7% dice haber mejorado la interpretación. El porcentaje más bajo se refiere al control de los pensamientos negativos: un 42,9%.

Los resultados no son conclusivos y se validan con los estudios siguientes. Lo deseable es que practicara la TA en la vida cotidiana, y con el instrumento en el estudio y en situaciones de concierto; fundamentalmente antes de la acción y también durante la acción.

Se pretende que tomen más conciencia de lo que hacen con su cuerpo para poder mejorar la percepción y así evitar hábitos no deseados. Eso les permite tener más control de la acción y usar estrategias para mejorar la interpretación.

Como resumen, obsérvese en la siguiente tabla cómo un alumno prototipo, mujer de 21 años y guitarrista, aplica la TA después de haberla cursado un año, y obtiene los siguientes resultados con su aplicación.

Tabla 7.19 *Alumno prototipo después de 1 año de TA (Mujer, 21, Guitarra).*

	ÍTEM 1 Práctica de la TA	ÍTEM 2 Percepción	ÍTEMS 2B Y 3 Propriocepción y control	ÍTEM4 Control
Vida cotidiana	Al levantarse Al sentarse Al estar sentado Al caminar	Menos dolores Más conciencia y mejora de los hábitos Más atención al cuerpo y a la respiración		
Con instrumento	En descansos Antes y durante el estudio	Mejor uso	Más importancia al trabajo mental Más atención al cuerpo Solución de problemas técnicos	
Concierto	Antes y durante			Para y piensa antes de empezar Mejora la interpretación Más tranquilidad Más seguridad y control

CAPÍTULO 8

ESTUDIO 3

Realizados los Estudios 1 y 2 escritos, se planteó recoger el discurso de los alumnos en una sesión de grupo audiograbada. El motivo era valorar, además del discurso en sí, las posibles diferencias entre estudios.

8.1. DISCUSIONES DE GRUPO

Buscando que el trabajo tuviera una dimensión cualitativa válida se intentó profundizar en algunos aspectos abordados a través del cuestionario y de la pregunta abierta para contrastar y comprobar los datos recogidos. Para ello se pensó en obtener información de los alumnos de manera grupal y oral, para que el método de recogida de datos tuviera diferentes características a los utilizados previamente que habían sido escritos e individuales. Así, en este estudio se consideró que permitir a los alumnos compartir sus experiencias con la TA sin la presencia de un profesor en un entorno dialógico podía ser un buen método para corroborar y validar los resultados de los datos obtenidos anteriormente. Se pretendió testar si las opiniones manifestadas en la PA y el nivel de concreción adquirido en el Estudio 2 o Cuestionario, generados en un entorno dialógico colectivo y verbalizador, expresaban las mismas tendencias frente a los anteriores métodos escritos e individuales. Se realizó entonces una recogida de datos basada en el modelo de Discusiones de Grupo.

A final del curso 2011-2012 los alumnos que asistían a clase en grupos, expresaron y compartieron sus opiniones en sus grupos habituales durante unas sesiones que fueron grabadas. Los alumnos se quedaron solos para hablar libremente y así evitar que se sintieran coaccionados. El hecho de que los alumnos se conocieran y hubieran asistido a clase juntos durante todo el curso les permitía hablar con más naturalidad de sus propias experiencias.

Para ello se dejó una grabadora Voice Recorder encima de la mesa en cada una de las 8 clases de grupo a final de curso, en mayo de 2012. Los alumnos que asistieron a la

clase se reunieron alrededor de la mesa y se les pidió que hablaran sobre sus ideas acerca de la TA y cómo les había ayudado para la interpretación instrumental. Se les proporcionó un guión que pudieran seguir (ver Anexo) pero se señaló que era optativo y que podían evitarlo o aportar ideas no contenidas en el mismo.

Con esta estrategia se persigue buscar la coherencia de acuerdo a posicionamientos similares de los individuos frente al tema especificado. La manipulación temática consiste en extraer y clasificar fragmentos del discurso según lo previamente establecido en una malla temática. De alguna forma se rompe con el sujeto real, incorporándose los elementos subjetivos compartidos, para analizarse en función de los temas y subtemas extraídos del discurso colectivizado.

En definitiva, la información y datos obtenidos con la PA, el cuestionario y las discusiones de grupo serían la base para un análisis integral del estudio y obtención de conclusiones validadas.

Se pueden encontrar algunos ejemplos de las opiniones expresadas mediante este método en el audio adjunto (ver Anexo). Se obtuvo permiso de los alumnos para poder aportar sus voces grabadas al trabajo de investigación.

8.1.1 Perfil de los participantes.

Tabla 8.1 *Perfil de los participantes según género.*

Género	Nº	%
Hombres	21	0
Mujeres	12	0
Total	33	100

Tabla 8.2 *Perfil de los participantes según instrumento.*

Instrumento	Nº	%
Canto	1	
Clarinete	1	
Fagot	1	
Flauta de pico	2	
Flauta travesera	3	
Guitarra	6	
Órgano	1	
Piano	3	
Saxofón	4	
Trombón	1	
Trompa	1	
Trompeta	2	
Violín	6	
Viola de gamba	1	
Total	33	100

8.1.2 Resultados y análisis de las discusiones de grupo

Al analizar las grabaciones se descartaron, igual que en los anteriores estudios, las respuestas no ejemplificadas con experiencias personales (los números que acompañan a DG se refieren al número asignado a cada grupo de discusión):

- *Sí. Una vez que mejoras el sonido, mejoras la técnica y mejoras todo un poco.* (Hombre, Violín, DG 7)
- *Mejoras todo un poco.* (Hombre, Saxofón)

Relacionando los resultados de este estudio con el cuestionario, no hubo comentarios respecto al ítem 1, la manera en que practicaban la TA, pues se pidió a los alumnos que verbalizaran en las discusiones de qué manera les había ayudado la TA en su trabajo de interpretación instrumental.

8.1.2.1 Ítem 2a

En las Discusiones aparecen también cambios en la propiocepción en el contexto de la vida cotidiana. Coinciden con las respuestas del Estudio 2: más atención a partes del cuerpo (76,2% de respuestas en el Estudio 2)

A mí sí que me ha ayudado bastante. Creo que soy mucho más consciente ahora de la manera de sentarme; la zona lumbar que de repente, hay días que ha sido como, a ver que voy a descubrir hoy. Y... no sé, los brazos, por ejemplo, que utilizamos tanto. (Mujer, Viola de Gamba, DG 6)

Una mayor atención les lleva a eliminar tensiones (54,8% en el Estudio 2).

A ver, hoy voy a tocar, fijándome en como me he sentado. Entonces el pensar así durante unos días o una temporada te lleva después a no tener que pensar en ello y a que de repente dices, "¡ah! pues es que realmente estoy sentada, estoy mejor sentada sin pensarlo". (Mujer, Viola de gamba, DG 6)

8.1.2.2. Ítem 2b

También relacionan cambios en el uso con cambios en el instrumento: por ejemplo, el uso de la posición de ventaja mecánica (que solo declararon usar un 26,2% en el Estudio 2) con una mejora del sonido (55%)

(...) Cuando hicimos el ejercicio este de la ventaja mecánica que se inclinaban las rodillas así hacia delante un poco, como que estás en una posición rara a la hora de tocar, como que le prestabas más atención a tu instrumento. Eras más consciente de todo y sonaba hasta mejor. (Hombre, Violín, DG 1)

También relacionan la atención al cuerpo con más seguridad con el instrumento (52,4%).

A mí me ha ayudado el sentido de la TA a ir más seguro con el instrumento y a reaccionar a los errores o a bloqueos que tenemos. (...) Antes de la TA ni siquiera me había parado a pensarlo un poco. (Hombre. Violín. DG 8)

8.1.2.3 Ítem 3

Al aplicar la TA al trabajo con el instrumento vemos que ese cambio de percepción les lleva a gestionar lo que perciben durante la acción:

- Como en el Estudio 2, el estar más atentos al cuerpo (71,4%), les permite estar más relajados (47,6%) al poder eliminar tensiones.

Luego, a nivel de estudio, a mí me ha sido de gran utilidad, porque muchas veces si estoy tocando un rato y tengo alguna sensación extraña, o sobre todo en la guitarra que es bajar la cabeza para ir hacia el instrumento, ese gesto que es casi como de inercia, como algo que no se puede evitar. A veces me doy cuenta y dejo de hacerlo, y de intentar cada vez practicar un poco más con el cuerpo estirado. Bueno, estirado, alargado. Intentando no contraerme, y bueno, eso en principio me permite digamos estar mucho más a gusto y más consciente de lo que estoy haciendo (Hombre, Guitarra, DG 4a)

- Más conciencia de hábitos erróneos (76,2% en el ítem 2 del Estudio 2), saber eliminar tensiones (54,3%), más seguridad en el contacto físico con el instrumento (52,4% en las respuestas al ítem 3).

Sí, a mí me ha ayudado también lo de los codos hacia fuera. Me he dado cuenta también de que tensaba músculos de la cara que no hacían falta. De repente pues un día me noté una tensión aquí, ya me miré al espejo y dije: "¡claro tío! Si es que hago ahí una cosa a la hora de ponerme la trompeta, extraña". Yo sí que he notado un poco más de sintonía, con la trompeta. También un poco más consciente, lo que pasa entre mi boca y la boquilla. (Hombre, Trompeta, DG 2)

Pues en primer lugar la TA me ayudó primordialmente a darme cuenta de que en muchas ocasiones hacía esfuerzos innecesarios al tocar, tenía muchos hábitos que hacían que me tensara por ejemplo en determinados pasajes difíciles o con instrumentos con los que toco menos. Así que eso fue una de las grandes ventajas de empezar a conocer esta técnica, porque claro, una vez que eliminas ese esfuerzo innecesario, te paras para pensar mejor en la música, pues entonces todo es mucho más fluido. Así que eso es una de las grandes ventajas que me ha aportado la TA. Así me ha ayudado a mejorar la interpretación, así a grandes rasgos. (Hombre, Flauta de Pico, DG 4d)

- Más libertad de movimientos (52,4% en respuestas al ítem 3) al notar la tensión en la cadera. Y lo siguen trabajando.

(...) y si he notado un cambio, bastante, en tocar el instrumento, porque... sí... también por las direcciones, porque al darlas, al tocar, que el cuello, que la cabeza no vaya hacia delante, que no pierda el equilibrio y también de estar más flexible en la cadera, porque antes siempre la he puesto muy tensa, y ahora sigo trabajando en esto también. (Mujer, Guitarra, DG 5)

- Y además de más libertad hay referencias a tocar más tranquilos (un 47,6% dice estar más relajado en ítem 2)

Entonces, porque bueno, no padezco mucho de dolores pero a cada rato me daba y entonces ya como ya he logrado darme las direcciones y poner sobre todo el cuello y la... apoyarme en los isquiones, la cadera más libre, esa son una de las cosas que más me han ayudado a tocar mucho más libre y más tranquila incluso, más... mentalmente más tranquila. (Mujer, Piano, DG 5)

- La siguiente discusión es un buen ejemplo de como relacionan el estar más atentos al cuerpo (71,4%) con ampliar su capacidad de atención (61,9% ambos en ítem 3) a la acción de interpretar con el instrumento.

— (...) es un refuerzo constante, es decir, siempre hablamos los músicos antes de conocer TA de que hay que estar concentrado al estudiar... Lo guay que me ha parecido a mí de la TA es que una vez a la semana te refresca la mente, es decir, no es que hay que estar concentrado en lo que haces a la hora de tocar, sino en todo. (Hombre, Guitarra, DG 6)

— Es que yo creo que es otro tipo de atención, ¿no? Mejorar tu capacidad de atención es centrar la atención en unos aspectos que antes pasabas desapercibidos. (Mujer, Viola de Gamba)

— Sí, sí, no es que de repente aprendas a atender o a estar concentrado, quizá no es eso a lo que se refiere. (Mujer, Violín)

— Sino a otro tipo de atención. (Viola de Gamba)

— No, pero yo creo que en este caso de la capacidad general en el estudio, o sea, está hablando que a la hora de estudiar seas capaz de mantener la atención en algo concreto. (Guitarra)

— Quizá, pero porque, o sea la manera de poner los medios te ayuda a que estés más dentro del trabajo que estás haciendo, ¿no? (Violín)

— O sea, yo esto lo veo como... aprendemos a ser... aprendemos en TA a estar atentos a nuestro cuerpo, pues esta capacidad de atender a nuestro cuerpo se extrapola a la capacidad de atender a las notas que estás tocando o a tu cuerpo mientras tocas. No sé, yo lo veo así porque al fin y al cabo la atención es algo que se entrena. (Guitarra)

- También aparecen referencias al rendimiento en el estudio (58,5% en el ítem 3 del Estudio 2).

Y a raíz de... o sea, he avanzado por lo que tú dices. Yo más que esfuerzo, no he pensado yo en el esfuerzo que aguanto más, sino es el tiempo que empleo. Yo sí que veo que aplicando la TA no hace falta tanto tiempo... Es decir, se es más consciente del estudio y se aprovecha mejor. (Hombre, Órgano, DG 3)

- Y trabajan pasajes difíciles parando y pensando (57,1% del ítem 3).

Lo que me ha ayudado, es a resolver problemas técnicos. Pues lo que vimos con el instrumento, en vez de centrarme en que no me sale, pues pensar más en el pasaje en sí... en no estar obsesionada en como tengo que mover los dedos. Bueno... llámese dedos o llámese, no puedo hacer esta nota con éste. (Mujer, Flauta, DG 6)

- Referencias a una mejor memorización (41% en el ítem 3 del Estudio 2).

Yo no he probado a memorizar así una obra entera pero sí que es verdad que hay muchos más pasajes que puedo tocar sin mirar la partitura y también hago lo que dijo ella. Si me estoy estudiando un pasaje difícil, en vez de estar sólo mirando a la partitura también tocarlo sin mirar, así la memoria pues es más a largo plazo. La verdad es que funciona. (Mujer, Fagot, DG 5)

- A lo anterior añaden en ocasiones más capacidad de escucha (57,1% en el ítem 3 del Estudio 2), tanto a ellos mismos...

Cuando llegué aquí lo peor que yo hacía era que tensaba mucho el cuello. Y además de eso, la cabeza la tenía como totalmente abajo, o sea, tenía casi la barbilla, el mentón muy cerca del pecho de lo abajo que tenía la cabeza. Y yo me daba cuenta de que eso era horrible, que me daba dolores de espalda y tal, desde que ya estoy ahí, realmente en equilibrio, no totalmente, pero mucho más. Ya todo fluye, ya incluso estoy como en un momento contemplativo. A veces he llegado a estar como observándome a mí misma así por la posición misma. He notado que yo estoy en una actitud así de... como si alguien estuviera escuchándolo. Una cosa muy... peculiar. Para mí muy impresionante. (Mujer, Piano, DG 5)

... Como a los otros músicos:

Y lo de escuchar mejor también lo he notado, porque antes yo sólo estaba pensando en si estaba fallando, o si estaba mal la afinación o... y ahora me fijo más en global. Por ejemplo, tocando en contacto o así o con el pianista sé los pasajes que lleva él. Las entradas pues, me resultan mucho más fáciles porque sé perfectamente lo que lleva él... (Mujer, Fagot, DG 5)

8.1.2.4. Ítem 4

En cuanto a la interpretación en público hay referencias a una mayor seguridad (63,4% en el Estudio 2).

Yo creo que lo que más me ha servido es a darme seguridad... Sí. No sé, algún pasaje no salía bien, alguna cosa de seguridad, sobre todo de no pensar lo que viene después... Yo creo que el autocontrol este que hemos conseguido que estamos hablando nos da seguridad. (Hombre, Trompeta, DG 3)

Y a un mayor control de pensamientos negativos (42,9%)

- Yo eso, es que pensar en las direcciones y todo esto pues hace que los pensamientos negativos un poco se diluyan en la mente, pero bueno aún así ahí siguen estando. Pero poco a poco. (Mujer. saxofón. DG 1)

También opinan sobre una disminución de esfuerzo (54,8% en el ítem 3), incluso en las audiciones

—Yo también he notado que, por ejemplo, los dos primeros años que estuve aquí me costaba un montonazo llegar bien al final de la obra. Llegaba matada y este año. (Mujer, Fagot, DG 5)
—Sí que es verdad. (Mujer. Flauta)
—... Este año estoy que no sé, la puedo tocar tres veces y... (Fagot)
—Sí, a mí me ha pasado también parecido. Al final de los conciertos termino como de... no termino como si me hubiesen dado una paliza, ¿sabes? es como de... vale, ya he tocado, ya he terminado, fenomenal. (Flauta)

Como en los estudios anteriores toman decisiones estratégicas previas a la acción que les permite regularla.

- Se refrenan movimientos no deseados.
- Se prepara el movimiento.
- Se anticipan los efectos de las acciones.
- Se recuerda la acción.

Le dan más importancia al trabajo mental (76,2% en el ítem 3 del Estudio 2).

— *Yo he hecho un ejercicio, bueno ahora que tengo la mano chungu, y es que en pasajes difíciles porque yo no puedo tocar ahora con velocidad tal, pero si tú te imaginas en la cabeza, o sea, los dedos, las llaves y el sonido que tiene que sonar, y lo vas coordinando sin el instrumento o simplemente con la mano pero sin hacer sonido, y... luego coges el instrumento y... o sea, lo trabajas y lo interiorizas y no hace falta ni soplar ni nada y luego cuando coges el instrumento sale mucho más rápido, o sea, trabajo mental (Hombre, Flauta, DG2)*
— *Sí, es verdad, yo eso también. (Hombre, Piano 1)*

Mejoran los pasajes difíciles parando y pensando (57,1% ídem).

Yo tenía unos arpegios en la mano izquierda que no conseguía hacerlos, es que eran muy rápidos y con la mano derecha sí me salía, pero con la izquierda no... eran desde muy grave, entonces tenía la mano con el pulgar siempre perpendicular al brazo para hacer el arpegio, y entonces luego me di cuenta de la dirección del pulgar y dije "¡ah, coño! si es que tengo que sacar el codo para que el pulgar esté en línea y poder tenerlos libres", entonces, eh... pensando en el codo hacia fuera y la dirección esta ya me salía el arpegio. Cuando lo tenía así, no podía porque es que bloqueaba... Y cuando ya saqué el codo entonces ya me empezaron a salir. (Hombre, Piano 1, DG 2)

También hay opiniones similares en la interpretación ante público en audiciones y conciertos, como en este caso en que para y piensa antes de empezar (76,2% en el ítem 4 del Estudio 2) y consigue más atención en la interpretación (58,5%).

Yo sobre todo esto me he dado cuenta porque el primer trimestre tuve un montón de pruebas los viernes y pues he preguntado a la profesora y tal y me daba consejos. Entonces a la hora de tocar antes de empezar, yo me apuntaba en la partitura pues cuello libre, tranquilo, no sé que, date las direcciones, y el resultado fue muy positivo. Sí, si de verdad en esos momentos desconecté totalmente del público. (Hombre, Flauta, DG 2)

Relacionan la atención en el cuerpo con un mayor control de los pensamientos negativos (42,9% en el ítem 4 del Cuestionario).

(...) Si por ejemplo estás tocando y de repente notas el momento que te va a dar el bajón, entonces en ese momento dices: "estoy seguro de que mí". O sea, si en ese momento piensas que tu cuerpo está estable. Yo lo he experimentado y si en ese momento piensas "tengo un buen soporte del cuerpo", "el cuerpo me aguanta", tal, es como que te renuevas un poco. A mí, yo creo que los pensamientos negativos, es posible que me haya ayudado en ese sentido. Porque... o sea, llevas la atención a otro lado, a tu cuerpo, y entonces... (Mujer, Violín, DG 6)

(...) Cuando iba a tocar a veces yo pensaba "uy, ahora los compañeros van a a decir que no he mejorado mucho desde la última vez", o pensaba en primero juzgar y me ponía nervioso, pero la verdad es que ahora cuando empiezo, en vez de pensar eso, pues a lo mejor me pongo a pensar en direcciones, no sé qué, y evita, evita un poco eso, ¿no? (Hombre. Piano 1. DG 2)

Y también la relacionan con una mayor atención en la interpretación (58,5% ítem 4).

(...) En lo que se refiere al instrumento y a tocar, pues me ha sido de gran utilidad por ejemplo a la hora de... cuando estás tocando delante de la gente... bueno, todavía digamos que no lo tengo muy desarrollado, pero... intentar quitarte un poco, bueno todas esas historias de si te están examinando... si tienes un tribunal delante, bueno, olvidarte un poco de lo que puedan pensar... Entonces bueno, simplemente te centras en la parte meramente física, es decir, en colocar tu cuerpo como... bueno, no colocarlo, sino digamos pensar en las direcciones y bueno, intentar pararse y olvidarse de todo tipo de tonterías, pues sí que ayuda a estar un poco más relajado al tocar y te centra. (Hombre. Guitarra. DG 4)

Y con una mejor reacción ante el error (58,5% ítem 4).

Pensar un poco en el cuerpo y eso después de un error ayuda a calmarte. No tener esa precipitación después del error. (Hombre. Violín. DG 1)

También manifiestan mejoras en la técnica interpretativa (55% en el ítem 3).

A mí me ha pasado que hay días que sí que he visto diferencia. De hecho, no sé si tiene que ver con la guitarra o no, o qué, pero si hay días que estás tocando, a lo mejor no en un concierto, pero sí en clases y tal y cual, y te acuerdas de dejarte un poco más libre o usar parte de lo que vemos en clase, y sí que lo he notado. Técnicamente, incluso más rápido o un poco más suelto. También tiene que ver con el tema de la relajación supongo, no sólo es que libere el cuerpo, y por ello sea más rápido sino que libere el cuerpo estás más relajado y la técnica fluye más. (Hombre. Guitarra. DG 6)

8.1.2.5 Ítem 5

En las Discusiones de Grupo hay muchas referencias a sentirse mejor. Según las respuestas al del Estudio 2, 6 de cada 10 alumnos tenían dolores y 9 de cada 10 manifestaban encontrarse mejor ahora.

Hace un montón de tiempo que no me pogo muñequera, que más de una vez he tenido que ponérmela por molestias. (Hombre. Guitarra. DG 1)

Yo muchas veces tenía problemas en los brazos de tendinitis y todo eso, y creo que era por un esfuerzo excesivo y últimamente ya... hace tiempo que no me pasa. (Mujer. Saxofón. DG 1)

Yo tenía unos problemas de espalda, también porque me pusieron plantillas y todo, pero ahora estoy genial. Y sé, y además sé que mi cuerpo reacciona cuando tengo más estrés o más eso, automáticamente mi cuerpo hace así... pero después cuando intento liberar la mente, es la abundancia de cosas en mi mente hace que mi cuerpo se contraiga, pero después cuando intento con el semi-supino y con todo, de verdad cuando intento que la mente esté relajada, todo se relaja, esa es. (Mujer. Saxofón. DG 3)

También opinan que se encuentran mejor con el instrumento:

Si yo antes muchas veces de llevar el saxo y siempre a cuestras, pues me dolía bastante la espalda y lo que comentaba antes de los brazos, que las temporadas que estudiaba más o tenía alguna obra con pasajes muy rápidos, casi siempre tenía dolores en los brazos. Y este año la verdad es que físicamente me encuentro mucho mejor. (Mujer. Saxofón. DG 1)

— *No igual, más que que te duela o que no te duela, lo que me siento es igual un poco más ligero a veces, o sea... (Hombre. Violín 2. DG 7)*

— *Yo te hablo de que antes me cargaba estudiando y ahora no tanto (Violín 2)*

— *Yo igual, más ligero simplemente (Hombre. Violín 1)*

— *Yo también. Sobre todo cuando estudiaba sentado la espalda se me cargaba y ahora mucho menos. (Hombre. Flauta de pico)*

Yo sobre todo lo noto en el cuello porque antes era... cuando tenía un pasaje difícil a lo mejor se me tensaba el cuello y bueno, el resto del cuerpo, pero, y luego cuando no estaba tocando me daban tirones así donde el cuello, pero ahora ya no me dan, desde hace bastante tiempo. (Hombre. Violín. DG 1)

— *Sí, yo creo que todos nos encontramos mejor físicamente... es lo primero que se nota, ¿no? físicamente, un bienestar y un... (Mujer. Flauta. DG 5)*

— *Sí, tanto en el piano como, o sea, estaba yo pensando sentada en el piano, en el instrumento como... (Mujer. Piano)*

— *Sentada en el piano yo sí que tenía tanto dolores de cuello como de espalda. (Mujer. Fagot)*

— *Menos dolores de cabeza también. A mí me solía doler mucho aquí.. porque... Por poner el cuello, terminaba... Y esos dolores de cabeza se me han quitado. (Flauta)*

Incluso manifiestan que les ha ayudado en la vida en general (la mayoría declaró haber mejorado sus hábitos en general en el ítem 5 del Estudio 2).

Yo no sólo he mejorado en esto sino en todo en mi vida, porque es como que digo, esto... voy a poner la atención aquí... como que mi cabeza hace un clic. No solo en el instrumento, sino estudiando también cosas de estudiar, digo, es ahora cuando estoy aquí, me lo tengo que estudiar y mi cabeza es como que hace un clic y cambia, y he mejorado en todo, absolutamente en todo, no sólo en el instrumento, en la vida en general. (Mujer. Saxofón. DG 3)

Muchos manifiestan interés por seguir con las clases igual que en la respuesta afirmativa mayoritaria a la pregunta del cuestionario (100% de los alumnos querían seguir con las clases según el Estudio 2). Aquí opinan lo mismo y lo expresan de distinta manera.

— Tendríamos que tener Alexander los cuatro años. El primero empezar y a saco los cuatro años. Llegaríamos a dar unos recitales de la hostia. (Hombre. Guitarra. DG 6)
— Sí, es verdad. Yo estoy contigo. (Mujer. Violín)

— Podemos repetir, podemos repetir (ríen). Suspéndenos. Oye, pues yo lo he llegado a pensar, que me suspenda y al año que viene tengo otro año trabajando bien. Si es que qué más me da suspender. (Hombre. Guitarra. DG 6)

— Pues sí, porque realmente funciona y me hace sentir mejor y disfruto cuando estudio en vez de verlo como... (Hombre. Guitarra. DG 1)
— Sufrimiento. (Mujer. Saxofón. DG 1)
— Como un sufrimiento, efectivamente. (Guitarra)

— A mí me gustaría porque creo que podría llegar bastante más lejos. (Hombre. Trompa. DG 8)

Y piensan que podían haber tenido la asignatura desde el principio de sus estudios.

Es que si lo pensamos, si comparamos el tiempo que llevamos estudiando nuestro instrumento y lo que llevamos de TA, es que, si te lo hubiesen dicho así desde el principio, no tan técnico, sino bueno, pues a las edades correspondientes, pues yo creo que... vamos, yo por lo menos en mi caso tocaría muchísimo mejor, ya me lo podíais haber dicho antes. (Hombre. Guitarra. DG 1)

También aparecen expresiones acerca del aumento de la confianza en uno mismo como aparecieron en el Estudio 1 y en el 2 (8 de cada 10 dicen tener más seguridad y autoestima).

— *Es como la típica frase cuando te dicen, tienes que tener más confianza en ti misma y dices "sí, pero ¿cómo?". Claro, es que no te dicen que tienes que hacer para... no te enseñan cómo hacerlo y la TA es una... (Mujer. Guitarra. DG 5)*

— *Empieza por el otro sentido, ¿no? Primero te dan las herramientas y luego recibes el... (Mujer. Flauta)*

— *La sorpresa entre comillas. (Mujer. Piano)*

Es como si aquí entras, y entras aplanado, así un poco apagado, y no sé, yo lo que hago con la TA es como que empiezas a crecer como una plantita, poco a poco empiezas a revivir, a crecer, es como que creces porque la cuestión es que dices es que yo creo (enfatisa) en mí. Claro, la cuestión es que ahora creemos en nosotros. (Hombre. Trompeta. DG 3)

Yo creo que al ser más consciente y estar más equilibrado tanto en el cuerpo, en estar y en la mente, eso evidentemente te va a dar más autoestima. Te da seguridad en donde estás, cómo estás, lo que vas a tocar, porque eres tú el que estás. (Mujer. Flauta. DG 5)

Sí, aparte creo que nos ha ayudado psicológicamente, tío, ¿sabes? O sea, que cuando estás un pelín mejor o lo que sea cada uno mejor psicológicamente, estás mejor para tocar, estás mejor para todo. (Hombre. Trompeta. DG 2)

Valoran la posibilidad de que sus profesores conocieran la TA.

— *Y luego esto es una pregunta que añado yo: ¿creéis que la docencia de los profesores, de los que hemos tenido y los que tenemos sería mejor si hubiesen conocido esta técnica? Que no digo que no la conozcan. Pero sí que ellos, si hubiesen estudiado TA... Los de instrumento. Sí claro, porque yo creo que nos hubiesen dicho otro tipo de cosas, yo para empezar la respiración no la entendía... bueno, nadie me la ha explicado como realmente es y luego yo creo que a la hora de tocar nos hubiesen dicho todas estas cosas que hemos estado oyendo este curso. Sí. Si supiesen. Si tuviesen unos mínimos conocimientos. (Hombre. Guitarra. DG 1)*

— *Yo es que a mí me ha pasado que he tenido, en cuanto a clásica se refiere, tres profesores diferentes, y he tenido tres técnicas diferentes y he ido pasando de más tensión al principio a ahora. Bueno, también tiene que ver... (Guitarra)*

— *Bueno, también hay profesores que te quieren aplicar su técnica (Hombre. Violín)*

— *Bueno, pero eso no significa que esté mal, porque yo por ejemplo si que he cambiado la técnica y estoy súper contento ahora, pero yo creo que muchas veces lo que pasa a los docentes es que no saben cómo enseñar. Porque o no han tenido ese problema y dice "cómo afronto este problema si a mí no me ha pasado" o realmente no saben cómo plantearlo porque dicen "y como le explico yo... se lo digo, pero sigue*

haciéndolo mal, y se lo vuelvo a explicar pero sigue haciéndolo mal y pasa el tiempo" y digo, y esa es la razón de decir, y muchas veces yo creo que pasa de madre y dice "este alumno no está hecho para la música". Y no, por qué no te preguntas como profesor "oye, pues qué es lo estoy yo haciendo mal para que el alumno no entienda", Independientemente de que si uno no estudia se le ve. Y te das cuenta y dices, "oye, échale horas". (Guitarra)

8.1.1.6 Ítem 6

Relacionan la práctica de la TA con mejoras en la respiración: más entrada de aire (90,5%) y menos agobio (52,6%).

Pues obviamente la TA me ha ayudado a respirar mejor y a aprovechar más mi capacidad de aire, porque realmente si estás tenso, pues obviamente tienes menos capacidad, y si estás tocando algún pasaje largo, pues puedes llegar a la mitad medio asfixiado y luego en vez de hacer respiraciones naturales, puedes hacer cosas de (se le oye aspirar fuertemente), y claro eso... al fin y al cabo va en... no es natural. Además, mi instrumento es muy cómodo, para practicar la Técnica me permite mantener las direcciones, me permite también pensar en las direcciones de los codos y de los hombros y en las direcciones de los dedos que van hacia el pulgar. Así que cada vez que toco mi instrumento es como dar siempre un repaso a la TA. (Hombre. Flauta de pico. DG 4d)

Por supuesto. Yo he avanzado en la respiración lo que no está escrito, porque con las tensiones de primero y segundo yo lo pasaba muy mal, me cerré mucho y tenía unos problemas de respiración bárbaros. Empecé a venir aquí, me empezó a cambiar la mente y ahora estoy... bueno. (Mujer. Saxofón. DG 3)

Y manifiestan más control del aire en situaciones de concierto o audición (61,9% sin especificar en el Estudio 2).

Sí que me ha ayudado la TA, es que a lo mejor en una situación nueva, que estás con gente que no conoces ante el público y eso, que como que tocas con miedo, y entonces echas menos aire, y claro, pues el sonido es peor. Pues con la TA lo que me ayuda al pensar en las direcciones y todo esto, pues te quita un poco de atención sobre el público o lo que tengas enfrente, y claro, eso pues influye en que estás más tranquilo, estás como normalmente echas el aire y el sonido sea pues el que suele ser habitualmente. (Mujer. Saxofón. DG 1)

8.1.3 Conclusiones

En este Estudio, a diferencia del anterior, hay una mayoría de hombres: el 57% frente al 43% de mujeres. En cambio, se repiten los instrumentos mayoritarios: violín y guitarra, que representan por igual el 18% de los alumnos.

Por este motivo, cabría pensar que los violinistas están más interesados en la TA por la difícil posición del instrumento, y los guitarristas porque se pasan mucho tiempo sentados en una posición fija determinada por el instrumento. Tal y como hemos percibido en el tipo de respuestas manifestadas en los Estudios 1 y 2.

No obstante, quizás la perspectiva más interesante para estas conclusiones sería valorar cuáles son los cambios o evolución que percibimos en cada uno de los niveles jerárquicos manifestados en el Estudio 1.

PRIMER NIVEL JERÁRQUICO

Cambios en la propiocepción

Observamos a este nivel una diferencia entre el discurso escrito (Estudio 1 y 2) y discurso verbal (Estudio 3). En este estudio, en el uso de discurso explícito o verbal hay una mayor concreción en las manifestaciones de los estudiantes cuando expresan opiniones relativas al uso de la TA, como por ejemplo, un alumno de trompeta se da cuenta de que tensa la cara y afirma que "es más consciente de lo que pasa entre la boca y la boquilla".

En general, dedican más atención al cuerpo, "antes no me había parado a pensarlo" o ponen la atención en "aspectos desapercibidos", y eso les lleva a expresar con más sutileza la experiencia de las nuevas percepciones "estoy como en un momento contemplativo... muy impresionante".

SEGUNDO NIVEL JERÁRQUICO

Usan ese aumento de conciencia para mejorar distintos aspectos

Observamos que, como en los estudios anteriores pero con mayor nivel de concreción, consiguen un aumento de conciencia para mejorar distintos aspectos, como se muestra en esta frase: "me doy cuenta de que bajo la cabeza al instrumento y si dejo de hacerlo toco más a gusto"

El uso de procedimientos (toma de conciencia: nivel jerárquico 1) impacta en la relación que hacen con mejoras diversas (nivel jerárquico 2). A modo de ejemplo, un alumno violinista manifiesta que habiendo tomado conciencia de las articulaciones y usando la posición de *ventaja mecánica*, mejora su sonido. O la pianista que manifiesta que tenía dolores en la espalda y al pensar en las Direcciones desaparece el dolor y está "mentalmente más tranquila".

Relacionan el ser conscientes del estudio con un mayor rendimiento, o con escuchar mejor como la alumna de fagot que dice "me fijo más en lo global.... con el pianista sé los pasajes que lleva él".

TERCER NIVEL JERÁRQUICO

Usan la TA como estrategia para aprender la música

Hay alumnos que encuentran la relación deseada entre acción y los medios utilizados: "la capacidad de atender al cuerpo se extrapola a la capacidad de atender a las notas que estás tocando o a tu cuerpo mientras tocas. La atención se entrena".

Incluso resuelven problemas técnicos ampliando la atención en la acción cuando la atención se centra obsesivamente en los dedos, que es lo que siempre han hecho: "pensar más en el pasaje y en no estar obsesionada en cómo mover los dedos".

Usan las estrategias aprendidas en clase para mejorar la memoria: "trabajo los pasajes difíciles sin mirar la partitura".

Y para trabajar esos pasajes difíciles dan más importancia al trabajo mental, como el flautista que explica sus propios procedimientos: "imagino en la cabeza... cuando coges el instrumento sale mucho más rápido" o explican con detalle cómo los resuelven mejorando su uso: "si es que tengo que sacar el codo para que el pulgar esté en línea y poder tenerlos libres, pensando en el codo hacia fuera y la dirección esta ya me salía el arpegio".

En definitiva, hay una importante transformación del estudio, como puede concluirse de este diálogo suficientemente explícito:

- Pues sí porque realmente funciona y me hace sentir mejor y disfruto cuando estudio en vez de verlo como... (Hombre. Guitarra. DG 1)
- Sufrimiento. (Mujer. Saxofón. DG 1)
- Como un sufrimiento, efectivamente. (Guitarra)

En cuanto a la interpretación en público, expresan otras relaciones: "el autocontrol que hemos conseguido nos da seguridad", "al pensar en direcciones se diluyen los pensamientos negativos" y se cansan menos.

En último término, creemos importante resaltar que como en los estudios anteriores, además de ayudarles a eliminar dolores, los alumnos manifiestan que la TA les ha ayudado, no sólo con el instrumento, sino en la vida en general. Y hay una diferencia con los anteriores estudios en cuanto a las relaciones que expresan.

Observamos pues que en este discurso verbal de los alumnos nuestra visión jerárquica o de proceso en la toma de conciencia para tomar decisiones se presenta una vez más.

Como conclusión final, los resultados de este estudio son compatibles con los obtenidos en los Estudios 1 y 2 de discurso escrito, puesto que corroboran, concretan y profundizan los resultados de éstos: hay un aprendizaje progresivo en dirección a la toma de conciencia.

CAPÍTULO 9

ESTUDIO 4

En este capítulo se presenta el análisis de dos casos diferentes: el primero es una entrevista semiestructurada a una alumna de piano después de su recital Fin de Carrera (Caso 1). El segundo es la grabación de un diálogo entre dos alumnos también después de sus recitales que, a diferencia del resto de alumnos de la investigación, recibieron dos años consecutivos clases de TA (Caso 2).

9.1 ANÁLISIS DE CASOS

Con el primer caso, se pretendía analizar las ventajas de recibir una clase de TA antes de una situación de concierto como el recital fin de carrera, y en el segundo caso analizar los beneficios de recibir dos años de clases de TA en vez de uno, en cuanto a la percepción de los alumnos con respecto a la aplicación de la TA a la interpretación instrumental.

9.1.1 Entrevista a una pianista. Caso 1

A finales del curso 2010-2011, además de ampliar el número de cuestionarios en varias especialidades, se consideró repetir el procedimiento utilizado para el DEA con una alumna, pero realizando una entrevista en la cual se trataran, además del miedo escénico (tema único del DEA), otros temas referentes a la interpretación en público. De esta manera, la alumna que tenía su recital de piano Fin de Carrera y que había cursado la asignatura durante un año, recibió una clase de TA antes de su recital y fue posteriormente entrevistada mediante una entrevista semi-estructurada para obtener información sobre las aportaciones que ella consideraba que había obtenido de la TA. Se eligió esta alumna pues había realizado un buen trabajo previo durante todo el curso.

9.1.1.1 Resultados y análisis del Caso 1

También se descartaron respuestas que no expresaran experiencias.

- **Ítem 2 cuestionario:** se confirma la mejora de la propiocepción manifestada mayoritariamente en los anteriores estudios.

Soy mucho más consciente de cuando estoy tensa.

Esa conciencia le proporciona el control necesario para eliminar tensiones.

Dirijo mi cuerpo otra vez. Me doy cuenta, porque estoy incómoda o siento dolor de repente y digo "¡anda!, pero ¿por qué estoy haciendo ésto si me viene mal?".

En la vida cotidiana manifiesta una mayor conciencia del Control Primario (como el 64,3% del Estudio 2) y usa esa conciencia para eliminar tensión (54,8%). En este caso puede decirse que toma decisiones estratégicas.

Al hacer este trabajo y pues cuando estoy haciendo cualquier cosa en casa, limpiando o lavándome los dientes o cualquier cosa, soy consciente de mantener el Control Primario y sobre todo el equilibrio de la espalda. No doblarme desde la cadera, sino doblar las rodillas para obtener el equilibrio con las direcciones que hemos visto. Pues por ejemplo, me estoy lavando los dientes y me doblo. Y digo "¡uy!, ¡qué incómodo!", y digo "voy a flexionar las rodillas y llevar en sentido contrario la cadera".

- **Ítem 3:** el cambio de percepción le permite cierto control con el instrumento.

Esa mayor atención le lleva a eliminar tensiones también al tocar (54,8% en el Estudio 2 confirmado en el Estudio 3)

Sí, porque en cuanto a cargar la musculatura de los hombros, de la espalda y de los brazos al tocar lo he notado mucho. Y el estar bien sentada apoyándome en los isquiones también. Y no sé, no cargarme y simplemente con la dirección de ir hacia arriba y hacia delante, pues ya no me permitía el caer y el cargar todo en parte de los hombros. Que al final acababa cayendo y doliéndome la espalda.

Comenta cambios en la organización del estudio que le ayudan a mejorar el rendimiento (58,5%).

(...) los periodos de estar sentada seguidos los he acertado mucho. Y en mi rendimiento en mi estudio lo noto.

- **Ítem 4:** en la interpretación ante público tiene más tranquilidad, como el 64,3% de la misma respuesta del Estudio 2.

Bueno, para empezar estaba tranquila. No me temblaron las manos en ningún momento en todo el recital. Estaba tranquila, pero eso sí, tenía un nivel de activación, el suficiente como para enfrentarme a un concierto de una hora. Y bueno, esa tranquilidad yo creo que me la dio el trabajar antes... la clase que dimos de TA.

Manifiesta mejor reacción ante el error (58,5% en Estudio 2).

(...) Como si me iban viniendo los fallos, pero realmente no... Iba fallando de memoria pero no me atrancaba... Es que tenía la partitura muy clara en la mente y no me atrancaba porque me sabía bien la partitura, y yo seguía. No me paré en ningún momento... Seguía. Acabé la obra y bien.

Esa mayor atención al cuerpo (71,4% en el Estudio 2) le permite mayor atención en la interpretación (58,5%) y estar más a gusto interpretando en público (59,5%).

La primera audición que hice en diciembre fue desastrosa. Sin embargo en la segunda y la tercera salí muy contenta y los recitales que hice en mayo pues también. El cambio es en la actitud... en mi actitud de poder hacer... de optimismo. De poder hacer las cosas y de... el estar conmigo. No sé (ríe). Es esa la frase que por mucho que la repita, es que es así. El estar conmigo y no pensar en los fantasmas. Porque en aquella primera audición, fue... No sé, no estaba conmigo misma... El ser consciente del cuerpo, de la respiración, de pensar en la música... Habíamos trabajado poco tiempo y todavía no había asimilado ni sabido poner en práctica todo lo que hacíamos en clase.

Referencias a la memoria. En el Estudio 2, un 41% manifestó haber mejorado.

No me siento en el mismo estadio de memoria que me sentía en otros momentos tocando en público hace un año, por ejemplo. Es como si ahora estuviese segura de que me lo sé. Como si... estoy tranquila porque me sé bien la partitura. En otros momentos pensaba "ay me lo sé o no me lo sé". Entonces, puede que sí haya influido. No sé afirmarlo. Pero... No puedo afirmarlo con seguridad, pero vamos, no me siento igual que hace unos años.

Parar y pensar antes de empezar antes de tocar (76,2% en el Estudio 2) le permitió más atención en la interpretación (58,5%) y más tranquilidad (64,3%)

Y luego la concentración, empecé muy concentrada, luego no sé qué me pasó, que hubo una obra en la que no estuve muy concentrada, pero luego ya, fue todo seguido y sí que estaba. Era consciente ya de mí misma. Después de cada obra ya me paraba a sentirme y a pensar, y en el inicio de cada obra. Pero vamos, sobre todo que estaba muy tranquila y pensado en la música, en lo que iba a hacer. Así que lo hice todo muy... de forma pausada... sentía mi corazón, que estaba en el momento, estaba allí. Yo tocando el piano. No estaba pensando, "ay si me equivoco, y si...". No. Estaba yo y el piano. O sea, el público hubo algunos momentos bastantes que no... que estaba ahí pero que no me influyó ni en los nervios ni nada.

En la interpretación ante público, hay referencias a una mayor atención a la respiración que junto al uso de la Dirección le permite tener una mayor control de los pasajes difíciles (56,1%)

Cuando he tenido algún pasaje difícil en una audición, en el estudio o en cualquier concierto, siempre me recordaba el respirar, el relajar, y una vez que respiraba era como si todo fluyese muy fácil. Respiraba, me hacía grande y salían las cosas. No.. porque antes siempre que me enfrentaba a un pasaje difícil me bloqueaba, no respiraba y se me bloqueaban... no es que se me bloqueasen los dedos, pero no iba tan bien la cosa como cuando pensaba, bueno, ahora voy a respirar, a abrirme, las direcciones y adelante. Y si que lo he notado eso.

Y comenta cómo esa relación entre bloquear e impedir la respiración y la interpretación se observa en otros compañeros.

Y además que escuchando a otros compañeros por ejemplo, cuando bloquean y que no respiran es increíble la diferencia que hay. O sea, que aparte de yo misma verlo, en mí, cuando bloqueo o cuando respiro. Que sí vamos, que se nota. Es muy fácil verlo (ríe), cuando bloquean.

- **Ítem 5:** por otra parte manifiesta sentirse mejor como los alumnos de los estudios anteriores.

(...) el resultado del trabajo en cuanto a mi bienestar postural en la espalda lo he notado mucho... sigo teniendo contracturas pero no me molesta, ni me duele tanto la espalda como el año pasado, por ejemplo.

Y también manifiesta que le ha ayudado para la vida en general y que le gustaría seguir practicando.

(...) Desde luego que he notado mucha diferencia y la diferencia ha sido esta Técnica, tanto en mi vida cotidiana como en la pianística. O sea que sí que lo he notado. Y es un trabajo que me gustaría seguir haciendo. Porque sé que es beneficioso y lo que me extraña es que no se conozca tanto fuera. Y podría mejorar tantas cosas, en tanta gente...

No soy consciente exactamente de cómo puede influir exactamente lo físico en lo psicológico. Lo que sí he visto es que funciona. O sea, el trabajar en lo físico me influye en lo mental. O sea que he notado el resultado.

9.1.2 Diálogo violista de gamba-pianista. Caso 2

Por último, se consideró trabajar dos años con dos alumnos antes de su recital Fin de Carrera: una violista de gamba y un pianista. Recibieron el primer curso de clases en el Real Conservatorio y un segundo año de clases fuera del entorno del conservatorio.

Ya que el hecho de recibir dos años de clases se considera mucho más idóneo para obtener mejores resultados en la aplicación de la TA a la interpretación musical, se consideró relevante incluir en la investigación un diálogo entre ambos músicos sobre las aportaciones de la TA a su trabajo interpretativo y sobre su evolución durante esos dos años.

Con esta última recogida de datos se pretendía pues observar las ventajas de seguir con la TA un segundo año, y podría servir para futuros estudios en los que se considerara las implicaciones de recibir dos años de clase de TA. Se le asignó el nombre de Diálogo y fue realizada en Junio 2013.

También a estos dos alumnos se les proporcionó un guión, comentándoles las mismas premisas que a los alumnos que realizaron las Discusiones de Grupo. Estas eran:

- El guión era una guía.
- No era imprescindible ceñirse a él.
- Se podía añadir lo que consideraran necesario.

9.1.2.1 Resultados y análisis del Caso 2

Se descartaron también respuestas irrelevantes.

Piano: (...) *El estar pendiente de la gente te hace perder la atención en lo que estás haciendo, yo creo.*

- **Ítem 2:** Niveles básicos de relación cuerpo-mente (propriocepción)

Tienen más conciencia de tensiones o hábitos erróneos (76,2% en Estudio 2 confirmado por el Estudio 3).

Viola de Gamba: *He notado cómo mi cuerpo hace algunas cosas de manera distinta de cómo las hacía. Cosas tan sencillas como fregar, a la hora de caminar... Bueno, ahora mi zona lumbar ya es... antes era un bloque de hierro, incluso al conducir.*

Relacionan lo que hacen en la vida cotidiana con lo que hacen con el instrumento. En los anteriores estudios no había sido expresado con la misma claridad.

VG: *No puedo decir cómo me ha ayudado a mí en general y cómo me ha ayudado con el instrumento porque es que va todo. Para mí, va todo unido. Pues no sé, un día fregando (ríen los dos), descubro que no tengo el peso en los talones, o por ejemplo un día intentando podar unas ramitas de un arbusto me di cuenta de que mi tendencia es a emplear mal la zona lumbar. O sea, que realmente te vas dando cuenta de que afecta a todo.*

Piano: *Me pasó con el pedal del acelerador, gracias a eso me di cuenta de que, tensaba el pie igual con el pedal del acelerador que con el pedal del piano (ríe). Era clavada la tensión.*

También mejora la propiocepción con el instrumento.

VG: *Sí y yo estaba tocando así como encogiéndome, y sí que lo he notado.*

VG: *Entonces yo en ese curso, de repente descubro que toco y toco ligeramente inclinada hacia la derecha, porque claro, un poco la idea es que es el instrumento el que tiene que estar recto. Entonces eso no es así e instintivamente yo llevaba toda la vida un poquito hacia la derecha. Y de repente en ese curso lo descubro, y luego veo fotos, por ejemplo tocando, y efectivamente dices "es que toco ligeramente inclinada". También descubro que tenía una pequeña tensión en las piernas.*

Se sienten más relajados (47,6% en el Estudio 2 y corroborado en el Estudio 3).

VG: *Y... bueno, pues yo creo que físicamente por ejemplo, yo la sensación que he tenido es como de una apertura... muscular.*

- **Ítem 3:** gestionan el cambio en la propiocepción, lo que les permite mayor control con el instrumento.

Saber eliminar tensiones dejando de hacer lo erróneo (54,8% en el Estudio 2 y corroborado en el Estudio 3), pues hay más atención al cuerpo y a sus distintas partes (76,2% ídem). Referencias constantes a cambios de hábitos con el instrumento.

VG: *Eso también me ha llevado mucho a tener que buscar la manera de... que yo no sea un impedimento para que la viola suene, que la viola tampoco sea un impedimento para mí... que no atropelle y se me duerman las piernas, antes a veces se me dormían las piernas y ahora ya no se me duermen las piernas. El hecho también, pues eso, de ser consciente de sentarte bien, de apoyarte bien sobre los isquiones, por ejemplo. También pues eso, ser consciente de tu cuerpo, realmente es eso.*

Más seguridad en el contacto físico con el instrumento como en el Estudio 2 (52,4%) y 3. Relacionan la seguridad con el control que adquieren.

VG: *la TA te da mucha más seguridad porque controlas mucho más tu cuerpo y... y... mmm... pues yo creo que sí.*

Y también creen que han mejorado su sonido como en el Estudio 2 (55%) y 3.

VG: *Yo por ejemplo lo he notado muchísimo en el sonido, el aplicar la TA. Muchísimo, muchísimo en el sonido, en la seguridad tocando.*

Hacer menos esfuerzo (54,8% en el Estudio 2) también en las audiciones como en el Estudio 3.

VG: *Incluso el rendimiento físico. En el recital, por ejemplo. No en el recital... estás una hora ahí*

P: *Claro, la maratón.*

VG: *Efectivamente... porque además yo por ejemplo tenía la sensación de haber tocado cuatro piezas que no se tocarían en un concierto... seguidas... Y sin embargo el rendimiento también físico, que también es importante.*

P: *Ajá. El poder estar una hora sin acortarte, sin encogerte.*

Como en el Estudio 3, dicen tener más libertad en los movimientos (52,4% en el Estudio 2) y lo relacionan con tener una mayor atención al cuerpo (71,4%).

VG: *Es que es una sensación como de libertad... de que el cuerpo se expande. Entonces, en el momento en el que tu cuerpo no es un impedimento, pues tu cuerpo es un instrumento... Hemos hecho de nuestro cuerpo un impedimento a la hora de tocar más que algo que nos facilita él... Porque solamente hemos centrado nuestra atención...*

P: *En la caja de madera.*

VG: *Efectivamente, y no en lo que hace posible que eso suene.*

P: *Sí. La verdad es que ha cambiado mucho mi percepción de la caja, del instrumento externo. Para mí antes era como una especie de reliquia intocable (ríe). En realidad, la reliquia es el cuerpo del ser humano.*

VG: *Efectivamente, es que yo creo que yo, el gran descubrimiento para mí con la TA ha sido ese... ha sido el cuerpo.*

Toma de decisiones estratégicas. Igual que en el Estudio 1 hay referencias a la aparición de estrategias en el trabajo con el instrumento que antes no utilizaban. Hacen hincapié en que ha habido un cambio total en la atención.

VG: *Intentas que te salga un pasaje pero al intentar repetir, repetir y repetir realmente estás dando esa información de que eso es lo correcto. E igual estás haciendo algo que no es correcto.*

P: *Si es que justamente eso, yo antes hacía eso porque es lo que me dijeron que tenía que hacer.*

VG: *Claro, es lo que pasaba a mí también.*

VG: *Ha sido un cambio total, considero. Y yo creo que es el centrar la atención, el ser consciente de qué es lo que tienes que cambiar. O sea, porque yo creo que también desde pequeños nos han dicho que tenemos que estudiar muchas horas, muchas horas... Conozco personas, conocí a un músico que estudiaba los domingos por la tarde, estudiaba ejercicios de (ríe) escalas y demás... escuchando el Carrusel Deportivo.*

Así la mejora de la capacidad de atención en el estudio les da seguridad como en el Estudio 2 (61,9%) y 3.

VG: Porque si tú estudias así sin ton ni son, al final llega un pasaje difícil y es como la lotería, que un día te sale y otro día no te sale. Yo muchas veces he tenido esa sensación. Bueno a ver, pues este salto "phiu". A ver, madre mía, cierras los ojos y dices "buah". Pero si tú estudias con un poquito más de detenimiento parándote a pensar, pues eres tú quien decide dónde se va a posar la mano, y entonces tocar deja de ser una lotería, y eso por ejemplo pues a mí me ha dado mucha seguridad también.

P: No te sale. "Pero a ver, ¿tú has tocado este pasaje quince veces todos los días?". Y yo "no, ah... pues... lo tocaré quince veces todos los días...". Entonces esa idea era la que yo tenía y claro, pues ¿me funcionaba? no, porque simplemente me machacaba y acabé con una tendinitis. Pero justamente el año antes de entrar estudié nueve horas desde marzo hasta junio. Porque eso fue lo que me recomendaron (ríe). Al final, aprobé las pruebas y estuve todo el verano con una tendinitis... No pude tocar una tecla en todo el verano. Dije, "¿pero qué pasa aquí? ¿esto no es lo mío o qué? ¿por qué si no puedo estudiar nueve horas, que esté enfermo?". Y ahora me doy cuenta de que cuando tienes un error... Ahora doy clase a niños de piano, entonces cuando no les sale bien un pasaje se lanzan a tocarlo otra vez. Pero me doy cuenta de que no sirve para nada. Si no te sale bien algo, si te lanzas a tocarlo otra vez, es difícil arreglarlo sobre la marcha. Es como, no me funciona este coche, voy a seguir utilizándolo hasta... a ver si me sigue funcionando. No, tienes que parar, arreglarlo y...

Solución a problemas técnicos con más conciencia de su uso (64,3% en el Estudio 2) También aparece en el Estudio 3.

VG: Yo creo que muchas veces intentamos solucionar un problema ya en el instrumento, cuando realmente el problema tiene otra solución. Entonces me pasé casi todo el verano, casi sin tocar, me sentaba, sujetaba la viola e intentaba no tener esa tensión sujetando la viola, pero sin tocar. Pero claro, si tú no eres capaz de no tener esa tensión si no estás tocando, en cuanto te pones a tocar la tienes.

P: Sí, sí, sí. Eso me pasaba, me pasaba una cosa parecida con el piano.

Relacionan la dificultad de algunos pasajes con tensión y no solo solucionan los problemas técnicos mejorando el uso, sino que trabajan los pasajes difíciles *parando* y *pensando* (57,1% en el Estudio 2 y mismas respuestas en el Estudio 3).

P: *En los pasajes difíciles que no me salían en el piano, tampoco me salían pensándolos porque no los tenía bien estudiados y me daba cuenta ni aún sin tocarlos, solamente pensándolos. En ese momento tensaba el cuello cuando llegaba el pasaje difícil. Decía "¿por qué estoy tensando?. Entonces automáticamente ese trabajo de imaginártelo te hacía darte cuenta de que no necesitas esa tensión. Que la haces no porque para hacer un movimiento crees que vayas a necesitar esa tensión, sino por otras cosas. Pero automáticamente desaparecían. "Pero ¿por qué estoy tensando el cuello ahora?": Entonces automáticamente lo eliminaba del estudio que tengo en la cabeza. Cuando toco una obra entonces ya cuando lo llevaba al piano desaparecía.*

VG: *A mí me ha pasado eso con las notas agudas. Tocaba en las notas agudas y tensaba las piernas. Entonces eso es fácil... el trabajar pues eso, al tocar notas agudas tranquilamente intentando centrar la atención en... hay un factor muy importante que es eso, dónde centrar la atención..*

VG: (...) *Entonces tengo la sensación de que todo este curso me he dedicado a quitar vicios... A ver, es muy gratificante. Cuando un pasaje que siempre has tocado de una manera, pues por ejemplo articulando demasiado con la mano izquierda, de repente descubres que si articulas un poquito menos... Por ejemplo, aquí un día en clase con Lourdes, pues ella me hablaba de la articulación partiendo de aquí, ¿no? Todos pensamos: la articulación tiene los dedos, las yemas de los dedos y tal. Pero realmente si tú o piensas, por lógica, lo normal es que... digamos que estos huesos, estos músculos más grandes... los que...*

P: *Hagan palanca*

VG: *Efectivamente. Entonces de repente pues ves como pasajes que siempre has tocado de una manera, los tocas de otra y de repente funcionan. Y entonces tengo la sensación de que me he pasado todo el curso mirando vicios, quitando tensiones, dándome direcciones. Entonces lo que me pasa ahora después del recital (ríe) es que digo "Bueno, voy a empezar a estudiar una obra sin vicios desde el principio".*

Yo por ejemplo tenía también la costumbre de... como de hacer movimientos de más, siempre movimientos de más. Luego piensas y dices "A ver, por qué para tocar con el arco hacia acá necesito como darle una propinita (ríe), un movimiento de más". Entonces dices "Pues voy a empezar a tocar algo pensando desde el principio en centrar la atención en aquello que he estado trabajando", es decir, empezar a tocar algo sin vicios. (Ríe)

P: *Es que lo tocas con siete veces menos esfuerzo que si...*

VG: *Efectivamente, pero por ejemplo, es curioso como mi instinto es hacer esos movimientos de más, por ejemplo.*

P: *Pero bueno, ya te vas... ya controlas.*

VG: *Claro, efectivamente, pero ya se da uno las direcciones para decir no. No hace falta que hagas un pequeño balanceo con el arco cada vez que tocas una nota, pero claro, realmente es un esfuerzo.*

P: *Es un esfuerzo mental.*

Usan la atención en la espalda (Direcciones) para los pasajes difíciles. Así tienen más conciencia del Control Primario (64,3% en el Estudio 2), ponen más atención en

partes del cuerpo de las que antes no eran conscientes (76,2%) y consiguen más libertad en las manos (57,1%). Todo ello aparece también en el Estudio 3.

P: *Tenía que tocar un estudio un poco difícil de octavas en el recital y me ayudaba mucho pensar que tenía... que estaba tocando con alas que me salían desde la espalda... Entonces es que es curioso... Pensaba en la espalda y de repente el estudio fluía... Cuando ya me acostumbré a que me saliera porque pensaba en la espalda, dejaba de pensar a lo mejor y ya no me salía bien. Pero bueno, decía "Pero si no estoy haciendo nada con la espalda, supuestamente pues simplemente está activa", no sé.*

Paran y piensan en los pasajes difíciles (57,1%).

P: (...) *En vez de repetirlo, eso, primero pienso el pasaje, digo "A ver, me lo voy a repasar en la cabeza", entonces digo "Claro, esto lo tengo borroso. Esto no... No sé cómo es", entonces miro la partitura, lo compruebo y digo "Esta voz no la tenía clara". Y... sin tocarlo una sola vez, en cuanto lo repaso ya bien, directamente ya me sale. La siguiente vez, cuando ya lo he tocado en la cabeza, con los dedos como son... entonces después lo tocas, no tienes miedo a equivocarte, porque ya te lo has tocado en la cabeza, ya has activado, todos los músculos están activados que vas a necesitar, porque has pensado en los dedos que vas a tener que... y es que ya te sale. No tienes que repetirlo 15 veces. O sea, bueno, no es que no tengas que repetirlo, es que si lo haces así va a seguir saliéndote mal... Eso me ha cambiado muchísimo. O sea, me ha reducido horas de estudio innecesarias que me machacaban la espalda. Me ha ayudado a solucionar los problemas y es que... No sé, es un cambio tremendo, la verdad.*

Y mantienen la atención en el proceso de la acción.

VG: *A mí me pasa... Si paso de tocar primera posición aquí arriba, ahora tengo que dar un salto a más abajo... Que no te sale ese pasaje, entonces, yo hasta ahora, cómo estudiaba eso. Pues hasta ahora estudiaba eso, repitiendo el pasaje muchas veces. Y de repente, este curso me he dado cuenta que muchas veces estudiamos el proceso, pero el problema está en que no sabemos dónde queremos llegar. Es decir, si hay dos acordes y yo estoy estudiando el proceso de llegar al segundo acorde muchas veces, lo que, el problema no era el proceso. Por eso te digo que el problema estaba enmascarado.*

P: *Porque no sabías el segundo acorde.*

VG: *Efectivamente, que no tenía clara la posición del segundo acorde. A ti te puede pasar con el piano.*

P: *Totalmente.*

VG: *De aquí a aquí. El problema no está en el proceso, el problema está en que igual no tienes claro que tienes que tocar aquí.*

Aprenden a ser sus propios profesores: se dan la posibilidad de experimentar:

VG: *Sí. Es que luego también hay otra cosa que yo por ejemplo para mí ha sido fundamental, y ha sido el aprender a experimentar... El decir "A ver... Yo no sé si esto es correcto o no es correcto". "Yo no sé si tengo que hacer esto con el brazo o tengo que hacer lo otro". Es experimentar y darte la posibilidad también de... pues de decidir, de equivocarte. Igual llegas a una conclusión, pero es tu (enfatisa) conclusión. Y yo considero que muchas veces estamos quizá esperando esa receta mágica... De "si tú haces esto", "si tú pones el dedo así", "si tú te sientas así", te va a salir. Y yo creo que realmente a lo que tiene que aspirar un músico es a ser su propio profesor. A saber salir del paso. Es un poco como la vida.*

Dar más importancia al trabajo mental (76,2%) lo mismo que en el Estudio 3.

VG: *En el trabajo mental, bueno lo que comentabas tú antes, ¿no? De cómo has preparado muchas partituras... En el transporte público yendo a (ríen los dos) clase.*
P: *Es que me ayudaba un montón. El día que no repasaba esa obra notaba que no, no me salía tan bien. O sea, que en cuanto repasaba una obra, después el sonido era... Porque todo mi cuerpo estaba pendiente de hacerlo porque es.. acababa de ser estimulado, no sé.*
VG: *Sí. Yo eso lo he hecho algunas veces pues ya te digo, ¿no? Sobre todo ha habido muchas audiciones los lunes. Yo el lunes tenía cinco horas de clase (enfatisa) en el trabajo por la mañana... Entonces en el recreo pues igual me cogía diez minutitos y entonces pensaba algunas cosas, ¿no? Y eso ya, efectivamente, era como... Pues ya me servía de ejercicio.*
P: *Sobre todo en tercero tenía una clase de lectura a primera vista. Entonces era realmente lectura a segunda, tercera, ¿no? Tenías que mirártelo un poco en casa y tocarlo, cada semana unas cuantas partituras. Me las miraba en el Cercanías, sin tocar una tecla y es que las tocaba, ¿sabes?*
VG: *Y eso. Confieso que lo he hecho a veces con las obras de cámara... Pues decía "¡Madre mía! Bastante tengo yo como para mirarme el pasajito". no sé que, a ver. Pues sí, claro.*
P: *Yo es que el día que no lo hacía no me salía, y el día que lo hacía sonaba eso. Es que era una maravilla, pero si es que no lo he tocado nunca. Solamente lo he pensado y... pensaba en los dedos, cómo lo iba a tocar, ¿no?*

VG: *¿Por qué no puedo tocar más rápido? Pues igual porque estoy emple... Es tan sencillo como que estoy empleando demasiado arco. Igual es tan sencillo como que cuando estudiamos lento, a veces, estudiamos lento con gestos muy amplios. Entonces yo, por ejemplo, este año he descubierto que hay que estudiar. O sea, que si tú quieres tocar algo rápido, hay que estudiar lento, pero con, digamos, los gestos de tocar rápido.*
P: *Como si fuera a cámara lenta.*
VG: *Efectivamente, ¿no? Pero eso no significa que tengas que articular excesivamente con el arco.*
P: *Eso no lo vas a poder hacer.*
VG: *Claro eso no lo vas a poder hacer. Entonces tú ya le vas dando a tu cerebro a la obra y... hay que reducir, reducir, ¿no? el movimiento muscular. Pues luego podrás*

darle más velocidad. Bueno, pues curiosamente este año creo que, este curso creo que es el curso que menos he implicado el metrónomo y que he conseguido tocar pasajes más rápidos. Simplemente con eso, ¿no? Con pensar "A ver, no puedes tocar rápido con la misma cantidad de arco que tocas lento".

P: Ajá, el parar a pensar en vez de seguir estudiando hasta que te salga..

En cuanto a la memorización de las obras uno de ellos expresa mejoras, el otro no (41% en el Estudio 2).

VG: Bueno, en la memoria yo es que la verdad me ha servido poco.

P: ¿Tocas con partitura?

VG: Sí toco con partitura. Me sé de memoria las obras pero no uso la partitura por si acaso.

P: Yo sí lo he notado. Nos obligan a tocar de memoria de todas formas. Pero eso el repasarle las obras, es un consejo que me dio Lourdes en tercero, el repasarle las obras en la cabeza. Es que iba con una seguridad en la memoria... La Fuga de Bach, la típica obra en la que se te va la memoria y... El haberla tocado antes sin partitura...

El pianista reconoce haber trabajado mucho en ello.

P: (...) Sin sensaciones de teclas... Ah, vale, esta sensación me lleva a la siguiente. Ha sido duro llegar a esto, la verdad es que he estado trabajándolo mucho lo de intentar escucharla por dentro. Al principio era un desastre, es que no oigo ni la voz de arriba... "Venga, ésta, aunque sea el primer acorde, escúchalo", "Vale, qué dedos son, vale", "La mano izquierda, despiértala más, que se te queda oculta". Entonces poco a poco fui trabajando eso y al final podía tocar la fuga entera. Bueno, no del todo clara, pero algún pasaje a lo mejor un pelín borroso, pero bueno, de conseguir llegar hasta el final. Y es que eso me daba luego una seguridad a la hora de tocar de memoria. O sea, después además tienes el apoyo de las sensaciones que te van recordando lo que viene después y tal. Pero sabes que si te levantas del piano tu cabeza puede seguir, entonces, eh... la verdad es que en cuanto a la memoria ha sido, esa técnica de tocar así en la cabeza, un cambio. Sobre todo de seguridad, de decir "Es que ya lo he tocado antes".

Mayor rendimiento en el estudio (58,5% en el 2 y respuestas en el Estudio 3).

VG: Este año he aprendido a tomar la decisión salomónica de decir "Si el puente tiene cinco días me voy dos sin instrumento". Y los otros dos los dedico a estudiar. Bueno, pues mi rendimiento ha sido muchísimo mayor en esos dos días después de haber descansado, y he desconectado totalmente.

VG: Eso cómo nos hemos organizado el estudio. De realmente de ir al grano y de saber cuándo te pones a estudiar, qué es lo que quieres conseguir.

Estudian menos horas pero dan más importancia al trabajo mental (76,2% en el Estudio 2 y respuestas en el Estudio 3). *Piensen más las obras.*

P: Ah, sí. Entonces a partir de febrero, eh... No estudié los domingos. Pero no tocaba una tecla y aparte de eso, de no estudiar los domingos, que en el primer trimestre estudiaba todos los días, y de bajar las horas de estudio, de en vez de tocar cuatro o cinco tocaba tres. Con todos los momentos, eso de pensar en las obras. Pues de repente ya funcionaba.

VG: El indagar dónde está y dar prioridad a... Pues eso, si el problema está en el arco, para qué vas a añadir la mano izquierda. Trabaja el problema sin la mano izquierda. Y a veces eso te lleva a otros sitios que... El otro día me pasó una cosa curiosa también con una alumna, estábamos viendo "Ah, ¿y eso por qué no sale? Vamos a ver". No porque soy un pato. No, no. Digo "A ver, (ríen los dos) Habrá algún motivo por el...". Y entonces nos ponemos a indagar por qué no sale y al final lo que parecía evidente que tenía su origen en la mano izquierda, al final el origen era una cuestión de arco.

Relacionan la mejora del uso con un mejor sonido (56,4%).

VG: Por el sonido, yo en mi caso, vamos en mi caso, ha sido... Es lo que más ha sorprendido a... Bueno, eso y la musicalidad. En el momento en que te abres... Es como si abrieras también tú. Como si respirases y la música sale de la partitura.

Manifiestan más reflexión que en los anteriores estudios: aprenden a ser sus propios profesores. Por ejemplo, consiguen más sonido (56,4%) poniendo la atención en distintas partes del cuerpo para percibir las tensiones (71,4%).

VG: (...) Entonces mi instrumento es un instrumento pequeño, entonces para querer sacar más sonido, para tocar con una parte del arco en el que pueda conseguir más sonido y demás, mi tendencia era hacia arriba el instrumento. De repente me di cuenta de que tengo una tensión en las piernas para subir el instrumento dos centímetros, que no es nada. Te quiero decir que como una cosa te va llevando a la otra. Quiero decir, ¿aquí por qué? Bueno, pues voy a reubicarme en el instrumento. Esa reubicación me lleva, pues eso, un poco pues a pensar en los brazos, en los dedos, en el cuello hacia arriba (ríe). O sea, la cabeza hacia arriba, el cuello libre... Pero también aplicándolo a situaciones cotidianas.

VG: Y claro, es curioso porque tú piensas que das las direcciones de "mi cuerpo se alarga", "mis codos se quieren alargar", "mis hombros se quieren alargar" y eso instantáneamente se traduce en, por lo menos en mi caso, en más sonido. Porque la respiración también es distinta. O sea, si tú estás tocando y piensas que te alargas, esa sensación de amplitud

Mejor escucha (57,1%). Hablan de la capacidad de escucha refiriéndose al cuerpo.

VG: *Yo creo que sobre todo la capacidad de escucha de uno mismo y de saber, de saber... Eh... Conseguir distinguir por qué eso no sale como tú quieres.*

Relacionan esa mayor conciencia con una mejora de la musicalidad.

VG: *También este año ha sido un descubrimiento. Si la misma musicalidad muchas veces te ayuda a solucionar problemas. Por eso vamos a solucionar de esta nota a la siguiente. Es que igual entre esa nota y la siguiente son dos frases distintas, son... musicalmente ahí, eso te pide una respiración. Y muchas veces la misma música, muchas veces las obras están tan bien escritas que la misma música te ayuda a solucionar los pasajes. A mí me ha pasado también eso.*

P: *Piensas en la dirección de la frase.*

VG: *Efectivamente. Digo "Es que este salto no me sale", y de repente digo "A ver, si es que no me sale, no, es que aquí no es lo que estoy haciendo yo".*

P: *Hay que ligarlo.*

VG: *Efectivamente. Entonces te tomas tu tiempo... Y ya está. Solucionado. Porque musicalmente además es lo que pide. Y también es así, también muy gratificante. Pero bueno, a ver, si la música, la musicalidad también me ayuda a solucionar esto.*

P: *Sí. Yo si, si no encontraba, si no tengo sentido musical en un pasaje me cuesta muchísimo, muchísimo más resolverlo. Porque me fijo en "Venga, tengo que bajar esta tecla, la otra...". Pero no tengo un sentido global o algo, entonces me cuesta más memorizarlo..*

- Ítem 4: Interpretación ante público en audiciones y conciertos (con estrés).

Expresan mayor conciencia en situaciones de estrés mucho más claramente que en los anteriores estudios Tienen más atención en la interpretación (58,5%).

P: *Es que es eso, yo en primero y segundo fue como desastre (ríe). O sea, las audiciones eran horribles, no conseguía... No controlaba nada, me sentía fatal allá arriba (ríe) y tocaba luchando contra el piano: "A ver si consigo llegar al final". Era un sufrimiento, subir ahí y tocar (ríe). Sin embargo, a partir del segundo trimestre, en tercero ya, cuando ya más o menos... Es que empecé a ver un cambio, eso que era mucho más consciente de lo que hacía.*

Parar y pensar más en la música antes de empezar (76,2%).

VG: *Y luego lo que hice fue que toqué todo el repertorio, pero sin dejarme la piel en cada pasaje, dije "A ver, pues en esta Sonata de Bach está... en que tengo que centrar mi atención, en que la mano izquierda no articule demasiado, ahora, pues a ver, este movimiento lo voy a tocar así, en que tengo que centrar la atención en aquí, pues en que los acordes...". Busqué la manera de conectar los acordes sin que haya huecos en medio: "Pues esto lo voy a trabajar así", es decir, lo toqué sin dejarme la piel en ello, poniendo atención en aquello que yo considero que es más importante en cada obra y en cada pasaje.*

Controlar mejor los pensamientos negativos (42,9%).

P: *Me pongo a tocar y justo mi hermana arranca la cámara y un flash que me daba en el ojo... Pero dije "A ver, no me va a distraer...". Entonces conseguí mantener la atención en las obras, cuando en otro momento hubiera dicho "Natalia, apaga esa cámara, que necesito concentración". La concentración está en mí, no en los objetos de fuera. Y yo creo que la TA me ha ayudado a eso, a mantener la atención en algo y si algo ocurre fuera que no me interesa darle atención, no se la doy. Y la verdad es que me sentí muy orgulloso en el recital, de decir "Pues no pasa nada, no me va a afectar tal". Y luego también... De repente una bombilla se apagó (ríe) y empezó a hacer un ruido en medio del auditorio... En otro caso me hubiera afectado, me lo tomaría en plan "Dios mío, este ruido aquí de repente, detrás esta vibración que...". Pues no le di importancia, como si no existiera.*

Estar más a gusto interpretando e público. Menos esfuerzo también en la interpretación (54,8%).

P: *Recuerdo el día de las pruebas de acceso a primero. Bueno, es que estuve desde marzo tocando nueve horas, toqué solamente diez minutos en las pruebas de acceso. Tenía tal tensión que cuando terminé de tocar y me bajé se me quedó la mano tonta. Se me durmió la mano. Se me quedó como así encogida y no la podía estirar. Diez minutos solamente tocando, de la tensión, de todos esos meses. Y bueno, el otro día en el recital toqué una hora, pero podía haber tocado dos. Es que terminé fresquísimo, saludé radiante, no sé. Podía haber seguido tocando. El tocar simplemente me había incluso activado el cuerpo para seguir tocando. No era un desgaste, sino al contrario, una activación, no sé. Eso lo he notado también.*

Están más tranquilos (64,3%). Se dan las Direcciones como estrategia para evitar los nervios.

VG: *Claro, porque cuando realmente tocas, bueno, puedes darte las direcciones sobre todo... Si te pones nervioso y tal. A ver, pues me doy las direcciones, isquiones a la silla y tal, bla, bla, bla. Pero luego bueno si haces música, pues mejor.*

VG: *El público estaba ahí, en el quinto pino... Entonces me daba la sensación de que estaba a 24 metros del tribunal, del público...*

P: *En otra situación igual te hubiera afectado más. O sea, si hubieras tenido la... A ver... O sea, que gracias a la TA...*

VG: *Efectivamente, efectivamente.*

VG: *Una cosa que me ha ayudado también mucho... Esa frase de "El tiempo es tuyo" y "Mañana cuando llegues". Piensa que te sientas hacia arriba, que aunque te estés sentando tu dirección sigue yendo hacia arriba. Y yo durante todo el recital y en momentos... A mí a veces lo que pasa es que llega un pasaje difícil y te haces chiquitito. (ríe). Y te encoges. Pues al contrario, llega un pasaje... Dices "No me voy a encoger. Voy a ir hacia arriba y voy a seguir con mi estatura". Y eso me ayudó también muchísimo, pues el decir "Estoy sentada pero estoy en movimiento. Hacia arriba incluso estando sentada", eso fue muy importante también. Creo que los dos consejos que más me sirvieron, además de claro, el pensar en las direcciones y demás.*

Manifiestan tener más seguridad y control (64,3%).

VG: (...) *La interpretación en público, la seguridad de decir "Aquí mando yo".*

P: *Sí. Es que el tener los isquiones en la banqueta es que es... Me siento como un torero en una plaza (ríe).*

VG: *Y sobre todo es la sensación esa de apertura. Además así, de estar bien sentado, de todo en su sitio y demás.*

P: *Expansión.*

VG: *Sí. Esa sensación de apertura y de yo creo que también de... Tu sonido y... De la otra manera es que tú misma te estás cerrando. Y para mí, sobre todo, también ha sido muy importante eso lo de los brazos. Esa sensación de apertura con los brazos. El respirar con la espalda (ríe). Esa sensación de respirar como si tuvieras una nariz en la espalda, bestial eso...*

Y sobre todo aparecen tomas de decisiones en situaciones de estrés de manera clara y contundente, lo que no había aparecido en los anteriores estudios: se dan tiempo antes de empezar (76,2%).

P: (...) *La verdad es que también me di mucho tiempo antes de empezar. Pues me subí, me senté en el piano tranquilamente, dándome tiempo. Me puse delante de la banqueta, comprobé que tenía el cuello libre, solté la cadera, o sea, como si me sentara en clase de TA. Claro, mientras tanto yo pensaba "El público estará diciendo 'Uy, este... Cuánto tarda en sentarse'" y tal. Pero eh, mi defensa contra eso era reírme de eso. Era decir "Qué gracia que esté aquí yo de pie y todos tengan que mirarme". Aún así no me preocupaba.*

VG: *A la hora de las audiciones, del recital, decir, "Sé (enfatisa) lo que mi cuerpo tiene que hacer para conseguir el resultado que yo quiero. Soy yo la que manda". Y a veces (ríe) no es tan fácil, pero soy yo la que decide y no es el azar el que decide.*

También hay alusiones a encontrarse más a gusto interpretando en público (59,5%).

P: *Yo cuando tocaba en las audiciones me sentía en un túnel imparable que tenía que seguir y que iba siempre por detrás. Era muy angustioso. Se me estrechaba el campo de visión (ríe). Y, sin embargo, ahora en las audiciones noto que podría parar de tocar en cualquier momento. Bueno, me he cansado. O sea, que estoy tocando en el presente, no voy intentando seguir tocando algo. Como que toco porque me apetece. Soy consciente en cada pasaje.*

VG: *Sí, yo también por ejemplo, he disfrutado mucho más.*

Mejorar la capacidad de reacción ante el error (58,5%).

VG: (...) *Todavía me quedan cosas, porque por ejemplo en el recital pues había... El típico pasaje en el que dices. O te sale o no te sale y de llegar a una nota... Y lo tenía muy trabajado, muy trabajado y no afiné esa nota... no. Y luego me he dado cuenta de que no me tomé el tiempo de... Sentí que... Que tenía que llegar a esa nota pero, pero no me paré en el proceso de llegar a la nota de... Y podía perfectamente haber tardado una décima más de segundo. Bueno, luego claro las tres siguientes notas salieron también un poco desafinadas, pero luego ya volví a otro terreno más. Pero bueno, pues a ver, pues te has equivocado, pues ya está.*

Mejorar la interpretación en general (70,7%).

VG: *De hecho, hay personas que hacía muchísimo tiempo que no me escuchaban, que siguen mi trayectoria durante muchos años, algunos de ellos músicos y que en alguna audición se han emocionado por el cambio también musical que va asociado a tener más claro cómo es tu relación con el instrumento.*

P: *Sí, también a mí me ha pasado.*

VG: *A ver, al fin y al cabo nuestro cuerpo es el instrumento para tocar otro instrumento. Y entonces cuidamos mucho nuestro instrumento musical, pero nuestro otro instrumento no le prestamos tanta atención. En mi caso el reflejo musical ha sido increíble.*

P: *Mi propia profesora de piano, es que se sorprendió en el recital... Nunca me ha estimado mucho (ríen). Nunca ha confiado en que yo pudiera tocar el piano. En primero llegué y me dijo "Bueno, a ver, que te quede claro que nunca vas a ganar el premio Chopin de Varsovia" (ríe). Yo... Ah, vale. No conocía ese premio, pero... O sea, era como que "Tú estudia si quieres, pero no vas a llegar muy lejos". No sé si era una técnica pedagógica para que estudiara más o qué, pero es que me hundió un poco, pero bueno. Entonces el día del recital estuve toda la mañana tumbado haciendo el semi-supino, pensando en las obras de memoria, tal... Pensando todas las cosas que tenía que hacer con los dedos, pensando en cada parte. No toqué una tecla ese día antes de*

solamente cinco minutos antes, pues sí que improvisé un poquito para activar así los dedos. Y el miércoles me dijo "Sinceramente, nos ha sorprendido a todos tu recital, todos estaban de acuerdo en que tenías un Notable. No ha habido dudas, y la verdad es que retiro lo que te dije... Puedes hacer lo que quieras con el piano. Puedes dedicarte al piano si quieres".

Conseguir interpretaciones más personales (58,5%).

*P: Y entonces en... Yo creo que en la última obra, que ya supuestamente estás cansado de todas, eh... Conseguí mantener la musicalidad, pensé en mi padre que falleció hace un par de años... Entonces, hasta me puse a llorar en medio de la obra, y la verdad es que he notado que en otras ocasiones yo creo que siempre pensaba en tocar todas las notas, pensaba cómo me juzgaran y tal. Pero en este recital, no sé si fue por la TA o porque conseguí mantener la musicalidad hasta el final, conseguí expresar hasta la última nota y eso me gustó mucho, fue como... Me sentía muy bien.
VG: Yo me emocioné al final.*

- Item 5: Por último, expresan cambios de distintas maneras.

En la vida cotidiana

P: Pues es que esta misma tarde he tenido una clase particular con una niña y de repente su padre me ha dicho "Pero oye, ¿estás yendo al gimnasio o algo? Porque tienes los hombros como más anchos". Y yo, pues debe ser la TA (ríe). Porque de hecho es que he dejado la piscina en marzo, no hago ningún deporte en sí desde marzo, o sea, de ir a hacer tal. Sin embargo, hago mucho semi-supino y tal y es que es eso lo que me está dando tono muscular. Y es que me lo dicen, pero es que has crecido, o sea... Y los hombros, te has ensanchado, no sé. O sea, he notado cambios físicos.

Y desean ampliar la aplicación de la TA en la vida cotidiana.

*VG: De cada gesto cotidiano también puedo aplicar la TA, pero yo siempre lo hacía... Como que una vez "Si hago esto me va a servir cuando toque". Sacar el máximo rendimiento a la hora de tocar. En cambio, ahora... Bueno, a ver, es que ahora tengo que incorporar la TA independientemente de si voy o no voy a tocar.
P: Para tu salud.
VG: Efectivamente. No porque quiera obtener un beneficio a la hora de tocar, sino porque quiero sentirme mejor*

*VG: Pero realmente empecé a darme cuenta, y sobre todo creo que ha sido este curso cuando realmente llega la noche y necesito tumbarme en el suelo... Entonces es algo que comienza un poco siendo los deberes de TA, y al final acaba siendo una necesidad.
P: Pero también es un placer, o sea... Te das cuenta de cuando lo necesitas, de...*

VG: *Me ha cambiado la vida. Como músico, como persona. En mi vida también cotidiana. Ha sido un descubrimiento.*

P: *Me he sentido muy identificado con lo que has dicho de que me cambió como músico, como persona, en la vida cotidiana y todo, porque no sé, se puede aplicar a muchas.*

VG: (...) *¿Qué hago? Recomendar la TA a todo el mundo, a todo el mundo. Y algunas personas me están haciendo caso, porque ven en mí que ha habido un gran cambio.*

P: *A mí me pasa que antes la recomendaba demasiado rápido... Y es que tienes que hacer TA y la reacción era mala. Sin embargo, ahora es simplemente con enseñarles cómo he cambiado... ¡Ostras!*

VG: *Por mi parte, nada, ha sido uno de los mayores descubrimientos de mi vida... Así que... Creo que me ayuda mucho a dirigir mi vida incluso.*

P: *Y a ser feliz en general (ríe).*

VG; *Sí. Nada, yo realmente llega el momento de agradecer a Lourdes que vamos, que me ha ayudado muchísimo.*

VG: *Por mi parte todo es positivo.*

P: *A veces pienso que me ayuda mucho más la TA que mi profesora de piano. O sea, me he ayudado yo más a mí.*

VG: (...) *La atención, yo creo que ahí, ¿no? Esto es la panacea, ¿no?*

9.2 Conclusiones

9.2.1 Caso 1

La pianista participante en este estudio expresa en la entrevista semiestructurada posterior a su recital Fin de Carrera muchas de las opiniones que aparecen en los estudios anteriores: tiene mayor conciencia de su cuerpo y de lo que hace tanto en su vida cotidiana como con el instrumento, lo que le permite eliminar tensiones y por tanto aumentar el rendimiento en el estudio.

En cuanto a su recital Fin de Carrera, manifiesta claramente que la tranquilidad que sentía se debió a la clase de TA que recibió antes del recital. Hay que tener en cuenta que fue una alumna que realizó un excelente trabajo previo durante todo el curso de TA, lo que le permitió consolidar el aprendizaje de las obras que tenía que interpretar.

Manifiesta que reaccionó bien ante los errores y que estaba, según sus palabras, "con ella misma y pensando en la música que iba tocando".

9.2.2 Caso 2

Frente a las opiniones expresadas en los anteriores estudios con respecto a los distintos niveles jerárquicos, se observa mayor claridad en sus concepciones.

Con respecto al primer nivel, detallan con más concreción que en anteriores estudios los cambios en la propiocepción. Perciben, por ejemplo, que las tensiones que tienen en la vida cotidiana las trasladan al instrumento: "Me di cuenta de que tensaba el pie del acelerador igual que con el pedal del piano"

Con respecto al segundo nivel, adquieren más control gracias a esos cambios de percepción al practicar más que los alumnos de los estudios anteriores, aplicando la TA al estudio con el instrumento y detallan ese entrenamiento: "Me pasé casi todo el verano casi sin tocar. Me sentaba, sujetaba la viola e intentaba no tener esa tensión sujetando la viola, pero sin tocar".

O, por ejemplo, son capaces de darse cuenta de que al trabajar mentalmente los pasajes tensan: "Pensándolos en ese momento tensaba el cuello cuando llegaba el pasaje difícil". Y el pianista elimina esa tensión al tocar al reconocerla.

Y hay una gran diferencia en cuanto al tercer nivel jerárquico, pues elaboran continuamente estrategias basadas en la aplicación de la TA, como por ejemplo la violista que al pensar de otra manera respecto a los medios que utiliza al tocar (las articulaciones de los dedos), resuelve pasajes: "Pasajes que siempre has tocado de una manera, los tocas de otra y de repente funcionan".

O detallan cómo trabajan los pasajes difíciles desviando la atención de la dificultad a los mecanismos implicados: "Pensaba en la espalda y de repente el estudio fluía".

También detallan cómo trabajan mentalmente "sin tocarlo una sola vez, lo repaso y directamente ya me sale".

La violista explica cómo usa la dirección del movimiento y dice: "A veces estudiamos el proceso, pero el problema está en que no sabemos a dónde queremos llegar".

En cuanto a la memoria, el pianista reconoce que ha mejorado al haber trabajado mucho. En cambio, la violista no reconoce haber mejorado. La memoria es uno de los aspectos que menos mejoran según los estudios anteriores, pero parece que dos años de TA y un trabajo bien dirigido dan buenos resultados al respecto

Relacionan esas mejoras del uso con una mejora de la musicalidad: "Me ha sorprendido la musicalidad. Como si respirases y la música sale de la partitura"

Por otra parte, hablan de experimentar, lo cual no había sido expresado con tanta claridad en los estudios anteriores, y ambos afirman estar aprendiendo a ser sus propios profesores. lo que debería ser uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje.

En cuanto a la interpretación en público, expresan mejoras en el control de los pensamientos negativos (en los anteriores estudios no aparece tanto cambio al respecto) y disfrutan más de estas situaciones de estrés. Por ejemplo, el pianista que dice: "Estoy tocando en el presente", que no se cansa, "tocar me había activado".

En cuanto a la reacción frente a los errores, la violista reconocen que falló por una falta de inhibición: "No me paré en el proceso de llegar a la nota, podía haber tardado una décima más de segundo".

Ambos reconocen haberse emocionado en el recital Fin de Carrera: "Me emocioné al final". Y están satisfechos con lo que expresan: "No sé si fue por la TA, pero conseguí expresar hasta la última nota y eso me gustó mucho".

En los anteriores estudios no hay referencias a la reacción del público en su recital. La violista la asocia a los cambios: "Se han emocionado por el cambio también musical que va asociado a tener más claro cómo es tu relación con el instrumento". Y el pianista explica los comentarios de su profesora: "Nos ha sorprendido a todos tu recital... Retiro lo que dije, puedes hacer lo que quieras con el piano".

Por último, hay que reseñar que ambos opinan que la TA les ha cambiado la vida como músicos y como personas. El pianista piensa que le ha ayudado más que su profesora de piano.

En este estudio observamos pues una evolución en dirección al mayor uso de estrategias para mejorar el aprendizaje, lo que les conduce a afianzar el conocimiento de la música a interpretar, y por tanto a disfrutar más de sus interpretaciones.

Por ello, podemos concluir que este estudio apunta a que con dos años de TA podríamos conseguir, entre otras cuestiones, mayor control en situaciones de estrés, lo que permite que esas situaciones se transformen en situaciones de no estrés.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

“El aprender a hacer algo requiere de la actividad psicofísica, y el nivel de eficiencia dependerá del nivel de empleo de la propia individualidad psicofísica”

(Alexander, 2011, p. 11)

10.1. DISCUSIÓN

En el marco teórico se estudiaron, en primer lugar, algunos de los problemas a los que se enfrenta el músico aprendiz y se buscaron las posibles causas en la manera de aprender. Para ello se hizo un repaso al enfoque actual del aprendizaje instrumental desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva, así como a la situación del aprendizaje instrumental en nuestro país.

La pregunta era: ¿Podrían relacionarse esos problemas con una falta de conciencia de cómo se usa el cuerpo en la acción? Respecto al enfoque de la TA, la respuesta a la pregunta es afirmativa, pues, como se ha visto en el marco teórico, si hay un pensamiento claro sobre cómo usar el cuerpo en acción, el aprendizaje será más eficaz.

Esta investigación pretende valorar el impacto que los propios alumnos del RCSMM recibían de la TA, qué percepción tenían de los cambios producidos, lo que proporcionaría razones de peso para que formara parte del currículo de los planes de estudio de los conservatorios.

En el Estudio 1, para iniciar la recogida de datos, y con el propósito de interferir lo menos posible en las manifestaciones de los alumnos, se les entregó a final del curso 2009-2010 un folio impreso que se llevaron a casa para reflexionar con una única pregunta: "¿Puedes enumerar las aplicaciones que piensas que la TA te ofrece para mejorar la interpretación musical?". Contestaron a la pregunta 36 alumnos.

La recogida de datos para el Estudio 2 se llevó a cabo a final del curso 2010-2011 con el propósito de:

- Concretar cuantitativamente los resultados del Estudio 1
- Buscar variables que no habían aparecido o solo se habían sugerido
- Obtener cuestionarios escritos.

Rellenaron los cuestionarios 44 alumnos.

En el Estudio 3 los datos se recogieron a final del curso 2011-2012 en un entorno dialógico grupal, para comprobar si variaban las respuestas obtenidas en los estudios anteriores. No se buscaban nuevas variables, sino comparar lo manifestado de forma escrita frente a lo dialógico. Contestaron 33 alumnos.

En el Estudio 4 se hizo un análisis del caso de una alumna que recibió una clase de TA antes de su recital Fin de Carrera y que fue entrevistada posteriormente. Con él se pretendía observar las ventajas de recibir clase de TA antes de una situación de concierto. Por otra parte, una de las justificaciones de este trabajo es una investigación sobre la aplicación a la interpretación musical que los alumnos del RCSMM hacen de lo que aprenden sobre la TA durante un solo curso académico. Así que después de llegar a unas determinadas conclusiones, se realizó el segundo análisis de casos del Estudio 4 con el propósito de buscar tendencias también en un entorno dialógico de dos alumnos que habían cursado dos años de la asignatura, lo que podría servir para estudios posteriores. Se pretendía valorar la diferencia entre alumnos de un año y alumnos de dos años.

En los cuatro estudios se recogieron los datos de la siguiente forma:

- En el Estudio 1, de forma colectiva con una pregunta general contestada individualmente por escrito.

- En el Estudio 2, de forma colectiva donde las generalidades se concretaron en respuestas escritas individuales a 55 preguntas.
- En el Estudio 3 se manifestaron opiniones colectivas verbales en un entorno dialógico.
- En el Estudio 4, en el primer caso se realizaron preguntas verbales individuales con formato de entrevista semiestructurada, y en el segundo caso se grabó un diálogo entre dos alumnos.

Tanto la pregunta abierta como el cuestionario, las discusiones de grupo, la entrevista o el diálogo, indican tendencias en cuanto al grado de percepción y al valor que los alumnos confieren a la TA en la vida musical académica. Así, los Estudios 1 y 4 muestran tendencias generales, y los 2 y 3 concretan esas tendencias.

En cuanto al primer nivel jerárquico relativo a los cambios de percepción, encontramos expresiones semejantes en los distintos estudios .

Estudio 1 (Pregunta Abierta):

- Mi tren inferior participa en la actividad de tocar.
- Ayuda a prestar atención a las diferentes partes de nuestro a la hora de hacer cualquier movimiento, por ejemplo cuando caminas se va mucho más recto y pareces incluso más alto.

Que son corroboradas en Estudio 2 (Pregunta Abierta del Cuestionario) con expresiones como:

- Me ayudó a la hora de ser consciente de mi cuerpo al sentir la gravedad sobre mis talones y ayudarme con la respiración, sintiendo que respiro con la espalda.
- Tener la sensación de *crecer*. Sentir más las articulaciones. Pensar en la respiración.

Otras similares aparecen en el Estudio 3 (Discusiones de Grupo)

- Con la trompeta también un poco más... Como más consciente, lo que pasa entre mi boca y la boquilla tío, como que... Soy más consciente de lo que pasa ahí.
- Soy mucho más consciente ahora y... Pues de la manera de sentarme, la zona lumbar, que de repente, hay días que ha sido como "a ver qué voy a descubrir hoy". Y... No sé, los brazos por, ejemplo... Que utilizamos tanto.

Las tendencias del Estudio 1 y el nivel de concreción del Estudio 2 con respecto al Estudio 1 se manifiestan verbalmente en el Estudio 3. Además, en el Caso 1 del Estudio 4 se dijo:

- Soy mucho más consciente de cuando estoy tensa....
- Y por último, en el caso 2 del Estudio 4:
- En ese curso, de repente descubro que toco y toco ligeramente inclinada hacia la derecha... también descubro, en ese curso descubrí que tenía una pequeña tensión en las piernas.
- Me pasó con el pedal del acelerador, gracias a eso me di cuenta de que, tensaba el pie igual con el pedal del acelerador que con el pedal del piano. Era clavada la tensión.

Como se puede observar, estos cambios se producen en situaciones cotidianas sin el instrumento y también en el trabajo diario con el instrumento.

Todas ellas tienen que ver con los resultados de los cuestionarios en los que, por ejemplo, 76,2% de los alumnos afirmaron ser más conscientes de los hábitos erróneos, también un 75,6% son más conscientes de la respiración, 64,3% de su control primario, 54,8 % de la gravedad o 47,6% de las articulaciones de cadera y rodillas. Y en cuanto al trabajo con el instrumento, por ejemplo, 71,4% están más atentos al cuerpo, 54,8% de los alumnos sienten que hacen menos esfuerzo, o 52,4% de los alumnos se sienten más seguros en el contacto físico con el instrumento.

En el segundo nivel jerárquico ese cambio en la percepción es lo que les permite tomar conciencia y tener más control de lo que hacen a diferentes niveles en una mayoría de casos.

Ese aumento de control se verbalizó en el Estudio 1:

- Soltar la cadera, que la ponía muy rígida y eso me ha permitido tocar con mayor libertad y hacer que el aire salga con más facilidad. (Hombre, 23. Trombón)
- El mejor uso se nota a la hora de conseguir un sonido diferente en el violín (Mujer, 22. Violín)

En la pregunta abierta del Estudio 2

- Me he dado cuenta que solamente mejorando el control del aire, muchos problemas que tenía han desaparecido. (Mujer, 22. Fagot)
- Soy consciente de cuando pierdo las direcciones, y se como hacer para solucionar algún problema de tensión o dolores por varias horas de estudio. (Mujer, 25. Percusión)

En el Estudio 3 (DG)

- He conseguido buenos resultados en poco tiempo, solamente siendo consciente de mis malos hábitos y pensando en ellos
- Y sí, he notado un cambio, bastante, en tocar el instrumento... Por las direcciones, al tocar, que el cuello... Que la cabeza no vaya hacia delante, que no pierda el equilibrio y también de estar más flexible en la cadera porque antes siempre la he puesto muy tensa y ahora sigo trabajando en esto también. (Mujer. Guitarra. DG 5)

En el Caso 1 del Estudio 4:

- Con la dirección de ir hacia arriba y hacia delante, pues ya no me permitía el caer y el cargar todo en parte de los hombros. Que al final acababa cayendo y doliéndome la espalda.

En el Caso 2 del Estudio 4:

- Antes a veces se me dormían las piernas y ahora ya no se me duermen las piernas. El hecho de ser consciente de sentarte bien... De apoyarte bien sobre los isquiones
- Yo por ejemplo lo he notado muchísimo en el sonido, el aplicar la TA... en la seguridad tocando

Todo ello corroborado por los resultados cuantitativos del cuestionario: 64,3% solucionan problemas técnicos siendo más conscientes del uso, 61,9% tiene más capacidad de atención en el estudio, o 57,1% escuchan mejor.

Y en el tercer nivel jerárquico lo anterior les conduce, en algunos casos, a tomar decisiones estratégicas.

En el Estudio 1 manifestaron:

- Cambiar el concepto de coger aire por permitir el paso del aire, mejora absolutamente la capacidad, el flujo del aire y la tranquilidad a la hora de hacerlo...
- Eliminar horas de estudio inútiles por no saber qué estudiar, por no pensar antes de hacer.

En la pregunta abierta del Estudio 2:

- Sobre todo, pensar en las direcciones y en *respirar con la espalda* me ha ayudado a abrir la garganta y permitir que el sonido salga más limpio y con mayor proyección. También he notado una gran diferencia al interpretar en prestar menos atención, estar menos preocupada, por los detalles técnicos y hacer más música.

- En ayudarme a centrarme más en lo que estoy haciendo, eliminando o tratando de eliminar los pensamientos que no sirvan en ese momento. También en pararme a pensar lo que voy a hacer y lo que quiero que salga antes de tocarlo.

En el Estudio 3 (DG)

- Pensar un poco en el cuerpo y eso después de un error ayuda a calmarte. No tener esa precipitación después del error. (Hombre. Violín. DG 1)
- A la hora de tocar antes de empezar, yo me apuntaba en la partitura pues cuello libre, tranquilo.. date las direcciones, y el resultado fue muy positivo. Sí si de verdad en esos momentos desconecté totalmente del público.

En el Caso 1 del Estudio 4

- Cuando he tenido algún pasaje difícil en una audición, en el estudio o en cualquier concierto, siempre me recordaba el respirar, el relajar, y una vez que respiraba era como si todo fluyese muy fácil.

Y por último, en el Caso 2 del Estudio 4:

- Me pasé casi todo el verano, casi sin tocar, me sentaba, sujetaba la viola e intentaba no tener esa tensión sujetando la viola, pero sin tocar. Pero claro si tú no eres capaz de no tener esa tensión si no estás tocando, en cuanto te pones a tocar la tienes.
- En los pasajes difíciles que no me salían en el piano, tampoco me salían pensándolos y... En ese momento tensaba el cuello cuando llegaba el pasaje difícil... Entonces, automáticamente ese trabajo de imaginártelo te hacía darte cuenta de que no necesitas esa tensión.

Estas opiniones se reflejan en los porcentajes de los cuestionarios: 76,2% afirmaron parar y pensar antes de empezar a tocar en público, 58,5% tenían mejor capacidad ante el error y también 58,5% tenían más atención en la interpretación.

En cuanto a si han notado mejoría respecto a dolores previos, o en otros aspectos, en el Estudio 1 hubo respuestas como:

- Menos dolor con instrumento. Mejorar mi uso y mi técnica ha reducido considerablemente el dolor con el que tocaba (también con y sin instrumento)
- Psicológicamente al saber que estamos relajados nos hace confiar más en nosotros.

En la PA del Estudio 2:

- También he notado mucha mejoría pensando en tocar con el mínimo esfuerzo, me canso la mitad y la música me sale de una manera más natural.
- He recordado que mi capacidad no tiene más límites que los que me pongo a mí misma

En el Estudio 3 (DG)

- Estaba tocando, me daban tirones así donde el cuello, pero ahora ya no me dan, desde hace bastante tiempo.
- Es como la típica frase cuando te dicen “Tienes que tener más confianza en ti misma”, y dices “Sí, pero ¿cómo?”. Claro, es que no te dicen que tienes que hacer. No te enseñan como hacerlo y la TA es una herramienta.

En el Caso 1 del Estudio 4

- Ni me duele tanto la espalda como el año pasado por ejemplo.

En el Caso 2 del Estudio 4

- Me ha cambiado la vida. Me ha cambiado la vida. Vamos, como músico, como persona... En mi vida también cotidiana. Ha sido un descubrimiento.

En cuanto a los cuestionarios, más de seis de cada diez alumnos entrevistados indican que tenían dolor o molestia. al empezar el curso. De éstos, 9 de cada 10 dicen encontrarse mejor ahora. Asimismo, todos ellos afirman haber mejorado el uso que hacen de sí mismos al interpretar, y una inmensa mayoría dice también haber mejorado sus hábitos en general. Por último, 8 de cada 10 declaran tener más seguridad incluso más autoestima.

Otros aspectos en que los alumnos experimentan menos cambios son:

- Pocos usan la posición de ventaja mecánica, procedimiento que requiere más tiempo de clases de TA (26,2% contestan que la usan).
- En cuanto a la memoria, en los primeros estudios los alumnos que manifestaron haber mejorado la memoria son pocos. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos que contestaron “Sí, usualmente” a la pregunta del cuestionario “¿Memorizas mejor las obras?” fue sólo del 41%. En el análisis del Caso 2 del Estudio 4. en cambio, uno de los dos alumnos manifestó haber mejorado la memoria rotundamente y el otro no. Cabría pensarse que este aspecto puede mejorar con más tiempo de práctica de TA.
- Por otra parte, parece que resulta más difícil hacer descansos periódicos durante el estudio: un 45,2% contestó que hacía más descansos en el estudio. Esto tiene que ver con nuestra dificultad de inhibir, de parar nuestras reacciones.
- En cuanto a la interpretación en público, parece que el aspecto que menos mejora es el control de los pensamientos negativos: un 42,9% en los cuestionarios. En cambio, los alumnos que cursaron dos años de TA verbalizaron un buen control de los pensamientos, lo que les ayudó a disfrutar en una situación de estrés como el recital fin de carrera.

10.2 CONCLUSIONES FINALES

Como dice Carrington (citado por Stevens, 1987), no es fácil escribir sobre el tema porque implica principalmente una experiencia subjetiva. ¿Cómo pueden usarse la observación de los hábitos mentales y corporales propios, la exploración de nuestra voluntad y deseo, nuestros pensamientos y sensaciones como guía fiable para conseguir fines prácticos, menos aún para establecer una verdad científica? La respuesta es que si podemos lograr un cambio beneficioso evidente en nosotros mismos, aunque los medios puedan ser inevitablemente subjetivos, se pueden evaluar objetivamente los resultados prácticos. Por otra parte, no podemos escribir una cinestesia igual que no podemos escribir el sonido (Alexander, 2011)

En este trabajo se da voz a los alumnos para que expresen sus experiencias. Lo que pretende la TA es que ciertos procesos se activen en los estudiantes y si ellos son conscientes en mayor o menor grado del impacto que perciben. Las opiniones recabadas a lo largo de varios estudios manifiestan que al activar dichos procesos gracias a la aplicación de la TA, adquieren un nivel de conciencia, incluso estratégico, donde antes no se observaba. Y consideramos que las opiniones de los alumnos explican por sí solas la importancia de los cambios que experimentan gracias a ese aumento de conciencia. Cualquier lector que haga una reflexión personalizando las palabras de los alumnos podrá percibir el impacto que tienen.

Se valoraron las diferencias entre las respuestas individuales y colectivas, y se observó que en las respuestas verbales los alumnos profundizan aún más en los aspectos que aparecen en las respuestas escritas, por lo que el factor de deseabilidad social se difumina.

En la siguiente tabla, y a modo de resumen, pueden observarse las diferencias entre un alumno prototipo que no usa TA (datos obtenidos de los estudios citados en el capítulo 1), un alumno prototipo que cursa un año de TA (datos extraídos de PA, C, PAC y DG verbalizadas) y otro que cursa dos años (análisis de Caso 2).

Tabla 10.1 *Diferencias entre alumnos que no practican TA y los que practican 1 y 2 años de TA.*

	Alumno sin TA (según estudios)	Alumnos con un año de TA	Alumnos con dos años de TA
Propiocepción	No hay conciencia de los mecanismos implicados. No hay control consciente	Aumenta la conciencia sobre los mecanismos implicados. Usan control consciente	Más conciencia que los anteriores. Mayor uso del control consciente
Control de la acción	Focalizados en el resultado	Focalizados en los procesos. ⁵	Aumentan la focalización en los procesos.
Toma de decisiones estratégicas	Prácticas repetitivas	Paran la acción y piensan antes de hacer	Paran la acción y piensan antes de hacer
Consecuencias	Dolores y tecnopatías. Miedo escénico	Disminución de dolores y mejoría de lesiones. Control del miedo escénico	Disminuyen dolores y desaparición de lesiones. Mayor control del miedo escénico. Disfrutan al tocar.

El alumno que no aplica la TA, según los estudios citados en el Capítulo 1, focaliza su atención en el resultado y no tiene un control consciente de lo que hace, lo que implica no tener conciencia de los mecanismos implicados (propiocepción), lo cual puede derivar en tecnopatías, miedo escénico, etc.

El alumno con un año de intervención de TA según el protocolo que se ha explicado, es un alumno que percibe los elementos más importantes implicados en la acción (según su especialidad) que aplica la TA en el aprendizaje instrumental, que piensa antes de hacer y que toma decisiones.

El alumno con dos años de intervención de TA consigue más mejora en su percepción que los alumnos anteriores, aplican la TA tanto en la vida cotidiana como con el instrumento, reflexionan antes de la acción, no solo respecto a los movimientos implicados en ella, sino también respecto a las ideas musicales que quieren expresar.

⁵ Nos referimos a procesos cognitivos: ese conjunto de procesos que activa la mente con la intención de aprender.

También tiene más control que los anteriores en situaciones de estrés. Lo que hubiéramos deseado que los alumnos consiguieran en 1 año, ocurre en 2 años.

Según estos datos puede decirse que se observaron mejorías en la interpretación instrumental en los alumnos del RCSMM que cursaron la asignatura optativa de TA y que la aplicaron tanto en su vida diaria como en su trabajo instrumental; esta mejora ocurre porque ciertos elementos pasan a la luz de la conciencia para poderlos controlar. La TA es pues una valiosa herramienta para mejorar el aprendizaje instrumental.

La TA conduce a los alumnos a un proceso de inmersión en su forma de trabajar, en el que su forma de ver la relaciones que se establecen con su cuerpo y con lo que hacen está controlado y gestionado por una toma de conciencia. Y esto está relacionado con los procesos de aprendizaje como la memoria, la atención, etc. Como resultado de este proceso y de esa manera de entender las cosas, mejoran la interpretación.

¿Qué ocurre en la mente del músico cuando toca? La atención debería tender a expandirse, y no al revés, que es lo que ocurre cuando se repiten movimientos mecánicos sin pensar. Así el entrenamiento de la atención debería ser una parte fundamental de la educación.

Para Alexander (2011) los mecanismos psicofísicos de dirección y control involucrados en la actividad que aprendemos determinan la habilidad, y si no hay éxito en el aprendizaje significa que hay defectos en el modo de concebir los medios utilizados en el acto a realizar. La TA aporta reflexión antes y durante la acción, promoviendo el control, la activación y valoración del proceso de aprendizaje: se desarrolla el sentido de la propiocepción (conciencia) sin el que no se pueden decidir estrategias (comportamiento).

Como dice Fischer, el hecho de que la percepción-concepción-sensación sea una actividad dependiente del uso y funcionamiento es un mensaje tan nuevo hoy como cuando se publicó en 1923 (Alexander. 2011).

Como dijimos en el Capítulo 1, la teoría constructivista del aprendizaje (Piaget, Ausubel & Wigotsky) explica que el aprendizaje se genera por un proceso de construcción personal de cada individuo, que se produce al relacionar cómo ve el mundo que observa. De manera que, independientemente de que el conocimiento esté en el mundo, en la sociedad, etc, éste se adquiere por nuestra interacción con el mundo y se construye en nuestra mente. Son estos procesos de conciencia mediante los que se va construyendo el conocimiento, los que la TA promueve.

En el Capítulo 1 indicábamos además que según las investigaciones sobre enseñanza musical, los profesores en sus clases se olvidan del cuerpo, importándoles más el instrumento. Pero estamos en un momento en que se ha visto que al racionalismo cartesiano se le olvidó un elemento: y es que pensamos gracias a que percibimos. Entonces, de lo que se trata es de redescibir eso que sentimos, bien sea a nivel motor, bien sea a nivel emocional.

Desde la perspectiva de la Psicología, el control consciente es la acción reflexiva sobre nuestros pensamientos y percepciones (Psicología de la Metacognición). La TA potencia el control, que es algo que no se potencia habitualmente en las clases de instrumento. Además, favorece un proceso de acción cognitiva de los alumnos en cuanto a la conciencia de lo que hacen con su cuerpo considerado como un todo, y se sale del paradigma cartesiano de la dualidad. Se parte de la “apreciación sensorial”, en términos de Alexander, para describir racionalmente y redescibir.

La TA saca partido de nuestra parte cognitiva o metacognitiva al usar ese ejercicio de pensar sobre lo que se piensa cuando se hace un movimiento. Es decir, promueve un control mental sobre las acciones motoras, una toma de conciencia sobre lo que hacemos. De esta manera nos enfrenta a una cultura humanista en la que se ha escindido la mente del cuerpo, la razón de la percepción y de la emoción, pues apunta a la conjunción mente-cuerpo, lo que permite al aprendiz de música reinterpretar el enfoque del trabajo instrumental. Y al ayudarlo a pensar por sí mismo consigue un aprendizaje autorregulado.

Los alumnos pasan por distintas fases: consciencia-pensamiento-cuerpo y aumenta su actividad cognitiva. Se favorece un control consciente de cómo realizan la actividad y se clarifica la influencia de la mente en el propio cuerpo. Con la TA se promueve un control mental sobre las actividades motoras; es decir, se aplican la actividad cognitiva a acciones físicas. Se promueve una reflexión sobre el uso de la cognición en las acciones motoras: pensar sobre lo que pienso cuando estoy haciendo un movimiento enfatizando la importancia de pensar sobre el cuerpo.

Aparte de todos los estudios ya realizados, la información obtenida para este estudio aporta datos sobre la utilidad de generar procesos mentales que faciliten la acción motora en la ejecución instrumental. El pensamiento se genera a partir de la sensación y eso es lo que hay que controlar. La TA promueve la reflexión para aprender más y mejor por lo que juega un papel en un entorno en que los profesores buscan los resultados. Ayuda al alumno a supervisar su propio aprendizaje permitiéndole reconsiderar metas y estrategias al utilizar la atención, tanto en la herramienta que es el cuerpo como en la acción. Permite tomar conciencia de ese proceso de reflexionar sobre lo que se hace y cómo se hace, de lo que está bien y de lo que no está bien, lo que conlleva un determinado proceso cognitivo sobre la acción motora. En ese sentido la TA y la Psicología Cognitiva son dos caminos para un mismo destino. Al fin y al cabo, la cognición es una herramienta de supervivencia de nuestro propio cuerpo.

Los resultados de esta tesis corroboran la necesidad que la TA sea una herramienta imprescindible en la formación de los futuros músicos, y una asignatura de primer orden en la formación de los alumnos.

Este estudio es pionero, pues es la primera tesis sobre el tema que se presenta en nuestro país. Hay que señalar que sería un error por nuestra parte querer encerrar en un solo campo un método cuyas conexiones con otras disciplinas nos obligan a investigar de forma horizontal. Es por esta razón por la que este estudio se presenta bajo un enfoque múltiple.

La asignatura es optativa para alumnos de 4º y 5º curso de Grado Superior de LOE y, como se ha dicho, no se les permite tener un segundo curso de TA, que les ayudaría a afianzar lo aprendido en el primer año. A pesar de ello, los resultados de este trabajo permiten comprobar que los alumnos con dos años de TA consiguen ventajas de sus aplicaciones en la interpretación, lo que podría servir de apoyo para que se considere ampliar el número de años en que los alumnos puedan recibir clase de la TA.

A pesar del impacto de la asignatura de TA en el aprendizaje de los alumnos mostrado en esta investigación, la crisis económica que comenzó en 2008 y las decisiones consiguientes de recortar el número de profesores disminuyeron las posibilidades de los alumnos de cursar la asignatura, y con ello de aprender el manejo de una herramienta de control consciente y constructivo. Hasta que no haya un cambio de paradigma en el modelo de educación musical, se repetirán los patrones que llevan a cientos de alumnos a realizar un esfuerzo enorme e innecesario durante demasiados años sin la garantía de conseguir los objetivos deseados, pues su aprendizaje está centrado en los resultados y no en los medios, como la TA propone, propiciando un alto grado de abandono, con la frustración y sufrimiento que ello conlleva.

El proceso de aprendizaje que se enseña en los Conservatorios requiere de una renovación profunda. El profesor de música debe servir de guía para que el alumno aprenda a poner la atención en los medios y no en los resultados, para enseñarle a ser su propio profesor, de manera que pueda percibir sus errores y modificar consecuentemente sus estrategias. La TA se presenta como una valiosísima herramienta para formar parte de ese futuro proceso educativo, y por ello debería ponerse al alcance del alumno a lo largo de todo su aprendizaje.

A partir de ahí, lo que viene a hacer la TA y lo que aporta a la educación de los músicos profesionales es esta ruptura de un planteamiento cultural dual presente en la educación que quiere seguir encarnando esa dualidad, en vez de reinterpretar para avanzar. En una cultura fundamentada en la sintaxis de la música (técnica) donde la transmisión de conocimientos se realiza a través de la repetición, lo que puede provocar tecnopatías debido a la ausencia de control, la TA debería también incluirse en la formación del profesorado.

Si bien este trabajo pretendía valorar cuáles son las ventajas de la TA, quizás una de las más importantes conclusiones es cómo alumnos que llevan entre 10 y 15 años en contacto con el instrumento toman conciencia por primera vez de cuestiones tan fundamentales en el aprendizaje de competencias motoras como las posibilidades que le ofrece la articulación de su cadera en el caso de un guitarrista, o lo que hace con el hombro un violinista. Esto nos lleva a pensar que la TA puede estar actualmente resolviendo problemas que son graves.

Si a algo apunta este estudio, es que la TA debería formar parte, no sólo de los estudios superiores de música, sino fundamentalmente de la formación del profesorado y de los primeros pasos de la formación de instrumentistas. Nos parece realmente dramático que unos alumnos que tienen que usar sus instrumentos para expresar, con lo que ello conlleva de respuesta neuromotora (o como suele decirse, de control técnico), se den cuenta ya en los últimos años de formación de que tienen una articulación en la cadera, que no necesitan hacer tanto esfuerzo con los hombros, o de cómo usan sus

espaldas, etc. ¿Hasta cuándo vamos a esperar para que puedan utilizar estratégicamente no sólo su cuerpo, sino su cuerpo y su mente conjuntamente?

Como conclusión, podemos recordar las palabras de Alexander (2011): “Deberíamos negarnos a considerar los méritos o deméritos de cualquier sistema de educación o desarrollo nuevo que no esté construido sobre una base consciente” (p. 197).

10.3 OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo, además, abre otras posibles vías de investigación. Otros estudios que podrían realizarse:

1. Aplicación de la TA a la interpretación musical después de cursar la asignatura a lo largo de varios cursos durante los estudios musicales en conservatorios superiores.
2. Aplicación de la TA a la interpretación musical después de cursar la asignatura en distintos niveles de la educación musical (Medio y Elemental).
3. Otra posible vía de investigación podría ser aquella en la que se reúna información sobre la situación actual de la asignatura de TA en algunos conservatorios de Reino Unido y EEUU, donde lleva más tiempo introducida, lo que podría servir como modelo para futuros planes de estudio de los conservatorios españoles, donde su introducción es tardía y lenta. A pesar de que en los recientes planes de estudios para el Grado Superior de Música se contemplaba la importancia de un trabajo postural y de técnicas de relajación, no se ha hecho mucho al respecto.
4. Por último, cabe señalar que los alumnos del RCSMM disponen de los Trabajos de Fin de Carrera para llevar a cabo investigaciones sobre la aplicación de la TA a sus respectivas especialidades, como ya ocurrió en el periodo en que se realizó esta investigación, en el que la autora de esta tesis fue la tutora de varios trabajos, poniendo en común con los autores sus propias experiencias investigativas. Por citar alguno de estos trabajos, a final del curso 2010-2011 una alumna violinista presentó un trabajo sobre la aplicación de la TA a la

interpretación violinística que obtuvo un Premio de Investigación en el RCSMM (Cuenllas, 2012). En él, se analizan las respuestas a un cuestionario dadas por alumnos de varios centros superiores españoles que habían cursado la asignatura y un grupo control de violinistas que no habían cursado la asignatura. Los resultados centrados en el trabajo interpretativo del violín corroboran los resultados de la presente tesis.

REFERENCIAS

de Alcántara, P., (1997), *Indirect Procedures*, Nueva York, EEUU: Oxford University Press.

Alexander, F. M., (1996), *Man's Supreme Inheritance*, Londres, Reino Unido: Mouritz.

Alexander, F. M., (2011), *Control Consciente y Constructivo del Individuo*, Buenos Aires, Argentina: Pequeña Hoja Editor.

Alexander, F. M., (1995), *El Uso de Sí Mismo*, Barcelona, España: Urano.

Alexander; F. M., (2008), *La constante universal de la vida*, Barcelona, España: La Liebre de Marzo.

Alexander, F. M., (1995), *Articles and Lectures*, Londres, Reino Unido: Mouritz.

Alexander, F.M., (1995), *La Técnica Alexander. Los mejores textos de F.M. Alexander recopilados y prologados por Edward Maisel*, Barcelona, España: Paidós.

Alexander, F. M., (2000), *Aphorisms*, Londres, Reino Unido: Mouritz.

Armstrong, J., (1975) *Effects of the Alexander Principle in Dealing with Stress in Music Performance*, Tufts, EEUU: Master of Arts, Tufts University.

Austin, J. H. M. & Ausbel, P., (agosto 1992) Enhanced Respiratory Muscular Functioning in Normal Adults, after Lessons in Proprioceptive Musculoskeletal Education without Exercises, *Chest*, 102, 486-490.

Barlow, W., (1978) *More Talk of Alexander*, Londres, Reino Unido: Gollancz.

Bautista, A., (2007) *El aprendizaje y la enseñanza de partituras musicales desde la perspectiva de profesores y alumnos de piano* (DEA), Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Bautista, A., Torrado, J. A., Pozo, J. I. & Pérez Echevarría, M. P., (2006) Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza, *Estudios sobre Música y Educación Intercultural*, 159-178.

Bautista, A., Pérez Echevarría, M.P., Pozo, J. I., (febrero 2011), Piano teachers' conceptions of assessment, *Revista de Educación*, 355(1), 443-466.

Bautista, A., Pérez Echevarría, M.P., Pozo, J. I. y Brizuela, B M., (2009) Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study, *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181-202.

Bautista, A., Pérez Echevarría, M.P., Pozo, J. I. y Brizuela, B M., (2012), Piano students' conceptions of learning, teaching, assessment and evaluation. Concepciones de estudiantes de piano sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Resumen, *Estudios de Psicología*, 33(1) 79-104.

Ben-Or, Nelly., (1988) *The Alexander Technique in the Preparation and Performance of Music*. 1987. *A Pianist's Thoughts on the Alexander Technique*, Londres, Reino Unido: Nelly Ben-Or.

Blakemore, S. y Frith, U., (2007) *Cómo aprende el cerebro*, Barcelona, España: Planeta.

Brown, R., (1995) *Authorised Summaries of F.M. Alexander Books*, Londres, España: STAT Books.

Burwell, K., (2005) A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a University College, *British Journal of Music Education*, 22 (3), 199-215.

Cacciatore T.W., Horak F.B., & Henry S.M., (2005), Improvement in automatic postural coordination following Alexander lessons in a person with low back pain, *Physical Therapy*, 85(6), 565–578.

Cacciatore T.W. et al, (2010), Increased dynamic regulation of postural tone through Alexander Technique training, *Human Movement Science*, 30(1), 74–89.

Cacciatore T.W. et al, (13 de febrero de 2011), Prolonged weight-shift and altered spinal coordination during the sit-to-stand in practitioners of the Alexander Technique, *Gait and Posture*, 34(4), 496–501.

Carretero, A., (enero, 2010), Las enfermedades laborales de los músicos. *Temas para la educación*, (6). Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6741.pdf>

Carrington, W., (2009), *Pensando en voz alta*, Berkeley, EEUU: Mornum Time Press.

Carrington, W., (diciembre, 1989), On Categorizing the Alexander Technique. *The Alexander Journal*, (10), 7-10.

Carrington, W., (2001), *Personally speaking*, In discussion with Sean Carey. Londres, Reino Unido Mouritz.

Carrington, W., (1970), *A means of Understanding Man*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Carrington, W., (1994) *The work of Professor Magnus and the F. Matthias Alexander Technique*, Londres, Reino Unido: STAT Books.

Corbella Caus, J., (17 de agosto de 2006) Disonías, una plaga de los años 90, *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.ciencia.vanguardia.es/ciencia/portada>.

Craske, M. G., (1984), Musical performance anxiety: The three systems model and self-efficacy theory, *Behaviour Research and Therapy*, 22(3), 267-280.

Cuenllas, P., (2011), *Exploración sobre la aplicación de la Técnica Alexander en la prevención de las lesiones y mejoría en la interpretación de alumnos violinistas de cursos superiores* (Proyecto de investigación fin de carrera), Madrid, España: Real Conservatorio Superior de Música.

Damasio, A., (2006), *El error de Descartes*, Barcelona, España: Crítica.

Davies D. G. and Jahn A. J., (1998), *Care of the Professional Voice*, Oxford, Reino Unido: Butterworth-Heinemann.

Dart, R.A., (1996), *Skill and Poise*, Londres, Reino Unido: STAT Books.

Dennis, R.J., (1999), Functional reach improvement in normal older women after Alexander Technique instruction, *Journal of Gerontology - Series A: Biological and Medical Sciences*, 54A(1), 8-11.

Dewey, J., (1922) *Human Nature and Conduct*, Nueva York, EEUU: Henry Holt and Company.

Dewey, J., (1938), *Experience and education*, Indianapolis, EEUU:Kappa Delta Pi.

Dias, G., (18 de febrero de 2007), *Stage fright, what is and what to do about it*. Recuperado de <http://www.bodyandmind-at.nl>.

Dimon, T., (2007), *Elementos de aprendizaje*, Madrid, España: Neo Person.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römper, C., (1993), The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Farias, J., (2000), *Prevención y tratamiento no quirúrgico del R.S.I. en los pianistas* (Tesis Doctoral no publicada), Cádiz, España: Facultad de Medicina Universidad de Cádiz.

Farias J. et al., (2002), Anthropometrical analysis of the hand as a repetitive strain injury (RSI) predictive method in pianists, *Ital J Anat Embryol*, (107), 225-231.

Farias, J., (2005), *Técnica de la guitarra flamenca*, Sevilla, España: Galene.

Fischer, J. M., (2008), Letters: BMA members requested study of the Alexander Technique, *British Medical Journal*, 337-1502.

Fisher, K., (1988), Early Experiences of a Multidisciplinary Pain Management Programme, *Holistic Medicine* (actualmente *Journal of Interprofessional Medicine*), 3 (1).

Fry, H. J. H., (1986), Overuse syndrome in musicians-100 years ago, *The Medical Journal in Australia*, (144), 182-185.

Gabrielsson, A., (1999), The Performance of Music, *The Psychology of Music*, 501-602.

Gabrielsson, A., (2003), Music performance research at the millennium. *Psychology of Music. Special Issue: Investigating music performance*, 31 (3), 221-272.

García Vicente de Vera, L. *Exploración sobre las aportaciones que la Técnica Alexander ofrece al músico para superar el "miedo escénico"* (Diploma de Estudios Avanzados), Segovia, España: Universidad.

García Martínez, R., (2011), *Optimiza tu actividad musical*, Valencia, España: Rivera Editores.

Garlick, D., (1982), *Proprioception, Posture and Emotion*, Kensington, Australia: Garlick.

Gelb, M., (1987), *El cuerpo recobrado*, Barcelona, España: Urano

Grindea, C., (1985), *Tensions in the performance of Music.*, Londres, Reino Unido: Kath & Averill

Hultberg, C., (2002), Approaches to Music Notation: the printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition, *Music Education Research*, 4 (2), 185-197.

Huxley, A., (1960), *El fin y los medios*. México, México: Hermes.

Jones, F. P., (1997), *Freedom to change*, Londres, Reino Unido: Mouritz.

Jones, F. P., (1976), *Body Awareness in Action: a Study of the Alexander Technique*, New York, EEUU: Schocken.

Jones, F. P., (1949) *Awareness, freedom and muscular control*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Jones, F. P., (1967), *The organization of Awareness*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Jones, F. P., (1968), *A technique for musicians*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Jones, F. P., (1998), *Collected Writings on the Alexander Technique*, Cambridge, EEUU: Theodore Dimon and Richard Brown

Jones, F.P., (1965), Method for Changing Stereotyped Response Patterns by the Inhibition of Certain Postural Sets, *Psychological Review*, 72(3), 196-214

Jorgensen, H., (2000), Student learning in higher instrumental education: who is responsible?, *British Journal of Music Education*, 17, 67-77.

Langford, E., (2008), *Mind and Muscle*, Amberes, Bélgica: Garant.

Langford, E., (2008), *Mind and Muscle and Music*, Amberes, Bélgica: Garant.

Lehman, A. C. & Gruber, H. (2006). *Music, The Cambridge Handbook of Expertise and Expert performance*, Nueva York, EEUU: Cambridge University Press.

Libet, B., (1985), Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action, *The Behavioural and Brain Sciences*, 8.

Little, P. et al. (Agosto, 2008), Randomised Controlled Trial of Alexander Technique Lessons, Exercise and Massage (ATEAM) for Chronic and Recurrent Back Pain. *British Medical Journal*, 337-884.

Linás, R. (2003), *El cerebro y el mito del yo*, Barcelona, España: Grupo Editorial Norma.

Lum, L.C., (1981), Hyperventilation and anxiety state. *The Royal Society of Medicine*. 141(768), 10001-4.

Marín, C., Pérez Echevarría, M. P. y Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish Flute students, *British Journal of Music Education*, 29 (02), 193-212.

Marín, C., Pérez Echevarría, M. P. y Scheuer, N., (marzo de 2014), Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 1-33.

Martín, T., (2008), *Estudio sobre las lesiones producidas por movimientos repetitivos en músicos de Castilla y León: factores de riesgo y tratamiento mediante osteopatía, masoterapia y crioterapia*, Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

McCallion, M., (2006), *El libro de la voz*, Barcelona, España: Urano.

Mcpherson, G. E. & Zimmerman, B. J., (2002), Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective, *The new handbook of research on music teaching and learning*, Nueva York, EEUU: Oxford University Press.

Mora, M., (2011), *Estudio descriptivo y comparativo de precedentes donde se ha aplicado la Técnica Alexander como herramienta de prevención de riesgos laborales en distintos colectivos de todo el mundo*. Recuperado de <http://www.foment.com/publicaciones/monografias>.

Musumeci, O., (2005) Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 34, 44-59.

Nielsen, M., (1994), A Study of Stress Amongst Professional Musicians, *The AT: Medical and Physiological Aspects*, Londres, Reino Unido: STAT Books.

Nunes, D., (2001), *Estrategias de prevención y tratamiento del síndrome por sobreuso en los músicos* (Tesis Doctoral no publicada), Barcelona, España: Universitat de Barcelona, Departament de Ciències Fisiològiques II.

Orozco, L. y Solé, J., (2000), *Tecnopatías del Músico*, Barcelona, España: Aritza Comunicaciones.

Perelló, V., (2002), *La educación musical en la Comunidad Valenciana*. Valencia, España: Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.

Piaget, J., (1999), *La psicología de la inteligencia*, Madrid, España: Crítica.

Pozo, J.I., Bautista, A. y Torrado, J. A. “El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas” 2008. *Cultura y Educación*. 20 (1) 5-15.

Robinson, L. & Garlick, D., (1985), *Comparison of Respiratory Movements and Frecuences in Normal and Trained Subjects*. Proceeding os Austrail. Physiol. and Pharm. Society, 16, 256.

Reddy P. et al., (2010), The impact of the Alexander Technique in Improving Posture During Minimally Invasive Surgery, *The Journal of Urology*, 186(4), 1658–1662.

Roberts, T.D., (1967), *Neurophysiology of Postural Mechanisms*, Nueva York, EEUU: Plenum Press.

Roset-Llobet, J., Rosinés-Cubells, D. & Saló-Orfila, J. M., (2000), Identification of risk factors for musicians in Catalonia, *Medical Problems of Performing Artists* (15), 167.

Roset, J., & Fábregas, S., (2005), *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*, Barcelona, España: Paidotribo.

Sacks, O., (2007), *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*, Barcelona, España: Anagrama

Sardá, E., (2003), *En forma: ejercicios para músicos*, Barcelona, España: Paidós.

Shafarman E., Geisler., (2003), Effects of Alexander Technique on Muscle Activation During a Computer-Mouse Task: Potential for Reduction in Repetitive Strain Injuries, *The Alexander Journal*, 21.

Sherrington, S. C., (1961), *The Integrative Action of the Nervous System*, Yale, EEUU: Yale University Press.

Sherrington, S. C., (1979), *The Brain and its Mechanism, Selected Writings of Sir Charles Sherrington*, Londres, Reino Unido: Denny-Brown.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, (87), 287-309.

Stallibrass C., Sissons P., Chalmers C., (2002), Randomized Controlled Trial of the Alexander Technique for Ideopathic Parkinson's Disease, *Clinical Rehabilitation*, 16(7):695-708

Stephoe, A., (1989), Stress coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music* (17) 3-11.

Stevens, C., Bojsen-Moller, F. & Soames, R., (1989), Influence of initial posture on the sit to stand movement, *European Journal of Applied Physiology*, (58), 687-692.

Stevens, C., (1997), *La Técnica Alexander*, Barcelona, España: Oniro

Stevens, C., (1994), *The F. M. Alexander Technique. Medical and Physiological Aspects*, Londres, Reino Unido: Christopher Stevens.

Tinbergen, N., (1973), *Ethology and Stress Diseases*. Recuperado de http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1973/tinbergen-lecture.pdf

Torrado, J. A., (2003), *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales* (Tesis doctoral inédita), Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Torrado, A. y Pozo, J. I., (2006), Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música, *Nuevas formas de pensar la*

enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona, España: Graó.

Torrado, J. A. y Pozo, J.I., (2008), Metas y Estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza musical, *Cultura y Educación*, 20 (1), 35-48.

Valentine, E., (1991), Alexander Technique for musicians: Research to date, *Psychology and performing arts*. En Wilson, G. D. Wilson, 239-247, Amsterdam, Países Bajos: Glenn David Wilson.

Valentine, E. et al., (1995), The Effects of Lessons in the Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations, *Psychology of music*, 23, 129-141.

Valentine, E. (verano 1996) Coping with stage fright. *The British Flute Society*, 36-37.

Viaño, J. J., (2007), *Estudio de la relación entre la aparición de lesiones musculares esqueléticas en músicos instrumentistas y hábitos de actividad física y diaria*, A Coruña, España: Universidad de A Coruña. Grupo de investigación y promoción de actividad física y salud del INEF de Galicia.

Viaño, J., Díaz, Pino y Martínez, A., (2010), Trastornos músculo-esqueléticos (TMRIs) en músicos instrumentalistas estudiantes de secundaria y universitarios, *Revista de Investigación en Educación*, N° 8, 83-96

Vigotsky, L., (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, España: Paidós

Vigotsky, L. S., (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos*, Barcelona, España: Crítica.

Williamon, A. & Valentine, E., (2000), Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.

Williamson, M., Roberts, N. & Moorhouse, A., (2007), *The role of the Alexander technique in musical training and performing*. International Symposium on Performance Science. Recuperado de <http://www.performancescience.org>.

Yardley L. et al., (2010), Patients' views of receiving lessons in the Alexander Technique and an exercise prescription for managing back pain in the ATEAM trial, *Family Practice*, 27 (2), 198-204.

Zaza, C., (21 de abril de 1998), Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: a systematic review of incidence and prevalence, *Canadian Medical Association*, 158 (8), 1021-1022.

BIBLIOGRAFÍA

Ballard K., (1996), The nature and behaviour of postural support systems and improvement of their performance by a rational approach: The Alexander technique, *Performing Arts Medicine News*, 3, 41-47.

Ballard, K., Colyer, R. & Williamson, M., (1997), *Understanding and Preventing Misuse in Musical Performance by Employing the Alexander Technique*. Recuperado de <http://www.alextechteaching.org.uk>.

Barlow, W., (1991), *El principio de Matthias Alexander*, Barcelona, España: Paidós.

Carrington, W., (1970), *Balance as a Function of Intelligence*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Carrington, W., (1969), *Man's Future as an Individual*, Londres, Reino Unido: The Sheildrake Press.

Carrington, W., (1999), *The Act of Living*, Berkeley, EEUU: Mornum Time Press.

Carrington, W. and Carey, S., (1992), *Explaining the Alexander Technique*, Londres: Sheildrake Press.

Chance, J., (1998), Direction. A Journal on the Alexander Technique, *Musicians and Music*, 1(8).

Chance, J., (1998), Direction. A Journal on the Alexander Technique, *Voice Issue*, 2(3).

Conable, B., (1998), *What Every Musician Needs to Know About the Body*, Ohio, EEUU: Andover Press.

Corredor, J.M., (1975), *Pablo Casals cuenta su vida*, Barcelona, España: Editorial Juventud.

Herrigel, E., (2003), *Zen en el arte del tiro con arco*, Buenos Aires, Argentina: Kier.

Dimon Jr., T. (1998), *The Control of Tension: A New Field for Prevention*, Boston, EEUU: Day Street Press.

Dimon Jr., T., (1999), *The Undivided Self. Alexander Technique and The Control of Stress*, Londres, España: Souvenir Press.

Dimon, T., (1996), *Alexander Technique and the Voice. Understanding the Whisper "Ah"*, Boston, EEUU: Day Street Press.

Frederick, L. y Carrington D., (1977), *Means to an end*, Londres, Reino Unido, The Sheildrake Press.

Furst Santiago, P., (2003), *An Exploration of the Potential Contributions of the Alexander Technique to Piano Pedagogy* (Tesis), Londres, Reino Unido; University of London. Institute of Education.

Garlick, D., (1990), *The Lost Sixth Sense. A Medical Scientist Looks at the Alexander Technique*. Kensington, Australia: David Garlick.

Holland, M., (1978), A Way of Working, *The Strad*, (89), 1063.

Head, S., (1996), *How the Alexander Technique informs the teaching of singing: the personal experience of, and Analysis by a singing teacher*, Columbia, Reino Unido: University of British Columbia.

Macdonald, G., (1998), *The Complete Illustrated Guide to Alexander Technique*, Shaftesbury, Reino Unido: Element Books Limited.

Mateos, M. A., (2001), *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mella, O., (1998), *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>

Murray, J. & Murray A., (1996), *Beginning from the Beginning. The Growth of Understanding and Skill. In Conversation with Kevin Ahern y Marion Goldberg*, Washington D.C., EEUU: Marion Goldberg.

Nicholls, J. & Carey, S., (1991), *The Alexander Technique In Conversation with John Nicholls and Sean Carey*. Liverpool, Reino Unido: Redwood Press Limited.

Park, G., (2000), *The Art of Changing*. Ashgrove Publishing.

Pomerol i Monseny, M., (diciembre 1995), Estrategias psicológicas para optimizar el estudio y la actuación musical, *Música y Educación*, 4(24), 25- 36.

Poter, McCullough, Carol, (1996), *The Alexander Technique and the String Pedagogy of Paul Rolland*, Arizona, EEUU: Arizona State University.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (Eds.), (2006a), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M. P., (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, 95-132, Barcelona, España: Graó.

Priest, J., (1993), *From Stage-Fright to Seat-Height*, North Grosvenordale, EEUU: Julia Priest.

Puebla, V., (2005), *Estudio de la importancia de las Técnicas de Concienciación Corporal en los Músicos* (Proyecto de Investigación Fin de Carrera en el Real Conservatorio Superior de Música), Madrid, España.

Rosset i Llobet, J. y Odam, G., (2007), *The musician's body*, Londres, Reino Unido: The Guildhall School of Music & Drama & Ashgate Publishing Company.

Scarano, J., (1997), *The Alexander Technique in daily life*. Meadowbank, Australia: Bridge to Peace Publications.

Sontag, J. et al., (1996), *Curiosity Recaptured*, California, EEUU: Mornum Time Press.

Stevens, C., (1990), *Towards a Physiology of the F. M. Alexander Technique: a record of work in progress*, Londres, Reino Unido: Christopher Stevens.

Vineyard, M., (2007), *How you Stand, How you Move, How you Live*, Emeryville, EEUU: Marlowe & Company.

Wallace, H. (mayo 1991), Performance-related injuries, a dark continent?, *The Strad*, 102, 396-404.

Weintraub, M. (14 de abril de 2008), *¿Por qué no disfruto en el escenario?*. Recuperado de <http://www.clavesmusicales.com>. y <http://www.musicaclassicaymúsicos.com>

Westfeldt, L., (1964), *F. Matthias Alexander. The Man and His Work*, Londres, Reino Unido: Mouritz.

Williamon, A. & Valentine, E. & Valentine, J., (2002), Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (4), 493-520.

Williamon, A., (2004), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Williamson, M., (11 de septiembre de 1997), *Making Life Easier: An introductory talk on the Alexander Technique*. Recuperado de <http://www.alextechteaching.org.uk>

Williamson, M., (31 de marzo de 1998), *Means to means: The Role of the Alexander Technique in Musical Training*. Recuperado de <http://www.alextechteaching.org.uk>

Williamson, M., (verano 2003), Making Conections. *Journal of the British Association of Performing Arts Medicine*. Recuperado de <http://www.alextechteaching.org.uk>

Williamson, M., (14 de septiembre de 2007), *The Alexander Technique: Knowing where to begin*. Recuperado de <http://www.alextechteaching.org.uk>

ANEXOS

I. RESPUESTAS A LA PREGUNTA ABIERTA (PA)

36 alumnos matriculados en el RCSMM en el curso 2008/2009 en la asignatura optativa Técnica Alexander, contestaron voluntariamente a la siguiente pregunta: **¿Puedes enumerar las aplicaciones que piensas que la Técnica Alexander te ofrece para mejorar la interpretación instrumental?.** Las respuestas fueron las siguientes.

Hombre, 19 años. Violín.

- eliminar horas de estudio inútiles por no saber “qué estudiar”, por no pensar antes de hacer:
- preparar el cuerpo para tocar: estiramientos eficientes pero no agresivos, descansos periódicos...
- preparar la mente para tocar: atención antes y durante la actuación, atención durante el estudio..
- libera el cuerpo durante la actuación para poder liberar las emociones.
- no utilizar partes del cuerpo que no sirven para lo que queremos hacer y prestar atención a aquellas que sí son fundamentales.

Mujer, 20 años. Violín.

Ahora gracias a la Técnica Alexander soy más consciente de mi cuerpo, me he dado cuenta que solo pensando en pensar “hacia arriba” mi espalda, y mis músculos se estiran. Tengo mucha más libertad a la hora de tocar, ya que soy más consciente de mi cuerpo y le puedo dar direcciones entonces estoy más relajada y más libre. También me ha ayudado mucho no quedarse en la misma posición siempre sino que cada 10 minutos bajar el violín y dar direcciones al cuerpo. Me ha ayudado mucho pensar antes de tocar, porque realmente he visto que es muy importante lo que pensamos, y que lo que pensamos lo transmitimos y lo permitimos.

Esto de la inhibición lo uso mucho para el estudio de ciertos pasajes y para conseguir realmente lo que quiero y pienso. Mentalmente también me ha ayudado mucho, dando las direcciones apropiadas y para pensar positivamente. Porque es que lo que pensamos es lo que pasará y lo que se quedará en el subconsciente, por tanto nuestros pensamientos tienen que ser buenos y beneficiosos

Mujer, 21 años (1). Violín

1º Lo primero para mejorar mi postura al tocar, ya que tenía malos hábitos de los que no me daba cuenta, como por ejemplo subir el hombro.

2º También me di cuenta de que tenía tensión en la mandíbula, ya que la apretaba.

3º En general toco más relajada gracias a la Técnica Alexander. Muchas veces me paro y pienso cómo estoy colocada, etc..cosa que no hacía antes.

Mujer, 21 años (2). Violín

- Mejora la capacidad de concentración.
- Ayuda a pensar lo que realmente se quiere.
- La postura de nuestro cuerpo sin instrumento y con él.
- La respiración para ayudar al cuerpo.
- Elimina tensión.
- Concentración.
- Progresión y mejora en el estudio.
- A la hora de enfrentarse al público, sensación de control.
- Psicológicamente al saber que estamos relajados nos hace confiar más en nosotros”

Mujer, 21 años (3).Violín

La Técnica Alexander me ha ayudado a recordar mis direcciones, que tocando debo seguir pensando en tener el cuello libre y la cabeza en equilibrio, que debo alargarme y ensanchar mi espalda en vez de encogerla, ya que como resultado así obtengo mejor sonido tocando. Me recuerda que pese a la concentración que tengo a la hora de tocar el violín puedo también ser consciente de que puedo moverme en determinados momentos, me ayuda sobre todo en los pasajes más complicados ya que me siento con realizar cualquier mínimo movimiento más relajada y liberada y muchas veces me salen mejor sin darme cuenta.

Ahora puedo también estar de pie tocando y en cualquier momento decidir sentarme sin parar de tocar y volver a levantarme de forma muy natural y que no interfiere desde luego negativamente a mi sonido.

De hecho y antes de colocarme el violín, pienso en la posición que tengo estando tranquilamente de pie, e intento no cambiarla, es decir, no hacer nada, no levantar tanto el hombro para sostener el violín ya que con el peso de mi cabeza es más que suficiente y cuando soy capaz también de pensar según toco en el brazo derecho pienso que éste es muy largo y ligero y me cuesta menos tocar pasando de hecho más arco. Y por supuesto antes de empezar a tocar un pasaje pienso en él, en cómo hacerlo y cuando lo hago creo poder estar preparada para tocarlo y me suele salir mejor, aunque sean cosas que todavía debo practicar más, porque con el estrés del curso, muchas veces resulta difícil parar a pensar todo esto en vez de parar y tocar automáticamente.

¡Ah! Y cómo no, pienso eso casi siempre en estar “con la nota” y funciona, pienso “siempre adelante” y sigue porque no tienes por qué equivocarte y solo hacer sigue pensando en el presente de cada nota y sin duda funciona y me equivoco menos por restar importancia a la complicación de obras y pasajes.

Mujer, 21 años (4). Violín

Me ha ayudado a no hacer movimientos innecesarios. En mi caso (el violín) subía el hombro derecho e izquierdo y no hacía falta subirlos.

También me ha ayudado con un pasaje difícil no hay que machacarlo, sino dejarlo descansar y suave. Tendemos a agarrotarnos ante esos pasajes.

Lo más importante que me ha enseñado es a parar, pensar y luego actuar.

Mujer, 22 años. Violín

- Conocimiento de mi cuerpo.
- Conciencia de mi cuerpo aplicado con y sin el instrumento.
- Mayor conciencia del momento presente. Sentir el aquí y ahora y conectarme con mi cuerpo y con como se encuentra en ese momento: ej en un escenario, en vez de concentrarme en los nervios, capacidad de pensar en otra cosa y desviar mi atención en cómo me encuentro en ese momento. Mayor control sobre mi cuerpo y por tanto:
- Mayor relajación y menor tensión muscular. Capacidad para tocar más relajada sabiendo como optimizar y ahorrar energía. Mayor control a nivel muscular.
- Mayor “inteligencia” a la hora de estudiar. Parar y pensar me permite imaginármelo primero y tocarlo después a diferencia del pasado. Ahorro y optimización en el estudio.
- El mejor uso..se nota a la hora de conseguir un sonido diferente en el violín, ej. sentir el peso equilibrado en los dos pies y desbloquear la cadera me da un mayor volumen sonoro, es decir, un recurso más y mi cuerpo como un instrumento más aparte del violín.
- Menos dolor con instrumento. Mejorar mi uso y mi técnica ha reducido considerablemente el dolor con el que tocaba (también con y sin instrumento)
- Relajación. Conectarme con mi “yo” físico y darme las direcciones me permite relajarme también a nivel mental, sobre todo antes de pruebas y audiciones.
- Consecuencias negativas (al menos por el momento)
- Menor espontaneidad. En vez de hacer “lo que me sale” inhibo esa acción para darme las direcciones. Soy menos espontánea al inhibir o parar mis reacciones y por tanto con mis movimientos.
- Demasiada atención en mi cuerpo y en como lo utilizo me resta concentración de la música que es el fin último y verdadero del instrumentista. A veces me gustaría dejarme llevar más y antes de la Técnica Alexander y mi cambio de técnica (en el violín) era más fácil ya que no tenía conciencia de mi cuerpo y por tanto solo me centraba en la música. A veces puedo intentar controlarlo todo demasiado y me afecta nivel interpretativo.
- Aún así, quiero pensar que cuanto más profundice en la Técnica, más automatizaré ciertos movimientos técnicos (a la hora de tocar) y no sea tanto una interferencia con la música sino que vaya a favor de ella. Al menos eso espero.

Mujer, 23 años. Violín

Nivel físico

No solo con el violín además de con la inmensa cantidad de objetos que pasan por mis manos al cabo del día, gracias a la Técnica Alexander, he conseguido tomar conciencia de que el instrumento (y todo) va hacia mi no yo hacia él, considerando mi postura lo más natural posible y dispuesta a recibir el violín, no engancharme yo a él. También ayudó a conseguir que mi tren inferior participara en la actividad de tocar, la mayoría de las veces sólo te centras en los brazos, olvidando que tu cuerpo es todo un conjunto

Nivel psíquico

De manera principal, la Técnica Alexander favorece a mi disposición a la hora de tocar, ayudándome a parar y reorganizar mis prioridades mientras estudio/toco, concediéndome cierta claridad de ideas, primero control primario, la columna se alarga, y a veces (sorpresa!!) influye de manera directa en ciertos pasajes o conceptos de fraseo.

Hombre, 23 años. Violín

La Técnica me ha ayudado mucho con el instrumento y con la vida misma.

Conocer mejor mi cuerpo es fundamental para mantener el Control Primario y estar en equilibrio: todo ello contribuye al sonido, la presencia y la libertad de movimientos a la hora de tocar.

He aprendido que en la vida y en la música no hay que “hacer” sino “permitir” y esto me ha ayudado a ser más feliz en todos los ámbitos y a disfrutar más la música y por tanto, a ser mejor músico, artista y persona.

Al mismo tiempo me he dado cuenta de que si nos dejamos libres y creemos en lo que hacemos (permitiéndolo) el potencial humano es infinito.

La Técnica es una buena “medicina” para cuerpo y mente, y una buena filosofía de vida.

Mujer, 21 años. Viola

- Fomentar el control primario en el estudio diario para controlarlo también en ocasiones donde te sueles bloquear (audiciones, pruebas, conciertos...)
- Cuanto más libre te encuentras más libre estará la música que haces: ganarás en aspectos musicales como el vibrato, el fraseo, afinación, sonidos y colores e incluso creo que también mejorarás tu oído a la hora de escucharte y enfocar tu estudio.
- La mayoría de la gente que toca, interpreta, dirige bien tiene un buen uso del cuerpo.

Mujer, 20 años. Violoncello

Sobre todo me ha ayudado a tener más concentración y tener más en cuenta la posición correcta de mi cuerpo y la más cómoda. Esto me ha facilitado el superar pasajes difíciles y mejorar mi sonido.

He aprendido lo que es pensar antes de actuar, para mi esto ha sido lo más importante.

Mujer, 21 años. Guitarra.

- Mejora de la postura guitarrística.
- Mayor tranquilidad y concentración a la hora de tocar frente un público.
- Quitar los nervios en los pasajes difíciles.
- Mayor adaptabilidad al instrumento y por tanto, una mejora interpretativa y técnica del instrumento,
- Control de la respiración utilizándola de manera adecuada en cada pasaje musical.
- Eliminación de la tensión muscular.

Hombre, 21. Guitarra

- Te “reeducas” para aprender a “no hacer”; No tensar, no bloquear articulaciones a ir siempre para arriba.
- En mi caso particular, tenso mucho la espalda y bloqueo las caderas y en esto me ayuda la T. Alexander.
- Cuando nos sentimos más libres somos capaces de hacer más cosas con el instrumento, es decir, interpretamos mejor.
- Ayuda también para los pasajes difíciles, a no pensar en ellos como un problema y ayuda a solventarlos. Eso se consigue inhibiendo la reacción que tenemos ante dicho pasaje.
- En definitiva: cuanto más libres somos, más capacidad tenemos y nos centramos única y exclusivamente en LA MÚSICA que es lo verdaderamente importante”

Mujer, 23 años. Guitarra

- A nivel postural me ha ayudado a descubrir la articulación de la cadera, y a utilizarla a la hora de tocar para dirigirme al mástil.
- A nivel de concentración, ayuda para relajar, más bien ser consciente de las tensiones y solucionarlas.
- También para elongar la espalda, tener consciencia de llevar la cabeza hacia arriba, lo cual ya no concuerda con el vicio que tenía de pegar la cabeza al mástil.

Hombre, 27 años. Guitarra

Mayor economización del tiempo de estudio ya que el cuerpo obtiene una mejor respuesta.

Mejor control de movimientos aumentando la capacidad de reacción ante un error en la interpretación.

Más seguridad en el contacto físico con el instrumento, es decir, no tener la sensación de que el instrumento se desliza y va a caerse.

A la hora de tocar de memoria, la seguridad aumenta, o mejor dicho, disminuyen las distracciones, sobre todo gracias a la atención en la respiración. Además en el estudio me ha permitido realizar el trabajo de memorización en menos tiempo y con mejores resultados.

Mujer, 47 años. Guitarra (Musicología)

- Aplicar el concepto de “detenerse observar y escuchar”.
- Cuello libre que me permite liberar tensiones, así como cabeza arriba y hacia delante.
- Espalda alargada y ensanchada; respiración con la espalda.
- Estirar las manos antes de tocar y después, para sentir aflojadas las articulaciones de los dedos.
- Sentir las rodillas y los tobillos libres y en su dirección correcta.
- Sentir aflojada y en su sitio la articulación de la cabeza.
- Ejercicio de “semisupino” para mejorar la respiración.

- Ejercicio de “susurro” para la colocación de mi boca.

La misma alumna adjuntó el siguiente escrito:

En esta sociedad en la que vivimos, inmersa en el estrés, las depresiones, la ansiedad..., todo parece estar regido por la voluntad de la genética, nuestra propia evolución del hombre como especie. Bien podríamos ver de nuevo la película “El planeta de los simos” que nos diría lo erróneo de nuestro comportamiento como seres humanos que nos estudiamos a nosotros mismos y a nuestros semejantes bajo el prisma y con la óptica con la que miramos nuestras células en el Laboratorio, miradas y “manipuladas” desde el microscopio. Parece ser que nuestras técnicas han caído en la trampa de nuestras conductas. Parece ser que somos víctimas de nuestro conocimiento, y que la raza humana perece por el “mal uso” que hacemos de ella, por la idea que, previamente fijada, tenemos de nuestro cuerpo y de nuestra, llamémosle “alma” o “espíritu”, donde esconderla...

Con la Técnica Alexander he descubierto que yo, a mis años, que puedo ser “dueña” otra vez de mi propio cuerpo, que puedo dirigir mis músculos, soltando las articulaciones, teniendo el concepto claro de Inhibición (qué es lo que no voy a hacer), y de Instrucción (qué voy a hacer para mejorar). Teniendo una idea clara de qué puntos de mi cuerpo tengo que conocer, hacia dónde debo dirigirlos, que tensiones no tengo que acumular, pues al contrario, soltando, aflojando el cuello encuentro siempre una cabeza, que bien dirigida hacia arriba y hace delante, da las instrucciones a mi propio sistema muscular y articular en una reacción de feed-back preciso. Sin olvidar el alargar y ensanchar la espalda...

Yendo a clases de Yoga, cuando tuve una “gran lumbalgia” me decían: hay que desorganizar nuestro sistema muscular para luego reorganizarlo bien...

Con Técnica Alexander he aprendido el “detente, observa y escucha”, el “no hacer” y sobre todo, que puedo ser yo misma quien tras la inhibición, puedo darme a mí misma las instrucciones necesarias...

En la Interpretación musical y con la técnica que aprendemos, siempre hay pasajes que nos resultan demasiado complejos: inhibición; nuevas instrucciones que provienen de nuestro “uso”, del “uso” que hacemos de nosotros mismos, el entender que tengo que “parar” para “observar” cuál es el problema y ver cómo solucionarlo... La idea de que “a mí sola me sale bien” pero en el contacto con “ese ente” llamado público voy a ponerme nerviosa, no me va a salir bien, o bien, cuando me presente al “examen” al llegar a ese pasaje “lo voy a hacer mal”

El por qué Alexander al mirarse en el espejo se veía a sí mismo y cómo en el contacto con la escena le fallaba la voz.. “Ese”, nuestro instrumento máspreciado, tanto en el hablar como en el cantar, Todo relacionado con el “uso” que hacemos de nosotros mismos; nuevamente nuestro pensamiento: “no hacemos” y “hacemos”. El control de nuestra respiración con la apertura de zonas en los ejercicios como el de “semisupino” o el “susurro”...

Todo esto me lleva a niveles más profundos y filosóficos como de libertad: “soy yo dueña de mi cuerpo”..

En realidad me ha cambiado la manera de pensar y de vivir: Puedo hablar, o puedo no hacerlo, puedo mirar, o puedo no hacerlo, pero soy yo misma con la ayuda de la Técnica

quien me ha hecho reflexionar sobre todo esto, sobre mi comportamiento y sobre el concepto que puedo tener de mi propio cuerpo...

Es una nueva visión de cómo hemos hecho cosas erróneas a lo largo de nuestra vida y de cómo ¡¡todavía!! Puedo cambiarlas: volver a coger posturas que “sólo os niños hacen” y que podemos volver a cogerlas; la gravedad, “cómo influye en nosotros” y cómo la tenemos que tener en cuenta para que sea algo positivo y natural con lo que contamos. Los músculos antigravitatorios, sobre todo de la cara los deberíamos también tener en cuenta...

Y ya, para finalizar, y con la gratitud que se merece el haberme hecho partícipe del conocimiento de la existencia de la Técnica Alexander, volver al Siglo de Oro, en el que Lope de Vega ya nos escribía en sus versos:

*A mis soledades voy,
De mis soledades vengo,
Que con venir de mí mismo,
No puedo venir más lejos..*

*No estoy bien, ni mal conmigo,
Mas dice mi entendimiento.
Que el hombre que todo es alma,
Está cautivo en su cuerpo.*

Mujer, 22 años (1). Flauta

La técnica Alexander me ha enseñado principalmente a ser consciente de mi propio cuerpo a la hora de la ejecución musical ya que particularmente, yo tenía ciertas tensiones innecesarias de las que no era consciente y gracias a analizarme a la hora de tocar he podido corregirlas.

He aprendido que es más importante el trabajo mental en cuanto a estudio y a interpretación más que el trabajo físico.

En definitiva, todo este tipo de cuestiones me han resultado muy beneficiosas a la hora de enfrentarme a una audición, a un público, ya que se puede ser capaz de tener un control de nuestro propio “yo”, y es lo que más he valorado.

Mujer, 22 años (2). Flauta

Sobre todo pasar antes de hacer. Esto se traduce en ser más consciente de lo que voy a hacer, no tocar por inercia. Además de ejecutar mejor los pasajes (por ejemplo) el estado anímico de la obra es mucho más calmado. Más calmado y más abierto a la música y el público. Cómo saber utilizar o controlar cualquier estímulo positivo o negativo.

Por otro lado, esta manera de “hacer” junto con el estudio físico-mental de permitir el movimiento, me han ayudado concretamente a “tomar aire”. Cambiar el concepto de “coger aire” por “permitir el paso del aire”, mejora absolutamente la capacidad, el flujo del aire y la tranquilidad a la hora de hacerlo. Cuando cambio el chip y pienso en “permitir” no me agobio, no tengo la sensación de estarme ahogando (algo que tensa la música de forma antiestética) constantemente.

Además hago menos ruido a la hora de respirar
En general, me tomo la interpretación con más calma

Mujer, 20 años. Oboe

Primero, lo más importante creo que ha sido la mayor seguridad que da a la hora de tocar en público el hecho de pararte a pensar las direcciones antes de tocar. Por un lado hace indirectamente que dejes de preocuparte por el examen, audición, etc., al tener que pensar en otra cosa, y por otra parte tocas más seguro porque al haber pensado en las direcciones te sientes más libre, no tienes tanta tensión y el mecanismo resulta mucho más sencillo.

Otra aplicación muy importante, sobre todo para los instrumentos de viento, es la cuestión de la respiración. El hecho de pensar que no tenemos que coger aire sino permitir que el aire entre y que la espalda se ensanche, permite que a la hora de tocar podamos contener más aire en los pulmones y en consecuencia mejorar la interpretación y que nos cansemos menos tocando.

Otras cosas que personalmente tengo que mejorar y que poco a poco se nota a la hora de tocar son: la colocación de los dedos (hacia el pulgar) y la muñeca (hacia dentro) que ayudan mucho con el mecanismo, lo hacen más fácil; dejar más libres la cadera y las rodillas y poder tocar a veces en posición mecánica, a mí esto me ayuda en pasajes difíciles y sobre todo pesados de aguantar (de duración), parece que se ensancha más la espalda etc, no lo sé exactamente, pero hace que tenga una mayor resistencia en esos momentos.

Mujer, 22 años. Fagot

- Evitar tensiones innecesarias a la hora de tocar.
- Mantener la concentración al tocar.
- Pensar sólo en la música y en mí a la hora de tocar en público (aumenta el nivel de confianza en uno mismo a la hora de exponerse a los demás).
- Tomar consciencia poco a poco de nuestros problemas (aparentemente físicos aunque en realidad psicológicos) para poder prestar más atención en ellos y así corregirlos.

Mujer, 20 años. Trompa

No sólo te enseña a coger un buen hábito a la hora de sentarte o andar.

También ayuda a prestar atención a las diferentes partes de nuestro cuerpo a la hora de hacer cualquier movimiento.

En la vida diaria a parte de coger o de habituarnos a sentarnos bien, ayuda incluso a estirar más todas las partes del cuerpo, por ejemplo cuando caminas se va mucho más recto y pareces incluso más alto.

A respirar mejor al tocar el instrumento, tensas menos nuestro cuerpo cuando hay un pasaje que nos resulte difícil.

Sobre todo a no pensar que algo es difícil y ayudar el cuerpo o la mente a no pensar que eso es difícil y quedarnos bloqueados en esa actitud.

Mujer, 21 años. Trompa

Mi concentración antes de tocar es mucho mejor y cuando empiezo a tocar me siento muy cómoda. No me pongo tan nerviosa como antes.

Mi posición corporal ahora es mucho más relajada y no se tensa como antes; aunque lo que aún tengo que vigilar es cuando mis caderas se tensan.

En general estoy muy contenta porque la técnica me ha ayudado a darme cuenta de muchas cosas que mi cuerpo hacía y no me daba cuenta

Trompa

- Sobre todo me ha ayudado el ejercicio de permitir el estiramiento de los brazos, y lo de no coger aire, sino permitir que entre.

Mujer, 23 años. Trompeta

- Mejor presencia escénica
- Ayuda a una mejor respiración y todo lo que ella conlleva.
- No tener tensiones corporales innecesarias.
- A una mayor concentración, capacidad para estar en lo que se está haciendo.
- Afrontar con más facilidad los pasajes complejos
- Más naturalidad.
- Mayor flexibilidad y agilidad.
- Solucionar problemas técnicos sin el instrumento.
- Mejor sonoridad, libertad en el sonido.
- Ser consciente de los malos hábitos.

Hombre, 26 años. Trompeta

- Una disposición mental adecuada antes de la interpretación, pensar qué se va a hacer y cómo, así como la actitud que se debe adoptar y es requerida según el tipo de obra.
- De alguna manera crea la ventaja de un “parón en el tiempo” que ayuda a la concentración, y en la evasión de los nervios
- Una disposición física ligada a la relajación de aquellos músculos que no deben ser utilizados, y que podrían desembocar en vicios que nos entorpecen en la interpretación. Al mismo tiempo, también la concentración en aquellos músculos que deben estar preparados para su correcto funcionamiento.
- Mantenimiento y uso adecuado de los músculos durante la ejecución instrumental, que ayuda en la sencillez y agilidad de los movimientos necesarios.

Hombre, 22 años. Trombón

Pienso que la técnica Alexander es una disciplina muy importante dentro de nuestra actividad como músicos y que puede resolver aquellos problemas, sobre todo corporales, que podamos tener en nuestra interpretación musical.

El conocimiento de esta técnica puede ser muy útil en la eliminación de aquellos hábitos que hemos adquirido durante nuestra vida, hábitos perniciosos para nuestra salud. Nos

ayuda a corregir posturas erróneas, usar mejor nuestro cuerpo, nuestra espalda, nuestros brazos, nuestra respiración (en el caso de instrumentistas de viento) etc.

Pienso que la técnica Alexander debe ser algo que se practicara durante toda nuestra carrera porque ayudaría a hacer un buen uso de nosotros mismos mientras realizamos nuestra actividad.

Hombre, 23 años. Trombón.

Pues me ha ayudado a soltar la cadera, que la ponía muy rígida a la hora de tocar, y eso me ha permitido tocar con mayor libertad y hacer que el aire salga con mayor facilidad. También el pensar en dejarme llenar de aire y no pensar en querer coger mucho ha hecho que todo mi cuerpo esté más libre y por consiguiente que toque también más relajado y mayor facilidad.

Otro aspecto a destacar es que al realizar el ejercicio de sentarnos y saber que todo nuestro cuerpo tiene que estar sobre los isquiones, me ha permitido mejorar mi interpretación a la hora de tocar sentado, sobre todo en ensayos, donde se pasa mucho tiempo sentado y es fácil olvidarse del buen uso de nuestro cuerpo.

Hombre, 24 años. Bombardino/Trombón

Para mí la Técnica Alexander me ha aportado la capacidad de estar pensando prácticamente todo el día en una buena posición, intentando comprender la mejora de ésta mediante un buen uso y la correcta dirección de las partes del cuerpo.

En el ámbito musical, la Técnica me aporta exactamente lo mismo, mejorando mi posición anteriormente defectuosa; al igual que la mejoría que he notado en la interpretación.

Creo que es totalmente beneficiosa para quien busca mejorar su postura y a su vez su interpretación. A mí personalmente me ha ayudado a comprender y a practicar un buen uso tanto en la música como en la vida cotidiana

Mujer, 23 años. Tuba

Lo que más destacaría, o por lo menos lo que creo que más me ha ayudado es a la hora de sentarme en la silla o colocarme el instrumento, aunque hubiera pensado que es una “tontería”, solo con pensar, al sentarme; cuello libre, cabeza hacia arriba y hacia fuera, rodillas hacia fuera... o algo que parece muy sencillo pero no lo es, como es llevar el instrumento hacia ti y no lo contrario, hace que mi técnica me resulte mucho más fácil, como si lo que ya he aprendido a la hora de tocar fuera más sencillo y esto hace poder conseguir una interpretación más libre y muchísimo más personal, es decir poder hacer realmente lo que tu quieras con el instrumento.

Hombre, 22 años. Tuba

Para mí, la técnica Alexander ofrece una nueva concepción de nuestro cuerpo, mediante la cual nos damos cuenta, mejor dicho, tomamos consciencia de nosotros mismos ya que desde que nacemos nos vamos olvidando de movimientos básicos, que sabemos

hacer, para ir adquiriendo malos hábitos, de manera inconsciente. Mediante esta técnica, somos capaces de darnos cuenta de estos hábitos y podemos evitarlo.

Esto es muy importante a la hora de interpretar porque si sólo el mero hecho de sentarnos en una silla nos crea malos hábitos a lo largo de años y años, no imaginemos si además de sentarnos, tenemos que estar soportando el peso de un instrumento (en mi caso bastante pesado) horas y horas. Si no tenemos cuidado de nuestra postura podemos hacernos bastante daño a nosotros mismos y perjudicar, no solo a nuestra forma de tocar sino a nuestra vida diaria.

En mi caso yo tuve la siguiente experiencia:

Año tras año, a la hora de tocar yo tenía una serie de hábitos, adquiridos a lo largo de mi vida. Yo al llevar realizándolos tanto tiempo no era consciente de que algo hacía mal y llegaba un pasaje de notas agudas, que requieren aire muy rápido y yo no era capaz de tocarlo y no entendía porqué.

Con la técnica Alexander, al tomar consciencia de mi mismo pude observar que lo que hacía, no sólo en las notas agudas sino en todas, era apretar más los músculos con lo cual esto impedía la salida del aire y por tanto no conseguía tocar bien.

He tardado 15 años en darme cuenta de esto pero ahora que lo he conseguido, no podía estar más satisfecho por tanto más contento.

Ojalá desde pequeño lo hubiera conocido y aplicado ya que estos problemas los hubiera evitado. Sin embargo nunca es tarde y para mí menos.

Mujer. 22 años. Percusión

Mi experiencia hasta ahora de la Técnica Alexander en mi interpretación me ha servido para, ante un pasaje difícil, en un ensayo o concierto, relajarme, pensar que soy capaz de tocarlo pero que con algún tipo de tensión en mi cuerpo es más difícil.

Me ha servido para no darle demasiada importancia a algunos aspectos a la hora de tocar.

Mujer, 24 años. Percusión

1. Distensión muscular
2. Libertad de movimientos
3. Inhibición en el estudio de pasajes (parar y pensar que puedo mejorar)”
4. Inhibición y dirección en general.

Mujer, 30 años. Piano y Dirección coral

Piano:

- No tengo dolor de cuello y hombro
- El rato de estudio cunde más que antes.
- No sufro tanto al tocar delante de otras personas.
- Escucho mejor
- Con el coro, me entienden mejor los gestos y también les escucho más. No me pongo tan nerviosa.

Hombre, 34 años. Dirección Coral. Piano.

- Concentración en el cuerpo durante la interpretación para evitar pensamientos improductivos o perjudiciales.
- Reducción de tensiones musculares y rigideces.
- Mayor libertad en la mente para escuchar los detalles de la interpretación.
- Aplicación a los ejercicios vocales de ensayo y a los cantantes del coro en general

Mujer, Voz

La Técnica Alexander fundamentalmente me ayudó a descubrir donde estaban mis tensiones en el cuerpo y a partir de ahí, aprendí a pensar en las direcciones y mejoré mi “uso” habitual.

Todo esto hizo que mi voz cambiara y en la clase de canto y en el habla diese un giro de 180°.

Otro aspecto que me enseñó esta técnica es a controlar los nervios en las audiciones y conciertos pero sobre todo a tener conocimiento de mi uso.

Hombre

La técnica Alexander me ha servido en la práctica de mi instrumento musical a darme cuenta de lo que no debo hacer, como por ejemplo no estudiar continuamente durante mucho tiempo, dejar más libre la parte de la cintura y hombros para no tener tanta tensión y enfocar el estudio a una mayor naturalidad.

A la hora de tocar un concierto, pararme, pensar, y luego tocar,... me ha ayudado bastante a controlar los nervios y tocar más pausadamente

Los datos fueron ordenados de la siguiente manera:

1. Instrumento.
 - cuerda
 - guitarra
 - viento madera
 - viento metal
 - percusión
 - piano y dirección coral
 - VOZ
2. Género.
3. Edad.

Los datos que faltan no fueron aportados por los alumnos.

II. CUESTIONARIO

En negrita el número de respuestas.

Este cuestionario forma parte de una investigación para una Tesis sobre las Aplicaciones de la Técnica Alexander a la Interpretación Musical.

Por favor, tómate tiempo para pensar las respuestas, y luego marca las opciones con una X.

Todas las respuestas son válidas, así que puedes ser sincero.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Hombre

Mujer

Instrumento:

Edad:

¿Cuándo empezaste las clases de Técnica Alexander?

1. ¿En qué situaciones has practicado Técnica Alexander en tu vida cotidiana?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 32 Al sentarte | 26 Al levantarte de un asiento |
| 32 Al estar sentado | 27 Al estar de pie |
| 31 Al caminar | 16 Al agacharte |
| 15 Al transportar tu instrumento | |

Otras respuestas:

2 Al subir y bajar escaleras

1 Al levantarse de la posición de tumbado

2. ¿En qué momentos has practicado Técnica Alexander en el estudio con el instrumento o al dirigir?

26 Antes de estudiar

29 Durante el estudio

11 En los pasajes difíciles.

19 En los descansos

3. ¿Has practicado Técnica Alexander al interpretar en público?

29 En los momentos previos a ponerte delante del público.

13 Ya delante del público (tribunal, etc)

14 Mientras interpretas delante del público.

11 En los compases de espera

Otras respuestas:

1 Nada

1 No piensa en ello aunque debería hacerlo

1 No mucho delante del público

4. ¿Con qué frecuencia has practicado el procedimiento de semi-supino?

11 Una vez a la semana.

16 Varias veces durante la semana

9 De vez en cuando

7 Solo cuando estabas cansado

4 Solo cuando tenías algún dolor.

0 Nada

Otras respuestas:

2 No contestan

5. ¿Y el permitir el alargamiento de tus brazos?

5 Una vez a la semana.

19 Varias veces durante la semana

16 De vez en cuando

3 Nada

Otras respuestas:

1 Cuando noto los brazos cansados

1 Antes de estudiar

2 No contestan

Según la experiencia obtenida por el aprendizaje de “parar” y “pensar” en tu cuerpo de una manera constructiva, consideras que, en general:

6. Eres más consciente de tu Control Primario.

28 Sí, usualmente **11** No siempre

5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan.

7. Eres más consciente de las articulaciones de la cadera y rodillas

21 Sí, usualmente **16** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan.

8. Prestas más atención a partes del cuerpo de las que antes no eras tan consciente.

33 Sí, usualmente **2** No siempre

9 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan.

9. Eres más consciente de la gravedad de pie o sentado

24 Sí, usualmente **13** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan.

10. Eres más consciente de la respiración.

33 Sí, usualmente **7** No siempre

4 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

11. Te permites usar la posición de ventaja mecánica.
11 Sí, usualmente **24** No siempre
8 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

12. Tienes menos tensión en los hombros
28 Sí, usualmente **10** No siempre
5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Otras respuestas:

1 Normalmente, según el estudio

13. Tienes más libertad en las manos.
25 Sí, usualmente **14** No siempre
5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

14. Controlas mejor los movimientos
26 Sí, usualmente **11** No siempre
7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

15. Te das más cuenta de las tensiones o hábitos erróneos
33 Sí, usualmente **6** No siempre
5 **5** Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

16. Sabes como eliminar esas tensiones dejando de hacer lo erróneo
24 Sí, usualmente **14** No siempre
Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Otras respuestas:

1 En teoría sí, pero no sé como dejar las tensiones no sé por qué razón.

Según la experiencia obtenida por el entrenamiento de la *Inhibición* y la *Dirección*, consideras que con respecto al trabajo con el instrumento o cuando diriges:

17. Te notas más seguro en el contacto físico con el instrumento.

- 23** Sí, usualmente **11** No siempre
10 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

18. Tienes más libertad en los movimientos

- 23** Sí, usualmente **14** No siempre
7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

19. Te sientes más relajado

- 21** Sí, usualmente **18** No siempre
5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

20. Haces menos esfuerzo

- 24** Sí, usualmente **11** No siempre
8 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Otras respuestas:

- 1** Lo intento

21. Estás más atento al cuerpo al estudiar

- 31** Sí, usualmente **5** No siempre
7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Otras respuestas:

- 1** Más que antes
1 Cada vez más

22. Haces más descansos periódicos al estudiar.

- 20** Sí, usualmente **19** No siempre
5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

23. Aguantas mejor los ensayos largos

27 Sí, usualmente **9** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

24. Has mejorado tu capacidad de atención en el estudio.

27 Sí, usualmente **10** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

25. Has solucionado problemas técnicos siendo más consciente de tu uso.

28 Sí, usualmente **7** No siempre

9 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

26. Trabajas los pasajes difíciles *parando y pensando* mejor la música

25 Sí, usualmente **17** No siempre

2 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

27. Das ahora más importancia al estudiar al trabajo mental

34 Sí, usualmente **6** No siempre

4 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

28. Memorizas mejor las obras

18 Sí, usualmente **19** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

29. Obtienes mayor rendimiento en el estudio.

26 Sí, usualmente **10** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

30. Crees que has mejorado tu sonido

25 Sí, usualmente **10** No siempre

9 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

31. Ha mejorado tu técnica interpretativa

24 Sí, usualmente **14** No siempre

6 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

32. Escuchas mejor

25 Sí, usualmente **11** No siempre

8 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Con respecto a la interpretación en público, tu experiencia de la *Inhibición* y la *Dirección* te ha servido para:

33. “Parar y pensar” más en la música antes de empezar.

34 Sí, usualmente **8** No siempre

2 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

34. Controlar mejor los pensamientos negativos.

19 Sí, usualmente **19** No siempre

6 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

35. Tener más atención en la interpretación.

26 Sí, usualmente **13** No siempre

5 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

36. Estar más a gusto interpretando en público

26 Sí, usualmente **12** No siempre

6 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

37 Estar más tranquilo.

28 Sí, usualmente **10** No siempre

6 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

38. Tener más seguridad y control

28 Sí, usualmente **11** No siempre

4 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

39. Permitir más que la música salga

26 Sí, usualmente **11** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

40 Controlar mejor los pasajes difíciles

25 Sí, usualmente **12** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

41 Mejorar la capacidad de reacción ante el error en la interpretación

26 Sí, usualmente **14** No siempre

4 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

42 Mejorar la interpretación en general

31 Sí, usualmente **6** No siempre

7 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

43 Conseguir interpretaciones más personales.

26 Sí, usualmente **14** No siempre

4 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

44. ¿Tenías algún tipo de molestia o dolor al empezar el curso?

26 Sí **18** No

45. ¿Te encuentras mejor ahora?

39 Sí **4** No

Otros:

1 No estoy seguro

46. ¿Crees que has mejorado el uso que haces de ti mismo al interpretar?

43 Sí **0** No

47. ¿Has mejorado tus hábitos en general?

38 Sí **2** No

Otros:

1 Estoy mejorando pero no puedo asegurarlo

1 Posiblemente

48. ¿Tienes ahora más seguridad en ti mismo?

35 Sí **7** No

Otros:

1 Estoy mejorando pero no puedo asegurarlo

1 Posiblemente

49. ¿Tienes más autoestima?

29 Sí **11** No

Otros:

1 Estoy mejorando pero puede ser por vivencias personales

Si tocas un INSTRUMENTO DE VIENTO O CANTAS, (**21 respuestas**) crees que la experiencia obtenida pensando de otra manera sobre la respiración te ha enseñado a:

50. Ser más consciente de la respiración en la espalda

15 Sí, usualmente **4** No siempre

2 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

51. Permitir más la entrada de aire

19 Sí, usualmente **1** No siempre

1 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

52. Tener más control del aire

13 Sí, usualmente **5** No siempre

3 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

53. Agobiarte menos por la falta de aire.

8 Sí, usualmente **9** No siempre

2 Sí, ahora que me doy cuenta cuando me lo preguntan

Otros:

1 Depende del pasaje y la obra

54. ¿Te gustaría seguir entrenando para aprender a parar las reacciones automáticas y pensar mejor antes de la acción ?

44 Sí **0** No

55. Si te ha ayudado el entrenamiento de la *Inhibición* y *Dirección* como herramienta de control consciente constructivo, para la Interpretación Musical, ¿podrías resumir en qué crees que te ha ayudado más?

III. RESPUESTAS A LA PREGUNTA ABIERTA DE LOS CUESTIONARIOS **(PAC)**

44 alumnos matriculados en el RCSMM en el curso 2009/2010 en la asignatura optativa de Técnica Alexander respondieron a final de curso a un cuestionario.

La última pregunta del cuestionario (número 55) era la siguiente Pregunta Abierta: **Si te ha ayudado el entrenamiento de la “Inhibición” y “Dirección” como herramienta de control consciente constructivo, para la Interpretación Musical, ¿podrías resumir en qué te ha ayudado más?**

Las respuestas fueron las siguientes:

- Violín, 21. Mujer.

En no tensar los músculos al tocar. Al pensar en mantener las direcciones puedo estar menos tensa y así poder tocar prestando más atención en la música

- Violín, 22. Mujer.

Me ha ayudado en el sentido en que ahora soy más consciente de mi cuerpo, y me doy cuenta de errores y tensiones que hacía tocando y de los que no era consciente. Gracias a la Técnica Alexander me doy cuenta de ello con más facilidad y lo puedo solucionar

- Violín, 23. Mujer.

Creo que en lo que más me ha ayudado es a pensar mejor en los pasajes difíciles a la hora de estudiar, y pensar lo que quiero en cada nota. También al liberar tensión en el cuello (que tenía a principio de curso) toco más relajada, más a gusto y más libre. También en la mano izquierda tenía tensión al inicio del curso. Quizá influía el estrés y la dificultad técnica de las obras

- Violín, 22. Hombre

Sobre todo me ayudó a la hora de ser consciente de mi cuerpo, al sentir la gravedad sobre mis talones y ayudarme con la respiración, sintiendo que respiro con la espalda

- Violoncello, 28. Mujer.

En obligarme a pensar en cómo quiero realizar la acción y poder ser consciente, mientras la realizo, de mi cuerpo

- Guitarra, 23. (1). Mujer.

- En el conocer mejor como está mi cuerpo en cada momento y ser consciente de ello.
- En el parar y pensar en el ahora y aquí.

- Guitarra, 23. (1). Mujer.

A ser más consciente de lo que toco pero de forma relajada.

A enfrentarme a un público actuando de forma natural, sin pensar demasiado en ello.

A encontrarme más a gusto cuando toco disfrutando más de ello

- Guitarra, 24. Mujer.

Me ha ayudado la técnica en cuanto a dejar de tocar cada 10 minutos y permitir que mis brazos se alarguen; en pensar que mis hombros tienen que ir hacia los lados (ya que al ser guitarrista el hábito que tenía era el contrario); y a pensar cuando estoy tocando, que mi cabeza tiene que ir hacia arriba y mi espalda ensancharse con la respiración

- Guitarra, 33. Mujer

He recordado que mi capacidad no tiene más límites que los que me pongo a mí misma

- Guitarra, 21. Hombre.

En la forma de sentarme y en los conciertos o audiciones , ya que me doy las direcciones antes de tocar y me ayuda a estar más relajado

- Guitarra, 21. Hombre.

Corregir postura. Comodidad. Seguridad

- Guitarra, 25. Hombre.

A conocer mejor los mecanismos que utilizo y controlarlos para un mejor uso

- Guitarra, 27. Hombre.

En tener una buena colocación del cuerpo a la hora de tocar el instrumento, así como poner en práctica la respiración consciente. Esto me ha ayudado bastante de cara a la interpretación, pero soy consciente de que aún me queda mucho trabajo

- Flauta travesera, 22. Mujer.

Me ha ayudado sobre todo a darme cuenta de los malos hábitos que tenía, ser consciente de ellos y corregirlos poco a poco. He conseguido buenos resultados en poco tiempo, solamente siendo consciente de mis malos hábitos y pensando en ellos

- Flauta travesera, 23 (1). Mujer.

Me ha ayudado a comprender que cuerpo y mente son uno y que es totalmente necesario para nosotros los músicos (y para la gente en general) conocer nuestro cuerpo y tener un buen uso de él. Con la inhibición y la dirección nos damos tiempo y nos orientamos para llevar a cabo este buen uso

- Flauta travesera, 23 (2). Mujer.

Sobre todo al tocar en público soy mucho más consciente de mis movimientos y me encuentro mucho mejor tocando.

Intento darme órdenes siempre positivas y las direcciones básicas en los momentos de espera.

En orquesta he mejorado la posición al tocar y aguanto más horas sin cansarme tanto. Seguiré poniéndolo en práctica.

- Flauta travesera, 24. Mujer.

Sobre todo pensar en las direcciones y en “respirar con la espalda” me ha ayudado a abrir la garganta y permitir que el sonido salga más limpio y con mayor proyección. También he notado una gran diferencia al interpretar en prestar menos atención, estar menos preocupada, por los detalles técnicos y hacer más música.

- Flauta travesera, 25. Mujer.

En no perder las direcciones del cuerpo. Tener la sensación de “crecer”, sentir más las articulaciones.

Pensar en la respiración

- Flauta travesera, 27. Hombre.

Creo que me ha ayudado a entender que yo mismo tengo más control sobre lo que hago de lo que antes pensaba. Ahora entiendo que si hay algo que no controlo y no sé el motivo, no es que no sea capaz de hacerlo, sino que no entiendo los mecanismos que intervienen. Solo tengo que parar y pensar en la causa para poder controlarlo

- Flauta de pico, 31. Hombre.

Especialmente al desmitificar muchas de las situaciones por la que pasamos. En el fondo todo es más natural y sencillo, nos ponemos demasiados “pesos” y “tensiones” en nuestro proceso de aprendizaje. Para mí este entrenamiento es un proceso de eliminación de peso para ser poco a poco algo más ágil.

- Clarinete, 21. Mujer.

Ante todo me siento en general más liviana, más libre en el movimiento, como si todo supusiera menos esfuerzo, y sobre todo menos preocupación. Empleo más tiempo en realizar una “preparación mental” que me ayude a asumir los retos que se me plantean. Lo que más percibo es una mayor tranquilidad ante el público, pues las últimas veces que he tocado he disfrutado como antes no me ocurría y esa es una de las experiencias más gratificantes.

- Clarinete, 26. Mujer.

En ayudarme a centrarme más en lo que estoy haciendo, eliminando o tratando de eliminar los pensamientos que no sirvan en ese momento. También en pararme a pensar lo que voy a hacer y lo que quiero que salga antes de tocarlo

- Clarinete, 21. Hombre.

A mi me ha ayudado a tener mayor control mental y así poder salir a disfrutar al escenario, y al utilizar la dirección tienes más relación entre el cuerpo y mente y así en las obras estás más tranquilo y saber cuando puedes relajar tus músculos, para no estar en continua tensión.

- Oboe, 22. Mujer.

Controlo mejor mis nervios, no me precipito a la hora de hacer los pasajes difíciles. La postura es más relajada. Trasmito más seguridad al público

- Fagot, 22. Mujer.

Donde más me ha ayudado es en el control de la respiración, aunque me queda mucho trabajo por delante. Me he dado cuenta que solamente mejorando el control del aire, muchos problemas que tenía han desaparecido.

También he notado mucha mejoría pensando en tocar son el mínimo esfuerzo, me canso la mitad y la música me sale de una manera más natural.

- Saxofón, 24. Mujer.

El semi-supino.

Ejercicios para los brazos: quitando la tensión de los hombros y permitiendo el alargamiento de los brazos

- Saxofón, 21. Hombre.

- En utilizar la reflexión como una herramienta.
- En centrar problemas y evitar reacciones preestablecidas.

- Trompa, 24. Hombre.

1. A estar más tranquilo y seguro de mi mismo al tocar en público.
2. A no hacer nada, cuando una obra no sale bien, lo que es lo mismo, inhibir el fallo

- Trompeta, 20. Hombre.

Lo que más me ha ayudado es el hecho de pensar en las direcciones básicas, en concreto en llevar la cabeza hacia delante y hacia arriba y los hombros hacia fuera, porque a la hora de sacar mi sonido bueno no tenga las barreras que el mal uso nos pone.

- Trompeta, 24. Hombre.

Al principio tenía menos seguridad porque no me paraba a pensar y me ponía en tensión cada vez más. Ahora ya no existe esa tensión y permito pasar el aire sin estar tan pendiente de ello.

- Trompeta, 20. Hombre.

Me ha ayudado a conocer y sentir mi cuerpo, a pensar sobre él, que nunca lo había hecho, cuando toco, me siento, ando y me ha ayudado a progresar no solo con el instrumento sino que en la vida cotidiana. Personalmente mi cuerpo puedo empezar a controlarlo yo y no él a mí. Gracias.

- Percusión, 21. Mujer.

Me ha ayudado más en aprovechar más mis sesiones de estudio ya que me paro más a pensar que tocar a lo loco sin control por lo que se avanza más. También me ha ayudado a conseguir relajarme más cuando toco en público y controlar más la situación.

- Percusión, 24. Mujer.

En el momento de afrontar las obras al comienzo, en los momentos previos al inicio, tanto cuando empiezo a estudiar, hasta cuando voy a tocar un concierto. Me ayuda sobre todo a coger una postura correcta e intentar mantenerla, como la dirección (dentro de que no estoy estática) que me dejará mayor libertad de movimiento y control del mismo.

- Percusión, 25. Mujer.

Creo que más en la postura corporal y en la relajación a la hora de tocar, por lo menos soy consciente de cuando pierdo las direcciones, y sé como hacer para solucionar algún problema de tensión o dolores por varias horas de estudio.

- Piano, 18. Mujer.

Los conceptos de inhibición y dirección han resultado de gran ayuda en la evolución de mis capacidades interpretativas este curso. La idea de parar aquellos hábitos que de forma errónea hemos ido adoptando a través de los años de estudio, nos permite ser más consciente de nuestro cuerpo ayudándonos a tener un mejor uso del mismo. Este buen uso reforzado por una serie de direcciones como “cabeza hacia arriba y hacia delante” es imprescindible tanto en la vida cotidiana como en la práctica de nuestro instrumento.

- Piano, 18. Mujer.

Creo que en general me ha ayudado a ser menos impulsiva, “relajarme” más, estar más tranquila ya que con pensamientos que me inquieten o me estimulen, intento pensar y tomarlo con más calma en relación con el tiempo de respuesta.

- Piano, 21. Hombre.

A la hora de interpretar, parar y tranquilizarme los instantes antes y me he dado cuenta de donde provenían muchas de mis tensiones.

- Piano, 22. Hombre.

A la hora de tocar en público, lo que más me ha ayudado es a “estar en el momento” durante toda la interpretación, a tener más concentración y más capacidad de reacción en todo momento.

- Piano, 35. Hombre.

En la concentración a la hora de estudiar. Intento aislarme de lo que pasa alrededor

- Hombre, 25. Dirección coral, trompeta.

Pienso que en mi caso, que soy director, tanto la inhibición como la dirección hace que la parte física de mi especialidad, es decir la gestual, sea mucho más natural y cómoda de ver, y por tanto más eficiente.

- Hombre, 25. Dirección coral.

Sensación de mayor libertad, sobre todo

- Hombre, 36. Dirección de orquesta, clarinete.

Me ha servido sobre todo a la hora de buscar una mejor posición corporal a la hora de ponerme a dirigir, puesto que he eliminado parte de la tensión creada por mi posición primaria, además de una mayor libertad de movimientos

Los datos fueron ordenados de la siguiente manera:

1. Instrumento.

- cuerda
- guitarra
- viento madera
- saxofón
- viento metal
- percusión
- piano
- dirección coral
- dirección de orquesta

2. Género.

3. Edad.

IV. GUIÓN PARA LAS DISCUSIONES DE GRUPO

¿CÓMO HAS PRACTICADO LA TÉCNICA ALEXANDER?

¿CÓMO TE HA AYUDADO LA TÉCNICA ALEXANDER A?

1. SER MÁS CONSCIENTE DE CÓMO USAS TU CUERPO AL TOCAR
2. DARTE CUENTA SI HACES MÁS ESFUERZO DEL NECESARIO AL TOCAR
3. A ESTAR MÁS SEGURO EN EL CONTACTO FÍSICO CON EL INSTRUMENTO
4. A MEJORAR TU CAPACIDAD DE ATENCIÓN GENERAL EN EL ESTUDIO
5. A RESOLVER PROBLEMAS TÉCNICOS SIENDO MÁS CONSCIENTE DE TU USO
6. A TRABAJAR LOS PASAJES DIFÍCILES PARANDO Y PENSANDO MEJOR LA MÚSICA
7. A DAR MÁS IMPORTANCIA AL TRABAJO MENTAL
8. A MEMORIZAR MEJOR LAS OBRAS
9. A OBTENER MÁS RENDIMIENTO EN EL ESTUDIO
10. A MEJORAR TU SONIDO
11. A ESCUCHAR MEJOR
12. A CONTROLAR MEJOR LOS PENSAMIENTOS NEGATIVOS
13. A TENER MÁS ATENCIÓN EN LA INTERPRETACIÓN
14. A ESTÁR MÁS A GUSTO INTERPRETANDO EN PÚBLICO
15. A CONTROLAR MEJOR LOS PASAJES DIFÍCILES
16. A REACCIONAR MEJOR ANTE LOS ERRORES
17. A MEJORAR LA INTERPRETACIÓN EN GENERAL

¿TE ENCUENTRAS MEJOR FÍSICAMENTE?

¿SEGUIRÁS APLICANDO LA TÉCNICA A TU TRABAJO INSTRUMENTAL?

¿TE GUSTARÍA SEGUIR RECIBIENDO CLASES DE LA TÉCNICA?

- SI TOCAS UN INSTRUMENTO DE VIENTO:

¿CREEES QUE LA TÉCNICA TE HA AYUDADO A SENTIRTE MEJOR CON LA RESPIRACIÓN AL TOCAR?

¿TE HA AYUDADO A MEJORAR TU AUTOESTIMA?

Esta ultima pregunta fue añadida en último momento como sugerencia de algunos de los alumnos.

Contesta lo que pienses de verdad.

Si crees que no te ha ayudado dilo.

Si te das cuenta al hablar del tema de algo de lo que no te habías dado cuenta antes, dilo también.

V. EXTRACTOS DISCUSIONES DE GRUPO

Mejora de la percepción: reconocimiento de hábitos

- Flauta de pico, hombre. (DG 4a/00.02-01.15) Pues en primer lugar (*voz muy tenue*) la TA me ayudó primordialmente a darme cuenta de que en muchas ocasiones hacía esfuerzos innecesarios al tocar, tenía.. tenía muchos hábitos que hacían que me tensara en.. por ejemplo en determinados pasajes difíciles o con instrumentos con los que toco menos. Así que eso fue una de las grandes ventajas de empezar a conocer esta técnica, porque claro, una vez que eliminas ese esfuerzo innecesario, te paras para pensar mejor en la música pues entonces todo es mucho más fluido. Así que eso es.. una de las.. de las grandes ventajas que me ha aportado la Técnica. Así me ha ayudado a mejorar la interpretación, así a grandes rasgos.

- Flauta, hombre. (DG 2/21.25-21.48) Yo también , yo me di cuenta hace poco, bueno hace un par de semanas o algo así, que, antes de empezar a tocar, justo cuando me colocaba la boquilla aquí y al respirar, hacía esto con la garganta porque quería sacar mucho sonido y.. como para que no sonase aire tal y entonces tensaba mucho el cuello, y nada y..

- Flauta de pico, hombre. (DG 7/01.14-01.50) ¿Cómo te ha ayudado la TA, a ser más consciente de cómo usas tu cuerpo al tocar?
- Violín 2, hombre: Si es evidente que sí, ¿no?
 - Violín 3, mujer: ¿Hay alguien que no esté de acuerdo?
 - Violín 1, hombre: A mi también me ha ayudado.
 - Violín 3: A todos.
 - Violín 2: Yo lo de las direcciones y todo de lo que habla es muy útil.
 - Violín 3: En fijarnos más en nosotros.
 - Violín 1: Si a averiguar los problemas que tienes, si subes un hombro, si tensas el cuello. Yo creo que a eso ayuda bastante.
 - Saxofón, hombre: Sí.
 - Violín 1: Te haces consciente, te haces consciente de como estás.
 - Violín 2: Y que con el análisis de eso, resuelves muchos problemas técnicos que no están tan relacionados con..
-

Guitarra, mujer. (DG 5/01.35-02.00) ..y si he notado un cambio bastante en tocar el instrumento, porque... si también por las direcciones porque al darlas al tocar, que el cuello, que la cabeza no vaya hacia delante, que no pierda el equilibrio y también de estar más flexible en la cadera porque antes siempre la he puesto muy tensa y ahora sigo trabajando en esto también.

Guitarra, hombre. (DG 4a/01.25-02.27) Luego, a nivel de estudio a mi me ha sido de gran utilidad porque muchas veces si estoy tocando un rato y tengo alguna sensación

extraña, o sobre todo en la guitarra que es bajar la cabeza para ir hacia el instrumento, bueno pues a veces, intentando.. bueno o sea ese gesto que es casi como de inercia ¿no?, como algo que no se puede evitar, siempre tocas y a cabeza va hacia la boca de la guitarra, pues bueno digamos que cuando estoy haciendo eso, a veces me doy cuenta y dejo de hacerlo, ¿no? y de intentar cada vez practicar un poco más con el cuerpo estirado, bueno estirado, alargado, intentando no contraerme y bueno eso en principio me.. me permite.. digamos estar mucho más a gusto y más consciente de.. de lo que estoy haciendo.

Piano, mujer. (DG 5/04.49-06.00)A mí con el piano también me pasaba mucho. Cuando llegué aquí, o sea entré a estudiar acá, me acuerdo que... lo peor que yo hacía era que tensaba mucho el cuello y además de eso la cabeza la tenía como totalmente abajo, o sea tenía casi la barbilla, el mentón muy cerca del pecho de lo abajo que tenía la cabeza y yo me daba cuenta de que eso era horrible que me daba dolores de espalda y tal desde que.. ya estoy vamos, estoy ahí chun.. realmente en equilibrio, no totalmente pero mucho más y ya, ya todo fluye, ya incluso estoy como en un momento contemplativo. A veces he llegado a estar como observándome a mí misma así por la posición misma mi mente ¿no?. He notado que yo estoy en una actitud así de.. vale.. esto no eres.. como si alguien estuviera escuchándolo ¿no? Una cosa muy.. muy.. peculiar ¿no? Para mí muy impresionante.

Violín 2, hombre. (DG 7/02.20-02-30) El pensar en.. las direcciones, bueno todas las direcciones, es lo mismo de antes, no sé como que me ha procurado mejor contacto con el violín en mi caso vamos

Menos tensión – Menos esfuerzo – Más libertad de movimientos – Menos dolor

- Flauta, mujer (DG 5/16.13- 16.58) ¿Te encuentras mejor físicamente?. Si yo creo que todos.. nos encontramos mejor físicamente... es lo primero que se nota ¿no? físicamente, un bienestar y un
 - Piano, mujer. Sí tanto en el piano como, o sea estaba yo pensando sentada en el piano, en el instrumento como
 - Fagot, mujer. Sentada en el piano yo sí que tenía tanto dolores de cuello como de espalda.
 - Piano. De espalda.
 - Flauta. Menos dolores de cabeza también. A mí me solía doler mucho aquí.. porque...
 - Piano. La vértebra.
 - Flauta. Por poner el cuello, terminaba..
 - Piano. Sí claro
-

- Guitarra, hombre. (DG 6/18.05-18.42) Yo de cabeza, vamos. O sea por el tema del semi-supino, o sea siempre he tenido problemas, del año pasado para acá he tenido problemas con los brazos pues eso de sobrecarga de no llegar a tendinitis, pero me he

hinchado a estudiar y he tenido pues eso sobrecarga tal y cual. La semana que he estado consciente, y he estado con el semi-supino compaginándolo con el estudio, como una rosa, y semana que no, que pues porque estaba más estresado o lo que sea no he hecho tanto semi-supino y eso tal cual, he estado peor físicamente, o sea que en mi caso, sí.

- Violín, hombre (DG 1/04.0-04.32) Yo sobre todo lo noto en el cuello porque antes era.. cuando tenía un pasaje difícil a lo mejor se me tensaba el cuello y bueno el resto del cuerpo, pero, y luego cuando no estaba tocando me daban tirones así donde el cuello, pero ahora ya no me dan, desde hace bastante tiempo.

- Saxofón, mujer. Yo muchas veces tenía problemas en los brazos de tendinitis y todo eso y creo que era por un esfuerzo excesivo y últimamente ya.. hace tiempo que no me pasa.

Respiración

- Saxofón, mujer (DG 3/12.02-12.37) ¿Si tocas un instrumento de viento, crees que la Técnica te ayuda a sentirte mejor con la respiración al tocar? Por supuesto. Yo he avanzado en la respiración lo que no está escrito, porque con las tensiones de primero y segundo yo lo pasaba muy mal, me cerré mucho y tenía unos problemas de respiración bárbaros. Empecé a venir aquí, me empezó a cambiar mi mente y ahora estoy... bueno.

- Trompeta, hombre: Yo no tenía problemas de respiración ni de resistencia pero sí tocaba muy aquí, muy cerrado, entonces ahora con lo mismo, con lo mismo igual.. o sea cambia totalmente.

- Flauta de pico, hombre (DG 4a/05.17-06.25) Pues, obviamente la Técnica me ha ayudado a.. a respirar mejor y.. y a aprovechar más mi capacidad de.. de aire porque realmente si estás tenso, pues obviamente tienes menos capacidad y si estás tocando algún pasaje largo, pues puedes llegar a la mitad medio asfíxiado y luego en vez.. de hacer respiraciones naturales, puedes hacer cosas de.. (*se le oye aspirar fuertemente*) y claro eso.. al fin y al cabo va en.. no es natural. Además mi instrumento es muy.. muy cómodo para practicar la Técnica, me permite... me permite mantener las direcciones, me permite también pensar en las direcciones de los codos y de los hombros y en las direcciones de los dedos que van hacia el pulgar. Así que cada vez que toco mi instrumento es como dar siempre un repaso a la TA

- Fagot, mujer (DG 5/08.11-08.44) Yo también he notado que por ejemplo los dos primeros años que estuve aquí me costaba un montonazo llegar bien al final de la obra. Llegaba matada y este año..

- Flauta, mujer: Sí que es verdad.

- Fagot: .. este año estoy que no sé, la puedo tocar tres veces y..

- Flauta: Sí, a mi me ha pasado también parecido. Al final de los conciertos termino como de.. no termino como si me hubiesen dado una paliza, ¿sabes? es como de.. vale, ya he tocado, ya he terminado, fenomenal.

- Flauta, hombre (DG 2/42.15-42.34) Yo la actitud que he tomado o cuando tengo esos pasajes así digo, respira porque tienes que respirar y no va a pasar nada con que te tomes un segundo para respirar. De hecho al final es natural y con la música suena natural que te pares a respirar. Lo peor es si tu dices tengo que respirar, tengo un milisegundo , entonces ya piensas no sé que tal. Mejor, paras, respiras y sigues tocando

Mejorar el uso mejora la interpretación

- Piano 1, hombre (DG 2/16.33-17.10) Yo en la.. tenía unos arpegios en la mano izquierda que no conseguía, no conseguía hacerlos, es que eran muy rápidos y con la mano derecha sí me salía, pero con la izquierda no y es que me daba cuenta que eran desde muy grave, entonces tenía la mano así con el pulgar siempre perpendicular al brazo para hacer el arpegio y entonces luego me di cuenta de la dirección del pulgar y dije, ah! coño, si es que tengo que sacar el codo para que el pulgar este en línea y poder tenerlos libres, entonces eh.. pensando en el codo hacia fuera y la dirección esta ya me salía el arpegio. Cuando lo tenía así, no podía porque es que bloqueaba.. y cuando ya saqué el codo entonces ya me empezaron a salir.

Mejora la atención

- Guitarra, hombre (DG 6/05.35-06.55) Yo sí hablando del, de que es un refuerzo.. es un refuerzo constante, es decir, siempre hablamos los músicos antes de conocer TA de que hay que estar concentrado al estudiar. Lo que pasa es que es algo bastante vago, bastante abstracto ¿no?, entonces puedes mediante de una forma u otra, mediante.. depende de que profesor te puede ir contando mejor como estar concentrado al estudiar, en que te tienes que fijar, en que no. Lo guay que me ha parecido a mí de la Técnica es, que una vez a la semana te refresca la mente es decir, no es que hay que estar concentrado en lo que haces, no a la hora de tocar, sino en todo

- Violín, mujer: Ah ya

- Guitarra: Entonces es como.. es un refuerzo positivo a la concentración en general.

- Viola de gamba: Es que yo creo que es otro tipo de atención ¿no? Mejorar tu capacidad de atención, es centrar la atención en unos aspectos que antes los pasabas más desapercibidos

- Violín: Sí, sí, sí no es que de repente aprendas a atender o a estar concentrado, ¿no? quizá no es eso a lo que se refiere

- Viola de gamba: Sino a otro tipo de atención

- Guitarra: No pero yo creo que en este caso de la capacidad general en el estudio, o sea está hablando que a la hora de estudiar seas capaz de mantener la atención en algo concreto

- Violín: Quizá pero porque o sea, la manera de poner los medios te ayuda a que estés más dentro del trabajo que estás haciendo.

- Órgano, hombre. (DG 3/ 04.37-04.57) Yo en cambio si que pienso que he mejorado mi capacidad de atención en el estudio. Lo que decía antes. Yo muchas veces me ponía a estudiar y casi de una manera mecánica. Digo, bueno voy a estudiar una hora, empezaba pum, pum, pum ale de principio a fin, si acaso algún pasaje que sale un poco peor y tal,

pero.. un poco de una manera mecánica, sin pensar.. o sea yo creo que mi capacidad de atención si que ha mejorado.

Rendimiento

- Órgano, hombre. (DG 3/02.13-02.49)Y a raíz de una cosa.. o sea he avanzado por lo que tú dices. Yo más que esfuerzo, no he pensado yo en el esfuerzo que aguanto más sino es el tiempo que empleo. Yo si que veo que aplicando la Técnica si que es.. no hace falta tanto tiempo....

- Saxofón, mujer: Menos tiempo. Más consciente.

- Órgano: Es decir, ser más consciente del estudio y se aprovecha mejor.

- Trompeta, hombre: Estás pensando en lo que estás haciendo al cien por cien. No estás en otras cosas. Yo eso es lo que me pasa, yo ahora tengo menos tiempo para estudiar, entonces, pues hago el semi-supino, alguna cosa y estoy ahí, ya estoy dentro, entonces algún pasaje que no salía, sale. A la primera.

- Saxofón: Es solo focalizar la atención.

Darse tiempo es ganar tiempo

- Flauta de pico, hombre (DG 4a/03.54-04.47): Si claro, eso además funciona mucho mejor el.. el pararse a pensar, el invertir tiempo en pensar en lo que vas a hacer en lugar de hacer.. cuatro horas, algo, repetir un pasaje una y otra vez de manera puramente técnica, a ver si sale practicándolo muchas veces. Pero si dedicamos un tiempo a pararnos y a pensar en.. sino estamos pensando en que es lo que queremos interpretar y en como.. en como van las direcciones del cuerpo, de los dedos hacia el instrumento, en todo etc., eso si que al final resulta mucho más, eh.. resulta mejor, en cuestión de tiempo y de estudio al final, vamos.. de los beneficios y del resultado final.

- Voz, mujer. (DG 8/01.59-02.38) Yo he hecho cuando canto, esto y cuando aprendo alguna cosa en la cabina y hay en esto en un sitio que no puedo, tengo, siento que no puedo cantar, no puedo hacer nada, nada funciona y entonces he pensado oh, vale, tranquila y vamos a pensar en TA y he tomado un poco de tiempo para pensar esto y tranquila y pienso, pienso, pienso y después otra vez.

- Violín, hombre: ¿Y te ha funcionado?

- Voz: Sí, ha ayudado.

- Saxofón, mujer (DG 1/08.58-09.24) Sí, prestar un poco más de atención, no tener prisa. Pero si yo creo que la TA sobre todo, a mí por lo menos, eso de no tener prisa, coger las cosas con más calma, ir con tranquilidad y como prepararte para lo que vas a hacer.. A mí me ha ayudado tanto para los pasajes difíciles como para.. eso los problemas técnicos de los que hablábamos antes.. lo de tomarte tu tiempo.

- Guitarra, hombre. (DG 4b/00.03-01.13) A nivel de estudio, por.. también.. para mi es mucho más importante pensar en.. es decir en lugar de ir directamente del instrumento... de la partitura al instrumento, prefiero pensar en como tiene que sonar, ¿no? lo que se va a tocar, y como va a ser físicamente esa ejecución, para luego estar más centrado en como estás tocando, ¿no? Si estás leyendo y poniendo los dedos sobre tu instrumento, al final digamos que es mucha información y no se controla, sin embargo si analizas un poco lo que vas a tocar aunque sea no todo, toda la obra, pero un trozo de la obra y te centras en lo que.. digamos que piensas en ello, luego vas al instrumento y simplemente lo que haces es ejecutar eso que has planteado y no estar pensando en .. ¡ay! viene esta nota, que.. y ahora tengo que tocar así o asao, claro y no te.. digamos que.. como que te tomas más tiempo.

- Guitarra , hombre. (DG 6/06.58-07.18) O sea yo esto lo veo como.. aprendemos a ser.. o sea a.. aprendemos en TA a estar atentos a nuestro cuerpo, pues esta capacidad de atender a nuestro cuerpo se extrapola a la capacidad de atender a las notas que estás tocando o a tu cuerpo mientras tocas. No sé yo lo veo así porque al fin y al cabo la atención es algo que se entrena.

Estrategias para trabajar los pasajes difíciles

- Órgano, hombre. (DG 3/05.54-06.12) bueno a mi es verdad que es algo si que me planteo bueno, cuando viene una cosa así más difícil en lo que tengo que más dificultad, pues pararme, verlo, incluso sin tocarlo, imaginármelo y yo creo que sí que me está sirviendo.

- Saxofón, mujer: Porqué, ¿porqué repetirlo? Es esa la pregunta. Es mejor parar...

- Órgano: Claro. Es que yo era y otra vez repetir mecánicamente una vez y otra vez y otra vez y al final repetías el mismo fallo mil veces.

- Saxofón: Veinte veces.

- Flauta, hombre. (DG 2/19.15-19.48) Yo he hecho un ejercicio bueno ahora que tengo la mano chungu y es que en pasajes difíciles porque yo no puedo tocar ahora con velocidad tal, pero si tu te imaginas en la cabeza o sea los dedos, las llaves y el sonido que tiene que sonar y lo vas coordinando sin el instrumento o simplemente con la mano pero sin hacer sonido, y .. luego coges el instrumento y.. o sea lo trabajas y lo interiorizas y no hace falta ni soplar ni nada y luego cuando coges el instrumento, sale mucho más rápido, o sea...

- Piano: sí a mi me ha pasado también.

- Flauta: trabajo mental.

Memoria

- Violín 2, hombre. (DG 7/05.50-05.56) Si eres más consciente y te fijas más en lo que haces al estudiar yo creo que si que.. ayuda a aprender más rápido y a memorizar antes

-
- Saxofón, mujer (DG 3/07.00-07.38) Memorizar mejor las obras. Bueno está un poco conexas porque si tu eres consciente las cosas se aprenden mejor, o sea las aprehendes mejor. Están más en ti.
 - Órgano, hombre: Ligado también a obtener más rendimiento en el estudio.
 - S y T: Sí, sí.
 - Trompeta, hombre: Por supuesto, o sea..
 - O: Yo creo que coincidimos los tres un poco en esto.
 - T: el rendimiento en el estudio en mi caso ha pegado un salto de..
 - S: No no y el mío..
 - T: ..pero muchísimo. De decir, de.. bueno paso un poco al límite, a pegar saltos
 - S: No, no
 - T: ...semanalmente, saltos grandes y decir bueno en una respiración que no es nada del otro mundo estoy haciendo lo mismo, pero mi percepción es diferente.

-
- Fagot, mujer. (DG 5/14.04-14.44) Lo de memorizar las obras.. yo no he probado a memorizar así una obra entera pero si que es verdad que hay muchos más.. pasajes que puedo tocar sin mirar la partitura y también hago lo que dijo ella, en plan de.. si me estoy estudiando un pasaje difícil, en vez de estar solo mirando a la partitura también tocarlo sin.. mirar así la memoria pues es más a largo plazo. La verdad es que funciona.
 - Guitarra, mujer: Sí, tirarse a la piscina (*rien*)

Interpretación en público

- Flauta, hombre (DG 2/07.00-07.23) Pues sí. Yo sobre todo esto me he dado cuenta porque en el segundo trimestre tuve un montón de pruebas los viernes y pues he preguntado a la profesora y tal y me daba consejos. Entonces a la hora de tocar antes de empezar, yo me apuntaba en la partitura pues cuello libre, tranquilo no sé que, date las direcciones, y el resultado fue muy positivo. Sí si de verdad en esos momentos desconecté totalmente del público
- Piano 2, mujer: ¿Y te apuntabas?
- Flauta: Sí, sí. Me apuntaba..

-
- Saxofón, mujer (DG 1/11.30-12.10) El sonido nunca creo que no he tenido muchos problemas pero lo que si que me ha ayudado la TA es que a lo mejor en una situación nueva, que estás con gente que no conoces ante el público y eso, que.. una de las cosas que a mi me pasa es que, como que tocas con miedo y entonces echas menos aire y

claro pues el sonido es peor, pues con la Técnica lo que me ayuda es al pensar en las direcciones y todo esto pues te quita un poco de atención sobre el público o lo que tengas enfrente, y claro eso pues influye en que estás más tranquilo, estés como normalmente echas el aire y el sonido sea pues el que suele ser habitualmente.

- Guitarra, hombre. (DG 4c/00.02-01.23) A ver yo a nivel de.. en lo que se refiere al instrumento y a tocar pues me ha sido de gran utilidad por ejemplo a la hora de.. cuando estás tocando delante de la gente, eh... bueno todavía digamos que no lo tengo muy desarrollado pero, pero... intentar quitarte un poco, bueno todas esas historias de si te están examinando, no te están examinando, si tienes un tribunal delante, o no, bueno olvidarte un poco de lo que puedan pensar ¿no? o si.. bueno pues siempre.. si estás con tus compañeros pues igual.. la idea pues se te pasa por la cabeza la idea de que.. de lo que van a pensar, si no lo vas a hacer tan bien como.. como se espera. Entonces bueno, simplemente te centras en, en la parte meramente física es decir en colocar tu cuerpo como.. bueno no colocarlo, sino digamos pensar en las direcciones y bueno intentar pararse y olvidarse de.. bueno de todo tipo de tonterías, pues si que.. ayuda a estar un poco más relajado al tocar y te centra.

- Piano, mujer (DG 5/02.24-02.52) Entonces, porque bueno no padezco mucho de dolores pero a cada rato me daba ¿no? y entonces ya como ya he logrado darme las direcciones y poner sobre todo el cuello y la.. apoyarme en los isquiones, la cadera más libre, esa son una de las cosas que más me han ayudado a tocar mucho más libre y más tranquila incluso, más.. mentalmente más tranquila.

- Guitarra, hombre (DG 1/13.25-14.13) A controlar mejor los pensamientos negativos. Pues si porque yo además siempre he sido muy de.. pues eso en vez de decir puede ir mejor la cosa, lo estás haciendo muy mal y tienes que currar, o sea como el sentido peyorativo del estudio del esfuerzo pero negativo, o sea negativo en el sentido de, tienes que pasarlo mal para obtener un buen resultado. Y no al contrario oye, sabes las direcciones, saber como tienes que trabajar y pensar en lo que estás haciendo y disfrutarlo. Es que si lo disfrutas al final, se queda.

- Saxofón, mujer. Yo eso, es que pensar en las direcciones y todo esto pues hace que los pensamientos negativos un poco se diluyan en la mente, pero bueno aún así ahí siguen estando, pero..

- Guitarra. Hombre eso está claro.

- Saxofón...un poco mejor.

- Piano 1, hombre. (DG 2/23.56-24.23) A controlar mejor los pensamientos negativos. Uf pues esto... bueno realmente, si cuando iba a tocar, antes yo pensaba uy ahora los compañeros van a decir que no he mejorado mucho desde la última vez que, o pensaba en primero juzgar y me ponía nervioso, pero la verdad es que ahora cuando empiezo, vale en vez de pensar eso pues a lo mejor me pongo a pensar en direcciones, no sé que y evita, evita un poco eso ¿no?

- Violín, mujer (DG 6/13.30-14.06) Quizá, si que es verdad, que tienes ahora.. si por ejemplo estás tocando y de repente o sea, es que notas el momento que te va a dar el bajón. Entonces en ese momento dices: estoy seguro de que mi.. o sea si en ese momento piensas que tu cuerpo está estable, yo lo, yo lo he experimentado y si en ese momento piensas tengo un buen soporte del cuerpo, el cuerpo me aguanta, tal, o sea es como que te renuevas un poco y.. a mí, yo creo que los pensamientos negativos, es posible que me haya ayudado en ese sentido. Porque... o sea, llevas la atención a otro lado, a tu cuerpo, y entonces..

- Violín, hombre (DG 1/16.46-16.53) Pensar un poco en el cuerpo y eso después de un error ayuda a calmarte. No tener esa precipitación después del error.
- Saxofón, mujer. Sí, sí.

- Fagot, mujer. (DG 5/14.54-15.17) lo de escuchar mejor, también lo he notado porque antes yo solo estaba pensando en si estaba fallando, o si estaba mal la afinación o.. y ahora me fijo más en global. Por ejemplo, estando en quinteto o así o con el pianista se los pasajes que lleva él, las entradas pues, me resultan mucho más fáciles porque sé perfectamente lo que lleva él..

Mejora de la interpretación en general

- Piano 1, hombre (DG 2/29.53-30.20): Vale. A mejorar la interpretación en general. Pues.. a ver.. ¿nos ha ayudado a eso?

- Varios: A mí sí

- Flauta, hombre: O sea, mejoras el sonido, mejoras la actitud,

- Trompeta, hombre : Si aparte creo que nos ha ayudado psicológicamente tío, ¿sabes? o sea que cuando estás un pelín mejor o lo que sea cada uno mejor psicológicamente, estás mejor para tocar, estás mejor para todo

(*Los demás asienten*)

- Piano 2, mujer. Es verdad. Pero yo creo que también, ha ayudado a entender mejor la obra en general

- Trompeta : Si también.

- Piano 2, hombre (DG 2/?-43.38) yo os quería hacer una pregunta: al principio de curso os imaginabais que la Técnica

Bueno o sea que os ha ayudado.

- Los demás. Mucho

- Piano 2: Pues damos las gracias a Lourdes (*aplauden*)

Seguridad

- Trompeta, hombre (DG 3/01.36-01.54) Yo creo que lo que más me ha servido es a darme seguridad..

- Saxofón, mujer. ¿Porqué? ¿Seguridad?

- Trompeta. Sí. No sé algún pasaje no salía bien, alguna cosa de seguridad, sobre todo de no pensar lo que viene después.

- Trompeta, hombre. (DG 3/08.50-09.25) Sobre todo eso. De creer uno que puede con lo que está haciendo. Que no por mucho..

- Órgano, hombre: es como ganar en auto.. ¿cómo se dice? Auto..

- Saxofón, mujer: Autoconvencimiento..

- Órgano: Sí, autoconvencimiento, autoestima incluso.

- Saxofón: Autoestima.

- Trompeta: Sí, sí es eso. Es como que aquí entras y entras aplatanado, así un poco apagado y no sé yo lo que hago con la TA es como que empiezas a crecer como una plantita, poco a poco empiezas a revivir, a crecer, es como que creces porque la cuestión es que dices es que yo creo (*enfatiza*) en mí.

- Saxofón: Porque crees en ti.

- Trompeta: Claro la cuestión es que ahora creemos en nosotros.

Continuidad

- Guitarra, hombre (DG 1/15.36-15.59) Es que si lo pensamos, si comparamos el tiempo que llevamos estudiando nuestro instrumento y lo que llevamos de TA, es que, si te lo hubiesen dicho así desde el principio, no tan técnico sino bueno pues a las edades correspondientes, pues yo creo que.. vamos yo por lo menos en mi caso tocaría muchísimo mejor, ya me lo podíais haber dicho antes.

- Guitarra, hombre (DG 6/17.23-17.33) Tendríamos que tener Alexander los cuatro años. El primero empezar y a saco los cuatro años. Llegaríamos a dar unos recitales de la hostia.

- Violín, mujer. Sí, es verdad. Yo estoy contigo.

- Violín, mujer (DG 6/19.08-19.27) ¿Te gustaría seguir recibiendo clases de la Técnica? Pues sí.

- Viola de gamba, mujer. Por supuesto

- Violín. Por supuesto (*rien*)

- Guitarra, hombre. Podemos repetir, podemos repetir (*rien*) Suspéndenos. Oye pues yo lo he llegado a pensar, es decir.. que me suspende y el año que viene tengo otro año trabajando bien. Si es que... que más me da suspender

VI. GUIÓN PARA EL DIÁLOGO

¿CÓMO TE HA AYUDADO LA TA?

1. NIVEL FÍSICO.

1.1 General.

1.2 Con el instrumento

2. EN EL ESTUDIO.

2.1 Organización del estudio.

2.2 Rendimiento.

2.3 Atención.

2.4 Sonido.

2.5 Problemas técnicos (Direcciones ?)

2.6 Trabajo mental.

2.7 Memoria.

2.8 Capacidad de escucha.

¿Cómo has estudiado usando la TA?

3. INTERPRETANDO EN PÚBLICO.

3.1 Seguridad y control.

3.2 Mejora de la reacción al error.

3.3 Mejora de la interpretación.

¿Cómo has aplicado la TA a situaciones de concierto?

4. RECITAL FIN DE CARRERA.

¿Qué ocurrió? Relatar experiencia.

5. OTROS.