

**Explorando el inicio de la profesión docente
en jóvenes músicos valencianos:
estudio descriptivo de casos en escuelas de música**

Doctorando: José Luis Miralles Bono
Directoras de la tesis: María Amparo Porta Navarro
María Reina Ferrández-Berrueco

Septiembre 2023



Programa de Doctorado en Educación

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Explorando el inicio de la profesión docente en
jóvenes músicos valencianos:
estudio descriptivo de casos en escuelas de música

Memoria presentada por José Luis Miralles Bono
para optar al grado de doctor por la Universitat Jaume I

José Luis Miralles Bono

Amparo Porta Navarro

María Reina Ferrández-Berrueco

Castelló de la Plana, septiembre de 2023



Licencia CC Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (BY-NC-ND).

Financiación recibida

No se ha recibido ninguna financiación de ninguna agencia pública o privada para la realización de este trabajo.

Agradecimientos

A la **Dra. Amparo Porta**, por aquella invitación al mundo universitario que me hizo en los descansos de un congreso en Barcelona. A veces, a la gente que provenimos de los conservatorios, nos suele ser algo extraño el terreno universitario. Gracias a aquella invitación, vino un periodo muy intenso de vida académica. Y uno de sus frutos indiscutibles es esta tesis en la que me ha guiado hasta llegar a buen puerto, tanto cuando soplaban vientos favorables, como cuando se han atravesado tormentas.

A la **Dra. Reina Ferrández**, por aquellos cursos sobre calidad y evaluación educativa a los que asistí y me armaron de valor para iniciar periodos de mayor implicación en la mejora de mi conservatorio. Encontrarla de nuevo en la universidad y finalmente en esta tesis fue una gran alegría.

A la **Universitat Jaume I** y la **Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**, por acogerme durante unos cursos como profesor asociado, así como en el **Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Doctorado**; en los que aprendí mucho de los ámbitos de la “música para la educación” y la “educación para la música” desde nuevas perspectivas.

A los **técnicos de la Escuela de Doctorado**, por saber responder siempre a cualquier duda y situación inesperada.

Al Dr. **Remigi Morant**, por su hospitalidad al acogerme en la estancia en la **FSMCV**, poco antes de que el mundo cambiara radicalmente de un día para otro.

Al **EAS**, por admitir mi propuesta para participar en el **Doctoral Students Forum** de Salzburgo; dónde puede compartir aprendizajes, inquietudes y una semana de convivencia con doctorandos en educación musical de toda Europa.

A los **tres doctores que se prestaron para validar la entrevista**, cuyas aportaciones la terminaron de refinar y poner a punto para ser empleada.

A las **seis Participantes**, que accedieron a abrirme su mundo de par en par, mostrándome todo lo bueno y todo lo malo.

A los **cinco evaluadores externos**, cuyos elogios agradezco enormemente, y cuyas sugerencias se han tenido todas en consideración para elevar a un nivel superior este trabajo.

A la **dirección de mi conservatorio**, por apoyarme en la creación de una asignatura de Introducción a la Pedagogía Musical en Enseñanzas Profesionales, pionera en toda la comunidad autónoma.

A los **técnicos de la Generalitat Valenciana**, por aprobar el anterior proyecto, y tenerme en cuenta para que esa asignatura se convierta en algo habitual en el resto de centros.

A los **padres de Irene**, por cuidarnos en un tiempo académicamente desafiante para ella y para mí.

A **mis padres**, por inculcarme los valores que han permitido que llegue hasta aquí.

A **Irene**, por ser ese apoyo vital con el que se supera cualquier situación y se celebran todos los buenos momentos.

Y a **Marcel**, que con su llegada hizo que tuviera más ganas que nunca de depositar la tesis.

Resumen

Esta tesis doctoral se enmarca en el estudio descriptivo de casos de jóvenes músicos que inician roles docentes en pedagogía instrumental en las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana, y su objetivo es conocer y comprender mejor su situación y necesidades de formación para proponer mejoras.

Para ello se realiza primero un vaciado de la literatura académica relacionada con la docencia en las Escuelas de Música de ámbito nacional. Posteriormente se hace un análisis de situaciones análogas en otros países realizando una segunda parte del marco teórico de carácter internacional ahora centrado en las dificultades de aquellos jóvenes músicos que inician docencia en pedagogía instrumental.

El primero de los Estudios Empíricos realiza un análisis documental, tanto de legislación nacional y autonómica del sistema educativo y la enseñanza de pedagogía -en enseñanzas profesionales y superiores-, y las pruebas de acceso. Para finalmente revisar los requisitos para impartir la docencia en las Escuelas de Música, y con todo ello detectar los aciertos, errores e incongruencias de los diferentes modelos autonómicos.

El segundo de los Estudios Empíricos consiste en el análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de Escuelas de Música de diferentes perfiles. Con ello se han obtenido datos respecto al tipo de alumnado al que imparten clase, de qué dan clase y cómo las realizan, las finalidades con las que se da clase, las condiciones laborales que se encuentran, la utilidad de la formación recibida -tanto en enseñanzas profesionales como en las diferentes enseñanzas superiores-, así como la formación que buscan y encuentran.

Después de una descripción detallada de los resultados obtenidos en estos ámbitos, se han discutido los resultados; triangulando con la información obtenida de los apartados anteriores, para obtener explicaciones a las tendencias encontradas entre los participantes, cómo la habilidad musical condiciona el futuro formativo, las formas en las que se decide qué impartir en las clases, problemas y oportunidades perdidas que producen las condiciones laborales; así como las necesidades de formación más evidentes.

En las conclusiones finales se destaca cómo el sistema educativo no está preparado para la adecuada formación pedagógica instrumental de los docentes, incluso cuando se estudia Pedagogía Musical en centros superiores; el desconocimiento total con el que empiezan a

impartir clase unos músicos que han sido llamados para ello sin ellos ni siquiera haberlo buscado, y cómo debería cambiar la naturaleza de lo que entendemos como clase de instrumento en los conservatorios para que sea más acorde a las necesidades laborales.

También se presentan unas recomendaciones a diferentes niveles para mejorar la situación; así como una serie de futuras líneas de investigación que han surgido de este estudio. Por último, se presenta una coda en la que se explica la participación propia en los procesos de transformación que han acontecido en los últimos años con respecto a la formación en pedagogía en las enseñanzas profesionales de la Comunidad Valenciana.

Palabras clave: *Escuelas de Música, formación pedagógica, docencia instrumental, formación del profesorado.*

Abstract

This doctoral thesis falls within the descriptive study of cases of young musicians who take on teaching roles in instrumental pedagogy at Music Schools in the Valencian Community. Its objective is to understand and gain a better insight into their situation and training needs in order to propose improvements.

To achieve this, a literature review related to teaching in Music Schools at the national level is carried out. Subsequently, an analysis of analogous situations in other countries is conducted, forming the second part of the theoretical framework with an international focus on the challenges faced by young musicians starting their teaching careers in instrumental pedagogy.

The first of the Empirical Studies consists of a documentary analysis, encompassing national and regional legislation on the education system and the teaching of pedagogy in professional and higher education, as well as entrance exams. This is followed by a review of the requirements for teaching in Music Schools, aiming to identify the successes, mistakes, and inconsistencies of the different regional models.

The second of the Empirical Studies involves a qualitative analysis of semi-structured interviews conducted with teachers from Music Schools with different profiles. This provides data regarding the type of students they teach, what they teach and how they do it, the objectives of their teaching, their working conditions, the usefulness of their received training (both in professional education and different higher education programs), as well as the training they seek and acquire.

After a detailed description of the results obtained in these areas, the results are discussed, triangulating with the information obtained from the previous sections, in order to provide explanations for the trends found among the participants. This includes how musical ability influences their future training, how decisions on what to teach in class are made, the problems and missed opportunities caused by working conditions, as well as the most evident training needs.

The final conclusions emphasize how the education system is not adequately prepared for the instrumental pedagogical training of teachers, even when studying Musical Pedagogy in higher education institutions. It highlights the complete lack of knowledge with which musicians start teaching, having been called to do so without actively seeking it. It also

addresses the need to change the nature of what is understood as instrumental lessons in conservatories to better align with labor market demands.

Furthermore, recommendations are presented at different levels to improve the situation, along with a series of future research avenues that have emerged from this study. Finally, a coda is provided, explaining the author's own involvement in the transformative processes that have taken place in recent years regarding pedagogical training in professional education in the Valencian Community.

Keywords: *Music Schools, pedagogical training, instrumental teaching, teacher training.*

0. Índices

Índice

Agradecimientos	4
Resumen	6
Abstract	8
0. Índices	10
Índice	11
Índice de Tablas.....	18
Índice de Figuras	20
1. Introducción.....	22
2. Justificación	25
3. Enunciado inicial y preguntas.....	27
4. Descripción de capítulos.....	31
5. Marco Teórico I PRELUDIO	34
5.1. Estado de la cuestión e investigación encontrada en España	36
5.1.1. Tesis	36
5.1.2. Artículos.....	42
6. FERMATA.....	48
6.1. Delimitando el territorio: Hacia una nueva clasificación de la educación musical....	50
6.2. Tipologías propuestas desde España.....	55
6.3. Estudios comparativos	60
6.4. Categorías desde “el otro lado”	65
7. Marco Teórico II FUGA A VARIAS VOCES.....	69
7.1. Nueve notas sobre la literatura científica	71

7.2. Ossia: Dónde mirar cuándo hay escasez.....	78
7.3. Janet Mills y los “performer-teacher”	80
7.4. Alumnos de interpretación que buscan un futuro laboral.....	85
7.5. Alumnos de interpretación que aprenden a dar clase	87
7.6. Organizando un currículum para unas prácticas pedagógicas.....	95
7.7. Colleen Conway y los “preservice music teachers”	100
7.8. Julie Ballantyne y el “praxis shock” en el inicio de la carrera docente musical	109
7.9. Identidades en conflicto: ¿músico, docente o ambos?	112
7.10. Retransición del Marco Teórico	118
8. Estudio Empírico I ANTECEDENTE	121
8.1. Metodología del Estudio I.....	123
8.2. La formación pedagógica musical pre-superior en España	127
8.2.1. Estructura de la educación musical especializada en España	127
8.2.2. Normativa autonómica	132
8.2.3. La enseñanza de Pedagogía en las Enseñanzas Profesionales.....	135
8.2.4. La realidad de los centros.....	144
8.2.5. Análisis de las Programaciones.....	149
8.3. Especialidades de Pedagogía y Pruebas de Acceso en Enseñanzas Artísticas Superiores	162
8.4. Requisitos para impartir docencia en las Escuelas de Música	170
8.5. Conclusiones del estudio I.....	181
9. Estudio Empírico II CONSECUENTE.....	185
9.1. Metodología del Estudio II	189
9.1.1. Diseño del experimento	189
9.1.2. Creación, validación y fundamentación teórica de las preguntas de la entrevista	191

9.1.3. Búsqueda de participantes y realización	202
9.1.4. Transcripción de la entrevista	203
9.1.5. Análisis de las entrevistas.....	204
9.2. Resultados de las entrevistas.....	208
9.2.1. Perfiles de los participantes	208
9.2.2. Libro de Códigos: Panorámica.....	218
9.2.3. Alumnado de los participantes	227
9.2.4. Características de los alumnos	230
9.2.5. La finalidad de las Escuelas de Música.....	232
9.2.6. Alumnado que abandona.....	238
9.2.7. Las clases de instrumento con los alumnos: Panorámica.....	240
9.2.8. Conociendo al alumnado.....	242
9.2.9. Adaptando el material.....	245
9.2.10. Estructura de las clases.....	248
9.2.11. La programación.....	250
9.2.12. Actividades de calentamiento, sonido y técnica.....	251
9.2.13. Repertorio	252
9.2.14. Primera vista e improvisación.....	254
9.2.15. Teoría en clase de instrumento.....	256
9.2.16. La evaluación	257
9.2.17. El estudio de los alumnos	261
9.2.18. Aprendizaje placentero y juegos.....	264
9.2.19. Audiciones de alumnos.....	267
9.2.20. Tutorías con los p/madres	269
9.2.21. Metodología docente y Pedagogías Musicales Activas.....	271

9.2.22. Otras asignaturas.....	273
9.2.23. Las condiciones de trabajo: una panorámica	277
9.2.24. Cantidad y tiempo de trabajo y preparación de las clases.....	279
9.2.25. Ingresos	280
9.2.26. Poca estabilidad y opciones de futuro.....	282
9.2.27. Inicio de la profesión docente	285
9.2.28. Vocación	289
9.2.29. Aprendizaje de la profesión docente	290
9.2.30. Clima y compañeros de trabajo	292
9.2.31. Superiores jerárquicos y decisiones desde arriba	296
9.2.32. Reconocimiento negativo	299
9.2.33. Reconocimiento positivo	300
9.2.34. Cómo buscan ayuda	302
9.2.35. Asociaciones Profesionales.....	304
9.2.36. Compaginar con la docencia en escuelas de música.....	305
9.2.37. Beneficios de dar clase.....	307
9.2.38. Historial formativo y su utilidad en la docencia: una panorámica.....	309
9.2.39. Inicios en la música	311
9.2.40. Formación de las Enseñanzas Profesionales de Música	314
9.2.41. Optativas en las Enseñanzas Profesionales.....	320
9.2.42. Prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores y la habilidad musical	322
9.2.43. Formación de las Enseñanzas Superiores de Música.....	325
9.2.44. Formación pedagógica más allá de las enseñanzas regladas.....	332
9.2.45. Otros estudios universitarios.....	336
9.3. Discusión de resultados	339
9.3.1. Tendencias en los perfiles de los participantes	339

9.3.2. Cómo condiciona la habilidad musical el futuro formativo	345
9.3.3. Cómo se decide qué prueba de acceso realizar	347
9.3.4. Condiciones laborales.....	349
9.3.5. Cómo le encontró el trabajo	351
9.3.6. Trabajando a contra-reloj	353
9.3.7. Con qué objetivo se imparte clase	354
9.3.8. A quiénes dan clase.....	358
9.3.9. Alumnos que les cuesta o no tienen interés	361
9.3.10. Quién decide lo que se imparte.....	364
9.3.11. Las necesidades de formación	367
9.3.12. El camino hacia la formación.....	382
9.3.13. La valoración de la formación pedagógica	384
10. Conclusiones: Reexposición	388
10.1.1. Conclusiones Generales	390
10.1.2. Recomendaciones	397
10.1.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	402
11. Coda valenciana	406
12. Bibliografía.....	409
Anexo I: Legislación	430
Legislación Estatal.....	431
Legislación Autonómica.....	433
Andalucía.....	433
Aragón	433
Asturias	434
Canarias	435

Cantabria	435
Castilla y León.....	436
Castilla-La Mancha	436
Cataluña.....	437
Comunidad Valenciana.....	438
Extremadura.....	439
Galicia	439
Islas Baleares	440
La Rioja	440
Madrid	441
Navarra	441
País Vasco.....	442
Región de Murcia	443
Anexo II: Extractos legales.....	444
Galicia	445
Extracto del Decreto 203/2007	445
Extracto de la Orden de 23 de septiembre de 2008	447
Castilla la Mancha.....	450
Extracto del Decreto 76/2007	450
Andalucía	453
Extracto de la Orden 25 de octubre de 2007.....	453
Anexo III: Entrevista semi-estructurada	456
Anexo IV: Mensajes de contacto	462
Mensaje 1: a directores de centro.....	463
Mensaje 2: escrito para que los docentes universitarios envíen a sus alumnos.....	464
Formulario	465

Anexo V Transcripción de las Entrevistas	466
Participante 1	467
Participante 2.....	480
Participante 3.....	487
Participante 4.....	501
Participante 5.....	519
Participante 6.....	539
Anexo VI: Libro de Códigos.....	565
Anexo VII: Resumen de Resultados, Conclusiones y Preguntas.....	576
Conclusiones del Estudio I	577
Resultados del Estudio II.....	582
Conclusiones del Estudio II.....	600
Líneas futuras de investigación	612

Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Tesis doctorales españolas sobre Escuelas de Música</i>	37
<i>Tabla 2 Niveles de Alsina y mercado reglado existente</i>	55
<i>Tabla 3 Comparativa entre los niveles de Alsina y los Ámbitos de Touriñán y Longueira</i>	57
<i>Tabla 4 Categorización de educación musical de Ponce de León y Pilar Lago (2014)</i>	58
<i>Tabla 5 Categorías de instituciones docentes de la AEC y su equivalente en España</i>	67
<i>Tabla 6 Comparativa de teorías sobre las concepciones de la enseñanza</i>	94
<i>Tabla 7 Eje Nacional-Local con respecto al mercado laboral de las escuelas de música en Europa</i>	98
<i>Tabla 8 Páginas Web consultadas para la normativa autonómica</i>	133
<i>Tabla 9 Normativa Autonómica que regula las optativas en cada región</i>	134
<i>Tabla 10 Optativas oficiales ofertadas por cada Comunidad Autónoma</i>	136
<i>Tabla 11 Categorías de asignaturas optativas y recurrencia</i>	138
<i>Tabla 12 Itinerarios ofertados por cada Comunidad Autónoma</i>	141
<i>Tabla 13 Centros de las capitales de comunidad con optativa de Pedagogía</i>	145
<i>Tabla 14 Centros de Madrid con optativa de Pedagogía</i>	146
<i>Tabla 15 Centros de Andalucía que oferten Pedagogía</i>	147
<i>Tabla 16 Centros de Castilla la Mancha que oferten Pedagogía</i>	148
<i>Tabla 17 Centros de Galicia que oferten Pedagogía</i>	148
<i>Tabla 18 Análisis de la presencia de aspectos propios de pedagogía instrumental en las programaciones</i>	153
<i>Tabla 19 Normativa Autonómica que regula los Títulos Superiores de EEAASS y sus pruebas de acceso</i>	163
<i>Tabla 20 Título Superior de Pedagogía en las diferentes CCAA y sus pruebas de acceso. ...</i>	165
<i>Tabla 21 Normativa autonómica que regula las Escuelas de Música</i>	171
<i>Tabla 22 Titulaciones exigidas para trabajar en Escuelas de Música</i>	173
<i>Tabla 23 Oferta de optativa en Enseñanzas Profesionales sobre Pedagogía Musical según CCAA y modelos</i>	177
<i>Tabla 24 Fundamentación Temática Alumnado</i>	194
<i>Tabla 25 Fundamentación Ámbito de la docencia</i>	195

<i>Tabla 26 Fundamentación Planificación de la docencia.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 27 Fundamentación contexto laboral</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 28 Fundamentación Relación con otros estudios</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 29 Fundamentación Identidad Musical.....</i>	<i>199</i>
<i>Tabla 30 Fundamentación Historial Formativo.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 31 Fundamentación Prospectiva</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 32 Criterios de selección que cumple cada uno de los participantes</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 33 Perfil del participante 1.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 34 Perfil del participante 2.....</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 35 Perfil del participante 3.....</i>	<i>212</i>
<i>Tabla 36 Perfil del participante 4.....</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 37 Perfil del participante 5.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 38 Perfil del participante 6.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 39 Grupos de documentos (participantes)</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 40 Tendencias de los perfiles de participantes</i>	<i>340</i>
<i>Tabla 41 Libro de códigos.....</i>	<i>566</i>

Índice de Figuras

<i>Figura 1 Hecho-Foco-Problema</i>	27
<i>Figura 2 Tesis Doctorales Españolas sobre Escuelas de Música y año de defensa</i>	38
<i>Figura 3 Capas en la creación de la identidad en músicos docentes</i>	96
<i>Figura 4 Modelo de identidades durante la educación musical</i>	115
<i>Figura 5 Eje Pedagogical Training-Real World</i>	119
<i>Figura 6 Eje Individual-Institutional</i>	120
<i>Figura 7 Límite entre enseñanzas universitarias y no universitarias</i>	129
<i>Figura 8 Divisiones y fronteras de las etapas educativas</i>	130
<i>Figura 9 Optativas repetidas</i>	139
<i>Figura 10 Mapa de la situación de la pedagogía en etapas pre-superiores y requisitos docentes en escuelas de música</i>	143
<i>Figura 11 Modelos de Enseñanzas Superiores de Pedagogía por CCAA</i>	167
<i>Figura 12 Tipo de prueba se realiza en las CCAA para el acceso a las enseñanzas superiores de pedagogía</i>	168
<i>Figura 13 Modelo de exigencias de las CCAA para la docencia en escuelas de música</i>	175
<i>Figura 14 Edades de los participantes: inicio del instrumento, docencia y distancia</i>	216
<i>Figura 15 Aparición (cantidad de palabras y porcentaje) de categorías de códigos por participante</i>	220
<i>Figura 16 Diagrama de Sankey de análisis de categorías de códigos - documento (medido en cantidad de palabras codificadas)</i>	221
<i>Figura 17 Co-ocurrencias entre categorías de códigos</i>	222
<i>Figura 18 Gráfico dirigido por la fuerza de co-ocurrencia de categorías de códigos</i>	223
<i>Figura 19 Co-ocurrencias entre categorías de códigos y sentimientos negativos y positivos</i>	224
<i>Figura 20 Diagrama de Sankey de co-ocurrencias entre categorías de códigos y sentimientos negativos y positivos</i>	225
<i>Figura 21 Valores absolutos y porcentaje de palabras de cada participante codificadas como sentimientos negativos o positivos</i>	226
<i>Figura 22 Diagrama de Sankey de sentimientos negativos y positivos expresados de cada participante por cantidad de palabras</i>	227

<i>Figura 23 Códigos de edades de los alumnos.....</i>	<i>228</i>
<i>Figura 24 Finalidades de las Escuelas de Música.....</i>	<i>233</i>
<i>Figura 25 Actividades que se realizan en las clases de instrumento</i>	<i>241</i>
<i>Figura 26 Códigos relacionados con el trabajo.....</i>	<i>278</i>
<i>Figura 27 Códigos relacionados con el historial formativo</i>	<i>310</i>
<i>Figura 28 Coocurrencias entre códigos de formación y de utilidad percibida.....</i>	<i>311</i>
<i>Figura 29 Aplicación de Bouij (2004) a las participantes.....</i>	<i>341</i>
<i>Figura 30 Adaptación del modelo de Shulman (1986)</i>	<i>377</i>
<i>Figura 31 La pedagogía del instrumento, el elefante en la habitación.....</i>	<i>378</i>
<i>Figura 32 QR de acceso a visualización interactiva de resultados, conclusiones y líneas futuras</i>	<i>405</i>

1. Introducción

La historia de la humanidad va pareja a la del arte. Los humanos nos hemos servido de diferentes manifestaciones artísticas tanto para sobrevivir como para crecer y ampliar nuestras experiencias. Aunque las experiencias estéticas que pueda producir el arte parezcan mágicas¹; aún sigue demasiado enraizada en la sociedad la idea de que “el artista no se hace, nace”. Desde luego no tiene nada de mágico el aprendizaje del arte, ni mucho menos la formación de los profesores de arte. Negar que la formación docente para disciplinas artísticas sea algo necesario sería negar toda la pedagogía en si misma.

Como participante de una cultura artística (la comúnmente denominada “música clásica” enseñada en los conservatorios europeos) desde un prisma multifacético: *como público, como aprendiz, como músico, como docente, como pedagogo*, etc.; siempre he vivido y analizado el hecho artístico desde diferentes perspectivas, complementarias entre ellas.

Como público he escuchado música en vivo (recitales solistas, pequeñas formaciones o grandes orquestas, festivales de música clásica en castillos de Centroeuropa, festivales de música comercial, grandes intérpretes, jóvenes aprendices, ...), en grabaciones (desde vinilos hasta el *streaming* actual), en momentos en los que la actividad principal era la escucha, y momentos dónde la música formaba parte del aire que respiraba sin mayor preocupación por él (pero igual de vital).

Como aprendiz, he tenido la suerte de contar con profesores reconocidos de diferentes *escuelas pianísticas*, algunos con postulados de técnica contrarios entre sí, unos preocupados por que comprenda siempre lo que hacemos, y otros que reniegan de cualquier cosa que “apeste” a pedagogía; profesores que han durado casi décadas a mi lado y otros de los que fugazmente he recibido incalculables consejos en masterclass.

Como músico, he participado desde joven en concursos de música clásica (ganando unos cuantos, realizado audiciones de alumnos, concierto ya como solista, de cámara, con orquesta, tocado como *correpetidor* de Ópera, como pianista de Musical, realizado conciertos de música

¹ No obstante, la neurociencia avanza a pasos agigantados y esa supuesta magia, tiene cada vez mayores explicaciones científicas.

contemporánea incluso encargando obras para estrenar), e incluso me he introducido en la música experimental rompiendo barreras entre la música y el arte sonoro.

Como docente, empecé a dar clase en una época en la que la formación pedagógica te la tenías que buscar por tu cuenta, conociendo a nivel técnico y científico mucho de la materia a impartir (piano), pero ya no tanto sobre cómo impartirla más allá de los ejemplos vividos. Por eso, mi inquietud en conocer más, en formarme en pedagogía en general y en didáctica de mi asignatura, tanto a través de la formación permanente del profesorado, como matriculándome en diferentes másteres o realizando autoformación.

Como pedagogo, se llegó de forma natural; ya que de estar permanente formándote, llega un día en que poco a poco te van buscando para que sea uno mismo el formador. Eso me ha llevado a impartir docencia en la formación del profesorado de muchos ámbitos (infantil, primaria, conservatorio, escuelas de música, oposiciones...), tanto asignaturas de un máster para formación del profesorado de conservatorio, como asignaturas de grado para la formación de los maestros de infantil y primaria, formación del profesorado en un Conservatorio Superior, o ser llamado desde diferentes Centros de Formación del Profesorado de todo el territorio nacional, o crear e impartir una asignatura de Introducción a Pedagogía Musical en un conservatorio profesional para los alumnos de los últimos cursos.

Y llegados a este punto, es dónde este trabajo cobra toda su importancia; al igual que yo mismo empecé a dar clases de piano antes de terminar la carrera y sin siquiera buscarlas, la gran mayoría de alumnos que tienen un título profesional recorren caminos similares. Empiezan a trabajar con gran formación técnica (después de estar 10 años recibiendo clases desde los 8 años) pero inexistente formación pedagógica reglada. Es una obviedad que esta labor docente la van a empezar con grandes carencias; algunos emprenden caminos de crecimiento profesional que les llevan a suplir esas carencias, y quizá otros no tanto. Aunque en algún momento pueda parecerlo, este trabajo no pretende ofrecer ni una mirada pesimista “qué mal formados que están”, ni una mirada paternalista “pobrecitos, están desamparados”, si no que quiere introducirse en ese recorrido vital desde su propia mirada: “¿qué conscientes son de su situación?”, “¿cuáles son sus experiencias, preocupaciones, aspiraciones?”, “¿qué problemas – algunos ya olvidados por nosotros - para ellos siguen siendo su mundo?”. Trabajos sobre las diferencias entre docentes novatos y experimentados en pedagogía musical ya hay

muchos. Pero en todo caso, la mayoría de esas investigaciones son sobre situaciones dónde los alumnos son recién graduados de la carrera de pedagogía musical, o están en prácticas (todos ya pasada la veintena de edad y con algo de formación didáctica). Cosa que aun suele estar muy lejos de realidades que encontramos en nuestro entorno valenciano, dónde con apenas con una mayoría de edad recién cumplida (o no) y sin formación; se puede encontrar toda una red de centros, las Escuelas de Música; dónde ese perfil de jóvenes músicos empieza sus primeros trabajos docentes.

Este trabajo tampoco pretende aspirar a ser el primero que se preocupa por primera vez de esta temática. Hay algunos intentos anteriores que, de forma más directa o indirecta, tratan la situación de las primeras experiencias laborales y docentes de estos jóvenes músicos. Pero sí que intenta hacerlo poniéndolos directamente en el centro de la investigación. El objeto de estudio no son las Escuelas de Música en sí (tema habitual de investigación), ni tampoco la formación docente del profesorado en general (otro tema del candelero), ni los efectos de los planes de estudio en la percepción de los futuros docentes, etc. El objeto de estudio es su propia realidad de necesidades formativas, y partiendo de ella: cómo mejorarla. Siendo este un tema que, poco a poco, se va poniendo en el debate sobre uno de los aspectos que los conservatorios tienen que acometer en sus siempre esperadas actualizaciones y transformaciones. En el momento de empezar esta tesis, aun no existía ninguna formación pedagógica para esos alumnos en las enseñanzas profesionales; ahora ya hay un par de optativas sobre pedagogía en algunos centros concretos, y a quien escribe estas líneas se le ha encargado por parte de la Conselleria de Educación el asesoramiento sobre la configuración y currículum de una asignatura de pedagogía musical reglada en el nuevo plan de estudios de enseñanzas profesionales que está en proceso de publicación.

Es, por ello, que este trabajo es pertinente. Se lo debo a mi pasado, el de un joven con muchas teclas bajadas pero poca conciencia pedagógica que empezaba a dar clase; y se lo debo a mi futuro; una carrera docente todavía por recorrer en parte en la que poder ayudar a los nuevos jóvenes que siguen bajando muchas teclas.

2. Justificación

La educación musical en la cultura occidental ha tomado diferentes formas desembarcando con variados criterios y fines en las distintas instituciones educativas; siendo incluso el motivo nuclear de existencia de algunas de ellas –tales como Conservatorios y Escuelas de Música–. Pero si hay una característica común que se aplica a la gran mayoría de ámbitos en los que está presente es la marginalidad (Miralles-Bono, 2016b). La formación musical especializada se ofrece al margen de la educación general, la formación musical general que ofrecen las escuelas e institutos siempre ha estado luchando por su dignidad y la formación musical en el ámbito universitario no siempre es un miembro de pleno derecho en la mayoría de los países. Incluso en las instituciones que se dedican plenamente a la educación musical, se ha sufrido cierta marginación legislativa con normas desactualizadas, ostracismo legal y problemas de equivalencias entre titulaciones. Dentro de esta situación no es extraño que la formación de los docentes de música, en sus distintas variantes, también sufra de estos males.

Uno de los casos más curiosos que existen, y del que trata el presente trabajo es el que se da con los alumnos que terminan unas Enseñanzas Profesionales de Música en los Conservatorios Profesionales y que, sin haber recibido ninguna formación pedagógica, pueden trabajar como docentes en una Escuela de Música. Esto, que es una práctica habitual en algunas comunidades autónomas españolas, no está permitido en otras y es algo extraño en otros países con sistemas educativos similares al de España. No obstante, en tiempos recientes la situación está cambiando poco a poco, debido a algunas actualizaciones legislativas; tales como el Decreto 2/2022 de 14 de Enero de 2022², dictadas por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

El tejido musical que vertebra el mapa cultural de la Comunidad Valenciana a través de Sociedades Musicales (Morant Navasquillo, 2012) requiere de una presencia que permeabiliza

² El Anexo I: Legislación contiene una explicación del sistema de citación usado en este trabajo, así como una lista completa de todas las disposiciones legales utilizadas.

todo el territorio de instituciones educativas que forman; primero a sus propios docentes; y posteriormente éstos, a los músicos (profesionales o amateurs) que integran estas Sociedades Musicales. Por lo que, en cuanto a oportunidades laborales, estas no faltan para que muchos jóvenes músicos se dediquen a la docencia, bien como actividad principal, bien como fuente de ingresos complementaria a otras, o incluso como apoyo económico para financiar una formación musical que todavía se está desarrollando paralelamente.

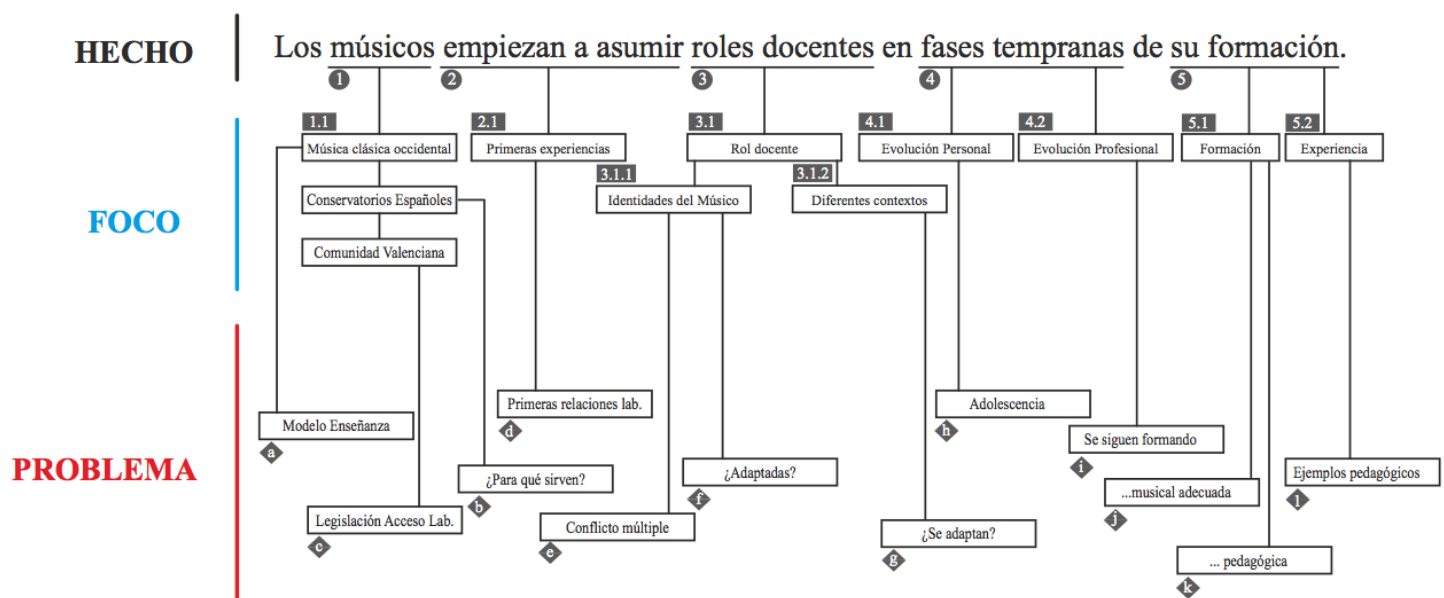
La realidad nos muestra que estos jóvenes músicos; muchas veces recién alcanzada la mayoría de edad (18 años en España) pueden llegar a ser contratados por Academias, Escuelas de Educandos³ o Escuelas de Música, y por lo tanto tener a su cargo la formación musical de otros, más jóvenes que ellos mismos, de su misma edad, o incluso personas ya jubiladas. Es por ello por lo que se hace necesario un análisis de esta situación peculiar. Pocas profesiones pueden encontrar ofertas laborales en edades tan tempranas, y pocos estudios se han preocupado por ello, más allá de señalar esta situación al hablar de otras temáticas relacionadas.

³ La principal característica que diferencia a una Escuela de Educandos de una Escuela de Música reside en que las primeras no se adaptan a la normativa que regula las escuelas de música, aunque realizan una función similar con respecto a una labor formativa musical (Yeves Moya & Navasquillo, 2014).

3. Enunciado inicial y preguntas

Antes de realizar el marco teórico de la presente investigación, así como una definición más operativa de los objetivos y preguntas de investigación, con el ánimo de ir enfocando progresivamente este trabajo se pretende presentar el planteamiento inicial de la tesis. Para ello se plantea un **HECHO**, se refina mediante un **FOCO**, y de ahí emergen los **PROBLEMAS** que interesan al investigador y que posteriormente se acotarán en el presente estudio.

Figura 1 *Hecho-Foco-Problema*



Fuente: Elaboración propia.

La investigación que pretendemos llevar a cabo es eminentemente cualitativa, por lo que la forma de expresar el tema de investigación no puede ser una hipótesis (McMillan &

Schumacher, 2005, p. 90). Siguiendo un razonamiento inductivo⁴ trataremos de dotar de significado al siguiente **HECHO**:

Los músicos empiezan a asumir roles docentes en fases tempranas de su formación

Como se aprecia en la Figura 1 ajustamos el **FOCO** al entorno en que nos queremos fijar, ya que siguiendo la tradición en investigación cualitativa vamos a reducir el tema general planteado arriba a otros más concreto (McMillan & Schumacher, 2005, p. 106). En concreto, geográficamente estamos hablando de la Comunidad Valenciana, cuyos conservatorios se insertan en un marco normativo autonómico y a la vez estatal; que a su vez es heredero de una tradición educativa musical propia de las culturas musicales clásicas europeas. Por lo tanto, en esta tesis doctoral nos centraremos en esta tipología de músicos. Somos conscientes de que las diferentes culturas musicales que se encuentran en el planeta y también dentro de una misma sociedad producen músicos con habilidades y características diferentes (Schippers, 2009); el analizar todos estos supuestos es algo que escapa del alcance de esta investigación, y por eso ponemos el foco únicamente en una tipología.

Por otro lado, dentro de todas las actividades que un músico puede desempeñar nos vamos a centrar en los roles docentes. Estos roles pueden formar parte de la identidad de un músico (sentirse como profesor), o no; o incluso estar ubicados dentro de una rica y variada escala de matices cuyas identidades se entremezclan y negocian entre ellas. Dentro de toda esta variabilidad, nuestro ánimo es enfocarnos en los roles docentes y de qué forma estos roles docentes pueden ser entendidos para diferentes ámbitos. Ya que, por ejemplo, cuando hablamos de un “profesor de matemáticas”, todos podemos entender de qué estamos hablando y simplemente nos falta ubicar en qué parte de un recorrido formativo este profesor se ubica (Primaria, ESO, Bachiller, Universidad) y el nivel de profundización sobre su materia (las matemáticas) que deberá realizar; pero cuando hablamos de un profesor de música, se pueden entender muchas y muy diversas cosas que no se pueden ubicar en un único continuo con respecto a la profundización de la materia enseñada.

⁴ El razonamiento inductivo es más propio de la investigación cualitativa, mientras que el deductivo lo es de la cuantitativa.

Siguiendo con los focos que estamos ajustando enfatizamos que nuestro objetivo son aquellos músicos docentes que están todavía en fases tempranas tanto de su evolución personal como en sus primeros pasos en su evolución profesional. Este hecho, aunque reconocemos que el aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida (sea de forma consciente o inconsciente), va ligado a que su formación musical, o bien ha decidido terminarla, o está en proceso, o está en proceso de reubicación de intereses. Y en este momento fluido de su formación, se debe enfrentar ya a la docencia. Es por eso por lo que el objetivo principal de la investigación es:

OBJETIVO

conocer y comprender la situación de los docentes de instrumento que empiezan a dar clase en las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana para detectar necesidades de formación y proponer mejoras.

De este hecho y los focos que hemos ido aplicando sucesivamente, así como el objetivo, surgen varias preguntas que esta investigación tratará de responder:

- PREGUNTA 1: ¿La formación recibida ha sido adecuada a sus necesidades laborales actuales?
- PREGUNTA 2: ¿Cómo es el acceso laboral a las escuelas de música u otros centros dónde puedan impartir música?
- PREGUNTA 3: ¿Cómo son estas primeras experiencias laborales y cómo cambian con el tiempo?
- PREGUNTA 4: ¿Cómo se manejan estas identidades del músico? ¿Hay conflictos entre ellas?
- PREGUNTA 5: ¿Cómo es la formación pedagógica que han recibido? ¿Los ejemplos que han vivido en qué medida les influyen y de qué tipo son?

Para no perdernos navegando en este mar de preguntas, queremos realizar una investigación cualitativa, inspirada en la teoría fundamentada, en la que partiremos de la existencia del hecho antes citado:

Los músicos empiezan a asumir roles docentes en fases tempranas de formación.

Teniendo en cuenta las anteriores acotaciones, trataremos de buscar qué impresiones tienen los propios implicados en esta situación, qué problemáticas reconocen que se encuentran, cómo les puede llegar a transformar esta situación y si la formación recibida les sirve de punto de apoyo válido.

Las implicaciones que de esta investigación se derivan son múltiples:

- Detectar vacíos formativos que podrían subsanarse por varias vías de actuación según el nivel de intensidad de la medida:
 - Mediante la organización de cursos de formación puntuales para este público específico.
 - Mediante la creación de redes de apoyo.
 - Mediante la creación de cursos iniciales de prácticas.
 - Mediante la creación de asignaturas optativas en las Enseñanzas Profesionales.
 - Mediante la creación de itinerarios formativos.
 - Mediante el replanteamiento de las especialidades de las Enseñanzas Superiores.
 - Mediante el replanteamiento mismo de la forma en la que se imparten las clases de instrumento.

4. Descripción de capítulos

Vamos a realizar aquí un pequeño resumen de lo que vamos a encontrar en los siguientes capítulos. Después de este enunciado inicial y sus preguntas derivadas; daremos comienzo al Marco Teórico, que dividimos en dos partes con una necesaria pausa intermedia. La primera parte del Marco Teórico girará en torno a la literatura académica encontrada en Tesis y Artículos del territorio nacional referida a los docentes de Escuelas de Música. Mientras que en la segunda parte del Marco Teórico saldremos de las fronteras del país, y haremos un repaso por aquellas investigaciones (ya en inglés) que de una forma u otra pueden sernos relevantes. Es necesario hacerlo así puesto que, si queremos analizar primero la literatura científica que directamente trata la situación de las escuelas de música valencianas o de territorios cercanos geográficamente, poco vamos a encontrar en textos académicos publicados en revistas fuera de nuestras fronteras. Esta separación también atiende a la idea de presentar primero lo que se ha investigado hasta ahora de forma directa sobre el hecho que nos preocupa en esta investigación y ya posteriormente virar nuestra atención hacia situaciones análogas de otros países que igualmente nos puedan reportar información a tener en cuenta, pero que, desde luego, tienen sus propias particularidades.

Es por ello, que antes de empezar esta segunda parte del Marco Teórico, pararemos brevemente en la Fermata para dilucidar sobre qué nos puede servir de la investigación internacional cuando no existe un paralelismo exacto sobre aquello de lo que estamos investigando.

A continuación, se mostrará el primero de los dos Estudios Empíricos en los que analizaremos toda la legislación española con respecto a la formación pedagógica de los docentes de las Escuelas de Música y cómo se materializa en las diferentes comunidades autónomas, llegando ya a unas primeras conclusiones.

Posteriormente, tenemos el Estudio Empírico II dónde se trabaja principalmente sobre los datos de entrevistas realizadas a docentes de Escuelas de Música; se presentan los resultados y posteriormente se discuten.

Para finalizar, encontramos las Conclusiones (Reexposición) dónde recuperamos el enunciado inicial y preguntas y damos respuestas a cada una de ellas a partir de lo obtenido en ambos trabajos. A partir de las Conclusiones Generales, son especialmente interesantes las recomendaciones, dónde a la luz de todo lo expuesto se realizan unas recomendaciones sobre diferentes formas de actuar que se proponen para mejorar la situación, así como las limitaciones y líneas futuras de investigación, dónde aportamos gran cantidad de nuevas

preguntas que han surgido durante la investigación y marcan posibles caminos futuros que debemos analizar.

Parecerá a veces que una misma cosa se ha tratado tres veces; pero la primera vez la presentamos como dato extraído de las entrevistas; la segunda la insertamos en un análisis más completo de la situación y la tercera vez formará parte de las conclusiones halladas. También, con ánimo de ayudar a la lectura de la gran cantidad de información presentada, muchos subapartados terminan con una recopilación de los elementos tratados. Su lectura no es obligada, puesto que no aportan información nueva, aunque sí recomendada para ayudar a sintetizar lo expuesto.

A partir del Estudio Empírico II, empezamos a utilizar una nomenclatura específica para referirnos a distintos elementos que estamos citando o en los que nos estamos basando. Se muestran ejemplos a continuación de cada caso:

- (Participante 1, P2): Significa que nos referimos al párrafo 2 de la entrevista del participante 1.
- (CI-3): Significa que nos referimos a la **Conclusión 3** del Estudio Empírico **I**
- (CII-4): Significa que nos referimos a la **Conclusión 4** del Estudio Empírico **II**.
- (RII-5): Significa que nos referimos al **Resultado 5** del Estudio Empírico **II**.

En los diferentes anexos se encuentran tanto las entrevistas transcritas como las listas de conclusiones y resultados.

5. Marco Teórico I

PRELUDIO

“As a result of a long series of compromises, the present music teacher education program results in a human product whom the applied music specialist considers less than adequate as a performer, whom the musicologist considers deficient as a musical scholar, whom the theorist views as lacking in basic musical skills, and whom the school administrator considers unprepared to relate music to the total school program. The graduate himself is placed in the unenviable position of having tried to please everybody and having pleased nobody.”

(Leonhard, 1982, p. 245)

5 Marco Teórico I PRELUDIO

5.1 Estado de la cuestión e investigación encontrada en España

5.1.1 Tesis

5.1.2 Artículos

5.1. Estado de la cuestión e investigación encontrada en España

5.1.1. Tesis

Un aspecto olvidado de la investigación musical en España es la situación con la que se encuentran los egresados de los conservatorios profesionales con respecto a la actividad docente que muchos empiezan. Bien sea en entornos no académicos -como pueden ser clases particulares-, o en otros ámbitos, que, aunque estén dentro de instituciones educativas como las Escuelas de Música no están tan regulados como el resto etapas educativas del Sistema Educativo Español. La literatura científica con respecto a cómo enfrentan las clases particulares este perfil de músicos es inexistente en nuestro país. No obstante, sí que hay algún estudio sobre los docentes de Escuelas de Música o estudios sobre Escuelas de Música que en algún momento tratan la situación de sus profesores, entre los que se encuentran (no exclusivamente) estos jóvenes músicos.

Vamos a empezar haciendo un repaso de las Tesis Doctorales defendidas en España que tratan el tema de las Escuelas de Música. Después de varias búsquedas en diferentes bases de datos⁵ se han encontrado todas las que aparecen en la Tabla 1. La Figura 2 muestra una tendencia que parecía esperanzadora hacia este campo de investigación ya que poco a poco se iba consolidando como un ámbito de investigación por el número de tesis doctorales defendidas cada año. Sin embargo, parece que recientemente ha sido un campo algo olvidado en los últimos años en cuanto a tesis doctorales, ya que en los últimos años no aparecen registros con la temática.

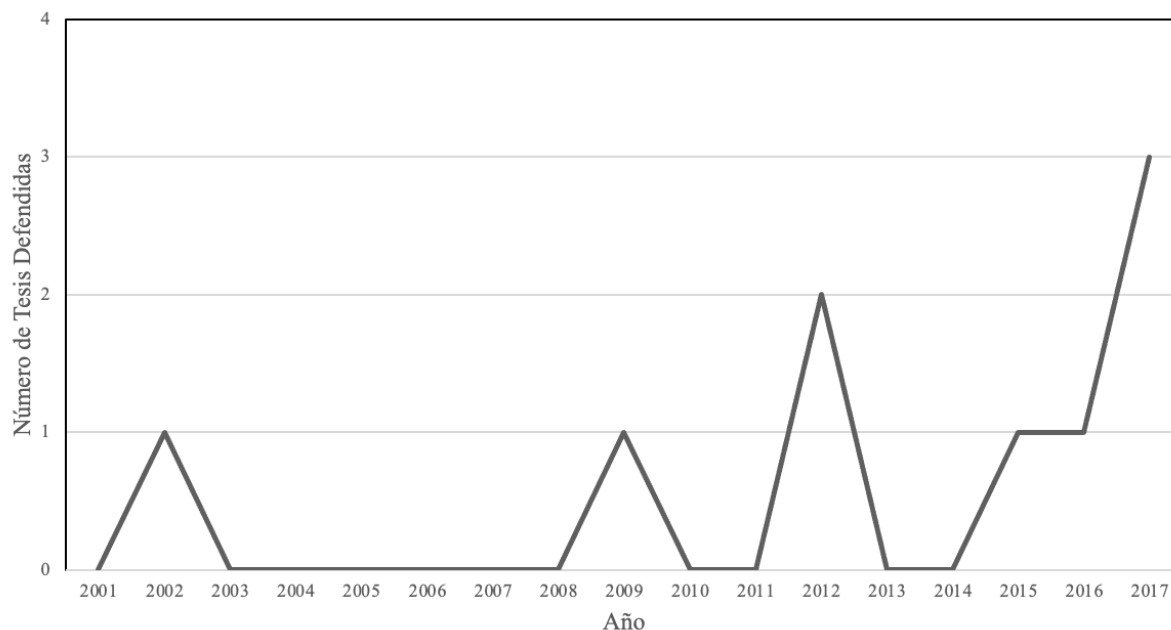
⁵ A saber, Teseo (gestionada por el Ministerio de Universidades), TDX - Tesis Doctorals en Xarxa (gestionada por el Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya) y una iniciativa individual notable de Antonio Narejos: tesisdemusica.es

Tabla 1 *Tesis doctorales españolas sobre Escuelas de Música*

Año	Autor	Título	Zona Geográfica
(2002)	Maravillas Díaz Gómez	La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la comunidad autónoma vasca.	País Vasco
(2009)	Arturo Goldaracena Asa	Las escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad	Navarra
(2012)	Remigi Morant Navasquillo	Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro	Comunidad Valenciana
(2012)	Noemí Berbel Gómez	La educación musical elemental en las Islas Baleares: evaluación de la calidad de las escuelas de música	Baleares
(2015)	Baikune de Alba Enguiluz	Las escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa.	País Vasco
(2016)	Montserrat Aránzazu Medina Ascanio	Las escuelas de música de canarias y su gestión. La escuela de música de Agüimes, un modelo a seguir.	Canarias
(2017)	Gonzalo Sánchez García	Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña: Aproximación a su realidad y propuestas de mejora	La Coruña
(2017)	Aurora Vives de Prada	Estudio de la diversidad de culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música de Navarra	Navarra
(2017)	Julia Jambrina Rodríguez	Las escuelas de música tradicional en Castilla y León. Análisis comparativo	Castilla y León

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2 Tesis Doctorales Españolas sobre Escuelas de Música y año de defensa



Fuente: Elaboración propia.

La primera referencia en nuestro país, y siendo una de las más notables aportaciones, es la tesis realizada por Maravillas Díaz (2002) titulada: “La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música: La necesaria Coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca.” En ella se analizan Escuelas de Música de todas las comunidades autónomas, aunque se centra en las del País Vasco. Con respecto a los datos que ofrece de las escuelas de música de la Comunidad Valenciana encontramos que solo dos Escuelas de Música han contestado su cuestionario⁶ e indican que el valor principal de ellas es “el profesorado, por su preparación y dedicación a la Escuela de Música”. Respecto a las preguntas realizadas a los profesores nos encontramos con un dato bastante significativo cuando se les pregunta sobre sus intereses en formación, ya que el 89,5%

⁶ Entre las limitaciones de su estudio reconoce la propia autora que: “La principal limitación con la que nos hemos encontrado ha sido la falta de interés por parte de algunas direcciones y del profesorado de Escuela de Música a contestar el cuestionario enviado, lo que nos llevó a hacer una *segunda ola*, esto nos hace ser conscientes de que el colectivo contestado es el que puede estar más motivado. Al mismo tiempo, consideramos que este hecho puede ser un índice del perfil del profesorado de enseñanzas especiales proveniente de una formación muy individualista como ya se ha anotado. Se hace necesario la puesta en marcha de procedimientos de formación conducentes a potenciar el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, etc., que deberán adquirirse y desarrollar en el entorno de trabajo y que puedan contribuir de forma positiva en cambios de actitud de este colectivo.” (Díaz-Gómez, 2002, p. 451)

no sabe o no contesta (2002, p. 451).



Otra Tesis a destacar, dado que se centra en el ámbito geográfico de nuestra investigación es la de Remigi Morant (2012):“Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro”. En ella se nos recuerda que el desfase actual entre las titulaciones de los conservatorios y las necesidades laborales con las que se van a encontrar: “el título profesional de enseñanzas musicales no prepara para el desempeño docente en las escuelas de música, como tampoco prepara el título superior en la mayor parte de los casos, dado que la mayor parte de titulados superiores lo son en la vertiente instrumental, por lo que la formación del profesorado deberá ser uno de los pilares fundamentales en la mejora continua de estos centros educativos” (2012, p. 50).

En las descripciones del profesorado de las Escuelas de Música encontramos los siguientes detalles:

- La media de antigüedad es de 6 años. Esto se debe a que la precariedad económica de sus trabajadores hace que estos terminen buscando otros empleos más estables (casi siempre haciendo la transición a la docencia en conservatorios, como funcionarios interinos o como funcionarios de carrera).
- El 67% de su alumnado es de un nivel de elemental. Lo cual nos hace pensar en que la mayoría del trabajo que van a tener que realizar los docentes es con respecto a la iniciación musical e iniciación en el instrumento.
- Reconocen que necesitan una formación específica; pero hay muchas dificultades para encontrarla o poder participar en ella.
- Tienen un gran desconocimiento de las propuestas metodológicas que han surgido durante el s. XX enfocadas a la iniciación en la música de una forma activa fuera del instrumento (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, etc.)
- En el 80% de los casos se realiza una mimesis del programa de estudios del conservatorio más cercano.

- La formación insuficiente reconocida por la mayor parte de los encuestados⁷. Esto se debe en parte a que muchos poseen la titulación mínima exigida (Título Profesional de Música), el exceso de horas laborales para conseguir un sueldo digno, o la simultaneidad con otros estudios paralelos.

Más allá de esta radiografía del profesorado de las Escuelas de Música Valenciana, Morant también plantea las necesidades específicas de formación; dividiéndolas en dos apartados clásicos:

- Necesidades en la formación inicial:

Si los estudios profesionales de música continúan siendo el requisito formativo que permite el acceso a la docencia, estos deben complementarse con una sólida formación en pedagogía y didáctica de la música, abordando las distintas propuestas metodológicas planteadas por las también denominadas escuelas de pedagogía musical, las propuestas conducentes a la investigación sobre la práctica docente en el aula y la metodología aplicada a cada una de las áreas de conocimiento. Todo ello complementado con formación en las TIC aplicadas a la educación musical. (2012, p. 300)

- Necesidades de formación continua:

[...] el modelo de formación en centros es el formato de formación más adecuado para un buen funcionamiento de los mismos. Asimismo debe incentivarse la creación de grupos y seminarios de trabajo y el fomento de la investigación-acción como garantes de la necesaria innovación a la que conduce la reflexión continuada sobre la práctica educativa. (2012, p. 300)



La siguiente tesis doctoral en la que fijaremos nuestra atención es la realizada por Baikune de Alba (2015) titulada “Las Escuelas de Música del País Vasco. Una realidad educativa” y precisamente dirigida por Maravillas Díaz, de nuevo enfocada en el País Vasco y que viene a ser una actualización en este tema con respecto a la anterior. Esta investigación se plantea como

⁷ Aunque el autor reconoce que hay mucha dispersión en la contestación a esta respuesta, ya que no es fácil que un participante reconozca que no está suficientemente preparado para la labor que está desempeñando.

un análisis DAFO⁸ de las Escuelas de Música de esta región. Es por ello que encontramos descripciones del profesorado en las cuatro dimensiones: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

El profesorado como Fortaleza:

- El 59,70% de las escuelas de música señalan al profesorado como una fortaleza, ya que lo consideran bien formado, que además acude regularmente a actividades de formación y que está implicado en el centro y motivado para realizar su trabajo
- El 32,83% de las escuelas de música reconocen que sus profesores tienen el hábito de trabajar en equipo
- El 32,83% de las escuelas de música mencionan las condiciones laborales del profesorado como un punto fuerte. Conviene recordar aquí que la situación entre País Vasco y Comunidad Valenciana es muy distinta en este aspecto.

El profesorado como Debilidad:

- En este apartado se comentan las situaciones que derivan de profesores contratados a jornada parcial, ya que ello provoca que le sea muy difícil asistir a formación, sea reticente a innovar y sobre todo se implique poco en el centro, ya que debe dividir esfuerzos entre diferentes todos los centros dónde trabaja.

El profesorado como Oportunidad:

- Los centros ven al profesorado como una oportunidad cuando algunos de ellos poseen una formación multidisciplinar o formación en nuevos recursos tecnológicos.

El profesorado como Amenaza:

- Más que los propios profesores supongan una amenaza, los centros tienen a veces situaciones relacionadas con ellos que sí lo son. Se refieren a cuando buscan perfiles muy concretos y difíciles de encontrar, especialmente cuando hay que cubrir bajas o excedencias.

La última de las tesis que revisaremos es la realizada por Gonzalo Sánchez (2017) y titulada:

⁸ El análisis DAFO es una herramienta de planificación estratégica en base a las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de una organización.

“Escuelas Municipales de música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora”.

En el análisis inicial que hace el autor de las características del profesorado encontramos las siguientes descripciones (que ya nos resuenan de los estudios anteriores):

- Relación laboral con las Escuelas de Música mediante contratos a tiempo parcial. Lo que obliga a mayor movilidad y dispersión de un mismo profesorado entre varios centros
- Profesorado que suele estar en los inicios de su carrera docente, lo cual deriva en problemas relacionados con los recursos, docencia o relación con compañeros.
- Motivación por ser el inicio de la carrera docente que provoca voluntariamente una búsqueda de formación.
- Nivel medio de edad similar a la antigüedad de las Escuelas. Lo que habla de cierta estabilidad laboral, que no estaría presente en el caso de la Comunidad Valenciana.
- Precariedad laboral para ahorrar costes, mediante sueldos mínimos o aumento de ratios y decisiones más económicas que pedagógicas.
- Alumnado con cierta tasa de trasvase hacia los conservatorios. Los motivos argumentados por el profesorado inciden en que los conservatorios son centros reglados y expiden una titulación, más que en el descontento con las enseñanzas recibidas; ya que muchos alumnos siguen con alguna vinculación musical con la escuela (sea mediante la pertenencia a agrupaciones musicales o entendiendo las clases como refuerzo a las del conservatorio).

5.1.2. Artículos

Existen muchos artículos sobre las Escuelas de Música, aunque pocos hablan en profundidad de sus profesores más allá de repetir las mismas ideas que encontramos en todos los artículos de esta temática. Incluso existe un monográfico de la revista Eufonía (Sempere Comas, 2001), en el que se desgrana la situación de las escuelas de música de diferentes regiones: Galicia (Sobrido, 2001), Euskadi (Llorente, 2001), Madrid (Carretero, 2001), Comunidad Valenciana (Calatayud, 2001), Cataluña (Vergel, 2001) y Andalucía (Checa, 2001).

Algunos artículos están escritos con un carácter institucional, puesto que están hechos para

hablar únicamente de las ventajas que ofrece este tipo de escuelas -el autor suele ser un representante de una unión regional de estas escuelas de música- o lo bien que una autonomía las ha implantado, cuando es el caso de que el autor es un técnico de la administración correspondiente. Pero otros de los artículos no dudan en mostrar algunos problemas o al menos mostrar una situación todavía a resolver o mejorar con respecto al profesorado:

- Profesorado itinerante (Calatayud, 2001)
- Poca formación pedagógica (Calatayud, 2001; Carretero, 2001; Sobrido, 2001; Vergel, 2001).
- Iniciar especialidades que no existían (Carretero, 2001)
- Baja remuneración con respecto a la titulación (Carretero, 2001; Sobrido, 2001)

Estos artículos ya apuntan algunas de las soluciones posibles:

- Creación de planes de formación permanente por parte de las propias Escuelas de Música (Calatayud, 2001)
- Intercambio de profesores durante cursos de verano (Calatayud, 2001; Sobrido, 2001)
- Esperar a la llegada de los egresados de los nuevos planes de estudios de Pedagogía en las Enseñanzas Superiores que se estaban implantando en los años en los que se publicó el monográfico. (Carretero, 2001; Sobrido, 2001)

Aunque Sobrido (2001) incluso ya mostraba sus dudas con respecto a si estas nuevas enseñanzas superiores preveían la formación del profesorado que las Escuelas de Música demandan.

Como hemos visto, estos artículos del monográfico sobre Escuelas de Música publicado por Eufonía son más críticos con la situación y en otros artículos (Fernández Guerra, 1997, 2000; Pliego de Andrés, 2011; Roche, 2005) se coincide en que los profesores no siempre están formados adecuadamente (sea porque no tienen una titulación superior, o sea porque la titulación que tienen no es de ámbito pedagógico). El segundo problema añadido a éste, radica en que muchas veces las Escuelas de Música tienen problemas económicos -o a causa de las equiparaciones salariales decididas por los ayuntamientos, en el caso de las Escuelas de Música Municipales- y por lo tanto no se pueden asegurar sueldos dignos a sus profesores. Esto repercute en que tengan varios empleos (itinerancias y tener que trabajar en diferentes entornos), una carga lectiva grande (poco tiempo disponible para formación) o que sea difícil

retener a los buenos profesionales, que acabarán buscando otros empleos con mejores condiciones económicas.

Más allá de estos artículos genéricos sobre las Escuelas de Música, dónde la situación del profesorado es un tema que se trata junto con muchos otros aspectos de las Escuelas de Música conviene destacar dos estudios en los que sí se intenta profundizar en las situaciones del profesorado y que ahora vamos a ver con detalle.



El más antiguo es “Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios” (Vicente Bújuez & Aróstegui Plaza, 2003) y se centra en si la formación que reciben los alumnos del grado superior de música, y sus expectativas es acorde con la realidad que van a encontrarse. El artículo no trata específicamente de jóvenes músicos que ya estén dando clase sin formación pedagógica, pero sí que se acerca en edad y nivel formativo, por lo que nos sirve como aproximación a la realidad que estamos buscando.

Una idea que compartimos con los autores es la doble naturaleza de las enseñanzas artísticas:

La formación musical de los estudios de enseñanza de régimen especial de los conservatorios se conforma por un lado de una faceta artística que garantiza la preservación de la tradición musical occidental, y por otro de la utilidad que las titulaciones expedidas han de tener para el ámbito laboral. Es en esta disyuntiva entre lo artístico y lo profesional —ámbitos distintos que no necesariamente contrapuestos— donde los futuros intérpretes, compositores, docentes e investigadores que se forman en los conservatorios desarrollan su identidad profesional. (2003, p. 1)

Y en el caso de la docencia, esta utilidad laboral, añadimos nosotros, ya está presente desde las Enseñanzas Profesionales de Música, ya que el foco del artículo son las Enseñanzas Superiores.

De entre las respuestas de esta investigación cualitativa podemos extraer una serie de características de los alumnos de grado superior:

- El carácter vocacional de la decisión de realizar estudios musicales
- Reconocimiento de expectativas laborales muy variadas, pero centradas en

interpretación y docencia.

- Considerar la vía laboral de la interpretación como una meta difícil de alcanzar
- Considerar la vía docente como una salida laboral también cada vez más difícil de conseguir.
- Consideración de compaginar ambas salidas laborales.

Y es curiosa una de las respuestas de los alumnos que apunta directamente a el problema que estamos analizando en nuestro trabajo: “Hombre, yo hasta ahora no he dado pedagogía ni nada de eso, no sé, la verdad es que yo por mi cuenta sí estoy dando clases pero aquí en el conservatorio no te enseñan nada (Alumno 1).” (2003, p. 10).

Y llama poderosamente la atención como una de las salidas laborales que tanto profesores como alumnos consideran más viables no esté más presente en el currículum. Hay una gran carga de asignaturas prácticas, pero enfocadas principalmente a la interpretación; poco hay de asignaturas prácticas enfocadas a la salida laboral docente: “tú puedes saber muchas cosas, pero luego explicarlas es totalmente distinto (Alumno 3)” (2003, p. 10)

El segundo de los artículos de interés es “Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica” (Duque & Jorquera, 2013).

El artículo arranca señalando la poca coherencia lógica del sistema educativo musical español, ya que, pese a que con la creación de los títulos superiores de pedagogía se pueden empezar a formar futuros profesionales de la docencia, el marco legislativo ignora esta especialización permitiendo acceder a la docencia desde itinerarios formativos que poco han tenido que ver con la capacitación docente. Lo cual cuestiona a su vez la necesidad de formarse pedagógicamente para obtener un empleo relacionado con la docencia.

El presente artículo, al contrario que el anterior que se centraba en un período muy concreto, hace un breve recorrido por las fases de socialización durante el ciclo vital del docente:

“- fases iniciales: guiados a aprender música por la familia a edades muy tempranas de dos formas:

- a) por voluntad e insistencia directa familiar, y
- b) por exploración familiar ante la respuesta muy positiva del niño/a hacia la experiencia musical.

- fases primeras, hasta los 17 -18 años: caracterizada por:
 - vivencias de la música como actividad performativa.
 - inicios de la actividad docente por confianza del profesor más cercano que, literalmente, le cede alumnos propios para hacer refuerzo.
- fase o momento crítico: coincide con la decisión de pasar a la universidad o no y por lo tanto de ejercer o no una profesión dentro de las profesiones de la música. Aquí también se decide el camino que seguirá la construcción de la propia identidad: como intérprete o como docente de la música.
- fase de estudios superiores musicales: la divergencia entre las dos identidades se incrementan por:
 - la formación superior elegida, que marca profundamente el proceso de construcción identitario profesional.
 - la socialización dentro de cada colectivo: el músico intérprete buscará tener una actividad incipiente concertística, mientras que el músico docente buscará incrementar la impartición de sus clases “no oficiales” como forma de transferir sus aprendizajes.
- fase de primeros años de servicio: el músico docente confirma su ejercicio profesional buscando puestos de trabajo cada vez más satisfactorios respecto de sus aprendizajes. Para el músico intérprete este es un tiempo crucial: si no consigue incrementar su actividad performativa ingresará de forma decidida en el campo profesional de la docencia de la música,
- fase de pleno ejercicio de la profesión: es importante apreciar que no hay “cambios” de identidad: una vez asentado un tipo u otro de identidad, el ejercicio profesional se desarrolla conforme a la identidad construida. Se producen modificaciones, pero no renuncias o conversiones identitarias. De esta manera se puede apreciar que:
 - la identidad performativa que se dedica a la docencia buscará formación para mejorar su nivel de interpretación y poca o nada para mejorar sus competencias docentes.
 - valora como único escenario docente necesario el espacio de aula y no el escenario de su institución.
 - valora siempre la posibilidad de abandonar la docencia si las circunstancias económicas profesionales se lo llegan a permitir.” (Duque & Jorquera, 2013, p. 252)

Como una de las propuestas de mejora de los sistemas educativos y que está íntimamente ligada con el presente trabajo se encuentra la siguiente que nos gustaría destacar:

- detectar en fases iniciales las identidades musicales docentes y facilitarles su desarrollo profesional consolidando la construcción de su identidad a través de una amplia y variada oferta en niveles medios y superiores de materias y titulaciones en pedagogía musical.

6. FERMATA

“Instrumental teachers are shadowy figures on the education landscape”
(Morgan, 1998, p. 1)

6 *FERMATA*

6.1 Delimitando el territorio: Hacia una nueva clasificación de la educación musical

6.2 Tipologías propuestas desde España

6.3 Estudios comparativos

6.4 Categorías desde “el otro lado”

6.1. Delimitando el territorio: Hacia una nueva clasificación de la educación musical

No siempre es fácil encuadrar una investigación en un ámbito concreto y específico. Por una parte, cuanto más especificidad se quiera conseguir, más difícil será decidirse por un territorio pequeño, sabiendo que siempre nos dejaremos algo fuera. Por otra parte, cuando no existe una fuerte tradición de investigación detrás del objeto de estudio, las piezas a unir se encuentran dispersas y formando parte de otros territorios, a veces escondidas –sin una nomenclatura estandarizada que las agrupe–, y otras tantas desenfocadas –formando pequeñas partes, anécdotas o curiosidades de otros ámbitos mayores–. A esto se puede sumar que el objeto de estudio no sea el mismo en otros países que lideran los campos de investigación en los que más o menos habita nuestro tema; por lo que la bibliografía de referencia internacional que pueda existir –ya que la propia es muy limitada– se muestre como algo traicionera.

Esta ha sido la sensación general que como investigador se ha tenido durante la búsqueda de investigaciones en las que apoyar este trabajo. Es por eso que creemos necesario realizar un análisis en los siguientes apartados de las nomenclaturas estandarizadas sobre ámbitos de investigación para delimitar lo más claramente posible dónde se enmarcaría el presente trabajo.

¿Qué es “educación musical”?

Educación Musical (*music education*) es un concepto muy amplio que no se ha usado con la suficiente precisión en muchas investigaciones; por lo que termina significando muchas cosas distintas, no solo entre diferentes sistemas educativos, sino dentro del mismo⁹.

Sin querer entrar en debates de precisiones filosóficas¹⁰ sobre qué es o qué debería ser, la educación musical puede abarcar muchos ámbitos distintos. El problema se produce cuando

⁹ Esto es algo que demostraremos en el Estudio I.

¹⁰ Como ejemplos de referencia, estas precisiones ya se tratan en profusión en las 544 páginas del *The Oxford Handbook Of Philosophy in Music Education* (Bowman & Frega, 2012), o incluso en las 736 páginas del *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (Benedict et al., 2015).

algún investigador o profesional perteneciente a uno de esos campos específicos se apropia del término genérico para definir su ámbito, con la consiguiente invisibilización o marginación del resto de ámbitos. Al mismo tiempo, aunque algunos aspectos sobre educación musical pueden ser generalizables entre la mayoría de ámbitos distintos donde está presente la música, otros son muy específicos y no conviene caer en la ingenuidad de que todo es intercambiable. Por eso es necesario definir y usar una tipología de ámbitos de la educación musical que sea detallada para poder indicar siempre con claridad a qué ámbito estamos haciendo referencia.

Este problema que relatamos, de tensiones entre significados de los campos de investigación y las voces que hablan en él, es compartido por la literatura iberoamericana en textos recientes como el de Porta (2018):

Quando hablamos en la actualidad de la educación musical, hablamos de un espacio vivo y cambiante que se construye con aportaciones múltiples que hacen evolucionar de manera constante la Práctica, la Teoría y la Investigación Educativa tanto en educación como en educación musical. El borrado de las líneas es una característica de nuestra época que requiere para su definición, conocer cuáles son los elementos guía de la acción educativa, sus temas de interés, sus preguntas, y también los lugares donde la investigación y la innovación científica es difundida. (p. 58)

Si fijamos nuestra atención en un texto de tanta relevancia para nuestro campo como pueden ser los dos volúmenes del Oxford Handbook of Music Education (G. McPherson & Welch, 2012a, 2012b); cuyos dos tomos juntos suman más de mil setecientas páginas, podemos ver como apenas encontramos vagas distinciones sobre las diferentes manifestaciones de lo que se puede englobar dentro de *music education*.

Un primer ejemplo lo encontramos por parte de Bowman (2012):

To distinguish more clearly between these two complementary functions, I suggest we call instruction within music “training” and the we reserve the term “educating” for musical instruction’s broader and more essential life-serving functions. [...]

This is not a distinction without a difference. It matters what music educators

understand music education to mean, and how it differs from instruction devoted to training. It is a distinction, on other words, with practical consequences. For instance, we sometimes characterize the preparation of future music teachers as music teacher training; and training is indisputably an important component in such preparation. However, trained music teachers are not necessarily well prepared to deliver instruction of specified kinds to students of certain kinds in particular situations, but there are less well prepared to modify or adapt their strategies as circumstances warrant, or in ways that go beyond an immediate skill/training focus. (p. 32)

Vemos, entonces, que se intenta hacer una diferenciación entre entrenamiento (entendido como preparación y mejora de habilidades musicales) y educación (reservándola para una aproximación más pedagógica sobre la transmisión de la música y sus usos en contextos pedagógicos). Profundizando en este problema ya señalado por Bowman, de que algunos programas de formación del profesorado de música puede que pongan demasiado énfasis en el “entrenamiento” de las habilidades musicales descuidando otros aspectos, Regelski (2002) ya discutía esta idea, ampliando la lista de elementos que suelen olvidarse cuando se produce dicho énfasis:

Rather than promote this kind of professional ethic, typical undergraduate music teacher preparation consists overwhelmingly of musical training with comparatively little instruction devoted to becoming music educators in schools. Some extremely basic developmental and educational psychology is usually taught, but typically without specific application to the musical needs of school-age students. Curriculum theory and sociological and philosophical foundations are rarely included. Instead, most pre-service teachers are typically trained in an uncritical approach to teaching in methods (or “methods and materials”) classes. ... Undaunted by the lack of philosophically explicit and articulated curricular implication, many methods classes focus exclusively on master teaching strategies as *techne*. As *techne* then, such classes typically advance no ethical disposition for reflecting on the rightness of actual results for students in holistic terms—that is, in terms of their tangible, lasting pragmatic benefits for life. (p. 105)

Avanzando un poco lo que comentaremos ampliamente en capítulos siguientes, sobre las dificultades de encontrar un significado común para los términos, McCarthy (2012) realiza la siguiente advertencia acerca de que el término etiqueta cosas diferentes en diferentes países:

At the beginning of the twenty-first century, the term ‘music education’ is used in a variety of ways across countries and continents. It describes contexts in which music teaching and learning occurs, the institutions and degree programs where individuals are educated to be music teachers, and the professional organizations that serve to advance the cause of music in education. [...]

In many contexts such as Finland and Italy, the term is used to refer to music in general education as part of compulsory schooling, as distinct from schools of music or music in the community. In other contexts, it stands for the school subject itself and implies the educational level, usually music taught in the secondary school. A second set of meanings revolves around “music education” as that which happens in general education but also in “any setting or process in which music is learned or taught” (Australia), for example: “any activity of music teaching and learning, formal or informal” (Greece), or “learning to play an instrument (e.g. pull-out programs in the regular school day, private instruction, Local Education Authority programs, and community music” (England). (p. 42)

Por último, nos parece relevante señalar una última cita de Green (2012) en la que precisa qué significa cada uno de estos dos ámbitos que parecen enfrentados, y como hay un tercero situado en medio de ambos, y que precisamente es el ámbito de la formación de los docentes de música.

On one hand we can distinguish what I will call *education-in-music*, which refers to a practice involving the transmission of musical skills and knowledge in a variety of formal or informal contexts. This includes, for example, formally or informally teaching someone to play an instrument, read music, listen to, analyze or evaluate music, compose or improvise, or to gain a range of other musical skills and knowledge. It also therefore includes the practice of learning, or acquiring musical skills and knowledge as a direct or indirect result of being

taught, or at least, of coming into contact with a music-education context of some kind. On the other hand there is *music-education-research*, which is also a practice involving the transmission, as well as the production of knowledge and skills; but in this case, the knowledge and skills concern the practice of music education rather than music. Music-education-research also involves research into a plethora of related subjects and further subfields, including the psychology, sociology, philosophy and history of music education, music therapy, multiculturalism, ethnomusicology, and others.

Somewhere in the middle, between education-in-music and music-education-research, there is the practice of educating a person in a way designed to help him become an increasingly skilled and knowledgeable teacher or lecturer in music, including the continuing education of teachers or lecturers while they are in service. This involves music education, not so much as a practice of educating learners in a range of musical skills and knowledge, and no so much as a practice of conducting research in music education, but as a practice of educating educators concerning how and why they might effectively go about educating learners in a range of musical skills and knowledge; that is, educating them in how and why they might carry out an education-in-music. I will refer to this area as *music-teacher-education*. (p. 615)

Como queda ampliamente demostrado, durante esta búsqueda de marco teórico, las palabras clave en las que fijarnos conforman un conglomerado disperso y a veces traicionero.

6.2. Tipologías propuestas desde España

En España tenemos algunos intentos de creación de tipologías en educación musical relativamente recientes que son válidas para la actualidad ya que no ha habido ningún cambio sustancial de sistema educativo en cuanto a educación musical desde el momento en el que se crearon.

La primera es la realizada por Alsina (1997). En ella se distinguen tres ámbitos:

- “Básico y fundamental; donde se va a potenciar el desarrollo de las capacidades (perceptivas, expresivas y comunicativas) que se hallan en el arte.
- Aficionado y elemental; dónde las capacidades artísticas pueden seguir desarrollándose con el fin de cultivar las propias aficiones y llenar el ocio.
- Profesional y superior; que se va a enfocar estrictamente hacia la profesionalidad, proporcionando una cualificación específica, o bien como culminación de una afición.” (p. 15)

El propio autor reconoce que es una categorización basada en el “mercado reglado existente”, por lo que vamos a hacer un ejercicio de vislumbrar las etapas formativas e instituciones a las que parece que hace referencia cada uno de los niveles, mostrando el resultado en la Tabla 2.

Tabla 2 *Niveles de Alsina y mercado reglado existente*

Niveles de Alsina (1997)	Instituciones del “mercado reglado existente”
Básico y fundamental	Colegios/Institutos: Formación Musical que el Sistema Educativo mantiene dentro del currículo obligatorio.
Aficionado y elemental	Escuelas de Música y Conservatorios Elementales
Profesional y superior	Conservatorios Profesionales, Conservatorios Superiores, Universidades*

*Véase más abajo la explicación sobre universidades.

Fuente: Elaboración propia.

Incluimos en la tabla anterior la formación Universitaria Musical: “Historia y Ciencias de

la Música” y las diplomaturas de “Magisterio en Educación Musical” que ya formaban parte del sistema universitario en la época en la que Alsina hizo su tipología. La primera aun pertenece al Sistema Universitario, la segunda ha desaparecido y quedado diluida dentro de los nuevos Grado de Maestro en Educación Primaria. Al mismo tiempo ahora han aparecido nuevas titulaciones universitarias. Aunque no estamos seguros de que este tipo de formación musical estuviera contemplada en esta catalogación, dado que la coincidencia de nombre (profesional y superior) con las denominaciones oficiales que existen de los conservatorios nos hace pensar que únicamente contemplaba estas opciones y no las universitarias.

Como vemos, es una catalogación que se basa, a nuestro juicio en exceso, en un “mercado reglado” y trata las instituciones como propios contenedores de los niveles, cuando dentro de esos niveles hay muchas especificaciones que desaparecen solo contemplando tres niveles. Por ejemplo, dentro del primer nivel no es lo mismo la educación musical que se suele ofrecer en la educación primaria impartida por maestros/as generalistas (muchas veces integrada junto a otras áreas escolares dentro de un aprendizaje basado en proyectos) como la que se ofrece en la secundaria superior, siendo asignatura específica impartida por profesores especialistas. Otro ejemplo que demuestra la necesidad de conseguir categorías más específicas es la diferencia que encontramos también entre la educación no-formal que se realiza en las Escuelas de Música, frente a la rigidez curricular de los Conservatorios Elementales.



La otra tipología que vamos a analizar es la presentada por Touriñán y Longueira (2010). Esta tipología también usa tres niveles, reestructurando un poco los niveles presentados por Alsina, pero visibilizando un nuevo ámbito que antes podía pasar desapercibido.

En primer lugar, la educación musical entendida como educación «por» la música, que responde a la integración de esta materia en la educación general de todos los educandos, porque se vincula al significado de educación, como cualquier área de experiencia educativa, y al desarrollo, desde la experiencia y la expresión musical, del sentido estético y artístico de los alumnos que cursan educación general. En segundo lugar, la educación musical entendida como educación «para» la música, o sea, los espacios educativos orientados a la formación musical vocacional y profesional. En tercer lugar, nos ocupamos de la formación de profesores en el ámbito de la educación musical, sea este ámbito entendido como parte de la educación general o como enseñanza artística

orientada al desarrollo vocacional y profesional. (Touriñán & Longueira, 2010, p. 154)

En la Tabla 3 presentamos la relación entre ambas tipologías:

Tabla 3 *Comparativa entre los niveles de Alsina y los Ámbitos de Touriñán y Longueira*

Niveles de Alsina (1997)	Ámbitos de Touriñán y Longueira (2010)
Básico y fundamental	Educación por la música
Aficionado y elemental	Educación para la música
Profesional y superior	Educación para la música
-	Formación docente*

**Pero contempla únicamente la realizada dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.*

Fuente: Elaboración propia.

Esta nueva tipología hace más clara la diferencia entre la educación musical que se ofrece a toda la población mediante el sistema educativo y la que es opcional y ofrecida por instituciones fuera de la escuela. Según los autores la idea subyacente para esta división es el fin de esta educación musical. Si es simplemente un complemento formativo más dentro de una educación integral que todo ciudadano debe tener, o si por el contrario es ya una orientación profesional o vocacional. Esta categoría viene a repetir la concepción de que la formación musical de las escuelas generales no puede llevar a un camino profesional de la música por sí misma¹¹.

Lo interesante de esta nueva categoría es la presencia de un nuevo elemento diferenciado: la educación musical que se realiza en la formación docente, de aquellas personas que posteriormente serán los encargados de impartir la educación musical de los otros ámbitos antes citados. Pero centra esta formación docente únicamente en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (Universidad o Conservatorios Superiores), cuando las Enseñanzas Profesionales de Música (que no pertenecen al ámbito de la Educación Superior) si permiten realizar funciones docentes en entornos no-formales de educación musical, que se corresponderías con el nivel Aficionado y Elemental (según Alsina) o la “Educación para la

¹¹ Concepción que está presente en nuestro sistema educativo, y que quizá deberíamos replantearnos.

música”¹².

Al mismo tiempo, si pensamos que la única educación musical que se produce está dentro de instituciones (y en base a ellas creamos las categorías) nos olvidamos de muchos entornos no-formales e informales dónde los perfiles de profesorado que este trabajo investiga también están presentes. Y de nuevo, reforzamos esta marginalización y olvido.



Por último, más reciente y exhaustiva que las anteriores, encontramos una nueva clasificación de la presencia de la educación musical en un trabajo pensado para la orientación profesional de la música publicado por Ponce de León y Pilar Lago (2014).

En la Tabla 4 presentamos un esquema de esta categorización organizada en dos niveles de profundidad.

Tabla 4 *Categorización de educación musical de Ponce de León y Pilar Lago (2014)*

Primer Nivel	Segundo Nivel
La música en la enseñanza general	Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria Obligatoria Bachillerato
La música en los conservatorios y escuelas de música	Conservatorios de Música Conservatorios de Danza Escuelas de Arte Dramático Escuelas de Música Otros centros privados
Otros lugares	Centros culturales Clases extraescolares en colegios Universidad Clases Particulares

Fuente: Elaboración propia.

Aunque mucho más completa en detalles que las anteriores, esta categorización se basa igualmente en la estructura del sistema educativo. Pero contempla muchos más aspectos antes escondidos; como por ejemplo la educación musical de los conservatorios de danza o escuelas de arte dramático, dónde la formación musical no es “para” la música, pero tampoco pertenece

¹² Siendo precisamente esta posibilidad uno de los objetos centrales de esta tesis.

al ámbito de la educación general, por lo que tendríamos problemas para encuadrarla en las categorías de Alsina (1997) o Touriñán y Longueira (2010). Al mismo tiempo, esta clasificación de Ponce de León y Pilar Lago contempla un interesante apartado en el que aparecen situaciones que no tienen cabida en lo anterior, como centros culturales, clases extraescolares (sistema muy presente en Estados Unidos) o las clases particulares (algo muy frecuente en la tradición de la música clásica occidental).



Cuando se investiga sobre política educativa comparada se debería crear una serie de categorías que puedan explicar las realidades de todos los países y regiones. Y si bien eso es lo que suele suceder cuando se hacen comparativas internacionales de la educación general¹³, no suele ser la norma cuando lo comparado es la educación musical.

Para ello se usa a veces el sistema de códigos ISCED (International Standard Classification of Education o Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - CINE- como se la conoce en España) de la UNESCO para estudios comparativos en educación, pero llama poderosamente la atención, como no se ha visto en ninguna comparativa internacional definir la estructura educativa musical en los términos estandarizados que nos proporciona el ISCED, ni cualquier otro sistema compartido de significados. No obstante, como ya se ha demostrado (Miralles-Bono, 2016a), esta clasificación, al menos en su implementación española como Clasificación Nacional de Educación CNED-2014 hace aguas por todos los lados.



Una vez realizado este análisis sobre tres formas de categorizar lo que se entiende por educación musical, podemos sacar algunas conclusiones:

Generalmente, las categorías presentadas se basan en la estructura del sistema educativo y sus instituciones, y por lo tanto tienen algunas limitaciones de base:

- Suelen ser muy específicos para un país.
- No sirven para comparaciones internacionales.
- No sirven para la comunidad científica si la pensamos como una comunidad de intercambio de conocimiento a nivel global.

¹³ Éste es el objetivo del ISCED (International Standard Classification of Education).

6.3. Estudios comparativos

Como hemos comentado, las categorías hechas para catalogar las diferentes situaciones de educación musical que se encuentran en un país resisten poco su traslación a otros contextos; ya que suelen centrarse en las tradiciones e instituciones de ese país en concreto. Todas las sociedades humanas tienen música (Blacking, 1974), y cada una ha desarrollado sus formas de enseñarla durante largos periodos de tiempo, haciendo evolucionar su sistema de transmisión, perfeccionándolo o adaptándolo a nuevas necesidades. Al igual que una misma especie puede evolucionar por diversos caminos simultáneos cuando se encuentra en entornos naturales diferentes y aislados, lo mismo ha estado sucediendo con la música y su transmisión, desde el punto de vista educativo. Como indica Schippers (2009) , “The way the music is taught and learned is linked to the specific music tradition that is being transmitted, its contexts, and the underlying value systems” (p.61). Y esta transmisión no podemos olvidar que se basa fundamentalmente en la interacción entre humanos (Levitin, 2008, p. 56).

La política educativa comparada se está volviendo en los últimos años un campo importante de investigación (Kertz-Welzel, 2015). Podemos ver cómo hay una serie de publicaciones que tratan desde diferentes puntos de enfoque este análisis de prácticas globales. Algunas se circunscriben al ámbito europeo (AEC, 2010; Eurydice, 2010; Lindskog et al., 2007; López García & Moya Martínez, 2015; Rodríguez-Quiles y García & Dogani, 2010); mientras que otras sí tienen una perspectiva más global (Aróstegui, 2010; Aróstegui Plaza & Cisneros-Cohernour, 2010; Campbell et al., 2005; Cox & Stevens, 2010; Figueiredo et al., 2015; Green, 2011; Hargreaves & North, 2002; Lorenzo Quiles et al., 2016; Schippers, 2009). No obstante, la gran mayoría de los estudios anteriormente citados se centran casi siempre en la educación musical de los entornos escolares.

La comparativa internacional de sistemas de educación musical permite no únicamente descubrir nuevos paradigmas, sino que además no podemos entender completamente nuestro entorno educativo hasta que hayamos observado los de los demás (Burnard et al., 2008). Comparando como diferentes países enfrentan problemas comunes nos puede aportar: claves para encontrar las políticas más eficaces para resolver estos problemas (Patel, 2007); o las intervenciones académicas directas de las políticas nacionales (Abril & Gault, 2006).

Pero hay una serie de preconcepciones peligrosas cuando nos acercamos a examinar las

prácticas educativas de otros países:

The main goal is to identify the most successful systems and their best practices in order to help struggling countries to improve. While the notion of borrowing from successful systems might at first glance seem convincing, it has its clear downsides: it fosters a kind of “cargo culture,” where the export and import of educational models and successful practices is undertaken without taking into account critical aspects of this procedure. (Kertz-Welzel, 2015, p. 48)

Esta es una de las principales razones por las que no es fácil encontrar modelos que quieran describir todas las posibilidades de educación musical posibles o, al menos, existentes. Es decir, una taxonomía universal que sea lo bastante amplia y completa para poder aplicar a los diferentes entornos que nos encontramos sin caer en categorías demasiado amplias que pongan bajo un mismo nombre cosas que tengan naturalezas diferentes. No se encuentran estas taxonomías fácilmente, ya que el interés (especialmente desde el punto de vista de las administraciones educativas) es el de copiar lo que se cree mejor; o el de usar ejemplos extranjeros para “glorificar” o “escandalizar” a la sociedad con el interés de reforzar las políticas educativas que se están llevando a cabo o se quieren impulsar (Steiner-Khamsi, 2012, p. 11).



El impacto del mercado educativo musical global y su tendencia a estandarizar es peligroso, ya que suele promocionar un tipo de sistema (el americano) y sus métodos de enseñanza por encima del resto, convirtiéndolo de facto en standard internacional (Kertz-Welzel, 2015). Por suerte, en la enseñanza individual instrumental es más fácil escapar a esta tendencia; pero podemos ver este mismo efecto en la investigación que se realiza al respecto de la educación musical de ciertos contextos; dónde las publicaciones, autores de referencia y preguntas de investigación nacen principalmente de un contexto anglosajón; y por tanto sin una buena categorización de situaciones que no son lo mismo. Resulta que cuando nos acercamos a la literatura científica nos encontramos que los términos que usamos ya han sido definidos por otros y sin tener en cuenta nuestras particularidades.

Esta supremacía de la investigación musical americana es simplemente una ramificación más de su liderazgo en investigación educativa:

[...] la nación estadounidense ha hecho aportes muy significativos en el ámbito

educativo internacional en áreas diversas como la investigación en ciencias sociales la tecnología educativa, la evaluación didáctica, la investigación pedagógica, la educación para personas con necesidades especiales y la educación comparada. (Lorenzo Quiles et al., 2016, p. 57)

Pero si nos fijamos en la población de alumnos vemos que solo el 2% está en Estados Unidos, y únicamente el 12% en naciones miembros de la OCDE; así que el 80% del alumnado (y de los problemas, situaciones, contextos diferenciados) están en países con los que los Estados Unidos no tienen relación a través de alguna agencia internacional en materia de educación (Heyneman, 2003).

Como nos recuerda Hemsy de Gainza, durante algunas décadas del siglo XX, “Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica la comercializa, y en América Latina -así como en muchas otras partes del mundo “moderno”- se la consume” (Hemsy de Gainza, 2004, p. 4).

No es raro encontrar estudios descriptivos de sistemas educativos musicales aislados, pero es menos frecuente encontrar estudios que su foco sea el propio hecho de comparar sistemas educativos. Apenas encontramos dos artículos (Johansen, 2013; Kertz-Welzel, 2015), todos del ámbito de la filosofía de la educación musical. Y precisamente es de reciente publicación el monográfico “Globalizing Music Education: A Framework” (Kertz-Welzel, 2018) y en el que se señala el problema de la complejidad en la lectura de textos de otros idiomas, así como las diferencias de escritura académica entre países.

Philosophy has always been an interdisciplinary and inclusive field of research, addressing many issues which no other subject area was interested in. Philosophy constantly questions the unquestioned, the common and usual, no matter in which field of research. (Kertz-Welzel, 2015, p. 62)

Es por ello por lo que nos hemos apoyado en este campo para poder empezar nuestra comparativa de sistemas educativos musicales; ya que es un campo aun por explorar:

Due to the fact that comparative music education is, regarding its theoretical foundation and methodology, still a field of research in its infancy, it is important to place it within a larger research context. This will help to professionalize comparative music education and, at the same time, offer a much-needed

theoretical framework which can facilitate its further development. Philosophy of music education can be such a point of reference for comparative music education. (Kertz-Welzel, 2015, p. 62)



Si centramos ahora nuestra mirada en los estudios que existen sobre comparativas internacionales de sistemas educativos musicales, aunque la mayoría de las veces se limiten a describir cada sistema (Kertz-Welzel, 2004) sin buscar puntos de unión o alguna categorización universal, encontramos algunos que sí la realizan. Evidentemente con mayor riqueza en los detalles que las taxonomías creadas para entender la realidad de un único país, pero que aun así siempre se reducen a ámbitos limitados.

Los investigadores que han intentado poner un poco de orden en esta naturaleza polisémica del término *music education* dejan presente los problemas que la causan, principalmente siendo la disparidad de instituciones de naturaleza diversa encargadas de la formación musical:

This diversity – and lack of clear direction – on the role music should play in compulsory education is likewise reflected on the institution dedicated to music teacher education. Music teachers are trained in conservatories and ‘Normal’ Schools out of the Higher Education system, also in University Schools of Music, Colleges of Education and Fine Arts Faculties. Different models of music teachers found in different countries, or even in the same, could mean that different models exist simultaneously, as it happens with the music curriculum.

The situation reaches such a huge diversity that, e.g., in Spain, many musicologists claim music teacher education in Secondary Education as part of their teaching and research work. The wide diversity of institutions instructing music teachers hints a lack of clear direction in the field. It could be thought that different concepts of what the nature of music education is determine the adscription to one institution or the other, in addition to national historic peculiarities in this matter. We use the same term, music education, but we likely speak of different things. And different approaches to music teacher education denote different concepts of music as part of the compulsory curriculum at

schools too. This role has been questioned in recent times and as a consequence also the presence of music teachers. (Aróstegui, 2010, p. 12)

6.4. Categorías desde “el otro lado”

Como hemos visto en secciones anteriores, las categorías sobre nuestro campo que existen en nuestro país siempre se hacen desde la posición hegemónica de investigadores que pertenecen principalmente al ámbito de la educación musical entendida como la docencia musical para las enseñanzas de régimen general¹⁴ o la formación de los docentes que “poblarán” éstas. Desde el punto de vista de los estudios comparativos de educación musical que hemos tratado en la sección anterior, vemos que tampoco podemos encontrar una categoría a la que aspiramos; cosa que, de existir, sería en la *lingua franca* de la investigación – el inglés – y facilitaría mucho encontrar estos términos en las bases de datos internacionales. Así que, debemos rebajar nuestras expectativas y buscar en lugares más modestos, pero cercanos a nuestro objeto de estudio.

Existen algunas categorías hechas desde la periferia de las corrientes dominantes, dónde la educación instrumental no es algo estadísticamente marginal y de poco interés; si no prácticamente la razón de existencia. Por eso conviene revisar cómo se categorizan a los docentes de música según el EFMET (European Forum for Music Education and Training) y la AEC (Asociación Europea de Conservatorios).



El EFMET¹⁵, en sus documentos públicos siempre divide la formación de los docentes de música en dos tipologías.

- Tipo A: “Classroom music teacher in general music”
- Tipo B: “Instrumental and vocal teacher in music, schools, private practices, etc.”

Al mismo tiempo tienen en cuenta que la división entre educación formal y no-formal es visible en esta categorización. La formación docente de ambos tipos, se realiza en Europa en

¹⁴ Sobre la estructura del sistema educativo se puede consultar la Figura 8 *Divisiones y fronteras de las etapas educativas*

¹⁵ El European Forum for Music Education and Training (EFMET, 2005), fue una iniciativa iniciada en 2003 coordinada por el European Music Council (UNESCO, s. f.) para unir bajo un mismo paraguas las diferentes entidades europeas implicadas en la formación musical.

una gran cantidad de instituciones diferentes como *conservatoires*¹⁶, *musikhochschulen*, *academies*¹⁷ y universidades. Reconocen que la formación de los docentes de “Tipo A” está generalmente regulada por las autoridades gubernamentales, no siendo siempre así en la formación de los docentes de “Tipo B”. No obstante, merece la pena indicar que precisamente el objeto de nuestra investigación queda de nuevo fuera de esta categoría, ya que todos los centros citados posibles y teniendo en cuenta las notas al pie 16 y 17 son entidades que pertenecen a la Educación Superior; y nosotros vamos a investigar a docentes que pueden estar formados únicamente en conservatorios profesionales, que son enseñanza no superior.

La AEC (Asociación Europa de Conservatorios) ofrece una catalogación que pone el foco exclusivamente en los lugares dónde se puede producir docencia instrumental (AEC, 2007a, 2007b, 2007c) basándose precisamente en las diferentes naturalezas de las instituciones educativas musicales que nos podemos encontrar. Analizamos estas categorías y buscado su equivalente (si existe) en España en la Tabla 5.

¹⁶ No hemos de olvidar que en contextos internacionales y europeos la palabra “conservatorio” (en sus diferentes variantes idiomáticas: Conservatory, Conservatoire) casi siempre suele circunscribirse únicamente a lo que en nuestro país denominamos Conservatorio Superior.

¹⁷ Entendiendo este término en su significado angloamericano de “Academy”, la Academia. Haciendo referencia a otro tipo de centros superiores, que tampoco son universidades o conservatorios.

Tabla 5 *Categorías de instituciones docentes de la AEC y su equivalente en España*

Tipología	Equivalente en España	Descripción
<i>General Music School</i>	Escuela de Música	Institución independiente para la educación musical <u>fuera</u> de la educación obligatoria, ofreciendo educación musical a estudiantes de todas las edades.
<i>Specialised Music School</i>	Etapas que no suele estar presente en nuestro país. Podrían ser algunos cursos de Pre-grado que ofrecen algunos centros privados ¹⁸ .	Institución independiente para la educación musical <u>fuera</u> de la educación obligatoria, ofreciendo un currículum especial preparando a los estudiantes para el entrenamiento musical profesional en la enseñanza superior.
<i>Secondary level educational institution specialized in music A</i>	Este tipo de centros no existen en la educación pública. Algún centro privado sí que ofrece programas específicos para aprender a tocar algunos instrumentos musicales como actividades extraescolares. Este modelo suele ser el habitual en Estados Unidos.	Escuela de etapa secundaria ofreciendo un programa de educación general, con especialización en educación musical.
<i>Secondary level educational institution specialized in music B</i>	Centro Integrado ¹⁹ .	Escuela de etapa secundaria ofreciendo educación musical en nivel avanzado e incluyendo educación general.
<i>Secondary level educational institution specialized in music C</i>	Conservatorios Profesionales.	Escuela de etapa secundaria ofreciendo educación musical en nivel avanzado sin incluir educación general.

Fuente: Elaboración propia.

La categorización de la Tabla 5 ya nos parece más completa, y el hecho de poner el foco en todo este tipo de instituciones “posibles” hace que podamos ser más conscientes de la

¹⁸ Un ejemplo sería el Pregrado que ofrece la Escuela Superior de Música de Alto Rendimiento de Valencia (ESMAR, s. f.).

¹⁹ Aunque esta tipología de centros está contemplada en nuestra legislación, apenas existen este tipo de centros (que suelen ser los habituales en otros países de nuestro entorno europeo). Un ejemplo podría ser el Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler: <http://cimpadreantoniosoler.es>

formación del profesorado de las mismas. En nuestro caso, nos queremos centrar en los docentes que empiezan a impartir clase en el primero de los centros posibles; las Escuelas de Música (*General Music Schools*) y que han sido formados principalmente en el último de los de la tabla, los Conservatorios Profesionales (*Secondary level educational institution spezialiced in music C*).

7. Marco Teórico II

FUGA A VARIAS VOCES

“When someone stands in the library stacks, he is, metaphorically, surrounded by voices begging to be heard. Every book, every magazine article, represents at least one person who is equivalent to the anthropologist’s informant or the sociologist’s interviewee. In those publications, people converse, announce positions, argue with a range of eloquence, and describe events or scenes in ways entirely comparable to what is seen and heard during fieldwork”

(Glaser & Strauss, 1967, p. 163)

7 Nueve notas sobre la literatura científica

7.1 Nueve notas sobre la literatura científica

7.2 Ossia: Dónde mirar cuándo hay escasez

7.3 Janet Mills y los “performer-teacher”

7.4 Alumnos de interpretación que buscan un futuro laboral

7.5 Alumnos de interpretación que aprenden a dar clase

7.6 Organizando un currículum para unas prácticas pedagógicas

7.7 Colleen Conway y los “preservice music teachers”

7.8 Julie Ballantyne y el “praxis shock” en el inicio de la carrera docente musical

7.9 Identidades en conflicto: ¿músico, docente o ambos?

7.10 Retransición del Marco Teórico

7.1. Nueve notas sobre la literatura científica

Aunque siempre ha existido abundante literatura científica sobre la educación musical general en entornos escolares; los estudios sobre los entornos en los que se produce la enseñanza musical instrumental son más escasos y recientes.

Se han encontrado varias razones para esto, que a continuación creemos conveniente explicar.

(1) - Incorporación tardía en los ámbitos institucionales de la investigación.

Una posible explicación a este hecho puede deberse a que la formación docente de los maestros de música general ha formado parte del ámbito universitario antes que la educación musical instrumental o la formación docente de esta última.

(2) - Tendencia histórica en negar la investigación científica.

Otra explicación la encontramos enunciada en Persson: “teachers of musical instruments have a tendency to rely on historical and aesthetic tradition more than empirically based theories of learning, interaction, and communication” (Persson, 2000, p. 28). Esta tendencia está estrechamente relacionada con el hecho de que los profesores de instrumento suelen elegirse más por sus habilidades como intérpretes que como profesores. Tanto desde el punto de vista de la contratación, como cuando el alumno ya tiene una edad en la que puede permitirse viajar para decidir al profesor con el que quiere proseguir sus estudios.

(3) - Poca tradición científica en el ámbito.

Como recuerda Kennell (1992), “few researchers have attempted to study the most fundamental unit of music teaching and learning, the private music lesson, One-an-one instruction in music has rarely been the focus of research for a number of reasons” (p. 5). Entre estas razones indica que los profesionales que dan clase pocas veces están entrenados en las tradiciones y métodos de la ciencia empírica; ya que se consideran a si mismos portadores de una tradición oral en la que la experiencia personal y la anécdota histórica forma la base de la práctica común.

(4) - Evitación del tópico, por otros más sencillos de investigar

Siguiendo con otra razón que describe Kennell (1992), indica que, aunque hay algunos profesionales de la docencia musical instrumental que sí se han centrado en la investigación, suele ser común que *emigren* a otros contextos; como los escolares o enfocados a la instrucción en grupo. Puede que por el mayor apoyo teórico y científico que se puede encontrar en estos ámbitos o porque “los métodos de investigación cuantitativos requieren de gran cantidad de sujetos, y por eso la enseñanza individual conlleva dificultades” (p. 5).

(5) - Afecta a menor cantidad de población.

El anterior motivo nos lleva a la siguiente. Es lógico pensar que haya más investigación sobre ámbitos que afectan a mayor cantidad de población. Suele ser más fácil encontrar oportunidades para investigar, sujetos disponibles, financiación; y seguramente más citas por artículo. La enseñanza musical instrumental es marginal con respecto a la enseñanza musical escolar y ésta con respecto a la educación en global.

(6) - No existe una estructura común y algunas etapas no están institucionalizadas.

Así como sí existe una estructura común en las enseñanzas generales en diferentes países de nuestro entorno - en la que apenas cambia la duración de las etapas (Eurydice, 2021) -, no

lo es así en el caso de la enseñanza instrumental; dónde existe una gran diversidad de modelos. Algunos ejemplos de estos modelos son: estructuras de Conservatorios aislados de escuelas e institutos, centros integrados (combinación de todos los anteriores), sistema de asignaturas extraescolares, academias privadas gestionadas por individuales o pequeños colectivos, Escuelas de Música con ofertas muy abiertas y variadas, etc. Los niveles de educación musical superior suelen ser más comunes, pero en las etapas previas es dónde se muestra esta gran disparidad incluso dentro de un mismo territorio nacional. Por lo que el tipo de profesorado que termina trabajando en esta multiplicidad de entornos es aún mucho más variado.

(7) - Las tensiones que afectan a la educación musical.

La educación musical general sufre una serie de tensiones desde dos ámbitos que pertenecían con anterioridad al mundo universitario: la musicología y la pedagogía general.

Hasta que una disciplina se independiza completamente, sigue estando regida bajo los principios, normas, tradiciones y concepciones de la disciplina (o disciplinas) de las cuales se ha disgregado. Merece la pena dedicar un poco de nuestra atención a cómo estos dos ámbitos tensionan la educación musical.

Sobre la tensión ejercida por parte de la pedagogía general:

An overemphasis on teaching music in adherence to this or that educational theory can easily devolve to another kind of malpractice. A teacher who fully embraces the theoretical principles of (say) behaviorism, brain-based learning, or critical pedagogy is (with the best intentions, or not; placing a favorite theory before students' personhood, well-being, and individual musical desires. Moreover, education theories are often created by or imported from thinkers who are not active musicians (amateur or professional) themselves. Thus, even though they may listen to music, these individuals don't possess the embodied musical skills, understandings, experiences, and savvy involved in actual music making. They cannot make reasonable recommendations about how we should construct strategies and contexts that are most conducive to educating people musically. Even worse, educational theories that are not primarily intended for

music education usually fail to explain the why, what, and how of facilitating students' visceral, phenomenal, and emotional musical experiences. At this worst, an overemphasis on this or that pedagogy pushes students' musical actions and experiences into the background. In these circumstances, "music" classrooms become nothing more than little think tanks where students carry out the teacher's pet theory or intellectualize (talk, talk, talk are) about one or more dimensions of music at the expense of active, expressive, and creative music making and listening. (Elliott & Silverman, 2014, p. 114)

Sobre la tensión ejercida por parte de la musicología:

En cuanto a la investigación en educación musical, hace tiempo que está inserta en la teoría del currículo con un corpus consolidado de conocimiento. Las sinergias mutuas con la musicología, y más concretamente con la etnomusicología, son enriquecedoras para más partes, tal como refiere Campbell, como ejemplo más claro de un beneficio para lo pedagógico y lo musicológico. Por otro lado, mientras que la investigación en educación musical se desarrolla desde las ciencias sociales, sigue existiendo otra hecha desde la didáctica que, en numerosas ocasiones, confunde las experiencias docentes o los proyectos de innovación con investigación que algunos musicólogos apoyan al tiempo que claman que la educación musical es una parte indiscutida e indispensable de la musicología y citan a Platón y Aristóteles, al trivium y al cuadrivium, etcétera, mientras los problemas de la educación musical escolar hace mucho tiempo que están en otro sitio, como la integración de grupos sociales diversos a través de la música, el bilingüismo, el desarrollo de la innovación y la creatividad... De nuevo, el entendimiento y el nutrirse mutuamente entre disciplinas afines debería estar por encima de intereses políticos y, sin embargo, son los deseos y creencias de cada uno los que definen epistémicamente a su disciplina y a la de los demás. (Aróstegui Plaza, 2016, p. 16)

(8) - *Las tensiones que afectan a la educación instrumental.*

Al igual que en las tensiones descritas anteriormente, como se ha conceptualizado, sistematizado y desarrollado primero una pedagogía musical general, cuando la pedagogía musical instrumental ha querido dar paso para encontrar su voz propia, se ha topado con las bases de la pedagogía musical general y esta ha querido influir a la otra. Muchas veces con aportaciones necesarias, pero otras proponiendo modelos que no se adaptan de forma natural.

Se ha superado ya la antigua concepción de que para que alguien sea un buen educador musical general necesita mucho más que una educación pedagógica fuerte y cierto conocimiento musical. Lo realmente importante es la pedagogía musical específica, que difiere en parte del conocimiento de la pedagogía o de la música por separado²⁰. Pero, hay todavía una barrera que no se ha superado totalmente; seguramente por falta de modelos sólidos y compartidos que sustenten este nuevo paradigma; y es que la pedagogía musical instrumental, es algo más que el conocimiento por separado de la pedagogía musical y la habilidad instrumental.

Las tensiones descritas en los puntos 7 y 8 nos llevan a la siguiente reflexión: *¿los resultados de las investigaciones en educación musical general se pueden generalizar cuando hablamos de educación musical instrumental?*

Por esto mismo somos tan meticulosos cuando nos acercamos a otras investigaciones relacionadas con el foco de esta tesis y desde el principio creemos que se ha de reflexionar sobre las taxonomías existentes que nos ayuden a comprender a qué ámbito exacto de la educación musical se centra cada investigación y por lo tanto tener en cuenta las diferencias que nos podemos encontrar y asumir una transferencia de resultados con cierta cautela, según el caso.

(9) - Singularidad del ámbito

Este motivo está propuesto originalmente por Anna Reid en su tesis doctoral (Reid, 1999) y se centra en uno de los aspectos que ya apuntábamos en la razón 6; la falta de sólidos modelos compartidos sobre lo que son las clases de enseñanza instrumental:

²⁰ Un ejemplo actual que nos recuerda la importancia del conocimiento pedagógico sobre la materia, como algo que difiere de las partes por separado (conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico) es el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006); a su vez basado en el Pedagogical Content Knowledge de Lee Shulman (1986)

Instrumental music is unusual in that there has been no defined pedagogy, or curriculum, for the field. Research on teaching and learning music has concentrated on the obvious product of learning music, the performance. [...]

Conceptions of teaching and learning in other established academic fields simply have no counterpart in instrumental music education. This is due to the nature of the isolated context of the learning environment, the lack of established curricula, the lack of pedagogic understanding for most teachers, and the highly subjective and physical nature of what is to be taught and learned. (p. 3)

Ward (2004) también está de acuerdo con esta idea al señalar la falta general de fines y objetivos específicos en la enseñanza instrumental dentro de la comunidad docente.

Entre otros autores que, aunque no indiquen motivos, sí hacen una llamada de atención sobre la falta de investigación en este ámbito nos encontramos con Mills (2004a):

The work of conservatoire students as instrumental teachers is under-researched. For example, we do not know whether students, like many of their conservatoire teachers, find that teaching improves their playing; whether they feel that they need training; which groups of pupils they particularly want to teach; or their beliefs about the curriculum that they should teach. (p. 145)

No obstante, en tiempos recientes parece que esta situación está revirtiendo poco a poco. Podemos encontrar tesis doctorales defendidas en universidades españolas sobre el aprendizaje de instrumentos musicales que no se basen en estudios históricos sobre pedagogos o figuras importantes, o descripciones históricas de situaciones en regiones concretas de la geografía española. Aunque recientemente están apareciendo titulaciones en universidades privadas, no hemos de olvidar que la enseñanza musical instrumental ha sido ámbito exclusivo de los Conservatorios y Escuelas de Música; y no hay grados en universidades enfocados a esta área del conocimiento y apenas ha existido un único máster²¹ en todo el territorio nacional centrado exclusivamente en la formación del profesorado de conservatorios.

Las temáticas que más interés han suscitado dentro de este ámbito del aprendizaje

²¹ Como lo ha sido el Master Universitario de Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I de Castellón – en colaboración con el ISEACV- que se impartió desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2018-2019; y del que he sido docente de la asignatura “Perspectivas Contemporáneas de la Didáctica de la Expresión Musical”.

instrumental en las tesis doctorales españolas son las concepciones sobre la enseñanzas-aprendizaje (Bautista Arellano, 2009; Casas Mas, 2013; González Royo, 2017; Gorbe Martínez, 2017; Ibeas López, 2015; López Íñiguez, 2014; Oller, 2013; Torrado, 2003), práctica musical o práctica deliberada (Arámberry Balboa, 2003; Casas Mas, 2013; de Castro de la Puente, 2015; Herrera, 2014; Tripiana Muñoz, 2015), motivación y autoconcepto (Marco Rico, 2010; Zubeldia Etxeberria, 2015), iniciación musical (Macián González, 2017; Ponce Vera, 2012), ansiedad escénica (Arnáiz Rodríguez, 2015) y gestión de las emociones (Campayo Muñoz, 2017; López-Bernad, 2015).

7.2. Ossia: Dónde mirar cuándo hay escasez

El caso español y especialmente el de algunas comunidades autónomas es singular y muy difícil de encontrar en situaciones similares (dentro de la oficialidad) en la literatura académica, como ya hemos estado comentando. Pero podemos encontrar similitudes a nuestro problema en la literatura académica internacional. Los tópicos de investigación que nos pueden servir de ayuda son los siguientes:

- Estudios sobre estudiantes de música de ese rango de edad (18-22 años aproximadamente) o en esa etapa vital (a punto de entrar en un conservatorio superior, o en sus primeros cursos). Estos estudios nos son de utilidad porque principalmente han intentado definir las características de estos alumnos de música jóvenes.
- Estudios sobre profesores de música que trabajan en diferentes ámbitos que algunas de sus propiedades se pueden asimilar a los entornos educativos de las escuelas de música de nuestro país.
 - En *music services*: Sobre todo la literatura científica británica; ya que los music services son a en cierta manera lo más similar a las escuelas de música.
 - De *instrumental / schools bands*: Sobre todo la literatura científica americana, dónde se imparte una formación musical inicial instrumental (tanto individual y colectiva) a muchos niños como actividad escolar; y las edades de estos alumnos, así como las edades de inicio de la profesión se relacionarían con cierto tipo de alumnado de las escuelas de música y la población que queremos investigar respectivamente.

Este tipo de investigaciones se puede dividir según el ámbito en el que ponen el foco de atención:

1. Formación del futuro docente de estos ámbitos escolares
2. Los inicios de su actividad docente, sea primero en forma de prácticas dentro de la formación o ya como alumnos egresados.

3. El ciclo vital de estos profesores, y como llevan a cabo diferentes caminos de transición desde sus primeras clases hasta la jubilación.
 - Investigaciones que ponen el foco de atención en la docencia instrumental de profesores que o no están preparados para ello o no han tenido formación pedagógica.

En el siguiente apartado vamos a analizar los autores más relevantes en estas materias y que más se acerquen al tipo de jóvenes músicos que nos interesa en nuestro estudio.

7.3. Janet Mills y los “performer-teacher”

Demos comienzo a esta fuga a varias voces empezando con uno de los puntos de la literatura académica de fuera de España que más cercanos nos parece a nuestro ámbito. En concreto se trata de parte del último corpus de artículos y libros publicados por Janet Mills antes de fallecer. La propia *Music Education Research* la recordaba en un obituario que publicaba de la mano de Lucy Green (2008). En concreto vamos a repasar 4 de sus artículos más cercanos a nuestros intereses, así como su último libro *Instrumental Teaching* (Mills, 2007) dentro de la prestigiosa serie *Oxford Music Education Series*.



En su artículo, *Working in music: becoming a performer-teacher*, Mills (2004b) ya conceptualiza la idea de aquellos alumnos de conservatorios²² de Reino Unido que estudiando principalmente interpretación o en carreras orientadas hacia la interpretación, empezaban también a dar clases al mismo tiempo y entendían que ambos roles (*performer* y *teacher*) se nutrían recíprocamente. Al mismo tiempo, marca la diferencia que suele existir en el campo musical con respecto a otras profesiones; dónde la identidad principal de una persona se suele basar en su propio trabajo principal. Mientras que, en el campo de la música, es más habitual encontrar estas identidades híbridas. Como ejemplo se indica que, aunque una persona reciba la mayor parte de sus ingresos de la docencia musical, puede que se conciba a si mismo como intérprete, director o compositor; pese a que económicamente esos roles tengan mucho menos peso en su vida.

Estos roles híbridos no siempre pueden confluir de forma armónica, y en el mundo de las disciplinas artísticas, éste ha sido un tema central de debate y diferenciación frente a otras profesiones. El monográfico de Thornton (2012) es un claro ejemplo de ello; al que además añade el rol de investigador en lo que él denomina A-R-T (*Artist-Researcher-Teacher*); que también ha sido ampliamente discutido desde enfoques más centrados en la docencia musical

²² Recordamos al lector que la palabra conservatorio en un contexto inglés, hace referencia exclusivamente a centros de educación musical superiores, y no engloba a enseñanzas como los conservatorios profesionales de música tal y como los entendemos en nuestro país.

(Bennett et al., 2010). No obstante, hasta el momento del artículo que estamos desgranando, el máximo foco de interés sobre posibles conflictos de identidad entre profesiones de una misma persona en el campo de la música y la educación musical se solía centrar en los ejemplos en los que el *performer* realizaba también actividades profesionales de educación musical general, como es el caso de investigaciones como la de Bouij (1998), Mark (1998) o Froehlich (2002).

En el caso del artículo que estamos citando de Mills, conceptualiza la idea de que algunos de los intérpretes que dan clase acaban siendo este binomio confluyente y armonioso de *performer-teacher*, puesto que integran la identidad de profesor a la par que la de intérprete (sin renegar de ninguna de ellas) y que Mills diferencia de los *Career teachers*, es decir aquellos que son principalmente profesores. No obstante, la investigadora deja claro que, aunque muchos se enfoquen a la interpretación, la docencia acaba siendo una de las funciones que realizan de forma habitual (la mantengan de forma visible en su portfolio o prefieran esconderla).



Sobre los resultados anteriores, Mills (2004a) sigue el camino de estos estudiantes de interpretación y empieza a examinar sus creencias sobre la pedagogía instrumental a la par que reconoce que este ámbito ha sido poco investigado. En este segundo estudio que analizamos, Mills pasa un cuestionario a 61 estudiantes de interpretación (es decir, estudiantes que realizan una carrera superior para ser intérpretes, no profesores) y estos son los resultados que más interesantes nos parecen de reseñar:

- El 67% piensan con seguridad que seguirán impartiendo clases al terminar la carrera, y únicamente el 3% piensa claramente que no.
- El 80% considera que dar clase les ayudará a mejorar sus habilidades como intérpretes
- La mayoría de ellos (y especialmente un 33% lo cree aún más firmemente) consideran que no es obvio cómo enseñar y que por lo tanto necesitarían clases de cómo enseñar.
- Aproximadamente la mitad de los alumnos se siente responsable cuando un alumno se lo deja, pero no si no practica suficiente.

Estamos pues, ante una realidad descrita por Mills relativamente similar a la que nos encontramos en nuestro estudio. Mills habla de alumnos de interpretación de superior que

empiezan a dar clases (particulares principalmente); mientras que en nuestro caso nos encontramos con que los que ya están dando clases en una Escuela de Música, lo estén igualmente o puede que no hayan empezado ningún tipo de enseñanza superior e incluso que no tengan intención de hacerlo.



En el siguiente artículo, Mills (2006) amplía su foco de interés y compara las creencias sobre educación instrumental entre grupos diferentes de estudiantes de música de diferentes conservatorios con alumnado únicamente de interpretación y composición, alumnado de un centro que también prepara a futuros maestros y profesores de música y una universidad que solo prepara a este último tipo; aunque no encuentra muchas diferencias significativas. No obstante, nos parece relevante una de las reflexiones que deja en la discusión del artículo:

Finally, the study has pointed to the paradox of education students carrying out instrumental teaching without training and from a young age, although they believe that training in instrumental teaching is needed, and plan to invest time in training for their chosen career of class music teaching. It is difficult to believe that instrumental pupils' learning needs would not be met more effectively by teachers who were trained, or who at least had more experience of life and music making. None of the institutions that participated in this study currently emphasize training as instrumental teachers within their undergraduate courses for performers/composers or secondary class music teachers. Raising the profile of training for instrumental teaching in higher education could help to raise the status of getting trained as an instrumental teacher more generally, and discourage untrained students. (Mills, 2006, p. 388)

Es decir, que se produce una paradoja en la que los alumnos que se preparan para ser futuros profesores de música en colegios e institutos también están dando clases de instrumento desde muy jóvenes, sin ninguna formación sobre ello, aunque saben que la necesitarían. Y pesar de que queda patente que la mayoría de los alumnos de esas instituciones al mismo tiempo imparten o impartirán clases de instrumento musical, es una formación que no se les ofrece.



El cuarto estudio es un resumen de una comunicación que Mills y colegas (2007)

presentaron en *The Fifth International Conference for Research In Music Education* en abril del 2007 en la Universidad de Exeter. En él hablan de un estudio de caso de una alumna de interpretación de un conservatorio con unas condiciones que van a ser muy parecidas a las que nosotros mismos vamos a explorar:

She speaks of having begun instrumental teaching out of financial need, but has now 'caught the bug'. She has researched instrumental teaching, for example by observing her own first teacher at work. (Mills et al., 2007, p. 16)

Pero que se encuentra con algunos problemas que no tienen otros estudiantes de educación musical. Destacan como ejemplo:

- No puede discutir sus ideas ni compartir su experiencia diaria con profesores especialistas en educación musical, ni otros iguales que también estuvieran en una carrera educativa.
- A veces siente que su forma de dar clase está limitada por su falta de conocimiento en algunas áreas
- Su forma de dar clase se basa enormemente en lo que ha vivido como alumna

Finalmente concluyen que conviene ofrecer elementos de formación en educación a todos aquellos estudiantes que sientan que dar clase será una parte de su desarrollo profesional.



Para terminar este apartado dedicado a Janet Mill, vamos a explorar la última parte de su legado, la monografía *Instrumental Teaching* (Mills, 2007). El capítulo 2 (*Why teach an instrument?*) es muy prolijo en indicar beneficios de impartir clase para aquellos que también son intérpretes, que ahora no vamos a desgranar en detalle; pero que presentan una lista de testimonios de los propios profesores del Royal College of London (graduados desde los años sesenta hasta principios de los noventa). Y luego, antes de repasar algunas de sus propias investigaciones que ya hemos citado, reflexiona sobre la situación que se produce en Reino Unido cuando no se pide ninguna cualificación especial docente para impartir clases de instrumento planteando unas preguntas muy interesantes:

What is it about instrumental teaching that makes some people feel that they can do it without any training? What is it about instrumental teaching that leaves some parents content to buy it for their children from a person who is untrained,

when they expect their children to be taught mathematics and so forth, at school, from someone who is qualified, and who may have independent checks made of their teaching quality quite frequently? As instrumental teachers, are we happy with what the answers to either of these questions may say about the status of instrumental teaching? (Mills, 2007, p. 21)

Es decir, ¿por qué la pedagogía instrumental, esto es, saber cómo enseñar un instrumento musical, es un área de conocimientos en la que muchos que se dedican a ello creen que pueden prescindir y que tampoco requiere de reconocimientos oficiales para poder ejercerla? Y por supuesto: ¿estamos contentos con lo que dice del status de la profesión estas situaciones?



El punto de vista de Janet Mills nos interesa enormemente puesto que empezó a fijarse en una realidad muy próxima a la nuestra:

- Un contexto dónde se puede impartir docencia instrumental sin ninguna certificación específica para ello.
- Un contexto dónde, efectivamente, esta docencia instrumental está impartida por gente sin cualificación en educación.
- Un contexto dónde personas que estudian para intérpretes imparten docencia como actividad paralela a sus estudios.

Y las investigaciones exploratorias en este campo que estaba realizando en sus últimos años de vida estaban empezando a sacar preguntas que es necesario hacerse y responderse en un campo que estaba y en parte sigue estando poco estudiado en su profundidad; ya que suele esconderse detrás de otros tópicos que acaparan más atención.

7.4. Alumnos de interpretación que buscan un futuro laboral

Aunque el punto de vista de Janet Mills nos parece muy pertinente como punto de partida de esta *fuga a varias voces*, lógicamente no es el único con respecto a esta realidad que ya hemos vislumbrado; unos alumnos que realizan funciones docentes sin estar estudiando para ello. Veamos ahora otros autores que también han seguido indagando sobre esta situación.



The Professional Development of Young Musicians: First Results of the Alumni Project (Gembris & Langner, 2003) es un estudio exploratorio sobre cómo entran en el mercado laboral alumnos graduados de siete de las principales academias de música²³ de Alemania. Los resultados preliminares muestran que la mayoría de estos graduados se ganaban la vida con una mezcla de diferentes actividades musicales y que porcentajes considerables de estos trabajos eran realizados de forma *freelance*; siendo la docencia una de las típicas actividades que realizan. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Dawn Bennet en una monografía relativamente conocida en nuestro país ya que se tradujo al castellano hace unos años (Bennett, 2010). Bennet, ha seguido trabajando en el tópico de la formación y necesidades educativas de los futuros profesionales de la música y en una reciente colaboración con López-Íñiguez (López-Íñiguez & Bennett, 2020) analizan las carreras de 8 músicos de reconocido prestigio internacional y se comprueba como pueden ser considerados “multi-profesionales” ya que son reconocidos como altamente competentes en varios campos. Es decir, la excelencia en el campo de la música, generalmente pasa por la excelencia en varios subcampos. Los resultados también indican que las habilidades básicas de estas posibles multi-profesiones que posiblemente van a tener que desarrollar en su carrera deben formar parte y enfatizarse en el currículum básico de la educación musical superior, tal y como sugieren en *Holding Multiple Musical Identities: The Portfolio Musician* (Rowley et al., 2021).

Cómo podemos apreciar, el campo profesional de la música es multifacético, y se da el caso

²³ Recordamos de nuevo al lector, que en este contexto debemos entender academia de música en Alemania como equivalente a los conservatorios superiores españoles

de que las ideas originales sobre el futuro laboral con la que los estudiantes entran en sus estudios superiores se van modificando con el tiempo. Algunos estudios afirman que introducir formación pedagógica para alumnos que no pensaban en este tipo de salidas laborales es como un catalizador de esta re-orientación laboral (Miller & Baker, 2007). Aunque en el pasado se ha analizado mucho un desarrollo laboral lineal dentro de organizaciones estables (Schilling, 2012), en la actualidad se habla más de mercados laborales fluidos, como ya profetiza la modernidad líquida (Bauman, 2000); y la formación de los músicos no debería quedarse fuera de ese nuevo marco laboral. Y por ello mismo, suscribimos la propuesta que aparece en el estudio citado de Miller y Baker (2007): “parece razonable afirmar que los conservatorios deberían – como un proceso continuo- observar la relación entre las aspiraciones de los estudiantes, sus programas y el mundo profesional de la música” (2p. 17).



Aunque la mera inclusión de clases de pedagogía en la formación superior de los músicos no es la “panacea” (Carey, 2004a). En la tesis doctoral de Gemma Marian Carey (Carey, 2004b) cuando pregunta a alumnos y graduados de instituciones musicales australianas sobre qué deberían saber los estudiantes de música; recibe una abrumadora cantidad de respuestas enfatizando la inclusión de la pedagogía como algo esencial tanto para su formación como futuros empleos. Pero en esta búsqueda de equilibrios entre las aspiraciones iniciales de los estudiantes, los planes de estudios y las necesidades futuras que comentábamos hace unas líneas, no es posible incluir una considerable cantidad de créditos de formación pedagógica que cubran dichas necesidades, por lo que Carey aboga en repetidas ocasiones por ofrecer una forma de pedagogía “cuyo centro sea un laboratorio que ejemplifique la práctica reflexiva y nuevas formas de aprender” (Carey, 2004a, 2008).

Por lo tanto, parece que hay un consenso en la literatura académica reciente de que se debe incluir de alguna manera formación pedagógica en todas las carreras musicales, puesto que esta es una realidad laboral que van a tener en mayor o menor grado.

7.5. Alumnos de interpretación que aprenden a dar clase

Volviendo al contexto británico, Elizabeth Haddon (2009), siguiendo explícitamente los estudios exploratorios iniciados por Janet Mills (2004b, 2004a, 2005, 2006, 2007, 2008; Mills et al., 2007); continúa con el tópico de los estudiantes de interpretación que se ven envueltos en actividades laborales de docencia instrumental, pero ya empieza a focalizar los esfuerzos de la investigación en descubrir de qué formas se produce ese aprendizaje de “cómo enseñar”. Ya sabemos que, aunque las aspiraciones iniciales de muchos alumnos de interpretación no contemplan la docencia (Gaunt, 2005), esta realidad tiene implicaciones serias para los futuros alumnos de estos estudiantes de interpretación, ya que desarrollarán esta labor docente sin preparación (Burwell, 2005). Así que las principales conclusiones del estudio de Haddon son:

- La mayoría de los inicios en la docencia fue casual (o bien porque otras personas se lo sugirieron, o porque empezaron como “babysiters” de alumnos que no podía o querían coger sus propios profesores).
- Aunque la mayoría empiezan con ilusión esta actividad laboral docente, estaban completamente sin formación en ella y apenas recibían ayuda o feedback sobre su desempeño.
- Los alumnos de educación musical veían su futuro en términos de ganar experiencia y no en términos de formación docente.
- Suelen basarse en sus propias memorias de su propio aprendizaje, así como en los modelos de sus profesores pasados o actuales; siendo totalmente ajenos de oportunidades de formación y literatura pedagógica reciente.
- No les gusta planificar las clases, piensan que perderán espontaneidad (aunque algunos son capaces de reconocer cuando sus propios profesores fallan en la planificación que les han aplicado a ellos).
- El uso del modelado y la motivación con los alumnos se reconoce como aspectos importantes de su forma de dar clase, pero en algunos casos encontraban dificultades para separar sus propias necesidades de las de sus alumnos.

- Todos los entrevistados reconocen que dar clases ha aumentado su confianza y les ha proporcionado una comprensión mejorada de su propia práctica musical.

Y con respecto a algunas de las propuestas:

- Permitir que los alumnos de interpretación tengan oportunidad de recibir y observar clases de diferentes profesores.
- Buscar modelos de mentoría con sus propios profesores para que les asesoren y les den consejos sobre cómo deben realizar sus clases.



Aunque los primeros análisis rigurosos sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje musical por parte de alumnos de instrumento provienen de dos tesis doctorales que consideramos imprescindible citar (Morgan, 1998; Reid, 1999), cuyo foco central son los profesores de instrumento; en el caso de Christopher Morgan aproximándose a ellos desde sus historias de vida, y en el caso de Anna Reid analizando las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La parte central del análisis de Reid es encontrar las categorías en las que se definen las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en tres grupos diferenciados:

- Cómo los docentes de instrumento entienden la enseñanza.
- Cómo los alumnos de instrumento entienden el aprendizaje.
- Cómo los alumnos de instrumento entienden la enseñanza.

Aunque son muy interesantes los tres puntos, nos detendremos en el tercero que es el que mayor incidencia tiene en nuestra investigación.

El estudio de Reid encontró que los estudiantes de enseñanza superior entendían la enseñanza del instrumento de tres formas diferentes:

- Nivel 1: Demostrativo. Los estudiantes entienden que la enseñanza es la demostración de la técnica musical y experiencia de sus profesores.
- Nivel 2: Descriptivo. Igual que el nivel anterior (el contenido a enseñar es la técnica y experiencia de sus profesores), pero las ideas de las experiencias de sus profesores son adaptadas. Enseñar se basa en explicar/describir la expresividad y significado musical.
- Nivel 3: De acompañamiento. Diferente a los dos anteriores, ya que se centra en la expresión y significado musical, y la función de la enseñanza es de soporte de un

aprendizaje autónomo del alumno.

Estos resultados concuerdan en parte con el estudio de Morgan, cuando habla de los objetivos de la enseñanza musical, aunque los desgana en cuatro categorías:

- Una primera categoría en la enseñanza de la técnica (y no de la musicalidad, que no sería “enseñable”).
- Una segunda categoría en la que la enseñanza musical refuerza y mejora otros aspectos del aprendizaje (por ejemplo, la responsabilidad, apreciación del arte, etc.)
- Una tercera categoría en la que la función es poder ofrecer a cada alumno con lo que necesita (según quiera seguir con el aprendizaje instrumental o no).
- Una cuarta categoría en la que se centra en el alumno, y las habilidades son vistas como algo que aflora como una respuesta a los requisitos de la música y la expresividad musical.

A nivel de pedagogía, en el estudio de Morgan, la mayoría reconoce que dependen mucho de sus experiencias como alumnos y que todos parten de repetir esos patrones, y algunos evolucionan hacia otras formas de pedagogía más individuales, y aunque la mayoría de los entrevistados extraen elementos de los métodos activos históricos, ninguno los abraza completamente.

Acerca de lo que deben enseñar, se señalan algunos problemas, como por ejemplo que como profesor de instrumento deben enseñar también notación musical y aspectos de teoría musical, o que a veces no saben cómo actuar con los alumnos cuando no estudian lo suficiente.



Es digno de reseñar también un estudio relativamente reciente realizado sobre profesores noveles de conservatorio²⁴ en nuestro país por Díaz Mohedo (2015). En él se exploran las experiencias profesionales del primer año de diferentes profesores. Reseñamos a continuación sus conclusiones más relevantes:

- Los docentes noveles suelen mantener ciertas creencias sobre la docencia entre las

²⁴ En este caso, el lector español puede estar tranquilo, ya que, en nuestro contexto, la palabra conservatorio sí que incluye a los conservatorios de todos los niveles educativos. No obstante, el estudio citado se focaliza en enseñanza no superior, pero no en Escuelas de Música, que tienen unas características diferentes a las de los conservatorios.

que predomina la idea de que cualquiera está capacitado para ello si domina correctamente su especialidad instrumental.

- No es habitual que participen en procesos formales de inducción profesional, pero sí que viven experiencias inductivas informales; que básicamente siempre eran apoyo y orientaciones generales recibidas de los compañeros más experimentados.
- La experiencia les hizo constatar que la enseñanza es algo mucho más complejo de lo que concebían inicialmente; y reseñan como una de las principales dificultades el motivar a su alumnado y de que los motivos por los que están en el conservatorio son muy variados y no siempre alineadas con lo que ellos esperaban.

Otro estudio similar, es decir, que analiza cómo instrumentistas sin formación pedagógica empiezan a dar clase lo encontramos por parte de otro investigador español, pero en el contexto letón (Fernández González, 2012). Aunque va más allá de reflejar sus experiencias en estas primeras oportunidades docentes, sino que explora qué pasa cuando se les da la oportunidad de participar en un pequeño programa de formación docente, y cuáles parece que son exactamente las necesidades a las que debe dirigirse dicho programa. Basándose en las investigaciones en las que se analiza qué creencias llevan consigo los estudiantes que empiezan carreras de interpretación (Burt & Mills, 2006), sus visiones sobre pedagogía (Gaunt, 2008) y cómo se producen las transiciones a la vida profesional (Creech et al., 2008); hizo un estudio experimental analizando estas primeras experiencias en cuatro estudios de caso y las creencias que operaban en ellos. Sus resultados llegaron a las siguientes conclusiones:

- Aunque no tenían ninguna formación pedagógica ya poseían creencias sobre cómo debían ser las clases y tenían cierta “identidad pedagógica” y sus preferencias sobre determinadas decisiones que debe hacer un profesor.
- La inexperiencia y la necesidad de reconocimiento social sobre su trabajo, los llevaba a priorizar aquellos aspectos que cumplían con los estándares oficiales.
- Solían imitar aquellos trucos y rutinas de sus propios profesores, a los que consideraban como parte de la “tradición correcta de hacer las cosas”.
- Pueden caer con facilidad en asumir un rol excesivamente autoritario pensando en que sus alumnos necesitan “respetar el poder” en lugar de “recibir ayuda”.
- Para superar ciertas dificultades es necesario desarrollar en ellos el hábito de cuestionarse sus propios métodos de enseñanza, antes de atribuir la falta de

resultados de sus alumnos a un déficit de práctica o atención a sus indicaciones.



Finalmente nos gustaría reseñar tres teorías prominentes sobre las concepciones de la enseñanza instrumental, que intentan ofrecer un marco de referencia global. En primer lugar citaremos la de Anna Reid (1999), que antes hemos visto simplemente en su apartado relativo a cómo los alumnos de enseñanza musical superior entienden la enseñanza. Ahora nos centraremos en cómo los docentes entienden la enseñanza.

En su investigación, se encontraron 4 dimensiones cualitativas:

- Nivel 1: Diseminación. Enseñar es diseminar la experiencia musical e interpretativa del profesor. Los alumnos aprenden por estar “expuestos” al profesor.
- Nivel 2: Transferencia/Adaptación. Enseñar es transmitir la experiencia musical e interpretativa del profesor. Los alumnos aprenden usando los métodos de sus profesores y adaptándolos para sus propias necesidades.
- Nivel 3: Intercambio. Enseñar es un intercambio de experiencias e ideas musicales con el alumno.
- Nivel 4: Intercambio/Cambio Mutuo. Igual que el nivel anterior, pero además tanto el alumno como el profesor cambian sus visiones acerca de la interpretación musical a causa de ese intercambio.

Estos cuatro niveles se relacionan además con diferentes formas de entender la música, que según se extrae de los datos obtenidos por Reid, se categorizan en tres opciones:

- La música como algo técnicamente extrínseco, es decir, los elementos técnicos de la música son algo externo a las personas y que hay que dominar y unir. En esta categoría están las concepciones de Diseminación y Transferencia/Adaptación.
- La música como significados extrínsecos, es decir, el foco está en conseguir una expresividad musical que ya está presente de forma inherente en las partituras. En esta categoría está la concepción de Intercambio.
- La música como significados intrínsecos, es decir, se entiende la música como un vehículo para la expresividad individual de cada uno. En esta categoría está la concepción de Intercambio/Cambio Mutuo.

El artículo de Hultberg (2002) es la segunda de las teorías que queremos reseñar. Así como la investigación de Reid hace referencia a cómo se comprende la música para organizar las concepciones del profesorado, tanto la teoría propuesta por Hultberg como la siguiente que veremos abandonan la música como eje y toman como punto de partida las partituras y cómo los docentes se relacionan con ellas. La teoría de Hultberg también se presenta en una categorización en cuatro niveles:

- A: Educación centrada en el profesor, con foco en la reproducción literal de la partitura. Las partituras son objetos con interpretaciones estrictamente normativas, y el profesor se centra en que el alumno respete todo aquello escrito para una correcta ejecución musical.
- B1: Educación centrada en el profesor, con foco en la reproducción del modelo del profesor. Ahora el objeto de la enseñanza musical es que el alumno sea capaz de imitar al máximo la forma de interpretación que el profesor considera la correcta (y que proviene de su escuela interpretativa), incluso aunque difiera en algunas de las indicaciones de la partitura.
- B2: Educación centrada en el alumno, con foco en la exploración de la interpretación. En este nivel ya se produce un intercambio de ideas entre el profesor y el alumno sobre la práctica interpretativa que se considera la correcta y sobre cómo entender el significado musical.
- C: Educación centrada en el alumno, con foco en la exploración del significado musical implícito. Finalmente se entiende la partitura como un medio de comunicación entre compositores e intérpretes dentro de un contexto musical más amplio; los docentes ejemplifican diferentes formas interpretativas y entablan diálogos con los alumnos para tener en cuenta sus opiniones y animarlos a ser partícipes de una co-creación junto con los compositores.

Finalmente reseñamos otra teoría sobre las concepciones del aprendizaje musical cuyo desarrollo principal se ha hecho dentro del Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical (GIACM) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, que recientemente ha publicado un extenso monográfico (Pozo et al., 2020) que condensa y resume gran parte del trabajo que han realizado los últimos años. Nos centramos en la presentación de los tres modelos de teorías sobre la enseñanza aprendizaje de la música

que pueden operar en las mentes de los profesores, a los que llaman en su conjunto “Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”; y que dividen en tres opciones:

- Teoría Directa: “lo importante para el profesor es conocer y analizar el objeto de aprendizaje para enseñarlo a sus alumnos de la forma más clara posible, para que ellos a su vez puedan ‘copiar’ ese objeto” (Pérez Echeverría, 2020, Capítulo 4)²⁵.
- Teoría Interpretativa: “el aprendizaje se refleja por la cercanía o lejanía de las características del objeto que trata de aprenderse, pero también se entiende que a veces este objeto es muy complejo o difícil [...], pero concibe el aprendizaje como el resultado de la actividad personal del estudiante, que requiere de una serie de procesos mediadores muy complejos por parte del aprendiz”(Pérez Echeverría, 2020, Capítulo 4).
- Teoría Constructivista: dónde el objetivo más importante es traspasar la agencia del aprendizaje a los estudiantes, y los estudiantes “aprendan no tanto la interpretación de unas determinadas obras musicales como a definir sus propios objetivos”(Pérez Echeverría, 2020, Capítulo 4).

Para finalizar presentamos una tabla comparativa (la Tabla 6) entre los diferentes niveles de las tres teorías expuestas.

²⁵ Al disponer del monográfico Aprender y Enseñar Música (Pozo et al., 2020) en formato Kindle, se ha indicado el número de capítulo de la cita literal, ya que no es posible saber el número de página, debido a que cambia según el tamaño de letra configurado.

Tabla 6 Comparativa de teorías sobre las concepciones de la enseñanza

Reid (1999)	Hultberg (2002)	GIACM (Pozo et al., 2020)
Diseminación	A: Educación centrada en el profesor, con foco en la reproducción literal de la partitura. B1: Educación centrada en el profesor, con foco en la reproducción del modelo del profesor	Teoría Directa
Transferencia/ Adaptación		Teoría Interpretativa
Intercambio	B2: Educación centrada en el alumno, con foco en la exploración de la interpretación.	
Intercambio/ Cambio Mutuo	C: Educación centrada en el alumno, con foco en la exploración del significado musical implícito.	Teoría Constructivista

Fuente: Elaboración propia.

Podemos ver que hay una cierta correspondencia entre los diferentes niveles de las tres teorías; aunque con ciertas peculiaridades; siendo la teoría del GIACM la más sintética de las tres. La Teoría Directa abrazaría el nivel de Diseminación, que a su vez coincidiría con los niveles A y B1; la Teoría Interpretativa abarcaría los niveles de Transferencia/Adaptación e Intercambio (que a su vez coincidiría con B2); y finalmente tendríamos de forma paralela la Teoría Constructivista el nivel de Intercambio/Cambio Mutuo y el nivel C.

7.6. Organizando un currículum para unas prácticas pedagógicas

Como la mayoría de los estudios vistos hasta ahora apuntan, se hace necesario repensar los currículums de la educación musical superior para que organicen de una forma u otra algún tipo de prácticas pedagógicas, incluso en los grados en los que no se está preparando expresamente a futuros docentes.

En ese sentido, la Asociación Europea de Conservatorios se dio cuenta de la importancia de este tópico y dentro del proyecto Polifonía (AEC, s. f.) dedicó parte de sus esfuerzos a un grupo de trabajo dedicado a analizar cómo las instituciones de educación musical superior que forman parte del grupo tratan la formación de los futuros docentes de instrumento y cómo mejorarlas. Merece la pena dedicar espacio a revisar sus hallazgos.



Uno de los puntos de partida del *Handbook Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives* publicado por la AEC (2010) es el de analizar las prácticas existentes de sus instituciones. En ese análisis certifican la gran variedad existente de modelos e instituciones a diferentes niveles (nacionales o regionales) que habían desarrollado formación para este tipo de profesorado; de forma completamente independiente. Ya que los propios mercados laborales de los futuros docentes de instrumento son muy distintos entre los países miembros de la Unión Europea; y por lo tanto se preocupan sólo de las necesidades de su mercado propio, sin ninguna concepción internacional de esta formación. Lo cual reduce enormemente las posibilidades de intercambios entre alumnos y profesores de estas instituciones y por lo tanto también reduce el flujo e intercambio de ideas e información y que ello sea objeto de interés para la investigación en revistas relevantes.

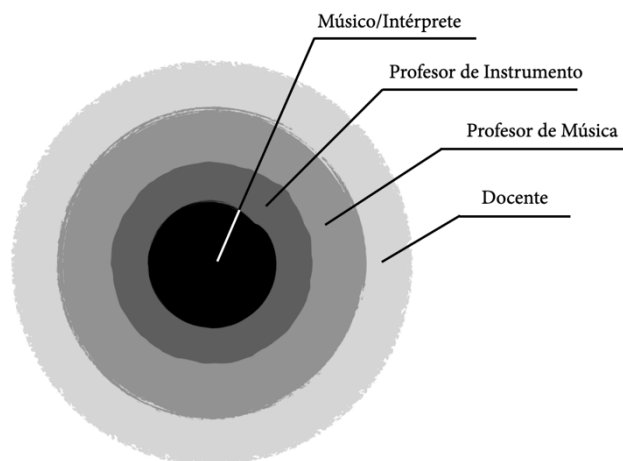
Los modelos que encontraron se pueden categorizar de estas formas:

- Asignaturas obligadas de pedagogía para todos los alumnos. Generalmente se reconoce que más tarde o más pronto todos sus estudiantes de música acabarán dando clase, por lo que consideran necesario incluir estas asignaturas hasta en los estudios superiores que no están enfocados a la docencia.

- Decidir entre programas de interpretación o de pedagogía al inicio de sus estudios. Esto equivaldría a elegir una carrera u otra bajo nuestra concepción.²⁶
- Elegir especializarse en interpretación o pedagogía después de unos años de estudios comunes.
- La formación en pedagogía instrumental no empieza hasta el nivel de segundo ciclo (máster).

Cómo antes hemos vislumbrado, el tópico de investigación sobre cómo negocian entre sí los roles de identidad es un leitmotiv que suele estar presente en los debates sobre la formación de los futuros docentes de música; sea cual sea su ámbito pedagógico. Desde el punto de vista de la AEC, esta generación de identidades está íntimamente relacionada también en cómo se construyen los currículums de las enseñanzas musicales. Es habitual que, al inicio de los estudios, la mayoría se vean a si mismos como “performers/musicians”; pero a medida que la realidad les lleva a tener sus primeras experiencias docentes (fuera de la academia o dentro de ella) empieza a construirse una nueva capa de identidad como profesores de instrumento. Que quizá con el tiempo, empiecen a ampliar hacia visiones más amplias de la educación musical o incluso se desprendan de parte de este binomio para acabar considerándose principalmente profesores o educadores; más allá de que su herramienta principal sea la música. Tal y cómo mostramos en la Figura 3.

Figura 3 *Capas en la creación de la identidad en músicos docentes*



Fuente: Adaptado de AEC (2010, p. 15).

²⁶ Como veremos en el primero de nuestros estudios, esta es la categoría más cercana a la que correspondería la realidad de nuestro país; aunque es una realidad con ciertos matices que analizaremos oportunamente.

No obstante, este proceso muchas veces no es tan lineal como parece. Ya que por una parte, el rol de músico, a su vez, puede variar entre la interpretación, la dirección, la composición o incluso músico comunitario²⁷. Y a su vez el rol de la educación musical también varía entre lo que es la docencia instrumental, la docencia de música en la educación general, etc. Desde la AEC reflexionan que la construcción separada de carreras para cada una de estas profesiones no suele coincidir en nada con la realidad que viven los músicos; ya que su futuro laboral suele ser una mezcla de estas profesiones; al igual que su participación en músicas de diferentes géneros y tradiciones musicales. Con respecto a la distancia que puede haber entre las carreras de docente de música para la educación general y la de profesor de instrumento; remarcan que, aunque algunos países suelen tener caminos formativos separados (e incluso gestionados por instituciones completamente independientes entre sí²⁸) como es el caso de lo que hemos estado analizando en los estudios hasta ahora; en otros países la formación suele estar más mezclada²⁹.

Es por todo ello que si se considera que las asignaturas de carácter pedagógico deben formar parte del currículum de todos los estudiantes de cualquier especialidad musical conviene que las instituciones sean capaces de responder a estas cuestiones que la AEC plantea:

If the view is held that a broad curriculum is relevant for all students, how can institutions come to a shared vision and agree on an optimal balance between the various subject areas?

If on the other hand a broad curriculum is not considered relevant for all students, when and on what grounds should students make a decision regarding their study programmes, including instrumental/vocal teacher education? What responsibility does the higher music education institution have in providing information and supporting students in making these decisions? (AEC, 2010, p. 16)

²⁷ Del inglés *community musician* (Higgins, 2012).

²⁸ De hecho, éste es el caso español; dónde la formación de los maestros especialistas en música en *territorio* de la universidad, mientras que la supuesta formación de los docentes de conservatorio forma parte del *territorio* del propio conservatorio. Aunque como veremos, en este segundo caso, es un territorio no muy explorado.

²⁹ Como es el caso paradigmático de Estados Unidos, y que más adelante vamos a analizar, por la ingente cantidad de investigación generada desde la literatura académica de ese país y que en parte puede ser de interés para nosotros.



Sin entrar en los detalles de cómo se pueden estructurar los estudios superiores de pedagogía musical, otros aspectos importantes del *Handbook* de la AEC que estamos analizando son las reflexiones que plantean a las instituciones encargadas de gestionar la formación pedagógica con respecto a la realidad de mercado laboral de las escuelas de música³⁰ de sus respectivos países. Para ello, proponen que conviene primero reconocer en qué parte del eje Nacional-Local se ubica cada país con respecto a tres dimensiones que presentamos en la Tabla 7: regulación, estabilidad y estatus.

Tabla 7 *Eje Nacional-Local con respecto al mercado laboral de las escuelas de música en Europa*

Dimensiones	Sistema Nacional	Sistema Local
Regulación de la profesión	<i>Estabilidad y conformidad. Profesión regulada, necesaria titulación docente.</i>	<i>Diversidad e inestabilidad. Profesión no regulada, no se requiere titulación docente.</i>
Estabilidad del mercado	<i>Lento para reaccionar y adaptarse al cambio (debido a normas, reglamentos, prácticas establecidas).</i>	<i>Flexible, fácil adaptación al cambio (por sistemas de regulación más ligeros).</i>
Estatus de la profesión	<i>Estatus claro, habilita a conservatorios a invertir en el desarrollo a largo plazo de la formación del profesorado instrumental/vocal.</i>	<i>Estado incierto, el conservatorio tiene que ofrecer muchos caminos opcionales, a menudo basados en materias optativas.</i>

Fuente: Adaptado de AEC (2010, p. 35)

Como veremos en el Estudio Empírico I el sistema español se encuentra en un lugar intermedio de este eje, pero más cercano al extremo “local” que al “nacional”. De nuevo, la AEC termina el capítulo con una serie de preguntas que las instituciones educativas deben tener en cuenta. A continuación reseñamos tres de las que nos parecen más relevantes para nuestra investigación y que de una forma u otra trataremos de entender cómo se han respondido desde la realidad autonómica de nuestro país:

How does the national education system affect ways of defining learning outcomes and educational goals in the conservatoire? [...]

How can a conservatoire or individual teacher influence and take part in the development of instrumental/vocal music education at primary and secondary

³⁰ Sobre las diferentes tipologías de escuelas de música que podemos encontrar en nuestro entorno europeo ya hemos hablado ampliamente en FERMATA.

level? [...]

Does your conservatoire interact with instrumental/vocal teaching and the wider music profession and how does this impact on instrumental/vocal teacher education? (AEC, 2010, p. 36)

7.7. Colleen Conway y los “preservice music teachers”

En esta nueva sección de la *Fuga a varias voces*, vamos a *cruzar el charco* y focalizar nuestro análisis en los estudios que nos ofrece el marco académico estadounidense. Así como partíamos antes de la figura de Janet Mills, es otra mujer la que consideramos relevante como punto de partida: Colleen Conway. Primero debemos entender cuál es la realidad laboral estadounidense con respecto a la docencia instrumental y cómo dan respuesta a ella las universidades que ofrecen la formación pedagógica vinculada.

Un breve vistazo a la página web y estatutos de la *National Association for Music Education* (NAfME, s. f.), nos da una idea del funcionamiento de la formación musical en Estados Unidos. Allí básicamente el sistema consiste en que cada colegio tiene su propio programa de música, dónde los alumnos tienen la oportunidad de, además de estudiar la asignatura de música, participar en más actividades musicales: coros, bandas, aprendizaje instrumental individualizado, etc. La NAfME, también da una gran importancia a la defensa de estos programas (*advocacy*) y dedica grandes esfuerzos a la investigación manteniendo diversas revistas científicas con revisión de pares (*Music Educators Journal, Journal of General Music Education, Journal of Music Teacher Education, Journal of Research in Music Education, UPDATE: Applications of Research in Music Education*).

Dentro de este contexto podemos entender que la formación de los futuros docentes de música, cuyo principal mercado laboral son los colegios e institutos estadounidenses, debe ofrecer una formación tanto en pedagogía musical general como específica instrumental (y he aquí lo sorprendente) de incluso varios instrumentos. Ya que ellos, por ejemplo, puede que sean: el profesor de música de todos los alumnos de un centro determinado, el profesor de todos los alumnos de cuerda que se apunten al programa de música, así como el director del conjunto de cuerda del centro³¹.

Por lo tanto, se puede apreciar que la formación de estos futuros docentes va a tener que saber responder a unas demandas muy específicas del mercado laboral; y por ello, la formación

³¹ Un ejemplo de esta realidad estadounidense analizada desde los ojos de un docente español lo podemos encontrar en Valcárcel (2012).

en pedagogía instrumental formará parte de su currículum. En ese marco de relaciones entre los estudios universitarios y el trabajo, es dónde emerge la figura de Colleen Conway como una de las investigadoras más prominentes en el tópico de la formación de este profesorado de música y especialmente en el funcionamiento y utilidad de sus prácticas. Así como lo que nos interesa a nosotros, cómo son sus primeras experiencias docentes. Esto es así que hasta incluso se le encargó por parte de la editorial Oxford la supervisión del *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (Conway et al., 2019b). Siendo “*preservice music teacher*” la forma de denominar a los docentes que están realizando sus prácticas durante su periodo formativo.



Colleen Conway tiene un gran corpus de investigación sobre los *preservice music teachers* (Conway, 1999, 2000, 2001, 2002b, 2003, 2006, 2012, 2013; Conway et al., 2002, 2010b, 2010a, 2019a; Conway & Jeffers, 2004) los docentes en su primer año de trabajo (Conway, 2015; Conway et al., 2004; Conway & Hodgman, 2007; Conway & Zerman, 2004) o incluso el *professional development*³²(Conway, 2002a, 2007, 2008, 2011; Conway et al., 2005a, 2005b, 2012, 2015; Conway & Eros, 2016; Conway & Hibbard, 2018; Conway & Holcomb, 2008). Vamos a centrar nuestra atención en aquellos que consideramos más relevantes.



Partiremos en nuestro recorrido desde el artículo “*What has research told us about the Beginning Music Teacher?*” (Conway, 2001). En él, ya se reconoce que, sin la correcta *inducción* al campo, los nuevos docentes terminarán dando clases solo como les han dado a ellos, sin favorecer los intereses de la profesión; y realiza una revisión teórica sobre lo que se sabía hasta el momento. Queremos destacar, de entre todos los datos presentados, la sensación generalizada de soledad de los docentes de música, que se acrecienta si no han pasado por un programa de mentoring (Krueger, 1999) y una lista de problemas, que los expertos en el campo no dudan en señalar que siguen existiendo en parte:

- Tener múltiples funciones docentes
- Impartir clases en áreas fuera del campo propio

³² *Professional development* es cómo desde entornos angloparlantes se suele llamar a lo que desde nuestro contexto español llamamos formación continua.

- No tener suficiente tiempo para la planificación
- Tener visiones poco realistas del éxito

A continuación, analizamos otra pieza académica (Conway, 2002b) en la que se pregunta a participantes que están o han estudiado la formación universitaria para ser docentes de música sobre lo que les parece más relevante y menos relevante de su formación. Siendo lo que más:

- Prácticas docentes
- Observar clases reales
- Clases de conjunto y clases aplicadas

Y las menos relevantes:

- Clases de pedagogía general
- Observación temprana de clases sin contexto ni preparación para saber qué observar.
- La formación en instrumentos secundarios³³.

Sobre este último aspecto es muy relevante que una queja recurrente de la formación en instrumentos secundarios era impartida por “*performance people*”; es decir, profesores especialistas de instrumento, que también impartían clase a los alumnos de interpretación y posiblemente estaban impartiendo (a diferentes niveles) el mismo tipo de formación instrumental; enfocada a la pura mejora de las habilidades en el instrumento y no a las habilidades pedagógicas de la enseñanza de ese instrumento.

Viendo la importancia que otorgaban los futuros docentes a las prácticas, Conway (2003), continuó investigando cómo funcionaban y en concreto el sistema de *mentoring* que se hacía en ellas; encontrando en un primer momento una falta de consistencia entre los tipos de programas (algunos de ellos, haciendo de mentores incluso docentes que ni eran de música ni de la zona) y muchos grados de satisfacción diferentes con dichos programas. Además, analizando también la perspectiva de los propios mentores, todos estaban de acuerdo en que sería necesario que ellos mismos tuvieran alguna formación sobre cómo realizar mejor su función y lo que se espera exactamente de ellos. Y sobre la utilidad del programa para los mentorizados quedaba claro que cuando más cercano a su especialidad era el mentor (no solo

³³ Recordamos al lector que, en el contexto estadounidense, los docentes de música deben saber enseñar más de un instrumento, y gran parte del currículum americano se basa en aprender estos segundos instrumentos. En ese contexto, los participantes del estudio citado indicaban que pese a lo importante que sería esa habilidad para su futuro trabajo, los cursos no estaban formándolos adecuadamente.

de música, sino de instrumento concreto), mayor utilidad percibían. Una de las recomendaciones que se presentan al final del estudio nos parece muy interesante y que se debe tener en cuenta en este tipo de programas:

- Propiciar que el mentor observe las clases del mentorizado (ya que muchas veces esto no era posible, debido a que impartían clase al mismo tiempo; o bien en el aula de al lado o en otros centros).

Después de estos análisis sobre estos programas de mentoría e inducción sobre docentes de música, Conway (Conway & Zerman, 2004) también analizó más específicamente el caso de docentes cuya labor principal era la instrumental. Veamos los principales problemas que identifican en el estudio que tienen los docentes de instrumento en su primer año, acompañados por un comentario propio analizando su traslación a nuestro contexto:

- a. Son el único docente de instrumento del “edificio”. Aunque este problema no se traslada directamente a nuestra realidad de las escuelas de música, sí que es probable que en algunas especialidades instrumentales no haya más de un profesor del mismo instrumento.
- b. Tienen muchos alumnos a los que se les pide “que hagan ruido”. En este caso la dificultad viene de que los otros docentes no se molesten con las necesidades de los profesores de música y que inevitablemente “somos ruidosos”; aunque esto realmente debería ser más un problema de insonorización, y no de lo que pasa dentro del aula.
- c. Los alumnos de un curso de música instrumental están aprendiendo cosas diferentes dependiendo de su instrumento. En este caso esta situación no es habitual aquí, aunque sí que es habitual que un mismo docente en escuelas de música realice muchas asignaturas muy diferentes entre sí.
- d. No hay tiempo de descanso entre clases. Esto es así en todas las enseñanzas musicales tanto de escuelas de música como de conservatorios.
- e. Las evaluaciones son públicas. Si entendemos las evaluaciones como resultados de los alumnos (audiciones, conciertos), es cierto que son mucho más visibles por toda la comunidad educativa que cualquier otra asignatura; ya que no se concibe una asignatura de música en la que no haya audiciones por trimestre o de final de

curso³⁴.

- f. Hay que gestionar grandes cantidades de dinero de muchas más fuentes que cualquier otro profesor. Entendemos que para compra y reparación de instrumentos, desplazamientos, partituras. Este no es el caso de los profesores de Escuelas de Música, aunque sí de sus gestores.
- g. Hay muchos requerimientos de fuera del aula (festivales, viajes, captación de fondos, ...). La logística que se espera que sea capaz de realizar un profesor de música suele ser mucho mayor que la de otros docentes.



En los exhaustivos análisis realizados por Conway sobre los problemas de los primeros años de docencia en música detecta algunas temáticas recurrentes sobre problemas que aparecen como *leitmotifs*, incluso recordados años más tarde en docentes que ya llevan un tiempo en la profesión. Es el caso de “Becoming a Teacher: Stories of the First Few Years” (Conway et al., 2004), en el que cuatro docentes con unos 5 años en la profesión recuerdan sus inicios; y aunque sus historias son muy diferentes, todas están mediadas de una forma u otra por estos elementos:

- Soledad
- Agotamiento
- Gestión de la clase
- Planificación y currículum
- Trabajo con padres y la comunidad
- Trabajo con compañeros
- Expectativas en el campo

Conway, siendo fiel a su voluntad de mejorar la formación de estos “preservice music teacher”, avanza en otro artículo (Conway, 2006) cómo se puede ayudar en estos problemas antes descritos desde los programas de inducción³⁵ a través de una serie de recomendaciones para los mentores de estos programas. Veamos los puntos más importantes:

- No conviene utilizar terminología de supervivencia para los títulos de las sesiones de los programas de inducción (“Campamento de supervivencia de profesores de

³⁴ Esto llega a tal punto en el que incluso no es extraño que en las escuelas de música hayan “audiciones” de las clases de “Música para Bebés”, habiendo sido testigo directo de diferentes casos.

³⁵ En el entorno estadounidense los programas de inducción (*induction programs*) sirven para ayudar a los docentes novatos en su primer año.

música” o “Todo lo que necesitas para sobrevivir en tu primer año como profesor de música”) (p. 57). Ya que, aunque es cierto que existe una sensación de soledad y de agotamiento, por una parte no es necesario incidir en ello y crear expectativas negativas sobre el primer año; y por otra tampoco conviene que centremos toda la atención en estrategias de supervivencia a corto plazo sin hablar de otras formas de crecimiento profesional más a largo plazo.

- No deberían ser programas únicamente para el primer año, realmente se necesita un acompañamiento más largo, por una parte, para retener más a los profesionales (la mayoría de los docentes, según el artículo, abandonan por la frustración durante los primeros cinco años) y por otra, al final muchos docentes no acaban teniendo herramientas para una práctica reflexiva y terminan por “impartir su segundo año de clases, por el resto de sus carreras” (p. 58).
- Sobre la gestión de la clase. Las clases de música son tan diferentes del resto de clases, que no sirve ninguna charla genérica sobre gestión de clases que no sea de música específica; al mismo tiempo, los diferentes escenarios en los que un profesor de música puede verse pueden llegar a ser muy diversos entre sí. Así que la estrategia que se recomienda es, por una parte, tener sesiones sobre gestión de clase por docentes de música y por otra que se organicen sesiones de observación de las clases realizadas por otros docentes más experimentados; sean realizadas por el mentor, o que el mentor ayude a encontrar una persona cualificada para ello.
- Sobre la comunicación con los padres. De nuevo, las tareas de un docente de música con respecto a la comunicación con los padres van más allá de las comunicaciones que habitualmente tienen otros profesores, que no hablan sobre repertorio asignado, puesto en la orquesta, organización de audiciones, viajes y festivales, etc.). Es por ello por lo que los programas de inducción deben dedicar tiempo a trabajar con sesiones de lluvias de ideas para los problemas y situaciones reales que les están sucediendo.
- Planificación del repertorio. Este es un problema de la gran mayoría de profesores de música novatos aunque lo hayan tratado en los programas de formación. Es necesario que los mentores o profesores con más experiencia hagan hincapié en ello,

enseñándoles recursos para aprender cómo escoger la literatura musical a trabajar y diseñar las actividades.

Además, aun añado algunos consejos más de carácter informal para que los mentores ayuden a los docentes novatos:

- Invitar a que el docente novato te acompañe a una tienda de música y mostrarle cómo elegir la literatura para los alumnos (solos, métodos, piezas para diferentes formaciones, ...).
- Impartir alguna lección en la clase del profesor novato para que este pueda ver cómo un docente experimentado interactúa con los alumnos.
- Invitar a los docentes novatos a que den clase a tus alumnos.
- Ayudar a los docentes novatos a reflexionar sobre estas actividades.

Otro de los análisis relevantes para nuestro trabajo es “*Instrumental music education students’ perceptions of tensions experienced during their undergraduate degree*” (Conway et al., 2010a). En él se hace un análisis principalmente cualitativo de qué tensiones perciben los estudiantes de educación musical instrumental durante su periodo de formación en la carrera. Analicemos las principales temáticas que surgieron:

- Percepción como “diferentes” con respecto al resto de estudiantes de música
 - Los estudiantes de interpretación no paran de tocar *a solo* y en grupos de cámara, mientras que los de educación musical se centran en dar clases en prácticas e interactuar con niños; pero siguen teniendo la necesidad de encontrar tiempo para practicar su instrumento teniendo, por ello, muchas más obligaciones diferentes que los alumnos de interpretación.
 - Sienten frustración porque sus esfuerzos y logros no son tan visibles en el campus como los de los estudiantes de interpretación.
- Percepción de la Educación Musical como “diferente” dentro de la Facultad de Música.
 - Creen que son percibidos como peores intérpretes, pese a que las exigencias de las clases de instrumento son las mismas; y que constantemente deben hacerse respetar.
 - A veces están aislados dentro del aula de su profesor de instrumento, que tiene a los alumnos de interpretación, y luego al estudiante de educación

musical como algo extraño y que espera que sea peor músico que los estudiantes de interpretación.

- La identidad de músico/profesor cambió durante el grado.
 - La mayoría de estudiantes acceden con la idea de que su propio desarrollo musical es lo más importante para ellos. Pero con el tiempo, la identidad dominante de intérprete poco a poco va cediendo terreno a la de docente.
 - Finalmente, los estudiantes de música no reemplazan el objetivo de ser el mejor intérprete que puedan ser por el de ser el mejor docente que puedan ser; sino por mantener ambas misiones, asumiendo esta doble exigencia.

Unos años más tarde, Conway (2015), realizó una revisión bibliográfica del estado de la cuestión en la destaca las temáticas más prominentes en la literatura:

- Desafíos encontrados por los profesores de música novatos:
 - Gestión de la clase.
 - Aislamiento.
 - Estar confundidos o en desacuerdo con la política administrativa.
 - Estar confundidos o en desacuerdo con las evaluaciones.
- Visiones de los docentes de música novatos acerca de su formación:
 - Destacan la importancia de la observación de situaciones reales.
 - Necesitan de preparación para contextos muy dispares.
 - Preocupación sobre la desconexión entre teoría (facultad) y práctica (entornos reales de docencia).
 - La observación de clases sin contexto y algunas clases de métodos instrumentales son lo menos útil.
 - Las clases de educación musical de la facultad debería ser impartidas por docentes con experiencia real en colegios.
- Investigación en programas de inducción y mentoría:
 - La dificultad de encontrar tiempo para participar en programas de mentoría.
 - La necesidad de que esos programas se hagan de forma específica para docentes de música, y no para nuevos docentes en general, como si no importara la materia que imparte cada uno.

- La necesidad de que los mentores puedan observar a los docentes novatos en situaciones docentes.

Y el artículo termina con una serie de recomendaciones:

- Realizar simulaciones y trabajar estrategias basadas en casos (como forma de unir teoría y práctica).
- Proveer a los estudiantes de música de videos o texto de situaciones reales de docencia musical.
- Desarrollar una práctica reflexiva para que puedan adaptarse a los retos y dificultades de la profesión.

Finalmente, terminaremos el recorrido por la literatura académica producida por Conway con el primer (Conway, 2019) y último (Conway et al., 2019a) capítulos del “*Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*” (Conway et al., 2019b); que nos servirán como cierre de su arco vital de publicaciones sobre la materia.

En ellos indica los objetivos que se deben conseguir en la formación docente de los futuros profesores de música:

- La formación de profesionales reflexivos, siguiendo el modelo de Schön (1983)
- Proveer a los futuros docentes de música de experiencia adaptativa (Hatano & Inagaki, 1984; Holyoak, 1991); siendo ésta la necesidad de que los docentes ajusten su enseñanza a diferentes entornos y cambien su aproximación de clase a clase, año a año y alumno a alumno.

Así como los retos a los que se enfrenta la profesión:

- El poco tiempo disponible en el currículum
- Conectar la teoría y la práctica
- Identidad y socialización
- Experiencias auténticas de trabajo de campo durante la formación

7.8. Julie Ballantyne y el “praxis schock” en el inicio de la carrera docente musical

Habiendo hecho un repaso de las principales autoras en lengua inglesa (Mills en Reino Unido y Conway en Estados Unidos), encontramos otra figura prominente en Australia que merece que nos detengamos en tres de sus artículos que publicó entre el 2006 y 2007.

La efectividad de la formación inicial de los docentes de música es un tema de preocupación que Ballantyne comparte claramente con Conway (Ballantyne, 2001), y que en uno de sus artículos (Ballantyne, 2006) lo vincula a la necesidad de trabajar en la formación docente desde el Conocimiento Pedagógico del Contenido; haciendo referencia directa al modelo de Shulman (1986). Uno de los principales resultados que encontró después de una investigación sobre la efectividad de los programas de formación del profesorado de música de Queensland fue que la mayoría de alumnos se notaron poco preparados - “Aprendí mientras trabajaba”, “Honestamente, no tenía ni idea de nada” - (Ballantyne, 2006, p. 40). Desgranando esta conclusión general, Ballantyne divide los resultados en las áreas en las que está compartimentado el plan de estudios:

- Conocimiento Pedagógico del Contenido
 - Éste incluye todo el conocimiento y habilidades que se aplican específicamente a las asignaturas en concreto que van a enseñar (conocimiento de técnicas de enseñanza musical, implicar a los alumnos con la música de forma significativa, implementar correctamente el curriculum de música, evaluar las habilidades de los alumnos, etc.)
 - Los alumnos se quejan de la excesiva compartimentación de asignaturas y que muy pocas veces los docentes buscan la conexión de su asignatura con este Conocimiento Pedagógico del Contenido.
 - Las mejoras que los alumnos implementarían con respecto a esta área serían:
 - Aumentar la exposición a recursos para la enseñanza musical

- Que los trabajos de las asignaturas sirvan para el contexto en el que se van a encontrar los primeros años de docencia
 - El desarrollo de diferentes opciones pedagógicas para el aula
 - El desarrollo de macro y micro planning específico para la enseñanza musical
- Conocimiento Profesional
 - Se refiere a temas de organización de actividades extra-curriculares, temas legales, gestión económica, comunicación con la comunidad y los padres, etc.
 - Los alumnos consideraban que no habían sido prácticamente preparados para todos estos temas, y que se veían desbordados por ellos desde casi las primeras semanas de clases, y que por lo tanto necesitaban más formación específica en todo ello.
- Conocimiento Pedagógico General
 - Se refiere al conocimiento de pedagogía en general sin tener en cuenta ninguna asignatura en concreto.
 - Los alumnos consideraban que cuando la teoría se trataba en clase de forma separada de la aplicación a los contextos específicos de las aulas de música era mucho más difícil poder aprovechar esas clases y conocimientos.
 - Se considera que la forma de trabajar de las asignaturas de música es completamente diferente de la de otras asignaturas y por lo tanto deben atenderse estos contenidos de forma más aplicada.
- Conocimiento Musical
 - Esta área incluye las capacidades interpretativas, de dirección, auditivas, compositivas, conocimiento de historia de la música, etc.
 - Los alumnos consideraban que estas asignaturas no se enfocaban a las necesidades reales que tendrían como profesores, si no que iban dirigidas a mejorar esas habilidades independientemente de la carrera docente que estaban realizando.

En un artículo que avanza con respecto a la investigación anterior, Ballantyne (2007b) concluye que las mejoras que necesitan los planes de estudios de los futuros docentes de música

se resumen en tres temas que emergen constantemente entre los resultados:

1. Contextualización: Todo lo estudiado en la carrera debe estar en relación de forma explícita a las necesidades que tendrán como futuros docentes. Asignaturas que no hagan referencia a su aplicación directa al contexto musical son menos aprovechadas o incluso percibidas como irrelevantes.
2. Integración: Esta debe propiciarse entre la teoría y la práctica, entre la educación general y la educación musical y evitar la excesiva compartimentación.
3. Continuidad: Esta debe buscarse entre la experiencia en la facultad y la realidad de aula, mediante programas de inducción y mentoría.



Finalmente terminamos la revisión de las contribuciones de Ballantyne con su artículo “*Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education*” (Ballantyne, 2007a). Ya que si bien, el *praxis shock* ha sido documentado a transversalmente por muchas disciplinas, el problema radica en que cuando las expectativas de los docentes novatos se ven truncadas, éstos tienden a focalizarse únicamente en estrategias de supervivencia más que en aprender a cómo enseñar de forma efectiva (Wideen et al., 1998). El artículo de Ballantyne, más que querer constatar este *praxis shock* intenta dilucidar en qué áreas específicas se produce. Veámoslas:

- Aislamiento: la mayoría de los participantes notan que han sido abandonados a su suerte - “sink or swim” (Ballantyne, 2007a, p. 184)- en los primeros años de la docencia, sin apenas apoyos de otros docentes o mentores de su propia profesión. Llevando a sentir ganas de abandono.
- El “one-man-band” (p. 185): notaron que debían realizar múltiples roles más allá de lo que se esperaba de otros docentes; llevándolos a cargas de trabajo muy altas; incluso no estando bien pagadas.

Al mismo tiempo se proponen una serie de implicaciones para evitar estas situaciones, destacamos:

- Un examen de las realidades de la docencia a través de situaciones reales de práctica, aprendizaje basado en problemas reales e interacciones frecuentes con docentes de música de varios contextos.

7.9. Identidades en conflicto: ¿músico, docente o ambos?

Aunque ya hemos avanzado este tópico de investigación en reseñas anteriores (véase *Alumnos de interpretación que aprenden a dar clase* más atrás) vamos ahora a tratarlo más en profundidad.

Los monográficos de Nettl (1995) y Kingsbury (2001) son unos fantásticos ejercicios de análisis sociológico de las reglas culturales que operan en los conservatorios desde una visión etnomusicológica; es decir, investigadores que se acercan a una cultura musical desde una perspectiva como si les fuera ajena y tratan de entender qué sucede allí. Y aunque realizan interesantes disecciones de los constructos culturales, se han centrado principalmente en analizar la figura de los alumnos de interpretación, con algunas excepciones como el capítulo dedicado a los tipos de musicalidad en *Heartland Excursions* (Nettl, 1995, p. 43). No obstante, sí que encontramos otros análisis cuyo centro de atención sí son directamente los conflictos de identidad los docentes de instrumento musical; siendo el canadiense Roberts uno de los primeros autores en centrar su producción académica en ello (Roberts, 1990, 1991a, 1991b, 1993, 2000). Destacamos algunos de sus descubrimientos y de sus ideas más relevantes:

- Una universidad, de las analizadas, se sentía orgullosa de su lema “crear músicos primero, docentes después” (Roberts, 1991a, p. 30). Esto pone de manifiesto el conflicto de identidad sobre qué significa “sentirse músico” y qué sentirían los estudiantes de pedagogía musical al respecto.
- Algunos de los estudiantes de primer año no están principalmente motivados por su deseo de convertirse en profesores unos años más tarde, incluso aunque hayan elegido una carrera docente. Están más preocupados en obtener la posición de primer atril en la orquesta o pasar más tiempo en la sala de estudio para ganarse el respeto de sus compañeros y profesores.
- Una peculiaridad interesante es que los profesores de música están más preocupados acerca de “ser músicos”, que lo que estaría un profesor de ciencias o de historia de “ser un científico” o un “historiador”. Por tanto parece que dar clase de ciencia o historia puede verse como una actividad informada por sus respectivas

disciplinas, mientras que la docencia musical se ve como una función de los músicos.

- Por lo tanto, la identidad de “profesor de música” sería uno de los status posibles de “músico”.
- Los individuos suelen tener aspiraciones e imaginarse como partes activas de la sociedad. Si la aspiración de “ser músico” es ser un gran intérprete o “cantante estrella”, pero finalmente se acomodan como docentes en una escuela de música, no solo deben hacer un cambio de identidad de “músico” a “docente,” sino que al ser el “rol de docente” una de las funciones del músico, nunca dejan de ser “músicos” y por esa parte de su constructo de identidad pueden permanecer oprimidos o subdesarrollados; estando ello en contra de su interés y su función actual de docentes.
- Incluso seguirá existiendo una gran presión hacia aquellos que en algún momento han asumido la identidad de “músico” y han podido ser medianamente reconocidos socialmente por ello, incluso aunque hayan decidido cambiar sus prioridades por otras más enfocadas a roles docentes.
- La mayoría de alumnos que entran en las facultades de música (sea en carreras de interpretación o de docencia) venían de entornos dónde como alumnos eran los mejores “músicos”, eso hace que ahí ya se haya construido esa identidad de “músico” primero. Muchos describían la situación sintiéndose como “grandes peces en un lago pequeño”.
- Además de que las pruebas de acceso (tanto de unas carreras como de otras) se basa precisamente en la demostración de las habilidades musicales.
- Llegados todos los “grandes peces” a las facultades de música, ahora de nuevo tienen que examinar su identidad en un lago más grande.
- Abandonar la idea de “ser músico” como identidad principal es tan complicado que cuando a algún estudiante de una facultad de música se le pregunta qué estudia, suele contestar con el nombre de su instrumento (incluso cuando estudian pedagogía musical, no obstante, no pasa con los de musicología, dirección o composición).

Estas conclusiones, especialmente la de que el rol de músico suele preferirse como identidad principal, que el de docente, coincide con otros estudios que han examinado cómo se ven a sí mismos tanto estudiantes de pedagogía musical en prácticas como los docentes en activo (Aróstegui, 2004; Bouij, 1998; Froehlich & L’Roy, 1985; Mark, 1998; Roberts, 1991b; Woodford, 2002).



Si analizamos los motivos por los cuales los alumnos han elegido estudiar pedagogía musical o han preferido no estudiarla, veremos que están en consonancia con las conclusiones anteriores, que certifican que la identidad de “músico” suele querer verse como predominante, frente al estatus de docente. Por ejemplo, Hellman (2008) y Bergee y colegas (2001) encontraron que así como los docentes de otras disciplinas eligen serlo por razones personales o sociales y no por fuertes conexiones con el área de contenido (Clinton, 1997), pasaba al contrario con los docentes de música. Tanto es así, que la mayoría de razones esgrimidas para argumentar sus decisiones en realizar una carrera de docencia musical se relacionan mayoritariamente con la música; siendo la pasión por hacer música la más citada, seguida por el deseo de compartir la música.

Si recordamos las conclusiones del estudio de Roberts, esta generación de identidades concuerda con los momentos vitales en los que se decide dedicarse a la música, que suelen ocurrir mucho antes, que cuando alguien se decide por dedicarse a la docencia musical (Isbell, 2008).

Asimismo, encontramos estudios (Hellman, 2008) que nos hablan de los motivos por los que se suele descartar realizar unos estudios de educación musical; como el deseo de trabajar en otra área de la música, falta de confianza en las habilidades docentes propias, previsión de bajos ingresos, previsión de altas jornadas laborales y estrés, o poca simpatía por niños o adolescentes.



Algunas revisiones bibliográficas sobre el tema (Isbell, 2015; Pellegrino, 2009) documentan siempre la tensión evidente entre las identidades de intérprete y docente. Y es un ejercicio interesante que veamos algunos de los modelos que se proponen para explicarlas.

Una de las corrientes más extendidas para analizar estas tensiones suele ser el interaccionismo simbólico, dónde la identidad se va construyendo mediante la interacción de los individuos a través de sus acciones, que siempre son simbólicas, esto es, que siempre

significan algo (Blumer, 1969). En esta categoría de estudios encontramos dos tesis doctorales defendidas en la Universidad Estatal de Arizona (Brewer, 2009; Paise, 2010), o los artículos de Isbell (2008), Austin y colegas (2012), Paul, Froehlich y L’Roy (1985), Roberts (2000) y Wolfgang (1990).

No obstante, destacamos el modelo propuesto para entender estas interacciones por parte de Bouij (2004), que puede verse en la Figura 4 *Modelo de identidades durante la educación musical*.

Figura 4 *Modelo de identidades durante la educación musical*



Fuente: Adaptado de Bouij (2004).

Después de analizar los diferentes tipos de identidades que emergían de los estudiantes de educación musical, se encontraron estas cuatro opciones prominentemente: Músico/Músico Completo, Intérprete, Profesor centrado en el alumno y Profesor centrado en el contenido; organizadas en dos ejes. El eje del rol profesional, hace referencia a si la profesión se entiende como la de músico o intérprete o como docente; mientras que el eje de la concepción musical hace referencia a si se entienden las competencias musicales como un abanico amplio de posibilidades o por el contrario se focaliza en una especialización. Según Bouij, los parámetros culturales que operan en los conservatorios producen que todos aspiren en un primer momento a asumir el rol de intérprete; y si por el motivo que sea no se puede alcanzar esa posición, los estudiantes tienen dos “salidas dignas”. Por una parte, auto proclamarse como “músicos completos”; esto es, que no están tan especializados que son capaces de tocar

diferentes estilos o diferentes instrumentos relativamente bien. La otra opción es declararse a uno mismo principalmente como profesor, pero un profesor con muy buenas habilidades musicales, y estas habilidades son la esencia de tu competencia docente; asumiendo así el rol de profesor centrado en el contenido. Finalmente, con la opción de Profesor centrado en el alumno - más complicada de alcanzar por personas que otorgan mayor valor a la competencia musical - es la que pone en primer lugar el desarrollo musical y motivación de los alumnos que tendrán.

El modelo de Bouij, nos parece muy interesante en el sentido que pone de manifiesto gráficamente los ejes que tensionan estos conflictos de identidad que actúan sobre los estudiantes de pedagogía musical. Y, a la luz de ello, una de las funciones de la formación pedagógica debería ser la de ayudarles a transitar desde un rol de “intérpretes” - con el que posiblemente lleguen a los inicios de su formación inicial - hacia el rol de Profesor centrado en el alumno.



A continuación, haremos referencia a otro artículo que se enmarca en las corrientes analíticas del *postestructuralismo* titulado: *The construction of instrumental music teacher identity* (Natale-Abramo, 2015), entendiendo docentes de “*instrumental music*”, aquellos docentes norteamericanos que dirigen la banda escolar y a veces dan clases de instrumento individual o en grupo. En esta investigación se encontró que los participantes, de forma similar al modelo propuesto por Bouij, encontraron tensiones entre lo que se denominó las “pedagogías influenciadas por la dirección” y “aproximaciones creativas”(Natale-Abramo, 2015, p. 57). Indicando en todos los casos que las veían como opciones contrapuestas, pero que asumían partes de cada una. Las actitudes típicas de un director de orquesta era algo que todos conocían y que en un principio emulaban, pero terminaban buscando otras formas pedagógicas para acercarse al aprendizaje musical de sus alumnos de orquesta/banda; como por ejemplo poner énfasis en la exploración y expresión de la creatividad musical individual, en lugar de lo que sería la interpretación precisa de las piezas creadas por un compositor. Ahora tenemos una terminología diferente, pero estamos viendo tensiones entre los dos roles docentes ya etiquetados por Bouij (véase la Figura 4) como Profesor centrado en el contenido (la interpretación precisa de obras) y Profesor centrado en el alumno (la creatividad musical individual).

Estos dos polos en tensión también se veían influenciados por el hecho de que la música no

fuera una asignatura obligada a partir de cierto curso, y por lo tanto, los docentes se ven en la tesitura de balancear los objetivos educativos y musicales, con hacer las clases divertidas para que los alumnos volvieran año tras año, ya que si se bajaba por debajo de cierto umbral de matrícula, el profesor puede perder su trabajo a tiempo completo.



Para finalizar este apartado comentaremos algunos datos reseñables que presenta Susan Hallam (2017) en el *Handbook of Musical Identities* (Macdonald et al., 2017).

- Los músicos empiezan a dar clases de su instrumento cuando todavía son estudiantes; siendo frecuentemente a causa de que otros se lo han pedido (Taylor & Hallam, 2011).
- A veces, para los docentes de instrumento se entra en la profesión por razones pragmáticas, como la facilidad de trabajar desde casa o la necesidad de encontrar un trabajo para tener ingresos (Gibbs, 1993).
- En un estudio en Reino Unido sobre la identidad de los docentes de música se vio que aquellos que querían realizar una carrera pedagógica musical tendían a valorar las habilidades que enfatizan los aspectos beneficiosos de la música a nivel personal, social y comunicativo; mientras que aquellos que se decantaban por carreras musicales no docentes valoraban aquellos derivados del valor intrínseco de la música (Hargreaves et al., 2007).
- Así como Cathart (2013) encontró que casi 600 profesores privados de piano que participaron en su estudio definían su trabajo como agradable y recompensante, otra investigación (Baker, 2005) indicó que los 28 docentes que trabajaban en *music services* (un equivalente a las Escuelas de Música) tenían autopercepciones positivas, pero experimentaban tedio en su trabajo y vislumbraban bajas expectativas laborales, o de estar atrapados en un trabajo que genera frustración.

7.10. Retransición del Marco Teórico

Para finalizar este desarrollo del Marco Teórico y antes de exponer los dos estudios empíricos, conviene realizar un pequeño análisis global de todas las *voces* que lo han configurado.

Como hemos visto, la problemática exacta que estábamos analizando, no tiene equivalente directo en la literatura académica internacional, pero sí hemos podido recorrer tópicos de investigación que, en parte, podían sernos útiles. Como el lector se habrá dado cuenta, cada uno de esos tópicos estaban fuertemente unidos a grupos de autores ubicados en diferentes países. No podemos, por ejemplo, comparar las preocupaciones de la preparación que ofrecen las prácticas institucionalizadas de los *instrumental teachers* de Estados Unidos, que se preparan para dar clases instrumentales en escuelas e institutos y de los que tanto se preocupa Collen Conway, con los *performer teachers*, que según Janet Mills son aquellos alumnos de interpretación que de una forma, muchas veces desregularizada, imparten clases particulares en sus casas o casas de alumnos. Pero sí que encontramos puntos de encuentro entre esos mundos; el de jóvenes que encuentran dificultades para empezar labores docentes.

La mayoría de los estudios analizados se encuadrarán de una forma u otra en ubicaciones más precisas o borrosas en estos dos ejes³⁶ que hemos diseñado después de su análisis. Por una parte, tenemos un eje en la Figura 5, que ubica a los estudios según si se enfocan en las clases que se imparten a los futuros docentes (Pedagogical Training) o si ya es de su experiencia como docentes (Real World), siendo a través del análisis de sus prácticums o de desarrollo profesional.

En el lado de la formación pedagógica, las temáticas que suelen preocupar es el Desarrollo del Currículum de estos estudios (AEC, 2010; Ballantyne, 2007b; Conway, 2019; Conway et al., 2019a) – dónde hay un eterno debate, por ejemplo, de qué asignaturas deben tener y hasta qué punto la formación pedagógica debe llegar a las otras carreras (Carey, 2004a, 2004b; Miller & Baker, 2007), dada la naturaleza necesariamente multifacética que tendrán los futuros músicos (López-Íñiguez & Bennett, 2020; Rowley et al., 2021)-, o cómo impartirles clases (Carey, 2008).

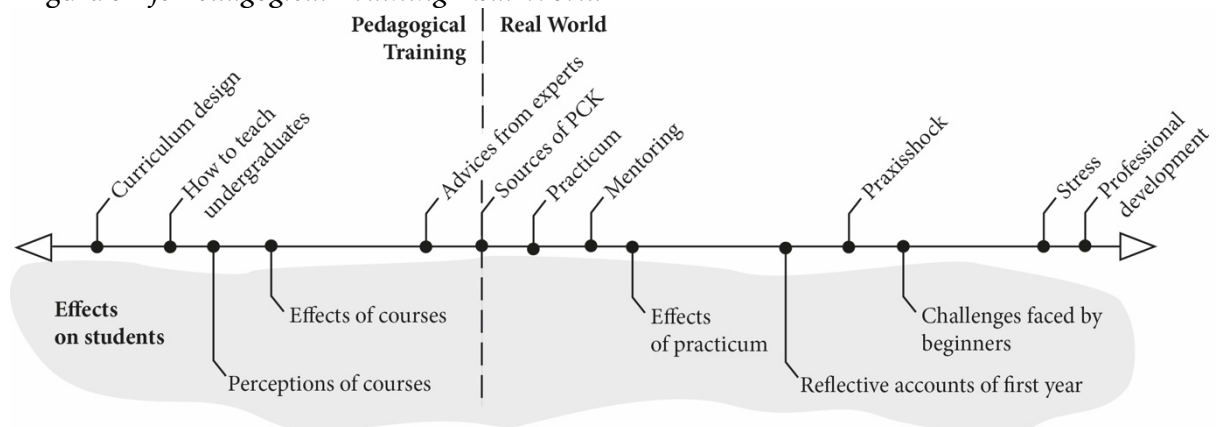
³⁶ Y que se presentan en inglés por razones obvias, ya que a partir de este punto la literatura científica ya es toda anglosajona.

José Luis Miralles Bono

A la par, encontramos estudios sobre la percepción que tienen los alumnos sobre esa formación, así como aquellas cosas que más útiles encuentran para cuando se enfrentan a la realidad de las aulas.

Una vez empezadas las prácticas encontramos temáticas relacionadas con el *prácticum* y/o el *mentoring* (Conway et al., 2002; Conway & Zerman, 2004; Krueger, 1999); así como los efectos que las primeras experiencias tienen en ellos (Bennett, 2010; Conway, 2015; Conway et al., 2004; Conway & Hodgman, 2007; Conway & Zerman, 2004; Fernández González, 2012; Gembris & Langner, 2003; Haddon, 2009; Mills, 2004b). Una vez traspasada la barrera del primer año se analiza el *praxisshock* (Ballantyne, 2007a). Finalmente, si seguimos con el devenir natural de una carrera docente encontramos artículos que hablan sobre el estrés o la formación continua (Conway, 2007, 2008, 2011, 2012, 2015; Conway et al., 2002, 2005a, 2005b; Conway & Eros, 2016; Conway & Hibbard, 2018; Conway & Holcomb, 2008).

Figura 5 Eje Pedagogical Training-Real World



Fuente: Elaboración propia.

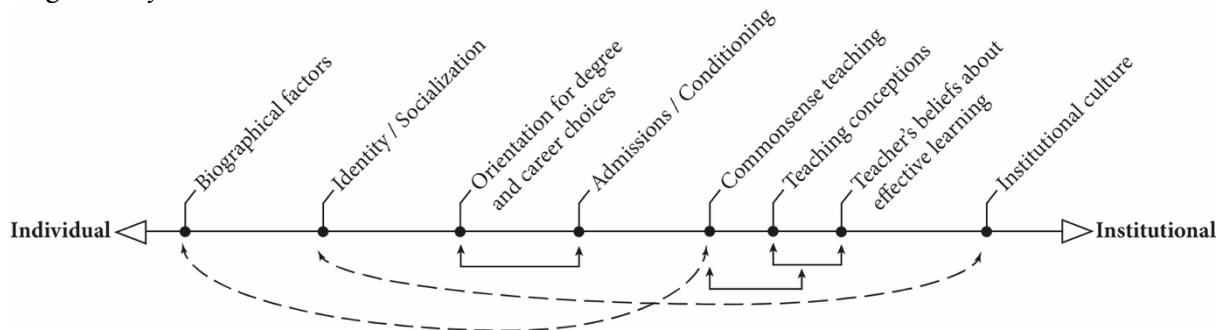
Y por otra parte también se ha detectado otro eje, que presentamos en la Figura 6, que va desde estudios más enfocados en la individualidad (estudios biográficos, de identidad o socialización) hasta otros más colectivos (como creencias generalizadas o efectos culturales e institucionales).

Ahora encontramos estudios que narran historias de vida de los docentes de instrumento, que suelen ligar esas experiencias a cómo les afecta a lo que ellos entienden como forma de dar clase (Morgan, 1998). Abriendo el foco de la individualidad, hay también gran cantidad de

estudios sobre los dilemas de identidad y socialización de estos docentes de instrumento (Bennett et al., 2010; Bouij, 2004; Isbell, 2015; López-Íñiguez & Bennett, 2020; Mark, 1998; Natale-Abramo, 2015; Pellegrino, 2009; Roberts, 1990, 1991a, 1991b, 1993, 2000; Rowley et al., 2021; Thornton, 2012), dónde las personalidades de músico práctico, y docente se entremezcla, a veces armoniosamente, y otras tantas discordantemente.

Otros estudios se centran en los condicionantes que operan a la hora de elegir cursar o desarrollar una carrera docente así como el funcionamiento de la admisión en dichos programas (Bergee et al., 2001; Burt & Mills, 2006; Gaunt, 2005; Hellman, 2008; Mills, 2004a, 2004b). Finalmente, también encontramos estudios sobre las concepciones de la enseñanza (Casas Mas, 2013; Hultberg, 2002; Pérez Echeverría, 2020; Pozo et al., 2020; Reid, 1999), así como las creencias de lo que es ser un buen profesor de instrumento (Burt & Mills, 2006; Burwell, 2005; Gaunt, 2008), o las culturas institucionales que acomodan formas de pensar de los integrantes de los conservatorios superiores (Conway et al., 2010a; Kingsbury, 2001; Nettl, 1995), y que muchas veces median en los conflictos de identidad y socialización del rol de docente respecto al rol de músico (Froehlich, 2002; Mills, 2006).

Figura 6 *Eje Individual-Institucional*



Fuente: Elaboración propia.

Estas temáticas han sido parte de la inspiración de la que surge la entrevista que presentaremos en el Estudio Empírico II así como los estudios analizados también han sido los que fundamentan los distintos apartados de las mismas, tal y como muestran de la Tabla 24 hasta la Tabla 31.

8. Estudio Empírico I ANTECEDENTE

"What do our graduates wish we had told them? They wish to be told the truth about the real world of teaching, they wish to be given tools to be successful, and they wish to be inspired in the process"

(Bridges, 1993, p. 72)

8 Estudio Empírico I ANTECEDENTE

8.1 Metodología del Estudio I

8.2 La formación pedagógica musical pre-superior en España

8.2.1 Estructura de la educación musical especializada en España

8.2.2 Normativa autonómica

8.2.3 La enseñanza de Pedagogía en las Enseñanzas Profesionales

8.2.4 La realidad de los centros

8.2.5 Análisis de las Programaciones

8.3 Especialidades de Pedagogía y Pruebas de Acceso en Enseñanzas Artísticas Superiores

8.4 Requisitos para impartir docencia en las Escuelas de Música

8.5 Conclusiones del estudio I

8.1. Metodología del Estudio I

El primer estudio empírico que vamos a abordar es una investigación analítica y no interactiva. Vamos a centrar nuestro foco de atención en la legislación vigente y algunas programaciones didácticas de interés. Dado que como queremos conocer la situación de los jóvenes músicos que, después de haber pasado por un sistema educativo, empiezan sus caminos docentes en las escuelas de música; necesitamos primero abordar cómo se configura ese sistema educativo que los ha estado acogiendo hasta ese momento. La función de esta investigación analítica es la de “identificar, estudiar y, luego sintetizar los datos para proporcionar un conocimiento del concepto o del suceso pasado que puede o no haber sido directamente observable”(McMillan & Schumacher, 2005, p. 48).

El análisis de documentos es un procedimiento sistemático para revisar y evaluar material escrito, que como cualquier otro método analítico de investigación cualitativa requiere que la información sea examinada e interpretada para extraer significados, adquirir conocimiento y desarrollar conocimiento empírico (Bowen, 2009; Corbin & Cisneros-Puebla, 2004; Juliet Corbin & Anselm Strauss, 2010).

Dentro de una investigación cualitativa el análisis de documentos es como una moneda de dos caras. Podemos encontrar tanto limitaciones como ventajas, como muy bien explica Merriam y Tisdell (2015). Los documentos, al no ser producidos con la investigación como objetivo, pueden ser fragmentarios o incluso no casar con el marco conceptual de la investigación; pero gracias a que existen de forma independiente a ésta, son no reactivos y no se ven influenciados por el proceso de investigación, y como documentos producidos en el contexto que se quiere investigar están fundamentados (“grounded”) en el mundo real al que el investigador quiere acercarse. Al mismo tiempo, los documentos son fuentes estables y objetivas de datos. El uso de documentos en nuestro caso se va a centrar en legislación y programaciones didácticas, pero no van a ser utilizados como fuentes para corroborar la investigación principal, sino más bien como parte del proceso de construcción inductiva de categorías y constructos teóricos (Merriam & Tisdell, 2015); y por eso mismo esta primera parte empírica va a ser un “antecedente” de la segunda.

Dado que, como hemos comentado, la mayoría de documentación consultada en esta

primera investigación procede de fuentes oficiales, hemos de tener en cuenta la advertencia que nos indican Bogdan y Biklen (1997) cuando se examinan documentos que producen las instituciones:

[...] this material is useful in understanding official perspectives on programs, the administrative structure, and other aspects of the organization. It should be kept in mind that, increasingly, school systems hire public relations experts to produce such materials, so they do not necessarily flow directly from the pens of those in charge. Most likely, though, school administrators review and approve the documents. (1997, p. 137)

Por eso mismo, en el caso de algunas programaciones didácticas, entenderemos que pueden haber sido producidas por una inercia administrativa sin mucha reflexión por parte del profesorado sobre lo que allí se escribe. En esos casos concretos, no nos fijaremos tanto en lo que está escrito si no en la distancia entre las programaciones y el currículum oficial, es decir; qué más aparece. Porque si aparece algo en la programación didáctica que no está en la legislación, es debido a que alguien lo ha añadido a propósito. O si desaparece de la programación didáctica algo que está en la legislación es porque alguien lo ha quitado a propósito.

Para ello nuestras fuentes de datos principales serán múltiples:

- Legislación en vigor respecto al sistema educativo: obtenida del Boletín Oficial del Estado y resto de boletines autonómicos oficiales. De ella esperamos obtener:
 - Conocimiento sobre el sistema educativo musical español.
 - Estructuras e itinerarios posibles de las enseñanzas profesionales.
 - Presencia (o ausencia) de asignaturas de carácter pedagógico.
 - Términos en los que se materializa la presencia anterior.
- Programaciones Didácticas de las asignaturas de pedagogía: Obtenida a través de las páginas web de los propios centros docentes. De ellas esperamos obtener:
 - Conocimiento sobre qué se enseña en dichas asignaturas.
 - Encontrar trazos de una enseñanza sobre pedagogía instrumental en ellas.
- Regulación de las pruebas de acceso a enseñanzas superiores de pedagogía: Obtenida a través de las páginas webs de los centros superiores y boletines autonómicos oficiales. De ella esperamos obtener:

- Presencia (o ausencia) de contenidos relacionados con la pedagogía en las pruebas de acceso.
- Regulación de los planes de estudios de las enseñanzas superiores. Obtenida a través de las páginas webs de los centros superiores y boletines autonómicos oficiales. De ella esperamos obtener:
 - Presencia (o ausencia) de enseñanzas de pedagogía.
 - Calidad de dichas enseñanzas (es decir, a qué se refieren con pedagogía musical).
- Regulación de las exigencias laborales en las Escuelas de Música. Obtenida a través de los boletines autonómicos oficiales. De ella esperamos obtener:
 - Nivel de estudios exigidos para impartir docencia en las Escuelas de Música.

Dado el volumen de legislación que se va a manejar se ha dispuesto un anexo propio (Anexo I: Legislación) en el que se referencia toda la normativa utilizada en este trabajo diferenciando la estatal de la autonómica. Al mismo tiempo, en aquellos casos más interesantes, se presentan extractos de las mismas (Anexo II: Extractos legales).

La normativa citada aparece también referenciada por temáticas (

Tabla 9 *Normativa Autonómica que regula las optativas en cada región*, Tabla 19 *Normativa Autonómica que regula los Títulos Superiores de EEAASS y sus pruebas de acceso* y Tabla 21 *Normativa autonómica que regula las Escuelas de Música*) y mediante análisis con Atlas.ti o Excel (según el caso) se ha extraído la información de:

- Tabla 10 *Optativas oficiales ofertadas por cada Comunidad Autónoma*
- Tabla 11 *Categorías de asignaturas optativas y recurrencia*
- Tabla 12 *Itinerarios ofertados por cada Comunidad Autónoma*
- Tabla 20 *Título Superior de Pedagogía en las diferentes CCAA y sus pruebas de acceso.*

También se ha filtrado la información disponible en determinados centros educativos para encontrar la realidad de la presencia (o ausencia) de asignaturas de pedagogía (Tabla 13 *Centros de las capitales de comunidad con optativa de Pedagogía*, Tabla 14 *Centros de Madrid con optativa de Pedagogía*, Tabla 15 *Centros de Andalucía que oferten Pedagogía*,

Tabla 16 *Centros de Castilla la Mancha que oferten Pedagogía*, Tabla 17 *Centros de Galicia que oferten Pedagogía*). E incluso se presentan análisis más pormenorizados cuando son necesarios, como el caso de la Tabla 18 *Análisis de la presencia de aspectos propios de pedagogía instrumental en las programaciones*.

Otras veces, los datos obtenidos se presentan en figuras, como es el caso de explicar las divisiones y fronteras del sistema educativo (Figura 7 *Límite entre enseñanzas universitarias y no universitarias* y Figura 8 *Divisiones y fronteras de las etapas educativas*), el análisis de las categorías de optativas posibles (Figura 9 *Optativas repetidas*) o algunos datos de las enseñanzas superiores Figura 12 *Tipo de prueba se realiza en las CCAA para el acceso a las enseñanzas superiores de pedagogía*. También se han creado varios modelos a partir de los datos, como la Figura 11 *Modelos de Enseñanzas Superiores de Pedagogía por CCAA*, la Figura 13 *Modelo de exigencias de las CCAA para la docencia en escuelas de música*; o el caso más relevante en el que se cruzan datos de varias fuentes como es el caso de la Figura 10 *Mapa de la situación de la pedagogía en etapas pre-superiores y requisitos docentes en escuelas de música*.

8.2. La formación pedagógica musical pre-superior en España

En las siguientes páginas vamos a realizar un análisis en diferentes niveles de profundidad sobre la situación de la enseñanza de la pedagogía en los conservatorios profesionales. Para ello pasaremos por diferentes etapas en las que pondremos el foco en un determinado nivel de la estructura educativa. Primero, realizaremos una explicación breve de la estructura del sistema educativo español para comprender mejor dónde se ubican las enseñanzas profesionales de música. En segundo lugar; y a nivel legislativo, veremos la situación con respecto a las optativas e itinerarios en los últimos cursos de enseñanzas profesionales por todo el panorama nacional, ya que es ahí el único lugar dónde puede aparecer la enseñanza de pedagogía musical en esta etapa. En tercer lugar; y poniendo el foco en los centros educativos analizaremos la situación real que se produce en los conservatorios de las capitales de comunidad para ver cómo se traduce esa flexibilidad legislativa en la creación o no de optativas de pedagogía. Por último, entraremos más en detalle en la situación de algunas comunidades autónomas que sí tienen estas asignaturas de pedagogía implantadas, para analizar sus programaciones didácticas y ver desde qué perspectiva se enfocan estas asignaturas.

8.2.1. Estructura de la educación musical especializada en España

Podemos encontrar diferentes fronteras entre las enseñanzas de nuestro sistema educativo³⁷. Estas fronteras delimitan los espacios en los que determinadas legislaciones tienen efecto, desarrollan el contenido y dan sentido a los mismos. Estas fronteras pueden ser permeables o más rígidas, muchas veces sometidas a continuas modificaciones, en función de la sociedad ante la que dan servicio. Por una parte, y según los ámbitos de aplicación de las

³⁷ Esta primera parte del análisis documental se realiza en base a la legislación de ámbito nacional citada en el Anexo I: Legislación.

diferentes leyes orgánicas de educación que actualmente están en vigor, España tiene la principal frontera entre las Enseñanzas Universitarias y no universitarias. Esto es debido a dos características nucleares de nuestro sistema educativo. El primero lo encontramos en el artículo 27.10 de la Constitución Española (CE 1978):

“Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.” (CE 1978)

Y como consecuencia a este artículo de la Carta Magna todas las leyes orgánicas que regulan nuestro sistema educativo tienen siempre su foco de aplicación a un lado de la frontera u otro. Actualmente la enseñanza universitaria está regulada por la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, y la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*³⁸, que como su nombre indica, modifica en parte a la anterior. Con respecto a la enseñanza no universitaria han estado en vigor las siguientes leyes orgánicas durante la realización de esta investigación:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa³⁹.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁸ Durante los últimos tramos de la redacción final de este trabajo ha sido publicada la *Ley Orgánica 2/2023 de 22 de Marzo, del Sistema Universitario* conocida como LOSU; y que deroga a las anteriores.

³⁹ Que, aunque no lo indique en su nombre, es una modificación parcial de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Nótese la paradoja que se producía al tener una ley orgánica de universidades creada por el Gobierno del Partido Popular y modificada por otra ley orgánica de un gobierno del Partido Socialista Obrero Español, mientras que en la enseñanza no universitaria se daba el caso contrario.

Figura 7 *Límite entre enseñanzas universitarias y no universitarias*



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 7 muestra la frontera principal entre enseñanzas que produce la actual estructura de leyes orgánicas antes referenciada. Esta frontera que existe en nuestro país no corresponde con la frontera que desde el proceso de convergencia europea se ha delimitado. Mediante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior⁴⁰ se entiende que esta nueva frontera es la que delimita la Educación Superior y la Educación No Superior. Aunque en el Sistema Educativo Español sigue perviviendo aun esta línea de división entre Universidad y no Universidad, ya que por ejemplo: las Enseñanzas Artísticas Superiores pertenecen al ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, pero son enseñanzas no universitarias y se regulan por las mismas leyes orgánicas que regulan otras enseñanzas no universitarias como la Educación Infantil⁴¹.

Ciertamente, la situación de unas enseñanzas del Espacio Europeo de Educación Superior reguladas en la misma ley orgánica que la Educación Infantil pero junto a las regulaciones orgánicas de la universidad, es un foco de problemas estructurales y no pocas tensiones entre los distintos miembros de la comunidad educativa de las Enseñanzas Artísticas. Pero éste no es el objeto de nuestro estudio.

La segunda gran frontera que se delimitó en el Sistema Educativo Español es la que marca

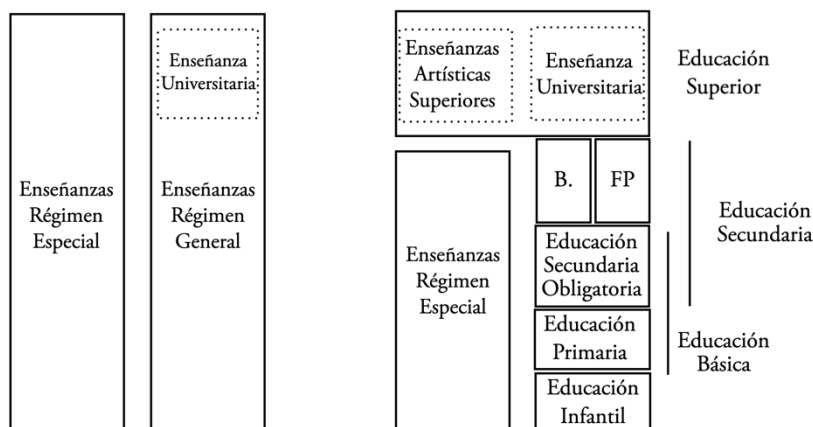
⁴⁰ Este proceso se inicia con la Declaración de la Sorbona, y se consolida con la Declaración de Bolonia.

⁴¹ Durante la XIV Legislatura se ha difundido un borrador de proyecto de Ley para regular las enseñanzas artísticas superiores, y aunque sería la primera vez que con rango de Ley se legislara de forma independiente esta etapa no parece que se planteara como Ley Orgánica, como si pasa con las enseñanzas universitarias y el resto de enseñanzas no universitarias. La convocatoria anticipada de elecciones paralizó la tramitación de dicha ley.

la diferencia entre ERG (Enseñanzas de Régimen General) y ERE (Enseñanzas de Régimen Especial). Esta frontera existía regulada por ley en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ya derogada. Las Enseñanzas de Régimen Especial eran las Enseñanzas de Música y Danza (superiores o no), y las Enseñanzas de Idiomas. Con la Llegada de la LOE las Enseñanzas de Régimen General obtienen un nuevo tipo de enseñanzas bajo su paraguas: las enseñanzas deportivas. Pero con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior se crean las Enseñanzas Artísticas Superiores⁴² y se separan de las Enseñanzas de Régimen Especial.

Sin embargo, las Enseñanzas de Régimen General pierden esta nomenclatura y se disgregan en bloques separados (infantil, primaria, secundaria, educación de personas adultas y universitarias).

Figura 8 *Divisiones y fronteras de las etapas educativas*
LOGSE **LOE/LOMLOE**



Fuente: Elaboración propia.

Una vez esbozada la estructura y fronteras educativas de España es cuando ya podemos empezar a ubicar las enseñanzas musicales.

La educación musical especializada de los jóvenes antes de que cursen enseñanzas superiores se produce en varios tipos de centros educativos: escuelas de música, conservatorios y centros integrados. Estos tres tipos de centros tienen naturalezas y regulaciones diferentes.

Las enseñanzas que se producen en las Escuelas de Música ofrecen una educación musical

⁴² Con el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

que no tiene un currículo definido y por lo tanto tampoco conducen a ningún título. Los conservatorios (en sus diferentes modalidades de nomenclatura según su titularidad) ofertan las Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales de Música. Mientras que los centros integrados, además de ofertar las mismas enseñanzas que un conservatorio, también permiten cursar la educación básica y la educación secundaria simultáneamente.

Las enseñanzas musicales superiores se producen en los Conservatorios Superiores y las Universidades. Por ahora no vamos a entrar en las diferencias y detalles entre ambas instituciones con respecto a la educación musical que imparten. Las Enseñanzas Profesionales de Música se encuentran por tanto en nuestro país en los Conservatorios Profesionales y los Centros Integrados.

El Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁴³ es el marco básico que determina el currículum de las diferentes especialidades. Posteriormente, cada Comunidad Autónoma tiene las competencias necesarias para realizar sus adaptaciones y concreciones a las realidades y necesidades de su territorio.

El RD 1577/2006 es bastante explícito en su artículo 1 con respecto a la finalidad de las enseñanzas.

Artículo 1. Finalidad y organización.

1. Las enseñanzas profesionales de música tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. (RD 1577/2006)

Se puede ver en el artículo 4, que determina las especialidades de las Enseñanzas Profesionales, como todas están vinculadas a especialidades instrumentales. A su vez, las asignaturas que forman parte del currículum se dividen en comunes (Instrumento o voz,

⁴³ Dicho Real Decreto ha sido actualizado con el Real Decreto 628/2022, pero que no ofrece ningún cambio curricular.

Lenguaje Musical y Armonía) y propias de la especialidad (Música de Cámara, Orquesta, Banda, Conjunto, Coro e Idiomas Aplicados al Canto). Vemos que la formación pedagógica no aparece en este real decreto.

Cuando entramos en lo que han dispuesto las Comunidades Autónomas aparece cierta variedad y diversidad a la hora de organizar estas enseñanzas. Aunque las Enseñanzas Profesionales de música se organicen en un único ciclo de 6 años de duración, algunas comunidades autónomas crean lo que llaman itinerarios (en los cursos de 5º y 6º, o solo en 6º) con asignaturas propias de itinerario. Al mismo tiempo, en todas las comunidades existen las llamadas asignaturas optativas, que o bien están definidas por el currículo oficial de cada comunidad o creadas por el propio centro. No obstante, ninguna asignatura que dé formación pedagógica aparece en asignaturas comunes ni propias de ninguna especialidad (siendo igualmente las especialidades vinculadas estrechamente a los diferentes instrumentos musicales).

Las asignaturas optativas (o asignaturas de itinerario, según zona) son las únicas que, permitiendo cierta flexibilidad en las Enseñanzas Profesionales de Música, han posibilitado la existencia de muchas y variadas asignaturas diferentes entre las que, anecdóticamente, encontramos enseñanzas de pedagogía en esta etapa educativa.

8.2.2. Normativa autonómica

La información para cada Comunidad Autónoma se ha buscado en las fuentes indicadas en la Tabla 8 y posteriormente accediendo la disposición legal publicada en los diferentes boletines oficiales autonómicos, para asegurarnos de esta forma que no nos dejáramos ninguna norma fuera de la búsqueda.

Tabla 8 Páginas Web consultadas para la normativa autonómica

CCAA	Direcciones*
Andalucía	http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar.html http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/otras/musica-danza.html
Aragón	http://www.educaragon.org/
Asturias	https://www.educastur.es https://www.educastur.es/estudiantes/enseñanzas-artisticas
Canarias	http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/ http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/artisticas/musica/
Cantabria	http://www.educantabria.es https://www.educantabria.es/web/educantabria/innovacion/musica-y-danza
Castilla y León	http://www.educa.jcyl.es/es http://www.educa.jcyl.es/es/enseñanzasregesp
Castilla-La Mancha	http://www.educa.jccm.es/es http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/enseñanzas-artisticas
Cataluña	http://web.gencat.cat/ca/temes/educacio/ http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/musica/
Comunidad Valenciana	http://www.ceice.gva.es/va/ http://www.ceice.gva.es/web/enseñanzas-regimen-especial/enseñanzas-de-musica-y-danza
Extremadura	http://www.educarex.es/ https://www.educarex.es/ord_academica/enseñanzas-artisticas.html
Galicia	http://www.edu.xunta.gal/portal/ http://www.edu.xunta.gal/portal/taxonomy/term/113/all
Islas Baleares	http://weib.caib.es/
La Rioja	http://www.larioja.org/educacion/es https://www.larioja.org/edu-orden-academica/es/enseñanzas-regimen-especial/conservatorios-musica
Madrid	https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/enseñanzas-elementales-profesionales-musica
Navarra	https://www.educacion.navarra.es https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/musica-y-danza-estudios-profesionales-de-musica
País Vasco	http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2591/es/ https://www.euskadi.eus/enseñanzas-de-regimen-especial-musica/web01-a2hikast/es/
Región de Murcia	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=77&IDTIPO=140
Murcia	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=2395&IDTIPO=140&RASTRO=c41\$m

*Se presenta siempre la página web del departamento de educación y a continuación la sección específica de las Enseñanzas Profesionales de Música (salvo en dos casos que no existe apartado específico (como Aragón e Islas Baleares)).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9 *Normativa Autonómica que regula las optativas en cada región*

CCAA	Normativa
Andalucía	Decreto 241/2007 de 4 de septiembre Orden de 25 de octubre de 2007
Aragón	Orden de 3 de mayo de 2007 Resolución de 4 de diciembre de 2007
Asturias	Decreto 58/2007 de 24 de mayo Decreto 54/2013 de 24 de julio Resolución de 18 de febrero de 2008
Canarias	Decreto 364/2007 de 2 de octubre Orden por la que se establece la organización académica de las enseñanzas profesionales de música de la comunidad autónoma de Canarias*
Cantabria	Decreto 127/2007 de 20 de septiembre Decreto 81/2014 de 26 de diciembre Orden EDU/95/2008 de 16 de octubre
Castilla y León	Decreto 60/2007 de 7 de junio Orden EDU/938/2009 de 28 de abril
Castilla-La Mancha	Decreto 76/2007 de 19 de junio Orden de 25 de junio de 2007
Cataluña	Decreto 25/2008 de 29 de enero
Comunidad Valenciana	Decreto 158/2007 de 21 de septiembre Orden 28/2011 de 10 de mayo Orden 49/2015 de 14 de mayo
Extremadura	Decreto 111/2007 de 22 de mayo
Galicia	Decreto 203/2007 de 27 de septiembre Orden de 23 de septiembre de 2008
Islas Baleares	Decreto 53/2011 de 20 de mayo
La Rioja	Decreto 29/2007 de 18 de mayo Resolución de 16 de abril de 2008
Madrid	Decreto 30/2007 de 14 de junio Orden 3350/2007 de 4 de julio Orden 3314/2010 de 10 de junio
Navarra	Decreto Foral 21/2007 de 19 de marzo Decreto Foral 12/2011 de 21 de febrero Orden Foral 106/2008 de 1 julio
País Vasco	Decreto 229/2007 de 11 de diciembre
Región de Murcia	Decreto 75/2008 de 2 de mayo

*Orden publicada como circular, sin fecha de publicación. Fuente: Elaboración propia.

Una vez hecho el vaciado documental legal autonómico a partir de la Tabla 8 se ha encontrado toda la normativa autonómica referente a los estudios profesionales de música⁴⁴ para realizar los siguientes análisis se compone de las disposiciones legales que aparecen en la Tabla 9.

El análisis pormenorizado de la estructura de estudios musicales que plantea cada comunidad revela que nos encontramos ante una gran variedad de situaciones con respecto a los itinerarios y las optativas, siendo las siguientes las variables posibles:

- Existe o no un itinerario en los últimos cursos de profesional
- El currículo ha predefinido o no algunas asignaturas optativas

Las situaciones descritas anteriormente se pueden consultar en la Tabla 12. Eso sí, en todos los casos, el centro tiene libertad (bajo ciertas condiciones) de crear nuevas optativas; aunque hay itinerarios que no permiten cursar asignaturas optativas.

8.2.3. La enseñanza de Pedagogía en las Enseñanzas Profesionales

Vista la estructura general del sistema educativo español y dónde se ubican los conservatorios profesionales, a continuación vamos a realizar una panorámica sobre la situación de la pedagogía en cada comunidad autónoma a través de sus disposiciones legales. Ya que, como se ha dicho, aunque existe una estructura básica común a las enseñanzas profesionales de música, cada comunidad autónoma ha matizado esa estructura, sobre todo a través de la creación de itinerarios (llamados de distintas formas según la comunidad) y asignaturas optativas.

Cada gobierno autonómico, haciendo uso de sus competencias transferidas en educación regula una serie de optativas que todos los centros deben impartir (o al menos ofertar). Al mismo tiempo los conservatorios también tienen la libertad de crear nuevas asignaturas optativas que impartirán a sus alumnos. Las asignaturas optativas que cada Comunidad

⁴⁴ En el Anexo I: Legislación se puede encontrar referenciada toda la normativa autonómica consultada en este trabajo.

Autónoma ha regulado se pueden consultar en la Tabla 10.

Tabla 10 *Optativas oficiales ofertadas por cada Comunidad Autónoma*

CCAA	<i>n</i>	Optativas
Andalucía	0	
Aragón	0	
Asturias	1	Coro
Canarias	10	Técnicas de concienciación corporal, Iniciación al Jazz, Informática musical, Introducción a la Música Antigua, Músicas del Mundo, Introducción a la dirección coral e instrumental, Introducción a la música tradicional canaria, Arreglos musicales, Música y medios audiovisuales, Introducción a la tecnología musical
Cantabria	0	
Castilla y León	1	Educación auditiva
Castilla-La Mancha	9	Fundamentos de composición, Coro, Didáctica de la música, Improvisación, Informática musical, Instrumento de acompañamiento, Investigación musical, Música en Castilla-La Mancha, Música moderna
Cataluña	3	Educación corporal, Historia de la música, Música y nuevas tecnologías
Comunidad Valenciana	7	Complemento Pianístico, Complemento coral, Estética de la Música, Fundamentos de composición, Fundamentos de informática musical y edición de partituras, Cultura Audiovisual, Creatividad y música
Extremadura	0	
Galicia	4	Improvisación, Iniciación al Jazz, Música tradicional gallega, Técnicas de composición aplicadas a la didáctica
Islas Baleares	1	Coro
La Rioja	2	Informática musical, Pedagogía Musical
Madrid	0	
Navarra	7	Fundamentos de Composición I, Introducción al Jazz, Nuevas tecnologías aplicadas a la música, Coro, Fundamentos de Composición II, Historia del arte, Taller de música antigua
País Vasco	4	Análisis, Historia de la música, Fundamentos de composición, Repertorio instrumento principal
Región de Murcia	2	Informática musical, Educación auditiva

Fuente: Elaboración propia.

Vemos que no hay un patrón común para saber cuántas asignaturas optativas suele regular cada comunidad autónoma. Asimismo, podemos encontrar una misma asignatura optativa con diferentes nombres. Por ello se han creado una serie de categorías para agruparlas y poder contar así el número de veces que una asignatura aparece en el territorio nacional, y ver cuáles son más comunes y cuáles menos. Las agrupaciones realizadas aparecen en la Tabla 11, que a su vez ordena contabiliza el número de apariciones de cada asignatura optativa.

Tabla 11 *Categorías de asignaturas optativas y recurrencia*

Categoría	Aparece en otro <i>n</i> * tipo de asignatura	Optativas que pertenecen a la categoría
Informática, TIC y Tecnología Musical	8 no	Informática musical, Introducción a la tecnología musical, Música y nuevas tecnologías, Fundamentos de informática musical y edición de partituras, Nuevas tecnologías aplicadas a la música
Jazz, Música Moderna e Improvisación	6 no	Iniciación al Jazz, Improvisación, Música moderna, Creatividad y música
Composición y arreglos	6 no	Arreglos musicales, Fundamentos de composición (I y II)
Coro	5 sí	Coro, Complemento Coral
Folk y Músicas del Mundo	4 no	Músicas del Mundo, Introducción a la música tradicional canaria, Música en Castilla-La Mancha, Música tradicional gallega
Historia y Estética	4 sí	Historia de la música, Estética de la Música, Historia del arte
Didáctica	3 no	Didáctica de la música, Técnicas de composición aplicadas a la didáctica, Pedagogía Musical
Cuerpo y Salud	2 no	Técnicas de concienciación corporal, Educación corporal
Música Antigua	2 no	Introducción a la Música Antigua, Taller de música antigua
Audiovisuales	2 no	Música y medios audiovisuales, Cultura Audiovisual
Educación Auditiva	2 no	Educación Auditiva
Dirección	1 no	Introducción a la dirección coral e instrumental
Acompañamiento	1 sí	Instrumento de acompañamiento
Investigación Musical	1 no	Investigación Musical
Repertorio	1 no	Repertorio instrumento principal
Análisis	1 sí	Análisis
Complemento Pianístico	1 sí	Complemento Pianístico

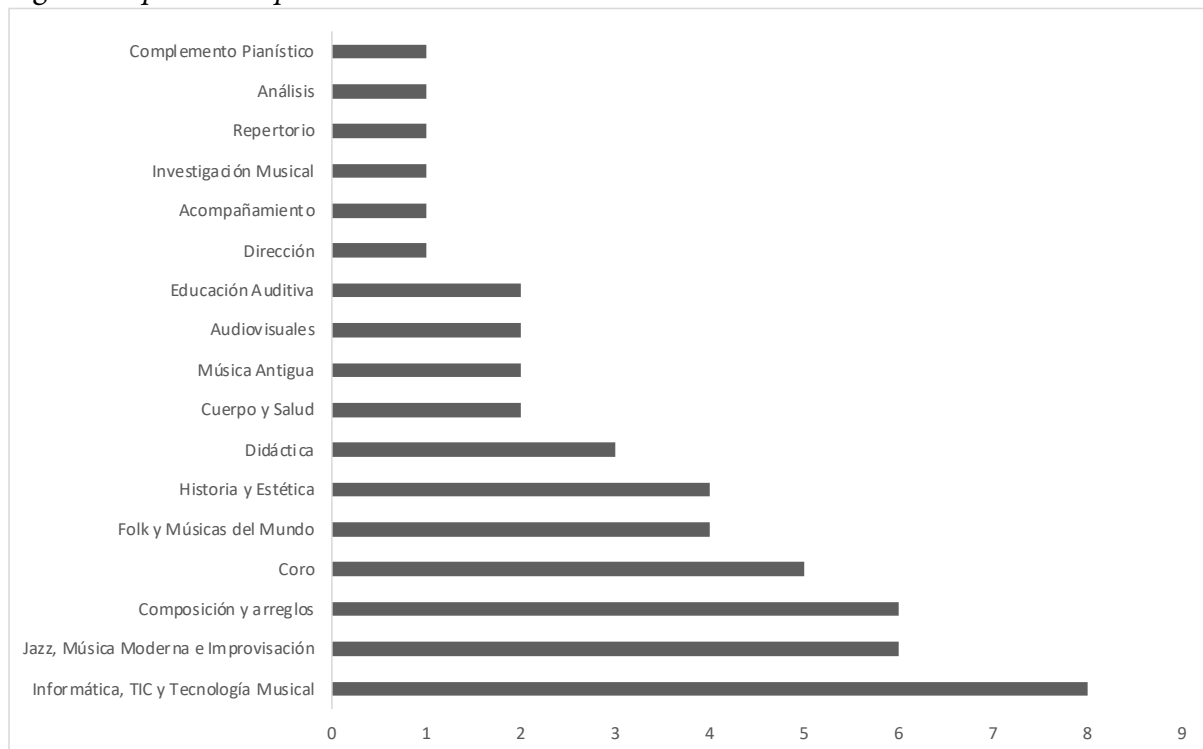
**n* indica el número de apariciones de una optativa de esa categoría en las diferentes CCAA, no el número de elementos dentro de la categoría.

Fuente: Elaboración propia.

Hay que tener en cuenta que algunas asignaturas que aparecen como optativas en algunas CCAA, forman parte de las asignaturas comunes o propias de esa u otras comunidades siendo algunas continuaciones de su versión en asignatura común o específica. Como se muestra en la Tabla 11, las asignaturas que ya aparecen en el currículum de asignaturas no optativas o son

continuación de otras ya existentes son: Coro, Acompañamiento, Historia y Estética, Análisis y Complemento Pianístico.

Figura 9 *Optativas repetidas*



Fuente: Elaboración propia.

Podemos ver en la Figura 9 que la pedagogía es una de las más escasas ($n=3$), aunque no la más residual (este es el caso de Dirección o Investigación Musical, que tampoco son continuación de ninguna otra). Las comunidades por tanto que han previsto una asignatura de pedagogía musical son:

- Castilla La Mancha: con la asignatura de Didáctica de la Música.
- Galicia: con la asignatura de Técnicas de composición aplicadas a la didáctica.
- La Rioja: con la asignatura de Pedagogía Musical

Los conservatorios pueden crear sus optativas en función de la demanda e intereses de sus alumnos. Las regulaciones autonómicas permiten que esto suceda en todos los conservatorios del país. Aunque algunos centros pequeños se verán con poca capacidad de maniobra para crear nuevas optativas ya que están obligados a tener suficientes alumnos para, primero, las

optativas creadas por el decreto y posteriormente las creadas por el centro.

Además de la creación de optativas, otra de las principales diferencias entre CCAA es la aparición de caminos diferenciados en los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales. Aquí de nuevo aparece la posibilidad de una asignatura de pedagogía musical. La Tabla 12 muestra la situación de los itinerarios en cada CCAA.

Tabla 12 *Itinerarios ofertados por cada Comunidad Autónoma*

CCAA	Itin.*	Presencia de Pedagogía	Descripción de itinerario**
Andalucía	sí	sí	Existen dos modalidades (A y B) y dentro de cada una dos itinerarios (1 y 2). Pedagogía es asignatura común en la modalidad A para ambos itinerarios.
Aragón	sí	no	Opciones. (a) Análisis y optativa y (b) Fundamentos de Composición y optativa.
Asturias	sí	no	Se elige entre (a) Análisis y (b) Fundamentos de Composición.
Canarias	sí	itinerario sin asignatura.	Itinerarios: (a) Composición, musicología y pedagogía, (b) Interpretación, (c) Cívico-social y (d) Tecnológico. Ninguna optativa de pedagogía.
Cantabria	sí	no	Opciones. (a) Análisis y optativa y (b) Fundamentos de Composición y optativa.
Castilla y León	sí	no	Opciones. (a) Análisis y dos optativas y (b) Fundamentos de Composición y optativa.
Castilla-La Mancha	sí	sí	Perfiles. Obliga a que exista el perfil A (Fundamentos de Composición), en el resto de perfiles puede aparecer Didáctica de la Música.
Cataluña	no	-	-
Comunidad Valenciana	no	-	-
Extremadura	sí	no	Opciones. (a) Fundamentos de Composición y (b) análisis y optativa.
Galicia	sí	sí	Itinerarios formativos. (a) Interpretación, (b) Composición, (c) Pedagogía y (c) Musicología. Cada itinerario es una asignatura obligada y una optativa.
Islas Baleares	sí	no	Opciones. (a) Análisis y optativa y (b) Fundamentos de Composición y Optativa.
La Rioja	sí	como optativa	Opciones. (a) Análisis y dos optativas y (b) Fundamentos de Composición.
Madrid	sí	no	Perfiles. (a) Instrumento, (b) Composición, (c) Jazz y (d) Música Antigua.
Navarra	no	-	-
País Vasco	no	-	-
Región de Murcia	sí	no	Perfiles formativos. (a) Análisis y dos optativas y (b) Fundamentos de Composición, Piano Complementario y dos optativas.

*Itinerario

**En negrita aparece el nombre oficial que se le da a los itinerarios

Fuente: Elaboración propia.

Vemos que es bastante común que aparezcan itinerarios en los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales, siendo las únicas comunidades autónomas que no presentan esta diferenciación curricular: Cataluña, Comunidad Valenciana, Navarra y País Vasco.

Por su peculiaridad merece la pena reseñar algunos casos especiales. Por ejemplo, el caso Andalúz donde aparecen dos modalidades, que a su vez se desglosan en dos itinerarios, creado 4 opciones, que además varían en función de la especialidad de origen. O el caso canario dónde los cuatro itinerarios indicados no se parecen a los de otras comunidades: (a) Composición, musicología y pedagogía, (b) Interpretación, (c) Cívico-social y (d) Tecnológico.

También conviene destacar el caso gallego en el que hay un itinerario dedicado exclusivamente a la Pedagogía⁴⁵. El resto de las autonomías que tienen diferenciación de itinerarios se basan en un modelo común que diferencia entre: Fundamentos de Composición o Análisis junto con otra Optativa.

Podemos pensar que esta diferenciación (entre Fundamentos o Análisis) se debe a que la modalidad de Fundamentos de Composición está pensada para aquellos que quieren enfocar su futuro académico y laboral hacia la composición; respuesta educativa que nos parece acertada. Pero ya no es tan coherente que el resto de alumnado siga en una misma línea, como si fueran tan homogéneos entre sí todos los alumnos que no hacen composición, como los que sí.

Quizá también esto puede deberse a una preconcepción por parte del legislador que piensa que *de facto* todos deben enfocarse a la interpretación, exceptuando aquellos que decidan ser compositores, y estos necesitan (y merecen) un camino diferenciado. Aunque evidentemente existen muchas más modalidades de continuación de los estudios musicales en los Conservatorios Superiores que Composición e Interpretación.

Ahora bien, la presencia de la pedagogía en esos itinerarios descritos es también escasa. Apenas aparece un muy pocas comunidades:

- Andalucía: La asignatura de Pedagogía es común para todos los itinerarios de la modalidad A.

⁴⁵ En el caso canario, también hay un itinerario que lleva el nombre de pedagogía, pero junto con el de composición y musicología. No obstante, a pesar de llevar ese nombre no existe ninguna asignatura propia de pedagogía en ese itinerario.

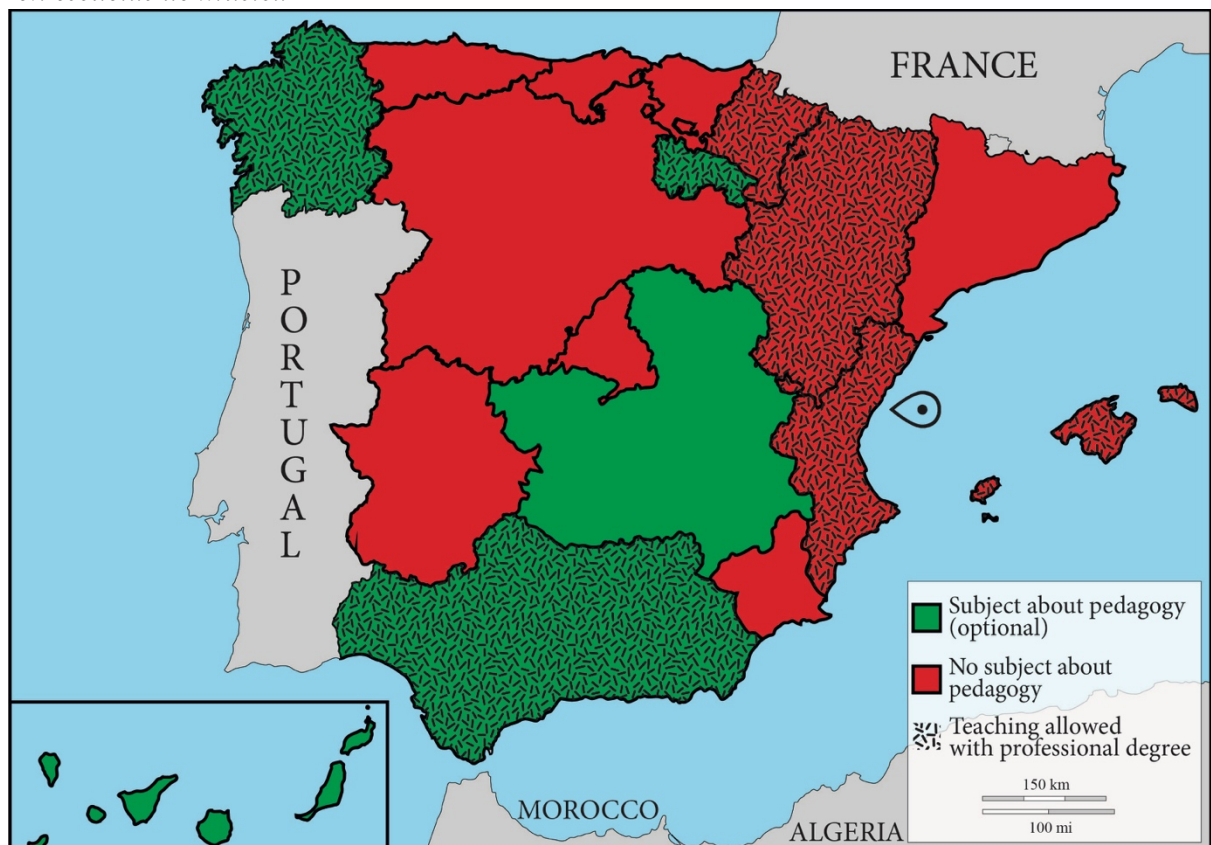
José Luis Miralles Bono

- Canarias: Existe un itinerario que contempla la pedagogía, pero no han creado ninguna asignatura relacionada con ella dentro de ese itinerario.
- Galicia: Existe un itinerario de Pedagogía con una asignatura propia sobre pedagogía.

Llegados a este punto, podemos concluir que la legislación solo asegura la presencia de la pedagogía musical en las comunidades de:

- Andalucía: asignatura propia de modalidad.
- Galicia: itinerario propio con asignatura principal, además de una optativa diferente de técnicas de composición aplicadas a la didáctica.
- Castilla la Mancha: optativa oficial.
- La Rioja: optativa oficial.

Figura 10 Mapa de la situación de la pedagogía en etapas pre-superiores y requisitos docentes en escuelas de música



Fuente: Elaboración propia⁴⁶.

⁴⁶ La Figura 10 fue presentada por el autor en el *Doctoral Students Forum* de la *European Association for Music in Schools* que tuvo lugar en la ciudad de Salzburgo.

8.2.4. La realidad de los centros

Dentro de la libertad de creación de optativas por parte de los centros recogida por toda la legislación autonómica analicemos cuántos de ellos la usan para crear optativas relacionadas con la pedagogía.

No vamos ahora a analizar todos y cada uno de los conservatorios españoles⁴⁷. Sino que elegimos como muestra los conservatorios públicos situados en las capitales de provincia, por dos motivos:

- Al ser el (o los) conservatorio de la capital puede ser la referencia de lo que suele pasar en la comunidad autónoma.
- Al ser más grandes y con mayor número de alumnado, es más fácil que podamos encontrar más optativas diferentes en ellos que en el resto de conservatorios.

⁴⁷ En una consulta realizada al Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (<https://www.educacion.gob.es/centros/buscar.do>), vemos que figuran 262 Conservatorios Profesionales Públicos, y 104 privados.

Tabla 13 *Centros de las capitales de comunidad con optativa de Pedagogía*

Centros*	Pedagogía
Barcelona	
Conservatori Municipal de Música de Barcelona	no
Institut Escola Artístic Oriol Martorell	no
Conservatori del Liceu	no
Trémolo	no
Canarias	
Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria	no
Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife	no
Logroño	
Conservatorio Profesional de Música de La Rioja	no
Mérida	
Conservatorio Profesional Esteban Sánchez	no
Murcia	
Conservatorio Profesional de Música de Murcia	no
Oviedo	
Conservatorio Profesional de Música de Oviedo	no
Palma de Mallorca	
Conservatorio Profesional de Música i Dansa de Mallorca	no
Pamplona	
Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate	no
Santander	
Conservatorio Jesús de Monasterio	no
Conservatorio Profesional Municipal Ataulfo Argenta	no
Santiago de Compostela	
Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela	sí
Conservatorio Histórico de Santiago	sí
Sevilla	
Conservatorio Profesional de Música Cristóbal de Morales	sí
Conservatorio Profesional de Música Francisco Guerrero	sí
Toledo	
Conservatorio Profesional de Música Jacinto Guerrero	no
Valencia	
Conservatorio Profesional de Música de Valencia	no
Conservatorio Profesional de Música Iturbi	no
Valladolid	
Conservatorio Profesional de Música de Valladolid	no
Vitoria – Gasteiz	
Conservatorio Profesional de Música Jesús Guridi	no
Zaragoza	
Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza	sí
Centros de Música Santa María	no

*Se ha excluido Madrid deliberadamente para facilitar la lectura de esta tabla. Los centros de Madrid se presentan en la Tabla 14. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14 *Centros de Madrid con optativa de Pedagogía*

Centros	Pedagogía
CPM Adolfo Salazar	no
CPM Amanuel	no
CPM Arturo Soria	no*
CPM de Alcalá de Henares	no
CPM de Getafe	sí
CPM de Majadahonda	no
CPM Joaquín Turina	no
CPM Manuel de Falla	no
CPM Manuel Rodríguez Sales	no
CPM Rodolfo Halffter	no

**No existe una asignatura de pedagogía, pero sí una llamada La Música en el Mundo profesional, en la que se ayuda al alumno a conocerse mejor y conocer mejor el entorno profesional y académico relacionado con la música, con especial hincapié en la pedagogía musical*

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 13 y Tabla 14 muestran si los conservatorios de las capitales de comunidad ofrecen alguna asignatura de pedagogía o no. En ambas se ve claramente como cuando la legislación autonómica no asegura la presencia de la pedagogía, su existencia es anecdótica.

Vemos que solo hay dos conservatorios de capital, cuya autonomía no contempla pedagogía ni como asignatura de itinerario ni como asignatura optativa, que sí la ofrecen. Este es el caso del Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza, y el Conservatorio Profesional de Música de Getafe. Así que la libertad que se da a los centros en la creación de optativas, no se traduce en una aparición de asignaturas de pedagogía.

Veamos ahora en detalle todos los centros públicos de las comunidades de Andalucía, Castilla la Mancha, Galicia a ver la situación.

José Luis Miralles Bono

Tabla 15 Centros de Andalucía que oferten Pedagogía

Centros*	Pedagogía
Almería	
CPM El Ejido	sí
Real Conservatorio Profesional de Música de Almería	sí
Cádiz	
CPM Joaquín Villaroto	no
CPM Muñoz Molleda	sí
CPM Paco de Lucía	nsnc
Real Conservatorio Profesional Manuel de Falla	sí
Córdoba	
CPM Maestro Chicano Muñoz	no
CPM Marcos Redondo	sí
CPM Músico Ziriyab	sí
Granada	
CPM Antonio Lorenzo	sí
CPM Carlos Ros	sí
CPM José Salinas	sí
CPM Ángel Barrios	
Huelva	
CPM Javier Perianes	sí
Jaén	
CPM Andrés Segovia	sí
CPM María de Molina	sí
CPM Ramón Garay	sí
Málaga	
CPM Costa del Sol	sí
CPM Gonzalo Martín Tenllado	no
CPM Manuel Carra	sí
Sevilla	
CPM de Osuna	sí
CPM de Sanlúcar la Mayor	nsnc
CPM Cristóbal de Morales	sí
CPM Francisco Guerrero	sí

*Sólo centros públicos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16 *Centros de Castilla la Mancha que oferten Pedagogía*

Centros*	Pedagogía
Albacete	
Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	sí
Conservatorio Profesional de Música Tomás de Torrejón y Velasco	sí
Conservatorio Profesional de Música Jerónimo Meseguer	sí
Ciudad Real	
CPM Alcázar de San Juan-Campo de Criptana	no
Conservatorio Profesional de Música Marcos Redondo	sí
Conservatorio Profesional de Música Pablo Sorozábal	no
Cuenca	
Conservatorio Profesional de Música Pedro Aranaz	no
Guadalajara	
Conservatorio Profesional de Música Sebastián Durón	no
Toledo	
Conservatorio Profesional de Música Jacinto Guerrero	no

*Sólo centros públicos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17 *Centros de Galicia que oferten Pedagogía*

Centros*	Pedagogía
A Coruña	
Conservatorio Profesional de Música da Coruña	no
Conservatorio Profesional de Música "Xan Viaño" de Ferrol	sí
Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela	sí
Lugo	
Conservatorio Profesional de Música "Xoán Montes" de Lugo	sí
Ourense	
Conservatorio Profesional de Música de Ourense	sí
Pontevedra	
Conservatorio Profesional de Música "Manuel Quiroga" de Pontevedra	sí
Conservatorio Profesional de Música de Vigo	sí

*Sólo centros públicos.

Fuente: Elaboración propia.

En Andalucía se puede observar que, salvo raras excepciones, la asignatura de Pedagogía Musical se imparte en casi todos los conservatorios. En Castilla La Mancha, comunidad de la que cabría esperar mayor presencia de Didáctica de la Música puesto que es una optativa oficial, vemos que salvo la provincia de Albacete dónde sí está presente en todos los centros públicos, es una excepción en el resto de las provincias. De nuevo, incluso siendo una optativa oficial, encontramos un caso en el que no se asegura su presencia. Y el caso gallego se parece al andaluz dónde la asignatura está presente en casi todos los conservatorios.

8.2.5. Análisis de las Programaciones

Analicemos⁴⁸ ahora caso por caso lo que sucede en las programaciones de las distintas comunidades autónomas que sí tienen Pedagogía como optativa oficial.

El objetivo de este análisis es ver qué tipo de contenidos se imparte en la asignatura de pedagogía o didáctica de la música en las diferentes comunidades autónomas y así saber el enfoque de estas. Se ha elegido el análisis de las programaciones de comunidades que tienen la optativa regulada por ley para poder hacer mejor un análisis comparativo entre lo dispuesto por el legislador y lo programado por el docente.

Para este análisis nos hemos centrado en:

1. Ver qué se ha regulado en el curriculum oficial publicado por el gobierno autonómico.
2. Buscar los mismos apartados del punto anterior en las programaciones de los diferentes conservatorios para detectar si se han introducido novedades⁴⁹.
3. Buscar en las programaciones otros apartados diferentes que nos puedan dar pistas o completar la información que buscamos con respecto a los contenidos que se enseñan.



Empecemos por la regulación de la asignatura que da nombre al itinerario de “Pedagogía Musical” en la comunidad autónoma más al norte-oeste de España: Galicia⁵⁰.

En la definición del itinerario según el currículum oficial, que es el lugar que nos puede indicar qué se pretende conseguir con esta asignatura, vemos que habla principalmente de cuatro elementos:

- Conocimientos sobre Educación (“Iniciación a la comprensión y el estudio del proceso didáctico”).

⁴⁸ Para este análisis se ha utilizado el software de análisis cualitativo Atlas.ti

⁴⁹ Es una práctica habitual que las programaciones docentes de los centros educativos basen en grandes proporciones su texto en el propio contenido de la legislación, así que precisamente en las modificaciones con respecto al currículum oficial que se encuentran en las programaciones es dónde más claramente podemos ver la “voluntad” del docente.

⁵⁰ Se puede consultar un extracto del Decreto 203/2007 y de la Orden de 23 de septiembre de 2008 gallegas en el Anexo II: Extractos legales.

- Conocimientos sobre Pedagogía Musical (“Profundizar en los principios de la educación musical”).
- Conocimientos de Escuelas Pedagógicas (“conocimiento y la comprensión de los recursos de las principales escuelas pedagógicas”).
- Puesta en acción de los conocimientos anteriores (“posibilitar criterios de acción específicos”).

Este manifiesto de intenciones está transcrito prácticamente igual en las programaciones de todos los conservatorios gallegos (CPM de Ourense, 2019; CPM de Santiago, 2019a, 2019b; CPM de Vigo, 2019; CPM Manuel Quiroga de Pontevedra, 2019; CPM Xan Viaño de Ferrol, 2019; CPM Xoán Montes de Lugo, 2019), solo apareciendo dos elementos nuevos en tres de ellas (CPM de Ourense, 2019; CPM de Santiago, 2019b; CPM Xan Viaño de Ferrol, 2019):

- “Despertar una futura vocación”.
- “Vinculación con los estudios de Grado Superior, tanto en la opción de pedagogía del instrumento como en la pedagogía de Lenguaje y de Educación Musical”

Vemos por tanto que en dos de los 6 conservatorios analizados sí se recuerda en la programación didáctica que la pedagogía del instrumento musical debe estar presente, tal y como es la intención de la creación de ese itinerario; aunque en la propia descripción oficial de intenciones de esta asignatura, no se termina de concretar que así sea. Los “principios de la educación musical” son muy amplios, y las “escuelas pedagógicas” (que posteriormente veremos a cuáles se refieren) han sido históricamente más utilizadas para la iniciación musical o formación musical general, siguiendo la pedagogía instrumental un camino separado de las propuestas que ellas plantean. Más adelante veremos que el citado Grado Superior en la opción de pedagogía del instrumento, si bien está creado por el gobierno autonómico, no existe ningún conservatorio superior de Galicia que lo presente en su oferta de estudios; siendo la única oferta disponible la del itinerario de Pedagogía General y del Lenguaje Musical.

Veamos más allá ahora del manifiesto de intenciones, y centrémonos en otros elementos del currículum (objetivos y contenidos) para descubrir en qué se concretan estas finalidades descritas arriba.

Encontramos que legislativamente los elementos más nombrados tienen que ver con el conocimiento del currículum y sus elementos y las Unidades Didácticas en el Decreto 203/2007 son:

- “Reconocer los elementos del proceso didáctico en general y el modelo propuesto por la LOE en particular
- Diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas dentro del marco de la programación del aula.
- Teoría de la enseñanza y diseño curricular: concepto de Curriculum
- Componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, actividades, interacción en el aula, aspectos organizativos y evaluación.
- El plan de estudios de educación musical en Galicia
- Demostrar el conocimiento de los conceptos del currículo, los elementos básicos y su especificación curricular.”

Posteriormente también se hace referencia a algunos aspectos relacionados con la psicología de la educación:

- “Comprender las fases del desarrollo evolutivo”
- “Psicopedagogía general”

O motivación y rol del profesor:

- “El profesorado como planificador”
- “Gestión de motivación y estudio”

Sobre los contenidos propios de la educación musical encontramos:

- “Principios de la educación musical”
- “Métodos y sistemas actuales de la educación musical”

Y sobre la Pedagogía del Instrumento encontramos también alguna referencia. En los contenidos⁵¹:

- CONTENIDO 1: “Metodologías opcionales para el desarrollo de la actividad del aula, según la especialidad o familia instrumental”

Y también aparece en dos criterios de evaluación.

- CRITERIO 1: “Analizar e interpretar trabajos adecuados de diferentes períodos y estilos con su instrumento principal, haciendo referencia a las pautas metodológicas

⁵¹ El siguiente contenido y criterios se ha renombrado como “contenido 1”, “criterio 1” y “criterio 2” con fines de facilitar el análisis de su presencia o desaparición en las programaciones, tal y cómo se muestra en la Tabla 18

de ese instrumento”

- CRITERIO 2 “Presentar y defender un programa didáctico para un cierto nivel de su instrumento principal”.

Este contenido y estos dos criterios de evaluación son las únicas frases unívocas que nos indican que se está hablando específicamente de pedagogía del instrumento musical, y no de otras pedagogías (general, musical genérica o del lenguaje musical). Así que estos elementos encontrados en el currículum, nos pueden servir para ver qué sucede en las programaciones de los diferentes conservatorios. La Tabla 18 nos muestra la situación de estos tres elementos que aparecen en la normativa oficial en cada una de las programaciones; si se quitan, se mantienen o se añade algo más sobre ello. Al mismo tiempo también se observa si en sus “apartados madre” (contenidos o criterios de evaluación) se añaden otros elementos no relacionados con la pedagogía musical instrumental, como forma de poder comprobar si ha habido una adaptación de esa programación al contexto de ese conservatorio hecha por el profesor o, por el contrario, se ha limitado a repetir lo mismo que indica la legislación.

Tabla 18 *Análisis de la presencia de aspectos propios de pedagogía instrumental en las programaciones*

Centros*	Pedagogía Instrumental*			Amplía respecto de la legislación
	Quita	Mantiene	Añade	
CPM "Xan Viaño" de Ferrol	Sí	No	No	Sí
Contenido 1				
Criterio 1				
Criterio 2				
CPM "Xoán Montes" de Lugo	No	Sí	No	Sí
Contenido 1				
Criterio 1				
Criterio 2				
CPM de Santiago de Compostela	No	Sí	No	Sí
Contenido 1				
Criterio 1				
Criterio 2				
CPM de Ourense			No	Sí
Contenido 1	Sí	No		
Criterio 1	No	Sí		
Criterio 2	No	Sí		
CPM "Manuel Quiroga" de Pontevedra	No	Sí	No	No
Contenido 1				
Criterio 1				
Criterio 2				
CPM de Vigo	No	Sí	No	Sí
Contenido 1				
Criterio 1				
Criterio 2				

*Solo se desglosa cuando los tres elementos son tratados de forma diferente en una misma programación.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de las programaciones con Atlas.ti.

Analicemos qué elementos han aparecido en el caso de Ferrol.

Como indica la Tabla 18, vemos que han desaparecido las pocas referencias a la pedagogía del instrumento y se centra en "Orientaciones metodológicas para o desenvolvemento da actividade na aula atendendo ás asignaturas de "Linguaxe Musical" e "Educación Auditiva e Vocal"; además queda corroborado por el tipo de bibliografía que encontramos en esa misma programación (CPM Xan Viaño de Ferrol, 2019). Lo cual indica que ese ámbito queda fuera de las intenciones de esa optativa en el centro. No obstante, sí que se han concretado y añadido nuevos contenidos, definiendo cuáles son las escuelas pedagógicas: Dalcroze, Kodály, Orff,

Willems, Ward y Suzuki. Y también hace especial mención a la metodología IEM de Emilio Molina. Habla también de gestión de aula (“Estratexias de xestión eficaz da aula.”) y atención a la diversidad (“A atención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.” “A atención á diversidade dentro da clase colectiva.”).

En el siguiente caso (CPM Xoán Montes de Lugo, 2019), vemos que sí mantiene las referencias, y además amplía otros contenidos (lo que nos demuestra que no se han mantenido las referencias a la pedagogía instrumental por el mero hecho de que ha copiado la legislación). Aunque vemos que nada de lo añadido es de pedagogía musical instrumental. La bibliografía presentada también nos corrobora que no hay nada de pedagogía musical instrumental, a pesar de que se mantengan las referencias.

- Añade al contenido curricular una visión crítica: “Analizar e criticar documentos curriculares”
- Mención a nuevas tecnologías: “Coñecer o que as tecnoloxías da información e a comunicación, as tics poden aportar na ensinanza da música”
- Y una biblioteca musical: “Coñecer e entender a biblioteca escolar como o centro de recursos para a o aprendizaxe”
- También una parte de la historia de la educación en España: “A renovación da pedagóxica nos séculos XIX e XX; a Institución Libre de Enseñanza e as Misións Pedagóxicas.”
- También concreta a quién considera escuelas pedagógicas: “Dalcroze, Willems, Orff e Kodály”
- Y añade también algunas de corte generalista: Comenius, Freinet, Piaget, Zulueta,

En el caso de Ourense (CPM de Ourense, 2019) vemos que desaparece una de las referencias (en los contenidos), pero mantiene las de los criterios de evaluación. Lo que nos lleva a pensar que, realmente tampoco se le dará mucha importancia; puesto que hace desaparecer un contenido y no sus criterios de evaluación relacionados. De nuevo queda corroborado por la temática, que tampoco presenta ningún texto específico de pedagogía del instrumento musical. Con respecto a las novedades, presenta apartado específico de la historia de la educación musical. Y es más prolijo que los otros centros en listar escuelas pedagógicas: Kodály, Dalcroze, Willems, Orff, Wuytack, Ward, Tonic Sol-Fa, Martenot, Chevais.

En la programación de Pontevedra (CPM Manuel Quiroga de Pontevedra, 2019) apenas no hay cambios en estos apartados. En la de Santiago de Compostela (CPM de Santiago, 2019b), hay cambios muy leves, en cuanto a secuenciación y algunos pequeños elementos (“Sensibilidad ante o silencio”, “motivación ante a realización de unidades didácticas”)

Y finalmente, en la de Vigo (CPM de Vigo, 2019) no desaparecen las referencias a la pedagogía musical instrumental, pero nada de lo añadido es con respecto a lo anterior. Añade algo más de informática: “Coñecer e desenvolver os recursos que proporciona a informática para a aplicación dos puntos anteriores (programas de edición musical, programas de texto, presentacións de powerpoint, programas de realización de mapas conceptuais, edición de vídeo, etc.)”

En conclusión, vemos que, aunque la mayoría de programaciones mantienen (solo dos han modificado las referencias originales) la pedagogía del instrumento musical; y prácticamente todas añaden nuevos elementos a las programaciones; ninguno de ellos tiene relación con el campo específico del aprendizaje de un instrumento musical.

Podemos llegar a suponer que, entonces, esos resquicios que quedan en las programaciones se deben más a inercias propias del desarrollo de programaciones (dónde se copia lo que aparece en la legislación), y que están con una función meramente testimonial, más que sean contenidos trabajados profundamente en las clases.



La siguiente comunidad autónoma para analizar es la de Castilla la Mancha⁵². Recordamos que en esta comunidad no existe un itinerario propio para pedagogía, sino que el alumnado que no elija el itinerario de Fundamentos de Composición debe cursar análisis y una optativa, entre las que puede estar “Didáctica de la música”.

En el manifiesto de intenciones de esta asignatura encontramos que:

Esta asignatura está pensada para aquel alumnado que orientara su carrera hacia la enseñanza de la música [...] pues enseñar la música requiere del dominio del lenguaje musical, de la técnica instrumentista y de un amplio repertorio de obras

⁵² Se puede consultar un extracto del Decreto 76/2007 manchego en el que se regula la optativa de Didáctica de la Música en el anexo II.

y autores. [...]

El estudio de esta asignatura permite introducir el conocimiento de los fundamentos psicológico y pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, de las metodologías y recursos más adecuados para abordarlos con éxito. (Decreto 76/2007, anexo II)

Como ya hemos tratado en numerosas páginas de este trabajo, “enseñar música” es un concepto muy amplio que no concreta si se trata de una enseñanza musical general, de lenguaje musical, o de un instrumento musical. No obstante, encontramos una breve referencia a la técnica instrumentista, que puede hacernos pensar que sí se tiene en cuenta la pedagogía instrumental.

Veamos, por tanto, en qué se concretan los contenidos, para ver si encontramos más pistas sobre lo anterior.

Divide los contenidos en 3 grandes bloques:

El primero

Bases psicológicas y pedagógicas del aprendizaje”, se aborda el conocimiento de la persona que aprende, los distintos planteamientos a la hora de abordar el aprendizaje y los rasgos básicos del “lugar” en el que se aprende, en función de las enseñanzas que se imparten (de régimen general, de régimen especial, etc.).

El segundo:

Estudio comparativo de planteamientos didácticos comunes a algunas de las metodologías: elementos diferenciadores y complementarios. Aportaciones más relevantes de cada método: Pedagogía Dalcroze, Pedagogía Willems, Pedagogía Martenot, Pedagogía Orff, Pedagogía Kodály, Pedagogías contemporáneas: Schafer, Paynter, Self, ...

El tercero:

Estrategias y recursos del proceso de enseñanza y aprendizaje

- Estudio estrategias didácticas. Metodológicas individuales y colectivas:
- Recursos y materiales didácticos: juegos auditivos; juegos rítmicos; lecturas

rítmicas; entonación; interiorización; lectura relativa; ejercicios prosódicos; canciones para el aprendizaje de las notas e intervalos; ejecuciones instrumentales y de movimiento.

Vemos, por ejemplo, que cuando entra al detalle y hace una lista de recursos y materiales didácticos, aunque pueden servir de apoyo, ninguno está enfocados a la enseñanza del instrumento. Este detalle, junto con el resto de los contenidos visto anteriormente, nos hace pensar que, de nuevo, la enseñanza de contenido pedagógico específico del instrumento musical es algo bastante transversal, si cabe, en la definición de esta optativa.

Tan solo aparecen leves referencias a los instrumentos en un objetivo y un criterio de evaluación:

- “Hacer del lenguaje musical y la práctica del instrumento un medio de comunicación y desarrollo personal”
- “Concebir el lenguaje musical y la práctica instrumental como un componente básico en el desarrollo de la dimensión artística de la persona.”

En el momento en el que cruzamos los datos de la legislación manchega con las programaciones de esta comunidad (CPM Jerónimo Meseguer de Almansa, 2019; CPM Marcos Redondo de Ciudad Real, 2019; CPM Torrejón y Velasco de Albacete, 2019; RCPM de Albacete, 2019); estos dos elementos (el objetivo y criterio de evaluación arriba indicados) se mantienen en las diferentes programaciones didácticas que nos encontramos en los conservatorios; pero contrariamente al caso gallego, no aportan mucha novedad con respecto a la legislación.

El análisis mediante Atlas.ti de las programaciones sí que señala la excepción del Conservatorio de Almansa (CPM Jerónimo Meseguer de Almansa, 2019) que añade y hace especial incidencia en los factores emocionales para el desarrollo de las habilidades musicales:

- “Investigar los factores emocionales que favorecen el desarrollo de las habilidades musicales.”
- “Inteligencia emocional y Educación musical. La inteligencia musical. Música y autoconciencia. Música y autocontrol. Música y motivación. Música y empatía. Música y habilidades sociales.”
- “La creatividad en la enseñanza musical”

- “La práctica creativa en la improvisación y en la interpretación”.

En el caso del Conservatorio de Ciudad Real (CPM Marcos Redondo de Ciudad Real, 2019), única programación que aporta bibliografía, vemos que se repiten mucho los libros de referencia que ya aparecían en los centros gallegos. Aunque hay un dato importante a reseñar. La programación “confiesa” que no existe un libro de texto específico para conservatorios profesionales y por ello excusa que utilizará diferentes manuales. Llama poderosamente la atención que el profesor encargado de dicha asignatura desconozca la existencia de manuales específicos.

“El alumno necesitará un cuaderno grande de espirar cuadriculado y en él tomará apuntes sobre los contenidos teóricos desarrollados por el profesor. A no existir un libro de texto específico para Conservatorios profesionales el profesor utilizará como guía diferentes manuales que a la vez serán recomendados al alumno para su posterior utilización.” (2019, p. 3)

Como muestra se puede indicar el libro “Tocar un instrumento: Metodología del Estudio, Psicología y Experiencia Educativa en el Aprendizaje Instrumental” de José Antonio Coso (1992), editado en su primera edición en 1992; casi dos décadas antes de esta “confesión” de desconocimiento. Aquí podemos encontrar otro ejemplo donde la pedagogía musical general “fagocita” la pedagogía específica de instrumento, hasta el punto de desconocer que puede existir tal cosa, más allá de las tradiciones transmitidas entre maestros y aprendices en las clases de instrumento.



La regulación de la optativa de Pedagogía Musical de Andalucía⁵³ parece la más completa de todas las analizadas hasta ahora. Ya las primeras frases que aparecen son muy significativas:

Desde tiempos inmemoriales, la enseñanza de la música en las enseñanzas profesionales de música ha carecido de una asignatura destinada a enfocar los inicios de lo que puede ser llamado Pedagogía musical.

[...] esta asignatura se crea con el espíritu de enfocar los conocimientos sobre los principios de la educación musical, así como para iniciar la comprensión y el

⁵³ En el Anexo II: Extractos legales se puede encontrar la regulación de dicha optativa en un extracto de la Orden 25 de octubre de 2007.

estudio del proceso didáctico, en general. (Orden 25 de octubre de 2007, anexo I)

Cuando desglosa los objetivos y contenidos encontramos aspectos que ya aparecían en la definición curricular de esta optativa en otras comunidades, como:

- fundamentos de psicología de la música (“Fases del desarrollo evolutivo”, “La personalidad: la interacción”),
- conocimientos sobre el proceso didáctico (“Programación y evaluación. Teoría de la enseñanza y diseño curricular: concepto de curriculum. Elementos básicos. Fundamentos. Niveles de concreción curricular. El Desarrollo curricular: el proyecto educativo de centro. La programación general anual. Las programaciones de aula. Las unidades didácticas. Las adaptaciones curriculares. Componentes del diseño curricular: los objetivos, los contenidos, los métodos de enseñanza, las actividades, la interacción en el aula, los aspectos organizativos, la evaluación.”).

Evidentemente no olvida a la metodología propia del aprendizaje musical (“Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical”) asegurando también a la especificidad de los instrumentos (“Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la actividad en el aula atendiendo a la especialidad o familia instrumental”).

Algo a destacar de la legislación andaluza es su voluntad de ser exhaustiva en el estudio de la didáctica de la música independientemente de en qué etapa se desarrolle; suponemos que con la intención de no favorecer un tipo por encima de los demás (como pasa en otras autonomías, dónde la Pedagogía Musical General o la del Lenguaje Musical relega a un segundo plano a la instrumental). Esta voluntad de no dejar ningún espacio de la didáctica fuera la encontramos en los objetivos 6 y 7:

6. Relacionar la estructura de los diversos niveles de concreción curricular de la especialidad de Música, en las enseñanzas de régimen general en Andalucía.

7. Relacionar la estructura de los diversos niveles de concreción curricular de los estudios de las enseñanzas elementales y profesionales de música en Andalucía.

Vayamos ahora a ver qué sucede en las programaciones didácticas de los centros andaluces

(CPM Andrés Segovia de Linares, 2019; CPM Ángel Barrios de Granada, 2019; CPM Carlos Ros de Guadix, 2019; CPM Costa del Sol de Fuengirola, 2019; CPM Cristobal de Morales de Sevilla, 2019; CPM de El Ejido, 2019; CPM Francisco Guerrero de Sevilla, 2019; CPM Javier Perianes de Huelva, 2019; CPM José Salinas de Baza, 2019; CPM Manuel Carra de Málaga, 2019; CPM Marcos Redondo de Pozo Blanco, 2019; CPM María de Molina de Úbeda, 2019; CPM Ramón Garay de Jaén, 2019; RCPM de Almería, 2019; RCPM Manuel de Falla de Cádiz, 2019) después del análisis con Atlas.ti. Aunque hay algunas que no añaden mucho más allá de lo que pone la legislación, vemos que en las que sí: se nota una personalización y adaptación sí que suele tratar la pedagogía musical instrumental. Por ejemplo, en la del CPM Andrés Segovia (2019) los alumnos deben elaborar una Unidad Didáctica y/o Programación del Instrumento Principal. O en la del CPM Ángel Barrios (2019):

El profesor a lo largo del curso hará que los alumnos expliquen a sus compañeros cuestiones relacionadas con la enseñanza de su instrumento, esto ayudará a que los alumnos reflexionen sobre cuestiones que se supone ya controlan de su instrumento para ver la medida en que están preparados para impartir una clase técnica de su especialidad. (p. 8)

En la del CPM Carlos Ros (2019) , que se da mucha importancia a los métodos activos, se puede ver como siempre dedica un apartado en cada uno de ellos indicando siempre para cada caso “Aplicación al Conservatorio”.

La del Real Conservatorio Profesional de Música Manuel de Falla (2019), al hablar de metodologías musicales incluso hace hincapié en aquellas diseñadas específicamente para el aprendizaje instrumental como la de Suzuki y Yamaha; aunque llama la atención que el nombre de la asignatura se haya transformado en “Pedagogía Lenguaje Musical”.

Algunas (CPM Costa del Sol de Fuengirola, 2019; CPM Cristobal de Morales de Sevilla, 2019; CPM Javier Perianes de Huelva, 2019; CPM Manuel Carra de Málaga, 2019; CPM Marcos Redondo de Pozo Blanco, 2019; CPM María de Molina de Úbeda, 2019) no son muy interesantes (en el sentido en el que no aportan nada nuevo con respecto a la legislación) y otras han derivado todo el contenido de la asignatura hacia historia de la educación musical, como es el caso de la del CPM José Salinas (2019) .

Mención especial merece en el caso andaluz la demostración que se produce, cuando en algunas de las bibliografías sí aparece un manual propio de la didáctica del aprendizaje del

instrumento y, además, escrito en castellano: “Tocar un instrumento. El Proceso de Aprendizaje Instrumental” (Coso, 1992) . Siendo su autor, al mismo tiempo profesor de esta optativa en el CPM Francisco Guerrero. Libro que ya comentamos como ejemplo negativo de que no existía ningún libro de tales características al analizar la programación de un centro manchego (CPM Marcos Redondo de Ciudad Real, 2019).



Después de este pequeño recorrido encontramos unas conclusiones preliminares. En el caso de Galicia nos encontramos con una comunidad con un itinerario de pedagogía, que vincula a dos especialidades de pedagogía del superior, una de instrumento y otra de lenguaje musical. Casi todos los centros ofrecen este itinerario en profesional; pero el superior de pedagogía de instrumento no existe. Al mismo tiempo, aunque la legislación contempla la pedagogía del instrumento, las programaciones tienen de manera testimonial las referencias a ésta; incluso siendo el caso de algunas programaciones que la quitan prescindiendo de aquello que ya había dispuesto el legislador. Y finalmente todo acaba centrándose en pedagogía del lenguaje musical y educación auditiva.

En Castilla La Mancha existe una optativa específica de Didáctica de la Música. Más de la mitad de los centros no la imparten. De todos los que la imparten, apenas se encuentran referencias a la pedagogía instrumental, y en el único caso en el que se cita bibliografía para la asignatura, el docente confiesa que no conoce manuales específicos para la pedagogía instrumental.

Y de los tres casos analizados con detalle, Andalucía parece el más avanzado en cuanto al reconocimiento de la existencia de una pedagogía instrumental, con derecho propio de existencia, frente a la pedagogía musical general. Tanto desde el punto de vista del legislador (que hace especial hincapié en el asunto) como desde las propias programaciones.

8.3. Especialidades de Pedagogía y Pruebas de Acceso en Enseñanzas Artísticas Superiores

Vista en profundidad la situación de la enseñanza de la pedagogía musical en la etapa de las Enseñanzas Profesionales, vamos a ver ahora qué continuidad tiene esta en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. Para ello vamos a ver en qué comunidades autónomas existe la opción de cursar Pedagogía como Título Superior, de qué tipo de pedagogía se trata (musical general, específica de instrumento o ambas) y qué se pide para realizar la prueba de acceso.

La normativa consultada para realizar los siguientes análisis se compone de las disposiciones legales que aparecen en la Tabla 19 . Y a partir del análisis de las disposiciones legales de dicha tabla y consultando la oferta real mediante las páginas web de los centros superiores se ha creado la Tabla 20 en la que se analiza si existe superior de pedagogía y los contenidos de la prueba de acceso.

Tabla 19 Normativa Autonómica que regula los Títulos Superiores de EEAASS y sus pruebas de acceso

CCAA	Normativa
Andalucía	<p>DECRETO 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.</p> <p>ORDEN de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas.</p>
Aragón	<p>ORDEN de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.</p>
Asturias	<p>DECRETO 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias.</p> <p>Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado.</p>
Canarias*	<p>ORDEN de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios</p>
Cantabria	No existen estas enseñanzas.
Castilla y León	<p>DECRETO 34/2013, de 18 de julio, por el que se modifica el Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León.</p>
Castilla-La Mancha	<p>Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</p>
Cataluña*	<p>DECRET 85/2014, de 10 de juny, dels ensenyaments artístics superiors.</p>
Comunidad Valenciana	<p>DECRETO 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.</p> <p>ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.</p>
Extremadura	<p>Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p>

CCAA	Normativa
Galicia	<p>DECRETO 163/2015, do 29 de outubro, polo que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de Música, nas especialidades de Composición, Interpretación, Musicoloxía e Pedagogía, na Comunidade Autónoma de Galicia.</p> <p>ORDE do 21 de novembro de 2016 pola que se regula a ordenación das ensinanzas artísticas superiores de Música en desenvolvemento do Decreto 163/2015, do 29 de outubro, polo que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de Música, nas especialidades de Composición, Interpretación, Musicoloxía e Pedagogía na Comunidade Autónoma de Galicia.</p>
Islas Baleares	<p>DECRET 4/2017, de 13 de gener, pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al Títol Superior de Música de les especialitats de Composició, Interpretació, Musicologia i Pedagogia i se'n regula l'avaluació</p>
La Rioja	<p>No existen estas enseñanzas</p>
Madrid	<p>DECRETO 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.</p>
Navarra	<p>ORDEN FORAL 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra.</p> <p>ORDEN FORAL 48/2011, de 29 de marzo, del Consejero de Educación, por la que se regula el acceso, la matriculación y la permanencia en las enseñanzas superiores de Grado en Música, en la Comunidad Foral de Navarra.</p>
País Vasco	<p>DECRETO 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p>
Región de Murcia	<p>Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso.</p>

**En estos casos se ha consultado también los documentos publicados en las páginas webs de los conservatorios superiores, ya que la normativa no especifica la estructura de la prueba de acceso.*

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20 *Título Superior de Pedagogía en las diferentes CCAA y sus pruebas de acceso.*

CCAA	Superior de Pedagogía	Tipo de pedagogía	Decisión de la Prueba de Acceso	Pruebas de la prueba de acceso
Andalucía	Sí	No diferencia.	CCAA	Dictado, lectura a vista a piano, interpretación de repertorio, prueba vocal con piano.
Aragón	No	-	-	-
Asturias	Sí	De instrumento, con itinerarios diferenciados según familia instrumental	CCAA	Interpretación de repertorio, análisis, prueba vocal, lectura a vista en piano
Canarias	Sí	Diferencia Pedagogía de la Educación Musical y Pedagogía del Instrumento	Centro	Interpretación de repertorio, prueba vocal a capella, lectura a primera vista con instrumento elegido
Cantabria	No	-	-	-
Castilla y León	No	-	-	-
Castilla-La Mancha	No	-	-	-
Cataluña	Sí		Centro	ESMUC: Dictado, análisis de partitura, análisis auditivo, prueba instrumental; escritura de un pasaje didáctico, desarrollo oral de un tema relacionado con el aprendizaje musical, prueba vocal.
ESMUC		Hay una mención en los cursos tercero y cuarto según te especialices en Didáctica de la “Formación musical básica y general” o de la “formación instrumental.		
Liceu		Liceu: Único itinerario para todos, pero no descuida la formación instrumental.		Liceu: Dictado, análisis, prueba instrumental, escritura de un pasaje didáctico, desarrollo de un tema sobre aprendizaje musical, prueba vocal.
Comunidad Valenciana	Sí	No diferencia	CCAA	Interpretación de repertorio, análisis, primera vista a piano.
Extremadura	Existe, pero no se imparte.		-	-
Galicia	Sí	Hay dos itinerarios, uno de Pedagogía del Instrumento y otro de Pedagogía general y del Lenguaje Musical. Pero solo se imparte el segundo.	CCAA	Interpretación de repertorio, prueba vocal, composición de carácter didáctico.
Islas Baleares	Sí	Pero no de instrumento, puesto que se deja de estudiar.	CCAA	Análisis, ejercicio armónico, prueba vocal, interpretación al piano, interpretación de una pieza con otro instrumento si no se es pianista.

CCAA	Superior de Pedagogía	Tipo de pedagogía	Decisión de la Prueba de Acceso	Pruebas de la prueba de acceso
La Rioja	No	-	-	-
Madrid	Sí	Pero no de instrumento, puesto que se deja de estudiar.	CCAA	Análisis, interpretación de repertorio, prueba vocal, dictado
Navarra	Sí	Dos itinerarios: uno de instrumento/voz clásico y otro de instrumento/voz jazz	CCAA	Interpretación de repertorio, prueba vocal, composición de pieza didáctica, lectura a vista a piano
País Vasco	Sí	Pero no de instrumento, puesto que se deja de estudiar.	Centro (Musikene)	Dictado, ejercicio armónico, historia de la música, análisis, interpretación de repertorio, prueba vocal, lectura a primera vista al piano, entrevista.
Región de Murcia	Sí	No diferencia	CCAA	Interpretación de repertorio, ejercicio armónico-contrapuntístico, dictado, primera vista al piano, prueba vocal.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos hacer primero una gran división entre las Comunidades en las que no existe la especialidad de pedagogía (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha y La Rioja) y las que sí (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Navarra, País Vasco y Región de Murcia). Siendo el caso de Extremadura curioso, ya que su normativa sí contempla esta especialidad, pero actualmente no se imparte en ningún centro superior público.

Ahora bien, dentro de las comunidades que sí ofertan la especialidad de Pedagogía encontramos diferentes modelos. La primera división que se puede realizar es entre aquellas comunidades que sí que ofrecen dos itinerarios en pedagogía musical; uno para la general y otro para la instrumental. Generalmente esto ocurre mediante menciones o especializaciones que se pueden cursar en los últimos cursos de los estudios superiores. Posteriormente, entre las comunidades que ofrecen un itinerario único encontramos tres modalidades, aquellas en las que el itinerario forma para ambos tipos de pedagogía (deducido así por las asignaturas), y aquellas que se especializan en un tipo u otro. Para poder decidir en estos dos últimos casos, se han analizado los contenidos de los curriculums del plan de estudios y se ha visto cuándo se deja de estudiar el instrumento principal (entonces se entiende que se ofrece una formación únicamente de pedagogía musical general) y cuando se sigue con una formación de una

José Luis Miralles Bono

especialidad instrumental (entonces se entiende que se trata de pedagogía especializada en un instrumento), siendo el nombre del título la mayoría de veces “Pedagogía de [algún instrumento]”. Por lo tanto, tenemos las siguientes comunidades (organizadas también en la Figura 11).

A- Comunidades que diferencian entre pedagogía musical general y pedagogía musical instrumental (Canarias, Cataluña -ESMUC-, Galicia), aunque sea en itinerarios o menciones los últimos cursos.

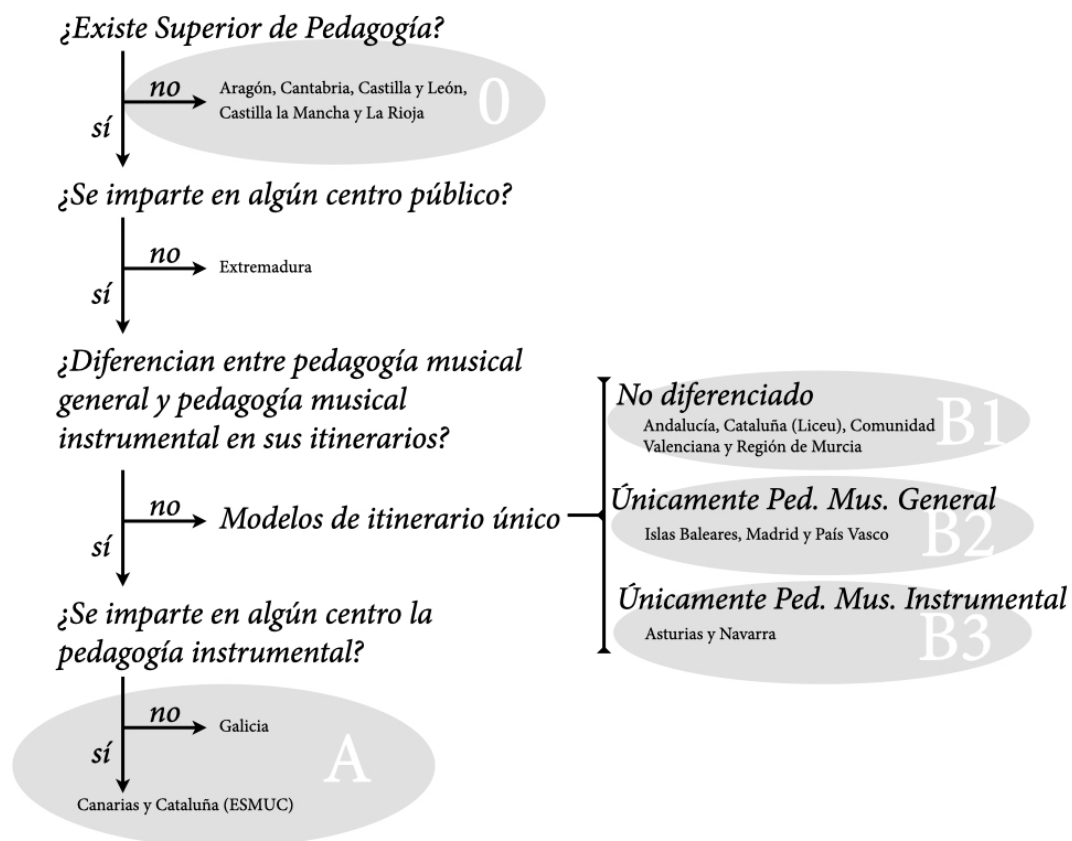
B- Comunidades que ofrecen un itinerario único (sin menciones o especializaciones):

B1- No diferenciado (Andalucía, Cataluña -Liceu-, Comunidad Valenciana y Región de Murcia).

B2- Únicamente de pedagogía musical general (Islas Baleares, Madrid y País Vasco).

B3- Únicamente de pedagogía instrumental (Asturias y Navarra).

Figura 11 Modelos de Enseñanzas Superiores de Pedagogía por CCAA



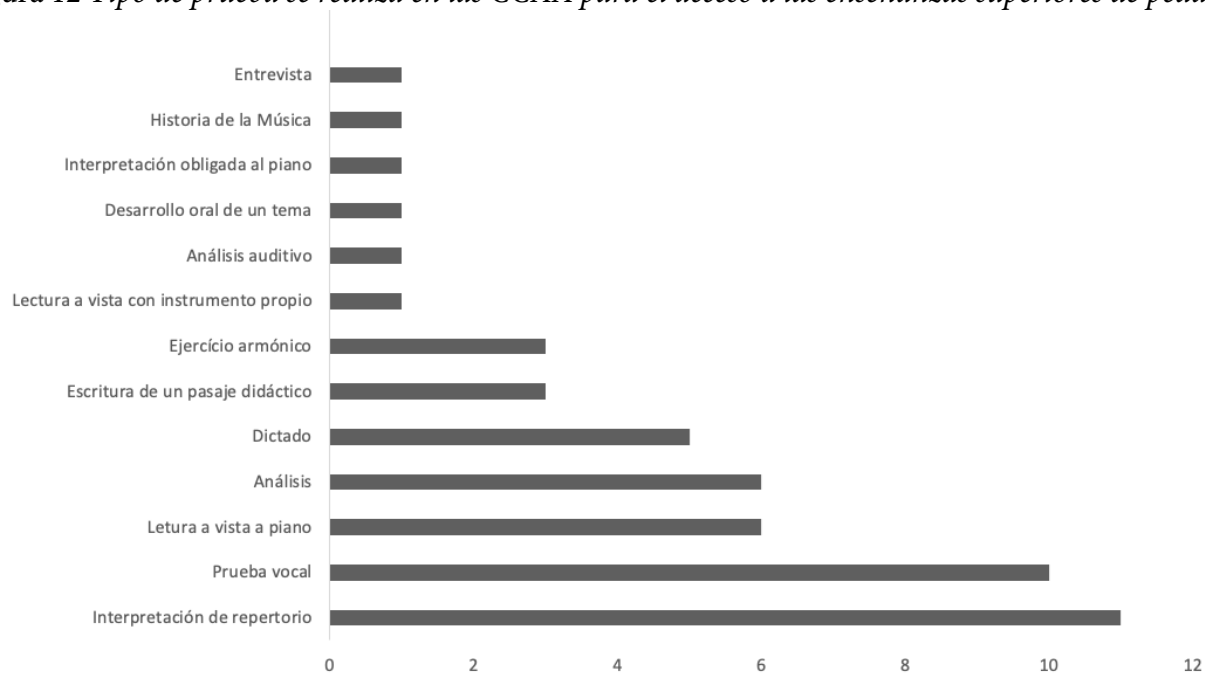
Fuente: Elaboración propia.

Antes ya hemos comentado el caso de Extremadura, que teniendo regulado un superior de pedagogía no se imparte actualmente en ningún centro público; pero ahora nos surge un nuevo caso. Galicia ha regulado dos itinerarios, uno de “Pedagogía del Instrumento” y otro de “Pedagogía del Lenguaje Musical”, pero solo se imparte este último; no siendo posible cursar “Pedagogía del Instrumento” en ningún centro público de esa comunidad.

No obstante, veamos ahora cuáles son los contenidos de la prueba de acceso para enseñanzas de pedagogía en aquellas comunidades que las contemplen.

Sobre la prueba de acceso en las diferentes comunidades, la Figura 12 muestra el número de veces que un mismo tipo de prueba se realiza en las diferentes comunidades autónomas.

Figura 12 *Tipo de prueba se realiza en las CCAA para el acceso a las enseñanzas superiores de pedagogía*



Fuente: Elaboración propia.

Vemos que la interpretación de repertorio con tu propio instrumento es la prueba que más veces se pide ($n=11$), aunque en una comunidad (Islas Baleares), además también se obliga a una interpretación obligada de repertorio a piano si el aspirante no es pianista. La siguiente habilidad más solicitada, casi con igual importancia que la anterior es una prueba de carácter vocal ($n=10$). Seguidamente aparecen la Lectura a vista obligada a piano ($n=6$), el análisis ($n=6$) y el dictado ($n=5$). Otros ejercicios menos presentes son la escritura de un pasaje didáctico ($n=3$) y un ejercicio armónico ($n=3$). Finalmente, y de forma más residual existe una lectura a

vista con el instrumento propio del aspirante (n=1), análisis auditivo (n=1), desarrollo oral de un tema relacionado con la didáctica (n=1), interpretación obligada de repertorio a piano (n=1), historia de la música (n=1) y una entrevista (n=1).

A la vista de estos resultados parece que, si alguien quiere prepararse para superar una prueba de acceso a la especialidad de Pedagogía, la mejor estrategia sería cursar las asignaturas de Coro, Piano Complementario y Análisis, además de estudiar su instrumento principal. Puesto que aquellas pruebas en las que cursar la optativa de Pedagogía de la Música podría suponer una ventaja, están en el sexto lugar de importancia (Escritura de un pasaje didáctico) y al final (“Desarrollo oral de un tema” y “Entrevista”). Esto sería el equivalente a que, en las pruebas selectivas de acceso a la universidad, para una carrera como matemáticas, fuera de más ayuda cursar filosofía que matemáticas en Bachillerato.

8.4. Requisitos para impartir docencia en las Escuelas de Música

Finalmente, también es necesario observar la normativa que rige el funcionamiento de las Escuelas de Música de cada comunidad autónoma para ver los requisitos de titulación para acceder a trabajar en ellas.

La normativa consultada para realizar el siguiente análisis se compone de las disposiciones legales que aparecen en la Tabla 21.

Tabla 21 Normativa autonómica que regula las Escuelas de Música

CCAA	Normativa*
Andalucía	Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las escuelas de música y danza.
Aragón	Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. Orden de 25 de noviembre de 2003, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. Decreto 126/2004, de 11 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 183/2002, de 28 de mayo, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón.
Asturias	No tiene normativa propia
Canarias	Decreto 179/1994, de 29 de julio, de regulación de escuelas de música y danza.
Cantabria	No tiene normativa propia
Castilla y León	Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León.
Castilla-La Mancha	Decreto 30/2002, de 26 de febrero de 2002, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Orden de 18 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla el Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se determinan las condiciones y los procedimientos para la autorización a las escuelas de música y danza de titularidad pública inscritas en el registro de centros docentes para impartir las enseñanzas elementales de música y danza y se establecen las zonas de influencia para la coordinación entre los conservatorios de música o de danza y las escuelas de música y danza de titularidad pública.
Cataluña	Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza. Este Decreto fue corregido por el Decreto 139/1994, que incluye algunas enmiendas.
Comunidad Valenciana ⁵⁴	Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana Decreto 2/2022, de 14 de Enero, del Consell de Regulación de Las Escuelas de Enseñanza Artística No Formal de Música y de Artes Escénicas.
Extremadura	No tiene normativa propia
Galicia	Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia.

⁵⁴ Durante la mayor parte de la realización de este trabajo estaba en vigor el Decreto 91/2013, y ya en las etapas de finalización de la tesis se publicó el Decreto 2/2022. Véase el apartado Coda Valenciana.

CCAA	Normativa
Islas Baleares	Decreto 37/1999, de 9 de abril, por el que se regulan las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, de 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares.
La Rioja	Decreto 7/2001, de 2 de febrero, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
Madrid	No tiene normativa propia
Navarra	Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza.
País Vasco	Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y escuelas de música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi. (BOPV no 1/1993, de 4 de enero).
Región de Murcia	No tiene normativa propia

*Las CCAA que no tienen normativa propia se regulan por la normativa estatal: Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.

Fuente: Elaboración propia.

Analizada la legislación de la Tabla 21, obtenemos la Tabla 22, que muestra, por comunidades, la titulación exigida para acceder como maestro en una Escuela de Música, y en concreto en qué ámbitos se puede trabajar con el título Profesional de Música. A su vez, los datos de la Tabla 22 están cruzados con los de la Tabla 10 y ya aparecían en la Figura 10 *Mapa de la situación de la pedagogía en etapas pre-superiores y requisitos docentes en escuelas de música*.

Tabla 22 *Titulaciones exigidas para trabajar en Escuelas de Música*

CCAA	Normativa propia*	Titulación Mínima de acceso	Qué se puede impartir con la titulación de Enseñanzas Profesionales.
Andalucía	Sí	EP	Música y Movimiento, Práctica instrumental, Formación Musical, práctica vocal de grupo, práctica instrumental de grupo
Aragón	Sí	EP	Práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto. <i>Para música y movimiento es necesario: elaboración de un proyecto educativo, así como la formación psicopedagógica y didáctica adecuada cuando se encuentre en posesión de la Diplomatura en Educación Musical, o en Educación Infantil, o Titulación Superior en Pedagogía Musical, o pueda acreditar una formación no inferior a 15 créditos en centros de formación</i>
Asturias	No	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.
Canarias	Sí	EEAASS	-
Cantabria	No	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.
Castilla y León	Sí**	EP	
Castilla-La Mancha	Sí	EEAASS	-
Cataluña	Sí	EEAASS	-
Comunidad Valenciana ⁵⁵	Sí	EP	Formación instrumental, formación musical complementaria, práctica instrumental y vocal de grupo <i>Para oferta formativa a menores de 8 años se requerirá: Título de Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria mención de Música. Título de Maestro de cualquier especialidad o equivalente, o Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria y, además, estar en posesión de la habilitación o especialidad de Música.</i>
Extremadura	No	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.
Galicia	Sí	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.

⁵⁵ Durante la mayor parte de la realización de este trabajo estaba en vigor el Decreto 91/2013, y ya en las etapas de finalización de la tesis se publicó el Decreto 2/2022, con ligeros cambios con respecto a la información de esta tabla. Véase el apartado Coda valenciana.

CCAA	Normativa propia	Titulación Mínima acceso	Qué se puede impartir con la titulación de Enseñanzas Profesionales. de
Islas Baleares	Sí	EP	Lenguaje musical, instrumental, práctica vocal y práctica instrumental de grupo.
La Rioja	Sí	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.
Madrid	No	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.
Navarra	Sí	EP	Práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.**
País Vasco	Sí	EEAASS	-
Región de Murcia	No	EP	Música y movimiento, práctica instrumental, formación musical complementaria, actividades instrumentales y vocales de conjunto.

*Los casos que no tienen normativa propia se utiliza la normativa estatal para obtener los datos.

** Castilla y León tiene normativa propia, pero no desarrolla aspectos sobre titulación del profesorado o enseñanzas a impartir por las Escuelas de Música, por lo que sigue siendo de aplicación la normativa estatal a este respecto.

*** No indica una asignatura de música y movimiento, pero sí que anima a crear oferta formativa en el ámbito de 4 a 8 años.

Fuente: Elaboración propia.

Vemos que los ámbitos principales de actuación en las Escuelas de Música son:

- Música y Movimiento
- Práctica instrumental
- Formación Musical (a veces denominado Lenguaje Musical)
- Práctica vocal de grupo
- Práctica instrumental de grupo

Y que las titulaciones exigidas para trabajar en esos ámbitos varían entre dos principalmente:

- Actual Título Profesional de Música (en LOGSE conocido como Grado Medio)
- Actual Título Superior de Música de Enseñanzas Artísticas Superiores o el Grado Medio del Plan 66⁵⁶.

Por lo tanto, analizados los datos de la Tabla 22 encontramos que podemos categorizar tres opciones posibles:

⁵⁶ Recordemos que el título de Grado Medio del llamado Plan 66, regulado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamento general de los Conservatorios de Música, ya habilitaba para la docencia en Conservatorios Profesionales.

José Luis Miralles Bono

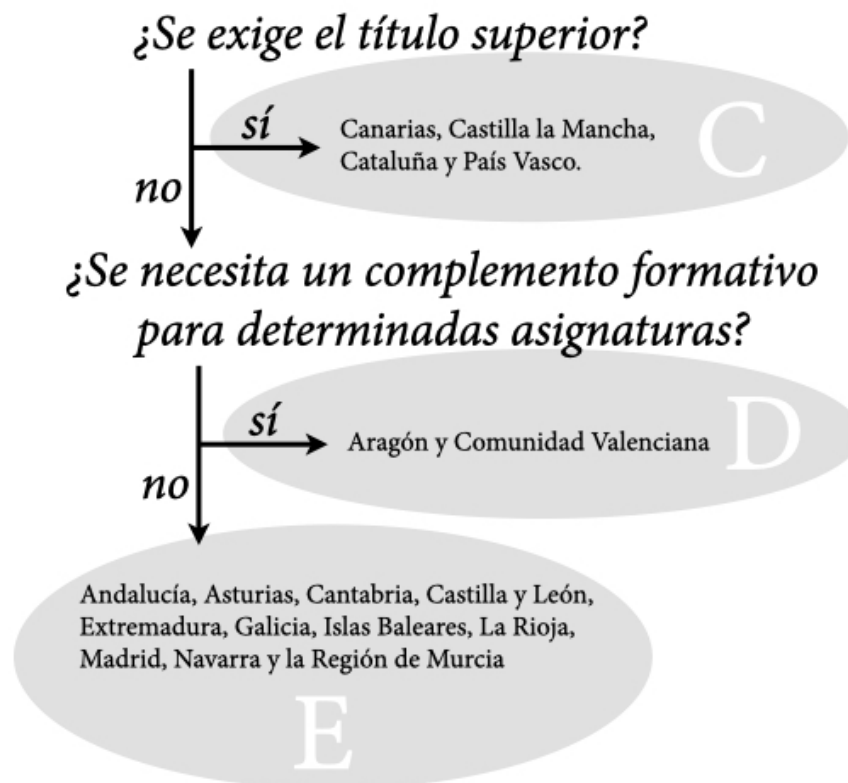
C- Comunidades que exigen como mínimo un Título Superior para cualquier contratación. (Canarias, Castilla la Mancha, Cataluña y País Vasco)

D- Comunidades que exigen como mínimo un Título Profesional, pero se necesita un complemento formativo para impartir música y movimiento u otras actividades con menores de 8 años. (Aragón y Comunidad Valenciana)

E- Comunidades que exigen como mínimo un Título Profesional. (Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Navarra y la Región de Murcia)

Como podemos observar también en la Figura 13 vemos que el modelo imperante es el “E”.

Figura 13 Modelo de exigencias de las CCAA para la docencia en escuelas de música



Fuente: Elaboración propia.

En el modelo “D”, encontramos ejemplos como el de Aragón en el que para impartir “música y movimiento” es necesario: elaboración de un proyecto educativo, así como la

formación psicopedagógica y didáctica adecuada. cuando se encuentre en posesión de la Diplomatura en Educación Musical, o en Educación Infantil, o Titulación Superior en Pedagogía Musical, o pueda acreditar una formación no inferior a 15 créditos en centros de formación. (Orden 25 de noviembre de 2023)

O el de la Comunidad Valenciana⁵⁷: en el que para oferta formativa a menores de 8 años se requiere:

- Título de Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria mención de Música.
- Título de Maestro de cualquier especialidad o equivalente, o Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria y, además, estar en posesión de la habilitación o especialidad de Música.
- Título Profesional de Música o titulación equivalente, así como la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno de la nación haya establecido para impartir docencia en las enseñanzas regladas de música. (Decreto 91/2013)

A partir de los dos modelos anteriores (Figura 11 *Modelos de Enseñanzas Superiores de Pedagogía por CCAA* y Figura 13 *Modelo de exigencias de las CCAA para la docencia en escuelas de música*) podemos hacer emerger nuevos datos y analizar la coherencia del sistema. Analicemos con detalle los datos presentados en la Tabla 23 *Oferta de optativa en Enseñanzas Profesionales sobre Pedagogía Musical según CCAA y modelos*.

⁵⁷ La normativa de ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana ha cambiado recientemente, por eso aquí se ha querido mantener todavía la explicación de la situación que era la que existía durante gran parte del desarrollo de esta investigación. Sobre las novedades aparecidas en la legislación valenciana véase Coda valenciana.

Tabla 23 *Oferta de optativa en Enseñanzas Profesionales sobre Pedagogía Musical según CCAA y modelos*

	C Se exige titulación superior	D Se necesita complemento	E Únicamente titulación profesional
0 – sin superior de pedagogía			
Aragón		X*	
Cantabria			X
Castilla y León			X
Castilla la Mancha	sí		
La Rioja			sí
A – pedagogía musical diferenciada			
Galicia			sí
Canarias	X		
Cataluña (ESMUC)	X		
B1 – no diferencia			
Andalucía			sí
Cataluña (Liceu)	X		
Comunidad Valenciana		X	
Región de Murcia			X
B2 – únicamente oferta general			
Islas Baleares			X
Madrid			X
País Vasco	X		
B3 – únicamente oferta instrumental			
Asturias			X
Navarra			X

*Se marca con X cuando en esa comunidad autónoma no existe una asignatura oficial de pedagogía en Enseñanzas Profesionales; se indica sí en caso contrario.

Fuente: Elaboración propia.

Analicemos lo que nos indican los datos de la Tabla 23. Existen una serie de comunidades autónomas en las que no existen estudios superiores musicales de pedagogía de ningún tipo (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha y La Rioja) y tan solo de ellas exige una titulación superior para impartir clase en escuelas de música (Castilla la Mancha). No obstante, la única formación pedagógica que se encuentra está en optativas en Enseñanzas Profesionales, y no en Enseñanzas Superiores (el caso de Castilla la Mancha y La Rioja). Paradójicamente vemos que en Castilla la Mancha se exige una titulación para impartir docencia en Escuelas de Música, aunque sería innecesaria desde el punto de vista de la formación pedagógica ya que los alumnos de conservatorios de esa comunidad la única oportunidad que tienen de cursar

asignaturas de carácter pedagógico es en enseñanzas profesionales. Aunque recordando los datos mostrados en la Tabla 16, tampoco se impartía en todos los centros.

Luego tenemos las comunidades autónomas con modelo que hemos denominado “A”, en el que ya existe oferta de pedagogía musical y además diferencia entre pedagogía musical general y pedagogía instrumental (Galicia, Canarias y Cataluña-ESMUC-). De ellos, Cataluña y Canarias exigen titulación superior para impartir docencia en escuelas de música (que puede ser pedagógica o no). En este caso, el sistema es coherente, ya que aunque no haya optativas oficiales de pedagogía en Enseñanzas Profesionales, los alumnos con dicha titulación no están habilitados para la docencia. No obstante, en Galicia, aunque tienen dos tipos de superiores diferenciados para la pedagogía musical general y la específica de instrumento, ésta última no se imparte; y con la titulación profesional es suficiente para impartir clase en escuelas de música, pudiendo además cursar asignaturas de pedagogía. Aunque ya vimos en la Tabla 18 que la pedagogía instrumental, incluso formando parte del currículum oficial legislado, sus componentes, eran sustraídos de las programaciones.

En el grupo que hemos denominado “B1”; es decir, que no diferencia en sus titulaciones superiores de pedagogía entre ambas (general e instrumental), todas las comunidades excepto Cataluña no necesitan titulación superior para impartir docencia en escuelas de música, siendo en este caso Andalucía coherente en su estructura ya que sí ofrece formación pedagógica en la titulación que exige para acceder a trabajos docentes. No obstante, esta coherencia se rompe en el caso de la Región de Murcia, que no ofrece formación pedagógica en la titulación exigida para la docencia.

En los grupos “B2” y “B3”, nos encontramos comunidades autónomas que tienen solo un único itinerario superior de pedagogía (o bien claramente de pedagogía musical general o instrumental), pero que, salvo el caso del País Vasco, ninguno exige titulación superior, ni se oferta de forma oficial optativa alguna sobre pedagogía en las enseñanzas profesionales (en este caso País Vasco incluido).

Resumiendo todos los casos, podemos afirmar que en las únicas comunidades dónde el sistema parece coherente son:

- Exigiendo titulación mínima de Enseñanzas Profesionales
 - La Rioja: Aunque no tenga superior de pedagogía, imparte pedagogía en el título mínimo que exige para la docencia.
 - Galicia: Aunque no se imparta la especialidad superior de pedagogía

instrumental recogida en sus planes de estudios, imparte pedagogía en el título mínimo que exige para la docencia.

- Andalucía: Aunque tenga superior de pedagogía, imparte pedagogía en el título mínimo que exige para la docencia.
- Exigiendo titulación mínima de Enseñanzas Superiores:
 - Tres de las cuatro comunidades que, exigiendo una titulación superior, tienen oferta de dicho superior de pedagogía: Canarias, Cataluña y País Vasco.

Por lo tanto, las comunidades que no tienen una estructura coherente son:

- Aragón, Cantabria, Castilla León; por no tener ninguna oferta de asignatura pedagógica, ni en enseñanzas profesionales, ni superiores.
- Castilla la Mancha: solicitando una titulación superior, cuando la única oferta de asignaturas optativas están un nivel educativo por debajo de la titulación exigida.
- Comunidad Valenciana⁵⁸, Región de Murcia, Islas Baleares, Madrid, Asturias y Navarra: por no ofrecer asignatura de pedagogía en el nivel exigido para la docencia.

Podemos concluir, que es notoria la falta generalizada de coherencia en el sistema.

No obstante, aunque haya comunidades autónomas que exijan titulación superior, ésta tampoco necesariamente ha de ser de pedagogía musical; especialmente en Castilla la Mancha que es imposible cursarla porque no existe, o en casos como en el País Vasco cuya titulación superior deja de lado la pedagogía instrumental.

Recordemos también que, aunque en las Escuelas de Música se imparta asignaturas de música y movimiento o formación musical, y para ello sea necesaria la formación pedagógica musical general; todas las clases de práctica instrumental requerirían de alguna formación específica en pedagogía musical instrumental, que como hemos visto es muy escasa en la geografía legislativa española.

Por último, aunque algunas regiones sean coherentes al pedir un título profesional y sí contemplar una asignatura pedagógica en el plan de estudios, ésta es siempre optativa, y nada asegura que el alumno la curse; bien porque no la elija o bien por el simple hecho de que

⁵⁸ En el caso de la Comunidad Valenciana, durante las fases finales de esta investigación la situación está cambiando, véase apartado Coda Valenciana.

tampoco se imparte en todos los centros.

Por todo lo anterior, y retomando la Tabla 7, podemos ver el sistema español se encuentra en un lugar intermedio del eje nacional-local; pero más cercano al extremo “local” que al “nacional”:

- Con respecto a la regulación de la profesión: La profesión, podemos decir, que se encuentra a mitad camino de la regulación, ya que hay ciertos criterios mínimos entre las diferentes comunidades autónomas – aunque algunas elevan esos requisitos – pero no hay una titulación “oficial” para ejercer la profesión.
- Con respecto a la estabilidad el mercado: La poca regulación hace que el mercado sea bastante flexible (como veremos en el Estudio Empírico II, aunque se tenga la titulación para un instrumento se acaban impartiendo otro tipo de asignaturas).
- Con respecto al estatus de la profesional: es bastante incierto, y en algunos casos no hay caminos de formación continua claramente marcados.

Finalmente recomendamos consultar de nuevo la Figura 10 *Mapa de la situación de la pedagogía en etapas pre-superiores y requisitos docentes en escuelas de música*, en la que se puede apreciar que en el caso de todas las comunidades con la trama punteada (las que se puede impartir docencia con una titulación profesional), deberían ser de color verde (esto es decir, ofreciendo una optativa de pedagogía) para ofrecer una coherencia en la que los estudios preparan para el trabajo al que habilitan; y esto no es así siempre.

8.5. Conclusiones del estudio I

Con respecto a las Enseñanzas Profesionales

- Aunque una de las finalidades de las enseñanzas profesionales es garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, una de las salidas más frecuentes de estos egresados (la docencia), tiene una presencia puramente anecdótica en los planes de estudios.
- La formación pedagógica no pertenece al plan de estudios del Ministerio que marca las pautas generales a seguir por las comunidades autónomas.
- La formación pedagógica siempre está relegada a una presencia como asignatura optativa, nunca como asignatura común o propia de ninguna especialidad.
- No siempre que se determina legislativamente una lista de asignaturas optativas hay presencia de pedagogía.
- La presencia de asignaturas de pedagogía en las optativas determinadas por las comunidades autónomas también es minoritaria con respecto a otro tipo de optativas.
- Las pocas veces que una autonomía regula una optativa de pedagogía no parece indicar que ofrezca una formación de pedagogía instrumental (principal salida laboral), sino que la pedagogía aparece unida a otros ámbitos; como el caso de la composición con la asignatura de “Técnicas de composición aplicadas a la didáctica” o desdibujada dentro de un marco mayor como la Didáctica de la Música.
- La presencia de un itinerario de pedagogía en los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales tampoco asegura su presencia, ya que suele ser para compartir espacio con otros ámbitos (como el caso canario donde se mezcla composición, musicología y pedagogía) y suele carecer de asignatura propia.
- La legislación, al regular los itinerarios, suele tener en mente que el camino principal es el de la interpretación, y en todo caso, también los futuros estudiantes de composición merecen un itinerario y asignatura propias.
- Si la legislación no contempla la asignatura de pedagogía en su listado oficial de

asignaturas optativas a impartir, aunque se permita y favorezca la creación de asignaturas optativas propias, éstas no suelen existir.

- Si es difícil la presencia de una asignatura de pedagogía de creación propia en los centros docentes de las capitales, aun lo será más en el resto de centros, con mayor número de alumnado y menor capacidad para ofrecer optativas de creación propia.
- Aunque las asignaturas optativas de pedagogía pertenezcan a un listado oficial de optativas a ofertar por los centros en algunas comunidades autónomas, no siempre esta asignatura está disponible para su elección por parte del alumnado.
- En aquellas comunidades que han regulado una optativa de pedagogía, los aspectos relacionados con la pedagogía instrumental suelen ser minoritarios dentro del currículum con respecto a otros contenidos de otro tipo de pedagogía (general, o general musical).
- Aun el punto anterior, algunos centros sustraen estos puntos de pedagogía instrumental de sus programaciones; siendo elementos mínimos de los currículums y que no deberían desaparecer en ninguna programación; en todo caso, ser ampliados.
- E incluso algunos de los pocos que los mantienen, desconocen indirectamente (mediante la bibliografía) o directamente (con menciones expresas a ello) que existan textos de referencia para tratar en clase la pedagogía instrumental.
- Si los centros docentes amplían o detallan el currículum ofrecido por su legislación autonómica, prácticamente nunca se hace por el lado de la pedagogía instrumental.
- En algunos casos incluso el docente “confiesa” que desconoce la existencia de manuales sobre pedagogía musical propios de las enseñanzas profesionales.
- Existe algún caso en el que a pesar de que la asignatura oficial se llama Pedagogía Musical, el centro ha decidido “rebautizarla” en su programación como “Pedagogía del Lenguaje Musical”, signo que nos marca la facilidad con la que la pedagogía instrumental puede ser desplazada por otras.
- Resumiendo los apartados anteriores: la presencia de la asignatura que más vinculada está al futuro laboral inmediato de los egresados de unos estudios está marginada completamente; tanto a nivel legislativo, como a nivel de centros educativos. Y en el caso de existir, la pedagogía instrumental (que más utilizarían

los futuros egresados en las escuelas de música) suele estar “fagocitada” por otras didácticas ajenas a la práctica instrumental.

- Una esperanza: en aquellos casos dónde el legislador hace especial hincapié (como en Andalucía) en la pedagogía instrumental (como ente separado por derecho propio de otras pedagogías) sí que se ve reflejada esa concepción en las propias programaciones docentes y se estudia ésta como campo válido de conocimiento.

Con respecto a las Enseñanzas Artísticas Superiores:

- No toda la normativa autonómica contempla unos estudios superiores de pedagogía musical.
- Alguna comunidad, incluso contemplando dichos estudios de pedagogía musical, no los tiene implantados en ninguno de sus centros superiores. O en caso de contemplar tanto la pedagogía musical general como la instrumental, es probable que la especialidad instrumental sea la que no esté implantada en los centros.
- Todas las comunidades que contemplan en sus planes de estudios la pedagogía musical no usan el mismo modelo.
- En el caso de existir pedagogía como estudio superior en una comunidad autónoma es más probable que se trate de formación pedagógica musical generalista, y no especializada en el instrumento propio.
- Estudiar una asignatura de pedagogía en las Enseñanzas Profesionales apenas prepara para ninguna de las pruebas de acceso más recurrentes de las Enseñanzas Superiores de Pedagogía.
- Aun existiendo oferta de asignatura de pedagogía como optativa en un conservatorio profesional, por el diseño de las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía, sería mejor priorizar cursar otro tipo de asignaturas como Coro, Piano Complementario y Análisis.
- Las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía suelen perjudicar a los alumnos que se hayan interesado por asignaturas de pedagogía en las enseñanzas profesionales.
- Las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía no suelen tener un formato adecuado para elegir a los aspirantes más interesados e idóneos para dichas

enseñanzas.

Con respecto a la titulación que habilita para la docencia en las Escuelas de Música:

- La titulación exigida para la docencia en Escuelas de Música no es homogénea en todo el territorio nacional.
- Las asignaturas que pueden impartir los docentes de las escuelas de música son de naturaleza muy diversa (desde música y movimiento hasta práctica instrumental).
- Algunas comunidades exigen algún complemento formativo a la titulación profesional para impartir determinadas asignaturas en escuelas de música.
- No todas las comunidades que exigen un título mínimo de enseñanzas profesionales aseguran la presencia de optativas de pedagogía.
- No todas las comunidades que exigen un título de enseñanzas superiores tienen un superior de pedagogía.
- Cuando se exige un título superior para impartir docencia, no necesariamente ha de ser de pedagogía.
- No se ha asegurado legislativamente en todo el estado que los docentes de escuelas de música tengan en algún momento formación pedagógica.
- Aunque alguna comunidad autónoma sea coherente al ofrecer formación pedagógica dentro de las titulaciones exigidas para la docencia en escuelas de música, cursarla no es obligatorio. Bien por decisión del alumno, o por imposibilidad al no estar ofertada en su centro.
- Incluso exigiendo algunas comunidades un título superior, es posible que la formación pedagógica superior a la que accedan no sea la adecuada para impartir clases de práctica instrumental en las escuelas de música.

La legislación educativa determina qué y cómo se estudia. Es por ello que, si los egresados de los conservatorios profesionales suelen trabajar como docentes al finalizar dichos estudios sin necesidad muchas veces de continuar con otros estudios, lo que pasa a nivel legislativo en esta etapa es el antecedente de aquello que nos vamos a encontrar cuando nos metamos más dentro del terreno, y veamos cuál es la realidad que enfrentan estos jóvenes músicos. Su experiencia laboral es el claro consecuente de estas políticas educativas.

9. Estudio Empírico II CONSECUENTE

“What happens to beginning teachers during their early years on the job determines not only whether they will stay in teaching but also what kind of teacher they become.”

(Feiman-Nemser et al., 1999, p. 4)

9 Estudio Empírico II CONSECUENTE

9.1 Metodología del Estudio II

- 9.1.1 Diseño del experimento
- 9.1.2 Creación, validación y fundamentación teórica de las preguntas de la entrevista
- 9.1.3 Búsqueda de participantes y realización
- 9.1.4 Transcripción de la entrevista
- 9.1.5 Análisis de las entrevistas

9.2 Resultados de las entrevistas

- 9.2.1 Perfiles de los participantes
- 9.2.2 Libro de Códigos: Panorámica
- 9.2.3 Alumnado de los participantes
- 9.2.4 Características de los alumnos
- 9.2.5 La finalidad de las Escuelas de Música
- 9.2.6 Alumnado que abandona
- 9.2.7 Las clases de instrumento con los alumnos: Panorámica
- 9.2.8 Conociendo al alumnado
- 9.2.9 Adaptando el material
- 9.2.10 Estructura de las clases
- 9.2.11 La programación
- 9.2.12 Actividades de calentamiento, sonido y técnica
- 9.2.13 Repertorio
- 9.2.14 Primera vista e improvisación
- 9.2.15 Teoría en clase de instrumento
- 9.2.16 La evaluación
- 9.2.17 El estudio de los alumnos
- 9.2.18 Aprendizaje placentero y juegos
- 9.2.19 Audiciones de alumnos
- 9.2.20 Tutorías con los p/madres
- 9.2.21 Metodología docente y Pedagogías Musicales Activas
- 9.2.22 Otras asignaturas

- 9.2.23 Las condiciones de trabajo: una panorámica
- 9.2.24 Cantidad y tiempo de trabajo y preparación de las clases
- 9.2.25 Ingresos
- 9.2.26 Poca estabilidad y opciones de futuro
- 9.2.27 Inicio de la profesión docente
- 9.2.28 Vocación
- 9.2.29 Aprendizaje de la profesión docente
- 9.2.30 Clima y compañeros de trabajo
- 9.2.31 Superiores jerárquicos y decisiones desde arriba
- 9.2.32 Reconocimiento negativo
- 9.2.33 Reconocimiento positivo
- 9.2.34 Cómo buscan ayuda
- 9.2.35 Asociaciones Profesionales
- 9.2.36 Compaginar con la docencia en escuelas de música
- 9.2.37 Beneficios de dar clase
- 9.2.38 Historial formativo y su utilidad en la docencia: una panorámica
- 9.2.39 Inicios en la música
- 9.2.40 Formación de las Enseñanzas Profesionales de Música
- 9.2.41 Optativas en las Enseñanzas Profesionales
- 9.2.42 Prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores y la habilidad musical
- 9.2.43 Formación de las Enseñanzas Superiores de Música
- 9.2.44 Formación pedagógica más allá de las enseñanzas regladas
- 9.2.45 Otros estudios universitarios

9.3 Discusión de resultados

- 9.3.1 Tendencias en los perfiles de los participantes
- 9.3.2 Cómo condiciona la habilidad musical el futuro formativo
- 9.3.3 Cómo se decide qué prueba de acceso realizar
- 9.3.4 Condiciones laborales
- 9.3.5 Cómo le encontró el trabajo
- 9.3.6 Trabajando a contra-reloj

- 9.3.7 Con qué objetivo se imparte clase
- 9.3.8 A quiénes dan clase
- 9.3.9 Alumnos que les cuesta o no tienen interés
- 9.3.10 Quién decide lo que se imparte
- 9.3.11 Las necesidades de formación
- 9.3.12 El camino hacia la formación
- 9.3.13 La valoración de la formación pedagógica

9.1. Metodología del Estudio II

El segundo estudio empírico que vamos a abordar es una investigación de estudios de caso interactiva a través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Éstas nos van a servir para “obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 458). Por lo tanto, el punto de vista *émic* (esto es, el punto de vista de los participantes) centrará nuestra atención; y además podrá ser validado mediante triangulación con los resultados obtenidos del primer estudio empírico.

Las raíces de la metodología cualitativa se pueden encontrar en el movimiento idealista de Dilthey y Max Weber, como reacción al avance de las ciencias naturales asentadas en una *concepción galileica*; por lo tanto, se buscaba huir de la cosificación del ser humano (Guardián-Fernández, 2007). Es por ello por lo que intentaremos que nuestra investigación sea:

- Holística: para comprender el contexto estudiado, más que cómo difiere éste de otros contextos.
- Descriptiva: dónde primarán más las palabras que los números para corroborar las interpretaciones

En nuestro caso, y recuperando el HECHO que relatábamos en la Figura 1 se van a realizar entrevistas semi-estructuradas a participantes de este hecho; músicos que acaban de empezar su vida laboral y algunos que ya llevan un poco más de tiempo.

9.1.1. Diseño del experimento

Consideramos que la mejor forma de aproximarnos a la realidad de estos docentes de Escuelas de Música es a través de sus propias experiencias mediadas por entrevistas en profundidad, ya que queremos que en todo momento ellos, y sus experiencias sean el centro de la investigación. El motivo de esta aproximación fenomenológica es “to find out what is in and on someone else’s mind” (Patton, 1990, p. 278).

Y se ha elegido el formato de entrevista semi-estructurada por diversos motivos:

- Queremos fomentar una conversación más profunda sobre los puntos de interés.

- Queremos asegurarnos de que se comentan determinados subtemas.
- Queremos buscar una naturalidad y complicidad en la entrevista que permita al participante sincerarse y hablar sin estar demasiado pendiente de la *deseabilidad social* (Edwards, 1953).
- Podemos re-preguntar, pedir aclaraciones o confirmación de lo que vamos entendiendo en los casos en los que sea necesario.
- Podemos crear puentes de transición naturales entre las distintas partes de la entrevista, o incluso modificar ligeramente el orden inicial según vaya evolucionando la conversación.
- Podemos adaptar las preguntas al contexto más cercano de cada uno de los participantes.

Al mismo tiempo, como se aprecia en las cartas que figuran en el Anexo IV, la primera parte de la entrevista⁵⁹ se entregaba con unos días de antelación a los participantes seleccionados. De esta forma el participante ya va teniendo una idea sobre los objetivos de la investigación, a la par, que empezamos a reavivar sus memorias al preguntarse tanto por su historial formativo, docentes que ha tenido, así como puestos de trabajo desempeñado. Al obligarle a poner fecha de inicio también le obligamos a recordar cómo fueron esos momentos iniciales. No obstante, en los minutos previos a los que empieza la entrevista se realizan por parte del entrevistador las siguientes explicaciones:

- Se informa de que todo el proceso será anónimo. No aparecerá ningún nombre, ni dato geográfico que pueda identificar al participante.
- Se solicita el consentimiento para realizar la entrevista y se informa de que será grabada.
- Se recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, que el objetivo es conocer sus experiencias y opiniones tal y como son.

Tomamos como referencia los criterios de calidad de Guba y Lincoln (1985) para nuestra investigación de la siguiente forma:

- El valor de la verdad: Se entiende que hay consistencia entre los datos obtenidos y la realidad, especialmente por la triangulación que se hace con los dos estudios, la

⁵⁹ Disponible en el Anexo III: Entrevista semi-estructurada

revisión de las transcripciones por los participantes y el comentario de pares.

- La aplicabilidad (transferencia): Se entiende que esta investigación se puede replicar en otros entornos ya que todos los textos enviados, entrevista semi-estructurada, transcripciones de las entrevistas y libro de códigos se dejan disponibles en anexos.; por lo que cualquier investigador podría aplicarlos de nuevo en contextos similares.
- La consistencia: Se entiende que los hallazgos encontrados serán similares, ya que ha habido gran consistencia entre los datos obtenidos de los participantes. Presumiblemente nuevas aplicaciones de la entrevista con otros posibles participantes darían resultados muy parecidos.
- La neutralidad: Desde las primeras páginas de este trabajo se ha explicado el contexto del autor para ubicarlo y aunque se ha mantenido en todo momento una posición lo más neutral posible se quiere hacer evidente desde el punto vital en el que realiza la investigación como ejercicio ético de transparencia.

9.1.2. Creación, validación y fundamentación teórica de las preguntas de la entrevista

Después del análisis de temas y subtemas implicados en los estudios revisados en el marco teórico que hemos considerado de relevancia para nuestra investigación se concretó una primera versión de las preguntas para la entrevista semi-estructura. Esta entrevista pasó una validación de tres doctores expertos en el campo. En concreto las áreas de especialización por las que se les contacto eran:

- Alto responsable de las Sociedades Musicales valencianas y doctor en una tesis doctoral sobre Escuelas de Música.
- Directivo de Escuela de Música y amplia experiencia en docencia musical e investigación musical en muchos ámbitos diferentes (Conservatorio, Universidad y Escuelas de Música).
- Profesor Titular Universitario experto en investigación cualitativa y psicología de la música.

A los expertos se les adjuntó la siguiente explicación en el encabezado del prototipo de

entrevista para que entendieran el contexto y objetivos que perseguía la entrevista y pudieran realizar la validación:

Esta entrevista semi-estructurada está diseñada para aplicarse a jóvenes que han terminado recientemente sus estudios de Enseñanzas Profesionales de Música y han empezado una actividad docente en Escuelas de Música / de Educandos/ Academias como profesores de instrumento.

El objetivo principal de la investigación es descubrir las características (en cuanto a formación recibida en pedagogía por cauces oficiales o no, identidad musical que asumen, influencias de su propia formación), cómo desempeñan su labor (planificación y evaluación), cuál es su situación (características de su entorno laboral), cuáles notan que son sus carencias y cómo ven su futuro.

En la mayoría de apartados se plantea una o varias preguntas iniciales, que pueden ser complementadas con otras si las temáticas que se buscan no han surgido después de la primera pregunta.

Después de considerar algunas pequeñas aportaciones quedó en su estado final como figura en el Anexo III: Entrevista semi-estructurada.

Como se puede apreciar, para preparar la entrevista semi-estructurada, la organizamos en las siguientes temáticas:

- Alumnado
- Ámbito de la docencia
- Planificación de la docencia
- Contexto docente, profesional y laboral
- Relación con otros estudios
- Identidad musical
- Historial formativo
- Prospectiva

El orden de las temáticas es premeditado. Se empieza por su realidad más cercana, los alumnos que tienen. Luego, se abre el foco, y se pasa de los alumnos a las asignaturas que imparten. De ahí, ya empezamos a hablar de cómo planifican las clases. Posteriormente enlazamos con temas más de ámbito laboral. Finalizada esta parte, que básicamente ha sido

hablar de su presente laboral. Empezamos con otra temática: la relación con los estudios. Según lo que han contestado en la primera parte por escrito, se adapta la pregunta, y se les pregunta sobre por qué están estudiando lo que actualmente estudian, o por qué estudiaron lo que estudiaron. Posteriormente, vamos más atrás en el tiempo y se les pregunta sobre su identidad musical; por qué empezaron con su instrumento, quién les influyó. Como estamos hablando del pasado, aunque sea algo más descriptivo, enlazamos con un análisis más crítico de su pasado. En el historial formativo les preguntamos sobre qué es aquello que les sirve para su labor actual docente de su formación. Finalmente terminamos con un apartado que internamente hemos llamado de prospectiva⁶⁰, que básicamente hace algunas preguntas exploratorias acerca de cómo ven su futuro, los consejos que darían a los recién llegados a la docencia y un final espacio para cualquier cosa más que quisieran añadir.

Al mismo tiempo se puede apreciar en la entrevista cómo se parte en cada temática de una o varias preguntas iniciales, a modo de exploración sobre lo que el participante contesta sobre ellas. Y según se cree conveniente o no⁶¹ se realizan las sub-preguntas que se adjuntan.

A continuación, se muestra la fundamentación teórica de cada uno de los apartados de la entrevista en las tablas de la 24 a la 31. Algunas preguntas concretas tienen una fundamentación teórica más específica, pero a modo global cada temática tiene su apartado de fundamentación general que se aplica a todas las preguntas del conjunto.

⁶⁰ Originalmente la validación final de las entrevistas llegó poco antes del inicio de la Covid-19; por lo que no se incluyó ninguna pregunta sobre esto. No obstante, como se aprecia en las entrevistas; en este último apartado de prospectiva es en el que se añadió alguna pregunta sobre cómo había afectado el confinamiento estricto a su labor docente. Creemos conveniente añadir esta pregunta dada la singularidad del evento, pero recordamos que ésta no es la temática principal de la tesis, y actualmente ya existen bastantes estudios independientes que sí se centran en esto.

⁶¹ Los motivos de exclusión de algunas de las sub-preguntas fueron: no era aplicable, se intuía que ya no se podría sacar más información sobre ello al participante y se quería evitar que tuviera la sensación de que había muchas cosas que no sabía responder, ya había contestado a ello en otros momentos de la entrevista, o que la entrevista ya estaba superando la hora de duración y no se creía adecuado alargarla mucho más.

Tabla 24 *Fundamentación Temática Alumnado*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>Describe los tipos de alumnos que tienes. ¿Cómo te aproximas pedagógicamente a cada tipo?</i>	Empezar con una pregunta simple y fácil de contestar, al mismo tiempo empezar a intuir la forma de trabajar con los alumnos y su capacidad de adaptación.	Conway & Zerman (2004), Morant Navasquillo (2012)
<i>¿Crees que se deben tener unas características especiales para ser un buen alumno de instrumento o cualquiera las puede conseguir? ¿Crees que existe el talento en un alumno? ¿Cómo se manifiesta y qué lo causa?</i>	Explorar sus concepciones dentro del debate “ <i>nature-nurture</i> ” y el desarrollo del talento musical.	Davidson & MacArthur (2021), Fernández González (2012), Kingsbury (2001), McPherson (2016), McPherson & Hallam (2016), McPherson et al. (2022), Mills (2004a), Nettl (1995)
<i>¿Qué tipo de alumnos te gustaría tener? ¿Con dificultades de aprendizaje o sin?</i>	Conocer qué tipo de alumnado prefieren tener y prever cuáles entienden que son los fines de la educación musical que imparten.	<i>Véase fundamentación general.</i>
<i>¿Enfocas tus clases de modo diferente si un alumno quiere acceder a un conservatorio o no? ¿Qué diferencias habría?</i>	Conocer cómo afrontan esta casuística y qué entienden por preparar a alguien para el conservatorio. Saber en qué medida con estos alumnos trabajan aspectos que consideran que con los otros alumnos no hace falta.	Díaz Mohedo (2015), Morant Navasquillo (2012), Sánchez García (2017)
<i>¿Cómo te tomas que un alumno abandone sus estudios musicales? ¿Cuáles son tus responsabilidades como profesor con respecto al aprendizaje de tus alumnos?</i>	Conocer cuáles son sus responsabilidades con sus alumnos y saber cómo afrontan estas situaciones.	Díaz Mohedo (2015), Mills (2004a)
Fundamentación general:	Burt & Mills (2006), Gaunt (2008), Mills (2007), Mills et al. (2007), Morgan (1998), Pozo et al. (2020), Reid (1999)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25 *Fundamentación Ámbito de la docencia*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿En qué ámbitos / contextos diferentes has impartido clase?</i>	Conocer en todos los ámbitos docentes en los que se han tenido que mover.	<i>Pregunta con fines estadísticos.</i>
<i>¿Habría otros lugares en los que aún no has dado clase y crees que estarías preparado para dar clase?</i>	Descubrir si hay otras asignaturas que querrían impartir, pero ahora no imparten. Y al mismo tiempo, empezar a explorar su formación.	Sánchez García (2017)
Fundamentación general:	Conway (2001)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26 *Fundamentación Planificación de la docencia*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿Cómo se elige el repertorio a trabajar, estudios, ejercicios, manuales?</i>	Conocer qué trabajan en las clases y saber quién tiene poder de decisión sobre el repertorio (docente o discente).	Conway et al. (2004)
<i>Si alguien viera tu mejor clase, ¿Cómo sería? ¿Puedes dar ejemplos concretos?</i>	Dejar libertad para que expresen lo que consideran sería una buena práctica docente para ellos.	Fernández González (2012)
<i>¿Cómo evalúas y calificas a los alumnos?</i>	Explorar sus concepciones sobre la evaluación.	González Royo (2017), González Royo & Bautista (2018)
<i>¿Cómo inicias a tus alumnos en el instrumento? ¿Qué materiales o métodos usas? ¿Cómo los conoces?</i>	Conocer cómo se aproximan a esta realidad frecuente y empezar a explorar si tienen herramientas a las que acogerse.	Macián González (2017), Morant Navasquillo (2012), Ponce de Vera (2012)
<i>¿Todas tus clases tienen una estructura similar?</i>	Conocer si siguen pautas estrictas y en base a qué.	Conway et al. (2004), Fernández González (2012)
<i>¿Trabajas técnica instrumental?</i>	Conocer si este aspecto también lo trabajan en clase.	<i>Véase fundamentación general.</i>
<i>¿Haces audiciones con tus alumnos? ¿Como las planificas, qué función tienen?</i>	Descubrir la forma y función de las audiciones en su contexto.	Conway & Zerman (2004)
Fundamentación general:	Conway (2001), Conway (2015), Haddon (2009), Mills (2004a, 2007), Mills et al. (2007), Morgan (1998), Pozo et al. (2020), Reid (1999)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27 *Fundamentación contexto laboral*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿Cómo describirías tu clima de trabajo en la Escuela de Música y con tus compañeros? ¿Puedes explicar una semana docente típica?</i>	Empezar a explorar su realidad laboral	Baker (2005), Cathart (2013), Conway & Zerman (2004), Leonhard (1982), Morant Navasquillo (2012), Sánchez García (2017)
<i>¿Qué apoyo recibes de paralelos/centro/asociaciones profesionales?</i>	Descubrir en qué medida tienen apoyos (y si saben buscarlos) o se les encomienda una tarea sin ayuda.	Conway (2003), de Alba Eguiluz (2015), Díaz Mohedo (2015), Haddon (2009), Mills (2007)
<i>¿Conoces alguna asociación profesional relacionada con tu sector?</i>	Descubrir su conocimiento de asociaciones profesionales que puedan ejercer de redes de apoyo.	Haddon (2009)
Fundamentación General:	Conway (2001, 2015), Conway et al. (2004), Krueger (1999)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28 *Fundamentación Relación con otros estudios*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<p>¿Por qué estudias [X]? ¿Por qué lo vas a estudiar?</p> <p>¿Es lo que querías? ¿Qué te ha influido en esa decisión?</p>	Empezar a explorar sus intereses formativos, y qué personas o situaciones han influido en esas decisiones.	Bergee et al. (2001), Duque & Jorquera (2013), Hellman (2008), Miller & Baker (2007), Morant Navasquillo (2012)
<p>¿Te está dando algo útil la formación en magisterio que no te daba el conservatorio? ¿Qué?</p> <p>¿Notas diferencias entre las nociones sobre educación musical en ambos contextos?</p>	Descubrir si los conocimientos de educación musical de las carreras de educación en la universidad les están sirviendo en su actividad laboral en escuelas de música.	Duque & Jorquera (2013)
<p>¿Está enfocada a la formación musical general o la formación instrumental? ¿Qué aprendes de pedagogía útil para tus clases? ¿Te hablan de los problemas concretos de dar clase a tu instrumento?</p>	Descubrir si los conocimientos de educación musical del superior de pedagogía les están sirviendo en su actividad laboral en escuelas de música. Incidir claramente en si se trabaja una pedagogía musical instrumental o no en el superior de pedagogía.	Mills (2006), Morant Navasquillo (2012), Vicente Búñez & Aróstegui Plaza (2003)
<p>¿Se debería incluir en el plan de estudios aprender algo de pedagogía?</p>	Conocer sus opiniones sobre si la pedagogía debiera formar parte de la formación de todos los músicos.	Miller & Baker (2007), Mills et al. (2007), Rowley et al. (2021), Vicente Búñez & Aróstegui Plaza (2003)
Fundamentación general:	Carey (2004a, 2008), Mills (2004b, 2004a)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29 *Fundamentación Identidad Musical*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿Por qué estudias música? ¿Por qué ese instrumento? ¿Estás satisfecho con él? ¿Cuáles son tus fuentes de inspiración y modelos?</i>	Conocer un poco sobre sus inicios en la música, edades, situaciones, etc.	McDonald et al. (2017), Zhukov (2021)
<i>¿Por qué empezaste a dar clase? ¿Cómo crees que has aprendido a dar clase?</i>	Conocer cómo se inicia la actividad laboral y qué estrategias han seguido para aprender a realizar esa actividad.	Creech et al. (2008), Díaz Mohedo (2015), Duque & Jorquera (2013), Gaunt (2005), Haddon (2009), Mills et al. (2007), Morant Navasquillo (2012), Sánchez García (2017), Taylor & Hallam (2011)
<i>¿Qué es ser un buen profesor y qué es una buena educación musical en tus contextos actuales laborales?</i>	Dejar libertad para que expresen lo que consideran que sería un buen profesional en su ámbito laboral.	Díaz Mohedo (2015), Fernández González (2012), Kingsbury (2001), Mills (2004a), Mills et al. (2007), Nettle (1995)
<i>¿Dar clase te ha cambiado como músico? (¿Como persona?)</i>	Explorar las relaciones que se pueden producir entre la docencia y otras actividades musicales que desarrollan.	Aróstegui (2004), Bouij (1998), Froehlich & L’Roy (1985), Hargreaves et al. (2007), Mark (1998), Thornton (2012), Woodford (2002)
<i>¿Te sientes reconocido en tu trabajo?</i>	Descubrir si piensan que están realizando una labor reconocida por otros.	Baker (2005), Cathart (2013), Conway et al. (2010a), Fernández González (2012), Leonhard (1982), Morant Navasquillo (2012)
<i>¿Sientes que fallas a la hora de dar clase? ¿En qué?</i>	En este momento en el que ya habrá mucha más confianza con el entrevistado, conseguir que comparta lo que opina que son sus fracasos o mayores dificultades.	Ballantyne (2007a), Díaz Mohedo (2015), Morant Navasquillo (2012), Vicente Bújez & Aróstegui Plaza (2003)
Fundamentación general:	Bennet et al. (2010), Hallam (2017), Isbell (2015), Natale-Abramo (2015), Pellegrino (2009), Roberts (1990, 1991a, 1991b, 1993, 2000)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30 *Fundamentación Historial Formativo*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿Qué es lo que más te ha servido de tu formación para empezar a dar clase?</i>	Explorar qué aspectos de su formación en el profesional, le han servido para dar clase.	Conway (2002b), Sánchez García (2017)
<i>¿Qué te hubiera gustado que te hubieran enseñado? ¿Te dabas cuenta en ese momento, de que esto te faltaba?</i>	Conocer si ahora reconocen que esa formación convendría que hubiera sido de otra forma para desempeñar mejor su labor profesional actual.	Conway (2002b), Mills (2004a, 2006), Haddon (2009), Morant Navasquillo (2012), Vicente Búñez & Aróstegui Plaza (2003)
<i>¿Eres capaz de reconocer algo de alguno de tus profesores en tu forma de dar clase?</i>	Explorar hasta qué punto imitan las experiencias que han tenido como alumnos	Conway (2001), Fernández González (2012), Haddon (2009), Mills (2007)
<i>¿Te sigues formando?</i>	Saber si están interesados o realizando más formación, fuera de los estudios reglados.	Díaz-Gómez (2002), Haddon (2009)
<i>¿Por qué? ¿Qué tipo de actividades de formación te interesan?</i>	Descubrir qué intereses o situaciones hay detrás de esas actividades de formación que realizan.	Haddon (2009), Mills (2004a), Morant Navasquillo (2012)
<i>Para ti ¿qué es lo que te parece más difícil actualmente de dar clase en tu contexto?</i>	Volver a preguntar sobre las dificultades que encuentran.	Ballantyne (2007a), Conway (2001), Díaz Mohedo (2015), Leonhard (1982)
Fundamentación general:	Burwell (2005), Calatayud (2001), Carretero (2001), Fernández Guerra (1997, 2000), Pliego de Andrés (2011), Roche (2005), Sobrido (2001), Vergel (2001)	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31 *Fundamentación Prospectiva*

Pregunta	Objetivos	Fundamentación
<i>¿Cómo definirías el estado actual de la profesión? ¿Cómo ves tu futuro laboral? ¿Cómo ves tu futuro formativo?</i>	Explorar su percepción sobre la realidad laboral que viven y sus expectativas de futuro.	Calatayud (2001), Carretero (2001), Conway et al.(2010a), de Alba Eguiluz (2015), Duque & Jorquera (2013), Mills (2004b, 2004a), Duque & Jorquera (2013), Sánchez García (2017), Sobrido (2001)
<i>¿Dar clase es una limitación para tu carrera musical, la forma de sustentarla o la enriquece?</i>	Explorar la relación que opera en cada uno entre su faceta de intérprete y la de docente.	Bennett (2010), Gembris & Langner (2003), Gibbs (1993), Haddon (2009), López-Íñiguez & Bennett (2020), Mills (2004b, 2004a), Thornton (2012)
<i>¿Qué expectativas tienes en general del mundo de la docencia musical, en qué lugar te ves en 10 años? ¿Siempre has pensado así o has cambiado las expectativas anteriores con el tiempo? ¿Te quedarías en la Escuela de Música si el sueldo y reconocimiento social fuera el mismo que en un conservatorio?</i>	Conseguir información más precisa sobre sus expectativas, saber si se han modificado con la experiencia actual y las decisiones laborales sobre trabajar en una Escuela de Música o en un Conservatorio.	Baker (2005), Conway et al. (2010a), Haddon (2009), Mills (2004a), Morant Navasquillo (2012), Sánchez García (2017)
<i>¿Qué crees que se debería exigir para dar clase? ¿Cómo crees que debería ser una prueba de acceso para dar clase?</i>	Saber su opinión sobre los requisitos para empezar la docencia, y cómo se debería articular el acceso a la misma.	Díaz-Gómez (2002), Mills et al. (2007), Morant Navasquillo (2012)
<i>¿Has tenido a alguien que te oriente?</i>	Descubrir si han tenido apoyos en el acceso a la docencia.	Conway (2003, 2006), Díaz Mohedo (2015), Duque & Jorquera (2013), Haddon (2009), Miller & Baker (2007), Mills et al. (2007)
<i>Por último, ¿qué consejos darías a los nuevos llegados a la docencia?</i>	Dar espacio para que expresen aquellos consejos que ellos desearían haber tenido cuando iniciaban su trabajo,	<i>No requiere de fundamentación.</i>
<i>¿Alguna cosa más a añadir a todo lo que hemos comentado?</i>	Espacio final para últimos comentarios que se hayan podido quedar en el tintero.	<i>No requiere de fundamentación.</i>
Fundamentación general:	Bouij (1998), Conway et al. (2004), Froehlich (2002), Mark (1998)	

9.1.3. Búsqueda de participantes y realización

Para la búsqueda de participantes se utilizaron dos vías; por una parte se contactó con directores de Escuelas de Música para que informaran a sus trabajadores, y por otra se contactó con docentes universitarios que impartan docencia en los grados de Maestro/a de Educación Primaria (y especialmente en la “mención de música”) para que también entregaran el mensaje a sus alumnos. Ambos mensajes, así como el mensaje que aparecía en el encabezado del formulario para participar en la investigación aparecen completos en el Anexo IV.

La selección de participantes, de entre todas las respuestas, se hizo para tener una muestra variada con los siguientes criterios:

- C1: Obtener representación de participantes con 1 año de experiencia
- C2: Obtener representación de participantes con 2 años de experiencia
- C3: Obtener representación de participantes con más de 5 años de experiencia
- C4: Obtener representación de participantes sin estudios de pedagogía musical en enseñanzas superiores de música
- C5: Obtener representación de participantes con estudios de pedagogía musical en enseñanzas superiores de música
- C6: Obtener representación de participantes con otros estudios superiores de música que no sean de pedagogía
- C7: Obtener representación de participantes con estudios de Grado de Maestro/a de Primaria
- C8: Obtener representación de participantes formados en pedagogías activas musicales
- C9: Obtener representación de músicos de instrumentos de banda
- C10: Obtener representación de músicos que no sean de instrumentos de banda
- C11: Obtener representación de músicos que hayan empezado en las edades habituales con su instrumento.
- C12: Obtener representación de músicos que hayan empezado su formación musical con edades más tardías de las habituales.

La Tabla 32 muestra qué criterios cumplen cada uno de los participantes:

Tabla 32 *Criterios de selección que cumple cada uno de los participantes*

Criterio	P1	P2	P3	P4	P5	P6
C1	X	X				
C2			X	X		
C3					X	X
C4	X	X		X		X
C5			X		X	
C6	X			X		X
C7						X
C8			X			X
C9	X	X	X			X
C10				X	X	
C11		X	X		X	X
C12	X			X		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, como se ha comentado⁶⁰, la irrupción de la pandemia de la Covid-19 llegó justo cuando la entrevista terminaba de ser validada y ya se disponía de algunos contactos que habían mostrado su interés en formar parte de la investigación. Así que se retrasó unos meses el inicio de las entrevistas, y la parte manipulativa de los *post-its* se modificó por preguntas a realizar. Las entrevistas fueron realizadas por la plataforma *Google Meet* con el usuario corporativo de la Universitat Jaume I.

9.1.4. Transcripción de la entrevista

Una vez realizada cada una de las entrevistas:

- Se ha extraído el audio
- Se ha transcrito mediante Microsoft Word
- Siguiendo las recomendaciones habituales para la transcripción de entrevistas (y teniendo en cuenta que se haría un uso posterior de la función de análisis de codificación de grupo focal de Atlas.ti) se ha identificado a cada interlocutor de manera unívoca y anónima (excepto al entrevistador, para el que se han usado sus iniciales).
- Se separó primero cada intervención en un párrafo separado. Aunque se tenía en cuenta que posteriormente se iba a fragmentar cada intervención por párrafos según las piezas diferentes que contuvieran.
- Durante la transcripción se revisó la inteligibilidad del texto; suprimiendo algunas repeticiones de palabras o arreglando los errores gramaticales que dificultaban la lectura del texto en exceso, que provenían más de una literalidad del lenguaje oral. No obstante se ha intentado mantener siempre el tono de la entrevista, anotar las risas, asentimientos de cabeza o expresiones que expresaban reflexión.
- Se han anonimizado todos los nombres de lugares o instituciones; salvo algunos casos relevantes que era importante conocer y no comprometían la identidad de la persona. Por ejemplo cuando se habla de “Valencia” como territorio.

El resultado de las transcripciones fue aceptado por los participantes en una posterior comunicación y se puede consultar en el Anexo V Transcripción de las Entrevistas.

9.1.5. Análisis de las entrevistas

La principal herramienta intelectual en análisis de datos cualitativos es la comparación (Hatch, 2002). Por lo que utilizando la técnica analítica de la comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) y sin ninguna hipótesis que querer comprobar (más allá del explorar el **HECHO** de la Figura 1 *Hecho-Foco-Problema*) se intentan conseguir todos los detalles específicos que se puedan en un primer momento (como a continuación describimos) para empezar con posterioridad ya la búsqueda de patrones y relaciones entre dichos elementos (Hatch, 2002).

Una vez separadas las entrevistas en diferentes documentos, se procesaron en Atlas.ti en sucesiones circulares y con varios ciclos de revisión de la siguiente forma:

- Se realizó la codificación de grupo focal para codificar cada una de las intervenciones.
- Se utilizó la función de análisis de conceptos, infiriendo forma base para no perder derivaciones y obtener unas primeras nubes de palabras. Se decidió codificar algunos párrafos que contuvieran estas palabras: Escuela, Conservatorio, Universidad, Academia, Superior, Profesional, Alumno (sumando “niño”), Formación, Banda, Repertorio, Audición, Metodología, Compañeros. El objetivo en ningún momento era que estas codificaciones se quedaran en la codificación final, sino que simplemente se tuviera de un vistazo rápido los fragmentos de las entrevistas en los que previsiblemente se estuviera hablando de ellos.
- Se realizó a continuación un análisis de reconocimiento de entidades nombradas:
 - y se verificó que algunas relevantes habían quedado fuera en esta primera codificación; a lo que se incluyeron. A saber: Suzuki, Unidad Didáctica, Programación.
 - También aparecieron otras que se decidió agrupar; como “sensibilización musical”, “jardín” y “música y movimiento”. Ya que hablaban de cosas similares, que en cada contexto laboral pueden significar cosas diferentes de diferente forma y ya posteriormente un análisis más pormenorizado catalogaría adecuadamente.
 - También se incluyó “Claustros” a “compañeros”.
- Se utilizó también la función de análisis de sentimientos (solo positivo y negativo, dejando de lado el neutro). Que, aunque debería también perfilarse y perfeccionarse mejor en análisis posteriores, sorprendió por la gran cantidad de sentimientos negativos frente a positivos que surgieron (4 a 1).

En la siguiente fase del análisis se empezó el proceso inductivo (Strauss, 1987), recorriendo todas las entrevistas de forma paralela para asegurar cierta consistencia inicial de categorías y se empezó a crear una a una las codificaciones. En esta fase ya se empiezan a separar en más párrafos pequeños todas las intervenciones. Se crean las primeras categorías, intentando codificar tanto cuándo se habla de lugares, como de situaciones, como de actividades; así como opiniones, reflexiones y recuerdos. A medida que se va realizando la codificación se van

también organizando los códigos en subcódigos y carpetas; siguiendo siempre las recomendaciones de los manuales de Atlas.ti (para no ir nunca en contra de lo que la “naturaleza del software” espera).

Después de una primera revisión de todas las entrevistas se obtienen:

- 775 citas
- 160 códigos
- 75 Memos

Es de destacar el carácter polisémico de algunas citas (Rodríguez Sabiote et al., 2005, p. 136), con múltiples códigos cada una, puesto que en pocas palabras se podía estar haciendo referencia a diferentes códigos (desde recuerdos de su formación, a reconocimientos de que no se tiene preparación sobre algo, y al mismo tiempo que se está hablando de ese “algo”, o que ese algo se desarrolla en un lugar concreto, dónde también operan las expectativas de los dirigentes de ese lugar).

Posteriormente se hizo una búsqueda de redundancia de códigos, y se solucionaron unas pocas redundancias que aparecieron. Aparecieron muy pocas redundancias (n=7) que se solventaron.

Después de eso se revisó si quedaba alguna cita sin código o memo asociado; y si quedaba algún código sin fundamentación (es decir, sin cita vinculada). Se encontraron n=10 casos que se solventaron, o bien eliminando la cita (n=1) por baja o nula vinculación con los códigos (a veces formaban parte ya de otra cita mayor) o bien añadiendo fundamentación a algún código pre-existente (n=2). Aunque algunas se mantuvieron (n=7) ya que eran Memos las que las sustentaban y estaban pendientes de ser codificadas en una segunda vuelta.

Se revisó si había algún código sin fundamentación (n=1), que finalmente se descartó.

Se organizaron los Memos en categorías para una mejor gestión de los mismos. Aunque posteriormente se volvieron a reorganizar por segunda vez todos los memos.

Luego se revisaron todos los códigos existentes, se comprobó si habían memos que estaban funcionando como códigos y se solventó este problema (n=7). Se organizó y revisó los comentarios de cada código para simplificar la redacción de los códigos y al mismo tiempo delimitarlos mejor y unívocamente.

En la segunda lectura se hizo un trabajo de revisión con la nueva organización de códigos, también se hipervincularon algunas citas (ya que, al ser entrevista, a veces habían relaciones

entre dos intervenciones separadas).

Después de la segunda lectura se reorganizaron los memos, y se desglosaron los más complejos en entidades más simples dividiendo los que estaban más fundamentados en citas y vinculados a descripciones, y separando claramente los que eran futuras preguntas o conclusiones del investigador que emergían de los anteriores.

Se realizó una tercera lectura exhaustiva y comprobando todas las codificaciones, realizando algunas pequeñas correcciones y en la que surgieron muchos más memos en los que cómo investigadores, empezábamos a encontrar patrones, o añadíamos reflexiones sobre algunas citas relevantes, conectando experiencias de diferentes participantes. Empezaron a explorarse las primeras redes.

Finalmente se hizo un repaso de todos los códigos y su fundamentación (sus citas asociadas) uno por uno para comprobar su correcta asignación, así como añadir alguna cita más que se había quedado descolgada y se recordaba debido a las lecturas anteriores que existía.

Después de esta revisión final, se realizó una revisión de pares sobre esta codificación; tal y como recomiendan Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005, p. 149). En concreto el perfil elegido para esta revisión o comentario de pares es:

- Personal Docente Investigador Universitario experto en Psicopedagogía y también con amplia formación musical y experiencia laboral en diferentes Escuelas de Música.

En el Anexo VI: Libro de Códigos, se pueden ver las categorías creadas y sus criterios para fundamentarlas.

9.2. Resultados de las entrevistas

9.2.1. Perfiles de los participantes

En las siguientes tablas (Tabla 33, Tabla 34, Tabla 35, Tabla 36, Tabla 37 y Tabla 38), se describen los siguientes datos de cada uno de los participantes:

- Instrumento principal: Se indica el instrumento considerado como principal, es decir aquel con el que han realizado las Enseñanzas Profesionales de Música y Superiores (si es el caso). Aunque hay algún caso de “multi-instrumentista”, esta formación instrumental añadida a la principal no ha sido cursada como estudios oficiales, y por lo tanto, aunque se comente durante las entrevistas, no se indica en este apartado.
- Edad de inicio en el instrumento: Se indica la edad (en años) que el participante reporta que inició clases de su instrumento principal.
- Distancia inicio instrumento – docencia: Se ha calculado el tiempo (en años) desde que el participante inició sus estudios musicales en su instrumento hasta que empezó a dar clase iniciando a alumnos a su mismo instrumento.
- Edad en el momento de la entrevista: Se indica la edad (en años) que el participante reporta que tiene en el momento de realizar la entrevista.
- Años en docencia musical: Se indica el tiempo (en años) que lleva en la docencia musical, siendo 1 el mínimo si en el momento de la entrevista es su primer año académico trabajando en docencia musical.
- Estudios realizados: Se indican los estudios finalizados en el momento de la entrevista. Los estudios no musicales se han anonimizado entre corchetes indicando simplemente la rama a la que pertenecen.
- Estudios en proceso: Se indican los estudios que se están cursando en el momento de la entrevista.
- Estudios futuros posibles: Se indican los estudios futuros que los participantes manifiestan tener interés durante la entrevista. Se indican únicamente aquellos estudios reglados conducentes a la obtención de alguna titulación oficial, y se obvia los cursos de formación docente continua, excepto que pertenezcan a una

metodología activa concreta.

- Compagina su trabajo con: Se indica si compagina su trabajo con estudios (y su naturaleza musical y/o pedagógica) y actividades artísticas musicales.
- Nº de EM/A dónde trabaja: Se indica el número de Escuelas de Música o Academias dónde trabaja en el momento de la entrevista.
- Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente: Se indica el número de Escuelas de Música y Academias dónde ha trabajado con anterioridad al momento de la entrevista.
- Asignaturas que ha impartido en el pasado: Se indican las asignaturas que los participantes reportan que han impartido en cursos anteriores al momento de la entrevista.
- Asignaturas que imparte actualmente: Se indican las asignaturas que los participantes reportan que están impartiendo en el curso del momento de la entrevista.
- Asociaciones profesionales que conoce: Se indican las Asociaciones Profesionales que los participantes reportan que conocen.
- Expectativas laborales: Se indican las expectativas laborales que manifiestan los participantes.
- Interés en opositar a conservatorios: Se indica si el participante tiene interés en presentarse en un futuro a oposiciones para trabajar en un conservatorio.

Estos datos provienen principalmente del cuestionario previo (véase Primera Parte en Anexo III: Entrevista semi-estructurada) y de algunas de las preguntas durante la entrevista.

Tabla 33 *Perfil del participante 1*

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Clarinete
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	11 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	25 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	14 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	26 años
<i>Años en docencia musical</i>	1 año
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música + [Grado en Rama Económicas]
<i>Estudios en proceso</i>	2º curso de Superior de Musicología
<i>Estudios futuros posibles</i>	Superior de Pedagogía
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios musicales no pedagógicos
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	2
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	0
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	0
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Clarinete + Lenguaje Musical
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Clarinete (con adultos) + Historia + Análisis
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	FSMCV
<i>Expectativas laborales</i>	No seguir en Escuelas de Música
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34 *Perfil del participante 2*

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Flauta
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	7 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	18 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	11 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	19 años
<i>Años en docencia musical</i>	1 año
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música
<i>Estudios en proceso</i>	[Grado en Rama Sanitaria]
<i>Estudios futuros posibles</i>	Superior de Interpretación
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios no musicales
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	1
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	0
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	0
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Clarinete
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Conjunto + Lenguaje Musical
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	0
<i>Expectativas laborales</i>	Continuar dando clases de Música
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35 *Perfil del participante 3*

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Flauta
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	8 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	22 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	14 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	24 años
<i>Años en docencia musical</i>	2 años
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música + Formación en Fasolet e IEM
<i>Estudios en proceso</i>	3 ^{er} curso de Superior de Pedagogía
<i>Estudios futuros posibles</i>	Máster en Secundaria + Formación en Suzuki
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios musicales pedagógicos
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	2
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	1
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	Flauta + Lenguaje Musical
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Flauta + Lenguaje Musical + Iniciación Musical
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Música de Cámara
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	FSMCV
<i>Expectativas laborales</i>	Seguir en EM
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 36 *Perfil del participante 4*

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Piano
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	12 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	23 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	11 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	26 años
<i>Años en docencia musical</i>	2 años
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música + [Grado en Rama Comunicación]
<i>Estudios en proceso</i>	4º curso Superior Interpretación
<i>Estudios futuros posibles</i>	-
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios musicales no pedagógicos + actividad artística
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	1
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	1
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	Piano + Lenguaje Musical + Iniciación
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Piano + Lenguaje Musical + Jardín Musical + Iniciación
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Combo
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	0
<i>Expectativas laborales</i>	No seguir en EM
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37 Perfil del participante 5

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Piano
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	7 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	15 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	8 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	25 años
<i>Años en docencia musical</i>	10 años
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música + Superior de Interpretación + Máster en Gestión Cultural
<i>Estudios en proceso</i>	4º curso de Superior de Pedagogía
<i>Estudios futuros posibles</i>	-
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios musicales pedagógicos + actividad artística
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	1
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	3
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	Música + Sensibilización Musical + Pianista Acompañante + Piano
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Piano
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Lenguaje Musical
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	Asociaciones de alumnos
<i>Expectativas laborales</i>	Pianista Acompañante Freelance
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	Duda

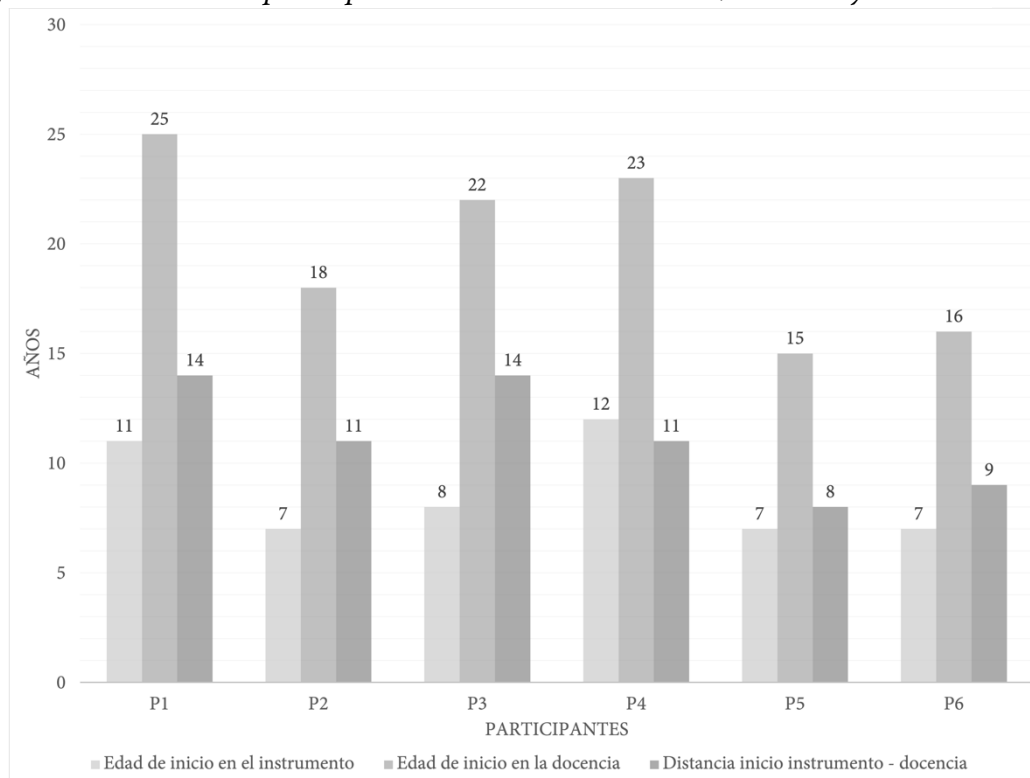
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38 *Perfil del participante 6*

Ítem	Descripción
<i>Instrumento Principal</i>	Flauta
<i>Edad de inicio en el instrumento</i>	7 años
<i>Edad de inicio en la docencia</i>	16 años
<i>Distancia inicio instrumento - docencia</i>	9 años
<i>Edad en el momento de la entrevista</i>	31 años
<i>Años en docencia musical</i>	15 años
<i>Estudios realizados</i>	Profesional de Música + Superior de Interpretación + Extensa formación en Willems, Dalcroze y Suzuki.
<i>Estudios en proceso</i>	4 curso en Grado de Maestro/a en Ed. Primaria
<i>Estudios futuros posibles</i>	-
<i>Compagina su trabajo con</i>	Estudios pedagógicos + actividad artística
<i>Nº de EM/A dónde trabaja</i>	3
<i>Nº de EM/A dónde ha trabajado anteriormente</i>	17
<i>Asignaturas que ha impartido en el pasado</i>	Flauta + Iniciación + Lenguaje Musical + Coro + Música y Movimiento + Estimulación Musical + Música para Bebés.
<i>Asignaturas que imparte actualmente</i>	Flauta + Música para Bebés + Lenguaje Musical + Música (ESO) + Música y Movimiento
<i>Asignaturas que quiere impartir</i>	Música para Bebes y Ancianos.
<i>Asociaciones Profesionales que conoce</i>	Asociación de Suzuki + MRP Castelló
<i>Expectativas laborales</i>	Seguir en EM
<i>Interés en opositar a conservatorios</i>	No

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 14 se muestra una tabla con las correspondientes edades de cada participante con respecto a sus edades de inicio en el instrumento, en la docencia; y la distancia entre ambos eventos.

Figura 14 *Edades de los participantes: inicio del instrumento, docencia y distancia*

Fuente: Elaboración propia.

Para un análisis más detallado también se han creado los grupos de documentos (cada documento es la entrevista a cada uno de los participantes) que se muestran en la Tabla 39, con sus integrantes y definiciones.

Tabla 39 *Grupos de documentos (participantes)*

Grupo	Integrantes	Definición
<i>1añoexp</i>	P1, P2	Participantes con 1 año de experiencia en docencia musical (C1)*
<i>2añoexp</i>	P3, P4	Participantes con 2 años de experiencia en docencia musical (C2)
<i>+5añoexp</i>	P5, P6	Participantes con más de 5 años de experiencia en docencia musical (C3)
<i>noPedMusSup</i>	P1, P2, P4, P6	Participantes sin estudios de pedagogía musical en enseñanzas superiores de música (C4)
<i>síPedMusSup</i>	P3, P5	Participantes con estudios de pedagogía musical en enseñanzas superiores de música (C5)
<i>otrosSupNoPed</i>	P1, P4, P6	Participantes con otros estudios superiores de música que no sean de pedagogía (C6)
<i>síSupInt</i>	P4, P5, P6	Participantes con estudios superiores de música de interpretación

Grupo	Integrantes	Definición
<i>noSupInt</i>	P1, P2, P3	Participantes sin estudios superiores de música de interpretación
<i>síGMEP</i>	P6	Participantes con estudios de Grado de Maestro/a de Primaria (C7)
<i>noGMEP</i>	P1, P2, P3, P4, P5	Participantes sin estudios de Grado de Maestro/a de Primaria
<i>síPMA</i>	P3, P6	Participantes formados en Pedagogías Musicales Activas (C8)
<i>noPMA</i>	P1, P2, P4, P5	Participantes no formados en Pedagogías Musicales Activas
<i>síBanda</i>	P1, P2, P3, P6	Participantes formados en instrumentos pertenecientes a la plantilla habitual de una banda (C9)
<i>noBanda</i>	P4, P5	Participantes formados en instrumentos no pertenecientes a la plantilla habitual de una banda (C10)
<i>edadHabitual</i>	P2, P3, P5, P6	Participantes que han empezado en las edades habituales con su instrumento (C11)
<i>edadTardía</i>	P1, P4	Participantes que han empezado su formación musical en edades más tardías de las habituales (C12)
<i>iniDocAnt</i>	P5, P6	Participantes cuyo inicio en la docencia se ha producido antes de terminar las Enseñanzas Profesionales. Coincide que también han empezado la docencia antes de los 10 años desde su propio inicio musical, y antes de la mayoría de edad**
<i>iniDocPos</i>	P1, P2, P3, P4	Participantes cuyo inicio en la docencia se ha producido después de terminar las Enseñanzas Profesionales. Coincide que han empezado la docencia después de los 10 años desde su propio inicio musical, y con o después de la mayoría de edad
<i>síActArt</i>	P4, P5, P6	Participantes que compaginan la docencia con actividades artísticas
<i>noActArt</i>	P1, P2, P3	Participantes que no compaginan la docencia con actividades artísticas
<i>noFutEM</i>	P1, P4, P5	Participantes que no desean continuar trabajando en Escuelas de Música
<i>síFutEM</i>	P2, P3, P6	Participantes que sí desean continuar trabajando en Escuelas de Música
<i>noBenef</i>	P1, P2	Participantes que no indican claramente beneficios a su faceta como músico de su actividad como docente***
<i>síBenef</i>	P3, P4, P5, P6	Participantes que sí indican claramente beneficios a su faceta como músico de su actividad como docente

*Entre paréntesis se muestra si el grupo de documentos está basado en alguno de los criterios de selección (véase la Tabla 32). **El resto de grupos surge de la información de las tablas de perfil de los participantes o, *** de la propia entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

9.2.2. Libro de Códigos: Panorámica

Tal y como se ha explicado en el apartado de Análisis de las entrevistas, se presenta completa la Tabla 41 *Libro de códigos* con todas sus categorías jerarquizadas, su fundamentación en los datos extraídos de las entrevistas, así como las definiciones de cada código. En este apartado vamos a realizar una panorámica global sobre estas categorías como paso previo a la presentación más pormenorizada por diferentes temáticas.

Del análisis de los datos han surgido 10 grandes apartados de códigos⁶². Por orden alfabético, son los siguientes:

- **ALUMNOS:** Engloba códigos relacionados con la descripción que los participantes hacen sobre sus alumnos, sea con referencia a la edad o a otras características (dificultades que tienen, si abandonan o quieren abandonar los estudios, edades de inicio, la homogeneidad o heterogeneidad que encuentran o las características que desearían que tengan).
- **ASIGNACIÓN LABORAL:** Engloba códigos relacionados con el trabajo que realizan los participantes a causa de su docencia musical. Aparecen agrupados los códigos de las actividades que indican que hacen en clase (un código para cada actividad diferente encontrada) así como códigos para detallar las asignaturas que imparten, las que desearían impartir y una mención especial a las actividades relacionadas con la primera iniciación en la música.
- **CREENCIAS:** Engloba tres códigos que ponen de manifiesto las creencias de los participantes con respecto a qué es ser un buen alumno o un buen profesor, así como si piensan si la formación pedagógica sirve o no sirve para dar clase.
- **DECISIONES VITALES:** Engloba dos códigos que indican las decisiones vitales pasadas o futuras de los participantes.
- **ENTIDADES:** Engloba tres códigos sobre lo que los participantes expresan lo que pasa en las Academias, en las Bandas, y las diferencias manifestadas entre Escuelas de Música y Academias.
- **FINALIDAD EM:** Engloba códigos relacionados con las finalidades manifestadas

⁶² Dejamos de lado conscientemente el apartado que agrupa la codificación de grupo focal, en el que simplemente se ha codificado todo lo expresado por cada uno de los participantes y el entrevistador de forma automática. Ese grupo de códigos también queda fuera de los análisis mientras no se indique lo contrario.

de la docencia que se ofrece en las Escuelas de Música.

- **FORMACIÓN:** Engloba todos los códigos relacionados con la experiencia formativa reglada de los participantes; tanto desde el punto de vista descriptivo de las diferentes etapas; así como otros códigos aplicados cuando los participantes hablan sobre sus conclusiones acerca de la utilidad percibida de la formación para su labor actual docente.
- **METODOLOGÍA:** Engloba códigos que dan cuenta de diferentes metodologías (específicas de música o no) que indican los participantes.
- **OPINIONES DE OTROS:** Engloba códigos aplicados cuando los participantes dan cuenta de opiniones expresadas por otros (la Banda, sus alumnos o los p/madres de los anteriores).
- **TRABAJO:** Engloba códigos relacionados con el entorno y las condiciones laborales en las que se desarrolla la labor docente de los participantes (entorno laboral, condiciones laborales, relación con compañeros, búsquedas de ayuda, compaginar el trabajo con otras actividades, beneficios que encuentran a su trabajo, vocación, etc.)

Atendiendo a estas grandes categorías y su aparición en las entrevistas de los participantes, la Figura 15 y la Figura 16 muestran un análisis de código-documento (ya que cada entrevista está registrada como un documento diferente) con respecto a la cantidad de palabras codificadas.

Figura 15 Aparición (cantidad de palabras y porcentaje) de categorías de códigos por participante

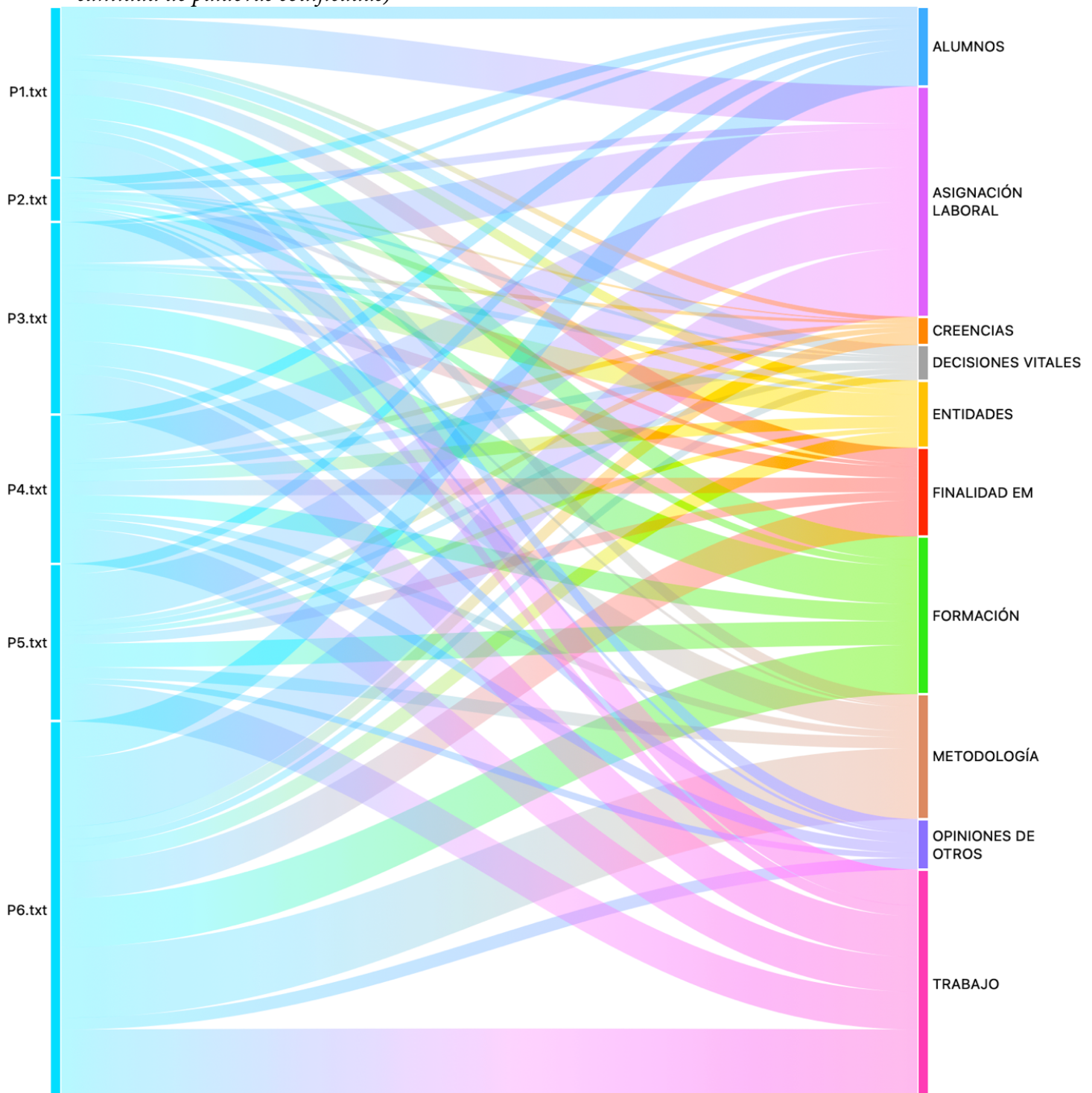
		1 P1.txt 93	2 P2.txt 79	3 P3.txt 97	4 P4.txt 160	5 P5.txt 190	6 P6.txt 141
ALUMNOS	◇ 17 (49)	590 6,52 %	400 17,01 %	167 1,64 %	565 7,15 %	546 6,54 %	1945 9,74 %
ASIGNACIÓN LABORAL	◇ 27 (128)	1957 21,63 %	318 13,52 %	2016 19,75 %	1815 22,97 %	2482 29,74 %	3628 18,17 %
CREENCIAS	◇ 3 (19)	211 2,33 %	22 0,94 %	112 1,10 %	201 2,54 %	257 3,08 %	682 3,41 %
DECISIONES VITALES	◇ 2 (22)	589 6,51 %	91 3,87 %	224 2,19 %	352 4,46 %	268 3,21 %	365 1,83 %
ENTIDADES	◇ 3 (38)	482 5,33 %	254 10,80 %	1173 11,49 %	589 7,45 %	224 2,68 %	840 4,21 %
FINALIDAD EM	◇ 11 (50)	831 9,18 %	171 7,27 %	598 5,86 %	744 9,42 %	453 5,43 %	1904 9,53 %
FORMACIÓN	◇ 25 (97)	1227 13,56 %	336 14,29 %	2017 19,76 %	914 11,57 %	1253 15,01 %	2611 13,07 %
METODOLOGÍA	◇ 15 (57)	611 6,75 %	83 3,53 %	1248 12,22 %	341 4,32 %	589 7,06 %	3744 18,75 %
OPINIONES DE OTROS	◇ 3 (30)	645 7,13 %	110 4,68 %	493 4,83 %	533 6,75 %	279 3,34 %	613 3,07 %
TRABAJO	◇ 39 (140)	1905 21,05 %	567 24,11 %	2161 21,17 %	1847 23,38 %	1996 23,91 %	3639 18,22 %
Totales		9048 100 %	2352 100 %	10209 100 %	7901 100 %	8347 100 %	19971 100 %

Leyenda: ◇ Códigos dentro de la categoría; (49) Número de citas.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 15 se puede ver la cantidad de palabras -es decir, la extensión- que cada participante ha dedicado a cada apartado codificado durante las entrevistas; mostrándose también los porcentajes de extensión de cada apartado con respecto al total de cada uno. Si se prefiere una visualización más gráfica, la Figura 16 muestra la misma información como Diagrama de Sankey; percibiéndose visualmente mejor la cantidad de palabras totales por categoría.

Figura 16 *Diagrama de Sankey de análisis de categorías de códigos - documento (medido en cantidad de palabras codificadas)*



Fuente: Elaboración propia.

Si hacemos un breve análisis de co-ocurrencias entre las grandes categorías obtenemos la Figura 17, que igualmente podemos ver de forma más gráfica como Gráfico dirigido por la fuerza en la Figura 18.

Figura 17 *Co-ocurrencias entre categorías de códigos*

	ALUMN...	ASIG...	CREEN...	DECIS...	ENTID...	FINALI...	FORM...	MET...	OPINI...	TRABA...
ALUMNOS		34 (0.24)	5 (0.08)	1 (0.01)	8 (0.10)	17 (0.21)	11 (0.08)	11 (0.12)	11 (0.16)	17 (0.10)
ASIGNACIÓN LABORAL	34 (0.24)		10 (0.07)	2 (0.01)	16 (0.11)	32 (0.22)	28 (0.14)	32 (0.21)	21 (0.15)	64 (0.31)
CREENCIAS	5 (0.08)	10 (0.07)		0 (0.00)	0 (0.00)	6 (0.10)	2 (0.02)	2 (0.03)	2 (0.04)	5 (0.03)
DECISIONES VITALES	1 (0.01)	2 (0.01)	0 (0.00)		2 (0.03)	0 (0.00)	12 (0.11)	2 (0.03)	0 (0.00)	7 (0.05)
ENTIDADES	8 (0.10)	16 (0.11)	0 (0.00)	2 (0.03)		11 (0.14)	9 (0.07)	7 (0.08)	10 (0.17)	17 (0.11)
FINALIDAD EM	17 (0.21)	32 (0.22)	6 (0.10)	0 (0.00)	11 (0.14)		4 (0.03)	12 (0.13)	21 (0.36)	11 (0.06)
FORMACIÓN	11 (0.08)	28 (0.14)	2 (0.02)	12 (0.11)	9 (0.07)	4 (0.03)		20 (0.15)	2 (0.02)	26 (0.12)
METODOLOGÍA	11 (0.12)	32 (0.21)	2 (0.03)	2 (0.03)	7 (0.08)	12 (0.13)	20 (0.15)		6 (0.07)	19 (0.11)
OPINIONES DE OTROS	11 (0.16)	21 (0.15)	2 (0.04)	0 (0.00)	10 (0.17)	21 (0.36)	2 (0.02)	6 (0.07)		10 (0.06)
TRABAJO	17 (0.10)	64 (0.31)	5 (0.03)	7 (0.05)	17 (0.11)	11 (0.06)	26 (0.12)	19 (0.11)	10 (0.06)	

Cada celda indica la cantidad de co-ocurrencias entre categorías de códigos, y entre paréntesis se indica el coeficiente de co-ocurrencias⁶³.

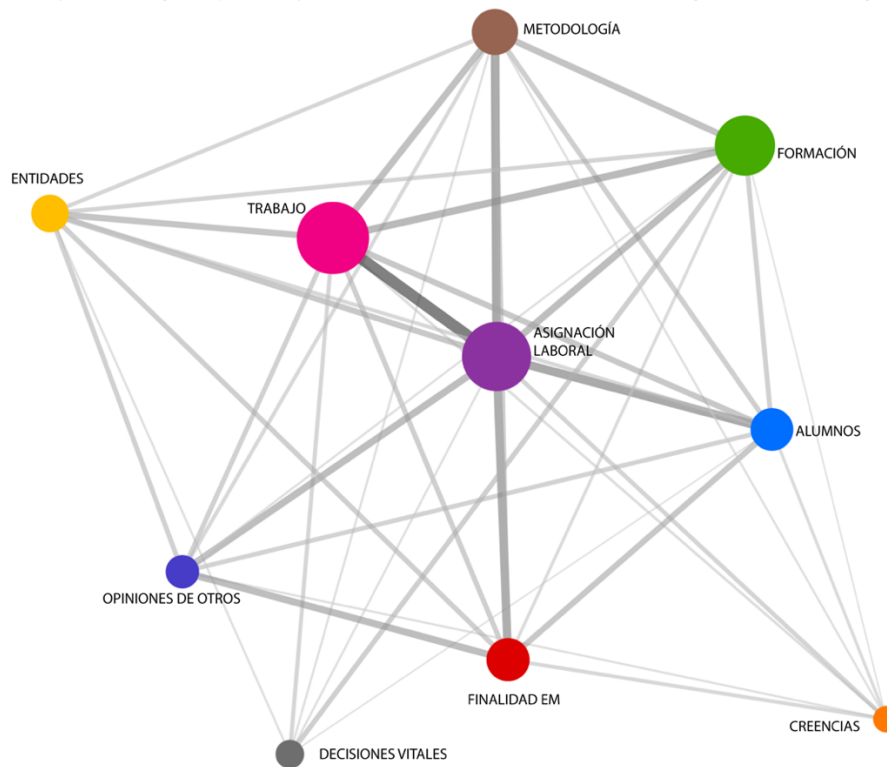
Fuente: Elaboración propia.

⁶³ Atlas.ti calcula el coeficiente de co-ocurrencia de la siguiente forma:

$$c = n12 / (n1 + n2 - n12)$$

Siendo n12 el número de co-ocurrencias para el código n1 y n2. Para lo que 0 significa que los códigos nunca co-ocurren, y 1 que siempre co-ocurren. Al mismo tiempo; debido a posibles distorsiones para frecuencias que difieren demasiado, se indica un punto amarillo en las celdas en las que un código ha sido aplicado más de cinco veces que el otro código.

Figura 18 Gráfico dirigido por la fuerza de co-ocurrencia de categorías de códigos



Fuente: Elaboración propia.

Si recuperamos la categoría de códigos de sentimientos positivos o negativos expresados por los participantes y vemos cómo se vinculan con las categorías vistas hasta ahora, mediante un análisis simple de co-ocurrencias obtenemos la Figura 19 y la Figura 20; siendo en ésta última dónde se puede apreciar más gráficamente dónde predominan más las expresiones de sentimientos negativos frente a positivos con respecto a las categorías de códigos.

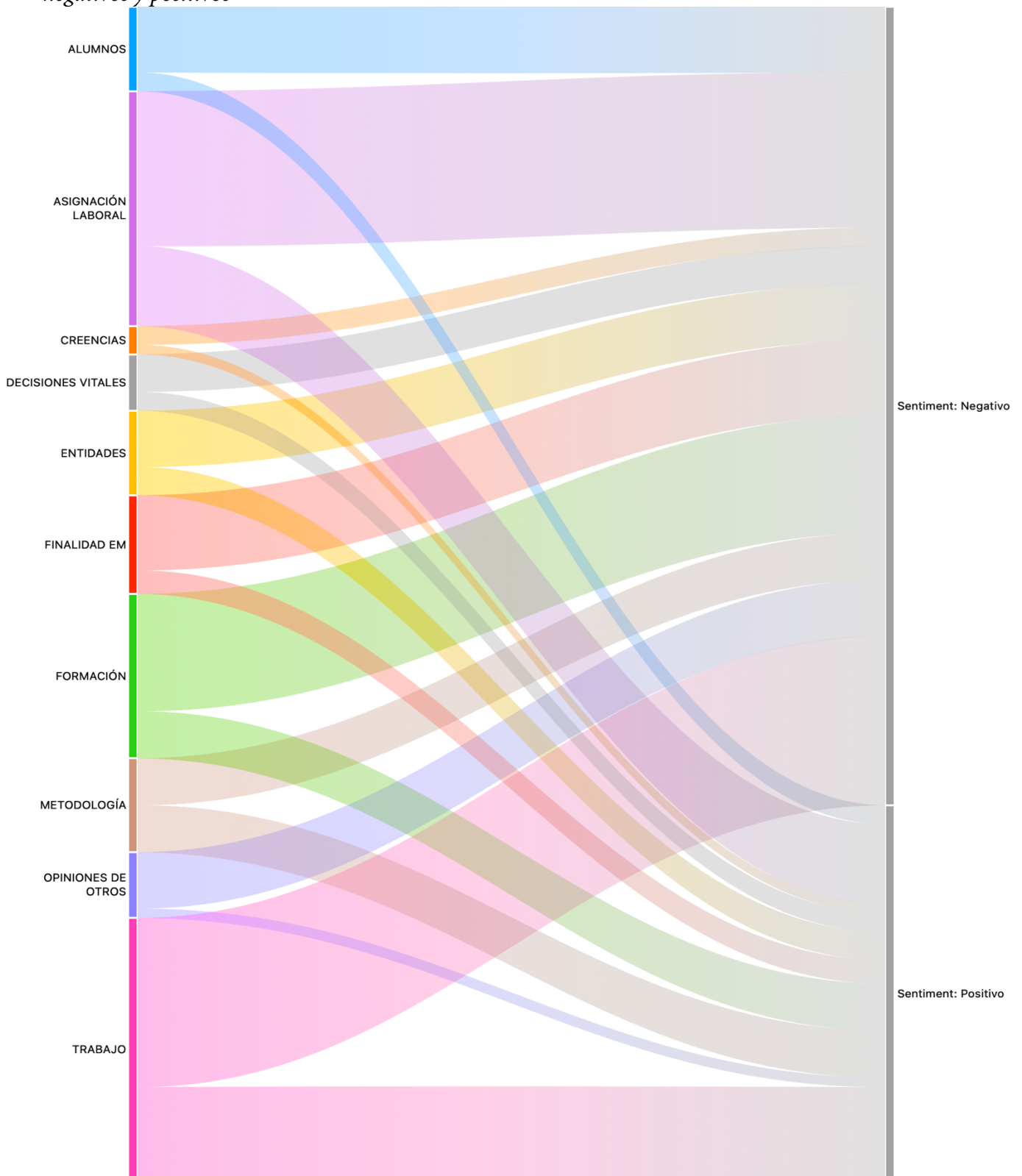
Figura 19 Co-ocurrencias entre categorías de códigos y sentimientos negativos y positivos

		● ◆ Sentiment: Negativo 72	● ◆ Sentiment: Positivo 34
● ALUMNOS	49	14 (0.13)	4 (0.05)
● ASIGNACIÓN LABORAL	128	33 (0.20)	17 (0.12)
● CREENCIAS	19	4 (0.05)	2 (0.04)
● DECISIONES VITALES	22	8 (0.09)	4 (0.08)
● ENTIDADES	38	12 (0.12)	6 (0.09)
● FINALIDAD EM	50	16 (0.15)	5 (0.06)
● FORMACIÓN	97	25 (0.17)	10 (0.08)
● METODOLOGÍA	57	10 (0.08)	10 (0.12)
● OPINIONES DE OTROS	30	12 (0.13)	2 (0.03)
● TRABAJO	140	36 (0.20)	20 (0.13)

Fuente: Elaboración propia.

José Luis Miralles Bono

Figura 20 Diagrama de Sankey de co-ocurrencias entre categorías de códigos y sentimientos negativos y positivos



Fuente: Elaboración propia.

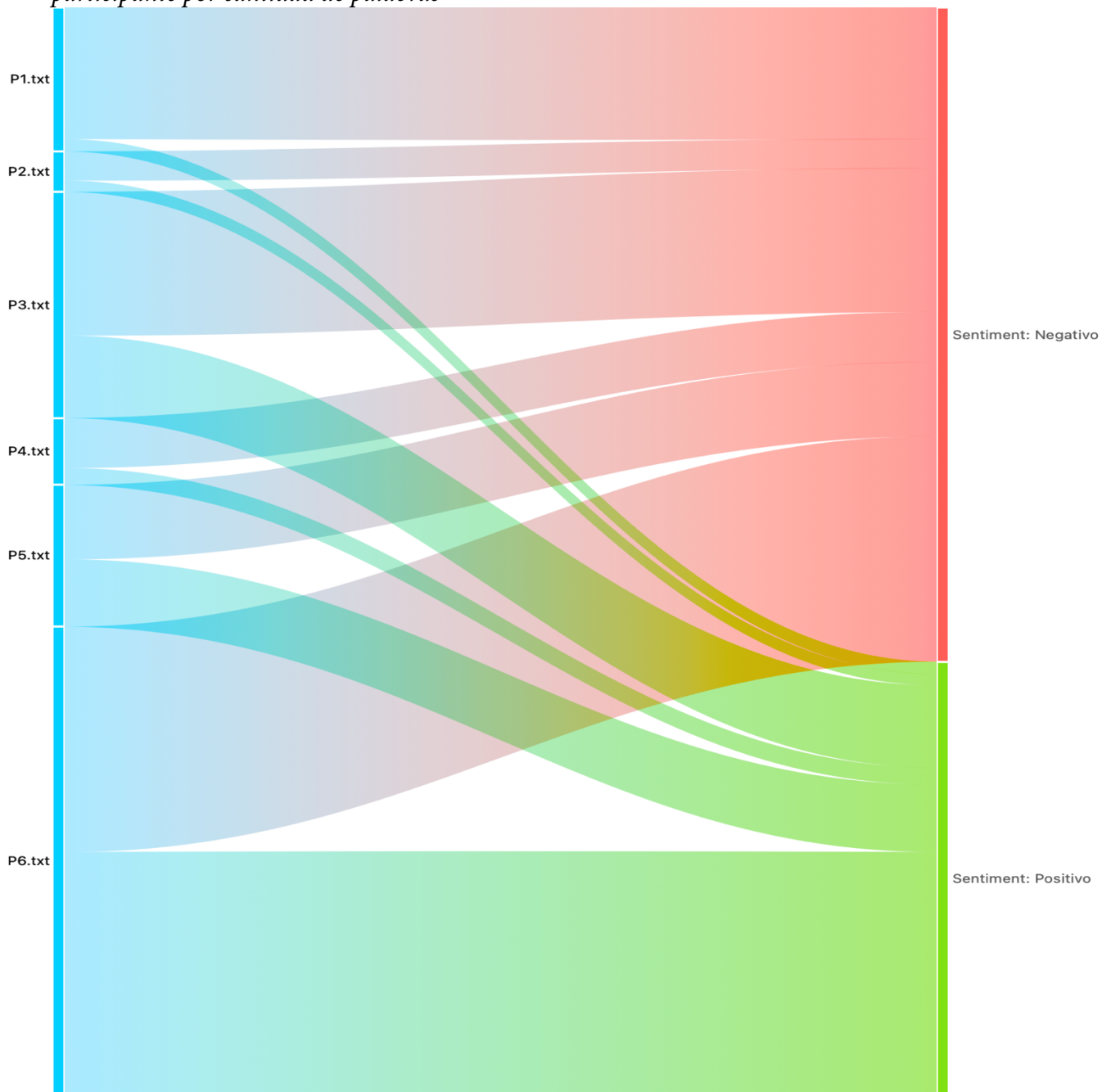
No obstante, también es interesante fijarse en las expresiones de sentimiento negativos y positivos de cada participante por separado. Ello se muestra en datos brutos (cantidad de palabras y porcentaje de con respecto al total) en la Figura 21, y gráficamente en la Figura 22.

Figura 21 *Valores absolutos y porcentaje de palabras de cada participante codificadas como sentimientos negativos o positivos*

		● ◆ Sentiment: Negativo 72	● ◆ Sentiment: Positivo 34
1 P1.txt	93	1391 91,45 %	130 8,55 %
2 P2.txt	79	307 71,90 %	120 28,10 %
3 P3.txt	97	1518 63,54 %	871 36,46 %
4 P4.txt	160	528 74,68 %	179 25,32 %
5 P5.txt	190	786 52,51 %	711 47,49 %
6 P6.txt	141	2380 48,01 %	2577 51,99 %

Fuente: Elaboración propia.

Figura 22 Diagrama de Sankey de sentimientos negativos y positivos expresados de cada participante por cantidad de palabras



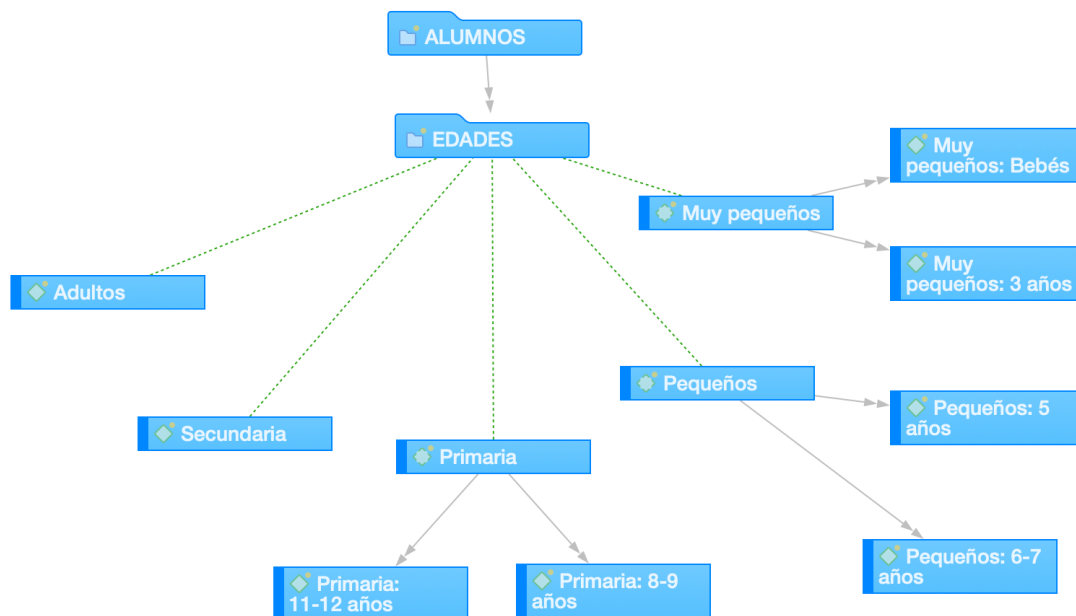
Fuente: Elaboración propia.

9.2.3. Alumnado de los participantes

Siendo éste el inicio de la segunda parte de la entrevista semi-estructurada, empezamos a analizar los datos obtenidos de las primeras preguntas relacionadas con el tipo de alumnado

que tienen. Aunque no todos los participantes han hecho una descripción exhaustiva de rangos de edades de su alumnado, hemos obtenido los siguientes códigos que se ven en la Figura 23 *Códigos de edades de los alumnos*, que muestran la gran variedad de edades que existe entre el alumnado de las Escuelas de Música.

Figura 23 *Códigos de edades de los alumnos*



Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en los códigos se puede apreciar un gran rango de edades del alumnado; desde bebés hasta adultos. Los rangos de edades, como decimos, en la tipología de alumnos que se manejan por un mismo profesor suelen ser grandes; “doy clase desde iniciación musical desde los 3 añitos hasta los más mayores que tengo” (Participante 3, P2)⁶⁴; “yo he tenido de todo tipo. Desde muy pequeñitos a partir de 5 años, hasta gente más adulta, ... ¡hasta 70 años!” (Participante 4, P2); “[h]e tenido alumnos desde los 6 años hasta los 60 y pico, es decir, hasta gente jubilada que venía como hobby a clase” (Participante 5, P2).

Aunque solo hemos encontrado entre los participantes un caso de clases a bebés (Participante 6, P20); ya es más frecuente encontrar situaciones dónde se tiene que dar clase a

⁶⁴ Cada vez que se cita un dato cualitativo obtenido de las entrevistas con los participantes se cita igualmente el párrafo dónde se puede encontrar en el Anexo V Transcripción de las Entrevistas.

niños de 3 años, incluso sin esperárselo ni sentirse preparado:

Y respecto a la sensibilización musical la verdad es que fue algo raro. Raro porque sinceramente yo no contaba con esa asignatura. Es decir, esa asignatura me la ofrecieron después de entrar a trabajar. Yo nunca había trabajado con niños tan pequeños. Trabajé con niños de tres, cuatro y cinco años y básicamente trabajábamos aspectos muy básicos. Silencio, sonido, grave, agudo. Todo ese tipo de aspectos y también pues canta-juegos, veíamos diferentes cosas... Pero definitivamente yo no estaba preparada para dar esa actividad. (Participante 5, P25).

También destaca cómo algunas metodologías presentes en las Escuelas de Música están caracterizadas por el inicio temprano al instrumento musical:

[...] la formación Suzuki te prepara mucho para esto, porque empiezas con alumnos muy pequeñitos de 3 años; pero sí que es verdad que cuando yo empecé la formación Suzuki, las formadoras, que eran holandesas, no empezaban con alumnos tan pequeños. En Europa empezaban con alumnos de 5 o 6 años. Así como en piano y violín sí que empezaban con pequeñitos, en flauta no. Entonces teníamos un grupo de alumnas formadoras; alumnas que estábamos en formación en toda Europa, que nos ayudábamos mucho. Porque queríamos empezar también con nuestros alumnos pronto: con 3 y 4 años. Y entre nosotras, de alguna forma, creamos una red, ¿no? De ir buscando recursos e ir buscando materiales que nos ayudarán a poder empezar también pronto y poder empezar bien con los que no eran tan pequeños, pero con más recursos. Porque la flauta es un instrumento que en Suzuki no lleva tantísimos años, ... sí fuera de Europa, pero en Europa no. (Participante 6, P30)

Aunque con 5 años, y sin necesidad de una metodología específica ya se producen inicios al instrumento musical: “también tengo otra que es más pequeña que tiene 5 años que también ha empezado este año con el clarineo” (Participante 1, P6)

Además, llama la atención que circula cierta idea de que los alumnos adultos (incluso más mayores que los propios docentes) son mejores alumnos de entrada: “[...] a lo mejor sí que me

gustaría probar con adultos, porque de lo que me han contado suelen tener mejor respuesta. Al final es eso, van porque les gusta y porque les apetece aprender algo nuevo” (Participante 1, P24).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la edad del alumnado:

- Los rangos de edades del alumnado que los docentes de escuelas de música se encuentran es muy amplio: desde bebés hasta jubilados.
- Muchas veces son rangos de edades que no se esperaban.
- En algunos casos, y siguiendo una metodología específica (Suzuki) ya se empieza el aprendizaje del instrumento musical con 3 años.
- No es extraño encontrar otros inicios al instrumento musical con 5 años, aunque no se siga una metodología específica.
- Hay una considerable presencia de alumnos adultos, que superan en unas cuantas décadas la edad de sus propios profesores.

9.2.4. Características de los alumnos

En cuanto a las características que encuentran los participantes entre su alumnado, más allá de la edad, nos encontramos igualmente con un panorama bastante heterogéneo; “a algunos niños les ha costado más y a otros menos” (Participante 2, P70), “hay perfiles muy variados” (Participante 2, P2), “los perfiles, pues son muy distintos, depende” (Participante 3, P2), “[s]i luego son clases de gente más mayor [...] pues claro: eso es otro tipo de clase” (Participante 4, P43), “con los alumnos, la verdad, es que de todo tipo” (Participante 4, P7), “hay algunos que te vienen tocando la Para Elisa, pero no tienen independencia de manos” (Participante 5, P35), “es que he tenido de todo tipo de alumnos y de todas las edades” (Participante 5, P2).

Cuando se les pregunta a los participantes sobre las dificultades que tienen sus alumnos encontramos dos tendencias marcadas. Por una parte, encontramos ejemplos de participantes (con poca experiencia laboral) que constatan las dificultades de sus alumnos como algo negativo que les ha tocado: “a nada que estudien un poco los fallos que tengan ya no te da tiempo a trabajar nada. Entonces es muy complicado avanzar” (Participante 1, P10); “Hay uno que no va a lenguaje musical, porque directamente va a primero y dijo que él no quería seguir

con lenguaje. Y entonces se supone que vamos complementando un poquito las carencias que tiene por no hacer lenguaje, con el instrumento” (Participante 1, P18), “con el clarineo los dedos ya les cuesta, así que con el clarinete aún les costaría más” (Participante 1, P3); “hay algunas veces que en clase explico cosas de solfeo, porque el nivel es bajo y tengo que explicarles un poco para ir avanzando más con la flauta” (Participante 2, P14).

Mientras que encontramos ejemplos de otros casos (con participantes de más experiencia laboral) dónde las posibles dificultades que se describan están siempre acompañadas de formas para adaptarse a ellas.

Pues, a ver. Justo este año he tenido un alumno que... Es muy difícil, porque hay veces que te llegan alumnos que no saben leer, no saben escribir y es difícil. Entonces yo intento también aproximarlos un poco a la música en general, es decir; tanto ritmo como melodía, juegos de percusión corporal. Lo siento al piano y vemos agudos, vemos graves, un poco tocar el instrumento. O sea, como sentir el instrumento, ver un poco cuáles son sus capacidades, que ellos vayan descubriendo. Que sean también creativos, luego ya empezaríamos con el tema digitación y con alguna obrita muy fácil. Incluso el relacionado con la creatividad se pueden usar tal vez colores, gomets, pues que cada nota sea un tipo de color. Que ellos mismos crean sus propias partituras, diferentes cosas se pueden ver. (Participante 5, P45)

Me siento responsable de que adquieran algunas capacidades para que puedan desarrollarse dentro del instrumento y que para ellos todo lo que aparentemente a priori puedan ser dificultades técnicas, motrices o de cualquier tipo porque el instrumento necesita muchas, pues que ellos adquieran estas capacidades y puedan desenvolverse bien con el instrumento. Para mí eso es muy importante. (Participante 6, P14).

Preguntados sobre las características que desearían que tuvieran sus alumnos encontramos dos niveles:

- Alumnos que “funcionen bien a priori”: “pues alumnos que vayan bien, que les interese lo que estoy explicando y que les guste la música”. (Participante 2, P10)

- Alumnos implicados/con interés: “Pues alumnos que realmente se impliquen en la actividad y que pongan de su parte para que pueda haber un buen feedback. Al fin y al cabo, si yo me preparo el repertorio, invierto mucho tiempo, pero si yo no veo esa reciprocidad por su parte; pues no funciona. Entonces simplemente que se impliquen. Tal vez que tengan claros sus objetivos también”. (Participante 5, P10); “para mí el alumnado ideal es el que tiene interés. Pero el interés me gusta generarlo porque no siempre te lo encuentras. Entonces para mí el alumno ideal es eso: el alumno que tiene interés. Y si no lo tiene hay que buscarlo y ahí me siento muy cómoda.” (Participante 6, P16)

Y en este caso también se produce la coincidencia de que aquellos participantes con menos experiencia desean alumnos que “funcionen bien a priori”, mientras que los participantes con mayor experiencia laboral desean simplemente su implicación.



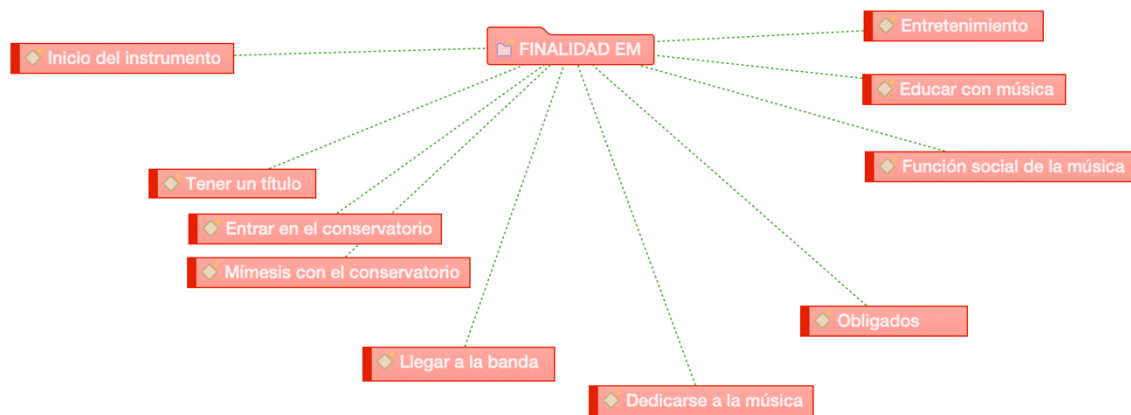
Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las características del alumnado:

- La heterogeneidad de los alumnos va más allá de sus simples diferencias de edades.
- Con respecto a las dificultades que los participantes manifiestan que tienen sus alumnos hay dos tendencias, los participantes con menos años de experiencia laboral simplemente las constatan como algo negativo que les ha tocado; y los que tienen mayor experiencia laboral piensan en adaptar su docencia a ellas como algo natural.
- Sobre las características que desearían que tengan sus alumnos encontramos dos niveles igualmente, en el primer nivel (con menor experiencia) se desearía que los alumnos funcionen a priori; mientras que en el segundo (con mayor experiencia) se desea simplemente que estén implicados.

9.2.5. La finalidad de las Escuelas de Música

Analicemos ahora los datos encontrados en cuanto a las finalidades percibidas por los participantes con respecto a su función en las Escuelas de Música. La Figura 24 muestra las categorías encontradas en las entrevistas con los participantes que expresan las finalidades de las Escuelas de Música o el motivo por el que los alumnos acuden a ellas.

Figura 24 *Finalidades de las Escuelas de Música*



Fuente: Elaboración propia.

Se encuentran muchas y diversas opciones de por qué los alumnos acuden a una Escuela de Música; aunque algunos “están por probar simplemente lo que es tocar un instrumento” (Participante 2, P2); mientras que hay otros que están por otro tipo de objetivos como entrar en el conservatorio (Participante 3, P4; Participante 4, P9; Participante 5, P14; Participante 6, P10). Es en este segundo caso cuando los participantes indican que trabajan diferente con los alumnos que tienen este objetivo: “Pues buscamos canciones que le gusten. A no ser que realmente se quieran preparar una prueba y tengamos que tocar repertorio clásico así porque sí” (Participante 3, P15); “digamos que es mucho más estructurado la clase de una persona que se va a presentar a una prueba, que alguien que no. También porque me lo exige así, porque tenemos unos objetivos” (Participante 4, P9); “tienes un alumno que se quiere presentar a un conservatorio y tiene que llevar 3 obras. Y tienes que verlas todas. Y pues a veces, vamos a piñón” (Participante 4, P39). Otro ejemplo muy claro lo encontramos en la descripción que hace el participante 5.

Por supuesto, pero por supuestísimo. ¡Hombre! el trabajo, las obras, el repertorio que sé que se ha de trabajar para una prueba de acceso. Por ejemplo, pongamos segundo de elemental, hay ciertas obras orientativas que además no se pueden llevar adaptaciones a unas pruebas de acceso. Entonces el repertorio ha de ser bastante más cerrado, por así decirlo. También te tienes que adherir un poco a los objetivos, a los contenidos, a los criterios de evaluación que se van a tener en

la prueba de acceso. Sí, o sea completamente diferente. (Participante 5, P14)

Aunque finalmente encontramos en la participante 6, que si bien reconoce que las clases son más estándar que con otro tipo de alumnado, igualmente intenta mantener una personalización del aprendizaje:

Porque sí que es verdad que ahora mismo tengo algunos alumnos que sé que se quieren preparar para el conservatorio y con ellos sí que es más estándar. Porque sí que tienen que pasar una prueba de acceso ¿no? donde tienen que llegar a unos contenidos. Pero intento que cada uno llegue a ese camino por una vía y a su ritmo y si quieren llegar aquí pues le les cueste lo que les cueste lleguen a ese punto. Pero a su manera, a su necesidad. No que todos sigan la misma guía o el mismo patrón. (Participante 6, P10)

Esa diferencia de trabajo, como hemos visto se ha traducido en:

- Repertorio a trabajar.
- Estructura de las clases.
- Los objetivos son explícitos y basados en la prueba de acceso.
- La velocidad de trabajo.

Incluso en el caso de una participante que no tenía a nadie en esa situación (Participante 2, P8) también reconoce que trabajaría de forma diferente.

Aunque no todos los alumnos se preparan para una prueba de acceso a un conservatorio, la influencia que este ejerce está presente igualmente en el imaginario de los participantes, especialmente en los que llevan poco tiempo trabajando en Escuelas de Música: “porque al no ser oficial da igual que haga primero en un año que en dos. Hay que irse adaptando, que el alumno no va a traer siempre todo estudiado. Para mí eso es como un jarro de agua fría: el avance de los niños” (Participante 1, P56); “Sí, son elementales. Bueno, sería un equivalente” (Participante 1, P18); “más o menos he ido mirando lo que era la programación del conservatorio” (Participante 1; P27); “Sí que mantengo algunas cosas [del conservatorio] al final aprender un instrumento es más o menos igual” (Participante 2, P72).

No obstante, el conservatorio y sus pruebas de acceso no es la única institución que ejerce influencia en las finalidades que nos encontramos entre los alumnos que estudian en una escuela de música. El simplemente aprender un nivel instrumental mínimo para poder acceder

a la banda de la sociedad musical que gestiona esa escuela de música es otro hecho muy habitual.

El alumno más mayor que tenía 16 años, lo han mantenido como ‘estaría bien que hiciera un año más para que llegará mejor a la banda’ pero luego el nivel en la banda es diferente. Entonces el año que viene ya no se va a apuntar, pero el nivel va a seguir siendo justito por así decirlo. (Participante 1, P14)

[...] simplemente tocan y no tienen intención de hacer el Profesional, o sea realmente es enseñanza amateur para llegar a la banda. En principio para llegar a la banda y, al estar en Valencia pues al final el salir a tocar a la calle; sobre todo las fallas que llaman mucho la atención y demás. (Participante 1, P4)

Encontramos más ejemplos en las entrevistas de otros participantes: “o aprender un poco de música con la finalidad de entrar en la banda” (Participante 2, P2); “Si vas a los pueblos pues están en la banda para pasárselo bien y muchos no tienen interés de estudiar como tal. Y dan clase, pues, de lo que tocan en la banda” (Participante 3, P3); “Alumnos que querían venir a aprender, algunos querían ir al conservatorio posteriormente y otros no. Otros simplemente por el hecho de estar en la banda” (Participante 6, P2).

También nos encontramos reportes de que algunos de los alumnos van obligados a estudiar en la escuela de música, unas veces por sus p/madres: “si han empezado porque los padres quieren, llegan a casa y no montan el instrumento, entonces no conseguimos avanzar todo lo que podrían avanzar ya que vienen porque los padres o los familiares quieren, no porque ellos realmente tengan esas ganas” (Participante 1, P12); “Es que hay muchas veces que son los propios padres los que empujan y empujan y empujan... Y ellos no quieren estar ahí.” (Participante 4, P18); y otras por exigencia de la propia banda: “hasta que tienen 16 tienen que ir. O sea, siguen haciendo cursos de lenguaje y de instrumento. Y luego ya eliges si quieres seguir o no.” (Participante 3, P25).

Aunque fuera de estas opciones que hemos visto hasta ahora (iniciarse en un instrumento, preparar un acceso al conservatorio o a la banda, acudir obligados por los p/madres, ...) también encontramos otros motivos menos utilitaristas. Como por ejemplo el entretenimiento: “hasta gente jubilada que venía como hobby a clase” (Participante 5, P2); y que algunos

participantes lo asumen en sus facetas de docentes:

Lo que pasa que tengo media hora de clase, entonces tocamos un poquito y también les hago hacer la escala en la pizarra para que sea más divertido, por así decirlo, porque así dibujan ellos. Para que poco a poco les vaya gustando. (Participante 1, P8)

Incluso adaptando el repertorio que trabajarían: “Igual que hay niños que no les gusta nada tocar estudios; pues meto menos estudios y tocamos más cancioncitas. No sé, intento lo que tengo que trabajar pues por otro sitio que a ellos les guste.” (Participante 3, P16)

Tanto es así, la idea de ir a la escuela de música como entretenimiento, que incluso aunque haya un conjunto de asignaturas que deban hacer simultáneamente (Lenguaje e Instrumento), algunos alumnos deciden no cursar una de ellas (Participante 1, P18), siendo siempre Lenguaje.

Por otra parte, únicamente con la Participante 6 encontramos que entiende la docencia musical como algo que va más allá del aprendizaje de un instrumento (por placer o para otro fin como entrar en un conservatorio o la banda). En este caso habla de la idea de la música como vehículo para una educación de la persona:

Luego, yo mientras estaba con el superior empecé a indagar sobre metodologías activas de la educación musical y aquí empecé a dar clases de iniciación musical. Y el perfil del alumnado, pues era de alumnos muy pequeñitos, desde los 3 años en esos momentos. Que venían sobre todo con sus familias. Eran pues un perfil muy diferente. Familias que no buscaban tanto la parte esta de las bandas de que “toca un instrumento porque mi pueblo todo el mundo lo toca”. Sino educar a sus hijos a través de la música. Y bueno, era muy diferente aquello. Aunque yo lo fui compaginando. (Participante 6, P3)

Luego estuve muchos años y sigo conservando algunos alumnos de método Suzuki y en ellos el perfil es que empiezan también desde muy pequeñitos, desde 3 años. Entonces es un perfil más similar al que comentaba antes con los grupos de iniciación musical ¿no? Que es gente que busca una manera diferente de educar a través de la música, sin finalidades puramente académicas sino más bien familias que quieren huir un poco del estándar, de lo que ellos conocen sobre educación musical. Y es un proceso un poco más natural y el perfil de alumnado

y de familias es muy diferente al de las escuelas de música y conservatorio. La finalidad no es académica, si no es disfrutar a través del proceso. Y aunque luego estos alumnos crecen y también tienen otras inquietudes y algunos sí que tienen finalidades académicas. (Participante 6, P6)

Como vemos en los ejemplos, cada uno de ellos está vinculado a una asignatura concreta o metodología. En el primer caso es a cursos de iniciación musical, y en el segundo al aprendizaje de un instrumento a través de la metodología Suzuki. Pero posteriormente condensa su pensamiento de lo que debe ser una buena educación musical de forma más genérica:

[...] la buena educación musical yo pienso que debe de ser la que no se preocupe solo por la educación musical, debe ser la que se preocupe por la educación y que eduque a través de la música. Que aproveche todo esto que tiene la música para para educar.

Siempre se dice esto de que ‘un músico no es un buen músico sino es una buena persona’. Sí, pero poco se rasca. Poco se rasca en educación para llegar a esto, ¿no? para llegar a que sean buenas personas. Yo, por ejemplo, tenía un profesor de flauta que como persona era lo peor del mundo, pero me enseñaba muy bien y yo pensaba ‘bueno, es muy malo como persona, pero aprendo flauta’. Pues yo pienso que esto no debe de ser así ¿no? Que la educación musical debe de estar ligada a la educación en general y a la vida, no solamente debe de ser enseñar a tocar un instrumento. (Participante 6, P83-P84)

Aunque ya se sale del ámbito de investigación de este trabajo, la Participante 6 también ha trabajado en colegios y habla de algunos proyectos de innovación en los que ha estado dónde lo que primaba era la función social de la música, por encima de otros objetivos (Participante 6, P5 y P68)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las finalidades de las Escuelas de Música:

- Las finalidades por las que acuden los alumnos a las Escuelas de Música son muy

variadas.

- Los participantes trabajan de forma diferente con los alumnos si quieren presentarse a la prueba de acceso al conservatorio, y eso se manifiesta en tipo de repertorio, estructura de clases, explicitación de objetivos y velocidad de trabajo.
- Preparar la prueba de acceso a un conservatorio exige clases más prototípicas alineadas con los criterios de la prueba por parte de los participantes (también dependiendo de a qué curso se prepare); y parece difícil conseguir mantener igualmente una personalización del aprendizaje que solo consigue la participante con más experiencia.
- Aun no teniendo la experiencia de preparar a nadie para la prueba de acceso, se entiende que las clases deben ser diferentes.
- La mimesis con el conservatorio, aunque no se preparen pruebas de acceso, está presente especialmente con los participantes con menos experiencia laboral en Escuelas de Música.
- Otra de las finalidades habituales, especialmente en las escuelas de música gestionadas por sociedades musicales, es aprender el nivel mínimo para acceder a la banda.
- Algunos alumnos van obligados a clase, bien por sus p/madres o como requisito para acceder a la banda.
- A parte de motivos utilitaristas (iniciarse en un instrumento, preparar un acceso al conservatorio o a la banda, acudir obligados por los p/madres, ...) encontramos otros motivos como: el entretenimiento a través de la música, educar a través de la música o el desarrollo de la personalidad para ser mejor persona.

9.2.6. Alumnado que abandona

Excepto en el caso de los participantes con un año de experiencia, sí que se ha encontrado casos de abandono de los alumnos y los participantes han relatado cómo asumen esos abandonos. Una de las causas comentadas ha sido el nivel de exigencia que no han asumido los alumnos: “Cuando me he pasado de exigente en la academia de música, ... pues hay niños que se me han borrado” (Participante 4, P17). Otra causa, relacionada en cierta manera con la

anterior ha sido la dificultad de compaginar con el instituto (Participante 4, P17). Otros han sido, por la elección de uno de los dos instrumentos simultáneos que estaban estudiando: “alumnos que cursaban más de un instrumento y han elegido otro diferente al piano” (participante 5, P16); o incluso por traslados familiares (Participante 5, P16).

Aunque es una “causa anunciada”, otro de los motivos que ya hemos visto anteriormente es la obligatoriedad de cursar hasta cierta edad clase de instrumento para poder acceder a la banda. (Participante 3, P23).

En cuanto a cómo asumen ese abandono los participantes es habitual que se considere como un error propio cuando los participantes tienen más años de experiencia, o incluso como algo no grato: “a ver, como docente te hiere un poco” (Participante 5, P16).

La Participante 6 se explaya mucho más, aunque además indica que ese pensamiento ha ido evolucionando:

A ver, me lo tomo a veces como un fracaso personal. Antes más. Antes cuando era más joven para mí era un fracaso ¡y vamos! [risas]. Me sentaba muy mal, pero no de enfado con ellos, sino conmigo, de decir ‘algo ha habido por el camino que no nos hemos entendido y por mi culpa’ por decirlo de alguna manera ‘esto se ha perdido’. Y para mí eran como fracasos personales que me costaban mucho de gestionar. Ahora lo veo un poco diferente. Porque sí que es verdad que intento hacer todo lo que puedo y más y hay momentos en los que no todo depende de ti. Y no todos los alumnos quieren lo mismo y no todos van a querer estudiar música hasta el punto que tú te hayas imaginado. Por eso creo que es importante tener claro qué es lo que quieren ellos y así los fracasos ocurren menos. Sobre todo, ya sabes lo que hay ¿no? en algunos momentos y ya. Ya no es un fracaso, si no que el alumno ha llegado hasta el punto donde quería llegar y se ha hecho lo que se ha podido por todas partes y ya está. (Participante 6, P18)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a alumnado que abandona:

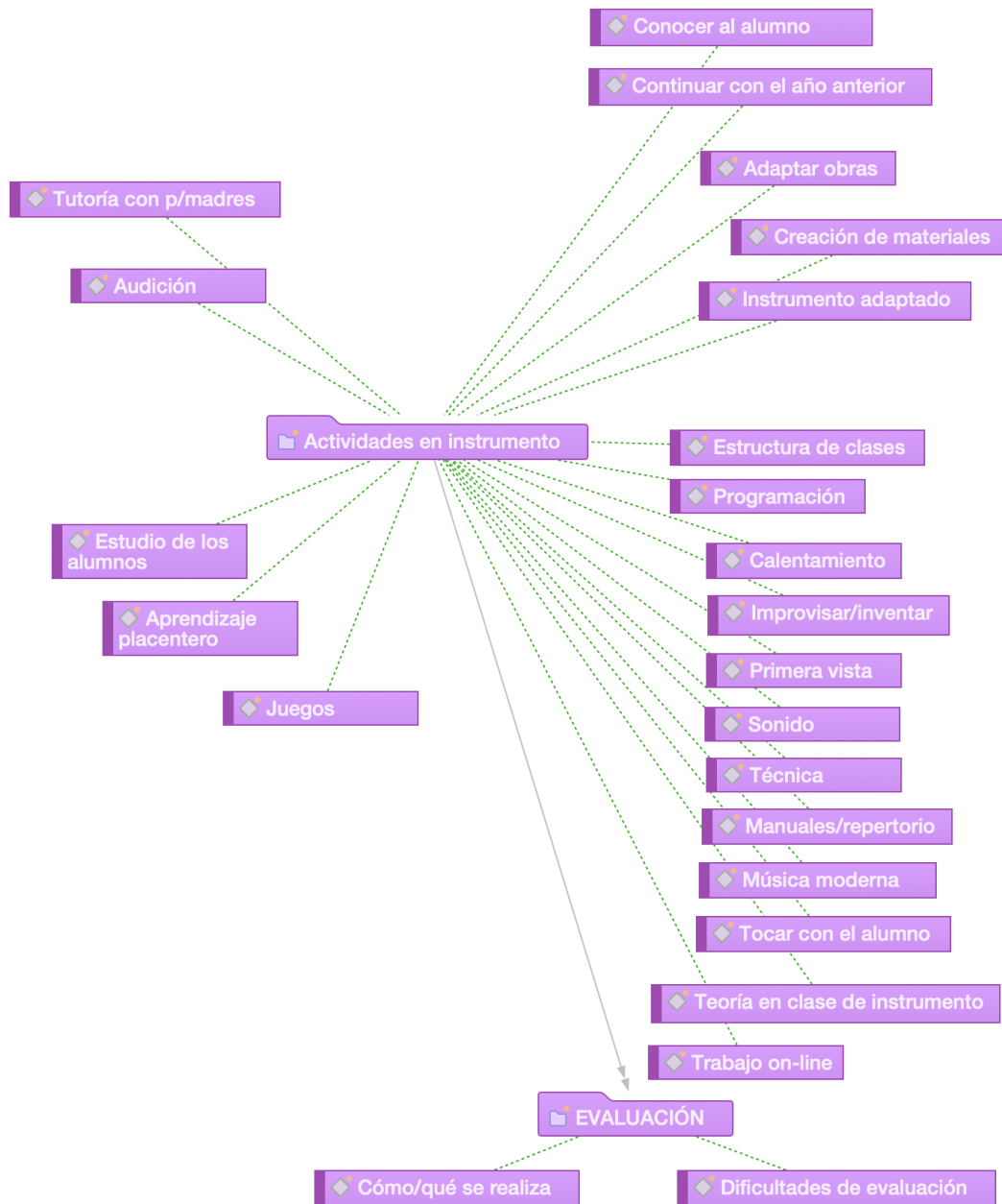
- Los motivos encontrados para el abandono de los estudios de instrumento por parte de los alumnos han sido: exceso de exigencia, dificultad de compaginación de estudios, elección de otro instrumento o traslados familiares.

- El haber cursado hasta cierta edad clase de instrumento como motivo obligado para acceder a la banda, también puede considerarse un motivo de abandono si el alumno no sigue con las clases llegada a esa edad.
- El abandono de los alumnos puede llegar a considerarse un fracaso por parte de los docentes más experimentados.

9.2.7. Las clases de instrumento con los alumnos: Panorámica

En este apartado vamos a analizar con detenimiento todo lo que los participantes indican directa o indirectamente que realizan durante las clases con sus alumnos. La Figura 25 muestra los códigos encontrados que vamos a tratar a continuación.

Figura 25 *Actividades que se realizan en las clases de instrumento*



Fuente: Elaboración propia.

Haciendo una panorámica, vemos por una parte (arriba a la derecha) códigos relacionados con actitudes que hablan de conocer al alumno que los participantes tienen en sus clases. Por el hecho de ese conocimiento a veces los profesores sienten que son continuadores de lo que ya venía haciendo ese alumno con el profesor anterior; y otras veces se habla de adaptar el

repertorio o crear materiales específicamente para las necesidades de ese alumno. Incluso llegando al punto de utilizar directamente instrumentos adaptados⁶⁵.

Por otro lado (centro a la derecha) se indican las diferentes actividades que pueden pertenecer a una posible estructura de clase o programación. Indicándose también (abajo a la derecha) algunas situaciones como cuando los participantes deben impartir tanto instrumento como lenguaje musical en la misma clase; o algunos comentarios sobre el trabajo on-line que realizaron durante el confinamiento.

Abajo se han indicado varios códigos relacionados con la evaluación; tanto el cómo la realizan, como las dificultades que encuentran para realizarla. Arriba a la izquierda, encontramos códigos relacionados con el estudio de los alumnos, o si el aprendizaje debe ser placentero, así como el planteamiento de juegos por parte de los profesores. Y finalmente arriba a la izquierda encontramos las audiciones o las tutorías con los p/madres, que, aunque no se realizan estrictamente dentro de las clases de instrumento, forman parte casi indispensable de las mismas. Vayamos ahora por partes a analizarlo en los siguientes apartados.

9.2.8. Conociendo al alumnado

Es importante destacar que cuando se han codificado las entrevistas, los participantes recién llegados a la profesión no hacen mención en ningún momento a adaptarse al alumno partiendo del conocimiento que podrían conseguir durante las clases; sino que simplemente comentan que seguían ciegamente lo que les dijo el docente que estaba el año anterior; tanto para alumnos que ya venían recibiendo clases con el anterior docente, como para alumnos que habían empezado directamente con los participantes. Veamos algunos ejemplos de ello: “Pues este año la verdad es que como es el primero también iba un poco a ciegas y he continuado con lo que venían haciendo del año anterior. [...] Venían ya trabajando con esos [libros] y yo lo que he hecho ha sido continuar: pues si iba con el primer libro y van por mitad, pues seguíamos con el él, o si han acabado el 1 pasamos al 2.” (Participante 1, P26). Incluso este participante la recomendación final que haría a los recién llegado se basa en esta misma idea: “Sobre todo que

⁶⁵ Aunque el término de instrumento adaptados también puede englobar a instrumento musicales que se han adaptado para poder ser utilizados por personas con diversidad funcional motórica, como las iniciativas de Human Instruments (s. f.) u OHMI (s. f.). En el caso de este trabajo, los participantes únicamente han hablado de instrumentos adaptados para ser usados con niños pequeños como el clarinete o flautas de plástico; en el que se simplifica el montaje y desmontaje del instrumento, la gestión de las cañas (si procede) y el peso.

pregunten al profesor de antes, porque claro yo llegué a ciegas no sabía qué nivel llevaba cada alumno, no conoces al alumno antes y si ya te dicen algo de ellos mejor” (Participante 1, P79). “me he quedado con lo que tenía mandado el otro profesor” (Participante 2, P20).

Incluso cuando los participantes más experimentados hablan de sus recuerdos, son en los mismos términos: “empecé en la escuela de música [...] porque sustituía una chica que estaba de baja. Entonces me pasó todos sus libros y yo solo me ceñía a eso y tampoco impuse lo mío.” (Participante 4, P63).

En el sentido contrario encontramos a participantes con más experiencia que relatan claramente como realizan acciones encaminadas exactamente a conocer el nivel del alumno y luego poder adaptarse a él: “lo primero que hago es escucharlos cuando llegan a clase. Porque sobre todo si vienen de otro profesor necesito saber cuáles son sus capacidades cuáles son sus conocimientos, su destreza [...] entonces en función de lo que ellos hayan visto y cuáles son sus capacidades, en función de eso elijo el repertorio” (Participante 5, P35). Este mismo participante indica más adelante (aunque esté hablando de la poca formación pedagógica recibida en interpretación) “te viene un alumno con necesidades especiales y tú has de saber cómo responder [...], lo que no puedes hacer es no poder hacer una valoración del alumnado” (Participante 5, P 75).

Para el participante 5 incluso son un problema las clases demasiado cortas que imparte en una escuela de música respecto a otras clases más largas que imparte en otros sitios ya que no le permite conocer suficientemente al alumno: “en la escuela [...] doy clases de media hora, son clases muy breves, muy cortas. Apenas tengo tiempo, o sea, no me da tiempo a conocer realmente al alumno. Es todo muy rápido” (Participante 5, P103). La importancia de conocer a los alumnos también se manifiesta en otro momento de la entrevista: “en el sentido personal he aprendido mucho de mis alumnos y es que me ha enriquecido mucho... no sé cómo expresarlos. Simplemente he aprendido mucho de ellos, el conocer a muchísimos tipos de personas, muchísimos tipos de niños sin filtros también esto te hace ver otras perspectivas”.

Siguiendo con el mismo participante, es muy interesante ver cómo el proceso de conocimiento del alumno se va construyendo e incluso puede servir también para que el propio alumno se vaya conociendo a si mismo con respecto a sus capacidades con el piano:

[...] hay veces que te llegan alumnos que no saben leer, no saben escribir y es

difícil. Entonces yo intento también aproximarlos un poco a la música en general, es decir; tanto ritmo como melodía, juegos de percusión corporal. Lo siento al piano y vemos agudos, vemos graves, un poco tocar el instrumento. O sea, como sentir el instrumento, ver un poco cuáles son sus capacidades, que ellos vayan descubriendo. (Participante 5, P45)

A pesar de ello, la propia Participante 5, reconoce momentos en los que falla precisamente por no haber tenido en suficiente consideración los conocimientos del alumno:

Pones obras que ves que nos salen y dices ‘¿será culpa mía?, ¿será que no era el momento?’. Trabajas un contenido sin haber trabajado tal vez algo anterior que era necesario para saber ese contenido yo qué, de intervalos, ... Claro, pero no has trabajado lo que es el semitono o hace falta recordarlo. Y eso es fallo tuyo, es fallo del docente. (Participante 5, P107)

El reconocer que cada alumno tiene unas características únicas y que hay que adaptarse a ellas es algo que también remarca el participante 6:

Pues sí, porque cada alumno es un mundo. Entonces no cojo el currículum y digo ‘este es el currículum de primero, segundo, tercero y cuarto que tienes que seguir’ porque no, Cada uno tiene sus necesidades y sus formas de aprender. Entonces para mi es importante conocerlos desde el inicio y ver qué camino vamos a necesitar llevar con cada uno de ellos. Porque cada uno, pues lo que decía, tiene una forma de trabajar, una forma de aprender y una forma de vivir la música diferente. (Participante 6, P10).

El conocer mejor las expectativas y objetivos que tiene cada alumno de su paso por la escuela de música, ayuda a evitar desencantos:

[...] no todos los alumnos quieren lo mismo y no todos van a querer estudiar música hasta el punto que tú te hayas imaginado. Por eso creo que es importante tener claro qué es lo que quieren ellos y así los fracasos ocurren menos. Sobre todo, ya sabes lo que hay ¿no? en algunos momentos y ya. Ya no es un fracaso, si no que el alumno ha llegado hasta el punto donde quería llegar y se ha hecho lo que se ha podido por todas partes y ya está. (Participante 6, P18)

De hecho, el participante 6 incide en esta importancia de conocer a los alumnos y lo eleva a una de las características más importantes de las que considera ser un buen docente, vinculando con su experiencia en diferentes etapas educativas que le ha ayudado a entender mejor el contexto en el que viven sus alumnos:

Y un buen docente debe de estar interesado por toda la educación. Toda. Y saber qué hacen sus alumnos, qué les pasa, qué aprenden en el colegio, qué aprenden en el instituto. A mí, si me gusta estar en muchos sitios es porque me gusta saber esos alumnos que quieres, cuáles son sus situaciones educativas en sus diferentes etapas. (Participante 6, P85)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a conociendo el alumnado:

- Los participantes con menor experiencia suelen seguir las indicaciones del profesor anterior sin tener en cuenta el conocimiento que ellos mismos podrían obtener sobre sus propios alumnos.
- Para los participantes con mayor experiencia es muy importante conocer por sus propios medios bien a los alumnos; hasta el punto de llegarse a considerar una de las características más importantes de un buen docente y culparse si se equivocan en ello.
- El conocer alumnado diferente puede llegar a ser una forma de enriquecimiento personal y amplitud de miras.
- Algunos participantes experimentados hacen que el proceso de conocimiento del alumnado sea compartido con el propio alumnado.
- El hecho de conocer a tus alumnos también ayuda a entender mejor los objetivos que tiene cada uno con su paso por la escuela de música y no asumir siempre como fracasos los momentos en los que los alumnos deciden terminar su camino por la misma.

9.2.9. Adaptando el material

Relacionado con el conocimiento del alumno y con su nivel, encontramos que muchas

veces los participantes se encuentran en la situación de tener que adaptar las obras que están trabajando con sus alumnos. No nos referimos únicamente a realizar una selección adecuada del nivel de las obras a trabajar (cosa de la que ya se ha hablado en Conociendo al alumnado) sino a realizar modificaciones en el propio texto de las obras que se están trabajando para facilitarlas, o encontrar arreglos ya existentes. Y esto es algo que encontramos únicamente en los participantes más experimentados: “buscamos un arreglo de una canción que conozcan” (Participante 4, P32); “Si hacía falta hacer alguna adaptación de alguna obra que querían trabajar, pues la hacía” (Participante 5, P4).

Otras veces, más que arreglar música pre-existente, se debe crear material específicamente para el alumnado. Una participante con poca experiencia cuenta como el profesor del año pasado le pasó un material que él había creado: “me dijo ‘yo utilizo esto’. Entonces me lo pasó. Que era como un dossier que se había hecho él” (Participante 1, P39).

En el caso de la Participante 5 expone muy profusamente su evolución con respecto a la creación de materiales, desde cuando se daba cuenta de que le faltaba material, hasta que ha creado su propia caja de recursos.

¿tenía dificultades? Pues sí, porque no contaba con tanto material, no contaba con tantas herramientas. Entonces la clase la percibía como algo más más lenta, yo veía que no estaba dando todo lo que podía de mí. Pero tampoco sabía cómo mejorarlo. (Participante 5, P137)

O sea, yo siempre me apunto lo que tengo que preparar yo, lo que tienen que hacer los alumnos: todo. Entonces yo busco material, fotocopiado las obras, siempre intento llevar todo a clase, ya sea de fichas de lenguaje musical, como repertorio. (Participante 5, P65)

Sí, pero sobre todo busco mucho material. Porque ahora hay cosas geniales, o sea de verdad. Hay gente que invierte su tiempo y además lo comparte con el resto y te genera muchísimos recursos y muchas herramientas. Entonces invierto mucho tiempo en buscar muchos libros, muchos libros, y en hacer pues... juegos. Te puedo enseñar lo que tengo aquí. Una caja de juegos, pues desde dominós musicales, fichas de compositores, todo este tipo de cosas. Que pierdo mucho tiempo buscando, plastificando, pegando y haciendo manualidades.

(Participante 5, P121)

En el caso de la Participante 6 también se narra su camino hasta conseguir unos materiales propios, aunque a diferencia de la Participante 5, este camino ha sido recorrido mediante una red de apoyo de varios docentes:

Y entre nosotras, de alguna forma, creamos una red, ¿no? De ir buscando recursos e ir buscando materiales que nos ayudarán a poder empezar también pronto y poder empezar bien con los que no eran tan pequeños, pero con más recursos. [...] Entonces esta red, como que nos unió mucho y compartíamos infinidad de materiales. Empezamos a indagar también sobre otros métodos que no eran Suzuki: el 'kínder-flauta', ... todo lo que nos venía y todos los recursos que nos parecían buenos nos los íbamos quedando.

Luego yo también hice Willems y había recursos que, aunque no fueran puramente instrumentales nos venía bien todo lo que tenía que ver relación con la voz. Con Dalcroze todo lo que tenía que ver en relación con el cuerpo con niños tan pequeñitos nos venía bien y también lo cogíamos. [...] Y todos estos recursos también nos los quedábamos. Y era como que entre todas nos fuimos formando. Y así aprendimos.

Pero sobre todo buscando; incluso por Instagram, Facebook, ... todos los recursos de profesoras que veíamos buenos e ir haciéndonos nuestros recursos y nuestros libros de canciones de pequeñitos. 'Yo he creado esta canción de 2 notas, te la comparto. Ah, pues genial: yo también tengo esta, te la comparto. Ah, pues te la traduzco al euskera. Ah, pues bien.' Y entre todas nos ayudamos muchísimo." (Participante 6, P30-32)

Finalmente, también encontramos la situación en la que, en lugar de utilizar un instrumento musical en su forma profesional, los alumnos de los participantes aprenden con instrumentos adaptados, como el *clarineo* (Participante 1, P3 y P6) o flautas de plástico (Participante 6, P28). Siendo las principales ventajas de estos instrumentos, a parte del precio, la facilidad para montarlos, y el menor peso para sostenerlos.



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a adaptando el material:

- Es frecuente que los participantes tengan que adaptar repertorio a sus alumnos o buscar arreglos existentes, pero es algo que solo reportan los más experimentados en la docencia.
- Darse cuenta de que te falta material puede ser un aliciente para empezar a crear tu propio conjunto de recursos.
- Los docentes más experimentados van creando con el tiempo un conjunto de recursos propios.
- Los docentes más experimentados aprenden a buscar recursos disponibles (libros, internet, redes sociales, ...) y adaptárselos a sus necesidades.
- La creación de una red es un catalizador para conseguir nuevos recursos.
- Hay instrumentos que utilizan instrumentos adaptados para los alumnos más pequeños o que están empezando.

9.2.10. Estructura de las clases

A la hora de preguntar sobre si en las clases que realizan los participantes hay una estructura común entre ellas, se ha visto claramente como sí que existe en los casos de instrumentos propios de una banda sinfónica (como la flauta y el clarinete) y sin embargo ya no está tan presente en los casos de los pianistas.

En el primer caso suele seguir un patrón: calentamiento – técnica – estudios – repertorio. Veamos ejemplos:

- “intento que sea más o menos estructurada dentro del poco rato que tengo. [...] la escala para calentar. Luego algunos sí que los llevo con articulaciones. Y luego ya pasamos al libro [de estudios]. Luego al final, después del libro: la obra que lleven” (Participante 1, P33)
- “Hago, pues 10 minutos o así un poquito de sonido con las notas que se saben. [...] después paso a la técnica en las más grandes directamente a los estudios o las cancioncitas que toca. Y las grandes pues eso: sonido, técnica y después ya al final los estudios” (Participante 2, P18)

- “Sí. Pues calentamos un poco, ejercicios de respiración. Luego ejercicios de calentamiento, todos hacen su técnica ya sea más o menos complicado. [...] Luego ya pues lo que tenían de deberes, un poco de primera vista y luego ya pues ellos eligen” (Participante 3, P19)
- “Sí, sí, mis clases son siempre iguales. Primero empezamos con calentamiento, con los más pequeñitos sin instrumento. Con los más mayores sí con instrumento. Luego de hacer el calentamiento [...] hacemos como los puntos de estudio más difíciles de la pieza que van a tocar. [...] Y luego vamos a la pieza o el fragmento que lleve; la trabajamos un poco. [...] Y luego siempre me gusta acabar las clases haciendo un repaso de una pieza que se saben muy bien que antes la hemos pactado.” (Participante 6, P38)

Sí que es cierto que en el caso de la Participante 6, además intenta dar coherencia a la estructura de la clase y que no sea una sucesión de partes independientes: “el calentamiento suele estar ligado a lo que van a tocar luego, a la pieza que van a tocar; [...] repaso de una pieza que se saben muy bien [...] donde pongamos en práctica cosas que estamos trabajando en la pieza de la pieza actual. Entonces disfrutan esa pieza que ya se saben, pero a la vez también practicando cosas que necesitan interiorizar.” (Participante 6, P38)

Sin embargo, en el caso de las pianistas, aunque se habla de que hay cierta estructuración, especialmente en el caso de preparar a alguien para la prueba de acceso (Participante 4, P9), encontramos que cuando se hace la pregunta directa sobre si hay una estructura similar en las clases: “No, [risas]. Depende, claro.” (Participante 4, P39).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a estructura de las clases:

- Existe un patrón subyacente y evidente de estructura de clases en los instrumentos pertenecientes a una banda sinfónica, pero ya no en el piano.
- El patrón suele ser: calentamiento – técnica – estudios - repertorio.
- Aunque haya poco tiempo se intenta mantener el patrón.
- La estructura de las clases parece que es algo que ya viene de fábrica desde los inicios laborales.
- En uno de los casos con más experiencia se da coherencia e interrelación a las

diferentes partes de esa estructura, que dejan de ser secciones desconectadas entre sí.

9.2.11. La programación

Aunque no se ha preguntado directamente por la programación, puesto que es una herramienta curricular que no es necesaria para las escuelas de música, este concepto ha surgido varias veces en las entrevistas. Unas veces como simple documento prescriptor de repertorio: “las obras sí que las he elegido yo [...] más o menos he ido mirando lo que la programación del conservatorio Profesional y Elemental” (Participante 1, P27); otras veces como algo que se debe saber hacer como muestra de tus conocimientos pedagógicos: “que no te digan que hagas una programación porque vas a tener que estar horas y horas en internet a ver lo que es eso” (Participante 3, P86); pidiéndolo algunas Escuelas de Música y otras no (Participante 3, P72).

No obstante, aunque se tenga una programación, es un documento que no parece que haya mucho problema en no seguir: “yo tengo mi programación. [...] Pero realmente al final haces un poco lo que quiere cada niño, dependiendo de sus intereses, [...] no hago con dos niños los mismo.” (Participante 3, P6). Y de esto mismo ya hemos comentado ampliamente el caso de la Participante 6 cuando abiertamente dejaba de lado el currículum para adaptarse a las necesidades de los alumnos (Participante 6, P10).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la programación:

- Aunque las programaciones no son un documento obligado de las Escuelas de Música, algunas veces están presente de una forma u otra.
- Las programaciones de los conservatorios públicos cercanos a la escuela de música pueden ejercer cierta influencia en la propia docencia de las escuelas de música.
- Las programaciones a veces son entendidas como simples prescriptores de repertorio.
- Hay escuelas de música que piden programación a sus docentes y otras que no.
- En el caso de existir, son un documento del que se puede divergir en la propia práctica docente para adaptarse a las necesidades y objetivos de cada alumno

(especialmente cuanto más experimentados son los participantes).

9.2.12. Actividades de calentamiento, sonido y técnica

Ya hemos visto en el apartado de estructura de las clases, que las actividades de calentamiento y técnica forman parte de lo que se suele hacer en las clases; incluso a veces aparece el trabajo del sonido como actividad diferenciada de la técnica o el calentamiento⁶⁶.

Las actividades de calentamiento, como hemos visto, son habituales en todos los participantes no pianistas (Participante 1, P33; Participante 3, P19; Participante 6, P38), en el caso de pianistas, apenas encontramos una cita cuando se habla de cómo sería una clase ideal; y cómo algo habitual que dé tiempo a hacer (Participante 4, P43).

En cuanto a sonido, de forma similar al calentamiento, se nombra claramente en todos los no pianistas y de forma detallada. Por ejemplo, como elemento de la evaluación: “los más importantes son sonido y técnica y en algún caso primera vista y estudio en casa” (Participante 1, P31). También se habla de la importancia de tener más tiempo de clase con alumnos mayores para que dé tiempo de trabajar el sonido (Participante 2, P18). Incluso el trabajo del sonido fue una preocupación a la hora de realizarlo on-line (Participante 3, P92). Y finalmente, la Participante 6, habla del sonido como un fundamento a tener en cuenta desde todo momento, aunque la progresión de los alumnos parezca más lenta al principio (Participante 6, P28).

Por el contra, el único momento dónde las participantes pianistas nombran el sonido es para indicar que les resulta un elemento difícil de trabajar (Participante 5, P135).

Al igual que con el calentamiento y el sonido, las actividades relacionadas con la técnica son una constante, esta vez en todos los participantes. La técnica se nombra como un elemento con peso específico en la evaluación (Participante 1, P29, P31), como ejercicios sueltos (Participante

⁶⁶ Esto es debido a que las actividades en las que se trabaja el sonido pueden ser utilizadas como actividades de calentamiento (por ejemplo, notas largas), o también porque el trabajo del sonido puede considerarse como trabajo de la técnica propia del instrumento. Al mismo tiempo, cuando se habla de técnica, algunos se refieren a ella como ejercicios específicos para resolver problemas técnicos del instrumento y otros se refieren a trabajar estudios (pequeñas piezas) compuestos para trabajar determinadas dificultades técnicas. Incluso el concepto de técnica es utilizado a veces por la misma persona para hablar de ambas posibilidades.

1, P33; Participante 2, P18; Participante 3, P19) y muchas veces también aparece vinculado a libros específicos (Participante 3, P21; Participante 4, P33; Participante 5, P49).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a actividades de calentamiento, sonido y técnica:

- Las actividades de calentamiento son deseables en las clases de piano, pero no suele haber tiempo para ellas.
- El sonido es considerado un elemento muy importante (incluso puede que con peso específico en la evaluación) en los instrumentos de banda.
- La técnica puede tener un peso específico de la nota y puede ser trabajada mediante ejercicios aislados (como escalas) o a partir de ejercicios de libros.

9.2.13. Repertorio

Cuando las participantes hablan del repertorio⁶⁷ que se trabaja en las clases de instrumento, nos encontramos que las participantes con menos experiencia suelen buscar un apoyo externo para facilitarles esta decisión. Este apoyo externo puede venir de diferentes sitios:

- Lo que otro profesor ya decidió anteriormente: “he continuado con lo que venían haciendo del año anterior [...] Venían ya trabajando con esos y yo lo que he hecho ha sido continuar; pues si iba con el primer libro y van por mitad, pues seguíamos con él, o si han acabado el 1 pasamos al 2” (Participante 1, P26); “me he quedado con lo que tenía mandado el otro profesor” (Participante 2, P20)
- Consultando a su antiguo profesor: “he hablado con profesores antiguos míos en el conservatorio” (Participante 2, P20)
- Libros o manuales específicos para el aprendizaje del instrumento: (Participante 1, P26, citado arriba); “Cogí un libro [...] de iniciación que me parece que está bastante bien porque te va mezclando cosas” (Participante 3, P21)
- Lo que tocan en la banda: “Y dan clase, pues, de lo que tocan en la banda”

⁶⁷ Simplificando, por repertorio se puede entender tanto las composiciones realizadas por compositores para ser tocadas por el instrumento de cada uno, como los manuales de aprendizaje de un instrumento musical que muchas veces contienen estas mismas obras y también obras compuestas especialmente para el manual por el autor del mismo.

(Participante 3, P3);

- La programación del conservatorio cercano sea para imitarla o para conocer el repertorio orientativo de la prueba de acceso: “he ido mirando lo que era la programación del conservatorio” (Participante 1, P27) “a no ser que realmente se quieran preparar una prueba y tengamos que tocar repertorio clásico así porque sí” (Participante 3, P15); “tienes un alumno que se quiere presentar a un conservatorio y tiene que llevar 3 obras” (Participante 4, P39).

Sin embargo, cuando los docentes tienen más experiencia, ya se puede apreciar como intentan hacer más partícipe al alumno de lo que quiere tocar, “O también, a ver, ¿qué te gusta? Pues buscamos canciones que le gusten” (Participante 3, P15); “y ya tienen pues cierto nivel [...] pues ya lo pacto con ellos “¿Qué te apetece tocar? ¿Qué música te gusta?” Buscamos un arreglo de una canción que conozcan [...] y que sean independientes a la hora de buscarse una partitura o una canción que les guste y poder tocarla” (Participante 4, P32); “dependiendo de lo que ellos quieran trabajar. Si ellos quieren trabajar un repertorio más moderno pues intento siempre buscar obras que trabajen un aspecto concreto, pero en ese tipo de música.” (Participante 5, P35); “igual querían trabajar un repertorio clásico, como te venían pidiendo algo de pop o algo de jazz” (Participante 5, P2).

Así como también decidir el repertorio en función de las necesidades: “Es que depende de los objetivos del propio niño” (Participante 4, P30); y Participante 5 (P35, antes citado).

Es interesante remarcar cómo los docentes más experimentados saben conjugar estas dos últimas opciones que hemos comentado; el repertorio que les gusta a los alumnos y aquellos aspectos técnicos o musicales que necesitan trabajar, como el caso de la Participante 5 (P35, antes citado). Y también señalar cómo la Participante 5 reconoce su propia evolución en cuanto al conocimiento del repertorio existente: “al principio no tenía conocimiento de todo el repertorio que había, he ido formándome, he ido buscando un poco más” (Participante 5, P4).

O el caso de la Participante 3: “igual que hay niños que no les gusta nada tocar estudios; pues meto menos estudios y tocamos más cancioncitas. No sé, intento lo que tengo que trabajar pues por otro sitio que a ellos les guste.” (Participante 3, P16).

También hay que señalar que no todo el repertorio se basa en descifrar partituras que tienen todas las notas escritas, y sobre ello da cuenta la participante 4: “he sido más versátil que otros

compañeros que por ejemplo no se mueven en un cifrado americano, no saben dar una clase, por ejemplo, de improvisación de jazz” (Participante 4, P127); “te trae un estándar. Y tú, si no has visto un estándar en tu vida ¿qué haces?” (Participante 4, P131).

Finalmente, aunque vamos a ver someramente las respuestas de la Participante 6 sobre el repertorio, al seguir la metodología Suzuki creemos más conveniente hablar de ello con más profundidad posteriormente en el apartado de Suzuki. Pero cuando habla sobre el repertorio con los alumnos adultos comenta: “tengo alumnos ya adultos, donde también utilizó el Suzuki con ellos muchas veces. Pero ellos se traen las piezas de la banda o las piezas de lo que sea, claro. Y entonces ahí sí que es una balanza de 50% cada uno de lo que quiere trabajar, y entre los dos hacemos el repertorio” (Participante 6, P26).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a repertorio:

- Los participantes con menos experiencia deciden el repertorio en base a apoyos externos a la propia clase.
- Estos apoyos pueden ser: (a) lo que otro profesor ya decidió anteriormente, (b) consultando su antiguo profesor, (c) libros o manuales específicos para el aprendizaje del instrumento, (d) lo que tocan en la banda, (e) la programación del conservatorio cercano.
- Los docentes más experimentados suelen buscar repertorio en función de lo que les gusta a los alumnos y en función de lo que consideran que necesitan trabajar, incluso en algunos casos intentando combinar ambas opciones en el mismo repertorio.
- El conocimiento del repertorio es un proceso importante para dejar de depender de apoyos externos y poder empezar a elegirlo en función de los gustos y necesidades del alumno.
- Hay repertorio, como el de jazz, que requiere de unas habilidades y conocimientos especiales por parte del profesorado para poder impartirlo.

9.2.14. Primera vista e improvisación

Las actividades de lectura a primera vista es algo que casi todos los participantes indican

que realizan en sus clases (Participante 1, P31; Participante 3, P19; Participante 4, P9; Participante 5, P39) e incluso como elemento de peso propio en la evaluación (Participante 1, P29). También destaca el hecho de que únicamente las pianistas indican que trabajan la primera vista vinculada a la preparación de las pruebas de acceso al conservatorio (Participante 4, P9; Participante 5, P43).

La Participante 5 da más detalles interesantes con respecto a la primera vista. Por una parte, habla de las estrategias creativas que utiliza con aquellos alumnos que tiene que no necesitan preparar una prueba de acceso: “de primera vista tal vez buscaría otro tipo de repertorio más, pues yo qué sé, bandas sonoras, algo de jazz algo a cuatro manos. Me encanta trabajar a cuatro manos con los alumnos” (Participante 5, P41). Pero, por otro lado, es importante reseñar cómo se ha dado cuenta de que el trabajo de la lectura a primera vista es algo que en su propia formación se realizó únicamente vinculado a la preparación de la prueba de acceso, y cuando esta se superó, desapareció: “ya te he comentado que trabajo la primera vista, que es algo que yo no vi, o sea, vi en cuarto de elemental para preparar la prueba. Pero no, no seguí trabajando.” (Participante 5, P119)

El tema de la improvisación o la creación musical es algo que aparece mucho menos reseñado; únicamente en dos ocasiones. Una vinculado a la metodología IEM:

[...] poco a poco y luego sí que nos inventamos cancioncitas, si hemos aprendido sol y la, pues cancioncitas con sol y la. [...] Y van haciendo eso y luego ya cuando ya saben varias notas ya puedes inventarte cancioncitas. Y como aquí utilizamos la metodología IEM y ellos ya empiezan que ya saben tónica-dominante y eso; pues entonces ellos inventan sus cancioncitas con sus notas y van haciendo. (Participante 3, P21)

Y también tenemos el otro caso de una participante con conocimientos en música moderna que utiliza juegos de improvisación para las primeras clases: “es más como descubrirlo juntos. Y entonces ya pues ‘vamos a tocar teclas negras’, ‘vamos a improvisar algo, ¿te atreves?’ ” (Participante 4, P41); o con alumnos más adultos: “Buscamos un arreglo de una canción que conozcan, también hacemos algo que sea de acompañar o improvisar. Sí. Que se desenvuelvan con el instrumento.” (Participante 4, P32).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a primera vista e improvisación:

- Las actividades de primera vista es algo que casi todos los participantes reportan que hacen (incluso con peso propio en la evaluación en algunos casos).
- Las pianistas son las únicas que han comentado el trabajo de la primera vista como vinculado a la preparación de las pruebas de acceso.
- Cuando la primera vista en pianistas no está vinculada a la preparación de una prueba de acceso se pueden utilizar aproximaciones más creativas (repertorio moderno, y cuatro manos).
- Las menciones a la improvisación son escasas, y una de ellas está vinculada a una metodología específica que la tiene como base y la otra vinculada a una participante con conocimientos en música moderna.

9.2.15. Teoría en clase de instrumento

Otro de los temas que ha surgido en las entrevistas es cuando los participantes se ven en la tesitura de tener que impartir nociones de teoría musical en la clase de instrumento. Se ha encontrado que esto puede ser debido a cuatro motivos:

- Porque los alumnos están en un curso que la escuela de música ya ha planificado que tengan clase de instrumento, pero no tienen otra asignatura más: “entonces tocamos un poquito y también les hago hacer la escala en la pizarra [...] porque tampoco van a ir ni a iniciación ni a un jardín musical ni nada de eso. Entonces también eso, para que vayan conociendo las notas y vayan leyendo algo y nada a soplar un poquito [...]” (Participante 1, P8).
- Porque los alumnos no van a lenguaje musical debido a que no quieren: “Hay uno que no va a lenguaje musical, porque directamente va a primero y dijo que él no quería seguir con lenguaje. Y entonces se supone que vamos complementando un poquito las carencias que tiene por no hacer lenguaje, con el instrumento. “(Participante 1, P18); “[...] yo he tenido alumnos que han ido [a lenguaje musical] y alumnos que no. Yo siempre he intentado basarme en el piano y digamos, trabajar aspectos teóricos en las obras de piano [...] Trabajar sobre la obra de piano” (Participante 5, P33).

- Porque, aunque vayan a lenguaje musical, las participantes consideran que el nivel que tienen es demasiado bajo para lo que se necesita trabajar en la clase de instrumento: “Hay algunas veces que en clase explico cosas de solfeo, porque el nivel es bajo y tengo que explicarles un poco para ir avanzando más con la flauta” (Participante 2, P14).
- Porque la responsabilidad de la preparación de la totalidad de la prueba de acceso al conservatorio recae en el profesor de instrumento: “Yo cuando cojo a alumnos que se están preparando para el conservatorio lo doy todo: doy instrumento, pero también doy lenguaje, también doy la prueba de primera vista. Nada, todas las pruebas: lo llevo yo misma.” (Participante 4, P9).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a teoría en clase de instrumento:

- Es habitual que, por diferentes motivos, los participantes tengan que dar clase de teoría musical durante la clase de instrumento.
- Los motivos encontrados han sido: (a) porque los alumnos están en un curso que la escuela de música ya ha planificado que tengan clase de instrumento, pero no tienen otra asignatura más, (b) porque los alumnos no van a lenguaje musical porque no quieren, (c) porque, aunque vayan a lenguaje musical, las participantes consideran que el nivel que tienen es demasiado bajo para lo que se necesita trabajar en la clase de instrumento, (d) porque la responsabilidad de la preparación de la totalidad de la prueba de acceso al conservatorio recae en el profesor de instrumento.

9.2.16. La evaluación

Cómo los participantes realizan la evaluación de su alumnado es una de las preguntas directas que se les realizó. Y ahí, similar a lo que sucede con la elección del repertorio; es habitual que los participantes con menos experiencia sigan criterios que ellos no han decidido: “tenemos, creo, 5 ítems. Uno es estudio en casa y otro actitud en clase y en general. Y luego tenemos: técnica, sonido y primera vista. [...] vienen ya marcados de la escuela.” (Participante 1, P29-P31); “tenemos todos una rúbrica y pues evaluamos con una rúbrica” (Participante 3,

P23).

Y a medida que tienen más experiencia suelen decidir ellos sus herramientas de evaluación: “normalmente suelo realizar una rúbrica en la que, claro, en función del nivel, pues valoro desde la participación, valoro también el trabajo autónomo, si han acabado tocando las piezas, si las han acabado tocando de memoria. O sea, hay muchos aspectos que valoro para que la nota no sea, pues, puesta al azar” (Participante 5, P53).

Al respecto de la utilización de rúbricas para evaluar, la Participante 6 hace una reflexión interesante:

En una de las escuelas de música donde estoy lo hacen muy bien por qué lo hacen por rúbricas y esto me gusta más. Aunque, claro, las rúbricas no las puedes utilizar para todos los alumnos por igual, tampoco. Porque si tú con ellos pactas lo que vas a hacer durante el curso, tienes que personalizar las rúbricas. Y a veces cambiarlas es muy complicado. (Participante 6, P42)

No obstante, más interesante que ver cómo se desarrolla la evaluación (todos han comentado las rúbricas), es analizar los problemas que indican que tienen a la hora de poder realizar la evaluación. En el caso de la Participante 1, nos indica que independientemente de que tenga una herramienta que ella no ha creado, puede “utilizarla” para que genere la nota que ella quiera, ya que aunque una rúbrica valora diferentes aspectos, considera que unos (“buena actitud”) están supeditados a otros (“saber tocar”): “Luego la ponderación se la damos nosotros como queremos. Incluso yo podría poner esos 5 ítems y luego ponerle otra nota que no sea la media de esos y ponderarlos como yo quiera. Porque al final si tienes muy buena actitud y no sabes tocar, poco se puede hacer en la evaluación.” (Participante 1; P31).

La Participante 3, que en uno de sus lugares de trabajo sí que le proporcionan una rúbrica, comenta sus problemas a la hora de poner notas cuando no le obligan a utilizar una herramienta:

[...] eso es complicado porque a mí no me gusta poner notas. Hablo de diferentes escuelas. En esta tenemos todos una rúbrica y pues evaluamos con una rúbrica. En la otra me hacen poner nota, pues bueno, pues pongo nota aproximadamente lo que pienso. Pero yo siempre les explico que al final, ... o sea tenemos unos objetivos, pero tampoco pasa nada si no los cumplimos en un año porque lleváis ya 6 años estudiando flauta. Porque en este caso es que llevan muchos años y

ellos hasta los 16-17 están obligados a ir, luego ya si no quieren pueden dejárselo. Si sigues, al final ¿yo que nota te tengo que poner? Si tú vienes aquí porque te apetece, quieres pasártelo bien. No sé porque tengo que poner un 8 o 5 [...] Ya son mayorcitas, no tengo porqué ponerte una nota. Y a los más pequeños, pues sí. Les poner nota, haces un pequeño examen. (Participante 3, P23, P25).

También se ha encontrado un caso de evaluación de la que se temen las consecuencias que pueda tener en la continuidad de los estudios de los alumnos:

Pues, ... No sueles suspender alumnos, porque si no, ... se borran [risas]. Entonces pues, pues bueno; nos dicen eso: 'si alguien lo hace muy mal ponle un cinco, pero no le pongas un cuatro porque se desmotiva y se va' [risas]. Pero bueno, ... sí... no sé. Los que lo hacían bien, sí que ponía buenas notas, los que más o menos cumplían y veía como un progreso. Y nada, los que se estancaban un poco pues... (Participante 4, P45)

Aunque la Participante 3 ya expresaba antes que no le gustaba poner notas (Participante 3, P23), es especialmente relevante cómo lo vincula la Participante 6 a su práctica docente y expresa todas las dudas que le surgen e incluso como intenta darles remedio:

Uff, esto es lo peor. Esto lo llevo muy mal. Porque por ejemplo en Suzuki no se evalúa, no se evalúa prácticamente nada, más cuando son pequeñitos y que están los padres en clase. Entonces no necesitas evaluarlos.

[...] pero más que evaluarlos, cómo hablas con los padres diariamente, constantemente y como hay un ir y venir de 'tenemos que hacer esto. Bien lo hemos conseguido: ya está. El próximo objetivo será este'. Cuando considere 'lo hemos conseguido' pues genial y maravilloso. Pero no es 'estos son los ítems que vamos a conseguir este curso o trimestre y luego vendrá un boletín', no. Entonces aquí es muy complicado calificar con los Suzuki, nunca se califica.

[...] Pero es muy difícil para mí. Es muy difícil poner notas y evaluar. Y de hecho estoy en proceso de darle muchas vueltas; leyendo un libro ahora, que se llama 'Evaluar per aprendre' de Neus Sanmartí, si no recuerdo mal... Porque el proceso

de evaluación y de calificación lo llevo realmente mal. Es que es muy difícil para mí plasmar... Lo que han hecho bien es maravilloso y lo sé plasmar; lo que tienen que mejorar me resulta difícil plasmarlo y muchas veces que lo entiendan. Es como que necesito que esto no sea solo una hoja con unas notas o con un apto/no apto, o una rúbrica. Necesito mucha comunicación, que es muy difícil en las escuelas regladas a veces tener esta comunicación fluida. Aunque sí que es verdad que las clases de instrumento son individuales, yo todavía no he encontrado el momento de antes de que les llegue un boletín poder hablar bien de la evaluación y de la calificación. Para mí ahora mismo es lo peor. (Participante 6, P40-P42)

Y, aunque relacionado con la actitud autocrítica y la temática de la evaluación, la Participante 6 también nos brinda un momento en el que comparte cómo realiza ella sus procesos internos de autoevaluación docente:

[...] hay semanas que pienso “uff, has sido demasiado exigente”, o “has sido poco exigente”, o “no te has puesto en el lugar del alumno” o “no has sabido empatizar”. Es que cada día es una, pero yo creo que a mí también me gusta ser así. Que yo cuando acabo una clase no me apunto en la libreta “tiene que repasar esto, esto y esto”, si no, me apunto: “[se nombra a si misma], piensa esto”, “[se nombra a si misma], piensa un poco más sobre qué ha pasado aquí”. Porque la autoevaluación del profesorado pienso que no es algo que pones al final de la programación, sino que pienso que es algo que te tienes que hacer diariamente. Y por eso pienso que fracaso muchas veces. Pero no pasa nada, de ahí se aprende también. (Participante 6, P91)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a evaluación:

- La evaluación se suele hacer mediante rúbricas.
- Los participantes con menos experiencia suelen delegar las decisiones de evaluación en herramientas que se les han proporcionado, mientras que los más experimentados crean las suyas propias, o incluso intentan personalizarlas para cada alumno.
- Con ausencia de herramientas de evaluación suele costar determinar claramente la

nota. E incluso con la presencia de las herramientas, a veces se quiere maquillar el resultado que producen.

- Cuando los alumnos son más mayores y van sin estar obligados, les cuesta calificarlos a los participantes.
- Hay casos dónde la calificación se ve influida por las consecuencias que ésta pueda tener en la permanencia de los alumnos en la escuela de música.
- La evaluación puede ser un proceso complicado incluso para aquellos docentes con más experiencia.
- La autoevaluación docente solo es sistematizada por la participante con más experiencia.

9.2.17. El estudio de los alumnos

La cantidad de estudio de sus alumnos es un tema que genera preocupaciones entre los participantes. Cuando antes comentábamos las dificultades que encontraban que tenían sus alumnos, ya surgía la cuestión del tiempo que dedican a estudiar entre clase y clase.

Por ejemplo, la Participante 1 comenta: “porque al final si han empezado porque los padres quieren, llegan a casa y no montan el instrumento, entonces no conseguimos avanzar todo lo que podrían avanzar” (Participante 1, P12); “Hay que irse adaptando, que el alumno no va a traer siempre todo estudiado. Para mí eso es como un jarro de agua fría: el avance de los niños” (Participante 1, P56); “Yo pensaba que era todo más metódico -para mí siempre lo había sido así-, en plan “la semana que viene te estudiar la siguiente lección y yo la llevaba estudiada”. Pero ahora el tipo de alumno ha cambiado, o en las escuelas de música que no son enseñanzas oficiales hay otro tipo de [...] filosofía con el instrumento” (Participante 1, P55). Es decir, la Participante 1 esperaba que de forma natural los alumnos estudiaran semana a semana y el hecho de que eso no suceda le ha supuesto un fiasco.

La Participante 2 comenta que las clases son más dinámicas cuando los alumnos estudian (Participante 2, P4), y la Participante 3 reconoce que muchos alumnos no tienen interés en estudiar (Participante 3, P3); y que en algunos casos tampoco pasa nada si no estudian hasta alcanzar los objetivos propuestos: “yo siempre les explico que al final, ... o sea tenemos unos

objetivos, pero tampoco pasa nada si no los cumplimos en un año” (Participante 3, P23).

La Participante 4 indica que uno de sus objetivos es que el alumno “se va a casa sabiendo esclarecer sus dudas y siendo independiente en su trabajo autónomo” (Participante 4, P43); ya que ve que es una de las principales dificultades que se encuentra:

Yo creo que algo complicado, pero que tampoco depende de mí, es que los niños trabajen en casa. Creo que no hay una cultura, por lo menos en las academias, que muchas veces aparcan a los niños y es como que los padres muchas veces se piensan que el trabajo se hace en todo en el aula y luego en casa no hay que estudiar nada más. Y yo creo que los propios niños interioricen esa disciplina y esa responsabilidad creo que es lo que me gustaría a mí inculcar. Pero lo considero muy difícil porque no existe ese compromiso por parte de los padres. Muchas veces, no es la mayoría tampoco, en ocasiones. (Participante 4, P111)

También la Participante 4 indica que es más importante el estudio que el talento para avanzar en el aprendizaje musical: “niños que en un primer lugar podrían costarle más ciertos aspectos; pues yo qué sé, el ritmo y tal, con trabajo a lo mejor han superado gente que tiene mucho talento, pero que no estudia.” (Participante 4, P15). Y de forma similar la Participante 5 habla de ganas y estudio: “Porque hay veces que te vienen, que quieren aprender, pero el tema de estudiar en casa pues como que no.” (Participante 5, P6).

La Participante 5 también es muy prolífica hablando de cómo conseguir que los alumnos estudien, cosa que las anteriores participantes no habían comentado, y que responde cuando se le pregunta sobre las cosas que ahora sabe hacer bien con respecto a sus primeros años de experiencia docente: “Por ejemplo, ayudar al alumno a estructurar su estudio. Yo antes no sabía cómo hacer que el alumno se responsabilice un poco más, se involucre. Ahora puedo hacer contratos, puedo hacer horarios de estudio con el alumnado. Utilizó por ejemplo sellos, como premios que ayudan a que se involucre más.” (Participante 5, P139). Por eso mismo también habla de algunos de los alumnos que estudian mucho: “tengo alumnos que están encantados, estudian muchísimo. Alumnos que se levantan por la mañana y antes de ir al colegio se sientan al piano.” (Participante 5, P102). A este mismo respecto, cuando se le pregunta sobre lo que considera que debe ser un buen profesor indica que la clave está por el camino de la motivación del alumno e impulsarlo a mejorarse:

Pues a ver, un buen profesor es aquel que te impulsa a superarte de alguna

manera, que te motiva, que te enriquece. Sobre todo, el tema de la motivación, que es muy importante. Es que un profesor que te está diciendo que no te va a salir en la vida solo te va a traer frustración. (Participante 5, P95)

La Participante 6 también comenta estrategias para conseguir que los alumnos estudien bien:

Luego del calentamiento hacemos como los puntos de estudio más difíciles de la pieza que van a tocar. De la pieza que han preparado en casa, para repasarlos, aunque ya se lo sepan. Y luego vamos a la pieza o el fragmento que lleve; la trabajamos un poco. Vemos si los puntos de estudio han cambiado o van a ser los mismos. Si han cambiado los marcamos y los grabamos. Porque sobre todo los grabo [...] (Participante 6, P38).

Siguiendo con las ideas expresadas por esta misma participante, vemos que ella se siente responsable tanto de que adquieran las capacidades que los alumnos necesitan como de que sepan desenvolverse bien. Se entiende que mediante el estudio:

Me siento responsable de que adquieran algunas capacidades para que puedan desarrollarse dentro del instrumento y que para ellos todo lo que aparentemente a priori puedan ser dificultades técnicas, motrices o de cualquier tipo porque el instrumento necesita muchas, pues que ellos adquieran estas capacidades y puedan desenvolverse bien con el instrumento. Para mí eso es muy importante. (Participante 6, P14)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a estudio de los alumnos:

- Algunos participantes al principio se esperaban que sus alumnos estudiaran entre clase y clase, y no siempre es así.
- El tener que dar clases a alumnos que no estudian puede suponer un despago.
- Algunos aceptan que los alumnos no van a estudiar hasta alcanzar los objetivos.
- Uno de los objetivos de los participantes es conseguir que el alumno sea autónomo a la hora de estudiar y se desenvuelva sin problemas con el instrumento.

- A veces, la cultura del esfuerzo no está suficiente interiorizada por los alumnos, y tanto algunos p/madres como alumnado no tienen claro que hay que estudiar entre clase y clase.
- Algunos participantes reconocen que el estudio es más importante que el talento o las ganas.
- Existen formas de conseguir que los alumnos estudien, pero solo las comentan los docentes más experimentados, y señalando que las han adquirido con el tiempo.

9.2.18. Aprendizaje placentero y juegos

Relacionado con el tema anterior, está la idea de si el aprendizaje debe ser placentero o no. Dejando de lado cuando los alumnos tienen poder de decisión sobre el repertorio a trabajar en las clases (temática comentada con anterioridad), encontramos algunos momentos en las entrevistas en los que encontramos que se habla sobre intentar hacer más ameno y placenteras las clases.

El aprendizaje de un instrumento musical es algo, que como se sabe y hemos visto hasta ahora requiere de esfuerzo y estudio. Por ejemplo, la Participante 1 indica: “Tocan, pero quieren que les salga ya y en un instrumento es complicado” (Participante 1, P74), pero a pesar de ello las formas que indica para hacer más amena la clase no tiene que ver directamente con el uso del instrumento: “entonces tocamos un poquito y también les hago hacer la escala en la pizarra para que sea más divertido” (Participante 1, P8). En un mismo sentido, la Participante 3 habla de su uso de juegos -aunque no se comenta su naturaleza- como premio al final de la clase: “Luego ya pues lo que tenían de deberes, un poco de primera vista y luego ya pues ellos eligen. Y sino, pues con los más pequeños hacemos juegos al final de la clase” (Participante 3, P19). Y la Participante 4 reconoce lo imprescindible que es llevar su Tablet a las clases: “yo creo que eso es mi objeto fundamental. Porque entonces ya no hay excusas de ‘me he dejado la partitura en casa’, y yo salgo con la Tablet y digo ‘Ah, ¡ha ha!’ [...] aplicaciones de música para aprender las notas, actividades de ritmo. Sí, la utilizo mucho. Es un apoyo.” (Participante 4, P153-P155)

Más enfocado a la utilización de juegos, no tanto como premio, sino como estrategia de aprendizaje directamente, la Participante 5 reconoce que hay muchos juegos y que utiliza

algunos en clase de instrumento: “UNO musical, Dominó musical” (Participante 5, P39); cuando se le pregunta sobre otras asignaturas que le gustaría impartir, precisamente habla de Lenguaje Musical, por la cantidad de juegos que conoce que allí podría utilizar con sus alumnos:

[...] al contrario de la asignatura de piano, en lenguaje musical digamos que puedes emplear diversas herramientas. Por ejemplo, hablando del todo el tema de las TIC y demás. Porque bueno, en piano sí puedes grabarte, puedes escucharlo, alguna cosa más... Pero de verdad, que en lenguaje musical hay un abanico de posibilidades y de webs creadas, que se pueden crear juegos que se pueden utilizar en clase, diversas cosas. (Participante 5, P31)

Aunque más allá de juegos ya creados, la Participante 5 sigue explicando diferentes aproximaciones lúdicas al aprendizaje del instrumento cuando este está mezclado con el aprendizaje del lenguaje musical:

porque hay veces que te llegan alumnos que no saben leer, no saben escribir y es difícil. Entonces yo intento también aproximarlos un poco a la música en general, es decir; tanto ritmo como melodía, juegos de percusión corporal. Lo siento al piano y vemos agudos, vemos graves, un poco tocar el instrumento. [...] Incluso el relacionado con la creatividad se pueden usar tal vez colores, gomets, pues que cada nota sea un tipo de color. Que ellos mismos crean sus propias partituras, diferentes cosas se pueden ver. (Participante 5, P45)

Y también la utilización de premios, como las participantes anteriores, pero de una forma mucho más estructurada: “Utilizo por ejemplo sellos, como premios que ayudan a que se involucre más” (Participante 5, P139).

Como ya se ha comentado con anterioridad, la Participante 5 archiva todo el material que va encontrando en una “caja de juegos” (Participante 5, P121).

Finalmente, analizando las respuestas de la Participante 6, encontramos como los juegos están completamente integrados especialmente en los primeros inicios con el instrumento y no están relacionados con conceptos teóricos sino claramente de aprendizaje del instrumento:

Pero cuando empiezan muy pequeñitos para mí los inicios son siempre primero sin instrumento. Con muchos juegos de motricidad, con muchos juegos de

soplo, con muchos juegos de boca, de lengua, de todo lo que luego va a ser articulación, el sonido, ... (Participante 6, P28)

Más adelante también indica su decisión de trabajar por “escalones” muy pequeños para que así el aprendizaje sea más placentero: “Y bueno, este escalón me gusta hacerlo con todos para que sea más placentero. Y luego ya, cuando lleguen a la flauta real, pues puedan soplar y puedan tener una postura, una digitación habiendo pasado antes por los escalones pequeñitos” (Participante 6, P28). Ya que cuando a la Participante 6 se le pregunta por cuándo se siente orgullosa de sus alumnos indica que:

Quando ellos están contentos con lo que están haciendo. En el momento que ellos están disfrutando es cuando me siento orgullosa, no cuando consiguen unos logros. Porque a veces esos logros no los quieren ellos, los quieren sus familias. Entonces yo me siento orgullosa cuando ellos están contentos y están disfrutando. (Participante 6, P12)

Lo cual nos indica cómo la Participante 6, que sin dejar de lado el conseguir objetivos, ya que utiliza una metodología que está muy centrada en alcanzar pequeños pasos nuevos cada vez, lo importante para ella es el disfrute de los propios alumnos durante el proceso, y no tanto el conseguir esos objetivos. Sobre esta idea, en otro momento de la entrevista detalla un ejemplo concreto:

[...] para mí una buena clase es una clase donde se ha marcado un objetivo... Porque intento que haya pocos objetivos: uno o dos. Se ha marcado un objetivo al principio de la clase, ... cuando llega un alumno y ha tocado su pieza hemos visto que había que trabajar el staccato por ejemplo; y este era el objetivo. Pues se ha marcado el objetivo, lo hemos trabajado de una forma que ha sido productiva y hemos conseguido alcanzar este objetivo. Pero además de conseguirlo, lo hemos conseguido de una forma agradable y placentera y que se lo ha pasado bien el alumno, que lo ha disfrutado. Pues para mí esto es lo mejor, porque lo hemos conseguido de una forma buena para todos. (Participante 6, P36)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a aprendizaje placentero y juegos:

- Las estrategias para hacer más placenteras las clases que imparten los participantes con menor experiencia se basan en juegos y actividades no relacionadas con el instrumento directamente.
- A veces los juegos (con el instrumento, musicales o no) se usan como premio al final de la clase.
- Parece más fácil pensar en juegos para la asignatura de Lenguaje Musical, o para cuando se enseña simultáneamente instrumento con teoría musical que para la de instrumento.
- Los participantes con menos experiencia usan los juegos y los premios de forma genérica y como motivación para llegar al final de la clase.
- Los participantes con más experiencia integran los juegos y los premios como su forma de dar clase; y aunque no dejan de lado el avance de sus alumnos este debe estar vinculado al disfrute del proceso.

9.2.19. Audiciones de alumnos

Con respecto a las audiciones encontramos una gran variabilidad de situaciones, desde algún participante que no ha podido realizarlas (Participante 2, P25-28) y otros que no comentan nada especial (Participante 1, P27), hasta otros ejemplos más ricos en detalles que ahora comentaremos.

La Participante 3, que trabaja en varias escuelas de música a la vez, indica que en una apenas hacen una audición a final de curso, mientras que en la otra hacen muchas audiciones, que además están relacionadas con proyectos:

Cada año trabajamos por proyectos, pero un proyecto grande. Cada año es una temática y todas las audiciones y todos los conciertos que hacemos, para Santa Cecilia, para Navidad, Magdalena, para el Planetario que vamos dos o tres veces al año o Carnaval (esos son los fijos, pero a veces hay más). Pues son todos de la misma temática y ahí los niños pues sí que se relacionan entre ellos y tocan clarinetes con flautas, etc. (Participante 3, P32)

Por otra parte, la Participante 4 se centra en la responsabilidad que para ella suponen las

audiciones: “para mí las audiciones yo creo que lo pasó peor yo que ellos. Porque es como... no sé, ... como si fuera también mi responsabilidad. Da igual si lo hacen bien o mal, bueno, no da igual. Y sí, ...” (Participante 4, P91). Y también cómo evitan que los padres se vayan a mitad de la audición cuando ya han tocado sus hijos:

Hay una cosa que me parece bastante acertada y es que los niños no saben cuándo van a salir. Hay un orden secreto ¿no? y un poco aleatorio, ... y entonces sale cuando le dicen. O sea, se les llama y sale. Y eso me parece muy positivo porque si no siempre está la de ‘pues veo a mi hijo y nos vamos’. (Participante 4, P49).

No obstante, la Participante 6 es la que más énfasis pone en las audiciones, sin que necesariamente sean importantes por la política del centro:

Bueno, para mí con mis alumnos, la audición es fundamental desde el principio. Porque en el mundo de la música vamos a estar expuestos al público siempre. Sobre todo los adultos, siempre tenemos conciertos, tenemos ensayos... Y son muy importantes, las audiciones, desde el momento que saben coger la flauta y saben salir a saludar. Porque tienen que salir y para ellos ya es importante. Entonces es importante para mí que los alumnos salgan a la audición, aunque sepan tocar una nota. Y las audiciones las intento planificar pues con los que ya son más mayores, trabajando desde muchos meses antes que sepan que vamos a tener esa audición ese día y que vamos a tener que llegar a unos objetivos. Pero intento que sean muy bajos para ellos. O sea, que la audición sea algo que puedan disfrutar. Que no es ‘este día tienes audición y tienes que tocar esta pieza, que es de tu repertorio y es preciso que la toques’. Intento quitarle este peso que muchas veces hemos tenido en las audiciones. En el conservatorio por ejemplo lo pasaba mal porque la audición era un examen y les tenía que poner nota y lo pasaba fatal. Porque ellos además no habían sido alumnos míos previamente; estuve poco tiempo en el conservatorio y tenían mucha presión respecto a la audición. Entonces intento que la disfruten y para ello es quitarle peso y no marcar un top muy alto. Que sea una pieza que se sepan, que llevan tiempo repasando y que sepan desde muchos meses antes que la van a tocar. Y también ahora con el COVID es muy complicado con los instrumentos de viento, pero también hacer audiciones en grupo. Que se hacen muy poco en los conservatorios. En los

conservatorios yo no hice ninguna. Y en las escuelas de música se hacen muy poco. Pero que tengan una clase de grupo y que la audición no sea solo individual. Sino que sea en grupo; porque en grupo pueden tocar mucho más repertorio, se sienten más a gusto, forman parte de un equipo y se desenvuelven muchísimo mejor. Creo que es súper importante también este tipo de audición que muchas veces se olvida. (Participante 6, P44).

Encontramos varios elementos importantes a señalar en la anterior cita:

- La idea de que salir en audiciones, como forma parte natural de la vida de los músicos, es algo que hay que empezar a realizar desde lo antes posible.
- Las audiciones hay que planificarlas y prepararlas con mucho tiempo de antelación.
- Los objetivos que se plantean con cada alumno se hacen desde un margen de seguridad para asegurar el éxito de su intervención en la audición.
- Recuerda una experiencia de sustitución en un conservatorio en la que la nota estaba vinculada a la audición y tanto la participante como los alumnos lo pasaron mal.
- Considera que se deberían hacer audiciones en las que se tocara también en grupo y no solo de forma individual.



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a audiciones de alumnos:

- A medida que se tiene más experiencia parece que las audiciones son más importantes para los participantes y están más meditadas y planificadas.
- Puede existir mucha diversidad de opciones de políticas del centro con respecto a las audiciones; desde apenas una a final de curso hasta proyectos transversales que se ven reflejados en múltiples audiciones durante todo el curso.

9.2.20. Tutorías con los p/madres

Al igual que la audición, las tutorías con p/madres están vinculadas a las clases de

instrumento, aunque suelen pasar fuera de ellas. Pero es curioso como apenas hablan de ellas las participantes con más experiencia.

Para la Participante 5 parece que la comunicación con los p/madres es un inconveniente: “pues si algún padre te habla porque el niño no va a venir, porque hay una falta o cualquier cosa, pues responder a ese tipo de cosa.” (Participante 5, P65);

Por ejemplo, muchas veces en mi anterior trabajo, había una persona que se suponía que era la jefa ¿vale? Que era la encargada de coordinar, pero luego acabamos poniéndonos en contacto nosotros con los padres, cambiando clases, atendiendo todos sus mensajes, que si el niño estaba malo y no venía a clase. Cuando se suponía que había una persona encargada de realizar todo ese tipo de gestiones. O por ejemplo el tema de tener que contestar whatsapp, mails en el horario que no es de trabajo. Porque los padres te escriben o incluso te hablan por whatsapp y no estas obligado a responder a esos mensajes; pero bueno... (Participante 5, P63)

Sin embargo, para la Participante 6, aunque no habla de tiempo específico de tutoría fuera de la clase sí que indica una comunicación muy fluida con los p/madres: “como hablas con los padres diariamente, constantemente y como hay un ir y venir de ‘tenemos que hacer esto. Bien lo hemos conseguido: ya está. El próximo objetivo será este’ ” (Participante 6, P42) Y vemos que en este caso particular se está hablando de la comunicación con los p/madres en términos académicos, y no solo de gestión de la asistencia del alumno cuando está enfermo, como pasaba en el caso anterior.



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a tutorías con p/madres:

- Las tutorías no parecen algo habitual en el día a día de la mayoría de participantes.
- La comunicación con los p/madres fuera de las horas de clase puede verse como un incordio.
- La participante más experimentada ha integrado la comunicación con los p/madres y no únicamente para la gestión de la asistencia, sino más enfocada a la propia evolución de los alumnos.

9.2.21. Metodología docente y Pedagogías Musicales Activas

En algunos puntos de las entrevistas se han dejado entrever aspectos relacionados con la metodología docente que seguían los participantes. Podemos dividir los hallazgos en varios niveles que vamos a ver a continuación.

En primer lugar, referencias a metodología docente sin mayor explicación que utilizar lo que dice el libro. De estas ya hemos ido viendo ejemplos con anterioridad; como la Participante 1 (P26), la Participante 2 y la Participante 3 (P21).

En segundo lugar, aquellas referencias a seguir la metodología que ha dejado el profesor anterior de esos alumnos, como el caso de la Participante 2 (P20).

En tercer lugar, aquellas referencias a imitar lo que los participantes han vivido con respecto a sus propios profesores, como el caso de la Participante 2 (P20).

En cuarto lugar, referencias a formas de dar clase que han ido ideando o construyendo los participantes; como es el caso de la Participante 4 -en cierta medida más enfocada a la improvisación y la música moderna- y la Participante 5 -en la que están muy presentes los juegos-. Incluso cuando se le pregunta directamente a la Participante 4 sobre el método que utiliza aclara lo siguiente:

Es que eso me pasa mucho en instrumento, que piensas que te va a funcionar tal método y en unos niños te funcionan súper bien y otros dices ‘ostras, ¿cómo es posible?’ Y eso es lo que me gusta también, que tienes que buscarte tú la vida e individualizar.

[...] Bueno, digo método, pero realmente es mi forma de dar clase. (Participante 4, P26 – P28)

La Participante 4 también comenta que sigue libros, pero no se adhiere completamente a uno: “Suelo utilizar el Thompson, alguna vez también he utilizado el Bastien, Suzuki... y sí que utilizo ejercicios; el Hanon [...]” (Participante 4, P33).

Finalmente, encontramos referencias a seguir alguna de las pedagogías musicales activas; como es el caso de la Participante 3 con Fasolet -adaptación para niños pequeños de la

Metodología IEM- y el caso de la Participante 6 con Suzuki. En ambos casos ha habido procesos formativos anteriormente para poder desarrollarse, y se puede ver con algunos ejemplos como estas metodologías proporcionan andamios sobre los que sustentar su metodología de trabajo.

En el caso de la Participante 3:

Y así ya, cuando ya se sabían dos o tres pues ya sí que metí el libro un poco. Y van haciendo eso y luego ya cuando ya saben varias notas ya puedes inventarte cancioncitas. Y como aquí utilizamos la metodología IEM y ellos ya empiezan que ya saben tónica-dominante y eso; pues entonces ellos inventan sus cancioncitas con sus notas y van haciendo. (Participante 3, P21)

Empezamos desde Fasolet, y luego lenguaje musical IEM. Y en instrumento intentamos también meter un poco de eso. (Participante 3, P32)

En el caso de la Participante 6, hay muchos ejemplos durante su entrevista dónde se habla del método Suzuki (Participante 6, P10, P24-30, P42), y esta metodología le da apoyo en:

- Ampliar la concepción sobre las finalidades de la educación (Participante 6, P6)
- Currículum (Participante 6, P10)
- Repertorio progresivo (Participante 6, P24-P26)
- Iniciación al instrumento y sentar las bases de la técnica instrumental (Participante 6, P28)
- Iniciación al instrumento con alumnado muy pequeño (Participante 6, P30)
- Relación y comunicación con los p/madres (Participante 6, P42)
- Gestión de las audiciones (Participante 6, P42)
- Evaluar⁶⁸ el progreso del alumnado (Participante 6, P42)

Finalmente, aunque ya se ha comentado en apartados anteriores -como el de adaptando el material- la gran mayoría de participantes trabajan de forma diferente según las edades de los alumnos, diferenciando entre los pequeñitos que acaban de empezar, los que llevan ya unos años de estudio y los alumnos adultos.



⁶⁸ Aunque como ya hemos visto, esta participante tiene dificultades en el sub-proceso de la calificación dentro de la evaluación.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a metodología docente y pedagogías musicales activas:

- Las formas en las que los participantes se basan en su metodología son variadas: desde seguir lo que indican los libros, las recomendaciones de otros docentes - incluidos los propios-, idear sus propias formas de dar clase o seguir alguna de las pedagogías musicales activas.
- Un mismo participante puede basar su metodología docente en más de una de las fuentes anteriores.
- El tener formación en una metodología concreta puede servir de soporte para gran parte de la actividad docente de los participantes.
- Los participantes entienden que tienen que adaptar su metodología a las diferentes edades de los alumnos.

9.2.22. Otras asignaturas

Aunque la asignación laboral principal suele ser la asignatura de instrumento (con todos los diferentes rangos de edades y niveles que ya hemos visto), hay veces que los participantes imparten otras asignaturas diferentes.

La Participante 1 indica que la contrataron para dar Lenguaje Musical más todos los alumnos de clarinete que ya no podía asumir el antiguo profesor de clarinete (Participante 1, P51). Además resultó que la variedad de edades que tenía de forma individual en clase de instrumento ahora se la encuentra simultáneamente en Lenguaje Musical:

Pero lo que he aprendido este año es que en una escuela de música, el alumnado es muy diferente y de edades muy diferentes. En mi grupo de solfeo tenía niños desde 8 años hasta 15, y todos en la misma clase. Entonces al final tienes que intentar compaginar un poco el hablar con un lenguaje menos técnico para los que son más pequeños y que los mayores tampoco digan 'está me está hablando como si tuviera 5 años'. Intentar juntarlos de alguna manera. (Participante 1, P54).

La Participante 3 también imparte Lenguaje Musical además de flauta, aunque en una

escuela es con metodología Fasolet con los pequeños y lenguaje musical con metodología IEM con los más mayores; mientras que en la otra es lenguaje musical tradicional al que le siguen llamando solfeo – y que ahí indica que hace en clase lo que le dicen- (Participante 3, P10). Al mismo tiempo relata algunas dificultades que encuentra a la hora de impartirlas:

Lo más complicado para mi es muchas veces explicar cuestiones de lenguaje musical. Es como que aprendo con ellos. Parece mentira que sabes muchas cosas, que las tienes aquí, pero no sabes cómo enseñarlas. Eso es lo que más me cuesta. Que la gente se piensa que tú vas a la clase y ya está. No perdona, yo me paso muchas horas en mi casa estudiándomelo para poder yo luego dar una clase en condiciones. No vas a ir ahí a hacer el cuadro. (Participante 3, P80)

La Participante 4 imparte Lenguaje Musical, Iniciación Musical y Jardín Musical y narra las dificultades de preparación de esas clases que tiene:

Sí, requiere tiempo. Sobre todo las asignaturas de lenguaje, de iniciación, de jardín; requiere estar constantemente pensando ideas. Pensando planes A, planes B planes C, sobre todo porque cuando son tan pequeños y es que son incontrolables. Y a lo mejor algo que pensabas que les iba a entretener súper un montón y luego te das cuenta de que esa actividad te dura 10 minutos y te quedan 50 minutos de clase. Entonces, pues sí. Las grupales son las que más cuestan de preparar. Luego las de instrumento al ser individual, no sé, muchas veces tiras del libro y tiras de partituras. Bueno, que sí, te preparas las partituras que van a preparar y tal, pero es mucho más directo en el momento. (Participante 4, P61).

La Participante 5, también relata su experiencia con alumnos tan pequeños impartiendo sensibilización musical, asignatura que no esperaba impartir:

Y respecto a la sensibilización musical la verdad es que fue algo raro. Raro porque sinceramente yo no contaba con esa asignatura. Es decir, esa asignatura me la ofrecieron después de entrar a trabajar. Yo nunca había trabajado con niños tan pequeños. Trabajé con niños de tres, cuatro y cinco años y básicamente trabajábamos aspectos muy básicos. Silencio, sonido, grave, agudo. Todo ese tipo de aspectos y también pues canta-juegos, veíamos diferentes cosas... Pero definitivamente yo no estaba preparada para dar esa actividad. (Participante 5,

P25)

La Participante 6, no obstante, indicó que las otras asignaturas que ha impartido en las Escuelas de Música han estado fundamentadas en sus conocimientos de pedagogías musicales activas, como Willems y Suzuki, ya que como relata, cuando empezó a dar clases de instrumento buscó formación y se encontró con un curso de metodología Willems y posteriormente realizó formación en Suzuki.

A parte de las otras asignaturas que han impartido, también se les preguntó a las participantes sobre otras asignaturas que les gustaría impartir y todas mostraron ganar de impartir también asignaturas diferentes de las que actualmente imparten. La Participante 1, por su formación musicológica le gustaría impartir Historia de la Música y Análisis Musical (Participante 1, P24). La Participante 2, que era de las pocas que no había impartido Lenguaje Musical sí que le gustaría también impartirla junto con conjunto⁶⁹:

Sí, a lo mejor sí, por probar... Por ejemplo, de 'conjunto' o solfeo. Hay algunas veces que en clase explico cosas de solfeo, porque el nivel es bajo y tengo que explicarles un poco para ir avanzando más con la flauta. Pero sí, sí que me gustaría. (Participante 2, P14).

A la Participante 3, también le gustaría dar conjunto o un equivalente a Música de Cámara, especialmente por una necesidad que encuentra en sus clases individuales de instrumento:

A ver, es que el problema es que en las escuelas de música no hay nada tipo música de cámara y tal. Pero sí que me gustaría pues que hicieran grupitos, aunque fuera solo de flauta y entre ellos ya tocaran juntos. Que no tengan que esperarse a entrar a la banda juvenil para que toquen juntos. Mira, una vez al año pues para la actuación o el concierto tal, pues ensayamos. Pero que tuviera, yo qué sé, una vez a la semana o cada dos semanas, aunque sea un ensayo por cuerdas. Pero sí que me gustaría eso. (Participante 3, P12).

De nuevo, influenciada por su otra formación -en este caso de música moderna- a la

⁶⁹ Conjunto se considera a una asignatura práctica en la que están alumnos de un mismo instrumento.

Participante 4 le gustaría impartir y dirigir combos⁷⁰ (Participante 4, P20). Y en el caso de la Participante 5 -que ha ido descubriendo muchos recursos para el aprendizaje musical- le encantaría impartir Lenguaje Musical:

Pues creo que enriquece mucho dar clase a un grupo. Nunca he trabajado de esa manera cooperativa, es decir, sí que he tenido clases de piano con dos alumnos, pero me gustaría poder trabajar con un grupo. Además, al contrario de la asignatura de piano, en lenguaje musical digamos que puedes emplear diversas herramientas. Por ejemplo, hablando del todo el tema de las TIC y demás. Porque bueno, en piano sí puedes grabarte, puedes escucharlo, alguna cosa más... Pero de verdad, que en lenguaje musical hay un abanico de posibilidades y de webs creadas, que se pueden crear juegos que se pueden utilizar en clase, diversas cosas. Entonces yo creo que eso enriquece mucho a la asignatura y la actividad. (Participante 5, P31).

Y es notablemente interesante reseñar cómo la Participante 6, a raíz de su experiencia en las clases de música para bebés es capaz de imaginar un tipo de clase que aúna a bebés y ancianos a través de la música con beneficios para ambos colectivos:

A mí como gustarme me hubiera gustado dar clases a ancianos, a personas mayores. Y no lo he hecho porque no me veo preparada realmente. Pero sí, me hubiera gustado porque sobre todo en las clases de bebés vienen muchas veces los abuelos. Y me he encontrado abuelos mayores, con Alzheimer incluso, que disfrutaban tanto como el bebé la clase de música. Entonces ahí es dónde muchas veces pensaba qué chulo sería a lo mejor estandarizar y decir. 'mira, es que estas clases de bebés van a ser con bebés y abuelos'. Y poder trabajar con ellos. O decir 'bueno, pues vendrán los bebés y de alguna forma incluiremos a los abuelos en otras sesiones, porque las disfrutaban y las necesitan'. No me he visto capacitada porque creo que hay una parte física que desconozco totalmente y que no me atrevo, pero sí, me hubiera gustado mucho. (Participante 6, P20)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a otras asignaturas:

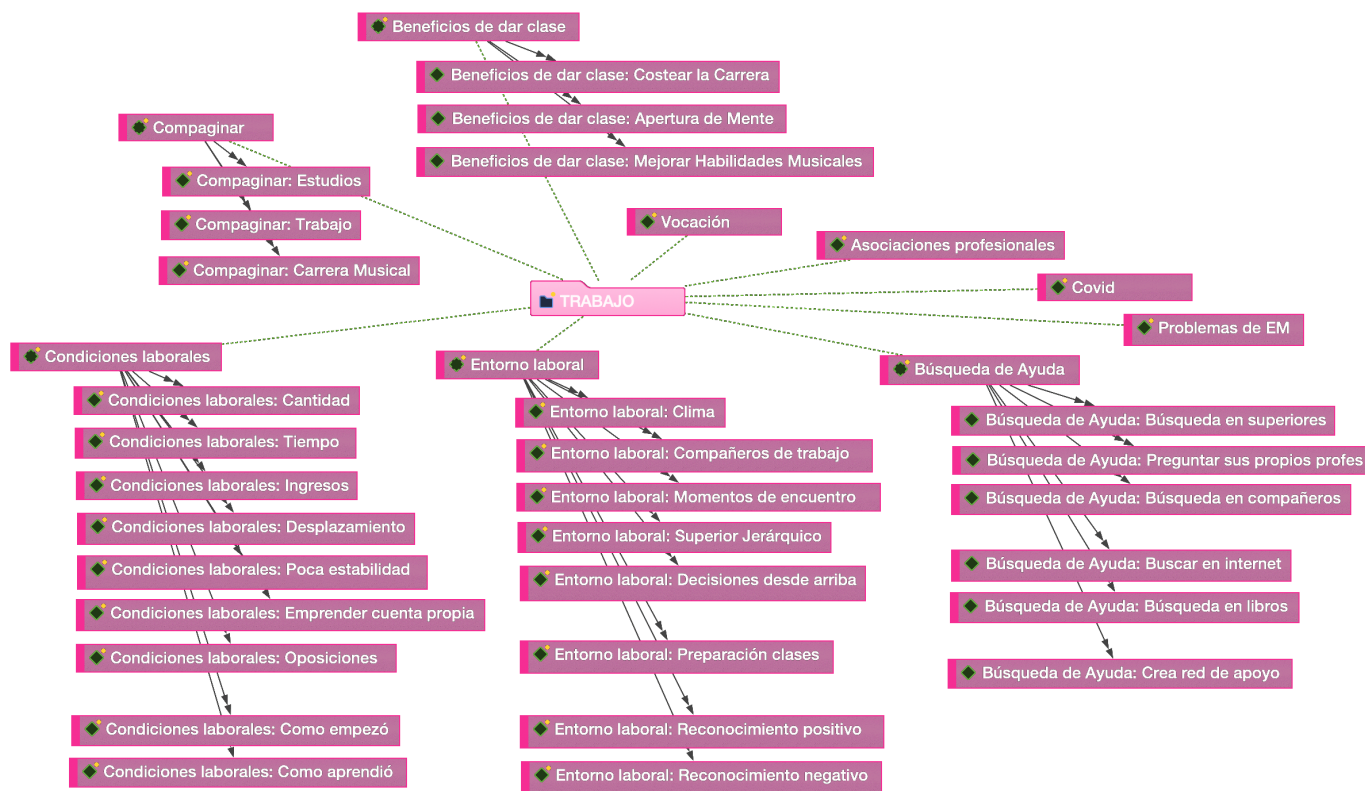
⁷⁰ Combo se considera a una agrupación que realiza música moderna.

- Es muy habitual que los participantes impartan otras asignaturas en las Escuelas de Música a parte de instrumento.
- Estas asignaturas suelen ser: Lenguaje e iniciación musical.
- Al impartir estas asignaturas, los participantes se suelen dar cuenta de dificultades que no esperaban: alumnos de diferentes edades en la misma clase, preparación de estas, gestión del tiempo de la clase
- Conocer alguna metodología concreta puede ayudar a gestionar mejor cómo impartir esas otras asignaturas.
- A pesar de que los participantes ya imparten asignaturas que no se esperaban en un principio, igualmente tienen inquietudes por impartir otras asignaturas diferentes.
- Las otras asignaturas que les gustaría impartir a las participantes pueden estar determinadas por otra formación que posean o por inquietudes que les han surgido mientras imparten las asignaturas que ya tienen asignadas.

9.2.23. Las condiciones de trabajo: una panorámica

Cerrando ya los apartados dedicados a aquello que hacen las participantes en sus clases, ahora continuamos el análisis de los resultados obtenidos en cuanto a el trabajo a partir de las codificaciones que se muestran en la Figura 26.

Figura 26 Códigos relacionados con el trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Por una parte (abajo izquierda) tenemos aquellas citas que nos detallan las condiciones laborales en las que se produce el trabajo; cantidad de trabajo, el tiempo de dedicación, ingresos, desplazamiento. Así como aquellas ideas que a causa de lo anterior expresan las participantes en cuanto a poca estabilidad y buscar otro futuro laboral emprendiendo por cuenta propia o presentándose a oposiciones. También agrupamos aquí los relatos relacionados con la forma en la que empezó a trabajar, así como como considera que ha aprendido a hacerlo.

En abajo-centro encontramos los códigos relacionados con el entorno laboral, dónde se agrupan las narraciones sobre el clima de trabajo, los compañeros, superiores jerárquicos; así como el tiempo dedicado a la preparación de las clases y si se sienten o no reconocidos por su trabajo.

Abajo-derecha se encuentran los relatos de las participantes en cuanto a la búsqueda de ayuda -de diferentes fuentes- para realizar su trabajo. Mientras que arriba; a la derecha encontramos las reflexiones en cuanto a compaginar su trabajo con otras actividades; al centro, cuando expresan los beneficios que les ha reportado dar clases. Y finalmente, aparecen unos

códigos sueltos, pero igualmente relacionados con el trabajo como son la idea de la vocación, su conocimiento de las asociaciones profesionales, lo que hicieron durante el confinamiento, así como los problemas que expresan que encuentran en las Escuelas de Música.

Veamos a continuación por apartados los resultados encontrados.

9.2.24. Cantidad y tiempo de trabajo y preparación de las clases

Al parecer, nadie indica que le gustaría trabajar más horas de las que trabaja dando clase, sino que parece que trabajan la cantidad de tiempo que quieren: “Yo creo que está bien la cantidad de trabajo que me encuentro. Porque también yo me lo suelo marcar. Me suelo marcar más trabajo del que debería, pero para mí está bien.” (Participante 6, P50). Como veremos más adelante, como suelen compaginar el trabajo con otras actividades, los participantes tampoco quieren realizar mucha cantidad de horas: “Hacía poquitas horas [...] porque había más profesores y para yo compaginarlo también con mis estudios y tal. No puedo estar tanto tiempo.” (Participante 4, P55-57). Y generalmente suele estar agrupado por tardes de trabajo: “son 6 alumnos de 45 minutos. Eso en una tarde lo haces todo.” (Participante 2, P32).

No obstante, cuando hablamos del tiempo que duran las clases, ahí ya se encuentran problemas. Las clases de instrumento suelen ser de media hora o de 45 minutos y la gran mayoría de participantes (excepto la Participante 3 y la Participante 6) se quejan del poco tiempo que es: “media hora tampoco te da mucho tiempo más” (Participante 1, P8); “dar media hora, la verdad es que se me queda muy, muy, muy corto.” (Participante 1, P9-10); “[las clases son] de 45 minutos. Los más pequeños me parece bastante bien porque tienes tiempo para todo, pero lo más grandes sí que una hora mejor. Porque podría tener el tiempo para la técnica o para el sonido.” (Participante 2, P16). La participante 4, por ejemplo, tiene tantos problemas con que le dé tiempo a todo que bromea sobre cómo sería su clase ideal. “Para mí, mi mejor clase es a que da tiempo a todo [risas]” (Participante 4, P43); y también sobre lo rápido que tiene que trabajar algunas veces:

[...] hay niños que vienen solo media hora y en media hora, es que no te da tiempo. Y media hora en la que a lo mejor tienes un alumno que se quiere

presentar a un conservatorio y tiene que llevar 3 obras. Y tienes que verlas todas.

Y pues a veces, vamos a piñón. (Participante 4, P39).

Sobre la velocidad de trabajo también relata la Participante 5 lo siguiente: “porque doy clases de media hora, son clases muy breves, muy cortas. Apenas tengo tiempo, o sea, no me da tiempo a conocer realmente al alumno. Es todo muy rápido.” (Participante 5, P103).

Finalmente, también encontramos que la preparación de las clases requiere de su tiempo, aunque a veces no esté pagada (Participante 6, P54), como veremos en el siguiente apartado. Y es especialmente costosa en las otras asignaturas que les toca impartir que no es la clase de instrumento (como hemos visto con anterioridad). Encontramos ejemplos de ello cuando explican que deben acudir a charlas (Participante 1, P39), estudian cómo explicar las cuestiones de lenguaje musical (Participante 3, P80), se reservan muchas actividades en la recámara para las clases de iniciación (Participante 4, P61), o preparando el repertorio (Participante 5, P145-P147).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a cantidad y tiempo de trabajo de las clases:

- La cantidad de horas de trabajo de clases que realizan los participantes está acorde con sus deseos y posibilidades y se suele agrupar en tardes.
- Para la mayoría de participantes, el tiempo de la clase de instrumento (entre 30-45 minutos) se queda corto.
- Prácticamente todos relatan que necesitan tiempo de preparación de clases, especialmente cuando imparten asignaturas que no es el instrumento.

9.2.25. Ingresos

Con respecto al tema de los ingresos que se perciben por la docencia en Escuelas de Música hay una coincidencia total en que son bajos: “Ya no precario, pero sí complicado como un trabajo de cara al futuro” (Participante 1, P64); “en cuanto a la nómina, no es mucho, pero bueno, es algo” (Participante 2, P64); “Precario. Que te cojan en octubre y en junio te echan a la calle, y en octubre te vuelvo a contratar... Ahora soy joven, pues bueno tírali” (Participante 3, P82). La Participante 4 es mucho más escueta: “Está chungo [a nivel] Económico. De hecho

yo estoy dando clases particulares porque me compensa más, bastante más” (Participante 4, P115-117). La Participante 5 además vincula el escaso sueldo a la elevada especialización: “las condiciones laborales en las escuelas no son las mejores que podríamos tener y más cuando contratas a una persona con un grado superior que lleva estudiando pues 14 años ¿sabes? Y le plantas un sueldo que es que es una risa.” (Participante 5, P61).

La Participante 6 incide además en que se debería cobrar no solo por el tiempo de clase, sino por el propio tiempo de preparación de las clases; y que en algunas escuelas de música sí le han pagado algo por ese tiempo cuando son clases grupales:

En las escuelas de música, cuando son clases grupales tengo tiempo de preparación de clases, que no siempre lo he tenido ni muchísimo menos. Son los únicos dos centros donde he tenido este tiempo de preparación de clases. Mucho no, pero bueno. Uhm... yo tengo tiempo de preparación de clases por las mañanas. ¿Que no te lo pagan? No. Si es la pregunta. ¿Que debería haber sobre todo las escuelas de música más tiempo de preparación de clase? Creo que sí, que debería de haberlo. (Participante 6, P54).

Algunos participantes reconocen formas de poder vivir de los ingresos de las Escuelas de Música, pero eso pasa o por trabajar muchas horas en muchas escuelas distintas: “Porque al final hay gente que hace muchas horas, y al final le sale un sueldo bien” (Participante 3, P82); o incluso necesitando ser el director: “Pero vivir de una escuela de música, a no ser que sea el director de la escuela es muy difícil. Aunque hagas muchísimas horas no se puede vivir de una escuela de música.” (Participante 6, P117).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a ingresos:

- La totalidad de las participantes inciden en que el sueldo percibido en su trabajo en las escuelas de música es precario, especialmente teniendo en cuenta la formación de la persona a la que se contrata y el tiempo de preparación de clases.
- Las únicas formas que se reconoce para poder tener un sueldo en condiciones en las Escuelas de Música son hacer muchas horas o ser el director.

9.2.26. Poca estabilidad y opciones de futuro

La estabilidad en las Escuelas de Música también se percibe como volátil y precaria por diferentes motivos. Por una parte está la matrícula variable del alumnado:

Y también es muy entrecomillas 'volátil' porque de un año a otro puedes tener 10 alumnos y al año siguiente tener 3. Y eso, claro, eso no lo vas a saber porque depende pues de los niños que quieran tocar, de los niños que se ilusionen, de los que se desilusionan. Entonces para tener una seguridad yo lo veo complicado. (Participante 1, P64)

O también por la política de contratación que despide a sus contratados todos los veranos:

Pero yo estoy tres meses, que me tiras a la calle. Que tengo que estar cobrando del paro, si es que tengo paro. Yo eso no lo veo como que no está muy regularizado. Yo sí que no me puedo quejar, viendo trabajos y cosas, en las escuelas de música dónde estoy, todas las horas que trabajas están cotizadas y todas están pagadas. Entonces yo ahí no me puedo quejar, porque academias privadas hacen cosas raras. Pero ese de que en junio te echo y en octubre me vuelves a coger, vale, sé que me vas a coger, pero estoy tres meses que no estoy trabajando a no ser que tenga otro trabajo. (Participante 3, P82)

La Participante 6 va más allá en su análisis y señala que la precariedad de las Escuelas de Música proviene del poco reconocimiento y que si dependieran de ayuntamientos en lugar de bandas podría cambiar la situación:

Las escuelas de música, pienso, que tendrían que cambiar mucho. Que todavía siguen siendo un poco precarias, la verdad. A mí encantaría poder trabajar en una de las escuelas de música que comentaba, que me encanta como trabajan. Pero no podría vivir de ello; porque cobro exactamente la mitad que en el Instituto. Entonces creo que está muy poco reconocido, que siguen algunas de ellas siguen funcionando como hace muchos años a nivel administrativo. Y cuesta mucho que esto avance. Así como en Cataluña, muchas escuelas ya son municipales, dependen de los ayuntamientos, entras por bolsas, oposiciones, ... Aquí todavía en las escuelas de música entras a dedo en muchas de ellas y no hay como un reconocimiento. Dependen de las bandas y todavía son bastante

precarias en este aspecto. Creo que esto debería de ir cambiando, que deberían de pues funcionar un poco más... no como los conservatorios en este sentido porque quizás tampoco hace falta, pero sí tener más reconocimiento en los profesores. Que se pueda vivir dignamente de trabajar en una escuela de música, como en Cataluña o en el País Vasco que sí que se puede. (Participante 6, P115)

Por lo tanto, a raíz de esta poca estabilidad algunos participantes expresan cómo van a enfrentarse en un futuro a esta situación buscando otras soluciones. Por una parte, ya se ha comentado antes el caso de emprender por cuenta propia, como el caso de la Participante 4 (P117) que lo compaginaba con dar clases particulares, por las que cobra más, o el caso de la Participante 5 que desearía llevar ese emprendimiento más lejos: “Porque si no, yo por mí montarí mi propia academia; con mis metodologías. O sea, me formarí en todo este tipo de metodologías que hemos estado hablando antes y vamos, las incluiría en el plan de la academia; cosa que no puedo hacer.” (Participante 5, P150).

Por otro lado, también algunos piensan en la opción de hacer oposiciones a un conservatorio público. La Participante 1 no tiene claro exactamente cómo funciona el sistema de provisión de puestos de trabajo en un conservatorio, por lo que comenta algunas situaciones que no son las habituales cuando uno ha sacado unas oposiciones (Participante 1, P68). La Participante 4 sí que tendría interés en realizar oposiciones (Participante 4, P135). La Participante 5 sí que querría sacar una plaza por el tema de la estabilidad económica (Participante 5, P149), aunque piensa que quizá le gusta más la flexibilidad de las Escuelas de Música: “en una escuela tendrías más flexibilidad para proponer cosas e innovar, supongo. Supongo que tiene que ser mucho más difícil en un conservatorio porque la burocracia va mucho más allá, depende de otras instituciones.” (Participante 5, P160). Y sigue añadiendo que, aunque sabe que cobraría más en un conservatorio:

[...] si tú estás bien en un sitio, estás contento puedes trabajar, tienes flexibilidad, te apoyan, tienes ayuda... Yo considero que si se cobra menos, es decir no soy ambiciosa económicamente; es decir, si me puedo mantener y estoy contenta en el trabajo, tal vez prefiera un trabajo en el que cobre menos a un trabajo del que cobre más y esté descontenta. (Participante 5, P162)

Y en este mismo sentido, de la flexibilidad de las Escuelas de Música frente al Conservatorio, profundiza la Participante 6, que ha estado también en conservatorios, pero los considera una institución que debe renovarse mucho:

No. No, por ahora. Si en algún momento cambiara mucho, puede ser que sí. Ahora mismo considero que se tienen que renovar, que siguen trabajando como, ... si no como muy similar a hace muchos años. Yo comparto alumnos míos en la escuela de música con el conservatorio y yo no los veo contentos con el conservatorio. Y mi experiencia en el conservatorio no fue buena, porque sigue siendo un sistema muy cerrado, con un currículum muy cerrado, con unos objetivos muy cerrados y con unas metodologías, ... Depende del profesor, claro también habrá, pero generalmente muy antiguas. Y yo no tengo fuerzas para entrar a un conservatorio y cambiar todo esto, ... demasiado que cambiar. Y no me veo ni ahora ni dentro de 5 años. A lo mejor después cambia mucho la cosa y sí, pero ahora mismo no. (Participante 6, P119).

Finalmente, la Participante 3, prefiere las Escuelas de Música frente a los conservatorios, porque opina que en ellos no se trabaja en equipo:

[...] me quedaría en una escuela de música... que trabaje bien. O sea, me quedaría en una escuela de música como la que trabajo aquí en Castellón. Si me voy a quedar en un sitio a dar clase como que voy sola, prefiero ir a uno en el que los profesores trabajamos más en equipo. Porque no me gusta trabajar sola, básicamente. (Participante 3, P84)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a poca estabilidad y opciones de futuro:

- La estabilidad del trabajo en las escuelas de música se ve mermada por la matrícula variable del alumnado y los despidos en verano.
- Algunos participantes opinan que la estabilidad laboral de las Escuelas de Música mejoraría si dependieran de organismos públicos.
- La precariedad de las Escuelas de Música hace buscar otras alternativas; como clases particulares, trabajar en más de una Escuela de Música o las oposiciones.
- Aunque algunos participantes preferirían trabajar en un conservatorio por la

estabilidad económica, piensan que son instituciones que deben renovarse mucho y no están seguros de que ellos se sientan contentos trabajando.

9.2.27. Inicio de la profesión docente

La Participante 1 nos narra cómo se produjo su entrada en la docencia:

Soy miembro de la banda desde que tenía 14 años, hace más de 10 años. Y el director, sabiendo que estoy haciendo el superior y que hay poca gente en mi banda que haya hecho el superior - realmente somos tres los que lo estamos estudiando todavía y no hay nadie que lo tenga que aún está allí-. Entonces nos ofreció dar un grupo de solfeo y algún instrumento por ahí que surgiera. Por ejemplo, el profesor de clarinete de mi escuela seguía dando a sus alumnos, pero ya no le quedaban horarios y entonces si había algún alumno más, pues lo cogería yo. Pero principalmente lo que me ofrecieron fue dar lenguaje musical. Y coincidió que el año pasado, el profe de clarinete que había, aprobó las oposiciones de secundaria y entonces ya no podía coger a ningún alumno. Al final los cogí a todos, pero fue de rebote, ya que de dar dos horas o tres a la semana, estaba dando ocho o nueve. (Participante 1, P51)

En este relato podemos ver como el hecho de pertenecer a una Sociedad Musical y estar estudiando o tener el título superior es una forma de entrar como docente a la Escuela de Música vinculada a la misma. Y aunque se le ofreció dar Lenguaje Musical en lugar de instrumento (principalmente por su formación musicológica y que ya había otro profesor de su instrumento) se le dijo que en función de las matrículas tendría más alumnos, aunque finalmente cogió a todos los alumnos sustituyendo al antiguo profesor. Además, más adelante reconoce que muchas escuelas de música buscan que sus nuevos profesores estén cursando el superior: “Por lo menos en Valencia, con las que conozco muchas escuelas ya van pidiendo superiores, no profesionales. Ahora buscan a gente, o que esté estudiando el superior o que más o menos lo haya acabado, cosas así.” (Participante 1, P75).

La Participante 2 nos narra una experiencia similar: “Yo, este año, también es verdad que he entrado a dar clases porque era como una sustitución.” (Participante 2, P20); “cuando

terminas el grado profesional en la escuela de música, los que formamos parte de la banda, nos dan la oportunidad de empezar a trabajar allí.” (Participante 2, P44). Encontramos los mismos ingredientes que con el caso anterior: pertenecer a una sociedad musical, terminar las Enseñanzas Profesionales de Música o empezar las Enseñanzas Superiores de Música y hacer una sustitución.

La Participante 3 cuenta un pequeño periplo ya que en su caso coincide que no pertenecía a una Sociedad Musical y en lugar de entrar a realizar una sustitución, originalmente entró para “reservar” el sitio a una amiga que tendría el Título Profesional al año siguiente; no obstante su historia viene a confirmar igualmente ambos supuestos que estamos indicando -titulación y sustitución-.

Yo hice entrevista, para la de aquí de [Ciudad 1], un año antes de que me cogieran. Pero no me cogieron. Pero yo ya estaba trabajando en otros sitios. Y luego digamos que ahí, si tú eres de la banda y te sacas el profesional, pues entras a dar clases. Lo veo bien. Entonces, una amiga mía de mi hermana, le quedaba un año para sacarse el profesional, y me dijo, pues te meto a ti, y a ti luego es fácil tirarte. Estás un año y te vas luego, no pasa nada. Sabes que es para un año, pero como hay confianza no pasa nada. Y ese mismo año hice la entrevista para [Ciudad 2] y me cogieron también y estuve en las dos. Y no lo debí de hacer muy mal, que me he quedado al final. Estamos las dos. (Participante 3, P49)

Al mismo tiempo, al estar la Participante 3 con cargos de gestión, también nos cuenta las exigencias de formación que solicitan ahora:

Nosotros este año para las entrevistas hemos exigido formación pedagógica. Si tienes el profesional y tienes un magisterio me sirves, sabes dar clase. O un superior de pedagogía o al menos el máster en secundaria, que yo sé que ahí no aprenden nada, pero yo sé que te has interesado un año de tu vida a eso. No que hayas terminado el profesional, no has dado clase nunca y no tengas nada de formación pedagógica. (Participante 3, P86)

En el caso de los pianistas, es evidente que el ingrediente de pertenecer a una Sociedad Musical no es aplicable, pero igualmente la sustitución está presente:

Pues me llamaron: ‘resulta que esta chica está de baja, ¿a ti te gustaría tal?’ ¿Sabes?

No era porque yo lo buscará activamente. Me llamaron y yo dije: ‘ostras, ¿pues porque no?’. En principio iba a ser una sustitución muy corta: de una semana. Y dije ‘pues parece bastante fácil, porque ya tengo lo que tengo que hacer y me tengo que ceñir a eso’. Y así lo pruebo.

[...] Luego al final de una semana, fue todo un curso, porque la mujer estaba, pobrecilla, bastante mala. (Participante 4, P81)

La propia Participante 4 reconoce que esa ha sido la forma habitual de entrar en la profesión docente: “No hay ningún filtro. Siempre ha sido así y en mis compañeros igual. No ha habido nunca una entrevista, una fase de prueba, ... nada; ni enseñar el título. ‘Vale, pues tú pasas y ya, a empezar a dar clase’ ” (Participante 4, P147). Pero reconoce que debería ser de otra forma:

Yo creo que como un simulacro, ¿no? De dar clase. Por ejemplo, esto es un ejemplo de hace poco. Hace poco eché el currículum a un taller de música que sea se imparte en la [Nombre de Universidad] y me pedían un documento que fuera como un proyecto de cómo llevaría ese ese taller con todas las actividades, como un esquema con las actividades que realizaría y de su duración y tal. Yo creo que eso estaría bien, un proyecto de cómo serían tus clases. (Participante 4, P149).

La Participante 5, que reconoce que empezó a dar clase por necesidad económica (Participante 5, P91), indica que la forma en la que debería darse un proceso de contratación para la docencia musical debería ser mediante un simulacro de clase: “Poner al profesor delante de un alumno y darle una obra, que el profesor se defienda dando la clase y valorar un poco cómo sería como docente. También su empatía con el alumno...” (Participante 5, P164); y que aunque casi nunca ha pasado un proceso como ese, sí que una vez le hicieron una entrevista de trabajo que le gustó la forma en la que se realizó: “sí que es verdad que una de ellas me hizo hacer una unidad didáctica para dos alumnos de entre 7 y 8 años y todo muy específico. La verdad es que fue bastante larga la entrevista porque me preguntó, pues cómo trabajo yo, cuál era mi metodología, ... Entonces eso me gustó bastante.” (Participante 5, P168).

Finalmente, de nuevo obtenemos la llamada para una sustitución en la historia que cuenta la Participante 6:

A mí me lo pasaron. En la escuela de mi banda, la mujer que llevaba toda la vida allí dando clase en la banda, la llamaron de la bolsa en otro sitio y como yo era la más avanzada, pues entré. Así de repente, sin tener ni idea de nada, a dar clases. (Participante 6, P78).

La Participante 6 también nos expresa sus ideas de cómo debería ser el acceso docente a las Escuelas de Música; que se basan de nuevo en una exigencia de conocimientos pedagógicos, así como algún tipo de prueba asimilable a accesos a bolsas de trabajo u oposiciones:

[...] yo creo que para poder dar clases en escuelas de música se debería de exigir un mínimo de conocimientos de pedagogía musical y de pedagogía general.

[...] Yo considero que debería ser como te comentaba en Cataluña; hay escuelas de música y bolsas y oposiciones. Y yo considero que aquí también se debería de hacer algún tipo de acceso, aunque fuese mínimo. (Participante 6, P125-127).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a inicio de la profesión docente:

- El pertenecer a una Sociedad Musical favorece que puedas acceder como docente a su Escuela de Música, especialmente si estás estudiando o tienes el título superior de música.
- Aunque entran para dar una asignatura, en función de las necesidades de la escuela de música pueden empezar a dar otras asignaturas.
- Es muy frecuente que se entre en la profesión docente como sustitución de otro profesor.
- Algunas Escuelas de Música empiezan a exigir a parte de la titulación mínima algún tipo de formación pedagógica, aunque en otras no hay ningún filtro.
- En el caso de los pianistas no aplica el pertenecer a una Sociedad Musical, pero igualmente está presente el inicio docente mediante una sustitución.
- Todos los participantes exigirían unas condiciones un poco más exigentes para acceder a la profesión docente de la que ellos pasaron, siendo fundamentalmente conocimientos de pedagogía musical.
- Algunos participantes además imaginan algún tipo de prueba en la que se demuestre las capacidades docentes: mediante la presentación de una Unidad

Didáctica -o similar- o mediante un simulacro de clase; o incluso mediante procedimientos similares al acceso a la función pública.

9.2.28. Vocación

Ya que hemos hablado del inicio de la profesión en el apartado anterior, parece conveniente comentar si estos inicios estuvieron al mismo tiempo apoyados por una vocación docente o no.

La Participante 3 sí que habla de una vocación docente antes de empezar: “Porque yo siempre he querido eso y en algún momento había que meterse [...] porque yo estaba dando clases de otra cosa y quería dar de lo mío. Y al final pues se ha podido.” (Participante 3, P51-53).

Pero es el único caso que hemos encontrado, ya que los demás o están algo desencantados y no quieren seguir: “No, no, no. Para mí es un trabajo temporal. No de un año, pero sí en el tiempo.” (Participante 1, P66); “mis expectativas han ido cambiando y cambiarán, Porque bueno mi idea no era ser profesora; seguir siendo profesora. Pero de momento es lo que me da de comer” (Participante 5, P158); o han descubierto la vocación una vez ya iniciados en la profesión, como los siguientes casos. Esta es, por ejemplo, la situación de la Participante 4:

Era como una oportunidad de probarlo a ver cómo me desenvolvía. Luego al final de una semana, fue todo un curso, porque la mujer estaba, pobrecilla, bastante mala. Y descubrí que me encantaba, que me lo pasaba muy bien dando clase. (Participante 4, P81)

Y también de la Participante 6, pero que la vocación no le vino tanto al empezar a dar clase, sino al formarse para ello:

Empecé a buscar formaciones y me formé en Willems, que fue lo primero. Y claro, me gustó. De repente dije ‘ostras, yo que pensaba que la educación no era lo mío, esto me está gustando mucho’. Porque habla de educar, no solo de ‘tienes que enseñar a tocar la flauta así y la postura es esta’, sino que Willems es muy profundo y equipara muchas cosas de la vida con la música. Hablaba mucho más allá. Era muy filosófico, me gustó y me atrapó. Y a partir de ahí empecé a investigar. Seguramente si en ese momento me hubiera encontrado con un curso

de flauta 'el paso uno es este, el paso dos es este, el paso tres es este' y no estuviera ligado a la parte vivencial, no me hubiera interesado nada. Porque yo en ese momento no tenía interés por la educación, cero patatero. Pero como me lo encontré así, pues me empezó a gustar la educación. Y de hecho ya acabé la carrera sabiendo que yo no quería ser flautista, quería ser profe. (Participante 6, P79)

No obstante, aunque nos adentraremos en el historial formativo de los participantes mucho más adelante, también conviene reseñar ahora una reflexión con respecto a la vocación, la formación y las exigencias de contratación que confiesa la Participante 3 que ha visto en algunas Escuelas de Música:

Aunque hay escuelas de música que prefieren a alumnos que han cursado el superior de interpretación que el de pedagogía, porque dicen que: 'si has estudiado pedagogía es porque tocas peor'. Y seguramente es un caso en el que se ha elegido pedagogía por vocación. (Participante 3, P87)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a vocación:

- La profesión de la docencia musical no suele ser vocacional.
- En todo caso, la vocación aparece una vez empezada la docencia en algunos casos, o mediada por formación específica.

9.2.29. Aprendizaje de la profesión docente

Al mismo tiempo que se les ha preguntado sobre cómo se produjo el inicio de la profesión docente, también se les preguntó sobre cómo creen que han aprendido a dar clase, y la práctica totalidad han dicho que mediante ensayo y error; incluidas las participantes 3 y 6 que se han formado en pedagogías musicales activas.

Algunas participantes ya habían dado clases con anterioridad en otros ámbitos, como ya se ha comentado en el caso de la Participante 3 (P51-P53) o la Participante 1:

Clases ya había dado, no de música, pero sí que he dado alguna extraescolar de inglés o algunas clases particulares. Entonces el tema de dar clase para mí no era

nuevo como tal. Quizá sí más a nivel académico, como estructurado por así decirlo ahora. (Participante 1, P53)

Pero en ninguno de los dos casos se habla de un trasvase claro de competencias docentes de un ámbito a otro.

Por el contrario, la Participante 2 indica muy escuetamente que la forma en la que ha aprendido a dar clase ha sido: “Pues fijándome en los profesores que yo he tenido” (Participante 2, P46).

La Participante 3, para sus clases de instrumento dice que, principalmente, la manera de aprender a hacer las cosas mejor ha sido por ensayo-error:

Hay cosas que no sé cómo explicar, que igual lo tengo que explicar de 5 maneras, pero al final lo entiendo. Pero a veces digo: seguro que si llevara más tiempo, lo haría más fácil o lo haría mejor. Pero claro, al final esto es ensayo y error. A veces lo pienso, pobrecitos mis alumnos de ahora que son los primeros, porque al final yo no he hecho prácticas nunca. Hala, delante de ellos. Y entonces dices, no, ‘es que parecía muy fácil sobre el papel’, pero con los niños ya no es tan fácil. No sé decirte un error concreto. (Participante 3, P59)

De forma similar, la Participante 4 habla de lo mismo: “Dando clase. [risas]. Sí. Dando clase. La verdad.” (Participante 4, P87); así como la Participante 5 cuando se le pregunta sobre cómo cree que ha aprendido a dar clase: “Dando clase. Dando clase: sí.” (Participante 5, P93).

Finalmente, la Participante 6 también recalca la idea del ensayo-error, pero la amplía a temas que van más allá de cómo trabajar determinados aspectos del instrumento:

[...] al principio era todo a base de prueba-error. Entonces pues para mí era todo era una dificultad. No sabía qué tengo que enseñar primero, ‘¿el registro grave o el registro agudo? Pues venga, pues pruebo con el grave, ah no. Pues con el agudo ay no’. Entonces todo era una dificultad: elegir el repertorio, tratar con las familias, tratar con los alumnos que eran de mi edad... Entonces todo era muy difícil. (Participante 6, P111)

No obstante, los temas relacionados a cómo las diferentes fases de su formación les han servido -o no- en su práctica docente lo trataremos más adelante con mucho mayor

detenimiento.



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a aprendizaje de la profesión docente:

- Algunas personas ya daban clase en otros ámbitos diferentes a la música, pero no comentan con detalle si eso les ha ayudado en su actual docencia musical.
- Se indica la imitación de los propios profesores como forma de aprendizaje de la profesión.
- Muchos reconocen que la forma de aprender la profesión ha sido principalmente ensayo-error.

9.2.30. Clima y compañeros de trabajo

Otro aspecto para tener en cuenta cuando analizamos las condiciones de trabajo de los docentes de escuelas de música va más allá de lo que hacen en las clases, o el salario o estabilidad que perciben. Como por ejemplo el clima de trabajo en el que viven.

Generalmente el clima percibido por las participantes ha sido positivo, gracias a los momentos de encuentro con los compañeros de trabajo. Por ejemplo, la Participante 1 comparte:

Yo estoy muy contenta con el ambiente de trabajo porque a lo mejor tenemos unos minutillos entre clase y clase y nos juntamos todos dónde está la secretaria y estamos ahí *xarrando* aunque sean 2 minutitos. En plan que vas a coger un libro donde están todos los libros y demás. La verdad es que hay buen ambiente.
(Participante 1, P35).

La Participante 2 indica que gracias a pertenecer todos a una misma Sociedad Musical eso favorece el buen clima: “Bien, muy bien porque todos estamos en la misma banda de música del pueblo, entonces tenemos mucha confianza para hablar.” (Participante 2, P30). Aunque no es necesario que todos los docentes pertenezcan a ninguna Sociedad Musical, para que haya buen clima de trabajo como el caso de las pianistas: “la verdad es que buena, buena experiencia” (Participante 4, P51); “con los compañeros normalmente bien” (Participante 5, P61).

La Participante 3, con más experiencia y trabajando en diferentes Escuelas de Música nota grandes diferencias entre ambas:

Yo he trabajado en dos tipos de escuelas de música. Digamos que la mía principal entrecomillas es la que estoy aquí en [Ciudad 1], pues es en la que hago más días. Y luego el año pasado, estuve dando clases en la banda de [Ciudad 2]. Y allí tu ibas, tenías tu llave, abrías la clase, dabas las clases con tus alumnos, cerrabas, y te ibas. Luego, este año estoy en la misma de [Ciudad 1] y en [Ciudad 3], que vienen a ser lo mismo. Lo único que hay más gente. Abres, das tus clases, cierras y no tienes comunicación con nadie. Con nadie. Cada uno hace lo que quiere y como quiere. Da igual si este año estás conmigo y en otro año estás con otro. Es problema del alumno. (Participante 3, P31)

La Participante 3, en el relato anterior nos habla de unos centros de trabajo en Ciudad 2 y Ciudad 3 -que más adelante reconoce que son Escuelas de Educandos-, que nada tienen que ver con el de Ciudad 1. En estas no existe un ambiente de trabajo compartido ni comunicación entre los trabajadores. Al igual que relata la Participante 4: “Un poco cada uno iba a su bola” (Participante 4, P53). La Participante 3, no obstante, habla de las ventajas de estos centros en los que te sientes aislado:

Entonces, diferenciando la una de las otras, en las otras estoy muy a gusto porque nadie me molesta, ni nadie se mete en mi trabajo. O sea, yo hago las cosas como yo quiero, y con los alumnos muy bien. Pero en cuanto a funcionamiento, yo no lo veo... Es como si vienen a mi casa a dar clases particulares. Aquello son escuelas de Educandos, que no sé muy bien cómo se rigen, y esto es escuela de música, no reglada, pero escuela de música. El ir allí y no estar solo. (Participante 3, P33)

Pero, evidentemente, prefiere el ambiente de trabajo de Ciudad 1, dónde sí que hay mucho más trabajo conjunto entre los docentes y nos da muchos detalles sobre ello:

En cambio, aquí en [Ciudad 1] es como debería funcionar una escuela para mí. Yo aquí he estado de Jefa de Departamento de Viento Madera, ya que funcionamos por departamentos. A parte de que funcionamos en equipo y trabajando por proyectos y todos los profesores juntos. Todos llevamos la misma metodología, la metodología IEM; será mejor, será peor; pero los niños da igual

con qué profesor estén, que van a seguir la misma línea. Empezamos desde Fasolet, y luego lenguaje musical IEM. Y en instrumento intentamos también meter un poco de eso. Cada año trabajamos por proyectos, pero un proyecto grande. Cada año es una temática y todas las audiciones y todos los conciertos que hacemos, para Santa Cecilia, para Navidad, Magdalena, para el Planetario que vamos dos o tres veces al año o Carnaval (esos son los fijos, pero a veces hay más). Pues son todos de la misma temática y ahí los niños pues sí que se relacionan entre ellos y tocan clarinetes con flautas, etc. Todos trabajamos juntos. Hacemos un claustre mensual. Realmente para mí es como deberíamos trabajar en las demás escuelas. Todos los profesores no conocemos, hablamos entre nosotros. Hacemos dinámicas grupales, porque ahí la situación en cuanto a la escuela está muy bien, pero estamos en diferentes edificios, todos cedidos, y pues hay veces que de claustro en claustro no ves a los demás profesores. Pues el año pasado hicimos una dinámica grupal, un escape room. Bueno, cosas así. Pero sí que es una manera que, si en un futuro estoy en una escuela más 'd'esto', a mí me gustaría trabajar ahí, pues porque al final no voy sola a trabajar y estoy sola con mis alumnos. Entre el cuerpo docente también. Bueno, el año que viene estoy de cap d'estudis. Y la línea que hemos decidido seguir es pues esa, la misma. El trabajar todos juntos y todos en equipo. (Participante 3, P32)

Esta cita anterior nos detalla muchos beneficios que surgen de este trabajo en equipo:

- Se funciona por departamentos, lo que ayuda a que los profesores de un mismo instrumento -por los que pueden pasar los diferentes alumnos- trabajen en la misma línea.
- Se trabaja por proyectos, que influyen en todas las audiciones del curso.
- Todos los profesores usan la misma metodología (Fasolet + IEM).
- Solventan el aislamiento que pueda provocar en los profesores que estén en edificios separados mediante dinámicas grupales (como *escape rooms*).
- Organizan claustros con periodicidad mensual para organizar los proyectos

Finalmente, la Participante 6 nos narra también lo que opina de una Escuela de Música en la que se encuentra actualmente en un sentido muy similar al anterior:

[...] ahora mismo por ejemplo me encuentro en una escuela de música donde

todo se trabaja con el equipo docente. Todo se planifica: todo. Y todo es todo. Hacemos claustros todos los meses: uno o dos. El equipo es súper importante, el trabajo cooperativo es la base de la escuela y nos ayudamos en todo. Yo, personalmente, que hacía tiempo que estaba trabajando más en escuelas de método Suzuki, de Willems y demás; y no estaba en una escuela de música municipal o de banda pues cuando llegué pensaba “Bueno [se nombra a si misma], me tendré que adaptar ¿no? que cada uno tiene sus formas de trabajar y no te creas tú más que nadie porque tengas más formaciones”. Y al final me he dado cuenta que esta forma de trabajar en equipo, que no había encontrado en ningún sitio tanto como aquí; he aprendido mucho y estoy aprendiendo cada día muchísimo de ellos. O sea, yo sabré mucho de método Suzuki, pero no sé nada de amplificaciones, no sé... O sea, en esta escuela funciona todo, ... Es que todo se elige en grupo, se planifica la semana cultural en grupo, se planea cómo se va a evaluar en grupo, se planifica cómo van a ser los niveles de enseñanza en grupo las clases de instrumento, y las clases de lenguaje musical e iniciación musical van ligadas, no necesitas un claustro para hablar con el profesor de lenguaje musical porque lo ves todos los meses y puedes decirle ‘yo pienso esto’. Y era maravilloso y es como que la actitud del trabajo cooperativo nos ha hecho que todos nos sintamos bien. Todos nos sentimos importantes en la escuela y todos tenemos siempre algo que aportar y si no tienes nada que aportar no pasa nada porque vas a aprender cosas de otros. Y vas con muchísimas ganas. Y para mí ha sido un descubrimiento que no había visto en otras escuelas ni más modernas ni más antiguas. Y pienso que esto es el futuro, la verdad. Que así debería de ser. (Participante 6, P48)

De la experiencia de la Participante 6 podemos señalar:

- Cuando el trabajo cooperativo es la base de la escuela, se mejora el ambiente de trabajo.
- Crear equipo y hacer reuniones periódicas ayuda a este trabajo cooperativo.
- Aunque una persona tenga una línea metodológica muy marcada, el trabajo cooperativo puede ayudar a que se inserte en la forma de trabajo del centro.

- La planificación puede llegar más allá de usar unos libros determinados en las clases colectivas (como el caso de la participante 3) o las actuaciones, sino que también se puede planificar los niveles de enseñanza grupal de instrumento y la conexión entre asignaturas.
- En un clima así, todos se sienten importantes y reconocidos; a la par que aprenden unos de otros.



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a clima y compañeros de trabajo:

- El clima de trabajo general reportado suele ser agradable.
- El hecho de que la mayoría de profesores pertenezcan a la misma Sociedad Musical puede favorecer que se conozcan ya de antemano los docentes.
- Existen Escuelas de Educandos dónde no hay contacto ni relación entre los trabajadores, que aunque no exista trabajo en equipo en ellas pueden potenciar la independencia de los profesores.
- Existen Escuelas de Música dónde sí se fomenta activamente el trabajo en equipo, organizando departamentos, trabajando por proyectos, con reuniones mensuales, utilizando la misma metodología y haciendo dinámicas grupales.
- Existen Escuelas de Música dónde el trabajo cooperativo es la base del funcionamiento, y eso produce que se pueda realizar una planificación de niveles más cohesionada entre grupos y asignaturas; así como hace que los docentes se sientan importantes y reconocidos, favoreciendo un clima de aprendizaje mutuo.

9.2.31. Superiores jerárquicos y decisiones desde arriba

Además del clima de trabajo, y la relación con los compañeros, algunas veces los participantes relatan cómo son sus relaciones con sus superiores jerárquicos en la escuela de música o de algunas decisiones que ya están tomadas y en las que ellos no tienen poder de decisión.

De las anteriores categorías analizadas, podemos recordar algunas cosas que ya han comentado las participantes que ya venían predefinidas en algunas escuelas de música:

- El tiempo de clase, aunque les parezca poco.
- Programación de repertorio o libros a trabajar en clase de instrumento.
- Rúbricas o ítems de evaluación.
- Cantidad de audiciones.
- Metodología concreta en clase de iniciación o lenguaje musical

No obstante, hay que diferenciar de aquellas cosas que son meras recomendaciones, de aquellas que sí son imposiciones. Por ejemplo, las imposiciones serían el tiempo de clase, las rúbricas en algunos casos (aunque también a veces les dejan ponderar como quieran) o la metodología concreta en clases grupales de escuelas que han decidido seguir una línea específica de trabajo (como por ejemplo Fasolet).

Otras veces las recomendaciones son el repertorio o materiales a trabajar en la clase de instrumento:

De instrumento, la única pauta así que me dieron fue que con los más pequeños (claro, yo no sabía qué trabajar o como trabajarlo porque como también llevan clarineo en vez de clarinete y es diferente) ... ahí sí que el director de mi escuela, que también toca el clarinete y da clases de clarinete en otras escuelas, me dijo 'yo utilizo esto'. (Participante 1, P39)

A veces, las recomendaciones también llegan en el sentido de no suspender a los alumnos para evitar el abandono: "No sueles suspender alumnos, porque si no, ... se borran [risas]. Entonces pues, pues bueno; nos dicen eso: 'si alguien lo hace muy mal ponle un cinco, pero no le pongas un cuatro porque se desmotiva y se va' [risas]." (Participante 4, P45). O mantenerlos, aunque no tengan nivel, para que aguanten hasta determinada edad en la que ya pueden entrar en la Banda:

El alumno más mayor que tenía 16 años, lo han mantenido como "estaría bien que hiciera un año más para que llegará mejor a la banda" pero luego el nivel en la banda es diferente. Entonces el año que viene ya no se va a apuntar, pero el nivel va a seguir siendo justito por así decirlo. (Participante 1, P14).

Y así, como hemos visto con la Participante 3 y Participante 6 casos de Escuelas de Música muy cooperativas, o de Escuelas de Música dónde cada profesor va por libre, también se han

relatado casos de Escuelas de Música dónde se ejercía un control más jerarquizado de sus docentes, como relata la Participante 6:

A ver, me he encontrado con centros muy cerrados, muy cerrados, donde la mayoría de profesorado era más mayor que yo, llevaba muchos años más que yo, ... y tenía que pasar por el aro, por decirlo de alguna forma. No tenía voz, me encontré sin voz y de hecho en este sitio no quise seguir. Sé que para muchos era lo que hubiesen querido y yo no quise seguir porque no tenía voz y tenía que hacer las cosas como ellos quisieran. Era muy jerarquizado. (Participante 6, P46).

Y, como ya hemos comentado, también son decisiones que llegan desde arriba que se ofrezca impartir otras asignaturas -como lenguaje musical, iniciación musical, jardín, etc.-, a parte de la de instrumento, aunque no se tenga preparación para ello. Por ejemplo:

Y respecto a la sensibilización musical la verdad es que fue algo raro. Raro porque sinceramente yo no contaba con esa asignatura. Es decir, esa asignatura me la ofrecieron después de entrar a trabajar. Yo nunca había trabajado con niños tan pequeños. Trabajé con niños de tres, cuatro y cinco años y básicamente trabajábamos aspectos muy básicos. Silencio, sonido, grave, agudo. Todo ese tipo de aspectos y también pues canta-juegos, veíamos diferentes cosas... Pero definitivamente yo no estaba preparada para dar esa actividad. (Participante 5, P25).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a superiores jerárquicos y decisiones desde arriba:

- Hay cosas que las Escuelas de Música a veces deciden: tiempo de clase, programación, evaluación, metodología, audiciones.
- La mayoría de las recomendaciones son en cuanto a programación o repertorio a trabajar.
- A veces, también influyen en las notas de los alumnos para la permanencia de estos.
- También hay casos de escuelas de música muy jerarquizadas y no tan cooperativas.
- Muchas veces, se ofrece impartir asignaturas para las que los docentes no se sienten preparados.

9.2.32. Reconocimiento negativo

Hay veces que los participantes expresan situaciones en las que notan que su trabajo no tiene el reconocimiento que se merece. Por ejemplo tenemos cuando la Participante 3 cuenta que la gente se piensa que las clases no requieren de preparación (un tema del que ya hemos hablado con anterioridad y que además muchas veces ni siquiera está pagado por la Escuela de Música): “Que la gente se piensa que tú vas a la clase y ya está. No perdona, yo me paso muchas horas en mi casa estudiándomelo para poder yo luego dar una clase en condiciones.” (Participante 3, P80).

En ese sentido, la Participante 5, que ya hemos visto como se muestra muy crítica con las condiciones laborales y el sueldo, quiere recomendar a los recién llegados que una de las cosas más importantes es que demuestre el valor de su actividad docente: “Primero que su trabajo tiene un valor; y que se hagan de valer, que es muy importante.” (Participante 5, P170). O cuando la Participante 6 consideraba que estaba en centros que no funcionaban como es debido (Participante 6, P46) o cuando explica, al igual que la Participante 5, que con el sueldo que se les ofrece aquí a los docentes no se puede vivir dignamente, que en algunas entran a dedo o que tienen que actualizarse mucho:

A mí encantaría poder trabajar en una de las escuelas de música que comentaba, que me encanta como trabajan. Pero no podría vivir de ello; porque cobro exactamente la mitad que en el Instituto. Entonces creo que está muy poco reconocido, que siguen algunas de ellas siguen funcionando como hace muchos años a nivel administrativo. Y cuesta mucho que esto avance.

[...] Creo que esto debería de ir cambiando, que deberían de pues funcionar un poco más... no como los conservatorios en este sentido porque quizás tampoco hace falta, pero sí tener más reconocimiento en los profesores. Que se pueda vivir dignamente de trabajar en una escuela de música, como en Cataluña o en el País Vasco que sí que se puede. (Participante 6, P115).

La Participante 6 también une sueldo y reconocimiento mediante la idea de que si un centro educativo quiere tener mejores profesores, debe exigirles más para acceder a la profesión; pero

si ofrece un sueldo bajo eso no se puede hacer:

Pero claro, ¿con qué motivación? si te van a contratar para hacer dos horas a €10 la hora no puedes pedir hacer una oposición. Entonces creo que va un poco ligado mejorar las condiciones de las escuelas. Si las condiciones de las escuelas mejoran, la Calidad Educativa mejorará. Y todo va ligado, si todo mejora, todo mejora. (Participante 6, P127)

Finalmente, también hay que señalar que no se está haciendo el debido reconocimiento a la profesión cuando la carrera más idónea es descartada en favor de otras, como ya hemos visto al hablar de la vocación: “Aunque hay escuelas de música que prefieren a alumnos que han cursado el superior de interpretación que el de pedagogía, porque dicen que: ‘si has estudiado pedagogía es porque tocas peor’. Y seguramente es un caso en el que se ha elegido pedagogía por vocación.” (Participante 3, P87).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a reconocimiento negativo:

- Los docentes de escuelas de música notan que su profesión no está reconocida cuando: se piensa que las clases no necesitan de preparación, que la carrera de pedagogía no es la idónea, cuando las condiciones laborales y el sueldo no dan para vivir dignamente o el sistema de acceso es opaco y administrativamente los centros no se han actualizado.
- La participante con más experiencia reconoce que todo está ligado, ya que con sueldos bajos, no se pueden aplicar una política de contratación que asegure que los mejores se presenten para trabajar mediante unas pruebas más exigentes.

9.2.33. Reconocimiento positivo

Aunque también encontramos momentos, dónde los participantes relatan que se sienten reconocidos. Por ejemplo, la Participante 4 relata cómo se siente reconocida por los alumnos y los p/madres y cómo eso es lo que más le gratifica de su trabajo: “[noto reconocimiento] por parte de los propios alumnos. Eso en primer lugar. Y luego en los padres también, mucho. Y en las audiciones. [...] Entonces, en primer lugar: los alumnos. El reconocimiento del propio alumno yo creo que es lo que más me gratifica” (Participante 4, P91). Igualmente indica la

Participante 5:

Porque tengo alumnos que están encantados, estudian muchísimo. Alumnos que se levantan por la mañana y antes de ir al colegio se sientan al piano. O sea, yo eso, de verdad, ni con alumnos del conservatorio me ha pasado. Y no sé, alguna muestra de afecto; pues cuando te vas de clase te abrazan o te echan de menos cuando te vas de vacaciones y te lo dicen. Todo ese tipo de cosas que dices 'guau, pues sí me tienen en mente'. (Participante 5, P102)

Las Participantes 3 y 6 también explican que se sienten reconocidas por el tipo de centro en el que trabajan dónde se les tiene en cuenta en las decisiones importantes del mismo. Al mismo tiempo, la Participante 6 habla de cómo ha evolucionado su propio concepto de reconocimiento; desde algo que partía de sus propias características -su formación- hasta algo que está en conexión con sus compañeros de trabajo:

Ahora mismo me siento reconocida, pero no por la formación que tenga, ni por nada de esto; que en otros momentos sí que ha sido así. Cuando estaba más metida en el mundo Suzuki me sentía reconocida porque tenía muchas formaciones de diferentes cosas y me valoraban mucho por esto y tenía buenos alumnos y tal. Ahora a esto le doy menos importancia, no sé si pasa o no porque no me importa. Pero me siento reconocida porque siento que me escuchan y que me valoran. Estoy como te decía, en un centro donde se valora mucho todo el potencial humano, que es bestial. Y me siento muy bien, y muy reconocida. Todo lo que yo digo es maravilloso y si no lo es, se le da la vuelta y me parece fenomenal. Así que ahora mismo: sí. (Participante 6, P87)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a reconocimiento positivo:

- El reconocimiento e implicación de los alumnos es uno de los aspectos más gratificantes en la labor de los docentes.
- Los docentes pueden sentir reconocimiento cuando se sienten bien formados y esa formación se les valora.
- Los docentes se pueden sentir reconocidos cuando el centro tiene en consideración

su opinión para las decisiones importantes.

9.2.34. Cómo buscan ayuda

Para desarrollar su trabajo, muchas veces, los participantes -más allá de la formación, de la que hablaremos más tarde- buscan ayuda en otras personas o diferentes fuentes. Vamos a analizar los casos encontrados.

Los casos más frecuentes de búsqueda de ayuda se producen cuando los participantes les preguntan a otras personas. Pueden ser sus superiores jerárquicos, como el caso ya comentado de la Participante 1 (P39) o también el caso de la Participante 2:

[...] a la hora de la dinámica de la clase, le pregunté a la directora de la escuela de música, para ver cómo se hacía, cómo lo hacían ellos o lo que la escuela de música quería. Eso lo he ido aunando con la directora. Tampoco he tenido más apoyo, no sé... (Participante 2, P34)

Aunque lo más habitual es preguntar a los compañeros de trabajo o los profesores de otros cursos de la misma especialidad instrumental. En el caso de la Participante 1 (P39) coincide que su superior jerárquico es también profesor de su mismo instrumento. La Participante 3 nos da un ejemplo muy claro de esta ayuda entre iguales cuando nos indica qué recomendaría a los recién llegados a la profesión:

Que todo lo que no sepan cómo hacer, lo pregunten. A mí me gusta mucho como trabajamos aquí, que si tú tienes algún problema y vas a otro profesor y le preguntas esto como lo harías. Y viene él y se lo explica a su manera. Y luego tú te vas allí... Porque al final cada uno hace las cosas de una manera, y al alumno le entra de otra. Que no tengan miedo de preguntar, no hay que pensar que por preguntar no eres válido. Y que al final se pongan en el sitio del alumno y que hicieran la clase cómo les hubiera gustado a ellos que les hicieran la clase. (Participante 3, P89).

La Participante 4, cuando se le pregunta sobre cómo ha aprendido a dar clase, también habla de cómo le han ayudado los compañeros: “también hablando con mis compañeros, cuando he tenido algún caso de ‘mira, me pasa esto con este chiquito, no sé qué hacer ¿tú qué haces en estos casos?’ Y preguntando a compañeros que también se dedican.” (Participante 4,

P87). En otro momento también habla de que se ha apoyado en compañeros y ahí queda más claro que no únicamente se ciñe a los compañeros de su mismo trabajo, sino que trabajan de lo mismo en otros centros y que los conoce por ser compañeros de estudios en el conservatorio: “Sí, compañeras que también se dedican a esto. Compañeros también del conservatorio o de allí dónde trabajo.” (Participante 4, P63).

Incluso la Participante 6 también habla de cómo pregunta exhaustivamente a sus compañeros de otros centros: “con compañeros de diferentes centros: siempre. Pero es que yo soy una persona que digo ‘¡me pasa esto con un alumno!’ y se lo pregunto a 10.” (Participante 6, P58).

También se han encontrado casos dónde se ha buscado ayuda en los propios profesores que los participantes han tenido. Por ejemplo: “he hablado con profesores antiguos míos en el conservatorio” (Participante 2, P20); “le pregunto a mi profesora de flauta” (Participante 3, P17).

Aunque se comenta de pasada el apoyarse en libros -la Participante 5 (P121), o la Participante 6 cuando hablaba del libro de Neus Sanmartí para ayudarla a evaluar (P42)- mayoritariamente se señala internet como fuente de búsqueda de ayuda o materiales. Tenemos el caso de la Participante 5 (P27-31; P121) ya comentado en otros apartados; el caso de la Participante 2: “miro por internet lo que más me guste, más o menos” (Participante 2, P20). O de nuevo la Participante 6, pero que relata una forma menos pasiva de búsqueda de información (como podrían ser los anteriores ejemplos, que se dedican a buscar a ver qué encuentran), sino mucho más activa: “pero es que yo pregunto hasta por Instagram si hace falta [risas]. Abro una casilla de preguntas ‘tengo este problema’ y me contestan pues gente de Latinoamérica incluso.” (Participante 6, P58).

Finalmente, también es interesante reseñar cómo la participante con más experiencia indica que ha sabido crear una red de apoyo con compañeras de formación:

[...] alumnas que estábamos en formación en toda Europa, que nos ayudábamos mucho. Porque queríamos empezar también con nuestros alumnos pronto: con 3 y 4 años. Y entre nosotras, de alguna forma, creamos una red, ¿no? De ir buscando recursos e ir buscando materiales que nos ayudarán [...]

Entonces esta red, como que nos unió mucho y compartíamos infinidad de

materiales. Empezamos a indagar también sobre otros métodos que no eran Suzuki: el 'kínder-flauta', ... todo lo que nos venía y todos los recursos que nos parecían buenos nos los íbamos quedando.

[...] Y era como que entre todas nos fuimos formando. Y así aprendimos.

[...] todos los recursos de profesoras que veíamos buenos e ir haciéndonos nuestros recursos y nuestros libros de canciones de pequeñitos. 'Yo he creado esta canción de 2 notas, te la comparto. Ah, pues genial: yo también tengo esta, te la comparto. Ah, pues te la traduzco al euskera. Ah, pues bien.' Y entre todas nos ayudamos muchísimo. Todavía existe esta unión; a lo mejor no tanto porque nos hemos hecho mayores. Pero al principio que nos necesitábamos fue muy bueno. (Participante 6, P30-P32).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a cómo buscan ayuda:

- Los participantes suelen apoyarse en otras personas cuando buscan ayuda; estas pueden ser sus superiores, compañeros de trabajo, de estudios o sus propios profesores.
- Existen pocos casos reportados de búsqueda de apoyo en libros.
- Existen bastantes casos reportados de búsqueda de apoyo en internet; bien sea de forma pasiva (buscar) o como la participante más experimentada comenta: de forma más activa (preguntar).
- La participante más experimentada comenta que desde sus inicios ha podido crear una red de apoyo con compañeras de su misma especialidad y situación que le ha servido como principal plataforma de ayuda.

9.2.35. Asociaciones Profesionales

Durante las entrevistas también se ha querido saber el conocimiento de las Asociaciones Profesionales que existen en el sector por parte de los docentes, y ver si ejercen alguna influencia directa sobre ellos.

La única asociación que puede ofrecer soporte a los participantes desde su propio ámbito

que se ha nombrado ha sido la FSMCV. Por ejemplo:

Sé que está la coordinadora de bandas, bueno la Federación de Bandas. Que también lleva tema de escuelas, porque nos hicieron un encuentro a finales de febrero. Hicimos un encuentro de escuelas en el que nos dieron varias charlas y demás. Pero parte de eso, no. Solo eso. (Participante 1, P41)

Pero luego lo único que se nombran son asociaciones de estudiantes (Participante 5, P71); asociaciones más genéricas de docencia, como asociaciones de docentes de Cataluña (Participante 6, P60) y los MRP⁷¹ de Castellón (Participante 6, P62). Y en todo caso, aunque no se acuerda del nombre está citando a AULODIA⁷² (Participante 6, P62).

Sí que es cierto que la Participante 6, al seguir el método Suzuki, está en contacto con grupos de profesores de una asociación de dicho método (Participante 6, P60).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a Asociaciones Profesionales:

- Las participantes apenas conocen asociaciones profesionales que les puedan prestar ayuda.
- Se nombran de forma anecdótica, a la FSMCV y a AULODIA, aunque no se indica que se tenga una relación estrecha con ellas.

9.2.36. Compaginar con la docencia en escuelas de música

Pese a la gran diferencia de años de todas las participantes, todas sin excepción compaginan su trabajo en las escuelas de música con estudios. Solamente encontramos un caso (Participante 2) en el que esos estudios no son de índole musical, ni pedagógica.

El hecho de compaginar estudios con la docencia afecta de algunas formas. La Participante 1, con su formación musicológica prefiere impartir asignaturas de corte más teórico (Participante 1, P24); o incluso puede ser un problema de agenda en algunos momentos como

⁷¹ Movimientos de Renovación Pedagógica.

⁷² Asociación de Profesorado de Música de Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana.

indica la Participante 4: “Pues me pasó que... A ver, en la escuela de música no pude estar en las audiciones... Pero bueno, cada uno tocaba una obra y lo malo es que hicieron una audición al final del año y eso me coincidía con exámenes y no pude estar.” (Participante 4; P47). Mas adelante, en apartados específicos, veremos la influencia del tipo de estudios con su forma de dar clase.

Otra situación habitual es la de compaginar trabajos en más de un sitio. Excepto la Participante 2, que no reporta ningún otro trabajo, el resto de participantes o bien trabajan en más de una Escuela de Música o Academia o dan también clases particulares.

Aunque en el apartado siguiente veremos los beneficios de la docencia musical, también conviene aquí señalar que algunos participante -4, 5 y 6- compaginan su trabajo en las escuelas de música con su actividad artística musical. La Participante 4, vincula su actividad y conocimientos en música moderna para poder adaptarse mejor a alumnos con inquietudes similares (Participante 4, P127 y P131). Mientras que la Participante 5 habla del tiempo de estudio que le quita: “sí que es verdad que me limita, porque yo igual tengo un horario de trabajo pongamos de 4 a 9; pero yo pierdo hora y media antes preparando el repertorio, las clases y todo lo que vamos a trabajar. Entonces sí que limita mi estudio” (Participante 5, P147). Y la Participante 6 pone énfasis tanto en que se complementan económicamente, como en que es una forma de mantenerse activa con el instrumento, siendo ésta considerada como una responsabilidad de un docente de instrumento:

Bueno, de tocar no vivimos a día de hoy tampoco. Entonces de alguna forma se complementan la carrera musical y dar clase. Sí que es verdad que yo no me quiero dedicar solamente a tocar. Porque para mí es importante dar clase y para mí es un complemento.

Para mí, tocar en diferentes grupos es mantenerme activa. Como profesora me tengo que mantener activa en mi instrumento. Y para mí, tocar en mi casa sola no me motiva a mantenerme activa; y sola tampoco voy a hacer conciertos, yo no soy nadie. Entonces para mí estar en grupos es una forma de seguir disfrutando de la música tocando, que también me gusta y de mantenerme viva con el instrumento.

Entonces sí, complementa económicamente a mi labor como docente, porque

yo primeramente soy docente. (Participante 6, P121, P123)

O incluso que es la principal salida laboral:

Ahora mismo aquí no hay orquestas para todos los que nos estamos formando, ... no hay orquestas, no hay bandas ¿no? O sea, en mi generación todos íbamos a ser súper flautistas y todos acabamos casi con matrícula de honor; éramos todos buenísimos. Y ninguno de nosotros está trabajando en una orquesta. O sea, no hay trabajo para toda esta gente y la gran mayoría va a acabar en la docencia. (Participante 6, P76)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a compaginar con la docencia en escuelas de música:

- Todas las participantes compaginan su trabajo en las escuelas de música con estudios.
- Para la gran mayoría, esos estudios son de índole musical, pedagógica o ambas.
- Para la gran mayoría, se tiene más de un puesto de trabajo, compaginando trabajos en más de una Escuela de Música, Academia y directamente dar clases particulares.
- La docencia en las Escuelas de Música suele ser una forma de sustentar económicamente una carrera musical en algunos casos, aunque algunos reportan que les quita tiempo de estudio; en otros se considera que el mantenerse activo con el instrumento es como una obligación del profesor.

9.2.37. Beneficios de dar clase

Ya lo hemos estado viendo en el apartado anterior. Uno de los beneficios más directos de dar clase es conseguir ingresos económicos; así que algunas participantes lo ven como la forma de poderse costear los estudios:

Estaba pensando en que es un medio de que a mí... me puedo costear también la carrera que estoy estudiando. Porque al fin y al cabo es mi segunda carrera y en esta no estoy becada ni nada. Y luego también me enriquece, por supuesto, yo

estoy aprendiendo mucho. (Participantes 4, P125)

O el caso de la Participante 5 -al igual que anteriormente ya hemos comentado el caso de la Participante 6-, que reconoce que la docencia es la vía principal de ingresos de la mayoría de los músicos:

Sí bueno, por necesidad económica. Es decir, sí por iniciarme en el mundo laboral. Y a ver, yo creo que sabemos que la docencia es una de las salidas más recurrentes en las personas que cursan un grado en interpretación. (Participante 5, P91)

Pero más allá de estos aspectos puramente materiales también encontramos otros beneficios, más directamente relacionados con la mejora de las propias habilidades musicales. Encontramos el caso de la Participante 3: “Pues sí, el cómo enfocarlo para ellos también te hace pensar en cómo enfocarte tú. Que si algo no te sale, pues ya te saldrá mañana, no estés 4 horas dándote contra la pared.” (Participante 3, P55); o las mejoras en la forma de estudio que reconoce la Participante 5 (P147) y la Participante 4:

Pues en flexibilidad, en versatilidad mental. También con cómo estudio yo. En buscar soluciones. No repetir tantos patrones. Que a veces, ... una cosa que note es que he cambiado mi forma de estudio. Es que yo me ceñía mucho a: ‘listas: esto, esto, esto, esto y esto; y estudiar así así y asá’. Pues ahora, dando clase y dándome cuenta de que puedo cambiar muchas cosas, a lo mejor de un mismo repertorio entre un alumno y otro, pues ahora me divierto más estudiando; voy a probar esto, voy a probar esto otro. Pues sí, la verdad, me ha aportado mucho, me enriquece mucho. (Participante 4, P85)

También se explican mejoras relacionadas con la apertura de mente. Encontramos que la Participante 3 quiere aprender otros estilos musicales:

[...] al final yo me veo mucho reflejada en mis alumnos, y pues intentas que no pasen por dónde tú has pasado, de que no se frustren y eso. Y que no todo es ser mejor. No sé cómo explicarlo. Pero muchas veces te enfocan como que tienes que ser el que más toca, el que mejor toca y el solista. Pues no, y hay muchos más tipos de música que estudiar y que tocar, que no sea música clásica en una orquesta. Al final a mí nunca me explicaron que yo podía tocar otras cosas. Yo

ahora quiero ponerme a estudiar Jazz y otras cosas. (Participante 3, P55)

La Participante 5 pone el énfasis en que le ha hecho conocer a muchas personas diferentes:

En el sentido personal he aprendido mucho de mis alumnos y es que me ha enriquecido mucho... no sé cómo expresarlo. Simplemente he aprendido mucho de ellos, el conocer a muchísimos tipos de personas, muchísimos tipos de niños sin filtros también este te hace ver otras perspectivas. (Participante 5, P97)

Y finalmente, la Participante 6, añade el beneficio mutuo de la enseñanza, dónde el alumno aprende del profesor y viceversa:

Como músico y como persona. Sí y tanto. Yo creo que te abre la mente porque estás educando a personas. Tienes personas delante todo el rato con mil vidas, con mil situaciones en las que tú estás educando. Pero te están educando también todas estas situaciones y todos estos momentos que estás viviendo. Entonces día a día te cambia y conoces a mucha gente que está interesada en la educación. Y claro, la educación va ligada a la vida y te cambia. (Participante 6, P81)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a beneficios de dar clase:

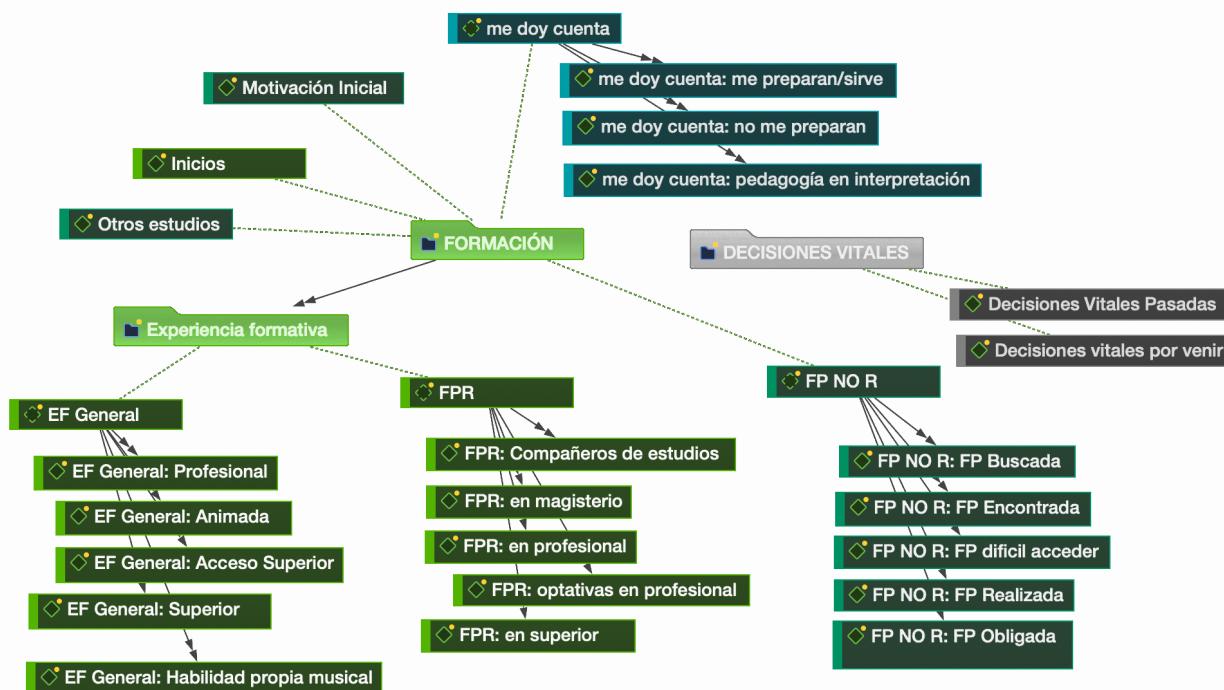
- La docencia musical es una forma habitual de poder costear otras actividades de los músicos: estudios, carrera o modo de vida.
- La docencia musical ayuda a los participantes más experimentados a mejorar sus habilidades musicales, especialmente en la forma de estudio.
- La docencia musical ayuda a los participantes más experimentados a obtener nuevas perspectivas sobre lo que puede hacer un músico, las diferentes personas que conoce o su propia vida.

9.2.38. Historial formativo y su utilidad en la docencia: una panorámica

Finalmente, llegamos al último gran bloque de códigos surgidos del análisis de las

entrevistas: el dedicado al historial formativo de los participantes y la utilidad que ellos perciben del mismo para enfrentarse a la docencia instrumental en las escuelas de música. La Figura 27 muestra los códigos relacionados con esta temática.

Figura 27 Códigos relacionados con el historial formativo



Fuente: Elaboración propia.

Abajo a la izquierda encontramos los códigos que reflejan los momentos en los que los participantes hablan de su experiencia formativa en el conservatorio, bien sea en Enseñanzas Profesionales, Superiores, o cuando hablan de a qué les animaron estudiar sus profesores de instrumento o sus recuerdos sobre la prueba de acceso. También se añade un código en el que los participantes reflexionan sobre su propia habilidad musical durante los estudios.

Abajo al centro encontramos los códigos que reflejan la formación pedagógica que recuerdan en diferentes niveles (Profesional, Superior, Universidad). Mientras que abajo a la derecha encontramos una serie de códigos relacionados con la Formación Pedagógica no reglada que buscan realizar, que encuentran, que quieren -pero no pueden acceder a ella-, la que realizan y la que deben realizar obligatoriamente.

A la derecha también se encuentra una nueva categoría de códigos relacionados con las decisiones vitales (pasadas y por llegar) que muchas veces están relacionadas con los estudios que han decidido cursar o con aquellos que quieren hacer.

Arriba al centro encontramos agrupados bajo “me doy cuenta”, tres códigos que registran aquellos momentos de las entrevistas dónde los participantes reconocen que se dan cuenta sobre si las experiencias formativas que han tenido les preparan o no para su labor docente; así como sus opiniones sobre si se debería estudiar pedagogía en interpretación.

También hay una serie de códigos sueltos relacionados con otros estudios que cursan o han cursados los participantes, los recuerdos sobre los inicios en la música de cada participante, así como cuando los participantes dan cuenta de que tienen una motivación inicial por formarse cuando empiezan a dar clase.

Aunque lo vamos a ver con detalle en cada uno de los siguientes apartados, es muy interesante observar un análisis de coocurrencias de códigos entre los principales códigos que se refieren a los relatos sobre la propia formación (EF, como Experiencia Formativa; y FPR como recuerdos de la Formación Pedagógica Reglada) frente a los códigos que recogen los momentos dónde los participantes se dan cuenta de si esa formación les prepara o no para la actividad docente que están desarrollando en las Escuelas de Música. Tal y como muestra la Figura 28, se puede observar una mayor cantidad de citas en las que se dan conjuntamente códigos sobre formación y códigos que señalan momentos en los que los participantes indican que no se sienten preparados para la función docente que se encontraron en las escuelas de música.

Figura 28 Coocurrencias entre códigos de formación y de utilidad percibida

	● me doy cuenta: me preparan/sirve 7	● me doy cuenta: no me preparan 42	● me doy cuenta: pedagogía en interpretación 3
● EF General: Acceso Superior (4)	0	1	1
● EF General: Animada (6)	1	1	0
● EF General: Habilidad propia musical (6)	1	1	0
● EF General: Profesional (23)	6	6	0
● EF General: Superior (12)	1	7	2
● FPR: Compañeros de estudios (2)	0	1	1
● FPR: en profesional (8)	3	5	0
● FPR: en superior (15)	2	12	3
● FPR: optativas en profesional (4)	0	3	0

Fuente: Elaboración propia.

9.2.39. Inicios en la música

Veamos un poco cómo nos describen sus inicios en la música cada una de las participantes,

para conocer como se ha producido su camino vital hasta llegar a dar clases en las Escuelas de Música.

La Participante 1 empezó en un centro autorizado de enseñanzas musicales que está coordinado con su colegio e instituto -aunque ella confunde esta tipología con la de un Centro Integrado- y cómo después de un concierto en el que se promocionaba el programa de música, decidió estudiar clarinete:

En mi colegio hay un Centro Integrado de música, que está adscrito al conservatorio, entonces los estudios son oficiales y se potencia mucho. Se muestra mucho al alumnado, en plan bajamos a ver conciertos que hace la Banda del cole y eso. En casi todo está la música. Y entonces al final de verla yo decidí que quería tocar un instrumento. Y el clarinete la verdad es que no lo sé. Nada, nos dan un papelito en plan ‘¿el año que viene querrás estudiar música?’. Para hacer una previsión entiendo. Y yo la verdad es que empecé mayor. Yo empecé con 12 que ya es entre comillas un poco tarde. Y nada, simplemente en la lista ponía todos los instrumentos y yo pensé ‘¿con cuáles me veo?’ y yo pensé: ‘pues en clarinete’. Pero no fue por nada en especial, la verdad, porque en mi familia no hay músicos. [...] Los profesores presentan los instrumentos y entonces vas y les dices ‘pues este’. (Participante 1, P47)

Vemos en su caso que fue gracias a la oportunidad de tener experiencias musicales como público en un concierto didáctico en su propio colegio que, aunque no provenía de una familia de músicos, empezó sus estudios musicales; eso sí, aunque reconociendo que empezó mayor.

En el caso de la Participante 2:

[...] en la escuela siempre nos llegaba un papelito en el que decía: ‘la escuela de música de [Nombre de Ciudad] te invita a estudiar...’. Pues eso, vas para probar, como todos los niños que entraban. Para probar a ver la música, si nos gusta o no. [...] Yo quería el clarinete o la flauta y entré allí para escoger, y me dijeron ‘elige cuál quieres’, y yo dije la flauta. (Participante 2, P40-42)

Después de esta segunda narración vemos un patrón similar a la primera; hay un “papelito” que llega a la clase a modo de invitación, y la elección de instrumento se produce de forma no muy meditada.

La Participante 3 sigue, en parte, el patrón de elegir un instrumento sin mucho conocimiento real del mismo; aunque no necesitó del “papelito” puesto que en su familia cuenta que hay muchos músicos que ya la llevaban a conciertos de la banda:

En casa de mi madre, pues todos eran músicos. Mi madre, la menos músico. Yo tocaba el piano, todos eran músicos de banda. Mi abuelo era el que llevaba las partituras de la banda. Y pues a mí me llevaban a todos los conciertos. Y yo me chupaba todos los conciertos, y por delante estaban las flautas, y ‘uy qué bonito el instrumento’. Y yo no sabía ni como sonaba. Y yo, pues ‘quiero tocar ese que se toca de lado’. Y mi madre me apuntó. Pero yo cabezota y nunca he tocado en la banda, ni he ido a una banda. Y me apuntaron a una academia privada. Hasta que al final mi madre me apuntó en el conservatorio porque ‘esto es demasiado caro’. Y ya empecé a hacer profesional. Yo hice todo el elemental en una escuela de música privada. En banda no, porque nunca. He tocado luego, de más mayor. Yo de pequeña no sé lo que pensaba que era la banda que no quería ir. (Participante 3, P47)

En el caso de las pianistas, ya se empieza a perder el patrón que más o menos estaba presente en los casos anteriores. La Participante 4 cuenta:

Porque a mí siempre me encantó. El piano era como, no sé... Lo que más me emocionaba en la vida. Además, es que yo empecé mayor. Yo no empecé como el resto de mis compañeros en la infancia y tal. Yo ya tenía 14 años cuando me decidí. Yo tocaba a mi manera, en mi casa tenía un teclado y también una de mis mejores amigas tenía un piano y cuando quedaba con ella me pasaba más tiempo con el piano que con ella. Y nada, en clase de música toqué y mi profesor de música me dijo ‘¿tú te has planteado entrar en el conservatorio? porque tienes aptitudes tal’ y ya me volqué cien por cien. Sí. Para mí fue un esfuerzo porque en ese momento pues tienes 14 años y ya eres mayor. Tienes que hacer todo el esfuerzo de compaginar el Instituto con la prueba, pero sabiendo que vas a entrar un poco más mayor. Pero vamos, yo lo tenía muy claro y lo hice. (Participante 4, P79)

De nuevo se comenta un caso de entrada en el aprendizaje musical más tarde de lo habitual, pero en vez de un “papelito” tenemos el caso de un profesor de instituto que fue el que animó al estudio de la música. Y al igual que vamos a ver en el caso siguiente, la decisión de estudiar piano es algo que ya venía de lejos. La participante 5 narra:

Porque mi madre tocaba el piano. Entonces yo hice muchas cosas. Bueno, lo típico que te apuntan a tenis, a ballet, y te acabas quedando con el piano, pues porque te gusta y ya está. (Participante 5, P85)

La Participante 6 vuelve a comentar, como pasaba en el caso de la Participante 3; la influencia de la familia:

Mi padre era guitarrista, yo tocaba bien la flauta y de hecho entré incluso antes de lo que me tocaba, pero no lo elegí yo. Hubo un cambio de conservatorio y tampoco lo elegí yo; mi padre ahí tenía mucha fuerza, pero bueno a mí me gustó e hice el profesional. (Participante 6, P64)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a inicios en la música:

- Salvo el caso de las pianistas, el resto de los instrumentos se eligieron sin que las participantes lo meditaran mucho.
- Es relativamente habitual que “llegue un papelito” a clase como invitación a estudiar música, a veces después de la asistencia a un concierto didáctico.
- El asistir a conciertos puede fomentar los inicios en el estudio de algún instrumento musical.

9.2.40. Formación de las Enseñanzas Profesionales de Música

Cuando analizamos las citas en las que las participantes relatan su experiencia en las Enseñanzas Profesionales de música, aparecen temáticas recurrentes que podemos dividir en:

- En qué se centran las enseñanzas profesionales.
- La orientación sobre los tipos de superiores que existen.

En cuanto al primer punto, encontramos que la percepción de algunos participantes es que

el instrumento y tocar mejor que los demás parece de lo más importante. La Participante 1 lo resume en: “o vas a ser instrumentista o no eres nadie” (Participante 1, P58), añadiendo además que “se potencia mucho al que va a ser intérprete y no se potencia el resto” (P58). Sobre esto último también concreta que: “la mayoría te dice que o tienes un nivel y una facilidad que se note -que destagues- o los profesores no te animan a nada” (Participante 1, P43). La Participante 3 cuenta incluso como esta idea se le plantea incluso directamente al alumno: “A mí me han llegado a decir, ‘no estudies música que no sirves para esto’, en el profesional. A un crío de doce años, ¿cómo le vas a decir eso?” (Participante 3, P76). Hay que tener en cuenta que estas dos participantes (Participante 1 y 3), que comparten la misma opinión, han realizado estudios superiores no de interpretación, y el resto o bien han realizado interpretación (Participantes 4, 5 y 6) o les gustaría realizarlo (Participante 2).

En cuanto al segundo punto, la orientación sobre los tipos de superiores que existen nos encontramos que es habitual que no se oriente claramente en todas las opciones posibles:

Porque a ti te plantean que hay un superior, pero nunca te plantean que hay un superior, ni de composición, ni de sonología, ni de jazz, ni de pedagogía. No. Hay un superior de interpretación y casi todos los profesores te dicen, vas ahí porque es para tocar. No, al final me explicaron que es que hay uno que es para lo que yo quiero, de profesora de flauta, de lenguaje. Entonces me fui informando y llegué dónde estoy. (Participante 3, P36)

Y de forma similar cuenta la Participante 6: “Yo, por ejemplo, cuando me planteé estudiar el superior no sabía ni que existía la opción de pedagogía; a mí nadie me lo había contado.” (Participante 6, P76).

E incluso, la Participante 1 comenta que no debería orientarse únicamente hacia los tipos de superiores que se pueden estudiar sino a las salidas laborales:

Sobre todo, salidas profesionales, porque si ya estás en un profesional que ya te capacita para dar clase, que ya te capacita para un montón de cosas, no es una enseñanza elemental. Entonces sobre todo salidas profesionales y que te digan: ‘esto es todo lo que tienes y a partir de aquí elige tú lo que tú quieras’. Entonces mejor habría que meter alguna asignatura de orientación profesional obligatoria. (Participante 1, P60)

La Participante 3 amplía esta idea de vincular las optativas existentes a los diferentes superiores:

No cambiaría el plan, porque sí que tienes que dar armonía, análisis -todas esas sí-. Pero hay optativas, pues dos años de optativas. Pues que hubiera optativas, si X-superiores, que cada una sea como un itinerario diferente al que tu puedas llegar a ir. Pues que hubiera habido alguna optativa en la que me pudieran explicar esto.

Porque yo también me he metido ahí sin saber si me va a gustar o no.
(Participante 3, P63-64)

Y, más concretamente, la petición de informar de los diferentes estudios superiores se la encarga al tutor de instrumento:

Y que el mismo profesor de instrumento, que es tu tutor, que no se esperase a 6º de profesional, no es que existe esto otro. Cuando tú dices, '¿tú que quieres estudiar? Puedes hacer esto o esto, no es necesario que vayas a hacer interpretación.' Eso es lo que yo pediría, que les expliquen a los niños, que hay más cosas. (Participante 3, P68)

Si nos fijamos ahora más concretamente en qué aspectos de su experiencia en las Enseñanzas Profesionales indican que les sirven para dar clase, una de las primeras ideas que aparecen es si imitan o no a sus profesores.

La Participante 1 indica que, aunque ella trabaja diferente con los alumnos de cómo le enseñaron a ella: "Sí que mantengo algunas cosas porque al final el lenguaje musical..., y en clarinete... al final aprender un instrumento es más o menos igual." (Participante 1, P72). De forma parecida, pero añadiendo un componente de elección entre diferentes profesores, la Participante 2 señala que decide entre qué profesores prefiere fijarse para imitarlos:

Yo creo que la diferente forma de dar clase de los profesores, pues te fijas; lo que hacía ese profesor no lo quiero hacer o lo que hacía otro sí, porque me gusta más u otro me gusta menos. Es decir, comparando. (Participante 2, P54)

La Participante 1, también reflexiona sobre la validez de los aprendizajes vividos como modelos para replicarlos con sus propios alumnos:

Pero ser alumno no es ser el profesor. Y además, las generaciones cambian. Entonces desde que yo empecé hasta ahora... Simplemente la metodología por ejemplo que yo utilizo es a través de una aplicación. Claro yo no he trabajado así, yo ya no he aprendido así. (Participante 1, P70)

Y sobre el hecho de que no es tan fácil como pudiera parecer enseñar lo que uno ha aprendido, nos ofrece otro ejemplo la Participante 3: “Lo más complicado para mí es muchas veces explicar cuestiones de lenguaje musical. Es como que aprendo con ellos. Parece mentira que sabes muchas cosas, que las tienes aquí, pero no sabes cómo enseñarlas. Eso es lo que más me cuesta.” (Participante 3, P80).

Las participantes 4 y 5 comentan de forma muy similar cómo imitan el tipo de libros y repertorio que ya han trabajado con ellas: “pues por ejemplo el libro de Smith. A mí me lo daban y yo lo doy. El libro de Hanon a mí me lo daban y yo también lo doy” (Participante 4, P103); “a la hora de escoger repertorio, pues si el alumno puede llegar a tocarlo sí que intento coger tal vez un Bach o un estudio. Y ese tipo de repertorios que yo ya trabajé con mis profesores” (Participante 5, P119).

La Participante 5 también nos detalla algunos aspectos en los que ella se ve reconocida cuando da clase en los modelos de sus profesores de profesional: “Algunos rasgos, bueno, algunas muletillas. O cosas que utilizo que ellos me dijeron. Sí. [...] Sí que es verdad, pues, a la hora de trabajar los pasajes sí que trabajo pasajes con consejos que me han dado mis profesores.” (Participante 5, P119).

El hecho de imitar o no a tus propios profesores, vemos que es una idea que sobrevuela a todas las participantes. A este respecto, la Participante 6 ofrece una reflexión más profunda sobre cómo se transmiten de generación en generación algunas formas de dar clase:

[...] todos acabamos dando clase en algún momento, [...] Y que empiecen a ver estos futuros profes, que muchos ya son profes en ese momento que están en el profesional, que cuál es la forma de enseñar a los a los alumnos porque la forma no es como a ti te están enseñando la mayoría de veces. [...] Y si esto sigue así y no se forma a este profesorado, pues pasará lo que pasa a día de hoy. Que repiten conductas que están hace mil años que se trabajaba así, y ya no se puede trabajar así. (Participante 6, P76).

Sobre este mismo asunto, la Participante 3, cuando se le pregunta directamente si es capaz de reconocer a alguno de sus profesores de instrumento de profesional en su forma de dar clase, contesta bastante tajantemente: “Espero que no, sinceramente.” (Participante 3, P70).

Más allá de imitar o no lo que hacían tus profesores de instrumento, la Participante 4 indica que, aunque ha estudiado una optativa de pedagogía, le hubiera gustado que en las Enseñanzas Profesionales se le hubiera ofrecido: “pues quizá a lo mejor un poquito más especializado en mi instrumento. Pedagogía de piano. Por ejemplo.” (Participante 4, P97).

Aunque se va un poco de lo que sería la habilidad para dar clases de instrumento, pero dado que la Participante 5 también hace de pianista acompañante y trabaja con alumnos de otros instrumentos, es interesante notar como indica:

[...] tal vez echo en falta tocar algún instrumento más o haber tocado haber trabajado algún instrumento más. Así como, por ejemplo, los otros instrumentistas tienen piano complementario, pues que a los pianistas se les dé esa opción de poder trabajar, o sea, poder empezar otro instrumento. (Participante 5, P87)

La Participante 3 es la que se muestra más crítica con la falta de formación pedagógica en el profesional:

¿En el profesional? Nada. O sea, ... yo lo pienso. Yo me he puesto a dar clase ya cuando iba a tercero de superior de pedagogía, que algo de idea pues podía tener. Yo lo pienso y veo a esos con 18 años y yo eso lo equiparo con tú, acabar bachillerato, que no has empezado una ingeniería, o acabar un ciclo medio de mecánica, y poner a dar clases de eso. Es que, no sabes. Yo pienso que no sabes dar clase, que estás super-pep. Si yo no sé con poca formación... Ahora sí que sé que hay optativas de pedagogía, cuando yo lo hice no. Yo creo que nadie está preparado para dar clases. No es lo mismo tocar, que dar clases. (Participante 3, P61)

Sobre darse cuenta de que no te sirve lo que has aprendido la Participante 4 habla de huecos: hay muchos huecos que te das cuenta cuando estás dando clase. De cosas que piensas que funcionan y no funcionan. Y tienes como que innovarte y probar tus cosas. Es que eso me pasa mucho en instrumento, que piensas que te va a

funcionar tal método y en unos niños te funcionan súper bien y otros dices ‘ostras, ¿cómo es posible?’ (Participante 4, P26)

Alguno de estos huecos se puede referir a lo que comenta la Participante 5 cuando se le pregunta que hubiera deseado que le enseñaran en la Enseñanzas Profesionales para poder dar clase: “qué trabajar, cómo iniciar a los niños al instrumento” (Participante 5, P111). O la Participante 3 que explica que terminó el profesional sin saber lo que era una programación, cuando algunas Escuelas de Música las piden (Participante 3, P72).

Pero, el saber encontrar lo bueno que te has llevado de tu formación es en lo que incide la Participante 6:

Tuve profesores muy buenos. Y no sé, yo creo que tengo una cuanta memoria y de muchas cosas no me acuerdo, y me acuerdo de muchas otras. Pero me ha servido todo, porque todo lo miro con otra mirada. Y no sé, yo no tengo malos recuerdos del conservatorio, yo me lo pasé muy bien y yo era una alumna muy buena. Y he sido crítica de adulta; de niña para mí era todo maravilloso. Entonces intento, pues verlo todo. Ver todo lo que pasaba, y quedarme con cosas muy buenas que había. Por ejemplo, en uno de los conservatorios teníamos a una orquesta de flautas maravillosa, que pienso: ‘eso yo no lo he conseguido hacer y me encantaría hacerlo’. Pues encuentros con otros profes, con otros centros; que digo ‘jolín, qué bien ¿no? estas cosas también’. Me acuerdo de muchos profesores sobre todo del profesional. (Participante 6, P93)

No obstante, como alegato final la Participante 6 propone lo siguiente como recomendación a los recién llegados a la profesión:

Que no mire atrás, solamente. Que muchas veces decimos ‘a ver como aprendí yo a tocar, a ver cómo...’ ¿No? Que no mire atrás, sino que mire hacia delante, que abra la mente y que vea qué está haciendo el mundo. (Participante 6, P129)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la formación de las Enseñanzas Profesionales de Música:

- La percepción los participantes que han estudiado un superior diferente al de interpretación sobre la etapa de las Enseñanzas Profesionales se puede resumir en “o vas a ser instrumentista o no eres nadie”.
- Los participantes indican que no se les ha orientado adecuadamente sobre los diferentes itinerarios formativos del superior.
- Las formas de orientación que hubieran deseado son: explicaciones por parte de los profesores de instrumento, charlas, una asignatura de orientación o incluso una optativa por cada tipo de superior.
- Tomar como referencia a los propios profesores (bien como modelos positivos o negativos) es una actitud habitual.
- Algunos inciden en la importancia de saber quedarse con lo mejor de cada experiencia con sus profesores.
- Algunos remarcan que hay que saber entender que las generaciones cambian y que tampoco la mejor forma de enseñar es cómo te han enseñado a ti.
- Las participantes echan en falta conocimientos de pedagogía de su instrumento; como por ejemplo qué trabajar, cómo iniciar a los niños en el aprendizaje del instrumento musical o incluso saber hacer una programación como las que piden algunas Escuelas de Música.
- Aunque el imitar o evitar la experiencia que cada uno ha vivido con sus profesores es una fuente de inspiración para la docencia propia que inician en las Escuelas de Música, la participante con más experiencia recomienda que no sea la principal fuente de inspiración, y que los docentes siempre abran la mente y busquen qué se está haciendo en el mundo, más allá de sus experiencias.

9.2.41. Optativas en las Enseñanzas Profesionales

Aunque ha surgido de forma tangencial en el apartado anterior; muchos han reflexionado sobre la utilidad de las optativas que se les ha ofrecido estudiar en Enseñanzas Profesionales.

La Participante 1 indica que no se sentía preparada para la prueba de acceso, cosa de la que hablaremos en el apartado siguiente, y que sería necesario una optativa que le preparara para ello:

Entonces sí que estaría guay que hubiera alguna optativa. Como hay optativas en el profesional de dirección, por ejemplo. Alguna optativa que fuera enfocada a la pedagogía. El que está interesado en la dirección pues se coge optativas de ese y el que no pues otras. (Participante 1, P45)

La Participante 3 también, siguiendo la línea de una optativa por especialidad de Enseñanzas Superiores, como hemos visto antes (Participante 3, P63) se lamenta de que ella no ha tenido la oportunidad de cursar una optativa de Pedagogía que se imparte después de que ella terminara los estudios profesionales:

Creo que ahí está mejor planteado. Yo hice informática, que me pasaba una hora poniendo notitas en el muscore, y un año de coro, que por ejemplo sí que me sirvió de mucho, porque yo al no hacer el elemental, nunca había hecho coro. Pero si no, pues hubiera sido un año que mira, pues a cantar. Si hubiera habido una optativa de pedagogía musical, yo lo hubiera agradecido. (Participante 3, P67).

La Participante 4 que sí tuvo la oportunidad de estudiar esta optativa indica:

Hombre, pues la optativa de pedagogía a mí me ha funcionado muchísimo. Yo creo que es lo que más se ha aproximado a este mundo. Porque aparte de esto, de la optativa de pedagogía es que no he hecho nada más que se relacione con este ámbito. (Participante 4, P95)

La Participante 6 va más allá e incluso solicita que esa optativa de pedagogía llegue a prácticamente todo el alumnado de profesional:

Yo por ejemplo empecé a trabajar en una escuela de música estando todavía en el profesional y hubiese necesitado bastante información sobre pedagogía. Igual que nos daban optativas sobre 'periodismo musical' y 'taller de ópera' o cosas así. Pues nos podrían haber dado, si no obligatorias que también deberían de ser obligatorias porque todos acabamos dando clase en algún momento, por lo menos empezar ya incluirlas como optativas. Y que empiecen a ver estos futuros profes, que muchos ya son profes en ese momento que están en el profesional, que cuál es la forma de enseñar a los a los alumnos porque la forma no es como

a ti te están enseñando la mayoría de veces. (Participante 6, P76)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las optativas en las Enseñanzas Profesionales:

- Los participantes reconocen que las optativas pueden ayudar a preparar las pruebas a los distintos superiores, pero para ello se necesita que existan optativas vinculadas a cada uno de los superiores.
- No todo el mundo ha cursado optativas que les han resultado útiles.
- La optativa de pedagogía ha sido deseada por diferentes participantes.
- La persona que cursó la optativa de pedagogía comenta que ha sido lo único de pedagogía que ha visto y que le ha resultado muy útil.
- La participante con más experiencia indica que si la mayoría de los que tienen un título profesional se van a dedicar a la docencia, algunos incluso antes de terminar la titulación, los estudios de pedagogía mediante una asignatura deberían ser prácticamente obligatorios.

9.2.42. Prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores y la habilidad musical

No todos los estudiantes que terminan las Enseñanzas Profesionales realizan la prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores, pero ésta se ve muy mediada por la habilidad musical que los profesores y los propios alumnos perciben. Veamos algunos ejemplos de esto:

La Participante 1 reconoce que descartó estudiar interpretación porque notaba que su habilidad musical no estaba al nivel de lo que se supone unos estudios superiores de interpretación:

Porque no soy de las que tienen facilidad para tocar. Yo me he sacado mis estudios de clarinete con esfuerzo, tocando todos los días muchas horas. Y al final, algunos profesores sí que me han animado, pero la mayoría te dicen que o tienes un nivel y una facilidad que se note -que destagues- o los profesores no te animan a nada. Entonces la rama de análisis e historia me gusta mucho, porque me gusta mucho y entonces prefiero eso porque yo me pongo muy nerviosa

saliendo a un escenario. Tengo mucho problema de nervios y ansiedad escénica y entonces para mí no tendría sentido hacer interpretación. Porque no voy buscando el ir tocando por ahí o estar encima de un escenario. (Participante 1, P43)

No obstante, y esto ya no parece tan natural como lo anterior, también descartó estudiar pedagogía porque consideraba que su nivel de habilidad musical era un obstáculo para superar la prueba:

El problema es que pedagogía en el superior también va enfocado solo a la pedagogía del instrumento. Entonces también te piden prueba de instrumento. Claro, por ejemplo, pedagogía me lo planteo, pero para eso me tendría que preparar una prueba de instrumento, que es igual que la de muchos intérpretes; ya que cuándo hacen la prueba, hacen interpretación y pedagogía porque al final es más o menos lo mismo en cuanto a estudios. (Participante 1, P45)

En el caso de la Participante 3 encontramos que tenía tan claro que quería hacer pedagogía que hizo directamente la prueba de acceso a la misma:

Yo siempre he querido ser maestra de música. O sea, maestra de magisterio. Pero luego quitaron la especialidad. Porque a mí no me gustaba mucho el conservatorio. Y luego empecé a cogerle el gustillo, el gustillo, pero no.

[...] al final me explicaron que es que hay uno que es para lo que yo quiero, de profesora de flauta, de lenguaje. Entonces me fui informando y llegué dónde estoy. Entonces dejé de lado magisterio. Pero ya no he hecho prueba para el superior de interpretación ni nada, pedagogía directamente. Si no entraba en eso, ya me habían cogido en magisterio. Yo quería dar clases, y si es de lo que me gusta; mejor. (Participante 3, P36)

En el caso de la Participante 4 tenemos a una persona que estando a mitad de otra carrera universitaria en el momento de hacer la prueba hizo únicamente la de interpretación:

[...] me fui directamente a interpretación. Lo aposté todo a interpretación. También había más plazas. En pedagogía veía que solo había una o dos, creo que

eran. También es que la prueba de pedagogía me coincidía con la exposición del TFG. Entonces es que tampoco tuve opción. Dije interpretación o nada. Ahora, a día de hoy, yo entré al superior, no sabiendo que me iba a dedicar también a la docencia. Y ahora que ya, pues llevo un tiempo y tal, me interesa mucho más la pedagogía que antes. A lo mejor en su día no me hubiera planteado hacer las dos pruebas de acceso, pero si me presentara ahora a día de hoy, pues también igual seguramente hiciera pedagogía. (Participante 4, P75)

Podemos desgranar el caso anterior en los siguientes aspectos:

- Se apostó directamente por interpretación.
- Interpretación ofrecía más plazas (mayor proporción de éxito) para el acceso.
- Con la experiencia actual, quizá la decisión hubiese sido realizar ambas pruebas.

No obstante, la Participante 5 que sí hizo las dos pruebas -tanto a interpretación, como en pedagogía-:

A ver, pues sinceramente yo no tenía idea de entrar a pedagogía. Sinceramente hice la prueba, porque era un día antes que la de piano. Entonces pedían exactamente la prueba, era la misma prueba de interpretación, la misma prueba de análisis y la misma prueba de primera vista. Cambiaba por supuesto el examen, pero era lo mismo. Entonces yo me presenté a la prueba, me dieron la plaza, no lo esperaba y dije 'pues para adelante'. (Participante 5, P73)

Y podemos ver cómo lo que decía la Participante 1 más arriba se cumple, en el sentido de que la prueba es la misma. También hay que destacar que la decisión de realizar la prueba no se hizo por una profunda convicción de estudiar pedagogía.

Finalmente, la Participante 6 comenta que, aunque hubiera preferido posiblemente hacer pedagogía, por su habilidad musical le animaron a realizar interpretación:

Luego a la hora de estudiar el Superior de Música, a mí se me daba muy bien tocar la flauta, pero yo no sabía si quería dedicarme a esto. Quería hacer también Bellas Artes y no sabía qué hacer. No podía hacer las dos cosas y fue música. Y no fue una decisión de 'quiero ser músico'; no. No tenía nada claro. Y de hecho cuando entré al Superior de Música, yo prefería hacer pedagogía, no sabía si hacer pedagogía o interpretación. Pero me dijeron: 'no, no, no; tú haz

interpretación que tú puedes' y así fue. Luego hubiese preferido hacer pedagogía.

(Participante 6, P64)

Así que aquí vemos reforzada la idea, no solo de que los profesores animan a seguir a los alumnos que consideran buenos alumnos de instrumento en el superior, sino que lo hacen en un tipo concreto de superior, frente a otras opciones. Conviene recordar aquí las ideas que otras participantes han manifestado que han notado por parte de otras personas:

- “o vas a ser instrumentista o no eres nadie” (Participante 1, P58; por parte de profesores)
- “si has estudiado pedagogía es porque tocas peor” (Participante 3, P87; por parte de empleadores)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores y la habilidad musical:

- La habilidad musical percibida determina el aplicar a una prueba de acceso de una especialidad u otra. A mayor habilidad musical se prefiere que el alumno estudie interpretación, aunque tenga otras prioridades. A menos habilidad musical el propio alumno suele descartar por si mismo presentarse a interpretación.
- Si la prueba de acceso a pedagogía se realiza de la misma forma que la de interpretación, el criterio de la habilidad musical vuelve a operar, haciendo descartar al alumno presentarse.
- A veces, la cantidad de plazas disponibles determina si alguien se presenta a una prueba de acceso u otra y no tanto el interés real en la modalidad de superior.

9.2.43. Formación de las Enseñanzas Superiores de Música

Al igual que hemos hecho con las Enseñanzas Profesionales, veamos ahora qué nos relatan las participantes sobre su paso por las Enseñanzas Superiores, poniendo el foco en la utilidad de la formación recibida para impartir clases. Veamos primero aquellos casos en los que se han

comentado los aspectos positivos de la formación.

Tenemos que la Participante 6, que estudió interpretación y de la que ya hemos hablado anteriormente en cuanto a que ella reconoce que ha aprendido a quedarse con lo bueno de todas sus experiencias, nos relata aquellos aspectos que sí le sirven de cómo ha trabajado con uno de sus profesores de las Enseñanzas Superiores:

Uno de mis profesores de superior, nos trataba fatal, pero era muy buen profe de flauta solo. Eso sí, trabajaba mucho como yo, de puntos de estudio, de piezas de repaso, piezas nuevas con puntos de estudio cortos. Yo también trabajo mucho con mis alumnos adolescentes Bach y con él me pasé dos años tocando solo Bach. Y esto sí. Sobre todo, de no subir el escalón si éste no está. Intento ser más simpática pero sí que me reconozco mucho con él en esto. (Participante 6, P104)

Con la Participante 3, que ya ha estudiado pedagogía, vemos que nos habla de que aquello que le ha resultado de utilidad son algunos aspectos más técnicos de la pedagogía.

Pues aprender a hacerme una programación, y una Unidad Didáctica. [...] El organizarme una clase. Hubo una clase que nos explicaron cómo organizarme una clase. (Participante 3, P72)

De aspectos similares se pronuncia la Participante 5, que precisamente tiene experiencia en ambos superiores:

[...] de la atención a la diversidad. O sea, eso no se trabaja para nada en interpretación. Bueno ya, ni el tema didáctico general. Pero yo creo que en eso sí. O sea, eso sí que te ayuda bastante. Y a ver lo de los contenidos y objetivos, es decir todo el tema un poco más burocrático. (Participante 5, P83)

Aunque añade la atención a la diversidad y conceptos de didáctica en general, sigue nombrando temas más de organización y currículum como los contenidos y objetivos.

No obstante, aunque estamos en unas enseñanzas superiores de pedagogía, la Participante 3 también dedica espacio a hablar bien de los aprendizajes a nivel pedagógico -especialmente el partir del nivel del alumno- que obtiene de su profesora de instrumento:

La suerte que he tenido con la profesora del superior.

[...] Cada uno tiene un nivel. Y tú a partir del nivel de la persona vas

construyendo. Yo no tengo nada que ver con la que entró en primero de profesional con la que soy ahora, sobre como toco. O sea, tú no puedes pretender que el alumno que te llegue sea perfecto. Que es lo que yo veo en otros profesores que hay allí. Tú vas a enseñarle, y el no machacar al alumno [...] Pues esas cosas, al final esta profesora, me gusta mucho cómo plantea las cosas. Empezó también como yo, y me gusta mucho como lo plantea. Igual es también la relación que tengo con ella. (Participante 3, P72 y P76)

Finalmente, la Participante 5, nota que las enseñanzas superiores de pedagogía están más actualizadas que las de interpretación: “Considero que pedagogía está como más avanzada, bueno más avanzada no, como que se toca el tema de las TIC, se trabajan diferentes cosas que en interpretación no. O sea, el grado de interpretación es que está obsoleto.” (Participante 5, P77).

Veamos ahora los aspectos negativos que perciben los que han estudiado interpretación frente a la preparación que necesitarían para impartir las clases de las Escuelas de Música. Por una parte, la Participante 6, que aunque estaba interesada en pedagogía estudió interpretación por que le animaron a ello, resume su paso por esa etapa de esta forma: “El superior, a lo mejor ya lo viví de una forma... era como más académico, con unas metas muy altas y muchas exigencias. Yo creo que de ahí aprendí menos, pero por mi forma de ver la vida.” (Participante 6, P94) Y ya luego añade elementos más concretos; como la gestión emocional y aprender a investigar:

[...] sobre todo gestión emocional que es que a lo mejor hay centros que sí lo hacen ya ¿no? Pero sí cómo gestionar muchas situaciones de la vida del músico, que son muy difíciles de gestionar. Cuando tienes conciertos importantes, cuando estudias ocho horas al día y tu cabeza se te va por todos los lados; pero no sabes gestionar. Es que es muy duro, es como un deportista de élite, pero no tenemos una gestión emocional.

Y luego pues también creo que, aunque en mi época sí que hacíamos TFG de alguna forma, pero no cómo se hacen ahora. Pero sí, alguna cosa más sobre investigación quiero decir, que también hubiera estado bien hacer alguna cosa

más sobre investigación, que no sea solo hacer un TFG. Que nos hubieran enseñado a investigar, eso también hubiera estado bien. (Participante 6, P97-P98)

Otro de los grandes temas señalados por estudiantes de interpretación es la falta de enseñanzas de pedagogía en la propia carrera de interpretación. Así expresa la Participante 5 la incoherencia de que no haya ninguna asignatura al respecto:

[...] considero que hay asignaturas de pedagogía que deberían impartirse en el grado de interpretación.

[...]

Pues lo que no puede ser es que tú salgas con un grado de interpretación, puedas dar clases, pero no tengas ni idea de dar clase porque no has tenido ni una asignatura que toca la didáctica. No puede ser eso. Te viene un alumno con necesidades especiales y tú has de saber cómo responder. Porque ese es otro tema muy importante. Entonces es completamente necesario. Pero vamos, lo que no puedes hacer es no poder formular un contenido, o sea no poder adherirte a un contenido, no poder formular un objetivo, no poder hacer una valoración del alumnado. Que sí, que son cosas que mediante la experiencia se van aprendiendo, pero sí necesitas un soporte más allá. (Participante 5, P73 - P75)

Aunque la Participante 3, sí ha estudiado pedagogía, remarca la misma idea: “también creo que todos los de interpretación deberían recibir clases de pedagogía de alguna forma, aunque solo sea una asignatura, porque lo van a necesitar.” (Participante 3, P45).

La Participante 4 también incide en esta misma necesidad de estudios de pedagogía en interpretación ya que es la realidad -dar clase- de los propios alumnos de interpretación durante sus estudios o al finalizarlos: “pedagogía de mi instrumento en concreto. Porque es lo que más horas doy y mi realidad de mi día a día; que es lo que me hace falta.” (Participante 4, P109). Aunque llama mucho la atención, que precisamente en el centro que estudia, existe una optativa de pedagogía en las enseñanzas superiores, pero que no conoce a nadie que la haga, y que en todo caso debería ser troncal:

Si no se da nada. Hay creo que una optativa y no conozco a nadie que la curse de

mis amigos, la verdad. La verdad es que debería haber. Debería ser como una asignatura también troncal, por lo menos en alguno de los cursos, en tercero o así. Porque es que una de las salidas principales es la docencia y salimos que no sabemos nada. (Participante 4, P77)

Para finalizar, queda explorar cuando las participantes indican aquellos aspectos negativos de su paso por las enseñanzas superiores de pedagogía. A parte de unos aspectos sueltos, lo más relevante que se puede extraer de los comentarios es sobre la naturaleza de la pedagogía que se imparte.

Los aspectos sueltos son, por una parte quizá un exceso de horas, aunque falten algunas asignaturas: “realmente sí que veo como que le faltan algunas asignaturas, pero también son demasiadas horas” (Participante 3, P72); o que la Participante 3, pese a indicar que está en tercero, aún no ha hecho prácticas: “yo no he hecho prácticas nunca. Hala, delante de ellos. Y entonces dices, no, ‘es que parecía muy fácil sobre el papel’, pero con los niños ya no es tan fácil.” (Participante 3, P59). Por otra parte, la Participante 3 indica que hay un desequilibrio entre los créditos de la asignatura de instrumento y su exigencia:

Pero tampoco están planteadas bien las clases de instrumento, ya que se exige el mismo volumen de trabajo a alumnos de instrumento de interpretación con 20 créditos, que a uno de instrumento de pedagogía con 8 créditos. Y ni siquiera se contempla la figura del pianista acompañante para los de pedagogía; y tienen que hacer las audiciones sin pianista. (Participante 3, P42)

La cita anterior explica que, pese a que la diferencia de créditos es más del doble en la asignatura de instrumento de la especialidad de interpretación frente a la de pedagogía, la exigencia es la misma; además de que se considera que no es necesaria la presencia del profesor pianista acompañante en las audiciones.

El tema más relevante de este apartado, aunque muchas veces ha salido por preguntas directas del entrevistador, es sobre la naturaleza de la pedagogía que se enseña en las enseñanzas superiores de pedagogía. *¿Preparan para enseñar qué asignaturas?*

La Participante 3, de la que recordaremos que comentaba sus problemas para impartir Lenguaje Musical (Participante 3, P80); reflexiona sobre si la naturaleza de la carrera de

pedagogía está enfocada a la pedagogía del instrumento o a pedagogía general:

Yo lo veo general. Realmente es del instrumento, porque no te dan... Pero la profesora de pedagogía, y las asignaturas son general. La profesora es pianista, ¿qué me va a enseñar a mí de enseñar flauta? Al final aprendo más de lo que me da mi profesora de flauta y lo que me explica de cómo lo tengo que hacer, que a lo mejor como está enfocado. También creo que antes había como dos superiores, del lenguaje y de instrumento, ¿no? También echo un poco de menos, porque al final todo va más dirigido a como enseñar el instrumento, aunque no sea del tuyo, pero sí como enseñar instrumento, y también te plantas a que no te enseñan a como enseñar lenguaje. Que también parece casi más importante que enseñar el instrumento. Porque al final, tocar, todos sabemos tocar y es muy difícil enseñar a tocar. Pero me parece muchísimo más difícil enseñar lenguaje musical. Muchísimo más, de largo. (Participante 3, P38)

Es decir, la participante no encuentra solución a sus problemas de cómo enseñar Lenguaje Musical porque en la carrera parece que las asignaturas están enfocadas a cómo enseñar instrumento; no obstante, tampoco esa enseñanza sobre la pedagogía instrumental está totalmente dirigida a las necesidades de la estudiante, porque la profesora de pedagogía no es de la misma especialidad instrumental. En otro momento sigue dando más detalles sobre cómo se deberían adaptar las enseñanzas pedagógicas a cada instrumento:

Al final yo veo que son cosas que son interesantes, que hay que sabérselas, ... Todas las leyes, todas, la LOMCE, la LOE, todas... Vale, pues me las aprendo. Yo lo veo que luego haces magisterio y es parecido, didáctica general, específica. Pero no hay ninguna que me venga un profesor de flauta a decir: para este curso deberías hacerlo así, que es lo que a mí me gustaría saber. Para el de piano, piano; y para el de clarinete, clarinete. No hay nada así. Sí que te enseñan características generales de un niño con hiperactividad y TDA, pero al final te llega al aula y no todo es como estaba planteado en el libro. Bien, pues sí, me lo sé muy bien, pero luego no es así.

A la Participante 5, que es pianista, se le preguntó directamente si aunque los trabajos de las asignaturas los hiciera relacionados con su instrumento, alguna vez en la carrera había

recibido formación de cómo dar clase de piano concretamente; a lo que contestó: “No. Claro. Eso no, eso no lo he visto nunca.” (Participante 5, P79).



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la formación de las Enseñanzas Superiores de Música:

- Aspectos positivos comentados por los estudiantes de interpretación:
 - Una participante reporta tener muy buen profesor de instrumento, a pesar de su carácter, del que aprendió técnicas de estudio para aplicar a en su docencia.
- Aspectos positivos comentados por los estudiantes de pedagogía:
 - Aspectos organizativos: programación, unidad didáctica, organización de una clase.
 - Adaptación al alumno: Atención a la diversidad y construir a partir del nivel del alumno.
 - Mayor actualización frente a las enseñanzas de interpretación, especialmente en las TIC.
- Aspectos negativos comentados por los estudiantes de interpretación:
 - Metas muy altas y muchas exigencias.
 - No aprendizaje de la gestión emocional.
 - No aprendizaje de investigar.
 - No tener asignatura -troncal, según algunos- de pedagogía.
- Aspectos negativos comentados por los estudiantes de pedagogía:
 - Exceso de horas, pero falta de algunas asignaturas.
 - Llegar a tercero sin prácticas.
 - Desequilibrio entre créditos y carga de trabajo de la asignatura de instrumento.
 - Excesivo énfasis en cómo enseñar instrumento y nada de lenguaje musical.
 - Déficit de especialización instrumental en las asignaturas dedicadas a la enseñanza del instrumento

9.2.44. Formación pedagógica más allá de las enseñanzas regladas

Aparte de la formación pedagógica recibida durante las enseñanzas regladas, los participantes también se han encontrado con más opciones de formación pedagógica. En algunos casos esa formación ha aparecido como una fuerte motivación inicial al empezar a trabajar. Así es el caso de la Participante 6, de la que ya hemos visto ejemplos de cómo empezó a buscar formación en sus inicios docentes encontrando cursos sobre Willems (Participante 6, P78) y cursos sobre Suzuki (Participante 6, P30). Y el otro caso encontrado ha sido el de la Participante 3 cuando comenta el interés inicial que despertó en ella la metodología que seguían en el centro en el que trabaja:

La conocí al entrar en la escuela de música y me interesó bastante. Y hasta entonces yo había estado trabajando en [Centro de actividad de deporte al aire libre] y hacía muchas horas, entre el conservatorio y eso, yo ya no me daba para hacer nada más. Y me dijeron, pues nosotros trabajamos así. Y bueno, si quieres trabajar en un sitio y te gusta, tienes que interesarte y formarte en lo que estás haciendo. Al final hice los cursos de Fasolet. Lenguaje en IEM es igual que Fasolet, pero esos aun los tengo pendientes, los haré el año que viene. Mi intención es matricularme en todos los cursos que pueda, no solo de metodología IEM; sino de todo. Sí que he estado mirando Suzuki, pero tienes que irte a Madrid. Pues hasta que no termine el superior, yo no me puedo comprometer a ir. Una vez termine sí. Mi intención es también hacer el master de secundaria por si acaso y mientras tanto ir haciendo cosa. (Participante 3, P78)

Situación que contrasta con el caso de la Participante 2, donde lo único que se comenta sobre formación, más allá de que en un futuro quiere realizar el superior de interpretación, es: “Pues mira, en la escuela de música están poniendo un curso de dirección, que lleva a cabo el director de la banda con otro chico y sí que me gustaría hacer algún curso, pero no sé si lo haré o no.” (Participante 2, P60); donde vemos que la única formación que conoce es una que le ha llegado un poco por casualidad y no tiene relación directa con su labor docente musical de profesora de instrumento.

El caso de la Participante 4, cuando se le preguntó si seguía formándose en pedagogía y dijo

que no, se le volvió a preguntar sobre qué le gustaría formarse, y cómo ya hemos visto en el apartado anterior, indica que en pedagogía específica de su instrumento (Participante, P109); pero tampoco parece que ha realizado ninguna acción encaminada a encontrar ese tipo de formación.

La Participante 5 sí que muestra mucho más interés en seguir formándose. Además, tiene bastante claro sobre qué: “A mí los que más me gustaría sería ver metodologías, por ejemplo: Dalcroze. Metodologías tipo Kodály, todo este tipo de metodologías más novedosas. Eso me encantaría. Ahá. Y luego también me gustaría ver cursos enfocados a personas con discapacidades, todo auditiva como visual. O sea, me gustaría mucho.” (Participante 5, P125). No obstante, encuentra obstáculos para poder realizar esas formaciones; por una parte considera que debería ser la empresa la que le costeara la formación: “Hay muchas academias que son como ludotecas en las que no se ayuda al profesorado, no se le da herramientas. Es que has de estar en formación constante y eso no te lo facilita. Inviertes mucho tiempo fuera del trabajo que no se te están pagando.” (Participante 5, P145); y por otro lado indica que es muy complicado acceder a la formación que ofrecen los CEFIRE: “si veo alguno que me cuadre sí lo haré. Lo que pasa es que los cursos que hay normalmente educativos, todos relacionados con el CEFIRE y todo este tipo de cosas, pues todavía no puedo entrar.” (Participante 5, P123).

La Participante 1 sí que tiene más suerte, ya que de forma natural se le ha ofrecido formación. Por una parte, al impartir Lenguaje Musical le obligaron a ir a una charla (Participante 1, P39), aunque no se le hizo ninguna charla para las clases de instrumento. Y por otra parte desde la FSMCV también se le ha ofrecido formación: “Sé que está la coordinadora de bandas, bueno la Federación de Bandas. Que también lleva tema de escuelas, porque nos hicieron un encuentro a finales de febrero. Hicimos un encuentro de escuelas en el que nos dieron varias charlas y demás.” (Participante 1, P41). Y esta experiencia, como posteriormente relata, le fue de mucha utilidad y considera que una forma idónea de formación para ella sería que se le ofrecieran cursos cortos que le inicien en diferentes metodologías:

[...] yo creo que algún tipo de práctica o algún tipo de cursillo, aunque sea un fin de semana pero que te inicien en metodologías diferentes.

El fórum que hicieron de escuelas en febrero la verdad es que estuvo bien porque nos hicieron un montón de charlas sobre metodologías diferentes de enseñanza,

tanto de lenguaje como de instrumentos y así ya tienes donde elegir y puedes ir probando. O a lo mejor un año pruebas una cosa y otro año pruebas otra. Entonces eso lo veo súper útil porque de cara al profesor te abre muchas puertas que yo por ejemplo no conocía. (Participante 1, P76-77)

No obstante, a la Participante 6, que por trabajar también en un instituto sí que tiene acceso a formación fácilmente, muchas veces no le acaban de convencer los cursos que tiene que hacer:

De cursos que a lo mejor tengo que hacer en el Instituto, que pienso: 'pues bueno'. Que los haces porque los tienes que hacer, pero que te quitan muchísimas horas. Y que a veces no están del todo acertados con la línea que piensas que tienes que llevar.

[...] Cursos de formación para el profesorado que a veces son maravillosos y a veces no. Y tienes que hacerlos porque hay un grupo de cursos que tienes que hacer. (Participante 6, P50-52)

En su caso, parece que se siente mucho más cómoda buscándose la formación por su cuenta. Y tenemos varios ejemplos de cómo intuye qué tipo de formación necesita en función de sus intereses presentes y futuros. Por una parte, le interesa ahora la formación Orff porque ve que está en la línea con lo que trabaja actualmente en su instituto y en las escuelas de música:

Pero sí, en mi mente está ahora mismo y quiero hacerla la formación Orff. Qué está muy ligada al instituto. Bueno, también las escuelas de música y en los institutos tenemos mucho instrumental Orff y no tenemos ni idea de cómo utilizarlo. Pero es que la formación Orff creo que va mucho más allá, abre mucho la creatividad. Y la creatividad también es algo ahora mismo que creo que es necesario para mí recibir más formación. (Participante 6, P106)

Y, por otra parte, relacionado con sus inquietudes de impartir en un futuro clases para ancianos y bebés conjuntamente, tiene interés en la formación Dalcroze especializada en personas mayores:

De hecho, estuve indagando porque la Rítmica Dalcroze en Ginebra tiene un programa para personas mayores. Y en el Instituto Llongueres en Barcelona, pero no, no daba más de mí en ese momento y ahí lo dejé. Pero sí, es algo que

está ahí pendiente y no sé, ... quizá algún día. (Participante 6, P22)

Además de todo ello, reconociendo que a ella la llamaron para trabajar sin esperarlo ni sentirse preparada, destaca la importancia que se le debe poner en motivar a que la gente para que se forme:

[...] yo creo que para poder dar clases en escuelas de música se debería de exigir un mínimo de conocimientos de pedagogía musical y de pedagogía general. Y bueno, sí que está bien que tengan un nivel profesional de música, que tengan unas capacidades musicales mínimas para poder dar clase. Pero para mí, lo más importante es que tengan... No puedes medir el nivel porque, ... Claro, muchas veces acaban dando clase, pues como me pasó a mí ¿no? Que te llaman y te dicen 'ven a dar clase'. Y tú no puedes no puedes saber esta persona qué motivación tiene por dar clases, si le va a gustar, si no le va a gustar, si lo va a hacer bien, si no lo va a hacer bien. Pero si lo motivas a formase, a que indague un poco más sobre sobre pedagogía pues a lo mejor acabas teniendo un buen profesor, pero si no; pues puede ser un fracaso. (Participante 6, P125)

Y finalizando con un alegato a la formación constante del profesorado desde una perspectiva amplia:

Que busque, que indague sobre diferentes pedagogías, metodologías. Que busque lo que le gusta, que se vaya quedando con todo. Que no se cierre la mente de decir "no, Suzuki no, que no leen; no este no, no tampoco lo otro". Que se vaya quedando con lo mejor de todo lo que le guste. Y que sea activo o que no pare de buscar informaciones nuevas. Que indague, porque la educación tiene que estar en movimiento y si no lo está va a caer en todo lo que hemos caído muchas veces todos en el pasado. Que abra la mente y que busque. (Participante 6, P130)



Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la formación pedagógica más allá de las enseñanzas regladas:

- Al iniciar la docencia en Escuelas de Música, en algunos participantes se produce una fuerte motivación inicial por formarse y realizar mejor su trabajo; y suelen encontrar formaciones sobre pedagogías musicales activas.
- Algunos participantes no buscan activamente formación.
- Hay veces que la propia Escuela de Música, por si misma o mediante consorcios mayores, ofrece la formación gratuitamente a sus trabajadores; aunque hay casos en los que no se ofrece formación.
- La formación de los CEFIRE es de difícil acceso para las personas que trabajan en las Escuelas de Música.
- No siempre toda la formación obligada es relevante.
- La participante con más experiencia ha desarrollado un instinto para buscar la formación que más se adecúa a sus intereses presentes y futuros; y considera que motivar a que otros hagan lo mismo es la mejor estrategia para que los profesores mejoren mediante una formación continua asumida desde una amplitud de miras.

9.2.45. Otros estudios universitarios

Excepto dos casos, el resto de participantes sí que están en proceso de terminar o han terminado otros estudios universitarios. La Participante 2 estudia una carrera del ámbito sanitario, sin relación con la música. La Participante 5 ha realizado un Máster en Gestión Cultural, puesto que le gustó una asignatura relacionada con ello que cursó, pero reconoce que tampoco tiene relación con su faceta docente:

Completamente separados, desde luego. Es decir, lo que se ve en gestión es otro tipo completamente diferente de cosas: desde presupuestos a ejecución de proyectos. No tiene nada que ver con la docencia.

Simplemente en cuarto de superior yo cursé la asignatura de gestión cultural, luego pude hacer unas prácticas muy cortitas en el Palau y la verdad es que me gustó mucho el conocer ese ese ámbito diferente. Es decir, todo lo que hay detrás de la organización de conciertos. Y creía que me podía dar otras posibilidades laborales, ... que se vieron frustradas. (Participante 5, P127-P129)

La Participante 4 ha estudiado una carrera en el ámbito de la comunicación, por ser una pasión suya desde pequeña, y cita que en cierta forma ha unido ese mundo con el de la música, aunque no directamente con la docencia:

Yo es que siempre he querido hacer [Grado en rama comunicación]. O sea, siempre desde muy pequeña me gusta mucho escribir y me parecen pues eso, dos mundos que, aunque parezca que no se relacionan, en realidad pues a mí me llenan y también los he vinculado a mi manera. (Participante 4, P71)

Finalmente encontramos el relato de su paso por la universidad en los estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Participante 6:

Me vi con las mañanas libres y dije 'pues ¿por qué no? pues voy a estudiar magisterio'. Y nada: empecé. Y además de que me gustó por la parte de poder ser el profe de música en un colegio, me gustó porque, aunque yo me había buscado mucho la vida a nivel de pedagogía, con pedagogías alternativas a las que me habían enseñado en el conservatorio, pues también recibí mucha información sobre educación que a mí nadie me había dado. Y que es fundamental como profesores; trabajos en una escuela, en un conservatorio o donde trabajes. Y me gustó mucho magisterio. De hecho cuando empecé a las prácticas me gustaba no solo dar música, es que me gustaba dar matemáticas, lo que fuera, ... valenciano. O sea, me gustó. Porque me gusta la educación. Y la verdad es que acabaré magisterio.

[...]

Porque en magisterio te encuentras a diferentes profesores de música. Y algunos están más formados y otros están menos formados.

Entonces los primeros años me encontré con profesorado que de alguna manera pues repetían en las clases lo mismo que les estarían enseñando a los alumnos en la escuela de música. Les enseñaban a mis compañeros a solfeo y poco más. Y cuando les hablaban de alguna cosa diferente pues no tenía ni idea y era un poco triste ¿no? De hecho, fue muy chocante para mí. Porque claro, yo sabía qué era

la pedagogía Willems, y sabía qué era el método Suzuki. Y me encontré al profesorado que todo que esto lo nombraba y decía ‘no vale para nada, no os va a servir para nada en vuestro día a día’. Y claro para mí fue muy chocante. De hecho, me encontré a un profesor que para explicar la pedagogía Willems, los apuntes que utilizó los sacó de mi página web, y bueno ahí tuve muchísimos problemas.

Luego me encontré con otra que sí, que estaba más más formada. Y daba recursos para el aula de música muy prácticos, con una educación muy activa, muy actual. Y iba a sus clases, pese que yo tenía la misma educación que ella en rítmica Dalcroze. Yo iba a sus clases encantadísima de la vida, porque veía cómo estaba enseñando a los futuros profesores de música de una forma ahora mismo necesaria, de una forma activa y vivencial; así que en magisterio hay de todo. (Participante 6, P69-P74)

9.3. Discusión de resultados

Llegamos al punto de discutir todos los resultados obtenidos hasta ahora. Para ello empezaremos haciendo primero una panorámica de los seis participantes para dotar de sentido cómo su perfil se vincula con sus experiencias y relatos que nos comparten, y posteriormente analizaremos algunos de los puntos clave encontrados.

9.3.1. Tendencias en los perfiles de los participantes

En este primer apartado de la discusión de resultados vamos a analizar algunas tendencias globales que vemos en las que la experiencia y otros aspectos ordenan a las participantes en tres grupos, tal y cómo se agrupan por años trabajados en las Escuelas de Música, y que muestran unas características comunes. Para ello, y teniendo en cuenta la Tabla 39, en la que se indican los grupos de documentos creados en función de algunas características más cuantitativas, se ha buscado qué características de los perfiles de los participantes podían ayudar a explicar cómo se produce la aparente evolución a mejor desde los participantes con menos experiencia a más experiencia. Con ello, se ha obtenido la Tabla 40 que intenta mostrar aquellas características que parece que inciden en la mejora, en las que no sólo hay mayor formación de los participantes sino también más expectativas de seguir en Escuelas de Música, tener actividad artística o encontrar beneficios a la docencia más allá de lo económico. Recordemos que las Participantes 1 y 2 tenían apenas un año de experiencia docente, las 3 y 4 dos y las 5 y 6 más de cinco, y que salvo en algunos casos concretos, en casi todos los ámbitos las participantes 5 y 6 parecen desarrollarse mucho mejor en el ámbito de la docencia de las Escuelas de Música que las participantes 1 y 2; estando la 3 y 4 en un punto intermedio entre ambos extremos.

Tabla 40 *Tendencias de los perfiles de participantes*

Ítem	P1	P2	P3	P4	P5	P6
+5añoexp					X	X
edadHabitual		X	X		X	X
iniDocAnt					X	X
otrosSupNoPed	X			X		X
síActArt				X	X	X
síBenef			X	X	X	X
síFutEM		X	X			X
síGMEP						X
síPedMusSup			X		X	
síPMA			X			X
síSupInt				X	X	X
Totales	1	2	5	4	7	10

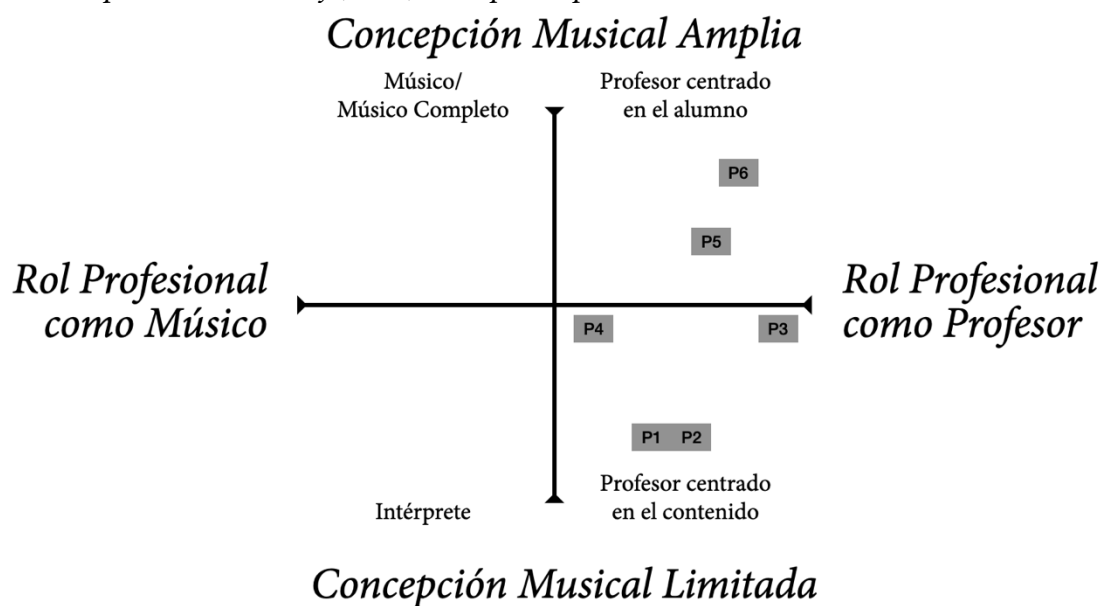
Fuente: Elaboración propia.

También podemos observar cómo hay una gran variedad de caminos que llevan a la docencia musical en las Escuelas de Música; las seis participantes tienen perfiles formativos muy variados. Se podría decir que lo único que tienen en común es que tienen el Título Profesional de música -aunque algunas reportan que incluso antes de cumplir ese requisito ya estaban trabajando en ello-. Encontramos perfiles que no han realizado ningún estudio superior (Participante 2), otro superior diferente al de pedagogía -siendo el de interpretación el más común (Participantes 4, 5 y 6) o incluso dos superiores diferentes (Participante 5); estudios en la universidad (Participante 6) -incluso masters (Participante 5)-, y formación en Pedagogías Musicales Activas por su cuenta (Participantes 3 y 6).

También parece más típico que las participantes hayan empezado a la edad habitual a aprender su instrumento musical -alrededor de los 7 años-; y que una edad más tardía se asume como una dificultad añadida (Participante 1, P47; Participante 4, P79). Aunque conviene destacar el rol de la Banda como generadora de inicios en la música, ya que, excepto con las pianistas, el resto de participantes hablan de la presencia de las Bandas en sus inicios; bien porque les “llegó un papelito” y/o la vieron actuar en directo (Participante 1, P47; Participante 2, P40-42; Participante 3, P47). Pero lo que más tienen en común las participantes que mejor desarrollan su labor es que han sabido encontrar beneficios a su labor docente (Participante 3, P55; Participante 4, P85; Participante 5, P97, P147; Participante 6, P81) así como desarrollar paralelamente cierta actividad artística (Participantes 4, 5 y 6).

Es por tanto que conviene ahora retomar la parte del marco teórico sobre las identidades de los músicos. Por ejemplo, si tomamos como referencia el modelo propuesto por Bouij (2004) encontramos que atendiendo a los resultados obtenidos especialmente en cuanto a “Características de los alumnos” (RII-7, RII-8)⁷³, “La finalidad de las Escuelas de Música” (RII-11, RII-13), “Conociendo al alumnado” (RII-20 - RII-24), “la Programación” (RII-40), “Repertorio” (RII-46), “la Evaluación” (RII-56, RII-61) y “Aprendizaje placentero y juegos” (RII-73), se podrían ubicar los participantes de la forma que muestra la Figura 29.

Figura 29 Aplicación de Bouij (2004) a las participantes



Fuente: Elaboración propia

Lo cual nos lleva a pensar que una de las principales dificultades con las que se encuentran los jóvenes músicos que empiezan a dar clase es la de saber adaptarse al alumnado que tienen delante. Desde el eje del rol profesional todas las participantes se ubicarían como profesoras, ya que es su actividad principal, de la que viven. Y respecto a la concepción musical, encontramos que aquí es donde vemos mayor dispersión y que la formación y experiencia determinan que piensen más en el aprendizaje de su alumnado (concepción musical amplia) o en la enseñanza (concepción musical limitada).

La idea de que la cabeza del alumno es un recipiente por rellenar se ve muy claramente en

⁷³ Véase Anexo VII.

algunos momentos de la Participante 1 y durante gran parte de la entrevista de la Participante 2. En el caso de la Participante 2, sabe que su función es enseñar al alumno, aunque se va dando cuenta sobre la marcha de lo que es importante (P48); pero siempre partiendo de algo externo e incluso usando la reprimenda como elemento educativo (P50). En el caso de la Participante 1 aún está más marcado, ya que incluso asume un currículum que realmente no le es propio - ya que cita a Conselleria, cuando en ningún momento Conselleria determina ningún currículum de las enseñanzas de las Escuelas de Música- como algo mandado desde otras instancias y que debe cumplir a pesar de que se da cuenta de que no llega a ello (P62). Esta búsqueda de cumplir unos estándares oficiales (aun cuando estos ni siquiera son de aplicación en su ámbito concreto) es algo que ya encontró Fernández González (2012) en los docentes inexpertos, que buscan una cierta forma de reconocimiento de su trabajo. Mientras que en otro extremo se sitúa la Participante 6, que en algunos momentos de la entrevista comentan que entre los objetivos de la docencia musical debe incluirse la formación de buenas personas (P84).

Aunque el rol principal mostrado en las entrevistas es el de docente; algunas veces la actividad artística deja mostrar algunas de influencias en el aula, especialmente como es el caso de la actividad en música moderna de la Participante 4 (P127 y P131), que indica que trabaja este tipo de repertorio y sus prácticas musicales en el aula; como la realización de estándar de jazz y algo de improvisación. Asimismo, únicamente la Participante 4 - con su conocimiento práctico en música moderna- y la Participante 3 - debido a su formación en una pedagogía musical activa -Fasolet- son las únicas que ponen énfasis en la improvisación. Parece que la práctica de la improvisación está tan apartada de la tradición clásica, que si no hay algún elemento que la potencia, como el caso de la Participante 4 que, según la terminología de Green (2001), podríamos denominar *bimusical* al tener tanto estudios de conservatorio como un aprendizaje por caminos propios en música moderna, o el haber sido formado específicamente en ello - como es el caso de la Participante 3- es muy complicado que esta práctica aparezca en el aula a pesar de que tengas mucha otra formación y experiencia. La propia Participante 6 reconoce que le falta mucha formación en creatividad (P107).

Mills (2004b) ya comentaba que los alumnos de conservatorio que estudiaban carreras de interpretación y empezaban a dar clase, tenían ambos roles (intérprete y docente) y que ambos se nutrían el uno del otro. Y hace unas líneas comentábamos cómo se dejaba entrever esa influencia en las clases. Pero también encontramos respuestas que nos indican como el hecho de dar clase reporta beneficios al rol de músico; aunque hay que tener en consideración que

esos beneficios de dar clase no se dan por igual en todos los participantes. Las participantes con menos experiencia (Participantes 1 y 2) apenas reportan beneficios o cambios en la visión de lo que es ser músico, pero el resto sí. Es decir, podemos entender que el simple hecho de dar clase no reporta beneficios al rol de músico de entrada, que o bien debe mediar un tiempo, o se debe estar preparado para ello (RII-136; RII-137); y quizá sería importante que se haga más patente en la formación que se les pueda ofrecer los beneficios que se pueden obtener de la docencia para la propia práctica musical. Ya que, como recuerda la Participante 6, dedicarse a la docencia no significa abandonar la carrera interpretativa (P122); y por lo tanto es conveniente encontrar una simbiosis entre ambos mundos.

Si ahora nos fijamos en el modelo propuesto por la AEC (2010) para entender la construcción de la identidad en músicos docentes, podríamos ver cómo nuestros participantes han ido adquiriendo diferentes capas:

- **Músico/Intérprete:** esta sería una primera capa, compartida por todos. Quizá en algunos casos se potenció más por los docentes de aquellos participantes que consideraban que tenían mayor habilidad musical (RII-141; RII-154).
- **Profesor de Instrumento:** esta segunda capa, también sería compartida por todos, desde el momento en el que empiezan a dar clase.
- **Profesor de Música:** esta tercera capa ya no la vemos tan claramente en todos los participantes, aunque la gran mayoría impartan Lenguaje Musical. Nos parece vislumbrarla en la Participante 3 con su preocupación para formarse bien para sus clases de Lenguaje Musical (P38, P78). Y la vemos claramente asumida tanto en la Participante 5 (P31, P45) como en la Participante 6 (P79).
- **Docente:** esta última capa sí que en nuestra investigación se manifiesta exclusivamente en la Participante 6 (P3, P7).

Y de las Participantes 5 y especialmente 6 también conviene destacar que muestran un alto grado de práctica reflexiva (Schön, 1983) (Participante 5, P107; Participante 6, P18, P42, P48, P91); lo cual nos lleva a pensar que gran parte de la evolución que muestran con respecto a las otras participantes está íntimamente relacionado con ello; ya que su práctica docente no está tan encorsetada por lo que “debe” ser, como algo externo, sino por lo que ellas analizan del entorno laboral en el que están y por lo tanto “surge” de él. En concreto, la Participante 6 incide

mucho en la importancia de educar personas, y no músicos (P81), e incluso es capaz de llegar a vislumbrar un nuevo formato de sesión en las Escuelas de Música, como el proyecto que tiene en mente de unir clases de ancianos y bebés mediante la música (P20). Es capaz de llegar a ello por varias razones. Por una parte, por la experiencia acumulada que tiene con bebés (y conociendo realidades como que algunas veces son los abuelos quienes llevan a los bebés a las sesiones), así como con las diferentes configuraciones de clases pre-instrumento que ha impartido (música y movimiento, jardín, etc.). Su formación en nuevas pedagogías también ha sido capaz de abrirle la mente para llegar a esto, así como su interés en otras funciones de la música, más allá del aprendizaje puramente instrumental. Y por eso coincidimos con Conway (2019) en la importancia de la formación de profesionales reflexivos.

Finalmente, si retomamos las tres teorías expuestas en la Tabla 6 Comparativa de teorías sobre las concepciones de la enseñanza (Hultberg, 2002; Pérez Echeverría, 2020; Reid, 1999); aunque todavía sería necesario un análisis más profundo de las participantes y combinarlo con observaciones de sus clases, sí que podemos concluir cómo se ha encontrado una tendencia desde las participantes con menos experiencia a ubicarse en los primeros niveles de las tres teorías: Diseminación, Educación centrada en el profesor o Teoría Directa; y siendo las dos participantes de más experiencia las que dan muestras de ubicarse en los últimos niveles: Cambio Mutuo, Educación centrada en el alumno o Teoría Constructivista.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a tendencias en los perfiles:

- Algunas características que explican el éxito de la participante que mejor se desenvuelve en la docencia en Escuelas de Música son: tener más de 5 años de experiencia, haber empezado su formación musical a la edad habitual (7 años), haber empezado su docencia musical antes incluso de terminar las Enseñanzas Profesionales, realizar actividades artísticas paralelamente a la docencia, querer seguir trabajando en escuelas de Música, tener estudios de pedagogía, tener amplios conocimiento de varias de las Pedagogías Musicales Activas.
- Hay una gran variedad de caminos formativos entre los docentes de las Escuelas de Música.
- Los mejores docentes saben encontrar beneficios en la docencia para su carrera como músicos en su desarrollo personal.

- Los beneficios que reporta la docencia no se producen *per se*.
- Uno de los principales obstáculos de los jóvenes músicos que empiezan a dar clase radica en saber adaptarse al alumnado. Empiezan con un rol centrado en el contenido.
- Con el tiempo los docentes aprenden a asumir roles centrados en el alumno.
- Los docentes más experimentados y formados son capaces de asumir roles más elevados entre sus objetivos docentes, como la formación integral de la persona.
- Los docentes inexpertos buscan amparo sobre qué deben realizar en clase en fuentes de autoridad externas que ellos no han diseñado (el currículum, la programación).
- La improvisación queda fuera de las aulas si no hay un conocimiento práctico de música moderna o de una Pedagogía Musical Activa con énfasis en la improvisación.
- La ampliación de identidades desde Músico/Intérprete hasta Docente tarda en producirse; y la última fase requiere un proceso profundo de evolución.
- La práctica reflexiva es algo que puede ayudar en la evolución del docente, pero no aparece de forma natural en los primeros años de experiencia.
- Las diferentes teorías sobre concepciones de la enseñanza explican en sus primeros niveles las aproximaciones de los docentes más inexpertos, y en sus últimos niveles las de los más experimentados.

9.3.2. Cómo condiciona la habilidad musical el futuro formativo

Un leitmotiv que ha aparecido por todas las entrevistas es el de cómo la habilidad musical condiciona el historial formativo en aspectos que van más allá de lo que se podría esperar (RII-154, RII-155). En el caso de la Participante 1 (P43) podemos deducir cómo el hecho de que tanto ella como sus profesores la hayan etiquetado como “sin facilidad para tocar” produce varios efectos. Por una parte, sus profesores ya le animan a realizar unas carreras en detrimento de otras, evidentemente primando las no interpretativas, o incluso no le animan a nada como reconoce. El hecho de que no se haya sabido al mismo tiempo por parte de sus profesores

gestionar su ansiedad escénica hace que ella misma, pese a ser músico, quiera buscar caminos vitales que la alejen de los escenarios. Una cosa es elegir una carrera por querer estudiarla y otra bien diferente es elegirla por descarte. Al mismo tiempo, al no llevar a cabo ninguna mínima carrera musical, los beneficios que conlleva para el aula tener una faceta de músico práctico, no estarán presentes en ella. Y, esto es más sorprendente, no estudió pedagogía ya que considera que la pedagogía está enfocada al instrumento -tocar- y la prueba de acceso tiene una prueba de interpretación con la que no se siente capacitada para prepararse (RII-155). Con respecto a cómo la habilidad musical condiciona el historial formativo también tenemos otro ejemplo en el que merece detenernos, como el de la Participante 6, que aunque ella era la que quería estudiar pedagogía, fueron sus propios profesores los que le dijeron que no, en este caso por “exceso” de habilidad musical (RII-154); como si la carrera de pedagogía musical fuera destinada para aquellos que deban encuadrarse en una “horquilla” determinada de habilidad musical; ya que si no se llega por déficit, la propia prueba te excluye, y si se sobrepasa la horquilla por exceso, estás destinado a otro tipo de carrera musical, más allá de tus preferencias.

A aquello a lo que te animan tus profesores de enseñanzas profesionales según tu habilidad también se ve muy marcado en el hecho de que las participantes 1, 2 y 3 se dan cuenta de igual manera de que si no tocas bien, tus profesores no te animan a nada -se entiende a seguir con algún superior de música-; y que notan que los profesores solo quieren alumnos que toquen bien. Sin embargo, las participantes 4, 5 y 6; que sí han estudiado interpretación, ninguna comenta nada respecto a lo anterior – si no tocas bien no te animan-. Podemos presuponer que estas tres participantes eran de las que “tocaban bien” y que por lo tanto no han sufrido esos desprecios de forma directa o indirecta y han sido animadas a estudiar interpretación.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a cómo condiciona la habilidad musical el futuro formativo:

- Debido a la influencia que ejerce la percepción de la habilidad musical en la orientación que realizan los docentes a sus alumnos, la carrera de pedagogía suele ser descartada si se sobrepasa cierto nivel de habilidad musical; pero las características de la prueba también producen que se descarte si no se percibe cierto nivel de habilidad musical; creando una horquilla ficticia.
- Solo han percibido cierta dejadez en la labor de orientación las participantes cuyos

docentes no las percibían con suficiente habilidad musical como para estudiar una carrera de interpretación; independientemente de que podrían orientarlas hacia otros objetivos.

9.3.3. Cómo se decide qué prueba de acceso realizar

En qué consiste la prueba de acceso al superior es algo que ya hemos comentado ampliamente en el estudio empírico I (CI-24, CI-25, CI-26, CI-27); y en el caso de la Comunidad Valenciana, el formato de la prueba es idéntico tanto para interpretación como para pedagogía. Esta similitud de pruebas condiciona, como hemos visto, que por ejemplo se piense que la pedagogía que se imparte es únicamente pedagogía del instrumento; cuando más adelante comentaremos que este aspecto no está tan claro (RII-155). Esta situación produce que muchas personas tomen decisiones sobre qué prueba realizar en base a criterios que no son los que deberían primar. Por ejemplo, si el nivel de exigencia y preparación específica para la prueba es el mismo y conocido el número de plazas habitual (muy pocas para la especialidad instrumental de cada uno en pedagogía) mucha gente realizará interpretación ya que tendrá más oportunidades de entrar en interpretación (RII-156), aunque ni las plazas ofertadas ni el número de egresados se corresponda para nada con la realidad del mercado laboral.

Y también existe la situación de que muchas personas, aunque no tengan un interés original en pedagogía, realizan la prueba a pedagogía porque “no pierden nada al realizarla” al no requerir de ninguna preparación extra, como es el caso que comenta la Participante 5. Eso produce que personas que sí tienen un interés original en pedagogía tengan que “batirse” en una prueba contra personas que tienen interés realmente en hacer interpretación en pruebas pensadas principalmente para el acceso a interpretación y no para pedagogía.

Si estamos en un entorno en el que los alumnos de interpretación lo que verdaderamente quieren es ir con un profesor de instrumento específico, les da igual si ese profesor lo tienen por la especialidad de interpretación o por la de pedagogía porque, aunque sean créditos diferentes, como luego vamos a discutir, van a hacer lo mismo con él (RII-160). Entonces, en un entorno de escasez de plazas, prefieren no perder oportunidades y competir por todo. Si la

prueba de acceso para pedagogía no intenta filtrar a los que de verdad quieren hacer pedagogía de los que quieren hacer interpretación, entonces siempre primará el que toque mejor⁷⁴.

No obstante, la desvinculación de las pruebas de acceso con la formación presente en las enseñanzas profesionales es algo que afecta a otras especialidades superiores, como por ejemplo Dirección (Pascual Pérez, 2020), dónde si no has estudiado en un centro que de forma anecdótica ofrece una asignatura optativa de dirección, los propios estudios no te preparan para la prueba. En Pedagogía se produce precisamente el caso contrario; dónde no existe prueba en nuestra comunidad para demostrar las habilidades y conocimientos adquiridos en esa asignatura. Esa desvinculación de las optativas actuales también se produce con respecto a la realidad laboral. El ejemplo de la Participante 1 indica que en su centro existía la optativa de dirección y no la de pedagogía (P45), cuando la realidad laboral y la lógica nos indica que existirán muchos más puestos de trabajo para profesores que para directores. Vemos aquí que, en materia de oferta de optativas, con la legislación actual, prima más las voluntades individuales de los profesores que están capacitados para impartir algo que les interesa que las necesidades reales.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a cómo se decide qué prueba de acceso realizar:

- La similitud de las pruebas de acceso y la diferente proporción de plazas por instrumento (menor en pedagogía) entre interpretación y pedagogía produce que la prueba ni filtre adecuadamente ni favorezca que estudien pedagogía todos los aspirantes para los que es la primera opción.
- El hecho de que la asignatura de instrumento principal tampoco tenga una diferencia clara entre pedagogía e interpretación fomenta que personas que no estarían interesadas en el perfil de pedagogía lo usen como una oportunidad más de acceder a estudiar con un profesor de instrumento determinado.
- Existe una gran desvinculación entre optativas de enseñanzas profesionales, formato de las pruebas de acceso a enseñanzas superiores y mercado laboral.

⁷⁴ Conozco a gente que no pudiendo acceder al profesor de instrumento que querían durante los años de estudio del superior de interpretación, una vez han terminado, vuelven a realizar la prueba a pedagogía (con evidentemente mejores resultados, puesto que ya tienen una formación de superior en interpretación) para intentar conseguir plaza con el profesor de instrumento deseado y realizar esos nuevos estudios.

9.3.4. Condiciones laborales

Con respecto a las condiciones laborales, lo que se ha hallado sobre el sueldo (RII-92) -escaso especialmente si se tiene en cuenta que el nivel de formación mínimo es de 10 años de especialización, se despide a la gente en verano (RII-94) ni se pagan casi nunca las horas de trabajo fuera de la docencia directa- concuerda con los estudios revisados. Por ejemplo con la precariedad económica de los empleados de las Escuelas de Música indicada por Morant Navasquillo (2012), la falta de tiempo para la planificación (Conway, 2001) o indicando la idea exacta de la baja remuneración con respecto a la titulación exigida (Carretero, 2001; Sobrido, 2001), así como la precariedad laboral general (Sánchez García, 2017).

Aunque en algunos momentos, algunos participantes han hablado de su experiencia con las Academias de Música versus las Escuelas de Música, dónde parece que en las primeras la precariedad económica es mayor -comentando incluso irregularidades laborales-, sin líneas de trabajo comunes en equipo (RII-112) y dónde parece que los p/madres están menos implicados en la formación musical de sus hijos. Llegando a asimilarlas por parte de una participante como “ludotecas” dónde “aparcar niños” (Participante 3, P82; Participante 4, P111; Participante 5, P145). No obstante, el concepto de ludoteca como lugar dónde se espera que se entretengan un rato los niños sin más aspiraciones académicas, sociales o artísticas es algo que muchas veces también se ha comentado que pasa por parte de los participantes en las Escuelas de Música, cuando parece algunos p/madres los llevan con esas expectativas (RII-15, RII-16).

Esta precariedad laboral, hace que sea habitual que los participantes trabajen en más de una Escuela de Música (RII-96), lo cual endurece la dificultad de la labor de los docentes de Escuelas de Música, ya que como se ha visto en las entrevistas, dependiendo de la Escuela de Música hay diferentes políticas en cuanto a: evaluación, calificación, contacto con los p/madres, audiciones, líneas metodológicas, autonomía del docente, capacidad de decisión dentro de la escuela, etc. Se dan incluso casos en los que una misma asignatura impartida por una misma participante, como Lenguaje Musical con la Participante 3, lleva líneas metodológicas y materiales totalmente diferentes en distintos centros (P10). O también se ha comentado el caso contrario, dónde hay una infinidad de nombres para algo muy similar: jardín musical, sensibilización musical, bebés, música y movimiento; dónde no necesariamente se hacen cosas muy distintas.

Exceptuando algunos casos notables (Participante 3, P32 y Participante 6, P48) no parece que exista tampoco una red de apoyo entre compañeros de forma habitual, y en algunos casos se hace bastante patente la sensación de soledad; como la misma Participante 3 explica al comparar dos Escuelas de Música (P31); lo cual concuerda con la literatura académica (Ballantyne, 2007a; Krueger, 1999).

No obstante, los dos casos que hemos encontrado del entorno laboral de la Participante 3 y la Participante 6, pese a que no se reporta una mejora salarial, sí que hay un clima de trabajo mucho más favorable (RII-113, RII-114). Y estos modelos son los que deberían primar frente a los otros, aunque como recuerda la Participante 6 se debe mejorar también los sueldos si realmente se quiere retener a los mejores y a partir de ahí mejorar las condiciones de trabajo (RII-121).

Cabría preguntarse si las asociaciones profesionales, que no serán totalmente ajenas a esta situación, brindan apoyo a este sector laboral de los docentes de Escuelas de Música, especialmente en sus primeros años de experiencia laboral. Y resulta muy llamativo las asociaciones principales del sector -como la SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español), la UEMyD (Unión de Escuelas de Música y Danza) y la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español)- son totalmente desconocidas para los participantes (RII-129). No se está diciendo que no tengan interés, ni que no se preocupen por este sector, pero ciertamente no parecen saber llegar. Incluso, algunas participantes que han buscado activamente formación (como las Participantes 5 y 6), antes la han encontrado dispersa en internet o en asociaciones profesionales como los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) cuyo sector no es precisamente el de la educación musical.

Las que sí llegan son aquellas que tienen una estructura económica más potente detrás y gran implantación territorial, como la FSMCV (Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana), que agrupa a la gran mayoría de Sociedades Musicales (RII-130), que como hemos visto muchas tienen su propia Escuela de Música, sobre la que ejercen gran influencia en busca de intereses propios (RII-14, RII-15, RII-98, RII-117); y en algunos momentos de la entrevista se ha hablado de ella y de algunas actividades de formación realizadas (RII-163). Así como otras entidades en las que se han apoyado algunas participantes para mejorar su formación, como han sido las propias franquicias de las Pedagogías Musicales Activas (RII-161), dónde la “venta” de cursos de formación también les asegura cierta

capacidad económica e interés en llegar precisamente a este sector.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a condiciones laborales:

- La precariedad laboral dificulta el trabajo de los docentes de Escuelas de Música, ya que en aras de conseguir un sueldo mejor deben trabajar en más escuelas con la dificultad añadida de que no siempre funcionarán de la misma forma.
- Las principales asociaciones del sector no saben llegar los docentes de Escuelas de Música, excepto la FSMCV.

9.3.5. Cómo le encontró el trabajo

Uno de los hallazgos más sorprendentes es que el primer inicio laboral en todas las participantes no fue porque encontraran trabajo, sino porque el trabajo las encontró a ellas (RII-100). Nos debe llamar la atención que la docencia en Escuelas de Música es un tipo de trabajo que encuentra al trabajador, y casi todas las veces -en nuestra investigación solo hemos encontrado un caso (Participante 3) que no cumple este extremo- incluso antes de que se plantee serlo. Es decir, se empiezan a ejercer roles docentes en entornos laborales, no ya por vocación (RII-105), sino antes incluso de plantearse si quieren ser docentes; lo cual dificulta que la formación que se está llevando a cabo sea la necesaria para ese puesto laboral. Si esta situación es habitual, nos debe llevar a la necesaria conclusión de que la formación pedagógica en Enseñanzas Profesionales debe ser ofrecida y recomendada a todo tipo de alumnado independientemente de su habilidad musical percibida por los profesores. Aunque entre las participantes, la Participante 3 sí que estaba buscando activamente empleo en el sector, no encontró en las “puertas a las que llamó”, sino en otro sitio dónde la llamaron a ella.

Esta situación dónde el trabajador es encontrado por el empleo y no al contrario, también es indicativo del funcionamiento de las políticas de contratación, y se observa que funciona mucho que alguien ya te conozca de antemano o que de alguna forma estés vinculado a la Sociedad Musical cuya Escuela de Música te llama para trabajar (RII-98). En la entrevista de la Participante 3 se relata incluso una historia de alguien que la llamó a ella para trabajar porque la persona originalmente llamada para trabajar en la Escuela de Música aun no tenía la

titulación necesaria para ello (P49). Estas situaciones también propician que no haya necesidad de filtros y por tanto algunos requisitos formativos más allá de la titulación mínima (RII-101). Es decir, por el hecho de pertenecer a la Banda de Música, ya se da la oportunidad de trabajar. Debemos preguntarnos por tanto si el hecho de tocar en la banda es el perfil que se debe primar para trabajar en la Escuela de Música, más allá de otros aspectos como por ejemplo el interés en la docencia o la formación. Es entendible que una Sociedad Musical quiera ofrecer esa oportunidad laboral a sus integrantes primero, pero no hay criterio pedagógico en ello. Por otra parte, y por motivos obvios, este recorrido -pertenecer a la Sociedad Musical cuya Escuela de Música te llama para trabajar- no ha sido el caso de las dos participantes pianistas.

No obstante, llama la atención también cómo todas las participantes exigirían formas de acceso a su profesión más duras de las que ellas pasaron (RII-103), incluyendo incluso formatos prácticos (RII-104). Quizá esto es un reconocimiento implícito de que es necesaria más formación para acceder de la que ellas poseían simplemente por tener el título mínimo requerido.

La idea de un inicio casual en la docencia ya la hemos encontrado también citada brevemente una vez en la literatura académica internacional (Haddon, 2009), aunque hemos de añadir también que en las Escuelas de Música se produce un inicio exponencial de la misma (RII-99). Prácticamente todos los relatos hablan de que se les llamaba para una sustitución corta o unas pocas horas, y casi inmediatamente, las sustituciones se alargan todo el curso, las horas y tardes aumentan, e incluso se les ofrece trabajar en otras asignaturas diferentes a las de instrumento, que fue para las que originalmente las llamaron; siendo esto último – trabajar fuera del ámbito propio- algo que también se cita especialmente en la literatura académica americana (Conway, 2001).



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a cómo le encontró el trabajo:

- El trabajo de las Escuelas de Música suele encontrar al trabajador antes de que el trabajador se haya planteado trabajar en el sector.
- La formación pedagógica debe ser ofrecida y recomendada en las Enseñanzas Profesionales, puesto que es muy probable que el egresado pueda ser un trabajador en una Escuela de Música.
- Las políticas de contratación de las Escuelas de Música se basan más en las

recomendaciones que en convocatorias abiertas, dónde no tiene porqué primarse especialmente la formación pedagógica.

- El hecho de que se proponga una forma de acceso más exigente (una prueba) para el trabajo en las Escuelas de Música de la forma vivida (una llamada) puede significar que los requisitos reales del puesto de trabajo que desempeñan se han percibido como más complicados de los originalmente imaginados.

9.3.6. Trabajando a contra-reloj

El tiempo es un problema constante en la mayoría de las participantes (RII-90). Las Escuelas de Música suelen ofrecer menos tiempo de clase de instrumento que la hora que se imparte en todas las enseñanzas elementales y profesionales, y salvo dos participantes el resto se queja de lo poco que duran las clases de instrumento y que, por lo tanto, no pueden trabajar en condiciones. La propia Participante 1 (P9-P10) se da cuenta del origen del problema; le falta tiempo porque todas las clases que ella ha vivido como alumna han sido de una hora; y ahora con media hora no puede llegar a todo. Aunque se da cuenta del origen del problema, no es capaz de entender que su función no es la de que en media hora pase lo mismo que lo que en un conservatorio pasa en una hora. Eso es un imposible que no debe ser resuelto de esa forma. Como vamos a discutir un poco más adelante, la función de la Escuela de Música no es ser una enseñanza subsidiaria de las Escuelas de Música, por lo que imitar ese modelo no es el camino.

Como antes hemos comentado, hay dos participantes, la 3 y la 6 que en ningún momento han comentado que el tiempo sea un problema en sus clases. Y podemos entender fácilmente que ello se debe a que estas participantes tienen formación en Pedagogías Musicales Activas, y que esa formación metodológica les ayuda a gestionarse mejor con menos tiempo y con unos objetivos y formas de trabajo adaptadas a las circunstancias de las Escuelas de Música.

No obstante, cabe preguntarnos la idoneidad de clases tan cortas temporalmente. *¿Existe otra situación en el que la enseñanza instrumental sea de una duración de media hora?* Dentro de las Enseñanzas Profesionales, cuando se imparte la asignatura de Piano Complementario, ésta también es de media hora, pero no se espera que el piano sea el instrumento principal del alumnado que cursa esa asignatura. Quizá podría tener más sentido una media hora de clase

instrumental, si se complementa con otra sesión semanal de clase grupal, pero igualmente de instrumento; no de Lenguaje Musical, Coro ni Banda; sino de instrumento dónde el docente tuviera tiempo de trabajar algunos aspectos comunes y por lo tanto enfocar más la media hora al trabajo personalizado con el alumno.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a trabajando a contra-reloj:

- El hecho de que las Escuelas de Música ofrezcan menos tiempo de clase de instrumento que en los conservatorios provoca: (a) que los modelos vividos en los conservatorios por los docentes de Escuelas de Música no sirvan, (b) que, si intentan reproducir esos modelos, seguramente fracasen, y noten falta de tiempo para conseguir sus objetivos (c) que necesariamente los docentes de Escuelas de Música deben buscar modelos de inspiración que no sean sus experiencias vividas en los conservatorios.
- La formación en Pedagogías Musicales Activas parece que es de ayuda para encontrar modelos que se ajusten mejor a las limitaciones temporales de las Escuelas de Música.
- No existe equivalente de tiempos tan cortos en la formación reglada para las clases dedicadas al aprendizaje del instrumento principal.
- Quizá se debería plantear compaginar la media hora semanal con otra clase colectiva que ayudara a vehicular los aspectos más generales y así “recuperar” tiempo para profundizar en otros aspectos más individuales durante la media hora de instrumento.

9.3.7. Con qué objetivo se imparte clase

Cómo indicaba Conway (2001) uno de los principales problemas de los profesores novatos de instrumento es el no tener una visión realista del éxito. Vamos a ver cómo y porqué se forman estas visiones de lo que sería el éxito con los alumnos en las participantes del estudio.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la estrecha relación que existe entre muchas Bandas y sus Escuelas de Música, dónde éstas a veces son entendidas como la propia cantera para los futuros músicos de la banda, y muchas decisiones pedagógicas de la escuela se deciden

desde la Banda⁷⁵. Ya hemos visto como incluso en algunas se exige obligatoriamente una serie de cursos para poder acceder a la banda (RII-14), pareciendo que “ir a clase” es el precio que se paga para conseguir “el premio final”: poder entrar en la banda. No obstante, como relata la Participante 6, estas situaciones cambian mucho cuando la escuela de Música no es subsidiaria de ninguna Sociedad Musical.

Dada esta situación -Escuelas de Música como canteras de Bandas- sería lógico que todos nos planteáramos si existe una diferencia entre aprender a tocar un instrumento musical más genéricamente y hacerlo con el objetivo específico de entrar a la banda. Si se necesitan metodologías ligeramente diferentes para este caso específico y por lo tanto cuando el objetivo de las clases es claramente entrar a la banda, con respecto a otro tipo de objetivos, como el de entrar a un conservatorio (RII-10); se debería plantear una forma de trabajo optimizada para ello. En los relatos de las participantes, cuando se ha dado este caso, no se ha comentado mucho más allá de “mantener” a los alumnos los años necesarios en clase o de ir repasando las obras de la banda en clase (Participante 3, P23). No obstante, al igual que la experiencia propia de recibir clases de una hora es un mal ejemplo para seguir cuando tienes que impartir media; lo mismo puede pasar en este caso. Muy probablemente, los participantes no han vivido experiencias formativas optimizadas en aprender a tocar su instrumento con el objetivo únicamente de entrar en la banda, y por lo tanto deben aprender a asumir este rol docente desconocido para ellos.

Como estamos viendo, el hecho de asumir para qué estamos dando clase debería determinar cómo damos clase. Y como hemos observado hay muchos motivos diferentes por los que los alumnos acuden a las Escuelas de Música (RII-9). Se puede encontrar mayor variedad de motivos entre el alumnado de las Escuelas de Música que el del conservatorio; lo cual nos indica que la capacidad de adaptación de los docentes de Escuelas de Música debe de ser mayor de la que se produce en los conservatorios. Y en este sentido, nos puede servir la

⁷⁵ Como experiencia personal, recuerdo en mi primer trabajo en una Escuela de Música, sin haber terminado los estudios superiores y también “habiendo sido llamado” para sustituir a un profesor que me conocía; como los claustros eran presididos por el director de la Banda, el cual no era docente; pero ejercía un rol predominante y de supervisión de todas las decisiones que se tomaban. Cosa que me sorprendió bastante, ya que al ser yo pianista, era algo que me parecía totalmente ajeno; por una parte, que las decisiones pedagógicas las tomara alguien que no daba clase, y por otra que “mandara” sobre mi – profesor de piano- el director de una formación musical en la que el piano no es un miembro natural de la misma.

comparación que hace la Participante 6 de su experiencia como docente en Escuelas de Música y cuando estuvo también en un conservatorio (Participante 6, P4). Cuando habla de los motivos por los que los alumnos estaban en la Escuela de Música, éstos eran: pasarlo bien, entrar en la banda, o ir por obligación; mientras que entre el alumnado del Conservatorio éstos eran: dedicarse a la música plenamente o sacarse el título (que no deja de ser también una forma de obligación). Es decir, los objetivos de ambas enseñanzas deben ser bastante diferentes, pero como Morant Navasquillo (2012) incide en su tesis doctoral, las Escuelas de Música todavía suelen ser prisioneras de una mimesis con los Conservatorios que no responde a su naturaleza real. Lo que cuenta la Participante 1 (P56) es muy ilustrativo de este problema. Pese a que reconoce que el entorno es diferente, pese a que acepta que el alumno no va a estudiar siempre; aun piensa en la mimesis con el conservatorio, aun piensa en cursos o niveles en base a lo que es un supuesto elemental de conservatorio. Incidiendo más en ello, más adelante (P62) la mimesis con el conservatorio aún se hace más patente. Para ella, los objetivos con los alumnos no los marca ella, no los marca la línea pedagógica de la Escuela de Música, sino que cita a Conselleria con el currículum (cuando ya hemos dicho que esto no es real). Entonces, aunque reconoce que avanza con los alumnos, el tiempo siempre jugará en su contra, nunca llegará a lo que se hace en un sitio de enseñanzas regladas teniendo ella la mitad del tiempo. Además, incluso asume que lo que ella ofrece es como una versión “low-cost” de las enseñanzas de conservatorio; dónde la rebaja de costes por ejemplo se produce reduciendo el tiempo. Es normal que, en esta situación, como hemos avanzado arriba, no se tenga una visión realista del éxito.

Cómo ya apuntábamos en el análisis de tendencias entre los participantes, esta visión de la Participante 1 sobre lo que debe conseguir con los alumnos, contrasta enormemente con la Participante 6, dónde para ella lo importante no es únicamente alcanzar objetivos. El resto de perfiles siempre se muestran orgullosos cuando indican que consiguen alcanzar objetivos con los alumnos, pero la Participante 6 indica que se siente realizada como docente cuando los ve contentos. Ella se siente responsable tanto de que adquieran habilidades musicales como de que estén contentos porque además entiende que una cosa lleva a la otra. E incluso llega a plantearse objetivos más elevados con la educación como que conseguir que sus alumnos sean mejores personas gracias a su estudio musical (P84).

El “salto” de la Escuela de Música al Conservatorio, también es una situación que marca mucho la forma de impartir clases de los docentes de Escuelas de Música (RII-10). Ya hemos

visto en los resultados que todos indican que trabajan diferente con los alumnos que están preparando para esa prueba de acceso. Esta influencia es tan poderosa que hasta la Participante 2 (P8) que aún no se ha visto en esa situación con ningún alumno afirma que trabajaría de forma diferente (RII-12). Lo cual nos lleva a realizarnos algunas preguntas. Partiendo de la idea de que uno de los aspectos de esa “diferencia” a la hora de dar clases para preparar una prueba es que las clases, obviamente se van a centrar en superar el formato de la prueba; ¿en qué se materializan el resto de “diferencias”? ¿Se podrían considerar clases de segunda o serían clases de naturaleza diferente? ¿Así lo planifican los docentes? Quizá con las Participante 5 y 6 sí que tenemos referencias a que imparten sus mejores clases posibles más allá de los objetivos específicos que tienen con los alumnos (RII-13); pero para el resto de docentes, aquejados de la falta de tiempo o de que los alumnos no estudian, ¿hay el mismo nivel de compromiso docente en todos los casos? Si está clara la forma “optimizada” de dar clase de instrumento para preparar la prueba de acceso, ¿están claras también las formas optimizadas de dar clase de instrumento sin tener que preparar las pruebas de acceso, o estas últimas son una versión “menos exigente” que las primeras? ¿En las asignaturas de formación pedagógica se explican ambas situaciones, que no dejan de ser realidades que el docente se va a encontrar?



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a con qué objetivo se imparte clase:

- La estrecha relación entre las Sociedades Musicales y sus Escuelas de Música produce que las primeras tomen algunas de las decisiones pedagógicas de las segundas.
- Cuando las Escuelas de Música no dependen de ninguna Sociedad Musical son más autónomas en la toma de las decisiones que le afectan.
- La flexibilidad y capacidad de adaptación de los docentes de Escuelas de Música debería ser mayor que la de los conservatorios atendiendo a la gran diversidad de motivos por los que los alumnos asisten a ellas.
- Los objetivos que deben tener en mente los docentes de Escuelas de Música para planificar su labor docente no son los mismos que los objetivos que ellos experimentaron cuando eran alumnos del conservatorio.
- Los docentes de Escuelas de Música deben aprender a no imitar su experiencia

como alumnos si están en un entorno en el que los objetivos de las clases son diferentes, a pesar de que no hayan conocido ejemplos de cómo conseguirlo.

- Si el docente de Escuelas de Música no sabe adaptarse a un nuevo contexto educativo diferente al del conservatorio, no tendrá nunca visiones realistas de éxito.
- La atracción por la mimesis con el conservatorio es tan fuerte que a veces los docentes de Escuelas de Música menos experimentados se imaginan unas exigencias legales a nivel curricular que no existen.
- El hecho de que algunos docentes de Escuelas de Música piensen que tienen que imitar a los conservatorios, pero con menos recursos, produce que asuman su labor como una versión de menor calidad que la de los conservatorios en lugar de simplemente imaginar su labor como de diferente naturaleza.
- La consecución de objetivos con los alumnos es motivo de orgullo en todos los participantes, pero la naturaleza de estos objetivos varía enormemente según la concepción sobre la educación del docente.
- Conviene explorar las diferencias que existen cuando un docente de Escuelas de Música indica que imparte clase de forma diferente cuando un alumno está preparándose la prueba de acceso al conservatorio; y en qué se materializan esas diferencias y si una forma de enseñanza se considera como versión más exigente que la otra, a mayor velocidad o de naturaleza diferente.
- Conviene explorar si el compromiso docente es igual en los casos que el alumno quiere preparar la prueba de acceso al conservatorio frente a los que no.
- Conviene explorar si en la formación pedagógica se tiene en cuenta la preparación de los docentes para Escuelas de Música en las diferentes posibilidades de objetivos que pueden encontrar en sus futuras clases.

9.3.8. A quiénes dan clase

Otro aspecto por discutir es el tema de las edades de los alumnos que suelen tener los docentes de Escuelas de Música. Ya conocemos la gran variedad de perfiles de los participantes, pero lo importante a notar aquí es que, aunque algunas de ellas empezaron a estudiar música “más tarde” de lo habitual; ninguna empezó “más pronto” de lo habitual (quizá antes no habían

tantas oportunidades formativas en las Escuelas de Música para alumnos tan pequeños⁷⁶); lo cual contrasta enormemente con la realidad actual dónde apenas desde el nacimiento⁷⁷ y primeros años hay muchas opciones sin y con instrumento -con metodologías como Suzuki- (RII-1, RII-3, RII-4). Es decir, los actuales docentes de Escuelas de Música imparten clases a alumnos que generalmente son más pequeños que cuando ellos mismos empezaron con la música. En estas situaciones, por una parte, los modelos vividos como alumnos no sirven, puesto que no se han vivido, y aunque se hubieran vivido quedan tan atrás en la memoria que difícilmente servirían para algo. La Participante 1, indica que le parece que son muy pequeños (RII-2), pero de nuevo, ese juicio de valor lo hace en función a la comparativa con las edades habituales del conservatorio; provocando de nuevo que las expectativas no se ajusten a las posibilidades reales, al intentar imitar algo que no existe. Esta situación también ha favorecido que algunos alumnos cuando tengan edad de ir a un conservatorio, y así lo prefieran los p/madres; como ya tienen una formación instrumental, prefieran entrar a segundo curso de conservatorio, puesto que, en la prueba de ingreso a primero, aunque se consiga plaza no se asegura de qué instrumento. Lo cual también nos hace preguntarnos si la formación de los docentes está preparada para esa realidad; trabajar el instrumento con alumnos más pequeños de la edad idónea de las enseñanzas elementales, y quizá en determinado momento prepararlos para una prueba de acceso a un curso intermedio de las enseñanzas elementales del conservatorio. El trasvase de los alumnos de las Escuelas de Música hacia el conservatorio es una realidad natural también indicada en otros estudios sobre escuelas de música (Sánchez García, 2017).

Volviendo a las edades de los alumnos, al igual que muy probablemente den clase a alumnos más pequeños que ellos mismos cuando empezaron, dan clase a alumnos que han empezado más tarde que ellos o que directamente son más mayores que ellos mismos; como es el caso de los alumnos adultos (RII-5). Los alumnos adultos parece que son “codiciados”, especialmente por el interés que muestran en las clases; ya que nunca están obligados a acudir a clase.

⁷⁶ En mi propia experiencia personal, mis padres me llevaron a la Escuela de Música de mi ciudad con 5 años, y hasta que no tuve “la edad para empezar instrumento” -los ocho años- en la Escuela de Música nos tenían a todos los más pequeños de esa edad juntos en clases llamadas “preparatorio” dónde no había ninguna enseñanza instrumental.

⁷⁷ Mi propio hijo acude actualmente desde los tres meses de edad a clases de “música para bebés”.



Llama mucho la atención la gran cantidad de alumnos que han reportado las participantes que asisten obligados a las clases de las Escuelas de Música (RII-15). Suelen estar obligados a ir por varios motivos. En algunos casos es porque los p/madres quieren que vayan, y en otros, es la propia Banda la que les obliga a ir a clase si quieren pertenecer a ella (traduciéndose en aprender unos años mínimos de instrumento o “aguantando” hasta cierta edad). No deja de ser curioso que se obligue a los alumnos a asistir a unas enseñanzas que ni son obligatorias ni están regladas.

Por lo tanto, el abandono de los estudios en las Escuelas de Música sea por las notas o por otro tipo de causas (RII-17), es algo con lo que tienen que lidiar igualmente los docentes. Contrasta ver cómo las participantes 3 y 4 apenas le dan importancia al abandono de los alumnos, asumiendo que se produjo principalmente por falta de nivel de los alumnos -es decir, algo ajeno supuestamente a ellas- como ya indicaba Mills (2004a); mientras que la 5 y 6 sí que lo asumen como una responsabilidad propia (RII-19). Especialmente interesante es el caso de la Participante 6 que nos relata la evolución en su pensamiento sobre cómo interpretaba ella el abandono de sus alumnos (P18); viendo como finalmente ha conseguido alinear sus expectativas con la realidad natural de las Escuelas de Música.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a quienes dan clase:

- Las edades de inicio en la música de los actuales docentes de Escuelas de Música, pese a ser las habituales para las enseñanzas de conservatorios, son mucho más tardías que las de los alumnos que actualmente se van a encontrar.
- Los inicios del aprendizaje musical en las Escuelas de Música puede empezar apenas desde el nacimiento, y a los pocos años de vida incluso introducirse el aprendizaje instrumental.
- Es necesaria una formación pedagógica que dé respuesta a cómo realizar la docencia en edades tan tempranas, puesto que en ningún caso ni sirven las experiencias vividas (aunque posiblemente ni se recuerden bien como para ser útiles) ni se debe hacer una imitación de lo que pasa en los conservatorios con muchos más años de edad.
- Es probable que los docentes de Escuelas de Música deban saber no solo preparar

una prueba de acceso al conservatorio para enseñanzas profesionales, sino para cursos distinto de primero de elemental.

- Los docentes de Escuelas de Música también deben aprender a dar clase a alumnos que se inicien en el instrumento más mayores que las edades ordinarias en los conservatorios, así como a saber dar clase a personas, probablemente más mayores que ellos.
- Hay veces que los docentes de Escuelas de Música se sienten más cómodos con alumnos más mayores, porque suele ser un tipo de alumnado que tiene más interés y responsabilidad.
- Pese a que las enseñanzas de las Escuelas de Música no pertenecen a ninguna etapa obligatoria, hay gran cantidad de alumnos que acuden a ella obligados de una forma u otra.
- Los docentes de Escuelas de Música deben aprender a gestionar la docencia con alumnos obligados a acudir a clase.
- Aunque el abandono de unas enseñanzas no obligatorias ni regladas va a ser habitual, los docentes de Escuelas de Música deben aprender analizar las causas sin atribuirlo directamente de facto a la falta de nivel o de estudios de los alumnos.

9.3.9. Alumnos que les cuesta o no tienen interés

Cuando los participantes hablan de la tipología de alumnado, lo primero que suelen comentar es la edad -y una supuesta equivalencia en cursos a conservatorio-; y luego ya hablan de otros parámetros que suelen usar como criterios para diferenciarlos (RII-6). Estos parámetros son el de alumnos que les “cuesta” más o menos, o alumnos que tengan más o menos “interés”. Esto segundo lo suelen expresar en términos de estudio en casa (RII-62) o en términos de “ganas de ir a un conservatorio”. Excepto en el caso de la Participante 6, el resto de los relatos hablan de muchos alumnos a los “que les cuesta”, y se coincide entre los docentes que los alumnos “no tienen nivel”. Es como una queja generalizada (RII-7, RII-8, RII-63, RII-66), aunque cabría analizar si en el pasado se consideraba que había más nivel entre los alumnos de las Escuelas de Música, o es que ese nivel actual se está comparando con un ideal que no ha

existido nunca. Es como si el “nivel medio” que esperasen no se cumple y que el nivel medio percibido es bajo (RII-62, RII-66). De nuevo, podemos inferir que los docentes en este ámbito tienen unas expectativas de éxito que no se ajustan a la realidad laboral (RII-64). También sería importante reflexionar sobre los condicionantes que pueden operar en la mente de los docentes que constantemente están dando clase a mucho alumnado “que le cuesta”, sobre todo teniendo en cuenta el conocido efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1968). El problema de que no tengan claro el “nivel medio real” que se van a encontrar influye por tanto en que las expectativas que tengan sobre esos alumnos sean bajas; y eso repercute negativamente en la calidad de la docencia que imparten.

Las participantes con menos experiencia constatan, como venimos diciendo, que a los alumnos les cuesta y poco se puede hacer. Al mismo tiempo quieren tener alumnos que “funcionen a priori” (RII-8). Las participantes con más experiencia igualmente reconocen que tienen alumnos que les cuesta; pero han desarrollado estrategias para adaptarse a ellos, y por lo tanto las características que esperan de los alumnos no es que no les cueste; sino simplemente que estén implicados o motivados, para aprovechar esa motivación y trabajar mejor con ellos (RII-7, RII-8). Incluso llegamos al extremo de la Participante 6, dónde reconoce que también es trabajo suyo hacer aflorar esa motivación en los alumnos (RII-68), y por supuesto conseguir que sean autónomos a la hora de estudiar (RII-65).

El otro de los criterios del que hablan los docentes es el del “interés” (Participante 3, P3; Participante 6, P16), que ya hemos visto como está relacionado con el nivel para la Participante 6. Así que ahora cabe preguntarnos de quién es la responsabilidad de que los alumnos tengan interés en las actividades que realizan en las Escuelas de Música, y por lo tanto estudien lo que se les pide. Independientemente de que en la historia formativa de los participantes se asumieran por parte de sus docentes que tuvieran más o menos nivel, no parece que se les tildara nunca de falta de interés en sus estudios musicales. De hecho, todos terminaron las Enseñanzas Profesionales, y la mayoría han seguido con diferentes enseñanzas superiores. Por lo tanto, de nuevo, sus modelos vividos como alumnos no han sido como alumnos con falta de interés en los estudios. Por tanto; si ellos han sido alumnos que estudiaban con interés y sus únicas experiencias en clases instrumentales han sido con esas condiciones; ¿saben adaptarse a clases con alumnos sin interés y que no estudian? ¿Qué el alumno tenga interés y estudie es una

condición *sine quanon* para que las clases, tal y como las tienen planificadas funcionen⁷⁸? Es decir, ¿si el alumno no ha mostrado interés y no ha estudiado lo que debería, la clase entonces no sirve de nada? Si se acepta que no se puede echar de clase en las enseñanzas obligatorias a un alumno por no tener interés (en todo caso sí por conductas altamente disruptivas), y que es más beneficioso para su futuro que esté, antes de que no esté, ¿qué pasa en las clases de instrumento de este tipo de alumnado? Parece necesario, si es una situación habitual, que se aprenda a hacer clases útiles para los casos de los alumnos sin interés y que no estudian; y evidentemente, al mismo tiempo que también haya que aprender a conseguir convencerles (motivarles) para que estudien. La Participante 4 por ejemplo, relata claramente que es responsabilidad de los propios alumnos y los padres que estudien y se interesen por los estudios musicales (P111); mientras que la Participante 6, asume parte de esa responsabilidad. Por otra parte, la Participante 1 expresa implícitamente (P74) que los objetivos de alumnos y docente no están del todo alineados y de que en el aprendizaje instrumental hay unos pasos previos a realizar antes de que se pueda “disfrutar” de lo que se hace en las clases. Para el docente, según esa mentalidad, el aprendizaje no debe ser placentero durante su recorrido, si no que la función del profesor es como la de asegurar que se toma una medicina de “mal sabor” para conseguir la “cura”; así como la Participante 2 habla de lo mucho que se desespera o se enfada con sus alumnos, incluso preguntándose si no debería “darles más caña”; lo cual es coincidente con una de las conclusiones de Fernández González (2012) cuando indica que algunos alumnos pueden caer con facilidad en asumir roles excesivamente autoritarios.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a alumnos que les cuesta o no tienen interés:

- Después de la edad; el nivel y el interés de los alumnos son los siguientes criterios por los que los docentes de las Escuelas de Música clasifican a sus alumnos de instrumento.
- El interés de los alumnos suele ser entendido por los docentes como el tiempo que dedican a estudiar en casa o las ganas de ir a un conservatorio.

⁷⁸ Como experiencia personal recuerdo alguna vez que acudí a clase de piano de pequeño sin haber estudiado todo lo que mi profesor consideraba que debía haber estudiado durante esa semana, y me echó de clase.

- Excepto en la participante más experimentada, existe una queja generalizada acerca del bajo nivel de los alumnos de Escuelas de Música.
- Es posible que esa percepción de bajo nivel de los alumnos se deba a comparativas con el conservatorio, y no con lo que cabría esperar en una Escuela de Música, o lo que sucedía en el pasado en las Escuelas de Música.
- No tiene sentido comparar el nivel de los alumnos de una Escuela de Música con los del conservatorio dado que los objetivos y condiciones de ambas enseñanzas pueden ser muy distintos; aunque así lo hagan los docentes de las Escuelas de Música.
- El hecho de que los docentes de Escuelas de Música no tengan claro el “nivel medio real” de sus alumnos influye negativamente en las expectativas que tienen sobre ellos y en las consecuencias que se derivan de que constantemente esas expectativas no se cumplan.
- Los docentes menos experimentados esperan que los alumnos funcionen a priori y si no lo hacen no tienen herramientas adecuadas para revertir esa situación.
- Los docentes más experimentados asumen parte de la responsabilidad del nivel de los alumnos, mediante la influencia que creen poder ejercer en ellos a través de saber motivarles.
- Los docentes de Escuelas de Música seguramente tendrán alumnos que estudien mucho menos que ellos mismos cuando eran alumnos.
- Los docentes de Escuelas de Música deben saber adaptarse a alumnos que estudiaban mucho menos que ellos mismos.
- Los docentes de Escuelas de Música deben saber hacer interesantes, placenteras y útiles las clases incluso para el alumnado que estudia menos de las expectativas iniciales que tenían.

9.3.10. Quién decide lo que se imparte

Llegados a este punto, ya estamos hablando de qué es lo que se debe hacer y quién lo decide. En muchos momentos de las entrevistas se ha hablado de una programación (RII-36 – RII-40), pero realmente ¿qué sentido tiene que una Escuela de Música pida una programación a sus

trabajadores⁷⁹? Si no hay cursos, y además hay una variedad extrema de edad entre los alumnos, en unas enseñanzas no regladas que pueden ser totalmente personalizables y adaptadas a las necesidades e intereses de cada alumno; ya que ese es el fuerte de las Escuelas de Música, ¿qué papel juegan las programaciones en todo ello? ¿Qué se va a programar, todas las combinaciones posibles de niveles, edades e intereses? Además, con el problema añadido, de que algunos participantes aun piensan en la programación como un documento prescriptor de las obras que hay que tocar, heredando la concepción arcaica de la misma; una concepción que deriva de la época del “programa”, éste sí ideado como la lista de repertorio por cursos (RII-38).

Con respecto a quién decide qué repertorio se estudia en clase, en el apartado de resultados ya se ha hablado ampliamente de los diferentes modelos encontrados (RII-44 – RII-46) que podemos agrupar en:

- Los que decide completamente el profesor (en base a su criterio u otros externos)
- Los que están a la expectativa de lo que quiera tocar el alumno (como lo comentado por la Participante 5 que prefiere alumnos que sepan qué quieren tocar).
- Los que “introducen medicina entre caramelos” (cuando se señala que se busca obras que les gusten pero que trabajen lo que creen que el profesor necesita)
- Los que pactan el repertorio (por ejemplo, la Participante 6 cuando no sigue estrictamente la metodología Suzuki).
- Los que premian (obliga primero a algunas obras y luego ya lo que los alumnos quieran).

Generalmente, cuando los alumnos son más mayores suelen tener más independencia para elegir lo que quieren tocar, y cuando son más pequeños ya lo suelen decidir los profesores. Las participantes con menos experiencia eligen el repertorio principalmente en función de libros, manuales, la programación u otros elementos externos (RII-44). Mientras que las participantes más experimentadas entienden la búsqueda como algo más complejo que puede estar distribuido en múltiples sitios y no únicamente sometido a un *artefacto de autoridad* (Raiber & Teachout, 2014, p. 12) como la programación (RII-46). Las explicaciones para esto pueden

⁷⁹ Aunque también sería discutible el hecho de usar herramientas como una programación para enseñanzas tan personalizables como las clases individuales de instrumento en los conservatorios, pero esto es algo que ya se escapa del ámbito de este trabajo.

ser por una parte que se deba a que al tener menos experiencia conocen menos repertorio, entonces es muy útil tener listados ya predefinidos, y también a que puede que tengan menos confianza para salirse de esos listados y explorar nuevo repertorio. También es importante hacer hincapié en que se debe saber conjugar el repertorio que quieren tocar los alumnos con las necesidades técnicas y musicales que necesitan cubrir; ¿ese tipo de trabajo se estudia en pedagogía? ¿el saber encontrar obras de diferentes estilos que resuelvan dificultades concretas?

Es lógico que, al principio, los participantes tuvieran poco conocimiento del repertorio existente más allá de las obras que ellos mismos han interpretado y en todo caso lo que se ha tocado en las audiciones con compañeros, aunque es muy probable que se les olvide el repertorio de cursos iniciales que no hayan tocado ellos mismos.

Otro aspecto a destacar es que cuando se ha hablado del repertorio que quieren hacer los alumnos, generalmente solo hablan de música moderna las participantes pianistas (RII-48), y el resto habla del repertorio que se toca en la banda. Es muy probable que aquí tenga influencia el hecho de que los alumnos que llevan más tiempo en la Escuela de Música y sean de instrumentos de la Banda, tengan relación con ella (bien porque quieran entrar o porque ya formen parte); mientras que los alumnos pianistas de las Escuelas de Música no proceden de este mundo y llegan a la formación ofrecida por las Escuelas de Música desde otros intereses más personales entre los que ya figura la música moderna.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a quién decide lo que se imparte:

- Las programaciones quizá no son la herramienta didáctica adecuada para organizar unas enseñanzas en las que no hay cursos, dado que existe una variedad muy grande de edades, niveles e intereses entre el alumnado; y por lo tanto se perdería la capacidad de adaptación que pueden tener las Escuelas de Música.
- Los modelos encontrados sobre quién decide lo que se va a tocar son: (a) decide completamente el profesor, (b) el profesor espera que el alumno sepa que quiere tocar, (c) el profesor busca obras que gusten al alumno y trabajen lo que el profesor quiere, (d) el profesor y el alumno pactan el repertorio y (e) el profesor obliga primero a unas obras y luego el alumno puede elegir.
- Los docentes con menos experiencia tienden a buscar elementos externos en los que apoyarse para seleccionar el repertorio posiblemente debido a su falta de

conocimiento del repertorio y confianza en saber elegir correctamente fuera de listados ya predefinidos y validados.

- El repertorio que trabajan los docentes en sus clases de las Escuelas de Música queda muy atrás en la memoria de su experiencia formativa.
- Los docentes de Escuelas de Música deberían tener formación en conocimiento, búsqueda y selección de repertorio sabiendo conjugar los aspectos que consideran que deben trabajar los alumnos con los gustos de estos.
- Es más habitual que los alumnos pianistas se interesen por repertorio de música moderna, quizá debido a que su aproximación a las Escuelas de Música no esté ligada a las Bandas y nazca de un interés previo con la música moderna.

9.3.11. Las necesidades de formación

Aunque hemos realizado algunas pinceladas, entramos ya de lleno en las necesidades de formación pedagógica de los docentes de Escuelas de Música⁸⁰. Y quizá aquí podemos afirmar que nos hemos topado con un “elefante en la habitación”, como hecho evidente pero inadvertido de forma generalizada. Y nos queremos referir con esta conocida metáfora a que no parece claro qué tipo de pedagogía es la que se enseña; al menos en los centros en los que han estudiado las participantes. No obstante, los planes de estudio analizados en el primer estudio también nos hacen intuir la presencia de este “elefante” (CI-22, CI-23). ¿A alguien que estudia pedagogía musical en un conservatorio superior se le está preparando para impartir qué asignatura? ¿De Lenguaje Musical, de su especialidad instrumental? ¿Quién te enseña a dar clase específicamente de tu instrumento? Estas preguntas parece que tampoco tienen respuesta clara en las mentes de las participantes cuándo se les pregunta por ello (RII-160). Ya hace varias décadas (Carretero, 2001; Sobrido, 2001) se ponía la esperanza de la mejora de las cualificaciones docentes en los nuevos egresados de las titulaciones de pedagogía, pero, aunque

⁸⁰ El ámbito de la investigación de este trabajo se circunscribe a las Escuelas de Música, pero entre los caminos formativos que realizan sus docentes, más allá de los requisitos mínimos, se encuentran unas enseñanzas de pedagogía que no diferencian entre formación para docencia en Escuelas de Música o conservatorio, por lo que algunas de las conclusiones pueden igualmente resultar interesantes cuando el ámbito de investigación sea sobre la docencia instrumental, más allá de la institución en la que se realice esa docencia.

se haya producido una mejora, todavía queda mucho por recorrer, como vamos a ver a continuación.

Partamos, por ejemplo, de lo que comparte la Participante 3. Por una parte, efectivamente recuerda que antiguamente el superior de pedagogía tenía dos itinerarios separados; el de Lenguaje Musical y el de Instrumento. Pero ahora están unidos en una misma titulación. Su percepción actual es que te preparan para dar clase de instrumento por varios motivos. Por una parte se siente que la prueba de acceso (CI-24 – CI-27), al pedir lo mismo que a los de interpretación (RII-155), invita a que el superior sea de pedagogía del instrumento; y al mismo tiempo, como considera que no la están formando adecuadamente para impartir lenguaje musical (Participante 3, P38), pues por descarte: la pedagogía de la carrera está más enfocada a pedagogía del instrumento.

Aunque en otros momentos dice que es como una mezcla de los dos, ya que para impartir clase de instrumento tampoco siente que la están preparando; especialmente cuando no tiene ningún sentido que una profesora que es pianista le diga cómo debe dar clase de flauta (RII-160). Además de que lo ve muy parecido a todo a “magisterio”. Toda esta indefinición puede venir propiciada por las situaciones 7 (las tensiones que afectan a la educación musical) y 8 (las tensiones que afectan a la educación instrumental) que comentábamos en el apartado sobre las nueve notas sobre la literatura científica. La novedad del campo de la pedagogía instrumental se ve muchas veces fagocitada por otros tipos de pedagogía musical con más recorrido histórico, que a su vez tienen sus propias tensiones con las corrientes dominantes de la pedagogía en general. Es por ello, que así se entiende perfectamente el interés de la Participante 3 por la metodología Fasolet; ya que es precisamente lo que ella necesita en cuanto a Lenguaje Musical, que alguien le diga qué hacer exactamente en las clases de Lenguaje Musical y no simplemente que se le hable de pedagogía en general. Ya que en un momento de lucidez se da cuenta exactamente de la necesidad e importancia de la pedagogía: “sabes muchas cosas, pero no explicarlas” (Participante 3, P80).

No obstante, antes de entrar en el detalle de la formación pedagógica instrumental y cómo se materializa este “elefante en la habitación”; repasemos algunas de las necesidades de formación más genéricas que hemos encontrado en cuanto a: materiales, evaluación y función tutorial.



Los materiales son una preocupación transversal en prácticamente todas las entrevistas.

Más allá de conocer más repertorio (RII-25, RII-38, RII-44, RII-45, RII-48), como ya se ha dicho, o de saber encontrar repertorio del gusto del alumno en cuanto a estilo y al mismo tiempo alineado con los objetivos del profesor (RII-46, RII.47), existe un desconocimiento generalizado de los materiales existentes. Los participantes tienen que buscar materiales que desconocen, tienen que pedir mucha ayuda, incluso para trabajar con instrumentos que los propios participantes no estudiaron en su momento (como el clarinete). Un ejemplo de cómo un grupo de docentes se “aliaron” en esta búsqueda de materiales difíciles de encontrar es lo narrado por la Participante 6, en su búsqueda de material pre-suzuki de flauta para trabajar con niños pequeños (RII-29). Por lo que parece que se hace necesario incluir en la formación de los docentes el conocimiento de materiales que hay en el mercado, así como estrategias de búsqueda y creación de materiales. Esto es algo que ya se apuntaba en la tesis de Sánchez García (2017) cuando comenta los problemas que tienen los docentes nuevos con respecto a los recursos.

Otro de los aspectos que generan mayor confusión es el de la evaluación, como ya apuntaba Conway (2015). En los comentarios de las participantes se encuentran muchas imprecisiones y conceptos equivocados. Para empezar, siempre que se ha preguntado sobre evaluación, las participantes automáticamente han pasado a hablar de calificación (Participante 1, P31; Participante 3, P23; Participante 4, P45; Participante 5, P53; Participante 6, P40), con lo que la vertiente formativa de la evaluación queda mermada de entrada frente a la sumativa, que parece que dirigir el proceso evaluador. Incluso en el caso de una participante que le proporcionan una rúbrica para realizar la evaluación en una de las escuelas de música, no es capaz de utilizarla en la otra dónde trabaja. Es como si, aunque se dieran de vez en cuando herramientas que favorecieran una evaluación formativa, se desecharan si no hay obligación de usarlas, aun incluso siendo consciente de que en la escuela en la que no le dan la rúbrica le cuesta más evaluar (Participante 3, P23). También hemos encontrado como se comenta sin pudor el hecho de “manipular” la puntuación que se otorga en cada apartado de la rúbrica para que esta diga lo que ya se ha decidido antes de analizar los diferentes apartados (RII-57). O incluso “manipular” la propia nota para evitar efectos indeseados en los alumnos (RII-59). Con la Participante 6 sí que nos encontramos claramente con una docente que realiza una evaluación real de los alumnos y no únicamente un proceso de calificación. No obstante, aún sigue

confundiendo términos, y cuando reconoce que tiene problemas con la evaluación realmente solo los tiene con el proceso sumativo de la calificación, y no con la parte formativa de la que da bastantes ejemplos. También es muy relevante cómo, precisamente en este apartado, reconoce que tiene problemas. Pero acertadamente, comenta que está leyendo un libro de una reconocida experta en evaluación para ayudarse a superar esos problemas (Participante 6, P42).

Por otra parte, que en dichas enseñanzas se entreguen boletines, y que el resultado de las notas pueda producir que los alumnos se lo dejen por desmotivación al suspender (Participante 4, P45), debe hacernos reflexionar. También cabría preguntarnos varias cosas sobre este asunto: ¿qué valor tiene un boletín de notas en enseñanzas no regladas que no otorgan ninguna titulación oficial? ¿por qué asustan tanto estas notas en algunos alumnos? ¿si no hay necesidad de ningún tipo de evaluación sumativa, porque una entrega de notas -principalmente producto de una evaluación sumativa- se usa en lugar de priorizar una evaluación formativa -por ejemplo, mediante un informe individualizado u otro tipo de herramienta-? Al fin y al cabo, a veces parece que la existencia de notas en un entorno así produce más desajustes (alumnos que se “borran” o notas “maquilladas” para evitar lo anterior) que beneficios.

Y finalmente, otro de los temas transversales en los que las participantes manifiestan problemas es en la función tutorial (RII-76, RII-77). De entrada, las participantes menos experimentadas ni lo comentan. Y para la Participante 5 parece un estorbo la comunicación con los p/madres. Aunque sí que es cierto que no es tan problemático con la Participante 6; podemos intentar apuntar algunas explicaciones a esta situación debido a las edades de los participantes y a su formación pedagógica. Puede que la temprana edad de los docentes en sus primeros momentos laborales haga que todavía sientan cierto respeto a dirigirse a personas mayores desde un rol de docente. Aunque otro factor a considerar podría ser que la función tutorial no sea algo que se fomente de forma activa desde la propia organización de las Escuelas de Música, y que estas pertenezcan a esas horas extras que no se remuneren (RII-92). Encontramos el caso de una Participante que, en lugar de pagarle por esa función, el centro puso a una encargada de gestionar esa comunicación con los p/madres (Participante 5, P63). La gran diferencia que encontramos con la Participante 6, con la que sí comenta que se produce una comunicación muy fluida (P42), es debido precisamente a la formación pedagógica en Suzuki, dónde el rol de los p/madres en la formación de los niños es una parte muy importante de esa metodología.



Centrando ya el foco no en la pedagogía en general, sino en necesidades formativas detectadas podemos hablar de dos aspectos acerca de las clases teóricas y grupales. Por una parte, ya hemos visto que es frecuente que los docentes de instrumento de escuelas de música impartan clases de lenguaje musical (RII-83 – RII-84), para las que no están preparados (Participante 3, P80), o incluso la propia carrera de pedagogía no les termine de preparar adecuadamente (RII-160). Pero el aspecto que queremos resaltar es la naturaleza específica de las clases de lenguaje “multi-edad” que se produce en las Escuelas de Música (RII-85). Se ha elegido el término “multi-edad” y no el más utilizado de “multi-nivel” que sí se utiliza por ejemplo en los estudios del grado de maestro en educación primaria (para adaptarse a las diferentes necesidades que pueden haber en un aula normal, o incluso para trabajar en un CRA⁸¹), porque los diferentes rangos de edad que encontramos en las clases de lenguaje musical de las Escuelas de Música difícilmente se pueden encontrar en otra etapa educativa ¿Se trabaja sobre esta realidad en la Pedagogía que se imparte en Enseñanzas Superiores? ¿O siempre se trabaja sobre situaciones ideales dónde todos los alumnos están en una misma etapa piagetiana o similar? Una parte importante de la pedagogía se basa en conocer la edad del alumno, las características de esas edades y adaptarnos a ella, pero con la premisa de que todo el alumnado de la clase tiene prácticamente la misma edad. Si hay mucha diferencia de edad en las clases de instrumento es lógico que esa misma diferencia de edad también se introduzca en las clases grupales y comunes. Añadida a esta realidad se suma que otro de los problemas señalados es precisamente la preparación de las clases, tanto de Lenguaje Musical, como las de Música y Movimiento (o sus diferentes variantes en nomenclatura), reportando la mayoría de participantes que estas clases son las que más les cuesta de preparar frente a las de instrumento (Participante 1, P39; Participante 3, P80; Participante 4, P61; Participante 5, P25).



Antes de entrar de lleno en las necesidades formativas para las clases de instrumento, hay que hacer una necesaria parada intermedia en un nuevo tipo de asignatura (aunque no tenga una diferenciación oficial), que es la que se produce de facto en las Escuelas de Música cuando el profesor de instrumento es el responsable tanto de la formación instrumental como de la de

⁸¹ Colegio Rural Agrupado.

Lenguaje Musical durante el horario individual de instrumento exclusivamente (RII-53). A la luz de las entrevistas, parece que es una forma muy habitual de docencia (RII-54) en la que tampoco sirve de modelo la propia experiencia como alumno, porque no han recibido ese tipo de clases nunca en el Conservatorio. Por lo tanto, en la formación pedagógica ¿se habla de este modelo de clase? ¿de cómo gestionar una formación instrumental y de Lenguaje Musical integral a partir del instrumento? Por otra parte, también cabe preguntarnos si realmente en estas clases se da todo lo relacionado con Lenguaje Musical, que es mucho más allá que teoría musical, ya que también debería estar presente la entonación, la lectura solfeada y la educación auditiva. Si el profesor de instrumento también es el responsable de la formación de lenguaje musical, en unas clases en las que hay, generalmente, poco tiempo disponible: ¿también se trabaja la educación auditiva, y la entonación, aparte de explicar los conceptos de notación y de teoría que van surgiendo en el repertorio?



Hablando ya de las necesidades formativas en pedagogía estrictamente instrumental en primer lugar conviene remarcar la notoria falta de conocimiento de libros (más allá de manuales de una metodología) que existe. Es como si no existiera literatura que ayude a enseñar a tocar un instrumento musical. Además, incluso una de las programaciones analizadas en el estudio empírico I reconocía esta misma falta de conocimiento de libros (CI-14). Si los libros que median el aprendizaje pedagógico musical son libros de pedagogía, es natural que tampoco los alumnos de pedagogía los conozcan. Además, los libros o manuales que traten los aspectos relacionados con el aprendizaje instrumental -a parte del área de la psicología de la música que sí tiene entre sus tópicos de interés el funcionamiento del aprendizaje y enseñanza de los instrumentos musicales- deben de ser específicos de cada instrumento. Si el docente es generalista y la clase la da para todos los instrumentos indistintamente, como se reporta en todos los casos (Participante 3, P38; Participante 5, P79), tampoco se está incentivando que se conozca la literatura sobre pedagogía de cada instrumento. Y la literatura sobre pedagogía del instrumento no son los libros de iniciación con repertorio y ejercicios para los primeros niveles. Nos referimos a literatura académica o didáctica sobre cómo enseñar un determinado instrumento musical. Y en ningún momento, ninguno de los participantes ha comentado nada que se le parezca.

Por otra parte, sí que está relativamente presente el conocimiento de las Pedagogías Musicales Activas, aunque no todas están ideadas principalmente para un aprendizaje del

instrumento musical; excepto el caso de Suzuki e IEM. Tenemos participantes que sí se han formado en esos ámbitos; pero los que no, tienen bastante desconocimiento sobre ellas. Por ejemplo, la Participante 4 nombra los libros de Suzuki como si fueran asimilables a otros recopilatorios de obras sin más; desconociendo toda la metodología específica que hay detrás (Participante 4, P33). Podemos, por tanto, ver cómo parece que estas Pedagogías Musicales Activas pueden servir para llenar esa búsqueda de metodología específica de trabajo con el instrumento que las participantes no encuentran en otros sitios, aunque todavía siguen siendo desconocidas entre muchos docentes de Escuelas de Música (Morant Navasquillo, 2012).

También es considerable el número de veces que se comenta que hay que adaptar el repertorio; bien sea facilitando obras de repertorio, arreglos de música moderna (RII-25) o creando canciones para trabajar en pre-Suzuki (Participante 6, P32). Este trabajo de adaptación ¿es algo para lo que preparan los estudios de Pedagogía? Difícilmente se puede contestar afirmativamente; ya que si ese trabajo no está supervisado por un especialista de cada instrumento no será capaz de tener en cuenta las necesidades concretas de cada especialidad. Y siguiendo con las adaptaciones, también se nombran instrumentos adaptados; como el clarineo en el caso del clarinete (RII-30). ¿En una pedagogía instrumental que no está dirigida por un profesor especialista de cada instrumento, se habla de estos instrumentos y la metodología de trabajo específica con ellos?

La Lectura a Primera Vista es algo que prácticamente todos los participantes han nombrado que realizan en sus clases (RII-49), cosa que llama la atención porque suele ser una de las grandes olvidadas -junto con la improvisación- en las enseñanzas de conservatorio (Corredor Blanco, 2019). De hecho, la Participante 5 expresa muy claramente como la primera vista la trabajó en clase para preparar la prueba de acceso a Enseñanzas Profesionales, y luego desapareció totalmente (P119). Es muy probable que a causa de que se produzca ese trasvase de alumnos de las Escuelas de Música hacia los conservatorios que ya hemos comentado en numerosas ocasiones y que para el acceso haya una prueba de primera vista, explique que sea algo tan inusualmente trabajado en las Escuelas de Música frente a los Conservatorios. Aunque también se debería analizar de qué forma se trabaja la primera vista. Si precisamente ha sido algo de lo que no tienen gran cantidad de modelos y experiencias, o se materializa en realizar una primera vista detrás de otra (Miralles-Bono, 2016c) -de la misma forma que se confunde

realizar dictados con trabajar la educación auditiva (Gorbe Ferrer, 2017)- ¿en qué condiciones se está trabajando la primera vista en las Escuelas de Música?



Siempre que se ha hablado del trabajo de la primera vista en las entrevistas ha sido precisamente porque se estaba hablando de una estructura de clase que se repite. Es importante señalar que ésta estructura parece muy similar en los instrumentos de Banda (RII-31). Mientras que no parece que haya una estructura subyacente tan clara en las clases de piano; quizá puedan tener un ideal (cuando se les pregunta sobre su mejor clase), pero parece más deseado que realizado; frente a los casos de los instrumentos sinfónicos. Esto es algo que parece heredado de sus propios profesores y que tiene que ver con las tradiciones pedagógicas propias de cada especialidad; algo que, de nuevo, difícilmente será enseñable por un docente de pedagogía que no sea específico de tu propia especialidad.

Es por ello por lo que la forma de dar clase, como se ha vislumbrado en muchos de los apartados del análisis de resultados, viene heredada de los profesores de instrumento que uno haya tenido. Aunque ha habido algún caso de algún participante que explícitamente ha indicado que su profesor le ha servido como ejemplo para lo que no quiere repetir con sus alumnos (Participante 3, P70), también hay momentos en los que el participante es capaz de diferenciar entre la capacidad docente de su profesor de su “calidad humana”, como comenta la Participante 6 (P104). De hecho, ha sido una de las que mejores habilidades tenían en su instrumento la que habla en estos términos de diferenciar la actitud del profesor frente a lo que ella aprendía de él. Otros comentan que no se quieren parecer a sus profesores de instrumento, pero no separan personalidad de docencia. Esto es algo que la investigación ya había encontrado cuando se ve que los alumnos con menos habilidad musical no suelen diferenciar entre estos dos aspectos (Davidson et al., 1996). Y también los datos concuerdan con Mills, cuando hemos visto que los participantes menos experimentados no discuten con sus iguales sobre sus dudas, sienten que tienen lagunas en su formación y su forma de dar clase de basa principalmente en cómo la recibieron ellos (Mills et al., 2007).

Cuando hablamos del profesor de instrumento como modelo inspirador para los participantes de lo que se debe hacer con los alumnos, debemos diferenciar en aquellos casos que corresponde, si hablamos del profesor de las enseñanzas profesionales o el de las enseñanzas superiores. Aunque todos los modelos experimentados, formarán parte de la experiencia de los docentes; es más probable que sea el modelo más potente el del profesor de

profesional. Ya que posiblemente se ha pasado más años con él, y porque el repertorio y nivel que se trabaja con él es mucho más cercano al tipo de clase que deberán hacer en las Escuelas de Música. Además, muy probablemente, será el profesor con el que se habrá aprendido de forma inconsciente una determinada concepción del aprendizaje musical.



En muchos momentos, los participantes hablan de lo que han aprendido con su profesor de instrumento que les sirve para dar clase. Y básicamente parece que lo que recuerdan se reduce al tipo de repertorio que se ha trabajado o los libros de técnica (Participante 4, P103), la estructura de la clase -a veces-; y también técnicas de estudio o consejos para resolver problemas técnicos (Participante 5, P09; Participante 6, P104). Estos resultados coinciden con Fernández González (2012). Algunos casos concretos reseñables son por ejemplos cuando la Participante 3 indica que se fija mucho en cómo su actual profesora se adapta a los diferentes alumnos (P76) o el relato de la Participante 6 cuando habla de los esfuerzos de sus profesores más allá de las clases, con el ejemplo de la orquesta de flautas (P93). Como vemos, son algunos consejos sueltos, pero no hay un aprendizaje claro de cómo se debe impartir clase. Ya nos avisaba la literatura académica de que se suele imitar el modelo de cómo has recibido clase cuando te pones a impartirla sin ninguna reflexión crítica acerca de tus experiencias cuando no hay ninguna preparación pedagógica más (Conway, 2001). Llegados a este punto, nos preguntamos ¿cómo deberían ser las clases de instrumento que reciben los alumnos en la especialidad de pedagogía? Porque si en el resto de las asignaturas no tienen por qué tener a nadie de su especialidad instrumental, es posible que su profesor de instrumento de superior sea su único docente que toque el mismo instrumento que ellos mismos. Por lo que hemos encontrado en las entrevistas, hay dos opciones: que las clases de instrumento de pedagogía son iguales que las de instrumento en interpretación o que se pide lo mismo, pero con menos dificultad (y encima sin derecho a ser acompañado por el pianista acompañante en las audiciones). Por lo tanto, ¿es conveniente que los planes de estudio no diferencien la asignatura de instrumento principal, más allá de la cantidad de créditos, entre los superiores de pedagogía e interpretación? ¿es conveniente que los profesores suelen ser los mismos los que imparten dicha asignatura? ¿Serán capaces los profesores de instrumento de superior diferenciar correctamente de las necesidades reales de los alumnos de una misma asignatura, pero de planes de estudio con orientaciones

laborales diferentes? Si, como no se puede negar, los alumnos de pedagogía conviene que sigan formándose en su especialidad instrumental, pero al mismo tiempo tengan una formación pedagógica sobre su instrumento adecuada se deben encontrar soluciones que sepan armonizar estas necesidades.

Nos parece que es muy importante hacerse todas estas preguntas para hacer visible al “elefante en la habitación” que hemos comentado al principio de este apartado. Si somos conscientes de esta realidad, y queremos mejorar la competencia docente de los egresados de las titulaciones pedagógicas, parece que el profesor de instrumento debería dar clase de cómo dar clase de su instrumento. Aunque es posible que si se da todo lo que se tendría que dar en esa asignatura de instrumento principal (que ciertamente debería cambiar de nombre y competencias) se dejaría fuera de lado el avanzar en competencias interpretativas. No obstante, es muy importante que en el superior no se dejen de lado las competencias interpretativas, ya que ser músico o docente no son opciones dicotómicas. Y quizá si se deja de “estudiar” instrumento con el objetivo de mejorar la pericia en él, se dejaría de lado el “ser músico” y se ahondaría en la falsa creencia de que para ser profesor no se necesita saber tocar bien.

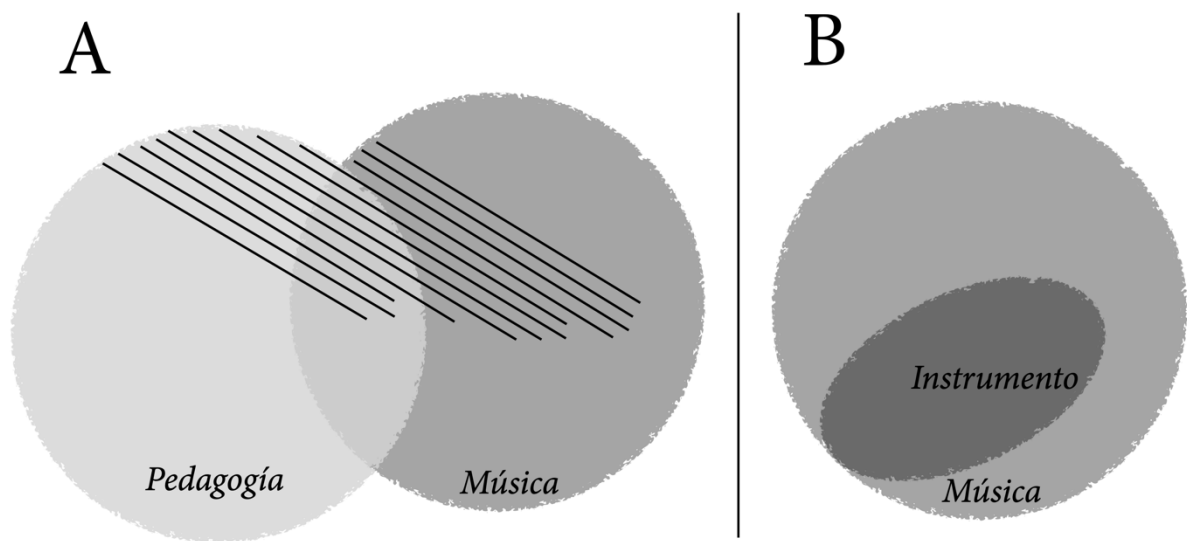
Pero relegar el conocimiento pedagógico de tu instrumento a clases generales de pedagogía dónde acaban juntos todos los alumnos de diferentes instrumentos acaba siendo demasiado generalista. Para ciertos aspectos no es importante el instrumento (motivación, teorías del aprendizaje humano, conocimiento del sistema educativo, etc.). Pero es necesario un espacio de pedagogía del instrumento de cada uno, y aunque el profesor de instrumento debe tener esta perspectiva, es necesario otro espacio más enfocado a esta perspectiva sin el agobio o necesidad de al mismo tiempo estar estudiando un repertorio propio de las enseñanzas superiores. Y, por lo tanto, que el repertorio con el que se explique cómo trabajarlo no sea únicamente el de superior, ya que cómo hemos visto en las entrevistas y coincide con la investigación (Morant Navasquillo, 2012), el nivel al que tienen que impartir clase dista mucho del superior. Quizá otra alternativa, más sencilla de implementar, podrían ser clases colectivas de todos los alumnos de un mismo instrumento o mínimamente de la misma familia instrumental, y que sea ese espacio dónde se enseña la pedagogía específica propia de cada instrumento.

En este momento conviene recordar el modelo propuesto por Shulman (1986), ya recogido por Ballantyne (2006) para hablar de la pedagogía musical y ver cómo se aplica al contexto que estamos intentando analizar. Si Shulman propone que en pedagogía aplicada existen dos áreas (la pedagogía y cualquier disciplina) que están solapadas en parte (la pedagogía de una

José Luis Miralles Bono

determinada disciplina), parece que, según nuestras observaciones, la disciplina “seleccionada de facto” en la pedagogía de la música es la música. Tal y como se muestra en la Figura 30A, encontramos las dos disciplinas y su parte solapada. Las franjas diagonales serían una representación de los conocimientos que de esas áreas se imparten en las asignaturas del superior de pedagogía; por un lado pedagogía en general, por otro música en general, y de forma solapada pedagogía de la música.

Figura 30 *Adaptación del modelo de Shulman (1986)*



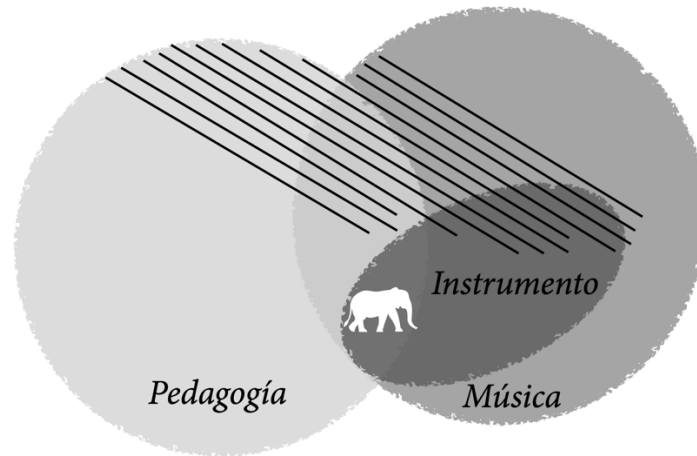
Fuente: Elaboración propia.

Pero, dentro de la disciplina de la música está también el aprendizaje de las especialidades instrumentales, dónde cada alumno se especializará en la suya (Figura 30B).

Entonces podemos entender visualmente los contenidos de la carrera de pedagogía del superior con la Figura 31 *La pedagogía del instrumento, el elefante en la habitación*. Ésta representa por una parte los conocimientos y habilidades en Pedagogía (el gris más claro), los conocimientos y habilidades en Música (el gris intermedio) y dentro de éste, los conocimientos y habilidades sobre el instrumento. Por el tipo de asignaturas de los planes de estudio y las respuestas de los participantes, podemos entender que se imparten conocimientos de pedagogía en general, conocimiento sobre música en general, también estudian instrumento, y conocimiento sobre pedagogía de la música (todo lo señalado con las líneas negras en diagonal).

Pero habría un ámbito, que sería el de la pedagogía del instrumento de cada uno; que es nuestro “elefante en la habitación”, y del que parece que poco se trabaja con el detalle que se merece, al carecer los alumnos de un experto en su ámbito.

Figura 31 *La pedagogía del instrumento, el elefante en la habitación.*



Fuente: Elaboración propia.

Esta zona de la Pedagogía del Instrumento⁸² sería el verdadero Conocimiento Pedagógico del Contenido si nos atenemos al modelo propuesto por Shulman y lo aplicamos a las enseñanzas del instrumento. Sería el equivalente a que, en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, nunca se tuviera un profesor especializado en el área disciplinar por la que te estás preparando para ser profesor; y la pedagogía de tu asignatura fuera enseñada de forma global junto con las de otras asignaturas.

Volviendo la mirada hacia el profesor de Enseñanzas Profesionales, y sabiendo que esa titulación es la que mínimamente habilita para la docencia en Escuelas de Música, podríamos hacernos preguntas similares. Si no existe en su centro la optativa de Pedagogía Musical es muy probable que jamás nadie les haya hablado de pedagogía durante los 10 cursos de enseñanzas elementales y profesionales. Así que de nuevo recaería cierta responsabilidad en el profesor de instrumento. Y éste debería ser el que capacite a sus alumnos ofreciéndoles una mínima formación pedagógica. Siendo conscientes de que la salida pedagógica es algo que todos los músicos suelen realizar en algún momento (hemos visto que incluso muchas veces son

⁸² Por simplificación del gráfico, se entiende que para cada alumno de Pedagogía la zona dedicada al instrumento sería de su propio instrumento en particular. Para un pianista, la zona más oscura sería piano, para un flautista, la zona más oscura sería flauta.

llamados a trabajar en ello sin esperarlo); ¿deberían los profesores de instrumento en Enseñanzas Profesionales dar clase pensando en que sus alumnos no es que vayan a ser músicos, o músicos con algo de docencia, sino que principalmente van a ser docentes y algunos pocos además realizar una mínima carrera artística? El ser consciente de esta pregunta quizá es ver otro “elefante en la habitación” que también estaba pasando inadvertido hasta ahora.

Cuando los docentes experimentados dan clase, saben cómo resolver ciertos problemas específicos del instrumento, conociendo las sub-fases de la resolución de problemas (Duke, 2005; Duke & Simmons, 2006; Kennell, 1992). Pero cuando ven que los alumnos no necesitan siempre de todas las herramientas, saltan algunos pasos o no se explica cómo resolver problemas que el alumno no tiene. En elemental y cursos más bajos, es normal que esa sea la forma de proceder. Pero cuando los alumnos ya van siendo más mayores y se acercan a los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales, quizá sería necesario dar clase pensando en las anteriores preguntas y que el docente haga explícita al alumno su forma de dar clase. Que explique las decisiones que toma, que explique los problemas que tienen las piezas, aunque para el alumno no supongan dificultad, que expliquen todas las fases de resolución de problemas posibles, aunque no sean necesarios. Todo ello, con el objetivo de que eso forme parte también de los conocimientos adquiridos por el alumno, y que cuando se convierta en un docente de Escuelas de Música (o clases particulares o Academias) pueda tirar de esos recursos que no necesitó como alumno, pero sí cuando, a veces inesperadamente, se encuentra convertido en profesor. De esta forma, superaríamos el obstáculo señalado en la tesis de Morant Navasquillo (2012) de que las titulaciones profesionales actualmente no preparan para aquello que habilitan. O, más allá de este ejemplo concreto de las Escuelas de Música, incluso empezaríamos a plantearnos resolver un problema más elevado ya citado por Vicente Bújez y Aróstegui Plaza (2003) cuando hablan de la tensión existente entre preservar la tradición musical occidental y por otro lado esperar que las titulaciones expedidas sean útiles en el mercado laboral. Ya que, aunque se ha comentado ampliamente (Fernández Guerra, 1997, 2000; Pliego de Andrés, 2011; Roche, 2005), los profesores no siempre están formados adecuadamente en las Escuelas de Música por no tener un superior, o no tener una titulación de ámbito pedagógico; sino, añadiendo nosotros ahora la siguiente idea: porque incluso en la titulación de ámbito pedagógico no se les ha formado correctamente en la didáctica específica de su instrumento

mediante un especialista en condiciones.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a las necesidades de formación:

- Algunas necesidades de formación de los docentes de Escuelas de Música tienen que ver con los materiales, la evaluación y la función tutorial.
- Los docentes de Escuelas de Música necesitan formación en el conocimiento de materiales que hay en el mercado, así como estrategias de búsqueda, creación o adaptación de materiales propios de su instrumento.
- En la mente de los participantes la evaluación está muy escorada hacia el lado sumativo, y es necesaria más formación en la función sumativa de la evaluación.
- Habría que replantearse el uso de boletines de notas en las Escuelas de Música para evolucionar hacia otras herramientas más personalizadas y útiles de información del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Los problemas que tienen algunos docentes con la comunicación con los p/madres puede deberse a la diferencia de edad entre ellos, y a que son tareas propias de unas horas extras que muchas veces no están pagadas.
- Se hace necesario formación en gestión de clases grupales dónde el rango de edad puede ser muy elevado, incluso superior de lo que se produce en los CRA.
- Los docentes de Escuelas de Música, deben impartir habitualmente un tipo de asignatura que no han experimentado como alumno: clase de instrumento con teoría musical, para la que se necesitaría una formación específica.
- Existe un desconocimiento notorio entre los docentes de Escuelas de Música acerca de la literatura científica y pedagógica sobre pedagogía instrumental.
- Si la pedagogía del instrumento no es impartida por un especialista de ese instrumento, se menoscaba la capacidad de aprendizaje sobre pedagogía instrumental específica de cada instrumento.
- El aprendizaje de la adaptación del repertorio a las dificultades de cada instrumento, así como el uso de instrumento adaptados difícilmente se tratará adecuadamente en clases de pedagogías que no estén impartidas por un especialista de ese instrumento.
- La lectura a primera vista parece inusualmente trabajada en las Escuelas de Música en comparación con los conservatorios, quizá por la influencia de la prueba de

acceso al conservatorio que algunos alumnos se preparan.

- Sería necesario analizar cómo se produce la enseñanza de la primera vista en las Escuelas de Música, ya que es algo que los docentes de las Escuelas de Música estudiaron antes del acceso a Enseñanzas Profesionales.
- La forma de dar clase de los docentes de Escuelas de Música en gran parte está influenciada en la forma en la que ellos han recibido clases de sus profesores.
- Aunque estará más cerca de las memorias de aquellos docentes de Escuelas de Música que han estudiado las enseñanzas superiores de música la forma de dar clase de su profesor de instrumento; posiblemente tiene más impacto en la forma de dar clase las experiencias que habrán tenido con su profesor de Enseñanzas Profesionales.
- Las experiencias de los docentes de Escuelas de Música vividas como alumno cuando estudiaron las Enseñanzas Profesionales se parecerán más a la labor docente que ahora realiza, que las experiencias vividas, si las hay, en Enseñanzas Superiores.
- Los docentes de Escuelas de Música expresan que han aprendido algunas cosas para impartir clase de su experiencia con sus profesores de instrumento (repertorio, trucos de estudio, etc.) pero no es habitual que se den cuenta de las decisiones pedagógicas que hay detrás.
- En las enseñanzas superiores de pedagogía, puede que el profesor de instrumento sea el único especialista del mismo instrumento que tenga ese estudiante.
- Conviene, según lo anterior, que la asignatura de instrumento principal en las enseñanzas superiores de pedagogía deba ser de naturaleza distinta al equivalente de las enseñanzas superiores de interpretación.
- Conviene que en las enseñanzas superiores de pedagogía exista algún espacio (asignatura específica, colectiva por especialidades/familiar instrumentales o dentro de la asignatura de instrumento principal) para tratar específicamente la pedagogía de la especialidad instrumental de cada estudiante.
- Hay que plantear quién sería el personal idóneo para impartir las asignaturas anteriores.
- El conocimiento pedagógico de la especialidad instrumental de cada alumno en las

enseñanzas superiores de pedagogía no se trata directamente en ninguna asignatura.

- Si las enseñanzas profesionales capacitan para la docencia de un instrumento, el profesor de instrumento debería ser responsable de iniciar a sus alumnos en el conocimiento pedagógico de su propio instrumento.

9.3.12. El camino hacia la formación

Si nos preguntamos acerca de los caminos habituales para convertirse en maestro de primaria o profesor de matemáticas en un instituto, parece que no es difícil encontrar la respuesta, ya que existen unos caminos predefinidos para ello, unas titulaciones requeridas y preparatorias para ese mercado laboral. Sin embargo, si nos preguntamos cuál es el camino habitual para convertirse en profesor de instrumento; ya no está tan claro. ¿Deben estudiar pedagogía o interpretación? Como hemos visto, hay una variedad de historiales de formación muy grande con respecto al tamaño de la muestra de nuestros participantes. Cabría esperar entonces que en una situación así, dónde hay tantas opciones formativas, se hiciera una buena orientación para alinear al máximo los intereses del alumno con las opciones que tiene por delante. No obstante, como comentan todos los participantes, nadie les orientó adecuadamente (RII-142). Llama la atención que en todos los casos encontrados en unas enseñanzas profesionales, no se oriente profesionalmente de forma más habitual, no se hable de los diferentes superiores, no se hable de salidas laborales. Solo se dice que tienes que tocar bien para ser “alguien”, y si eres de los que tocan bien: “haz interpretación, que pedagogía no es para los que tocan bien”.

No obstante, e independientemente de la carrera que han decidido estudiar, cuando ya están trabajando, hay veces que existe una motivación inicial por formarse, y esto coincide con los hallazgos de otras investigaciones sobre el profesorado de las Escuelas de Música (Sánchez García, 2017). Esta motivación inicial es muy importante, y precisamente se nota muy representada en los relatos de las participantes 3 y 6; que precisamente han sido las dos que, como fruto de esas ganas de encontrar la formación que percibían que les faltaba, han encontrado las formaciones en Fasolet y Suzuki respectivamente. Aunque otras veces no suele buscarse activamente formación, quizá por la falsa creencia de que no es necesaria una formación específica más allá del dominio instrumental para dar clase, cómo también apunta

la investigación de Díaz Mohedo (2015). Lo que hemos observado, como también apunta Haddon (2009), es que empiezan con ilusión la actividad laboral, pero están sin la formación necesaria y apenas reciben ayuda; por lo que se basan principalmente en sus experiencias como alumnos y muchas veces son totalmente ajenos a las oportunidades de formación existentes y la literatura pedagógica existente. En este aspecto -necesidad de formación, pero dificultad para encontrarla- también coincidimos con las conclusiones de Morant Navasquillo (2012), o de Díaz-Gómez (2002) cuando apuntaba que en el 89,5% de las respuestas sobre formación a docentes de escuelas de música habían contestado con ns/nc. En nuestro caso hemos observado que algunas personas cuando se les pregunta sobre si siguen formándose pedagógicamente lo confunden con buscar materiales para sus clases; o que estaría bien “hacer cursos”, pero que por ahora se limitan a mirar por internet a ver qué encuentran que puedan usar ya en las clases. Es cierto que hay muchos recursos disponibles y gratuitos en internet (algunos creados por seguidores de la filosofía *edupunk* que promueve la realización tus propios materiales y posteriormente compartirlos con la comunidad; y otros guiados por un deseo de crear una marca personal y compartir recursos o atraer a posibles interesados a las formaciones propias de pago)⁸³. Y un caso más extremo es el de la Participante 2, que la formación interesante a su juicio es un “curset de dirección” del que se ha enterado (P60). Podemos entender que en algunos casos se es incapaz de encontrar lo que necesitas. Cuando alguien tiene poca experiencia en algo, no es que no sepa hacer bien ese algo, es que también sabe menos de cómo conseguir lo que necesita para mejorar ese algo (como el total desconocimiento de las pedagogías musicales activas que antes comentamos). Por lo que creemos capital también formar a los futuros docentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y que adquieran el hábito de buscar activamente y reconocer aquella formación que necesitan.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto al camino hacia la formación:

- Dada la variedad de caminos formativos para los músicos (se quieran dedicar a la docencia o no) y el desconocimiento mostrado en momento vitales decisivos, la

⁸³ Aunque todavía no está muy extendido en la enseñanza instrumental, esperamos que en un futuro cercano el movimiento REA (Recursos Educativos Abiertos) cobre más fuerza; ya que ofrecería una forma más óptima de intercambio de materiales a largo plazo.

función de orientación debería estar mucho más presente en los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales.

- La habilidad musical que perciben los profesores de las Enseñanzas Profesionales de sus alumnos puede ser un criterio a tener en cuenta para la orientación de sus alumnos, pero no debería ser un criterio para decidir no orientar (en su defecto) u orientar exclusivamente hacia interpretación (en su presencia).
- El inicio de la carrera docente es un momento idóneo para ayudar a complementar y ampliar la formación que los docentes de Escuelas de Música ya posean por sus estudios oficiales.
- Se debe facilitar el acceso a formación continua a los docentes de Escuelas de Música.
- Se debe enseñar al docente de Escuelas de Música a ser capaz de detectar sus necesidades concretas y encontrar la formación que pueda atenderlas.

9.3.13. La valoración de la formación pedagógica

Ya apuntaba Janet Mills (2007) que, por desgracia para la profesión docente, está muy extendida la idea de que enseñar a tocar un instrumento musical pertenece a un área de conocimiento (en la que hemos encontrado nosotros el “elefante en la habitación” de la formación pedagógica) que muchos de los que se dedican a ello pueden prescindir de su conocimiento. Si bien, entre los participantes no hemos encontrado directamente esta idea; sí que hemos encontrado variantes de la misma. Por una parte, está el ejemplo de la Participante 3 que, pese a que ya ha superado el ecuador del superior de pedagogía, sigue reconociendo que la forma en la que ha aprendido a dar clase es dando clase (P59). Mediante ensayo-error, cómo si no existiese otra forma de aprender a dar clase. Es decir, negar que haya unos estudios que te preparen realmente para la función que te preparan, es una forma velada de sugerir que no necesitas ningún corpus de conocimientos que todavía no tienes. Se podría entender que mediante ensayo-error se está haciendo una forma primitiva de investigación-acción; pero lógicamente esta forma de indagación introspectiva debería producirse después de una formación adecuada en ello. Expresiones como “sobre el papel parece muy fácil” siguen esta misma lógica de negar que la teoría sirva para la práctica -también encontrado en Conway (2015). Además, admitiendo que hay unos “pobrecitos alumnos” que sirven de campo de

pruebas experimental para que el docente aprenda haciendo. Esto concuerda con los resultados de Díaz Mohedo (2015) cuando indica que es la experiencia lo que hace constatar que la enseñanza es algo más complejo de lo que se considera inicialmente. No obstante, así como esta misma participante sí ha mostrado interés en formarse para impartir Lenguaje Musical, desliza varias veces que “de instrumento todos sabemos dar” (Participante 3, P38), o incluso se refiera al máster de formación pedagógica como algo en lo que no aprendes nada (P78). De sus ideas se desprende que “todos sabemos tocar, pero ya no sabemos enseñar lenguaje musical”; es decir, por el hecho de saber tocar, no es necesario aprender a cómo se enseña tocar; pero en Lenguaje Musical ya no se produce la misma trasposición, aunque los conocimientos de lenguaje musical superen de sobra los que se deben enseñar en esas clases. Es interesante preguntarnos entonces ¿por qué en Lenguaje Musical sí que es más fácil reconocer que se necesiten habilidades pedagógicas mientras que en las clases de instrumento cuesta más? ¿Es porque hay que gestionar una clase colectiva, además “multi-edad”, y eso requiere de mayor planificación y gestión para que no se pierda el control con respecto a una individual? ¿Es porque se trabajan quizá conceptos más abstractos, no siempre con una realización práctica inmediata? ¿Es porque la memoria de esas clases queda más atrás en el tiempo?

La Participante 1, de forma indirecta demuestra como su Escuela de Música piensa de la misma forma -para lenguaje musical hace falta formación, para instrumento no- en el hecho de que a principio de curso les dieron una charla sobre cómo dar Lenguaje Musical, pero nada acerca de instrumento (Participante 1, P39). Es decir, sobre Lenguaje Musical, su empresa sí que le ofrece una formación obligada, pero sobre clarinete ya no le ofrece nada, debe ella ir preguntado a ver qué hacer; hablando incluso en términos de “buscarse la vida” (P39). También esta misma participante expresa muy bien en otro momento de la entrevista, esta forma de aproximarse a dar clase de instrumento sin el conocimiento necesario como “ir a ciegas” (P79); es decir, se puede “caminar” porque se sabe tocar el instrumento, pero no hay ningún conocimiento docente detrás que pueda hacer “ver” si ese camino es el adecuado o por dónde hay que ir. Lo que es muy similar a lo encontrado por Ballantyne (2006) con los docentes de un programa de formación del profesorado de música que se expresaban en término de “aprendí mientras trabajaba” o “honestamente, no tenía ni idea de nada”.

El reconocimiento del valor de la pedagogía también está menoscabado por otras

situaciones que se producen relatadas en las entrevistas. Por ejemplo, cuando se contrata a personas que las propias Escuelas de Música no reconocen suficientemente formadas para impartir Lenguaje Musical. Ya que parece que algunas Escuelas de Música se preocupan de buscar a trabajadores para impartir clase de instrumento con una formación mínima en instrumento (las enseñanzas profesionales). Pero luego les ofrecen impartir otro tipo de asignaturas (RII-84); en lugar de buscar especialistas de estas asignaturas siguiendo el viejo mantra de “lo importante es tocar”, siendo el resto de las asignaturas consideradas de segunda categoría. Y por supuesto, el valor de la pedagogía aún se menoscaba más cuando se relata que hay centros que prefieren a trabajadores con el superior de interpretación frente al de pedagogía, aduciendo que es porque los de pedagogía tocan peor (Participante 3, P87); cuando muy posiblemente el alumno que ha entrado a pedagogía ha tenido que “batirse” en la prueba de acceso contra instrumentistas con mayor escasez de plazas de su instrumento que para las pruebas de interpretación (RII-155). Esta concepción de que el docente es un mal intérprete ya se percibía en los estudios de Conway y colegas (2010a).

Finalmente, el valor de la pedagogía también se ve desprestigiado cuando la Participante 4 relata que se ofrece una optativa de Pedagogía en el superior de interpretación, pero que ni ella ni nadie de los que conoce, pese a que ésta va a ser la salida laboral de casi todos ellos, la cursa (P77).

El hecho de que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje pedagógico en las carreras de interpretación es una recomendación histórica que desde hace tiempo se viene haciendo, dada la naturaleza real del mercado laboral que sus egresados se van a encontrar; incluso a veces es una propia demanda de los propios alumnos de interpretación (Carey, 2004b); incluso buscando aproximaciones más creativas como la observación de clases de diferentes profesores o buscar modelos de mentoría con ellos (Haddon, 2009). Pero parece que el mero ofrecimiento de una asignatura optativa más no es lo suficientemente atractivo para esos músicos que probablemente serán profesores. Se debería hacer hincapié desde los centros en la importancia de esa asignatura, o incluso, como comenta una participante, convertirla en troncal. Porque como indican los estudios, el éxito de los futuros profesionales de la música pasa por convertirse en “multi-profesionales” (López-Íñiguez & Bennett, 2020); y que por tanto la formación básica de la música debe enfatizar los diferentes subcampos de estas “multi-profesiones” (Rowley et al., 2021) entre las que casi seguro que se encuentra la docencia.



Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a la valoración de la formación pedagógica:

- Aunque algunos docentes de Escuelas de Música sí que valoran la formación pedagógica, hay todavía determinadas situaciones en las que parece que esa confianza no es plena: (a) cuando se reconoce que a dar clase se aprende dando clase mediante ensayo y error y sin que una parte importante del aprendizaje a dar clase se pueda producir en ninguna carrera, (b) cuando se niega que la teoría sirva para la práctica.
- Es más fácil para algunos de los docentes de Escuelas de Música reconocer su falta de formación para impartir asignaturas como Lenguaje Musical y sin embargo no notan esa falta de formación en instrumento.
- Algunos docentes de Escuelas de Música ven cómo natural aproximarse a sus primeras clases en términos de “ir a ciegas”, “buscarse la vida”; incluso asumiendo que sus primeros alumnos no van a servir de campo de pruebas.
- El valor de la formación pedagógica se ve menoscabado por algunas Escuelas de Música cuando: (a) no se preocupan de contratar especialistas de cada asignatura y considerar que los de instrumento sirven para lenguaje musical, (b) solo se considera relevante ofrecer formación sobre cómo impartir lenguaje musical y no sobre cómo impartir instrumento a sus trabajadores, (c) priman contrataciones de egresados de carreras de interpretación frente a carreras de pedagogía.
- El valor de la formación pedagógica se ve menoscabado en las enseñanzas superiores cuando: (a) pese a que la docencia es la principal salida laboral de la mayoría de músicos, pedagogía no forma parte del currículum oficial, (b) cuando siendo una asignatura optativa, no es de las más demandadas, e incluso alumnos que están dando clase no la cursan.

10. Conclusiones: Reexposición

“I am convinced that what is needed more than anything is to train the performance teachers. It is not enough, it seems, to have a vast knowledge and experience from the concert stage in order to teach successfully tomorrow's musicians. To give the occasional inspiring masterclass is one thing, but to take upon oneself the responsibility of bringing up a gifted musician over a longer period of time, presents completely different demands upon the teacher. I am convinced that many teachers lack such qualifications.”

(Persson, 1993, p. 14)

10 Conclusiones: Reexposición

10.1.1 Conclusiones Generales

10.1.2 Recomendaciones

10.1.3 Limitaciones y líneas futuras de investigación

10.1.1. Conclusiones Generales

Después de este largo recorrido hasta aquí, llega el momento de empezar a cerrar capítulos. Y para ello, vamos a retomar el enunciado inicial que abría esta investigación, así como las preguntas que nos planteábamos, para las que ahora estaremos en disposición de poder arrojar más luz.

Los músicos empiezan a asumir roles docentes en fases tempranas de su formación

Así que vamos a responder, en la medida que esta investigación nos ha permitido, a las siguientes preguntas.

PREGUNTA 1:

¿La formación recibida ha sido adecuada a sus necesidades laborales actuales?

El artículo 1 del RD 1577/2006, que regula las Enseñanzas Profesionales de Música, habla de la cualificación de los futuros profesionales; cosa que no está asegurada en el caso de los docentes de las Escuelas de Música. **No está asegurada por varias razones. Las de ámbito legal se pueden resumir en:**

- No se asegura una formación pedagógica a los egresados de las Enseñanzas Profesionales.
- Las pocas veces que aparece una autonomía que regula una optativa de pedagogía no parece indicar que ofrezca una formación de pedagogía instrumental (principal salida laboral).
- No se asegura legislativamente que los docentes de Escuelas de Música deben tener formación pedagógica.
- La naturaleza y realidad de las asignaturas que pueden impartir en las Escuelas de Música es muy diversa.

En las Conclusiones del Estudio I se puede encontrar mucho más detalle sobre estos cuatro puntos.

Y a nivel de necesidades que tienen en la Escuela de Música que no han sido cubiertas por su formación, encontramos:

- En las Escuelas de Música, el alumnado está comprendido en un extenso rango de edades, que los docentes no se esperaban antes de empezar a trabajar en ellas.
- En los primeros años de trabajo, los docentes de Escuelas de Música tienen serias dificultades en adaptarse al nivel de sus alumnos.
- Las finalidades por las que van los alumnos a las Escuelas de Música, son muy diversas, y muy diferentes de las finalidades por las que los alumnos van al Conservatorio lo cual implicaría aproximaciones diferentes a las que los docentes en sus primeros años de experiencia laboral no están acostumbrados y suelen terminar realizando una mimesis con el Conservatorio independientemente de las necesidades y niveles de sus alumnos en lugar de buscar otras aproximaciones más adecuadas. Hasta el punto de pensar en programaciones similares a las del conservatorio.
- Muchas veces, los docentes de Escuelas de Música en sus primeros años entienden el abandono o fracaso de sus alumnos en términos externos a ellos mismos, atribuyéndolos a falta de interés o de nivel.
- Los docentes de Escuelas de Música, en sus primeros años no saben reconocer por ellos mismos lo que necesitan sus alumnos.
- Es muy frecuente que los docentes de Escuelas de Música tengan que realizar tareas que no han estudiado; como buscar y/o adaptar el repertorio, o buscar nuevos materiales.
- Los docentes de Escuelas de Música, en sus primeros años, tienden a ceñirse a repertorio que ellos no han decidido, puesto que les cuesta encontrar nuevas opciones que alineen los gustos del alumno con las necesidades que quieran cubrir.
- La improvisación es algo que se trabaja poco, debido a que tampoco han sido formados en ella.
- Es frecuente que los docentes de Escuelas de Música, pese a ser contratados para

impartir clases de instrumento, tengan que impartir esa asignatura a la vez que la Lenguaje Musical en el mismo horario.

- La evaluación es algo que genera muchas confusiones y problemas.
- Los docentes de Escuelas de Música tienen que afrontar clases en las que los alumnos no estudian.
- La tutoría con los p/madres es algo de lo que se habla muy poco y parece que no se hace adecuadamente.
- Pese a la ventaja que supone utilizar Pedagogías Musicales Activas en las Escuelas de Música, es algo que desconocen los docentes que acaban de empezar.

Por lo tanto, se puede concluir que la formación mínima exigida que reciben los docentes de las Escuelas de Música, en el ámbito de la Comunidad Valenciana, no es adecuada a sus necesidades laborales.

PREGUNTA 2:

¿Cómo es el acceso laboral a las escuelas de música u otros centros dónde puedan impartir música?

El acceso laboral a las Escuelas de Música que hemos encontrado en los participantes, todos de la Comunidad Valenciana se ha producido en unas condiciones muy similares:

- El trabajo de las Escuelas de Música suele encontrar al trabajador antes de que el trabajador se haya planteado trabajar en el sector.
- Las políticas de contratación de las Escuelas de Música se basan más en las recomendaciones que en convocatorias abiertas, donde no tiene por qué primarse especialmente la formación pedagógica.
- El pertenecer a una Sociedad Musical favorece que puedas acceder como docente a su Escuela de Música, especialmente si estás estudiando o tienes el título superior de música.
- Aunque entran para dar una asignatura, en función de las necesidades de la escuela de música pueden empezar a dar otras asignaturas.

- Es muy frecuente que se entre en la profesión docente como sustitución de otro profesor.
- Algunas Escuelas de Música empiezan a exigir a parte de la titulación mínima algún tipo de formación pedagógica, aunque en otras no hay ningún filtro.

Pero lo más llamativo, es que todos los participantes exigirían unas condiciones de acceso a la profesión algo más exigentes de las que ellos pasaron.

PREGUNTA 3

¿Cómo son estas primeras experiencias laborales y cómo cambian con el tiempo?

Las primeras experiencias laborales de los docentes de Escuelas de Música coinciden en un inicio “a ciegas”, en el que intentan “buscarse la vida” de la forma que pueden, imitando principalmente lo que venían haciendo con sus propios profesores. Hay varias cosas inesperadas para ellos en las Escuelas de Música:

- El rango tan elevado de edades.
- El iniciar al instrumento y dar clase a alumnos mucho más pequeños que cuando ellos mismos empezaron.
- Tener muchos alumnos que no estudian o no tienen el nivel (por defecto) que los recién llegados docentes esperaban.
- Tener que impartir otras asignaturas fuera del instrumento, o tener que impartir instrumento combinado con lenguaje musical.
- Clases más cortas en el tiempo en las que parece que no da tiempo de todo.

Los **principales problemas que encuentran mientras imparten clase** están en:

- Saber adaptarse a los diferentes rangos de edad de los alumnos
- Saber adaptarse a los diferentes niveles de los alumnos
- Saber adaptarse a las diferentes finalidades por las que los alumnos están en las Escuelas de Música.

- Saber encontrar, crear o adaptar material, más allá de lo que otros han prescrito por ellos.
- Conseguir no hacer una mimesis de las enseñanzas del conservatorio.
- Realizar evaluaciones más formativas y no únicamente sumativas
- Mejorar la comunicación con los p/madres

Las **características del entorno laboral en el que trabajan** son:

- Sueldos precarios.
- Deben compaginar varios trabajos para mejorar sus ingresos.
- Fuerte influencia de las Sociedades Musicales en las decisiones pedagógicas de la Escuela.
- Un clima amistoso entre compañeros.
- Centros en los que sí que tienen capacidad de decisión o centros en los que no hay comunicación con nadie más.
- Sector con poca estabilidad y opciones de estabilización en el futuro

Aunque las características del entorno laboral no cambian mucho con el tiempo, sí que **se producen mejoras en algunas áreas de los docentes más experimentados**:

- Con el tiempo se aprende encontrar beneficios de la docencia musical para la propia carrera como músicos y desarrollo personal.
- Con el tiempo aprenden a abandonar roles docentes centrados en el profesor para asumir roles docentes centrados en el alumnado y aprenden a adaptarse a las características y necesidades de su alumnado.
- Con el tiempo pasan de asumir teorías del aprendizaje transmisivas hacia otras más transformadoras.
- Con el tiempo dejan de depender tanto de elementos externos (programaciones, materiales de otro profesor, imitar al conservatorio), para poder empezar a tomar decisiones por si mismos.
- Con el tiempo aprenden a realizar una práctica reflexiva que les ayuda a analizar su desempeño docente.
- El saber encontrar y realizar actividades de formación adecuadas, especialmente en Pedagogías Musicales Activas, es un catalizador para el desarrollo profesional y mejora tanto de su docencia como de su concepción sobre la educación.

PREGUNTA 4

¿Cómo se manejan estas identidades del músico? ¿Hay conflictos entre ellas?

Aunque se ha analizado principalmente el rol docente en las participantes, se ha encontrado que las participantes con menos experiencia entienden que su labor es intentar formar nuevos músicos, pero no eran capaces de encontrar beneficios para sí mismas como músicos. Parece que el simple hecho de dar clase no reporta beneficios al rol de músico de entrada, que o bien debe mediar un tiempo, o se debe estar preparado para ello. **Las participantes, a medida que ganaban experiencia y formación, han ido pasando de identidades centradas en el rol de músico/intérprete a rol de profesor de su instrumento, de música, y finalmente docente.**

PREGUNTA 5

¿Cómo es la formación pedagógica que han recibido? ¿Los ejemplos que han vivido en qué medida le influyen y de qué tipo son?

Todos los participantes de esta investigación han cursado las Enseñanzas Profesionales (aunque incluso, algunos empezaron la docencia antes de terminarlas), pero ya no todos han estudiado enseñanzas superiores o las enseñanzas superiores estudiadas son de interpretación, de pedagogía u otras.

La formación pedagógica que han recibido los egresados de Enseñanzas Profesionales, que es la titulación mínima exigida para impartir docencia, es claramente insuficiente, como ya hemos contestado en la pregunta 1. Salvo una participante que sí cursó una optativa de pedagogía, el resto de participantes no tuvo esa oportunidad. Así que todo su conocimiento sobre la pedagogía del instrumento se basa en sus propias experiencias como alumnos. De sus profesores suelen imitar el tipo de repertorio que trabajan con ellos y algunos trucos de cómo resolver las obras. Aunque es importante que **estas experiencias como alumnos han sido muy**

mediadas por la percepción de la habilidad musical que sus profesores tenían de ellos. Ya que eso ha determinado si sus docentes les orientaban para estudiar un superior o no; o incluso para orientarlos hacia interpretación, pese a que querían hacer pedagogía. Aunque en general hay una falta de orientación generalizada.

Por otra parte tenemos a los alumnos que sí han cursado un superior, y en ese sentido la formación pedagógica de los alumnos de interpretación, se limita a si cursan una optativa de pedagogía o la propia experiencia como alumnos en su clase de instrumento. No obstante, en el caso de los alumnos del superior de pedagogía sí que tienen más formación, como en aspectos organizativos (programación, unidades didácticas, organización de una clase), adaptación al alumnado. Pero también comentan aspectos negativos entre las que destacan dos:

- **No se enseña el conocimiento pedagógico de la enseñanza de del instrumento musical de cada alumno, ya que los docentes de las asignaturas de carácter pedagógico no tienen por qué ser de la especialidad instrumental de los alumnos.**
- **La asignatura de instrumento principal en pedagogía tiene demasiadas similitudes con la de interpretación, cuando podría ser un espacio de aprendizaje de ese conocimiento pedagógico del instrumento.**

Finalmente, también encontramos casos en los que los docentes de Escuelas de Música **realizan formación pedagógica por su cuenta, especialmente en Pedagogías Musicales Activas que les resultan de gran utilidad y suelen encontrar en ellas lo que no aprenden en el superior de pedagogía.**

Sin una práctica reflexiva o sin una formación pedagógica específica del instrumento, los docentes de Escuelas de Música terminan imitando los ejemplos que han vivido como alumnos, pero hay varios problemas en ello:

- El nivel al que tienen que impartir clase en las Escuelas de Música es un nivel que queda muy atrás en la memoria de cuándo eran alumnos.
- Los objetivos y contextos en los que los docentes de Escuelas de Música recibieron sus clases de instrumento distan mucho de la realidad con la que se encuentran en sus aulas actuales.
- Los docentes no siempre hacen explícitas sus decisiones y formas de dar clase a los alumnos, con lo que el aprendizaje de éstas no sucede en una clase de instrumento.
- No todo el conocimiento de resolución de problemas de un profesor se comparte

con todos sus alumnos, si no tiene algunas dificultades, por lo que si el docente de Escuelas de Música se encuentra con alumnos con dificultades diferentes a las suyas de cuando era alumno, no tendrá las herramientas adecuadas para ayudarle.

- Los ejemplos más recientes que tienen los docentes de Escuelas de Música como alumnos son de últimos cursos de Enseñanzas Profesionales o incluso de Enseñanzas Superiores, con lo que dejan de ser también modelos válidos para aplicar en contextos de Escuelas de Música.

Por todo ello, recordando el objetivo de la investigación:

OBJETIVO

conocer y comprender la situación de los docentes de instrumento que empiezan a dar clase en las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana para detectar necesidades de formación y proponer mejoras.

Hemos dado respuesta a las primeras partes de este objetivo: “conocer y comprender”, así como la “detección de necesidades”, a través de las preguntas que hemos contestado. En el apartado siguiente vamos a reseñar, a la luz de todo lo anterior, las posibles propuestas de mejora que se pueden implementar.

10.1.2. Recomendaciones

Decíamos en el enunciado y preguntas iniciales de esta investigación que las implicaciones que de esta investigación se derivan son múltiples ya que era muy probable que detectáramos vacíos formativos. Ahora bien, una vez detectados debemos analizar con qué medidas pueden ser subsanados. Veamos varias vías de actuación según el nivel de intensidad de la medida.

Mediante la organización de cursos de formación puntuales para este público específico.

En nuestra investigación hemos visto que esta es una de las vías de actuación más rápidas. Organizar cursos que subsanen algunos de los problemas comunes de los docentes de Escuelas de Música debería ser una acción que se potenciara mucho más. Pueden ser cursos monográficos, o incluso cursos en los que se ofrezca un poco de diferentes formaciones para ayudar a conocer a los docentes diferentes vías de especialización dentro de su actividad. Las Pedagogías Musicales Activas han sido relativamente eficientes en el uso de esta medida, aunque como hemos visto, no siempre llegan ni a los docentes que acaban de empezar ni a algunos que ya llevan más tiempo. En nuestra investigación también hemos visto el notorio desconocimiento de las principales asociaciones del sector, que deberían estar mucho más preocupadas en ofrecer formación y asesoramiento a los jóvenes docentes. Por lo que es necesario que se replanteen las políticas de organización y difusión de este tipo de actividades para que realmente respondan a las necesidades del sector. Por otra parte, la formación debería no requerir de un coste de acceso; ya que entonces se entiende que es algo privado que hace el docente, que agravaría la precariedad de un sector excesivamente precarizado.

Mediante la creación de redes de apoyo.

En uno de los casos más significativos encontrados la creación de una red informal de apoyo fue un catalizador para la transformación de la docente. Se deberían potenciar más redes de apoyo informales; a través de momentos de encuentro entre profesionales de un mismo instrumento, y quizá con ayuda de las nuevas tecnologías de la comunicación. E incluso fomentando sinergias, como también hemos visto que ha pasado, en modelos de mentoría entre los nuevos docentes de Escuelas de Música, y sus antiguos profesores; dónde éstos últimos podrían tener algún reconocimiento por realizar esa labor como aliciente para ello. Incluso, de los propios cursos anteriores citados, se podría planificar formación específica para ayudar a este fin.

Mediante la creación de cursos iniciales de prácticas.

También es posible que la materialización de esos cursos se organice en torno a algo más estructural dónde haya unos cursos iniciales de prácticas que dieran una formación básica al docente, así como herramientas para saber seguir sus propios caminos formativos. En la literatura académica americana veíamos que ésta era una práctica muy habitual.

Mediante la creación de asignaturas optativas en las Enseñanzas Profesionales.

Se hace necesario totalmente que exista alguna asignatura optativa de pedagogía musical de forma generalizada en todo el territorio español. La realidad de los músicos pasa casi siempre por la docencia desde edades relativamente tempranas, y por lo tanto saber enseñar música es algo que debería pertenecer a la mochila básica de conocimientos de los músicos, al igual que saben de historia de la música o análisis musical. Si bien, resulta que las Enseñanzas Profesionales ya están muy saturadas curricularmente de tiempo de permanencia en el centro por parte de alumnos que las simultanean con el Bachillerato; y por lo tanto crear una nueva asignatura obligada en esta etapa puede parecer excesivo, sí que no hay excusa para que pertenezca como asignatura optativa dentro del catálogo ofertado por prácticamente todos los centros.

Mediante la creación de itinerarios formativos.

De la misma forma que en determinadas comunidades autónomas existe un itinerario específico, por ejemplo, para los alumnos que quieren estudiar composición, debería existir un itinerario específico de Pedagogía. La creación de itinerarios, más allá de optativas sueltas, es la mejor forma de hacer ver al alumno que debe elegir un tipo de especialización u otra dentro de su aprendizaje musical, y que ese itinerario le va a preparar y formar adecuadamente para poder

continuar sus estudios en las Enseñanzas Superiores, a la manera que pasa con las distintas modalidades de Bachiller. Esta creación de itinerarios, al menos uno por cada especialidad de superior existente; haría despertar en los tutores de Enseñanzas Profesionales la necesidad de orientar correctamente al alumno no para cuando dejen de ser alumnos suyos, sino mientras lo son.

Mediante el replanteamiento de las especialidades de las Enseñanzas Superiores.

Las Enseñanzas Superiores, en cuanto a Pedagogía deben realizar un replanteamiento profundo a varios niveles:

- La prueba de acceso a pedagogía no debe ser una copia de la prueba de acceso a interpretación.
- La prueba de acceso a pedagogía debe saber filtrar aquellos perfiles más idóneos para ser docentes y no a los que toquen más o menos.
- No es admisible que durante todas las enseñanzas de pedagogía un alumno de una determinada especialidad instrumental no tenga ningún espacio con un profesor de su misma especialidad que le dé clase sobre como enseñar a aprender su instrumento musical.
- Si se mantiene de la misma forma la asignatura de instrumento principal, es necesario crear un espacio, aunque sea en una asignatura colectiva por especialidades o familias instrumentales dónde se trabaje específicamente el Contenido Pedagógico de Instrumento aplicado a diferentes niveles y no únicamente con repertorio de enseñanzas superiores.

Mediante el replanteamiento mismo de la forma en la que se imparten las clases de instrumento.

Las clases de instrumento, sea en Enseñanzas Profesionales o Enseñanzas Superiores, necesitan un replanteamiento dada la realidad laboral de los estudiantes. El profesor debe

pensar no sólo en conseguir que sus alumnos alcancen los objetivos o competencias del currículo actual, o que sepan interpretar el repertorio de la mejor forma posible sino TAMBIÉN que sean capaces en enseñar ese u otro repertorio a otros. Por eso, a partir de los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales, el profesor debería compartir con sus alumnos las decisiones pedagógicas que toma, el análisis de dificultades que realiza de cada uno de ellos, las medidas que toma para ayudarles, así como hacer visibles otras dificultades que pueden existir, aunque ellos no las tengan, y cómo superarlas. El profesor de instrumento debe admitir que no está formando a un futuro intérprete, sino a un futuro músico que probablemente realice muchas más clases que conciertos.

Y esta conclusión nos parece una de las más capitales de toda esta investigación. Los profesores de instrumento suelen ser la máxima influencia que se toma como referencia cuando un joven músico se encuentra sin apenas imaginarlo impartiendo clases de su instrumento. Hemos visto como la pedagogía sufre una serie de tensiones y a veces desprecios que producen que exista un “elefante en la habitación” con respecto al conocimiento clave de cómo impartir una determinada asignatura: el instrumento principal. Por lo que el verdadero “Caballo de Troya” que puede empezar a revertir esa misma situación es que la pedagogía tenga su presencia explícita allí dónde más impacto se tiene en las acciones futuras de los alumnos que acaban tempranamente convertidos en profesores. Los músicos que tienen que ganarse la vida en el actual y futuro mercado laboral, no necesitan únicamente un profesor que sepa enseñarles, ni siquiera un profesor que sepa hacerlos autónomos para aprender por ellos mismos (sin despreciar para nada el aprendizaje a lo largo de la vida y la capacidad de aprender a aprender), sino que sea capaz de dotarlos de la competencia de transmitir la música. Sea esta transmisión entendida como un fenómeno comunicativo de un artista que “transmite” la obra artística a un público, o como un docente que transmita la música a la siguiente generación de músicos. Es por ello que:

Si lo que queremos es que los conservatorios preserven la música, quizá lo que deberemos plantearnos es que también se preserve la forma de aprenderla; y para eso no solo hay que enseñar a hacer música en las clases de instrumento, sino que también hay que aprender a enseñarla.

10.1.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación

El ánimo de este estudio exploratorio que describe algunos casos de docentes de escuelas de música nunca ha pretendido ser exhaustivo. Se ha querido analizar una realidad con la que muchas personas se encuentran. Obviamente no están todas las situaciones posibles; pero las situaciones descritas son situaciones reales que son el día a día de muchas personas. Si se quería llegar a los detalles de algunos casos, dar voz precisamente a los protagonistas de estas realidades y ver desde sus ojos lo que les estaba pasando, se requería acotar a pocos participantes la muestra para tener un volumen de datos que fuera manejable para el ámbito de investigación de un trabajo de estas características. Obviamente ampliando muestra, o ampliando las preguntas se hubiera encontrado más detalles; pero quizá eso sería preferible para una futura investigación en la que ya se vaya directamente a las cuestiones más importantes o que hayan suscitado interés resultado de esta primera aproximación.

Ya apuntado en el marco teórico, las investigaciones de ámbito nacional o internacional que traten directamente con estas realidades o asimilables son relativamente escasas y están escondidas detrás de términos no estandarizados; no obstante sería relevante para futuras investigaciones ahondar más en la propia literatura académica y encontrar más investigación sobre la docencia musical en edades tempranas.

Finalmente, el hecho de centrar la investigación en entrevistas a docentes, y no tanto en dar voz a sus superiores (directores de Escuelas de Música) o formadores se debía a que no queríamos que las situaciones que manifestaban los docentes jóvenes de Escuelas de Música fueran explicadas con voces que no fueran las suyas, porque esta investigación no trata sobre las Escuelas de Música, sino sobre los inicios en la profesión docente en música y el entorno de las Escuelas de Música es dónde mejor se podía encontrar esa realidad. No nos interesa hablar de la realidad de las Escuelas de Música (con esa temática como centro ya hay bastantes

investigaciones), nos interesa saber qué piensan y qué necesitan aquellos que empiezan a dar clase y están tarde a tarde con alumnos en sus aulas sin estar apenas formados, para saber, desde las instituciones, qué podemos hacer para que la siguiente generación esté mejor preparada.

En cuanto a líneas futuras de investigación nos hemos encontrado con muchas preguntas interesantes durante la discusión de resultados que queremos recoger ahora aquí, añadiendo alguna más global. Cada una de ellas nos parece una invitación a seguir “tirando del hilo”.

- Si una de las funciones principales de las enseñanzas profesionales es formar a los futuros profesionales, y las titulaciones habilitan para la docencia, ¿por qué la pedagogía tiene una presencia tan anecdótica en los planes de estudios?
- ¿Por qué la presencia curricular de la pedagogía instrumental en cualquier tipo de estudios de pedagogía musical es tan minoritaria frente a otras opciones (pedagogía general, pedagogía musical)?
- ¿Por qué la bibliografía relacionada con la pedagogía instrumental es tan desconocida?
- ¿Por qué en programaciones sobre pedagogía se eliminan los pocos contenidos curriculares sobre pedagogía instrumental?
- ¿Por qué las pruebas de acceso para las enseñanzas superiores de pedagogía no siempre están pensadas para escoger a los futuros mejores docentes?
- ¿Por qué la pedagogía instrumental parece siempre diluirse dentro de los planes de estudio de pedagogía?
- ¿Por qué los docentes de instrumento siguen valorando a sus alumnos básicamente en términos de habilidad musical con el instrumento sin tener en cuenta que las profesiones musicales van mucho más allá de eso?
- ¿Por qué se considera que si alguien “toca muy bien” sería un desperdicio que estudie pedagogía?
- ¿Por qué la asignatura de instrumento principal apenas parece que tiene diferencias entre interpretación y pedagogía, de tal forma que gente que no tiene interés en pedagogía igualmente se presenta a las pruebas de acceso para intentar tener más suerte de entrar con el profesor que quiere?
- ¿Cómo podrían las asociaciones profesionales de la educación musical llegar a los

docentes más necesitados de ayuda?

- ¿Qué tiene de particular el mercado laboral de la docencia musical que muchas veces busca y encuentra a sus trabajadores antes de que ellos mismos se hayan planteado ese trabajo ni estén formados para ello?
- ¿Los tiempos de las clases de instrumento en Escuelas de Música son adecuados o requerirían de un profundo replanteamiento en tiempo o expectativas docentes?
- ¿En los estudios de pedagogía musical se enseña a adaptarse a alumnos con objetivos y necesidades tan diversas como las encontradas en las Escuelas de Música?
- ¿Los docentes entienden que clases con diferentes objetivos y necesidades por parte de los alumnos son de naturaleza diferente pero no de calidad diferente?
- ¿Cuáles son los efectos de dar clase en un entorno en el que mayoritariamente se considera que los alumnos no tienen nivel?
- ¿Cómo es posible que en unas enseñanzas no obligatorias ni regladas haya tal nivel de alumnado obligado a acudir?
- ¿Qué sentido tiene exigir programaciones para clase de instrumento en las Escuelas de Música?
- ¿Se aprende en los estudios de pedagogía musical a saber encontrar obras de diferentes estilos que resuelvan dificultades concretas de la especialidad instrumental de cada uno?
- ¿Quién, cuándo y cómo se enseña a dar clase de instrumento en los estudios de pedagogía?
- ¿En los estudios de pedagogía musical se enseña a dar clases “multi-edad” como las que suceden en las Escuelas de Música?
- ¿En los estudios de pedagogía se enseña a dar clase de instrumento mezclada con Lenguaje Musical?
- Cuando se da clase de instrumento mezclada con Lenguaje Musical ¿de qué formas se está haciendo?
- ¿En qué condiciones se está trabajando la primera vista en las Escuelas de Música?
- ¿Es conveniente que sea el mismo tipo de profesorado el que imparta la asignatura de instrumento principal en los estudios superiores de interpretación y de pedagogía?

- ¿Debería existir una asignatura específica de didáctica de cada instrumento, pero impartida por alguien de su propio instrumento – o mínimamente de su familia instrumental-?
- ¿Esa clase la podrían impartir en condiciones los actuales docentes de instrumento del superior, que han sido seleccionados en base a criterios pensados para impartir docencia en especialidades de interpretación y no de pedagogía?
- ¿Por qué el “elefante en la habitación” de la pedagogía instrumental suele pasar desapercibido durante tanto tiempo a tantos niveles?
- ¿Por qué es más fácil pensar que se necesita formación para asignaturas teóricas/grupales que para la clase de instrumento?
- ¿Cómo deberían ser las clases de instrumento en las que también se enseñe a enseñar ese instrumento?
- ¿Por qué el valor de la pedagogía -especialmente la instrumental- está tan denostado?

Finalmente, dada la gran cantidad de resultados, conclusiones y líneas futuras de investigación que consideramos pueden ser de interés, tanto para la comunidad científica, como para aquellas personas encargadas de la formación pedagógica de los futuros docentes, las presentamos todas recopiladas en el último de los anexos, para que pueda funcionar como una *separata*. Asimismo, se ha diseñado una visualización interactiva que es accesible mediante el enlace de la figura X en la se pueden explorar de una forma gráfica y esperamos que ayude a la función de transferencia que toda investigación debe perseguir.

Figura 32 QR de acceso a visualización interactiva de resultados, conclusiones y líneas futuras



11. Coda valenciana

“Que no mire atrás, solamente. Que muchas veces decimos “a ver como aprendí yo a tocar, a ver cómo...” ¿No? Que no mire atrás, sino que mire hacia delante, que abra la mente y que vea qué está haciendo el mundo.”

(Participante 6, P129)

Una investigación doctoral, es un trabajo que acompaña al doctorando durante un largo recorrido vital. Desde que se inició este trabajo hasta el momento presente ha habido algunos hitos significativos relacionados precisamente con el tema de investigación que es necesario comentar y que hablan de la transferencia de conocimiento que ya se está produciendo de los resultados de esta investigación.

En primer lugar, al poco de empezar este trabajo, se me dio la oportunidad de crear una asignatura optativa propia de mi centro sobre Pedagogía Musical. La cuál desde entonces se viene impartiendo por mí en el Conservatorio Profesional de Música Mestre Tàrrega de Castellón, siendo la primera vez que en toda la comunidad autónoma se imparten enseñanzas de pedagogía en las Enseñanzas Profesionales de Música, adelantándonos muchos años a lo que estaba por venir. La creación de dicha asignatura significó un reto y también sirvió para ofrecer una mínima formación pedagógica a varias promociones de alumnos, algunos de los cuales son ahora docentes de música en Escuelas de Música, y efectivamente, salvo el caso de los que posteriormente han estudiado pedagogía o algún grado de educación, es la única formación docente con la que cuentan. Algunos de los cuales me han comunicado que les sirvió de mucho ese pequeño oasis pedagógico para poder enfrentarse a las clases que ahora estaban impartiendo.

La creación por mi parte de dicha asignatura fue acogida con mucho interés por la propia administración pública y en numerosas ocasiones he sido llamado para impartir formación continua a través de los distintos CEFIREs dirigida a Directores de Escuelas de Música o personas interesadas en formarse para ello.

En numerosos momentos de esta investigación se ha hablado de lo obsoleta que está la normativa con respecto a las necesidades reales de formación pedagógica, y en poco tiempo (y coincidiendo con la realización de este trabajo) se han producido pequeños avances en la Comunidad Valenciana. Por una parte, la llegada de la LOMLOE, obligaba a la redacción de nuevos currículums adaptados la nueva ley orgánica de educación, y si bien aún no se ha producido una nueva redacción a nivel nacional, la Comunidad Valenciana ha tomado la iniciativa. Y dentro del margen de maniobra posible, sí se está actualizando el currículum que previsiblemente se implantará en los conservatorios profesionales para próximos cursos. En la propuesta, aun en borrador mientras se escriben estas líneas hay varias cosas que nos parecen

acertadas:

- Se crean perfiles profesionales para la gestión de las asignaturas optativas.
- Se potencia con ello la orientación profesional que deberán hacer los tutores.
- Hay por lo menos, un perfil profesional para cada especialidad de superior existente.
- Entre los perfiles profesionales se encuentra uno llamado: Pedagogía Aplicada a la Docencia en Escuelas de Música

Y precisamente en la creación del currículum de estas asignaturas de Pedagogía en el Perfil de Pedagogía Aplicada a la Docencia en Escuelas de Música es en la que, junto a otras tres personas, se me ha llamado y he sido asesor para la creación y redacción del mismo.

La creación de este Perfil Profesional, que aunque evidentemente está enfocado a orientar hacia las enseñanzas superiores de música, también capacita para la docencia en Escuelas de Música; viene vinculado a otra novedad legislativa en la Comunidad Valenciana. El ya publicado Decreto 2/2022, que regula las escuelas de enseñanzas artísticas no formales de música y artes escénicas, y que en su artículo 9.6 indica la formación pedagógica necesaria para impartir clases en ellas; entre las que se encuentra precisamente el Título Profesional de Música, siempre que se pueda acreditar haber cursado asignaturas optativas de perfil pedagógico.

Como vemos, parece que hay esperanza en los nuevos cambios legislativos que se prevén, para mejorar en parte la situación de la pedagogía. No obstante, nada de eso deja obsoleto en absoluto este trabajo. La importancia de este trabajo reside en que puede empezar a informar en cómo puede ser esa formación pedagógica que se debe impartir en las Enseñanzas Profesionales, aportando gran cantidad de datos, resultados, y especialmente preguntas por responder todavía para aquellos que estaremos encargados de esa formación pedagógica tan necesaria.

12. Bibliografía

- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2006). The State of Music in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 6-20. <https://doi.org/10.1177/002242940605400102>
- AEC. (s. f.). *Polifonia*. <https://aec-music.eu/project/polifonia/>
- AEC. (2007a). *Music Schools in Europe / Part A: Research results*. AEC Publications.
- AEC. (2007b). *Music Schools in Europe / Part B: National information Country overviews*. AEC Publications.
- AEC. (2007c). *Music Schools in Europe / Part C: Appendices*. AEC Publications.
- AEC. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: european perspectives*. AEC Publications.
- Alsina, P. (1997). *El area de educacion musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Arámberri Balboa, M. J. (2003). *Comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical: estrategias metacognitivas implicadas* [Tesis doctoral]. UNED.
- Arnáiz Rodríguez, M. (2015). *La interpretación musical y la ansiedad escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música* [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31825e3578>
- Aróstegui, J. L. (2004). Much more than music: Music education instruction at the University of Illinois at Urbana-Champaign. En *The social context of music education* (pp. 127-210). Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Aróstegui, J. L. (2010). *Educating music teachers for the 21st century*. Sense Publishers.
- Aróstegui Plaza, J. L. (2016). La investigación en los conservatorios superiores y centros superiores de Música. *Quodlibet*, 61.
- Aróstegui Plaza, J. L., & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2).
- Austin, J., Isbell, D., & Russell, J. (2012). A multi-institution exploration of secondary

- socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 40, 66-83.
- Baker, D. (2005). Peripatetic music teachers approaching mid-career: a cause for concern? *British Journal of Music Education*, 22(August 2005), 141-153. <https://doi.org/10.1017/S026505170500611X>
- Ballantyne, J. (2001). The distinctive nature of music education and music teacher education. En P. Singh & E. McWilliam (Eds.), *Designing educational researchers: theories, methods and practices* (pp. 1-12). Post Pressed.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. *Research Studies in Music Education*, 26(26), 37-50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Ballantyne, J. (2007a). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181-191. <https://doi.org/10.1177/0255761407083573>
- Ballantyne, J. (2007b). Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0255761407079955>
- Bauman, Zygmunt. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bautista Arellano, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión: pasado, presente y estrategias para el futuro*. Graó.
- Bennett, D., Wright, D., & Blom, D. M. (2010). The Artistic practice-Research-Teaching (ART) Nexus: Translating the Information Flow. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(2), 1-19.
- Berbel Gómez, N. (2012). *La educación musical elemental en las Islas Baleares: evaluación de la calidad de las escuelas de música* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears.

- Bergee, M. J., Coffman, D. D., Demorest, S. M., Humphreus, J. T., & Thornton, L. P. (2001). *Influences on Collegiate Students' Decision To Become a Music Educator*. NAFME.
- Blacking, J. (1974). *How Musical Is Man?* University of Washington Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-9.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. En *Qualitative Research Journal* (Vol. 9, Número 2).
- Bowman, W. (2012). Music's Place in Education. En G. MacPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 20-39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0003>
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012). The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education. En *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.001.0001>
- Brewer, W. (2009). *Conceptions of effective teaching and role-identity development among preservice music educators* [Tesis doctoral]. Arizona State University.
- Bridges, M. S. (1993). What our graduates wish we had told them. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4(1), 68-72.
- Burnard, P., Dillon, S. C., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(August 2016), 109-126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Burt, R., & Mills, J. (2006). Taking the plunge: The hopes and fears of students as they begin music college. *British Journal of Music Education*, 23(01), 51. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006741>
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(03), 199. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006601>

- Calatayud, L. (2001). Las escuelas de música en la Comunidad Valenciana. *Eufonía*, 22, 25-27.
- Campayo Muñoz, E. Á. (2017). *El desarrollo de las competencias emocionales como herramienta para la mejora de la interpretación musical en las enseñanzas de música en conservatorios* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- Campbell, P. S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H., & Wiggins, T. (2005). *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Australian Academic Press.
- Carey, G. M. (2004a). Contemporary issues in pedagogy in music institutions. *Journal of the Australian Music Centre*, 64, 44-45.
- Carey, G. M. (2004b). *New Understanding of «Relevant» Keyboard Pedagogy in Tertiary Institutions* [Tesis doctoral]. Queensland University of Technology.
- Carey, G. M. (2008). Curricula and Pedagogy for the 21st Century. *International Society of Music Education Conference, August*.
- Carretero, M. (2001). Las escuelas municipales de música y danza de Madrid: una rica experiencia y un camino por recorrer. *Eufonia*, 22, 9-12.
- Casas Mas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cathart, S. (2013). *UK piano teaching in the 21st century: exploring common practices, expertise, values, attitudes and motivation to teach*. University of London.
- Checa, R. (2001). Las escuelas de música y danza en Andalucía: otra forma de aprender. *Eufonía*, 22, 1-6.
- Conway, C. (1999). The Development Of Teaching Cases for Instrumental Music Methods Courses. *Journal of Research in Music Education*, 47(4).
- Conway, C. (2000). The preparation of teacher-researchers in preservice music education. *Journal of Music Teacher Education*.
- Conway, C. (2001). What has research told us about the beginning music teacher? *Journal of Music Teacher Education*, Spring.
- Conway, C. (2002a). Curriculum Writing in Music. *Music Educators Journal*, 34.
- Conway, C. (2002b). Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators Regarding Preservice Music Teacher Preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20-36.

- Conway, C. (2003). An Examination of District-Sponsored Beginning Music Teacher Mentor Practices. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 6-23.
- Conway, C. (2006). Navigating through Induction: How a Mentor Can Help. *Music Educators Journal*, 92(5), 56-60.
- Conway, C. (2007). Setting an Agenda for Professional Development Policy, Practice, and Research in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 56-61. <https://doi.org/10.1177/10570837070170010109>
- Conway, C. (2008). Experienced music teacher perceptions of professional development throughout their careers. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Número 176, pp. 7-18).
- Conway, C. (2011). Professional Development of Experienced Music Teachers: Special Focus Issue. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 55-59. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.545751>
- Conway, C. (2012). Ten Years Later: Teachers Reflect on «Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation». *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 324-338. <https://doi.org/10.1177/0022429412453601>
- Conway, C. (2013). Good Rhythm and Intonation from Day One in Beginning Instrumental Music. *Music Educators Journal*, 89(5), 26-31.
- Conway, C. (2015). The experiences of first-year music teachers: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 65-72. <https://doi.org/10.1177/8755123314547912>
- Conway, C. (2019). Pushing the Boundaries from the Inside. *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States, January 2020*, 1-22. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.1>
- Conway, C., Christensen, S., Garlock, M., Hansen, E., Reese, J., & Zerman, T. E. H. (2012). Experienced music teachers' views on the role of journal writing in the first year of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177/1321103X12445665>
- Conway, C., & Eros, J. (2016). Descriptions of the second stage of music teachers' careers.

Research Studies in Music Education, 38(2), 221-233.
<https://doi.org/10.1177/1321103X16672607>

Conway, C., Eros, J., Pellegrino, K., & West, C. (2010a). Instrumental Music Education Students' Perceptions of Tensions Experienced During Their Undergraduate Degree. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 260-275.
<https://doi.org/10.1177/0022429410377114>

Conway, C., Eros, J., Pellegrino, K., & West, C. (2010b). The role of graduate and undergraduate interactions in the development of preservice music teachers and music teacher educators: A self-study in music teacher education. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Número 183, pp. 49-64).

Conway, C., Hansen, E., Schulz, A., Stimson, J., & Wozniak-Reese, J. (2004). Becoming a Teacher: Stories of the First Few Years. *Music Educators Journal*, 91(1), 45.
<https://doi.org/10.2307/3400105>

Conway, C., & Hibbard, S. (2018). Music teachers' lives and the micropolitical landscape of schools. *Research Studies in Music Education*, 40(1).
<https://doi.org/10.1177/1321103X18765461>

Conway, C., Hibbard, S., Albert, D., & Hourigan, R. (2005a). Professional Development for Arts Teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 3-9.
<https://doi.org/10.3200/AEPR.107.1.3-10>

Conway, C., Hibbard, S., Albert, D., & Hourigan, R. (2005b). Voices of Music Teachers regarding Professional Development. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 11.
<https://doi.org/10.3200/AEPR.107.1.11-14>

Conway, C., Hibbard, S., & Rawlings, J. R. (2015). The potential use of micropolitics in examining personal and professional experiences of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 23-36. <https://doi.org/10.1177/1057083714539768>

Conway, C., & Hodgman, T. M. (2007). *Handbook for the beginning music teacher*. GIA Pubns.

Conway, C., & Holcomb, A. (2008). Perceptions of experienced music teachers regarding their work as music mentors. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 55-67.
<https://doi.org/10.1177/0022429408323073>

Conway, C., & Jeffers, T. (2004). The teacher as researcher in beginning instrumental music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 35-45.
<https://doi.org/10.1177/87551233040220020105>

- Conway, C., Krueger, P., Robinson, M., Haack, P., & Smith, M. V. (2002). Beginning music teacher induction and mentor policies: A cross-state perspective. *Arts Education Policy Review*, 104(2), 9-17. <https://doi.org/10.1080/10632910209605998>
- Conway, C., Pellegrino, K., Stanley, A. M., & West, C. (2019a). Setting an Agenda for Music Teacher Education Practice, Research, and Policy. *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*, January, 903-916. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.46>
- Conway, C., Pellegrino, K., Stanley, A. M., & West, C. (Eds.). (2019b). *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.001.0001>
- Conway, C., & Zerman, T. E. H. (2004). Perceptions Of An Instrumental Music Teacher Regarding Mentoring, Induction, And The First Year Of Teaching. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 72-82. <https://doi.org/10.1177/1321103X040220011001>
- Corbin, J., & Cisneros-Puebla, C. A. (2004). Aprender a pensar conceptualmente. *Forum Qualitative Social Research*, 5(3).
- Corredor Blanco, B. (2019). *Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana*. Universitat de València.
- Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento: Metodología del estudio, psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Música mundana maqueda.
- Cox, G., & Stevens, R. (Eds.). (2010). *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. Continuum International Publishing Group.
- CPM Andrés Segovia de Linares. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*. <http://www.conservatoriodelinares.es>
- CPM Ángel Barrios de Granada. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*. <https://www.conservatorioangelbarrios.com>
- CPM Carlos Ros de Guadix. (2019). *Programación de Pedagogía*. <https://www.conservatorioguadix.es>
- CPM Costa del Sol de Fuengirola. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<http://www.conservatoriocostadelsol.es/web/>

CPM Cristobal de Morales de Sevilla. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<https://cpmcrisobaldemorales.es>

CPM de El Ejido. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<http://www.conservatorioelejido.es>

CPM de Ourense. (2019). *Programación Itinerario Pedagogía*.

<https://www.conservatoriourense.gal>

CPM de Santiago. (2019a). *Programación de Técnicas de Composición Aplicadas á Didáctica*.

<https://www.conservatoriosantiago.gal>

CPM de Santiago. (2019b). *Programación Fundamentos de Pedagogía*.

<https://www.conservatoriosantiago.gal>

CPM de Vigo. (2019). *Programación de Itinerario de Pedagogía*. <https://cmusvigo.gal>

CPM Francisco Guerrero de Sevilla. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<https://conservatoriofranciscoguerrero.es>

CPM Javier Perianes de Huelva. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/cpmjavierperianes/>

CPM Jerónimo Meseguer de Almansa. (2019). *Programación de Didáctica de la Música*.

<http://conservatoriodealmansa.es>

CPM José Salinas de Baza. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<https://conservatoriodebaza.com>

CPM Manuel Carra de Málaga. (2019). *Programación de Pedagogía*.

<http://www.conservatoriomanuelcarra.es>

CPM Manuel Quiroga de Pontevedra. (2019). *Programación Pedagogía*.

<https://www.conservatoriomanuelquiroga.gal>

CPM Marcos Redondo de Ciudad Real. (2019). *Programación de Didáctica de la Música*.

<https://www.conservatoriociudadreal.es>

CPM Marcos Redondo de Pozo Blanco. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<https://www.cmpozoblanco.com>

CPM María de Molina de Úbeda. (2019). *Programación de Pedagogía Musical*.

<http://www.conservatoriodeubeda.com/es/>

CPM Ramón Garay de Jaén. (2019). *Programación de Pedagogía*. <http://www.cpmjaen.es/blog/>

CPM Torrejón y Velasco de Albacete. (2019). *Programación de Didáctica de la Música*.

- <https://www.torrejonyvelasco.com>
- CPM Xan Viaño de Ferrol. (2019). *Programación de Pedagogía*.
<http://www.edu.xunta.gal/centros/cmusxanviano/>
- CPM Xoán Montes de Lugo. (2019). *Programación de Pedagogía*.
<https://www.cmusxoanmonteslugo.edu.es>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., & Welch, G. F. (2008). From music student to professional: the process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(03), 315. http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0265051708008127
- Davidson, J. W., & MacArthur, S. (2021). Conceptions of musical ability and the expertise paradigm. En *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 153-168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-16>
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 40-44. <https://doi.org/10.2307/40318764>
- de Alba Eguiluz, B. (2015). *Las Escuelas de Música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- de Castro de la Puente, C. (2015). *Estilos de aprendizaje en la práctica pianística* [Tesis doctoral]. UNED.
- Díaz Mohedo, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 223, 86-97.
- Díaz-Gómez, M. (2002). *La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música: La necesaria Coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Duke, R. A. (2005). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Learning and Behavior Resources.
- Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 7-19.
- Duque, J., & Jorquera, M. C. (2013). Identidades profesionales en educación musical.

- Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. *Re-conceptualizing the Professional Identity of European Teacher: Sharing Experiences*, 243-256.
- Edwards, A. L. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology*, 37(2), 90-93. <https://doi.org/10.1037/h0058073>
- EFMET. (2005). *Recommendations to the European Union about the role of music education and training in the new EU programme for culture*. 1-6.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). *Music matters: a philosophy of music education* (2.^a ed.). Oxford University Press, USA.
- ESMAR. (s. f.). *Pregrado*. <https://www.esmarmusic.com>
- Eurydice. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo Audiovisual y Cultural.
- Eurydice. (2021). The Structure of the European Education Systems. *Eurydice*. <https://eacea.ec.europa.eu>
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. *National Partnership for excellence and accountability in teaching*, 1-48p.
- Fernández González, M. J. (2012). How students learn to teach? A case study of instrumental lessons given by Latvian undergraduate performer students without prior teacher training. *Music Education Research*, 14(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685455>
- Fernández Guerra, J. (1997). Las escuelas de música: la niña bonita de la LOGSE. *Doce notas*, 6.
- Fernández Guerra, J. (2000). Para limpiar el camino de las Escuelas de Música. *Doce notas*, 23.
- Figueiredo, S., Soares, J., & Finck Schambeck, R. (2015). *The preparation of Music Teachers A global Perspective*. Porto Alegre: ANPPOM.
- Froehlich, H. (2002). Thoughts on schools of music and colleges of education as places of «rites and rituals»: consequences for research on practising. En *Research in and for higher music education: festschrift for Harald Jørgensen* (pp. 149-166). Norges Musikkhøgskole.
- Froehlich, H., & L'Roy, D. (1985). An investigation of occupational identity in undergraduate music education majors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 65-75.

- Gaunt, H. (2005). Instrumental/vocal teaching and learning in conservatoires: a case study of teachers' perceptions. En G. Odam & N. Bannan (Eds.), *The reflective conservatoire : studies in music education* (pp. 249–271). Guildhall School of Music and Ashgate Publishing Ltd.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gembris, H., & Langner, D. (2003). The Professional Development of Young Musicians : First Results of the Alumni Project. *Proceedings of the 5th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM-2003), September*, 362-364.
- Gibbs, L. (1993). *Private lives: Report on the survey of private music teachers and their professional development and training*. University of London.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. En *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company.
- Goldaracena Asa, A. (2009). *Las escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad* [Tesis doctoral]. Universidad Pública de Navarra.
- González Royo, A. (2017). *Ideas de los Profesores de Instrumento en Conservatorio sobre la Evaluación y la Calificación* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- González Royo, A., & Bautista, A. (2018). ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio sobre los procedimientos de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 103. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1041>
- Gorbe Ferrer, L. (2017). *Origen, fundamentación y sistematización de la educación auditiva en España: Caracterización del dictado musical como estrategia complementaria al solfeo*. [Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/86194>
- Gorbe Martínez, E. I. (2017). *La formación en la excelencia musical en los conservatorios superiores: exploración y puesta en práctica desde la acción docente* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing.
- Green, L. (2008). Janet Mills 1954–2007 – an appreciation. *Music Education Research*, 10(2),

- 173-175. <https://doi.org/10.1080/14613800802079023>
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1080/17411912.2012.675856>
- Green, L. (2012). Music Education and Some of Its Subfields: Thoughts about Future Priorities. En G. MacPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (pp. 614-620). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0044>
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26(1), 57-70. <https://doi.org/10.1017/S0265051708008279>
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 475-492). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (2002). *Musical development and learning: The international perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1984). Two Courses of Expertise. *乳幼児発達臨床センター年報*, 03, 27-36.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Hellman, D. (2008). Do music education majors intend to teach music? An exploratory survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 65-70.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Herrera, M. (2014). *Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Heyneman, S. P. (2003). What the United States needs to learn from UNESCO. *Prospects*:

- Quarterly Review of Comparative Education*, 33(1=125), p.7-10.
<https://doi.org/DOI:10.1023/A:1022699928683>
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise. En K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 301-335). Cambridge University Press.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/1461380022000011902>
- Human Instruments. (s. f.). *Home*.
- Ibeas López, M. (2015). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178.
<https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- Isbell, D. S. (2015). The Socialization of Music Teachers: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34, 5-12.
<https://doi.org/10.1177/8755123314547912>
- Jambrina Rodríguez, J. (2017). *Las escuelas de música tradicional en Castilla y León. Análisis comparativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Johansen, G. (2013). Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 41-51.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.21.1.41>
- Juliet Corbin & Anselm Strauss. (2010). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36(2), 463-465.
<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0038029616300589>
- Kennell, R. (1992). Toward a Theory of Applied Music Instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(2), 5-16.

- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277-286. <https://doi.org/10.1177/0255761404049806>
- Kertz-Welzel, A. (2015). Lessons from Elsewhere? Comparative Music Education in Times of Globalization. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 48. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.48>
- Kertz-Welzel, A. (2018). Globalizing music education: A framework. En *Music Education ...* (Vol. 37, Número 2). Indiana University Press.
- Kingsbury, H. (2001). *Music, Talent and Performance. A conservatory cultural system* (1.^a ed.). Temple University Press, U.S.
- Krueger, P. J. (1999). New music teachers speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education*, 8(2), 7. <https://doi.org/10.1177/105708379900800203>
- Leonhard, C. (1982). Music Teacher education in the United States. En R. Colwell (Ed.), *Symposium in music education*. University of Illinois.
- Levitin, D. J. (2008). *The world in six songs: how the musical brain created human nature*. Penguin.
- Lindskog, T., Renberg, A., & Tegler, T. (2007). *A web site analysis of music teacher education in Europe - A study of six countries*. Lund university.
- Llorente, J. (2001). La escuela de música en Euskadi: han pasado ya ocho años. *Eufonia*, 22, 1-5.
- López García, N. J., & Moya Martínez, M. del V. de. (2015). *La música en las escuelas europeas: Situación actual de la educación musical en los currículos de primaria de los estados miembros de la Unión Europea*. Liberlibro.
- López Íñiguez, G. (2014). *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Bernad, L. (2015). *Piec: Programa Para El Desarrollo De La Inteligencia Emocional En Los Conservatorios* [Tesis doctoral]. UNED.
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Education Research*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>
- Lorenzo Quiles, O., López León, R. N., & Latorre Rodríguez, I. S. (2016). *Maestros de educación*

musical, contexto profesional: una perspectiva internacional. Algibe.

Macdonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2017). *Handbook of Musical Identities.*

Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2017). *Handbook of Musical Identities.*

Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>

Macián González, R. (2017). *Contraste de dos aproximaciones didácticas en la iniciación al violín: una investigación en el aula con niños de 4-5 años* [Tesis doctoral]. Universitat de València.

Marco Rico, V. (2010). *El rendimiento académico en el conservatorio de música Análisis de variables motivacionales* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma -- Musician or Teacher? / Das Dilemma des Musiklehrers -- Musiker oder Lehrer? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.

<https://doi.org/10.1177/025576149803200102>

McCarthy, M. (2012). International Perspectives. En G. MacPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1.* Oxford University Press.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª edición). Pearson Educación.

McPherson, G. E. (Ed.). (2016). *Musical Prodigies.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199685851.001.0001>

McPherson, G. E., Blackwell, J., & Hallam, S. (2022). Musical Potential, Giftedness, and Talent Development. En G. E. McPherson (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Performance, Volume 1* (pp. 30-55). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.3>

McPherson, G. E., & Hallam, S. (2016). Musical Potential. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 433-448). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.4>

McPherson, G., & Welch, G. F. (Eds.). (2012a). *Oxford Handbook of Music Education Vol 1.* Oxford University Press.

McPherson, G., & Welch, G. F. (Eds.). (2012b). *Oxford Handbook of Music Education Vol 2.* Oxford University Press.

- Medina Ascanio, M. A. (2016). *Las escuelas de música de canarias y su gestión. La escuela de música de Agüimes, un modelo a seguir*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Laguna.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Miller, J., & Baker, D. (2007). Career orientation and pedagogical training: conservatoire undergraduates' insights. *British Journal of Music Education*, 24(01), 5. <https://doi.org/10.1017/S0265051706007194>
- Mills, J. (2004a). Conservatoire students as instrumental teachers. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Números 161-162, pp. 145-154).
- Mills, J. (2004b). Working in music: Becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(February 2015), 245-261. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281712>
- Mills, J. (2005). Addressing the Concerns of Conservatoire Students about School Music Teaching. *British Journal of Music Education*, 22(1), 63-75. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005996>
- Mills, J. (2006). Performing and teaching: the beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, 34(3), 372-390. <https://doi.org/10.1177/0305735606064843>
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford University Press.
- Mills, J. (2008). *Learning to Perform: instrumentalists and instrumental teachers: Ens of project research report*.
- Mills, J., Burt-Perkins, R., & Phillips, A. (2007). The young instrumental teacher: Learning to teach music while a student at a conservatoire. *The fifth international conference for research in music education, April*, 14-17.
- Miralles-Bono, J. L. (2016a). *Desconservando los conservatorios. Una agenda de reformas basada en otros sistemas educativos musicales de éxito* [Tesis de máster]. Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Miralles-Bono, J. L. (2016b). La educación musical sufre bullying. En SEM-EE (Ed.), *III Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música y I Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música* (pp. 84-105).
- Miralles-Bono, J. L. (2016c). Revelando los secretos de la enseñanza de la lectura a primera vista en el piano. *IV CEIMUS educación e investigación musical. La experiencia creativa en la pedagogía de la música*, 9-15.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 722-727.
- Morant Navasquillo, R. (2012). *Perspectivas docentes de las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas: historia, presente y futuro* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- Morgan, C. (1998). *Instrumental Music Teaching and Learning: A Life History Approach* (Número October) [Tesis doctoral]. University of Exeter.
- NAfME. (s. f.). NAfME. <https://nafme.org/about/>
- Natale-Abramo, M. (2015). The construction of instrumental music teacher identity. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 202, 51-69. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.202.0051>
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions*. University of Illinois Press.
- OHMI. (s. f.). About. <https://www.ohmi.org.uk>
- Oller, C. M. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Paise, M. (2010). *Six beginning music teachers' music teacher role identities* [Tesis doctoral]. Arizona State University.
- Pascual Pérez, C. (2020). *Diseño y planificación de competencias específicas en el currículum de enseñanzas profesionales de música: modalidades composición-dirección en la enseñanza superior* [Universitat Jaume I]. <https://doi.org/10.6035/14113.2020.315977>
- Patel, S. (2007). International collaboration in social science research. *Social Sciences News from the Economic and Social Research Council*, 65.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Pérez Echeverría, M. P. (2020). Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades. En J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado, & G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Ediciones Morata.

- Persson, R. S. (1993). You have to conform! A closer look at the training of musical performers. *Tenth World Congress on Gifted and Talented Education, August*.
- Persson, R. S. (2000). Survival of the Fittest or the Most Talented? *Journal of Secondary Gifted Education, XII(1)*, 25-38.
- Pliego de Andrés, V. (2011). Una burbuja musical. *Escuela, 3921*.
- Ponce de León, L., & Lago, P. (2014). *La música en el mundo académico y profesional: manual de orientación*. Editorial CCS.
- Ponce Vera, M. (2012). *Iniciación al Piano. La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Porta, A. (2018). La investigación en Educación Musical entre lo interdisciplinar y lo específico. Dando visibilidad a sus intereses docentes e investigadores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 0(14)*, 57-74.
- Pozo, J. I., Pérez Echevarría, M. P., Torrado, J. A., & López-Íñiguez, G. (Eds.). (2020). *Aprender y enseñar música*. Ediciones Morata.
- Raiber, M., & Teachout, D. (2014). *The Journey from Music Student to Teacher*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315885193>
- RCPM de Albacete. (2019). *Programación de Didáctica de la Música*.
<https://www.realconservatorioalbacete.es>
- RCPM de Almería. (2019). *Programación Pedagogía Musical*.
<https://www.conservatoriodealmeria.es>
- RCPM Manuel de Falla de Cádiz. (2019). *Programación Pedagogía Lenguaje Musical*.
<https://conservatoriomanueldefalla.es>
- Regelski, T. (2002). On Methodolatry and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review, 10(2)*, 102-123.
<https://doi.org/10.2979/pme.2002.10.2.102>
- Reid, A. (1999). *Conceptions of Teaching and Learning Instrumental and Vocal Music* [Tesis doctoral]. University of Technology Sydney.
- Roberts, B. (1990). Being a Singer : A Sociological Analysis of the Role Identity of University Voice Majors. *Canadian Music Educatorna, 40(3)*, 69-73.
- Roberts, B. (1991a). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education, 18(1)*, 30-39. <https://doi.org/10.1177/025576149101800104>
- Roberts, B. (1991b). *Musician. A Process of Labelling*. Memorial University of Newfoundland.

- Roberts, B. (1993). *I, Musician: towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. (2000). The sociologist's snare: identity construction and socialization in music. *International Journal of Music Education*, 35(1), 54-58. <https://doi.org/10.1177/025576140003500116>
- Roche, E. M. (2005). El papel de las Escuelas de Música. *Doce notas*, 1-13.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A., & Dogani, K. (2010). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. En A. Liimets & M. Mäesalu (Eds.), *Music Inside and Outside the School* (Número January 2011, pp. 1-24).
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rowley, J., Reid, A., & Bennet, D. (2021). Holding Musical Identities: The Portfolio Musician. En A. Creech, D. A. Hodges, & S. Hallam (Eds.), *Routledge Internacional Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 367-380). Routledge.
- Sánchez García, G. (2017). *Escuelas municipales de música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.
- Schilling, E. (2012). Non-linear careers: Desirability and coping. *Equality, Diversity and Inclusion*, 31(8), 725-740. <https://doi.org/10.1108/02610151211277590>
- Schippers, H. (2009). Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective. En *Ethnomusicology Forum* (Vol. 19, Número 2). Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sempere Comas, N. (2001). Escuelas de música: presentación de la monografía. *Eufonía*, 22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2).
- Sobrido, R. (2001). ¡Sí, pero se mueve! (Galileo Galilei). *Eufonia*, 22, 4-8.

- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. *World Yearbook of Education 2012*, 3-17.
- Strauss, A. L. (1987). Qualitative Analysis for Social Scientists. En *Qualitative Analysis for Social Scientists*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511557842>
- Taylor, A., & Hallam, S. (2011). From leisure to work: amateur musicians taking up instrumental or vocal teaching as a second career. *Music Education Research*, 13(3), 307-325. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.603044>
- Thornton, A. (2012). *Artist, Researcher, Teacher A Study of Professional Identity in Art and Education*. Intellect.
- Torrado, J. A. (2003). *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Tripiana Muñoz, S. (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- UNESCO. (s. f.). *European Music Council*. <https://www.emc-imc.org/about/history/>
- Valcárcel Marsà, S. (2012). La orquesta de cuerda frotada en el currículo escolar obligatorio. *Música y Educación*, 25(90).
- Vergel, C. (2001). Escuelas de música en Cataluña. *Eufonia*, 22, 1-5.
- Vicente Bújez, A., & Aróstegui Plaza, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12, 1-14.
- Vives de Prada, A. (2017). *Estudio de la diversidad de culturas musicales presentes en las escuelas municipales de música de Navarra* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Ward, V. (2004). Good performance, music analysis and instrumental teaching; towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research*, 6(2), 191-215. <https://doi.org/10.1080/1363243041000222591>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2).

- Wolfgang, R. E. (1990). Early field experiences in music education: A study of teacher role socialization (preservice teachers). *Dissertation Abstracts International*, 50(1), 137.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). Schirmer Books.
- Yeves Moya, M., & Navasquillo, R. M. (2014). Las Escuelas de Música Valencianas . Un estudio múltiple de casos sobre la formación musical aficionada versus profesional. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 34(34), 18-35.
- Zhukov, K. (2021). Learning to play an instrument. En *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 185-200). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-18>
- Zubeldia Etxeberria, M. A. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de Conservatorio* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.

Anexo I: Legislación

Dado que las Normas APA en su séptima edición se basan en *The Bluebook: a Uniform System of Citation*⁸⁴ para la gestión de las citas y referencias legales; siendo un texto centrado exclusivamente en el sistema legal de Estados Unidos, se ha utilizado para este trabajo el esquema general recomendado por la mayoría de las universidades españolas para estos casos y las abreviaturas del sistema *Aranzadi*⁸⁵ en aquellos casos en los que se disponga de ellas para las normas más reconocibles. Al mismo tiempo se ofrece en este anexo y siempre que esté disponible el Identificador Europeo de Legislación – ELI⁸⁶ para cada disposición en primera instancia y si no existe, el permalink correspondiente a la base de datos legal que lo publica.

⁸⁴ <https://www.legalbluebook.com>

⁸⁵ <http://www.westlawinsignis.es/maf/s/insignis/html/help/abreviaturas.html>

⁸⁶ <https://www.boe.es/legislacion/eli.php>

Legislación Estatal

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de enero de 2007, núm. 18.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577>

Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de junio de 2010, núm.

137. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/14/631/con>

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los

Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de octubre de 1966, núm. 542.

Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y

funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de agosto de 1992, núm. 202. [https://www.boe.es/eli/es/o/1992/07/30/\(5\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1992/07/30/(5))

Legislación Autonómica

Andalucía

Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las escuelas de música y danza.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 11 de octubre de 1997, núm 119.

Decreto 241/2007 de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 14 de septiembre de 2007, núm 182.*

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252>

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de agosto de 2011, núm 165.* <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/165/8>

Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 15 de noviembre de 2007, núm 225.*

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/225/4>

Orden de 18 de abril de 2012, por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores y la admisión del alumnado en los centros públicos que imparten estas enseñanzas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30 de abril de 2012, núm 83.* <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/83/2>

Aragón

Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón, 12 de junio de 2002, núm 68.*

Decreto 126/2004, de 11 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 183/2002, de 28 de mayo, de regulación de las escuelas de música y danza en la

Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*, 26 de mayo de 2004, núm 61. **Orden de 25 de noviembre de 2003**, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*, 12 de diciembre de 2003, núm 148.

Orden de 3 de mayo de 2007 del departamento de educación, cultura y deporte por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la comunidad autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*, 9 de septiembre de 2007, núm 107.

Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*, 3 de octubre de 2010, núm 195.

Resolución de 4 de diciembre de 2007 de la Dirección General de Administración Educativa, por la que se regula el procedimiento de autorización de las asignaturas optativas en las enseñanzas profesionales de música a partir del curso académico 2008-2009. *Boletín oficial de Aragón*, 21 de diciembre de 2007, núm 150.

Asturias

Decreto 58/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 18 de julio de 2007, núm 141.

Decreto 54/2013 de 24 de julio, de primera modificación del Decreto 58/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 2 de agosto de 2013, núm 179.

Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 23 de mayo de 2014, núm 118.

Resolución de 18 de febrero de 2008 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la oferta y se autoriza el currículo de las asignaturas optativas en las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial del Principado de Asturias, 26 de febrero de 2008, núm 47.*

Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Consejería de educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas artísticas superiores de Grado. *Boletín Oficial del Principado de Asturias, 27 de mayo de 2011, núm 121.*

Canarias

Decreto 179/1994, de 29 de julio, de regulación de escuelas de música y danza. *Boletín Oficial de Canarias, 26 de agosto de 1994, núm 105.*

Decreto 364/2007 de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias, 16 de octubre de 2007, núm 206.*

Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios O ciales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. *Boletín Oficial de Canarias, 3 de abril de 2014, núm 65.*

Orden por la que se establece la organización académica de las enseñanzas profesionales de música de la comunidad autónoma de Canarias. *Circular del Gobierno de Canarias.*

Cantabria

Decreto 126/2007 de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín oficial de Cantabria, 1 de octubre de 2007, núm 191.*

Decreto 81/2014 de 26 de diciembre, que modifica el Decreto 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y se regula su

acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín oficial de Cantabria*, 7 de enero de 2015, núm 3.

Orden EDU/95/2008 de 16 de octubre, por la que se regula la oferta de asignaturas correspondientes a los cursos quinto y sexto de las Enseñanzas Profesionales de Música en los Conservatorios y Centros Autorizados de Cantabria. *Boletín oficial de Cantabria*, 30 de octubre de 2008, núm 210.

Castilla y León

Decreto 60/2007 de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 13 de junio de 2007, núm 114.

Decreto 34/2013, de 18 de julio, por el que se modifica el Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 24 de julio de 2013, núm 141.

Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, por la que se regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 18 de enero de 2006, núm 12.

Orden EDU/938/2009 de 28 de abril, por la que se regula la impartición, organización y autorización de las asignaturas optativas y perfiles educativos correspondientes a los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 5 de mayo de 2009, núm 82.

Castilla-La Mancha

Decreto 30/2002, de 26 de febrero de 2002, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 1 de marzo de 2002, núm 26.

Decreto 76/2007 de 19 de junio, por el que se regula el currículo de las enseñanzas

profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 22 de junio de 2007, núm 131.

Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 3 de septiembre de 2014, núm 169.

Orden de 18 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla el Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 15 de noviembre de 2002, núm 141.

Orden de 25 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el horario y la distribución de algunas especialidades de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 4 de junio de 2007, núm 140.

Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se determinan las condiciones y los procedimientos para la autorización a las escuelas de música y danza de titularidad pública inscritas en el registro de centros docentes para impartir las enseñanzas elementales de música y danza y se establecen las zonas de influencia para la coordinación entre los conservatorios de música o de danza y las escuelas de música y danza de titularidad pública. *Diario Oficial de Castilla la Mancha*, 8 de agosto de 2008, núm 164.

Cataluña

Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4 de agosto de 1993, núm 1779.

Decreto 25/2008 de 29 de enero, por el que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas de música de grado profesional y se regula la prueba de acceso. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 31 de enero de 2008, núm 5060.

Decreto 85/2014, de 10 de juny, dels ensenyaments artístics superiors. *Diari oficial de la*

Generalitat de Catalunya, 12 de junio de 2014, núm 6642.

Comunidad Valenciana

Decreto 158/2007 de 21 de septiembre del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 25 de septiembre de 2007, núm 5606.*

Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 10 de mayo de 2011, núm 6517.*
<https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2011/05/06/48/>

Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, de 9 de julio de 2013, núm 7063.* <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2013/07/05/91/>

Decreto 2/2022, de 14 de Enero, del Consell de Regulación de Las Escuelas de Enseñanza Artística No Formal de Música y de Artes Escénicas. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, de 7 de febrero de 2022, núm 9272.* <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2022/01/14/2/>

Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, de 10 de noviembre de 2011, núm 6648.* <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2011/11/02/24/>

Orden 28/2011 de 10 de mayo de la Conselleria de Educación, por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general, para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, de 17 de mayo de 2011, núm 6522.* <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2011/05/10/28/>

Orden 49/2015 de 14 de mayo de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican aspectos de la Orden 28/2011, de 10 de mayo, de la Consellería de

Educación, por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general, para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, de 15 de mayo de 2015, núm 7526.

Extremadura

Decreto 111/2007 de 22 de mayo por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Diario Oficial de Extremadura*, 29 de Mayo de 2007, núm 61.

Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Diario Oficial de Extremadura*, 10 de marzo de 2014, núm 47.

Galicia

Decreto 203/2007 de 27 de septiembre polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música. *Diario Oficial de Galicia*, 31 de octubre de 2007, núm 211.

Decreto 163/2015, do 29 de outubro, polo que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de Música, nas especialidades de Composición, Interpretación, Musicoloxía e Pedagogía, na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 16 de noviembre de 2015, núm 218.

Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 22 de abril de 1993, núm 75.

Orden de 23 de septiembre de 2008 pola que se determinan as materias optativas das ensinanzas profesionais de música establecidas polo Decreto 203/2007, do 27 de setembro. *Diario Oficial de Galicia*, 3 de octubre de 2008, núm 192.

Orde do 21 de novembro de 2016 pola que se regula a ordenación das ensinanzas artísticas superiores de Música en desenvolvemento do Decreto 163/2015, do 29 de outubro, polo que se establece o plan de estudos das ensinanzas artísticas superiores de Música, nas especialidades de Composición, Interpretación, Musicoloxía e Pedagogía na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 1 de diciembre de 2016, núm 230.*

Islas Baleares

Decreto 37/1999, de 9 de abril, por el que se regulan las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares, 20 de abril de 1999, núm 49.*

Decreto 53/2011 de 20 de mayo, de currículum de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de las Islas Baleares, 2 de junio de 2011, núm 81.*

Decret 4/2017, de 13 de gener, pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al Títol Superior de Música de les especialitats de Composició, Interpretació, Musicologia i Pedagogia i se'n regula l'avaluació. *Boletín Oficial de las Islas Baleares, 14 de enero de 2017, núm 6.*

Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, de 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares, 29 de mayo de 1999, núm 68.*

La Rioja

Decreto 7/2001, de 2 de febrero, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de la Rioja, 6 de febrero de 2001, núm 16.*

Decreto 29/2007 de 18 de mayo por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música impartidas en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de la Rioja, 22 de mayo de 2007, núm 69.*

Resolución de 16 de abril de 2008 de la Dirección General de Ordenación e Innovación

Educativa, por la que se establece el proceso de autorización de determinadas asignaturas optativas propuestas por los conservatorios de música en los cursos 5o y 6o de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de la Rioja, 8 de mayo de 2008, núm 62.*

Madrid

Decreto 30/2007 de 14 de junio del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 25 de junio de 2007, núm 149.*

Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de junio de 2011, núm 141.*

Orden 3350/2007 de 4 de julio de la Consejera de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación, la organización académica y el procedimiento de autorización de asignaturas optativas de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de julio de 2007, núm 167.*

Orden 3314/2010 de 10 de junio por la que se modifica la Orden 3530/2007, de 4 de julio, de la Consejera de Educación, que regula para la Comunidad de Madrid la implantación, la organización académica y el procedimiento de autorización de asignaturas optativas de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de julio de 2010, núm 169.*

Navarra

Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. *Boletín Oficial de Navarra, 22 de enero de 1993, núm 10.*

Decreto Foral 21/2007 de 19 de marzo por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 4 de mayo de 2007, núm 56.

Decreto Foral 12/2011 de 21 de febrero por el que se modifica el Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 2 de marzo de 2011, núm 42.

Orden Foral 106/2008 de 1 julio del Consejero de Educación, por la que se regulan las asignaturas optativas en las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 15 de agosto de 2008, núm 100.

Orden Foral 48/2011, de 29 de marzo, del Consejero de Educación, por la que se regula el acceso, la matriculación y la permanencia en las enseñanzas superiores de Grado en Música, en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 5 de mayo de 2011, núm 85.

Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 9 de mayo de 2014, núm 89.

País Vasco

Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y escuelas de música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 4 de enero de 1993, núm 1.

Decreto 229/2007 de 11 de diciembre por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas. *Boletín Oficial del País Vasco*, 13 de marzo de 2008, núm 52.

Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 29 de julio de 2013, núm 143.

Región de Murcia

Decreto 75/2008 de 2 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 7 de mayo de 2008, núm 105.

Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 16 de agosto de 2013, núm 105.

Anexo II: Extractos legales

Galicia

Se presenta aquí:

- Extracto del Decreto 203/2007 dónde se regula el itinerario de Pedagogía.
- Extracto de la Orden de 23 de septiembre de 2008 dónde se regula la única optativa relacionada con la pedagogía: Técnicas de composición aplicadas a la didáctica.

Extracto del Decreto 203/2007

c) Pedagogía Introducción

O itinerario de pedagogía baséase, por unha parte, no afondamento nos principios da educación musical e, por outra, na iniciación á comprensión e ao estudo do proceso didáctico.

Este itinerario posibilitalle ao alumnado o acceso ao coñecemento dos principios que rexen o ensino musical e a súa forma de transmisión. Preténdese, xa que logo, posibilitarlle uns criterios de actuación concretos, partindo do coñecemento e da comprensión dos recursos das principais escolas pedagóxicas.

Este achegamento aos elementos do proceso didáctico, neste momento da súa educación musical, pretende ser de axuda para o seu futuro en relación coa música.

Obxectivos

- a) Coñecer as escolas pedagóxicas e os seus recursos pedagóxicos no ensino da música.
- b) Comprender as fases do desenvolvemento evolutivo.
- c) Coñecer e comprender os principios da psicopedagogía xeral e a súa aplicación no ensino musical.
- d) Coñecer os principios do ensino musical nos niveis educativos.
- e) Recoñecer os elementos do proceso didáctico en xeral, e do modelo proposto pola LOE en particular.
- f) Diseñar, desenvolver e avaliar unidades didácticas dentro do marco das programacións de aula.
- g) Valorar as materias e os recursos didácticos propios do ensino da música en Galicia.

Contidos

- As escolas pedagóxicas e os seus recursos aplicados no ensino da música.
- Principios da educación musical.
- Métodos e sistemas actuais da pedagogía musical.
- Contidos, recursos didácticos e materiais para o ensino da música: instrumentos, libros de texto, cadernos de actividades, medios audiovisuais, etc.
- Orientacións metodolóxicas para o desenvolvemento da actividade na aula atendendo á especialidade ou familia instrumental.
- Técnicas de motivación e estudo.
- Programación e avaliación.
- Teoría do ensino e deseño curricular: concepto de currículo.
- As programacións de aula e as unidades didácticas.
- Compoñentes do deseño curricular: obxectivos, contidos, métodos de ensino, actividades, interacción na aula, aspectos organizativos e avaliación.
- O profesorado como planificador.
- O currículo das ensinanzas musicais en Galicia.
- Obxectivos, contidos e orientacións metodolóxicas.
- O ensino da música noutros niveis educativos.
- Aproximación á didáctica.
- Correntes actuais na didáctica do ensino da música.

Criteria de avaliación

1) Demostrar o coñecemento dos principios pedagóxicos do ensino musical. Este criterio pretende avaliar a capacidade de relacionar os coñecementos técnicos e teóricos necesarios para elaborar unha pedagogía musical adecuada.

2) Demostrar o coñecemento dos métodos e dos sistemas actuais da pedagogía musical, así como as súas aplicacións máis frecuentes. Mediante este criterio valórase a comprensión do alumnado en relación cos sistemas musicais e a súa utilización no ensino da música.

3) Expor temas de música, facendo uso de recursos didácticos e materiais de novas tecnoloxías que axuden a desenvolver os contidos de cada tema. Mediante este criterio preténdese avaliar o coñecemento e o desenvolvemento dos recursos e dos materiais educativos tradicionais e actuais, así como as posibilidades que poden ofrecer na pedagogía musical.

4) Analizar e interpretar obras adecuadas de diversas épocas e estilos co seu instrumento

principal, facendo referencia ás orientacións metodolóxicas propias dese instrumento. Trátase de constatar o grao de coñecemento e de madurez do alumnado, así como os seus recursos, para explicar os criterios estéticos correspondentes.

5) Demostrar o coñecemento dos conceptos do currículo, dos elementos básicos e da súa concreción curricular. Este criterio avalía os coñecementos xerais relacionados cos deseños curriculares.

6) Presentar e defender unha programación didáctica para un determinado nivel do seu instrumento principal. Preténdese comprobar se os elementos que forman unha programación didáctica están basicamente comprendidos.

7) Impartir unha clase con referencia a un tema musical delimitado para un determinado nivel das ensinanzas profesionais de música. Con este criterio comprobarase o desenvolvemento que o alumnado alcanzou en canto ao coñecemento do deseño curricular da LOE, a asimilación dos seus obxectivos e a capacidade de entendemento dos conceptos pedagóxicos explicados, así como as súas posibilidades para estruturar unha unidade didáctica.

Extracto de la Orden de 23 de septiembre de 2008

Técnicas de composición aplicadas á didáctica

Introdución.

A presenza no grao superior da especialidade pedagogía da linguaxe e da educación musical e a inclusión na proba de acceso a esta especialidade dun exercicio compositivo con fins didácticos xustifica a idoneidade desta materia como materia optativa no 6o curso do grao profesional, resultando tamén un reforzo para o alumnado que desexa acceder a outras especialidades que inclúan algún tipo de exercicio de composición. Desenvolver no alumnado a capacidade de decidir que procedementos das técnicas compositivas son os máis axeitados para cada momento da composición de exercicios ou pequenas obras e adecuar estes procedementos coherentemente a premisas didácticas é a finalidade desta materia, que suporá aplicar os coñecementos adquiridos nos anos anteriores, especialmente os referidos á práctica harmónica.

Obxectivos.

a) Coñecer as técnicas compositivas e os procedementos básicos para a correcta elaboración de exercicios e pequenas composicións de carácter didáctico.

b) Coñecer os elementos da linguaxe musical e as súas aplicacións na práctica compositiva.

c) Analizar obras de carácter didáctico e artístico que sirvan como modelo para a realización de composicións.

d) Utilizar en exercicios escritos os elementos e procedementos estudados.

e) Compoñer pezas breves partindo dun motivo, dunha melodía ou dun texto dado.

f) Desenvolver a creatividade na composición de pezas libres.

g) Valorar os elementos da linguaxe musical utilizados na composición, aplicándoos de xeito lóxico e coherente.

Contidos.

Modulacións: diatónica, cromática e enharmónica. Aplicación dos diferentes tipos de acordes. Elaboración de fórmulas harmónicas e cadenciais.

O ritmo harmónico.

A forma. Procedementos de imitación, elaboración e transformación temática. O canon.

As notas alleas á harmonía.

Fórmulas rítmicas na elaboración de células, motivos, semifrases e frases.

A melodía: relacións interválicas, direccionalidade, rexistro e fraseo.

Relación texto-música. A melodía acompañada. Criterios de avaliación.

1. Aplicar as técnicas compositivas e os procedementos básicos na elaboración de exercicios e pequenas composicións.

Con este criterio de avaliación preténdese que o alumnado saiba utilizar as técnicas e procedementos estudados na creación de composicións propias.

2. Coñecer os elementos propios da linguaxe musical, así como as súas aplicacións na práctica compo- sitiva.

Con este criterio de avaliación comprobarase a capacidade do alumnado para seleccionar os ele- mentos da linguaxe musical máis adecuados para cada momento da composición dos seus traballos.

3. Analizar obras de carácter didáctico e artístico prestando especial interese aos elementos da linguaxe musical presentes nelas.

Mediante este criterio valorarase a capacidade de investigar e relacionar aspectos artísticos

e didácti- cos da literatura musical analizada.

4. Utilizar correctamente, en ejercicios escritos, os elementos e procedementos estudados.

Este criterio pretende avaliar o grao de asimilación e posta en práctica das técnicas estudadas.

5. Saber compoñer pezas breves partindo dun motivo, dunha melodía ou dun texto.

Preténdese que o alumnado aborde a composición de pezas breves con destreza e coherencia a partir dos elementos dados.

6. Amosar creatividade na composición de pezas libres.

Valorarase a iniciativa do alumnado á hora de afrontar o proceso creativo e o interese das súas pro- postas.

7. Emitir xuízos críticos en canto á utilización dos elementos da linguaxe musical das composicións realizadas.

Con este criterio de avaliación comprobarase a capacidade para valorar e pór en común de xeito crítico e construtivo o emprego de elementos da linguaxe musical nas pezas compostas e analizadas.

Castilla la Mancha

Se presenta aquí:

- Extracto del Decreto 76/2007 dónde se regula la optativa de Didáctica de la Música

Extracto del Decreto 76/2007

Anexo II

Didáctica de la Música.

La Didáctica de la Música es una asignatura propia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que se incorpora como una opción más para el desarrollo de los perfiles en los dos últimos cursos de estas enseñanzas. Esta asignatura está pensada para aquel alumnado que orientara su carrera hacia la enseñanza de la música.

A través de la misma se desarrolla el conjunto de las capacidades recogidas en los objetivos generales y específicos pues enseñar la música requiere del dominio del lenguaje musical, de la técnica instrumentista y de un amplio repertorio de obras y autores.

Funcionamiento de los fundamentos psicológico y pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, de las metodologías y recursos más adecuados para abordarlos con éxito.

Para facilitar la programación didáctica, los contenidos de esta asignatura se organizan en torno a tres bloques de contenido.

En el primero, "Bases psicológicas y pedagógicas del aprendizaje", se aborda el conocimiento de la persona que aprende, los distintos planteamientos a la hora de abordar el aprendizaje y los rasgos básicos del "lugar" en el que se aprende, en función de las enseñanzas que se imparten (de régimen general, de régimen especial, etc.).

En el segundo, "Metodologías musicales", se realiza el análisis de las metodologías activas surgidas en los primeros decenios del siglo XX y cuyo desarrollo ha dado lugar a diversas corrientes pedagógico musicales.

Y en el tercero, "Estrategias y recursos del proceso de enseñanza y aprendizaje" se profundiza en los componentes concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje y se facilitan recursos para la práctica de enseñanza musical.

Objetivos

La enseñanza de la Didáctica de la Música contribuye al desarrollo de las siguientes capacidades:

- a. Hacer del lenguaje musical y la práctica del instrumento un medio de comunicación y desarrollo personal.
- b. Identificar los rasgos básicos del alumnado en las distintas etapas evolutivas y en las teorías del aprendizaje más significativas.
- c. Profundizar en el fundamento y características teóricas y propuestas de enseñanza de las "pedagogías musicales"
- d. Diseñar y experimentar procesos de enseñanza y aprendizaje integrando las estrategias didácticas de los métodos de educación musical estudiados desde actitud crítica.
- e. Analizar los procedimientos y recursos estudiados en coherencia con los objetivos a conseguir.

Contenidos

Bloque 1. Bases psicológicas y pedagógicas del aprendizaje.

- Desarrollo evolutivo. Teorías del aprendizaje. Ámbitos de desarrollo de la enseñanza de la música. La música en el conjunto de las enseñanzas artísticas. La competencia artística y cultural.

Bloque 2. Metodologías musicales.

- Estudio comparativo de planteamientos didácticos comunes a algunas de las metodologías: elementos diferenciadores y complementarios. Aportaciones más relevantes de cada método: Pedagogía Dalcroze, Pedagogía Willems, Pedagogía Martenot, Pedagogía Orff, Pedagogía Kodály, Pedagogías contemporáneas: Schafer, Paynter, Self,...

Bloque 3. Estrategias y recursos del proceso de enseñanza y aprendizaje

- Estudio estrategias didácticas. Metodológicas individuales y colectivas:
- Recursos y materiales didácticos: juegos auditivos; juegos rítmicos; lecturas rítmicas; entonación; interiorización; lectura relativa; ejercicios prosódicos; canciones para el aprendizaje de las notas e intervalos; ejecuciones instrumentales y de movimiento.

Criterios de evaluación

1. Concebir el lenguaje musical y la práctica instrumental como un componente básico en

el desarrollo de la dimensión artística de la persona.

Este criterio valora la competencia del alumnado para entender que la música desarrollo un conjunto de capacidades que son afines a todos los códigos expresivos y que ha de ser abordada desde perspectiva más amplia y creativa (objetivo a).

2. Comprender al alumnado como sujeto de aprendizaje y definir los elementos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este criterio valora la competencia del alumnado para, desde el conocimiento de los rasgos evolutivos del alumnado en las distintas etapas, deducir aspectos significativos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo valora la clara definición de los componentes del mismo y los diferentes enfoques que las distintas teorías del aprendizaje abordan (objetivo b).

3. Comparar las metodologías activas, establecer puntos comunes y diferentes y extraer, de forma crítica, conclusiones para la enseñanza.

Este criterio valora la competencia del alumnado para describir los principios y rasgos básicos de las diferentes pedagogías estudiadas y de analizar-los críticamente para extraer "aprendizajes" que sean de utilidad a la hora de fundamentar la metodología propia (objetivo c)

4. Elaborar, con autonomía, unidades didácticas para el desarrollo de la educación musical.

Este criterio valora la competencia del alumnado para realizar y llevar a la práctica, con autonomía, la planificación de una unidad didáctica propia en la que integre las aportaciones recibidas y resuelva los problemas que se plantean de forma abierta y crítica (objetivo d)

5. Programar actividades y seleccionar los recursos más apropiados para el aprendizaje.

Este criterio valora la competencia del alumnado para, desde el conocimiento de los recursos existentes y de un banco de actividades, seleccionar las más adecuadas en función de los objetivos. Asimismo valora la incorporación de estrategias que den respuesta a las necesidades individuales y a la necesaria práctica "social" de la música (objetivo e).

Andalucía

Se presenta aquí:

- Extracto de la orden 25 de Octubre de 2007 dónde se regula la optativa de Didáctica de la Música

Extracto de la Orden 25 de octubre de 2007

Anexo I

Pedagogía Musical

Desde tiempos inmemoriales, la enseñanza de la música en las enseñanzas profesionales de música ha carecido de una asignatura destinada a enfocar los inicios de lo que puede ser llamado Pedagogía musical.

Sin pretender suplir ninguna de las especialidades propias de los estudios superiores de música, y dado que uno de los objetivos primordiales de estas enseñanzas profesionales es propiciar la más completa formación musical posible, así como facilitar las herramientas básicas al alumnado para, en el caso que lo deseen, proseguir las enseñanzas superiores de música, es importante dar una idea y una formación general en todos los aspectos, y, más concretamente, en cuanto a pedagogía musical se refiere.

Por tanto, esta asignatura se crea con el espíritu de enfocar los conocimientos sobre los principios de la educación musical, así como para iniciar la comprensión y el estudio del proceso didáctico, en general, haciendo una mención especial a las experiencias innovadoras que, sobre didáctica musical, se están realizando en Andalucía.

Objetivos.

La enseñanza de la Pedagogía musical en las enseñanzas profesionales de música tendrán como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

1. Adquirir la terminología básica y los conceptos que se abordan en la asignatura y utilizarlos con suficiente precisión.
2. Comprender las fases del desarrollo evolutivo.
3. Conocer y comprender los principios de la educación musical.
4. Reconocer los

elementos del proceso didáctico, en general, y del modelo didáctico propuesto por la LOE, en particular.

5. Desarrollar y aplicar el uso de las nuevas tecnologías en la pedagogía musical.

6. Relacionar la estructura de los diversos niveles de concreción curricular de la especialidad de Música, en las enseñanzas de régimen general en Andalucía.

7. Relacionar la estructura de los diversos niveles de concreción curricular de los estudios de las enseñanzas elementales y profesionales de música en Andalucía.

8. Diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas, dentro del marco de las programaciones de aula.

9. Valorar los recursos didácticos y materiales propios de la enseñanza de la Música en Andalucía.

10. Apreciar y valorar las experiencias innovadoras que, con respecto a la didáctica de la Música, se están produciendo en Andalucía.

Contenidos.

Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música: instrumentos, libros de texto, cuadernos de actividades, medios audiovisuales. El uso de las nuevas tecnologías de la enseñanza y la comunicación aplicadas a la educación musical. Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la actividad en el aula atendiendo a la especialidad o familia instrumental. Técnicas de motivación y estudio. Dinámica de grupos. Las actividades complementarias: conciertos, audiciones, juegos musicales, etc. Programación y evaluación. Teoría de la enseñanza y diseño curricular: concepto de curriculum. Elementos básicos. Fundamentos. Niveles de concreción curricular. El Desarrollo curricular: el proyecto educativo de centro. La programación general anual. Las programaciones de aula. Las unidades didácticas. Las adaptaciones curriculares. Componentes del diseño curricular: los objetivos, los contenidos, los métodos de enseñanza, las actividades, la interacción en el aula, los aspectos organizativos, la evaluación. El profesor o profesora como planificador. Características de la planificación. Diseño y desarrollo curricular. La personalidad: interacción. El currículo de las enseñanzas musicales en Andalucía. Objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas. La evaluación curricular. Especificidades de las enseñanzas de música en Andalucía. Estructura de las enseñanzas de música en los Conservatorios de Andalucía. La enseñanza de la música en otros niveles educativos. Aproximación a la Didáctica. Conceptos: componentes esenciales.

Relaciones con otras ciencias. Características específicas de la didáctica musical de las distintas enseñanzas. Corrientes actuales en didáctica de la enseñanza de la música. Experiencias innovadoras en Andalucía.

Criterios de evaluación:

1. Demostrar el dominio de los principios de la Pedagogía, sin desligar los aspectos técnicos propiamente musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para elaborar una pedagogía musical adecuada.

2. Demostrar el conocimiento de los métodos y sistemas actuales de la pedagogía musical, así como sus aplicaciones más frecuentes. Mediante este criterio se valora la comprensión del alumnado en relación con los sistemas musicales y su utilización en la enseñanza de la música.

3. Exponer temas de música, haciendo uso de los recursos didácticos y materiales de nuevas tecnologías que ayuden a desarrollar los contenidos de cada tema. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento y desarrollo de los recursos y materiales educativos tradicionales y actuales, así como las posibilidades que pueden ofrecer en la moderna pedagogía musical.

4. Explicar e interpretar obras de las distintas épocas y estilos de su instrumento principal, haciendo referencia a las orientaciones metodológicas propias de dicho instrumento o familia instrumental. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumnado posee, un determinado grado de madurez en el repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para explicar y difundir los criterios estéticos correspondientes.

5. Demostrar el conocimiento de los conceptos de currículum, de sus elementos básicos y de su concreción curricular. Este criterio evalúa los conocimientos generales en torno a los diseños curriculares.

6. Impartir una clase o parte de ella con referencia a un tema musical delimitado por un determinado nivel de las enseñanzas profesionales de música. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumnado ha alcanzado en cuanto al conocimiento del diseño curricular de la LOE, la asimilación de sus objetivos y la capacidad de asimilación que ha podido realizar de los conceptos pedagógicos explicados. Igualmente, podrá reflejar la utilización de nuevas corrientes pedagógicas que, con carácter innovador, se están impartiendo en Andalucía.

Anexo III: Entrevista semi-estructurada

Primera Parte

Preguntas para conocer el perfil del entrevistado:

Esta parte se enviará al entrevistado previo a la entrevista para que la conteste, de esta forma se tienen contestadas ya algunas cosas antes de empezar la entrevista y al entrevistado se le ha ayudado a recordar ciertos aspectos importantes.

0.1 Datos Personales

- Nombre:
- Sexo:
- Año de Nacimiento:

0.2 Itinerario Formativo

- Nivel de Estudios (musicales y generales):
- ¿Estás empezando o tienes intención de iniciar estudios universitarios o artísticos superiores? Si has respondido afirmativamente a esta pregunta, indica cuál/es.
- Recorrido formativo:
En la plataforma se podrán indicar Centros de Estudio y tiempo de inicio y fin.
- Lista de profesores de instrumento que te han dado clase (se pueden incluir profesores particulares de instrumento si son relevantes):

0.3 Actividad Musical

- Instrumentos que tocas (ordenar de principal a secundarios):
- Agrupaciones musicales de las que formas parte (incluidas las sociedades musicales):
- Estilos musicales en los que te desenvuelves (ordenar de principal a secundarios):

0.4 Trabajo

- Fecha de inicio de las primeras clases de instrumento que has impartido:
- Lugares y puestos de trabajo en docencia musical:

SEGUNDA PARTE

1. Alumnado

Pregunta inicial

- Describe los tipos de alumnos que tienes. ¿Cómo te aproximas pedagógicamente a cada tipo?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Crees que se deben tener unas características especiales para ser un buen alumno de instrumento o cualquiera las puede conseguir? ¿Crees que existe el talento en un alumno? ¿Cómo se manifiesta y qué lo causa?

- ¿Qué tipo de alumnos te gustaría tener? ¿Con dificultades de aprendizaje o sin?
- ¿Enfocas tus clases de modo diferente si un alumno quiere acceder a un conservatorio o no? ¿Qué diferencias habrían?
- *Completa mi frase:* Te sientes orgulloso de los alumnos cuando...
- ¿Cómo te tomas que un alumno abandone sus estudios musicales?
- ¿Cuáles son tus responsabilidades como profesor con respecto al aprendizaje de tus alumnos?

2. Ámbito de la docencia

- ¿En qué ámbitos / contextos diferentes has impartido clase?
- ¿Habría otros lugares en los que aún no has dado clase y crees que estarías preparado para dar clase?
- *Escribir en post-its estos lugares y ordenar de diferentes formas:*
 - Dónde te sientes más cómodo
 - Dónde has tenido más formación
 - Dónde tienes más interés en formarte
 - Dónde te gusta más dar clase (*si no es la misma respuesta que la primera ordenación*)

3. Planificación de la Docencia

Preguntas iniciales

- ¿Cómo se elige el repertorio a trabajar, estudios, ejercicios, manuales?
- Si alguien viera tu mejor clase, ¿Cómo sería? ¿Puedes dar ejemplos concretos?
- ¿Cómo evalúas y calificas a los alumnos?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Cómo inicias a tus alumnos en el instrumento? ¿Qué materiales o métodos usas? ¿Cómo los conoces?
- ¿Todas tus clases tienen una estructura similar?
- ¿Trabajas técnica instrumental?
- ¿Haces audiciones con tus alumnos? ¿Como las planificas, qué función tienen?

4. Contexto docente, profesional y laboral

Pregunta inicial

- ¿Cómo describirías tu clima de trabajo en la Escuela de Música y con tus compañeros?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- Relación con compañeros
- Relación con superiores jerárquicos
- Cantidad de trabajo

- Relación trabajo/estudios

Preguntas posteriores

- ¿Puedes explicar una semana docente típica? Indica todo lo relacionado con las clases (desplazamientos, preparación)
- ¿Qué apoyo recibes de paralelos/centro/asociaciones profesionales?
- ¿Conoces alguna asociación profesional relacionada con tu sector?

5. Relación con otros estudios:

Pregunta inicial

- ¿Por qué estudias [X]? ¿Por qué lo vas a estudiar?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Es lo que querías? ¿Qué te ha influido en esa decisión?

Si ha estudiado o estudia Magisterio

- ¿Te está dando algo útil la formación en magisterio que no te daba el conservatorio? ¿Qué?
- ¿Notas diferencias entre las nociones sobre educación musical en ambos contextos?

Si ha estudiado o estudia Pedagogía en Conservatorio

- ¿Está enfocada a la formación musical general o la formación instrumental?
- ¿Qué aprendes de pedagogía útil para tus clases? ¿Te hablan de los problemas concretos de dar clase a tu instrumento?

Si no ha estudiado ni estudia Pedagogía en el Conservatorio

- ¿Se debería incluir en el plan de estudios aprender algo de pedagogía?

TERCERA PARTE

6. Identidad Musical

Pregunta inicial

- ¿Por qué estudias música?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Por qué ese instrumento? ¿Estás satisfecho con él?
- ¿Cuáles son tus fuentes de inspiración y modelos?

Pregunta inicial

- ¿Por qué empezaste a dar clase? ¿Cómo crees que has aprendido a dar clase?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Qué es ser un buen profesor y qué es una buena educación musical en tus contextos actuales laborales?
- ¿Dar clase te ha cambiado como músico? (¿Como persona?)
- ¿Te sientes reconocido en tu trabajo?
- ¿Sientes que fallas a la hora de dar clase? ¿En qué?

7. Historial formativo

Pregunta inicial

- ¿Qué es lo que más te ha servido de tu formación para empezar a dar clase?
- ¿Qué te hubiera gustado que te hubieran enseñado? ¿Te dabas cuenta en ese momento, de que esto te faltaba?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Eres capaz de reconocer algo de alguno de tus profesores en tu forma de dar clase?
- ¿Cómo era tu profesor de instrumento?

Pregunta inicial

- ¿Te sigues formando?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Por qué? ¿Qué tipo de actividades de formación te interesan? ¿Hay algunas que, aunque no te interese notas que debes realizar? (Pueden ser de música o no)

Pregunta inicial

- Para ti ¿qué es lo que te parece más difícil actualmente de dar clase en tu contexto?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Era lo mismo que al principio, o tenías unas dificultades que ya han desaparecido? ¿Qué dificultades crees que tendrás en un futuro?

CUARTA PARTE

8. Prospectiva:

Pregunta inicial

- ¿Como definirías el estado actual de la profesión?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

- ¿Cómo ves tu futuro laboral?
- ¿Como ves tu futuro formativo?
- ¿Dar clase es una limitación para tu carrera musical, la forma de sustentarla o la enriquece?

Pregunta inicial

- ¿Qué expectativas tienes en general del mundo de la docencia musical, en qué lugar te ves en 10 años?

Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial

José Luis Miralles Bono

- ¿Siempre has pensado así o has cambiado las expectativas anteriores con el tiempo?
- ¿Te quedarías en la Escuela de Música si el sueldo y reconocimiento social fuera el mismo que en un conservatorio?

Pregunta inicial

- ¿Qué crees que se debería exigir para dar clase?
- Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial*

- ¿Cómo crees que debería ser una prueba de acceso para dar clase?
- ¿Has tenido a alguien que te oriente?

Pregunta inicial

- Por último, ¿qué consejos darías a los nuevos llegados a la docencia?
- Temas a sacar si no han salido en la pregunta inicial*

- ¿Alguna cosa más a añadir a todo lo que hemos comentado?

Anexo IV: Mensajes de contacto

Mensaje 1: a directores de centro

Estimado/a director/a,

Soy José Luis Miralles y me dirijo a usted como investigador doctoral de la Universidad Jaume I de Castellón. Estoy realizando una investigación sobre los profesores de instrumento de las escuelas de música y me gustaría poder contactar con ellos. El objetivo de mi investigación es la mejora de la formación pedagógica que se recibe en los conservatorios profesionales, y para ello me gustaría poder entrevistar a algunos de sus profesores. Esta investigación se está llevando a cabo por todo el territorio de la Comunidad Valenciana y obtener una muestra representativa sería muy importante para conseguir unos resultados lo más fieles posibles a la realidad. El proceso de entrevista sería muy sencillo y se realizaría de forma on-line. Los datos de los participantes serán anónimos y tratados con todas las exigencias de protección de datos.

En concreto el perfil de profesorado que estoy buscando es el siguiente:

Profesorado de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana que esté impartiendo (o haya impartido) clases de instrumento musical y que cumpla alguna de estas condiciones:

- No tenga título superior (o que esté actualmente cursándolo)
- Haya obtenido el título superior en los últimos 5 años

Le agradecería mucho que hiciera llegar el siguiente enlace a aquellos que cree que puedan entrar en alguna de estas dos categorías. En él ya se explican todos los detalles y la forma de que los interesados contacten conmigo para realizar la entrevista:

[ENLACE AL FORMULARIO]

Muchas gracias por su ayuda y es libre de reenviar este mensaje a quien crea que le puede interesar. Cuando termine la investigación le haré llegar los resultados.

Cualquier cosa que necesite que le aclare o que me quiera consultar estoy a su disposición.

Saludos cordiales y le deseo lo mejor durante esta situación.

Mensaje 2: escrito para que los docentes universitarios envíen a sus alumnos.

Estimados estudiantes de Educación,

Soy José Luis Miralles y me dirijo a vosotros como investigador doctoral de la Universidad Jaume I de Castellón. Estoy realizando una investigación sobre los profesores de instrumento de las escuelas de música y me gustaría poder contactar aquellos de vosotros que lo seáis. El objetivo de mi investigación es la mejora de la formación pedagógica que se recibe en los conservatorios profesionales.

Si os animáis a participar únicamente tenéis que entrar ahora en el siguiente link y facilitarme vuestro correo electrónico para que os pueda contactar.

[ENLACE AL FORMULARIO]

Os animo también a que si conocéis a otros estudiantes de Educación que sean profesores en Escuelas de Música les paséis este mensaje y enlace.

Os agradezco mucho vuestra ayuda, ya que servirá para mejorar las enseñanzas de los conservatorios y la formación pedagógica que en ellos se imparte.

Saludos cordiales

Formulario

El LINK iba a un formulario de Google con el siguiente texto y campos:

Estimado profesor,

Soy José Luis Miralles y me dirijo a usted como investigador doctoral de la Universidad Jaume I de Castellón. Estoy realizando una investigación sobre los profesores de instrumento de las Escuelas de Música. Esta investigación se está llevando a cabo por todo el territorio de la Comunidad Valenciana y obtener una muestra representativa sería muy importante para conseguir unos resultados lo más fieles posibles a la realidad. El proceso de entrevista sería muy sencillo y lo realizaríamos de forma on-line en un horario que podamos coincidir ambos sin problemas. Los datos serán anónimos y tratados con todas las exigencias de protección de datos de la normativa actual.

Si te interesa participar solo necesito tu correo electrónico para que pueda contactar contigo:

CAMPO: correo electrónico

Y que me indiques tu nivel de formación musical según una de estas categorías:

CAMPO ELECCIÓN ÚNICA

- No tengo estudios superiores de música
- Hace 5 años o menos que terminé mis estudios superiores de música.
- Hace más de 5 años que terminé mis estudios superiores de música.

Si conoces a más profesores de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana que estarían interesados en participar te animo a que compartas este formulario con ellos. Puedes copiar la dirección del navegador.

Saludos cordiales

Anexo V

Transcripción de las

Entrevistas

Participante 1

- P1-01. @JLMB: Empezamos hablando un poco del alumnado que tienes en tus centros de trabajo. Empieza describiendo un poco los tipos de alumnos que crees que tienes y como te aproximas un poco a cada uno de ellos. O sea, qué tipo de alumnado crees que tienes; o si crees que son todos iguales, o las diferencias que puedes encontrar entre ellos.
- P1-02. @P1: Principalmente, tengo a cinco que están en primero de primaria. O sea que han cumplido o cumplirán durante el año 7 años. Es una edad temprana para empezar porque de normal el elemental se empieza con 8 o 9. Y algunos de ellos ya empezaron el año pasado con otro profesor.
- P1-03. No empiezan directamente con clarinete; empiezan con *clarineo* que es como un clarinete de plástico que pesa menos y está como más adaptado para ellos. Con el clarineo los dedos ya les cuesta, así que con el clarinete aún les costaría más. Luego, clarinetes tengo a tres que sí que son de diferentes edades: uno tiene 16, otra va a pasar 1º de la ESO o sea que tendrá como 12 y luego tengo a otro que está en 5º o así de Primaria.
- P1-04. Y nada, simplemente tocan y no tienen intención de hacer el Profesional, o sea realmente es enseñanza amateur para llegar a la banda. En principio para llegar a la banda y, al estar en Valencia pues al final el salir a tocar a la calle; sobre todo las fallas que llaman mucho la atención y demás.
- P1-05. Y los pequeños pues los padres les apuntan para que se inicien en la música y pues si sale bien, bien y si no: también.
- P1-06. Y luego también tengo otra que es más pequeña que tiene 5 años que también ha empezado este año con el clarineo.
- P1-07. En general los que están en primero de primaria son todos iguales excepto dos, que tienen más dificultades a la hora de leer notas y demás. O sea que uno sí que tiene dificultades en general

en toda su enseñanza, quiero decir, le han tenido que cambiar de cole y demás. Entonces vamos poco a poco, sobre todo trabajando un poco las notas, ... que vaya leyendo.

- P1-08. Con ellos, que son más pequeños, también. Lo que pasa que tengo media hora de clase, entonces tocamos un poquito y también les hago hacer la escala en la pizarra para que sea más divertido, por así decirlo, porque así dibujan ellos. Para que poco a poco les vaya gustando, porque tampoco van a ir ni a iniciación ni a un jardín musical ni nada de esto. Entonces también eso, para que vayan conociendo las notas y vayan leyendo algo y nada a soplar un poquito y media hora tampoco te da mucho tiempo más.
- P1-09. Los mayores tienen también media hora y como yo he empezado este año a dar clase y siempre había dado clases de una hora como alumna, y entonces dar media hora, la verdad es que se me queda muy, muy, muy corto.
- P1-10. Porque a nada que estudien un poco los fallos que tengan ya no te da tiempo a trabajar nada. Entonces es muy complicado avanzar y más este año, encima que también hemos tenido el confinamiento y eso entonces ha sido un poco más caótico aún. Pero en principio pues vamos avanzando cómo podemos porque en media hora de clase tampoco se puede hacer y tampoco estudian demasiado.
- P1-11. **@JLMB:** ¿Crees que se deben tener algunas características especiales para ser un buen alumno de instrumento o que cualquiera lo puede conseguir?
- P1-12. **@P1:** Características especiales como persona o como alumno yo creo que no. Simplemente tener ganas, sobre todo tener ganas. Y querer estudiar. Porque al final si han empezado porque los padres quieren, llegan a casa y no montan el instrumento, entonces no conseguimos avanzar todo lo que podrían avanzar ya que vienen porque los padres o los familiares quieren, no porque ellos realmente tengan esas ganas.
- P1-13. **@JLMB:** Dices que la mayoría no van a seguir haciendo un profesional. ¿Has tenido algún caso de algún alumno que ya haya dejado de ser alumno, o todavía no?
- P1-14. **@P1:** El alumno más mayor que tenía 16 años, lo han mantenido como “estaría bien que hiciera

un año más para que llegará mejor a la banda” pero luego el nivel en la banda es diferente. Entonces el año que viene ya no se va a apuntar, pero el nivel va a seguir siendo justito por así decirlo.

P1-15. @JLMB: Me lo has comentado ya un poco, pero pasamos a hablar de los diferentes ámbitos en los que has impartido clase. Me has dicho que tenías unos más pequeños de 5 años que realizan una especie de iniciación al instrumento, después tienes el alumno más mayor del que acabamos de hablar y unos cuantos intermedios, ¿es así?

P1-16. @P1: Sí.

P1-17. @JLMB: ¿Estos tres intermedios realizan enseñanzas elementales o no? ¿es como una escuela de música?

P1-18. @P1: Sí, son elementales. Bueno, sería un equivalente. Hay uno que no va a lenguaje musical, porque directamente va a primero y dijo que él no quería seguir con lenguaje. Y entonces se supone que vamos complementando un poquito las carencias que tiene por no hacer lenguaje, con el instrumento. Y el resto sí que van a lenguaje, pero van más atrasadas (en este caso, son dos chicas) en clarinete que en lenguaje porque al tener media hora de clase no nos permite avanzar todo lo que sería necesario en un curso.

P1-19. @JLMB: ¿Entiendo que con el otro que no realiza lenguaje estás más tiempo de clase?

P1-20. @P1: 45 minutos, tampoco es un montón.

P1-21. @JLMB: ¿Y notas mucha diferencia entre dar clase a un tipo de alumno y a otro? Por ejemplo, con este alumno al que también le tienes que impartir conocimientos en lenguaje musical con respecto a los que no, ¿o quizás es una ventaja el hecho de tener 45 minutos precisamente con este?

P1-22. @P1: Es un pelín más de ventaja porque ese es el que más ganas tiene también. O sea, es el que llega a su casa y se pone a tocar porque quiere. Entonces es un poco contradictorio porque las

que van a lenguaje es como que “bueno, pues sí; estoy tocando y vengo a clase” y en clase pues hacemos lo que podemos porque tampoco suelen estudiar de normal en casa. Y este que tiene 45 sí que se puede trabajar algo más con él porque él tiene más ganas y aunque no vaya lenguaje se lo mira y después llega a clase, lo toca y podemos seguir avanzando.

- P1-23. @JLMB: ¿Te gustaría dar clase en otros ámbitos de Educación Musical? Sea música y movimiento, alumnos adultos, otro tipo de alumnado o asignaturas incluso que no estés dando ahora. ¿O prefieres mantenerte con lo que estás impartiendo ahora?
- P1-24. @P1: No, a lo mejor sí que me gustaría probar con adultos, porque de lo que me han contado suelen tener mejor respuesta. Al final es eso, van porque les gusta y porque les apetece aprender algo nuevo. Y también en otras asignaturas porque al estar estudiando musicología también voy como más hacia la historia, el análisis musical. Entonces esas dos asignaturas sería algo que me gustaría en un futuro probar, aunque fuera.
- P1-25. @JLMB: En cuanto a la planificación de la docencia ¿cómo eliges el repertorio, estudios, ejercicios, manuales a trabajar con los alumnos?
- P1-26. @P1: Pues este año la verdad es que como es el primero también iba un poco a ciegas y he continuado con lo que venían haciendo del año anterior. Hay un método de libros que se llaman *Escuchar, leer y tocar* que también está para otros instrumentos y entonces hemos empezado a trabajar con esos. Venían ya trabajando con esos y yo lo que he hecho ha sido continuar: pues si iba con el primer libro y van por mitad, pues seguíamos con él, o si han acabado el 1 pasamos al 2.
- P1-27. En principio eso, las obras sí que las he elegido yo para las audiciones y más o menos he ido mirando lo que era la programación del conservatorio Profesional y Elemental público (es decir, la programación que tenía hecha con obras y libros). Entonces mirando de ahí y de lo que tenía yo también por casa y para audiciones y demás, las obras sí que se las he ido dando yo.
- P1-28. @JLMB: ¿Y cómo evalúas a tus alumnos?

- P1-29. @P1: Tenemos, creo, 5 ítems. Uno es estudio en casa y otro actitud en clase y en general. Y luego tenemos: técnica, sonido y primera vista.
- P1-30. @JLMB: Entiendo que son unos ítems que te vienen ya dados por una programación ¿o qué has decidido?
- P1-31. @P1: Sí, vienen ya marcados de la escuela. Luego la ponderación se la damos nosotros como queremos. Incluso yo podría poner esos 5 ítems y luego ponerle otra nota que no sea la media de esos y ponderarlos como yo quiera. Porque al final si tienes muy buena actitud y no sabes tocar, poco se puede hacer en la evaluación. Y luego, con la primera vista, con el confinamiento, es más complicado trabajarla y demás. Entonces se pueden ir variando. Pero en principio los más importantes son sonido y técnica y en algún caso primera vista y estudio en casa.
- P1-32. @JLMB: ¿La estructura de las clases es similar o va variando?
- P1-33. @P1: Intento que sea más o menos estructurada dentro del poco rato que tengo. Intento que empiecen siempre con escalas (lo que ya hacen escala cromática, escala cromática; y los que no: escala normal). O sea la escala siempre para calentar. Luego algunos sí que los llevo con articulaciones, entonces hacen la misma escala con articulaciones u otras escalas con articulaciones. Y luego ya pasamos al libro. Luego al final, después del libro: la obra que lleven.
- P1-34. @JLMB: ¿Cómo describirías tu clima de trabajo en la escuela de música y con tus compañeros?
- P1-35. @P1: Yo estoy muy contenta con el ambiente de trabajo porque a lo mejor tenemos unos minutillos entre clase y clase y nos juntamos todos dónde está la secretaria y estamos ahí *xarrando* aunque sean 2 minutitos. En plan que vas a coger un libro donde están todos los libros y demás. La verdad es que hay buen ambiente.
- P1-36. @JLMB: ¿Recibes algún tipo de apoyo del centro, de Asociaciones Profesionales, en calidad de formación, asesoramiento?
- P1-37. @P1: ¿En qué sentido?

- P1-38. **@JLMB:** Con apoyo me refiero a por ejemplo si cuando llegaste por primera vez te dijeron un poco cómo funcionaba ¿o te tuviste que buscar tú la forma de funcionar? A la hora de decidir como dar clase, aparte de la programación, o alguna cosa un poco más a nivel personal, quizá un curso de formación, charla o encuentro.
- P1-39. **@P1:** Doy también un grupo de lenguaje de primero y era una metodología nueva que implantábamos este año. Entonces sí que tuve que ir a una charla pero solo de lenguaje. De instrumento, la única pauta así que me dieron fue que con los más pequeños (claro, yo no sabía qué trabajar o como trabajarlo porque como también llevan clarineo en vez de clarinete y es diferente) ... ahí sí que el director de mi escuela, que también toca el clarinete y da clases de clarinete en otras escuelas, me dijo “yo utilizo esto”. Entonces me lo pasó. Que era como un dossier que se había hecho él y esa fue la única cosa. Y con los demás nada, buscarme la vida.
- P1-40. **@JLMB:** ¿Conoces alguna asociación profesional relacionada con tu sector de profesores de música o de Escuelas de Música?
- P1-41. **@P1:** Sé que está la coordinadora de bandas, bueno la Federación de Bandas. Que también lleva tema de escuelas, porque nos hicieron un encuentro a finales de febrero. Hicimos un encuentro de escuelas en el que nos dieron varias charlas y demás. Pero parte de eso, no. Solo eso.
- P1-42. **@JLMB:** He visto que estás estudiando Musicología en el conservatorio superior. No has hecho ninguna carrera instrumental o pedagógica. ¿Por qué te decidiste por Musicología?
- P1-43. **@P1:** Porque no soy de las que tienen facilidad para tocar. Yo me he sacado mis estudios de clarinete con esfuerzo, tocando todos los días muchas horas. Y al final, algunos profesores sí que me han animado, pero la mayoría te dicen que o tienes un nivel y una facilidad que se note -que destaques- o los profesores no te animan a nada. Entonces la rama de análisis e historia me gusta mucho, porque me gusta mucho y entonces prefiero eso porque yo me pongo muy nerviosa saliendo a un escenario. Tengo mucho problema de nervios y ansiedad escénica y entonces para mí no tendría sentido hacer interpretación. Porque no voy buscando el ir tocando por ahí o estar encima de un escenario.
- P1-44. **@JLMB:** Entonces, como no has hecho tampoco ningún superior de pedagogía y tienes la

capacidad de dar clases en una escuela de música. ¿Crees que se debería de estudiar de alguna forma pedagogía en el conservatorio Profesional? ¿lo verías adecuado?

- P1-45. @P1: El problema es que pedagogía en el superior también va enfocado solo a la pedagogía del instrumento. Entonces también te piden prueba de instrumento. Claro, por ejemplo, pedagogía me lo planteo, pero para eso me tendría que preparar una prueba de instrumento, que es igual que la de muchos intérpretes; ya que cuándo hacen la prueba, hacen interpretación y pedagogía porque al final es más o menos lo mismo en cuanto a estudios. Tienen muchas asignaturas que son muy similares. Entonces a lo mejor también yo veo el error en el enfoque de la pedagogía en el superior. Entonces sí que estaría *guay* que hubiera alguna optativa. Como hay optativas en el profesional de dirección, por ejemplo. Alguna optativa que fuera enfocada a la pedagogía. El que está interesado en la dirección pues se coge optativas de ese y el que no pues otras.
- P1-46. @JLMB: Y ahora vamos un pelín más atrás. Te he preguntado por qué estudiaste musicología. Ahora te pregunto por qué estudiaste música. ¿Cómo empezaste o a que se debió?
- P1-47. @P1: En mi colegio hay un Centro Integrado de música, que está adscrito al conservatorio, entonces los estudios son oficiales y se potencia mucho. Se muestra mucho al alumnado, en plan bajamos a ver conciertos que hace la Banda del cole y eso. En casi todo está la música. Y entonces al final de verla yo decidí que quería tocar un instrumento. Y el clarinete la verdad es que no lo sé. Nada, nos dan un papelito en plan “¿el año que viene querrás estudiar música?”. Para hacer una previsión entiendo. Y yo la verdad es que empecé mayor. Yo empecé con 12 que ya es entre comillas un poco tarde. Y nada, simplemente en la lista ponía todos los instrumentos y yo pensé “¿con cuáles me veo?” y yo pensé: “pues en clarinete”. Pero no fue por nada en especial, la verdad, porque en mi familia no hay músicos. Entonces es como que es un poco más raro.
- P1-48. @JLMB: Vale, o sea lo elegiste porque es de los que habías visto en ese tipo de audiciones
- P1-49. @P1: Sí, sí claro. Los profesores presentan los instrumentos y entonces vas y les dices “pues este”.

- P1-50. @JLMB: ¿Y porque empezaste a dar clase en la escuela de música? ¿Qué motivos te llevaron a ello? Porque no has estudiado pedagogía, pero estás dando clases en la escuela de música. ¿Qué es lo que te llevo a ello?
- P1-51. @P1: Soy miembro de la banda desde que tenía 14 años, hace más de 10 años. Y el director, sabiendo que estoy haciendo el superior y que hay poca gente en mi banda que haya hecho el superior - realmente somos tres los que lo estamos estudiando todavía y no hay nadie que lo tenga que aún está allí-. Entonces nos ofreció dar un grupo de solfeo y algún instrumento por ahí que surgiera. Por ejemplo, el profesor de clarinete de mi escuela seguía dando a sus alumnos, pero ya no le quedaban horarios y entonces si había algún alumno más, pues lo cogería yo. Pero principalmente lo que me ofrecieron fue dar lenguaje musical. Y coincidió que el año pasado, el profe de clarinete que había, aprobó las oposiciones de secundaria y entonces ya no podía coger a ningún alumno. Al final los cogí a todos, pero fue de rebote, ya que de dar dos horas o tres a la semana, estaba dando ocho o nueve.
- P1-52. @JLMB: ¿Y cómo crees que has aprendido a dar clase desde que empezaste hasta ahora? ¿Qué cosas has visto que has tenido que ir cambiando? ¿Qué aprendizaje de cómo ser buen docente has tenido?
- P1-53. @P1: Clases ya había dado, no de música, pero sí que he dado alguna extraescolar de inglés o algunas clases particulares. Entonces el tema de dar clase para mi no era nuevo como tal. Quizá sí más a nivel académico, como estructurado por así decirlo ahora.
- P1-54. Pero lo que he aprendido este año es que en una escuela de música, el alumnado es muy diferente y de edades muy diferentes. En mi grupo de solfeo tenía niños desde 8 años hasta 15, y todos en la misma clase. Entonces al final tienes que intentar compaginar un poco el hablar con un lenguaje menos técnico para los que son más pequeños y que los mayores tampoco digan “está me está hablando como si tuviera 5 años”. Intentar juntarlos de alguna manera.
- P1-55. Y con los clarinetes, sobre todo la metodología y el adaptar a cada uno lo que va pudiendo hacer. Yo pensaba que era todo más metódico -para mi siempre lo había sido así-, en plan “*la semana que viene te estudias la siguiente lección y yo la llevaba estudiada*”. Pero ahora el tipo de

alumno ha cambiado, o en las escuelas de música que no son enseñanzas oficiales hay otro tipo de metodología. Bueno, mejor otro tipo de filosofía con el instrumento.

- P1-56. Quiero decir, porque al no ser oficial da igual que haga primero en un año que en dos. Hay que irse adaptando, que el alumno no va a traer siempre todo estudiado. Para mí eso es como un jarro de agua fría: el avance de los niños.
- P1-57. @JLMB: ¿El hecho de dar clase ha cambiado tu percepción de ser músico? ¿De tú como te sientes músico? Por el hecho de ahora dar clase, ¿piensas que las salidas profesionales de la música son diferentes?
- P1-58. @P1: No por dar clase, porque me ha cambiado más la mentalidad al empezar a estudiar musicología, o al decidirme por irme a esa rama antes que las otras. Yo creo que desde las enseñanzas musicales en general, en elemental no, porque eso es más enseñanza básica pero en el profesional es “o vas a ser instrumentista o no eres nadie”. Bueno es mi percepción general o por lo menos de donde yo he estudiado. Se potencia mucho al que va a ser intérprete y no se potencia el resto.
- P1-59. @JLMB: ¿Qué te hubiera gustado que te hubieran enseñado?
- P1-60. @P1: Sobre todo salidas profesionales, porque si ya estás en un profesional que ya te capacita para dar clase, que ya te capacita para un montón de cosas, no es una enseñanza elemental. Entonces sobre todo salidas profesionales y que te digan: “*esto es todo lo que tienes y a partir de aquí elige tú lo que tú quieras*”. Entonces mejor habría que meter alguna asignatura de orientación profesional obligatoria.
- P1-61. @JLMB: Actualmente, ¿qué es lo que más difícil te parece de dar clase en el contexto en el que estás? Es decir, ¿qué es eso que más complicado te resulta? Ya me has contado que es un poco un jarro de agua fría el hecho de que el avance de los alumnos no es el que tú esperabas, o al que tú a lo mejor estabas acostumbrada, pero aparte, ¿hay alguna dificultad más que encuentres?

- P1-62. @P1: Sobre todo el tema de las horas de clase porque también eso depende del funcionamiento de la escuela. Por qué si la escuela oferta media hora de clase pues al final es una enseñanza privada que hay que pagar, entonces: *“quiero que mi hijo estudie música, pero si puedo pagar un poquito menos, mejor”* ¿sabes? Yo creo que sobre todo es la dificultad de intentar que el alumno aprenda todo lo que tiene que aprender en un curso como currículo, lo que te dan desde *Consellería* por así decirlo, desde la entidad pública. En plan: *“tiene que alcanzar todos estos objetivos”* y tú ves que no llegas. Esa es la mayor dificultad. Porque al final, estudien o no estudien puedes avanzar con ellos en clase más o menos ¿sabes? Porque al principio son notitas, no hay cosas muy difíciles.
- P1-63. @JLMB: ¿Cómo definirías el estado actual de la profesión que estás ejerciendo? El hecho de ser una profesora de música. ¿Cómo ves el futuro laboral y el reconocimiento social?
- P1-64. @P1: Ya no precario, pero sí complicado como un trabajo de cara al futuro. Hay gente que vive de dar clases en escuelas. Pero al final necesitas dar clase como en dos o tres escuelas diferentes para poder tener un salario relativamente decente que te permita vivir. O sea, que yo con lo que trabajo no puedo vivir. Porque trabajo en una escuela solo. Y también es muy entrecomillas *“volátil”* porque de un año a otro puedes tener 10 alumnos y al año siguiente tener 3. Y eso, claro, eso no lo vas a saber porque depende pues de los niños que quieran tocar, de los niños que se ilusionen, de los que se desilusionan. Entonces para tener una seguridad yo lo veo complicado
- P1-65. @JLMB: ¿Dentro de 10 años te ves ahí o te ves ya en otro sitio?
- P1-66. @P1: No, no, no. Para mí es un trabajo temporal. No de un año, pero sí en el tiempo.
- P1-67. @JLMB: Si el sueldo y el reconocimiento social fuera el mismo, por ejemplo, que el de un conservatorio ¿lo verías como una salida laboral ya a más largo plazo o tampoco no es exactamente tu sitio una escuela de música?
- P1-68. @P1: No lo tengo claro todavía. Partiendo de ahí. En un conservatorio... es que tampoco sé cómo funcionan generalmente los conservatorios, pero sí que tengo compañeros que trabajan en algunos conservatorios y además trabajan en escuelas de música. O sea que al final sigue

siendo igual. Depende de los alumnos que tengas y necesitas trabajar en más sitios a la vez. En dos al final se te condiciona mucho de cara a tener un futuro. Quiero decir, de cara a tener una familia y demás si tienes que estar trabajando en dos o tres sitios a la vez, que hay gente que lo hace, pero no sé. Yo no me veo.

- P1-69. @JLMB: Y para dar clase en una escuela de música ¿crees que se debería exigir alguna cosa más aparte de lo que actualmente se exige? Que simplemente es la titulación profesional y la entrevista que puede hacer cualquier centro. ¿Crees que alguien conforme termina el profesional está preparado para entrar en ese entorno laboral o debería mediar alguna cosa más aparte de la optativa supuesta que ya hemos comentado?
- P1-70. @P1: Al final es complicado porque no tengo claro si los que salen de pedagogía del superior tienen algún tipo de prácticas en algún sitio. Pero sin haber visto..., bueno sin haber visto, no; porque evidentemente todos hemos estado siendo alumnos. Pero ser alumno no es ser el profesor. Y además, las generaciones cambian. Entonces desde que yo empecé hasta ahora... Simplemente la metodología por ejemplo que yo utilizo es a través de una aplicación. Claro yo no he trabajado así, yo ya no he aprendido así.
- P1-71. @JLMB: ¿Trabajas bastante diferente de cómo te enseñaron a ti?
- P1-72. @P1: Claro. Eso es. Sí que mantengo algunas cosas porque al final el lenguaje musical..., y en clarinete... al final aprender un instrumento es más o menos igual.
- P1-73. Pero hay muchos estímulos que los niños necesitan ahora que yo, por ejemplo, antes no necesitaba, o los de mi generación no necesitábamos. Como es pues el estímulo de las nuevas tecnologías, de ver el resultado ya.
- P1-74. Tocan, pero quieren que le salga ya y en un instrumento es complicado.
- P1-75. Entonces algún tipo de formación, sobre todo por parte de las escuelas. Por lo menos en Valencia, con las que conozco muchas escuelas ya van pidiendo superiores, no profesionales.

Ahora buscan a gente, o que esté estudiando el superior o que más o menos lo haya acabado, cosas así.

- P1-76. Pero bueno sí, yo creo que algún tipo de práctica o algún tipo de cursillo, aunque sea un fin de semana pero que te inicien en metodologías diferentes.
- P1-77. El *fórum* que hicieron de escuelas en febrero la verdad es que estuvo bien porque nos hicieron un montón de charlas sobre metodologías diferentes de enseñanza, tanto de lenguaje como de instrumentos y así ya tienes donde elegir y puedes ir probando. O a lo mejor un año pruebas una cosa y otro año pruebas otra. Entonces eso lo veo súper útil porque de cara al profesor te abre muchas puertas que yo por ejemplo no conocía.
- P1-78. @JLMB: Y finalmente, ¿qué consejos darías a los que empiezan ahora en una situación similar a la tuya; si terminan un profesional y en septiembre empiezan a dar clases en una escuela de música? ¿Qué consejos darías?, como alguien que ya ha pasado por esa experiencia y que todavía estás relativamente cercana a las personas que empiezan ahora.
- P1-79. @P1: Sobre todo que ... uff, ¡qué complicado! Sobre todo que pregunten al profesor de antes, porque claro yo llegue a ciegas no sabía qué nivel llevaba cada alumno, no conoces al alumno antes y si ya te dicen algo de ellos mejor.
- P1-80. Y siendo nuevos, pues que intenten innovar todo lo que puedan, porque al final con los niños de ahora yo creo que las metodologías son muy diferentes. A lo mejor 5 años, ya no te digo 10, pero los niños necesitan mucho estímulo de nuevas tecnologías.
- P1-81. @JLMB: Bien, está en principio no estaba planificada, pero un poco la agenda manda. Con el Covid ¿qué tal? ¿cómo ha sido el paso a la docencia remota? Dada la situación me parece pertinente.
- P1-82. @P1: Pues la verdad que en el instrumento en general ha ido bien. El problema es que como los míos la mayoría son más pequeños, delante de una cámara es un poco más complicado. Pero con los mayores sin problemas. Principalmente hemos trabajado mediante videoconferencia. He estado haciendo una sustitución, justo en el confinamiento, de una baja

de maternidad y que era en otra escuela y ahí sí que me mandaban vídeos, pero luego en esa escuela las clases que son de una hora lo que han hecho ha sido hacer media hora y la otra media pues como los niños te mandaban vídeos contaba eso. Al final es complicado con los videos, porque a mí los niños me mandaban vídeos, les evaluaba el vídeo y luego de cara la clase, los fallos eran los mismos. O sea que te mandaban el vídeo porque te lo tenían que mandar y les daba igual lo que le dijeras. Entonces en la escuela en la que he estado trabajando todo el curso sí que hacíamos la clase normal y bien porque así les corriges sobre la marcha y muy bien.

Participante 2

- P2-01. **@JLMB:** Estás trabajando en una escuela de música y tienes diferentes alumnos. ¿Me podrías describir cómo son esos alumnos – edades, niveles, etc?
- P2-02. **@P2:** Vale, el perfil de alumnos es de niños de entre 8-9 y 12 años más o menos. Bueno, hay algunos de más. Que están por probar lo que es tocar un instrumento, o aprender un poco de música con la finalidad de entrar en la banda. Y hay muy pocos que piensan en el conservatorio o cosas así. Y nada, son gente que están probando, que algunas veces en clase pues están más tranquilos, y otros van por que les obligan los padres. Hay perfiles muy variados.
- P2-03. **@JLMB:** ¿Te aproximas pedagógicamente de forma diferente según esos perfiles que comentas?
- P2-04. **@P2:** Sí, tengo una alumna que por ejemplo tiene TDAH y entonces tengo que estar más pendiente, y las clases son más lentas. Primero lo solfeamos y después tocamos. Y otros que tienen más capacidad, pues que van más deprisa, porque lo tienen estudiado y las clases son más dinámicas.
- P2-05. **@JLMB:** Comentas que algunos a lo mejor quieren acceder a un conservatorio...
- P2-06. **@P2:** Hay pocos...
- P2-07. **@JLMB:** ¿Trabajas de forma diferente con ellos con respecto a los que no?
- P2-08. **@P2:** En este año no he tenido ningún caso, pero sí que trabajaría de forma diferente.
- P2-09. **@JLMB:** ¿Qué tipo de alumnos te gustaría tener?
- P2-10. **@P2:** Pues alumnos que vayan bien, que les interese lo que estoy explicando y que les guste la música. Que no estén obligados.
- P2-11. **@JLMB:** Aparte de este tipo de alumnos de instrumento, ¿también te has visto dando clase de lenguaje musical, o iniciación o alguna otra cosa?

- P2-12. @P2: No
- P2-13. @JLMB: ¿Y te gustaría dar clase en otros ámbitos dentro de lo que podría ser una escuela de música?
- P2-14. @P2: Sí, a lo mejor sí, por probar... Por ejemplo, de “conjunto” o solfeo. Hay algunas veces que en clase explico cosas de solfeo, porque el nivel es bajo y tengo que explicarles un poco para ir avanzando más con la flauta. Pero sí, sí que me gustaría.
- P2-15. @JLMB: ¿Las clases de instrumento son de 30 minutos o de más?
- P2-16. @P2: Sí, de 45. Los más pequeños me parece bastante bien porque tienes tiempo para todo, pero los más grandes sí que una hora mejor. Porque podría tener el tiempo para la técnica o para el sonido.
- P2-17. @JLMB: Hablando de que dedicas tiempo a diferentes cosas, como has comentado: sonido, técnica, ... ¿cómo se estructuran tus clases? ¿tienen alguna estructura similar? ¿varían en función del alumno o solo varía el tiempo que dedicas a cada apartado?
- P2-18. @P2: A los más pequeños: de primero, segundo y tercero de elemental. Hago, pues 10 minutos o así un poquito de sonido con las notas que se saben. Primero redondas, después blancas, después corcheras-picadas y cosas así. Y con los más grandes ya notas muy largas, enseñando el *vibrato* y cosas así. Y después paso a la técnica en las más grandes directamente a los estudios o las cancioncitas que toca. Y las grandes pues eso: sonido, técnica y después ya al final los estudios.
- P2-19. @JLMB: ¿Cómo se elige ese repertorio de estudios, ejercicios? ¿Usas algún manual o repertorio de obras?
- P2-20. @P2: Yo, este año, también es verdad que he entrado a dar clases porque era como una sustitución y me he quedado con lo que tenía mandado el otro profesor de flauta. Pero luego he hablado con profesores antiguos míos en el conservatorio. O si no, miro por internet lo que

más me guste, más o menos.

P2-21. @JLMB: ¿Has tenido que iniciar a algún alumno de instrumento o te venían todos ya iniciados?

P2-22. @P2: No, dos niñas eran de primer curso.

P2-23. @JLMB: ¿Y cómo ha sido ese inicio al instrumento?

P2-24. @P2: Bueno, pues como te he dicho, como he entrado tarde, soplar ya sabían y poner más o menos los dedos y eso bien. Pero sí que he tenido que cambiar alguna forma de la embocadura y cosas así. Te lo encuentras ya bastante hecho, pero a mí me ha gustado bastante enseñarles.

P2-25. @JLMB: ¿Has realizado audiciones...?

P2-26. @P2: No, [risas].

P2-27. @JLMB: ... o el coronavirus se las ha llevado por delante?

P2-28. @P2: Totalmente, sí sí.

P2-29. @JLMB: Vamos a hablar un poco más de del contexto laboral-profesional en el que te encuentras. ¿Cómo describirías tu clima de trabajo en la escuela de música? ¿y con tus compañeros, tanto tus iguales de instrumentos, como los de teóricas o tus superiores jerárquicos?

P2-30. @P2: Bien, muy bien porque todos estamos en la misma banda de música del pueblo, entonces tenemos mucha confianza para hablar.

P2-31. @JLMB: La cantidad de trabajo que tienes en la escuela de música, ¿te parece elevada o está bien?

P2-32. @P2: Bien, son 6 alumnos de 45 minutos. Eso en una tarde lo haces todo.

P2-33. @JLMB: Comentas que trabajáis bastante en equipo porque pertenecéis todos a una misma

sociedad musical, entonces si puedes describir un poco más qué tipo de apoyo has recibido. Tanto de esa escuela de música, como de otros sitios. Si has conseguido ayuda o apoyo, o si te estás apoyando en algún profesor que ya tuvieras o algún profesor que tuviste?

- P2-34. @P2: Siempre, a la hora de la dinámica de la clase, le pregunté a la directora de la escuela de música, para ver cómo se hacía, cómo lo hacían ellos o lo que la escuela de música quería. Eso lo he ido aunando con la directora. Tampoco he tenido más apoyo, no sé...
- P2-35. @JLMB: Veo que estás estudiando primero de [Grado en rama sanitaria 1], ¿por qué te decidiste a estudiar [Grado en rama sanitaria 1] y no seguiste con una carrera superior de enseñanzas musicales?
- P2-36. @P2: A ver, ... Yo al principio no quería hacer [Grado en rama sanitaria 1], pero no entré en [Grado en rama sanitaria 2]. Si a lo mejor hubiera sabido que no entraba en [Grado en rama sanitaria 2] hubiera seguido con el superior, pero también me gustaba más hacer una carrera de sanidad. Pero me gustaría hacer en un futuro el superior.
- P2-37. @JLMB: ¿Qué tipo de especialidad del superior te gustaría hacer?
- P2-38. @P2: Interpretación.
- P2-39. @JLMB: ¿Por qué empezaste a estudiar música?
- P2-40. @P2: Pues porque mi hermano que tiene 3 años, pues él empezó a estudiar. Y bueno, en la escuela siempre nos llegaba un papelito en el que decía: “*la escuela de música de [Nombre de Ciudad] te invita a estudiar...*”. Pues eso, vas para probar, como todos los niños que entraban. Para probar a ver la música, si nos gusta o no.
- P2-41. @JLMB: ¿Y la elección de instrumento?
- P2-42. @P2: Uhm, ... eso sí que no recuerdo yo... Yo quería el clarinete o la flauta y entré allí para escoger, y me dijeron “*elige cuál quieres*”, y yo dije la flauta.

- P2-43. @JLMB: ¿Y por qué empezaste a dar clase de flauta en la escuela de música?
- P2-44. @P2: Porque cuando terminas el grado profesional en la escuela de música, los que formamos parte de la banda, nos dan la oportunidad de empezar a trabajar allí. Entonces, yo al principio de curso no sabía si estaría estudiando en [Nombre de Capital de Provincia] o estaría fuera, y luego pues el chico que te he dicho antes, como sabían que yo ya estaba en [Nombre de Capital anterior] me dijeron si quería y dije que sí.
- P2-45. @JLMB: ¿Y cómo crees que has aprendido a dar clases en la escuela de música?
- P2-46. @P2: Pues fijándome en los profesores que yo he tenido.
- P2-47. @JLMB: ¿Crees que dar clase ha cambiado tu visión de qué es ser un músico?
- P2-48. @P2: Uhm... en algunos aspectos a lo mejor sí. No sé decir exactamente en qué. A la hora de dar clase te das cuenta de cómo avanzan los alumnos y qué es importante para ser buen músico. A qué cosas le tienes que dedicar más tiempo, para mejorar.
- P2-49. @JLMB: ¿Notas que fallas en algún aspecto a la hora de dar clase?
- P2-50. @P2: Seguro... A lo mejor a la hora de tratar a los alumnos. A veces es demasiado fuerte, que me enfado bastante y otras me pregunto por qué no les doy más caña.
- P2-51. @JLMB: ¿Qué es lo que más te ha servido de tu formación en el conservatorio para dar clase?
- P2-52. @P2: ¿De asignaturas te refieres?
- P2-53. @JLMB: De asignaturas o de tu paso por el conservatorio, pueden ser experiencias, o incluso profesores particulares.
- P2-54. @P2: Yo creo que los profesores de flauta lo que más. Lo que más te centras está en el instrumento. Yo creo que la diferente forma de dar clase de los profesores, pues te fijas; lo que hacía ese profesor no lo quiero hacer o lo que hacía otro sí, porque me gusta más u otro me

gusta menos. Es decir, comparando.

- P2-55. @JLMB: Eres capaz de reconocer a tus profesores en tu forma de dar clase...
- P2-56. @P2: Sí...
- P2-57. @JLMB: ¿Te sigues formando en docencia musical o en flauta?
- P2-58. @P2: No, sí que cuando terminé quería, pero este año no he empezado.
- P2-59. @JLMB: Si lo hicieras, ¿sobre qué te gustaría hacer ese tipo de formación o continuación de estudios musicales? A parte de ese superior de interpretación que ya llegaría. Me refiero a actividades más cortas en el tiempo.
- P2-60. @P2: Pues mira, en la escuela de música están poniendo un *curset* de dirección, que lleva a cabo el director de la banda con otro chico y sí que me gustaría hacer algún curso, pero no sé si lo haré o no.
- P2-61. @JLMB: ¿Cómo definirías el estado de tu profesión, es decir, Profesora de Música?
- P2-62. @P2: ¿me repites...?
- P2-63. @JLMB: Es decir, si hay un futuro laboral, la relación entre ingresos con respecto a la cantidad de trabajo, estabilidad, si te sientes reconocida socialmente.
- P2-64. @P2: Sí, supongo que voy a seguir dando clases, en cuento a la nómina, no es mucho, pero bueno, es algo.
- P2-65. @JLMB: ¿Qué expectativas tienes dentro de 10 años?
- P2-66. @P2: Me gustaría verme dando clases de música sí. No sé si aquí o en otra escuela de música. Seguir dando clases, continuar en la banda, continuar estudiando. Algo así.

- P2-67. @JLMB: ¿Qué consejos darías a los recién llegados a la docencia en una escuela de música?
- P2-68. @P2: Pues que estén tranquilos, que se vayan adaptando al perfil de los niños. Hay algunos que les cuesta más, otros que menos. Que no se desesperen. Que piensen mucho en sus profesores de otros años, para ver qué cosas son más importantes.
- P2-69. @JLMB: Bueno, esta pregunta no estaba en la entrevista original, pero la agenda manda un poco. ¿Cómo ha sido la adaptación al confinamiento?
- P2-70. @P2: A algunos niños les ha costado más y a otros menos. Han estado en sus casas, en su salón conmigo delante, pero estaban en su zona de confort y bien. Pero otros niños, al estar en casa y no tener la presencia de todos los martes ir a clase, había que estar encima de ellos mucho y era más complicado.
- P2-71. @JLMB: ¿Qué sistema de docencia habéis realizado? ¿Videoconferencia, intercambio de videos, ...?
- P2-72. @P2: O por videollamada de Whatsapp o por una aplicación parecida a esta que es tipo *meet*.

Participante 3

- P3-01. @JLMB: ¿Me podrías describir los tipos de alumnos de las escuelas de música dónde trabajas?
- P3-02. @P3: Yo doy clases desde iniciación musical desde los 3 añitos hasta los más mayores que tengo, y la última acaba de cumplir 18 años de flauta. Y pues los perfiles, pues son muy distintos, depende.
- P3-03. Si vas a los pueblos pues están en la banda para pasárselo bien y muchos no tienen interés de estudiar como tal. Y dan clase, pues, de lo que tocan en la banda o un poco lo que les vayas diciendo tú a ver qué te interesa.
- P3-04. Y en otros sitios, pues ya hay algunos que sí que van más encaminados a pues a entrar al conservatorio o hacer unos estudios musicales no reglados. No reglados, pero sí un poco como el conservatorio.
- P3-05. @JLMB: ¿Te aproximas de forma diferente con los alumnos que quieren ir al conservatorio respecto de los que no?
- P3-06. @P3: Realmente, yo tengo mi programación. Aquí en [Nombre de Ciudad] sí que me piden una programación. Pero realmente al final haces un poco lo que quiere cada niño, dependiendo de sus intereses, pues haces un poco para que ellos se lo pasen bien. Entonces realmente no hago con dos niños lo mismo.
- P3-07. @JLMB: ¿Crees que se deben tener unas características especiales para ser un buen alumno de instrumento o que cualquiera lo puede conseguir?
- P3-08. @P3: Cualquiera. Lo único que tienes que poner interés, pero realmente cualquier niño, o sea, cualquier persona puede tocar un instrumento.

- P3-09. @JLMB: Entonces, me has comentado que aparte de flauta das clase en otros ámbitos. ¿Me los puedes describir?
- P3-10. @P3: Doy tres cursos de *fasolet*. Imagino que lo conoces. Tengo la formación de todos los niveles, pero aquí solo estoy dando a esos cursos y luego de lenguaje musical. Doy lenguaje musical en [Nombre de Ciudad] con Lenguaje Musical 3 de metodología IEM y luego en otra escuela lenguaje musical 1, pero que ellos aun llaman solfeo. Entonces pues hago un poco lo que me dicen.
- P3-11. @JLMB: ¿Habría otros ámbitos de la escuela de música dónde te gustaría dar clase, que actualmente no estés dando?
- P3-12. @P3: A ver, es que el problema es que en las escuelas de música no hay nada tipo música de cámara y tal. Pero sí que me gustaría pues que hicieran grupitos, aunque fuera solo de flauta y entre ellos ya tocaran juntos. Que no tengan que esperarse a entrar a la banda juvenil para que toquen juntos. Mira, una vez al año pues para la actuación o el concierto tal, pues ensayamos. Pero que tuviera, yo qué sé, una vez a la semana o cada dos semanas, aunque sea un ensayo por cuerdas. Pero sí que me gustaría eso.
- P3-13. Para lo demás realmente tampoco estoy preparada para dar nada más. No me puedo poner a dar ni coro, ni banda. Bueno dirección, algo he hecho en el superior, pero tampoco mucho.
- P3-14. @JLMB: ¿Cómo eliges el repertorio a trabajar con los alumnos? Ejercicios, repertorio, manuales...
- P3-15. @P3: Pues dependiendo de lo que yo quiera trabajar o lo que toque trabajar. Por ejemplo, ... la escala con un sostenido... O también, a ver ¿qué te gusta? Pues buscamos canciones que le gusten. A no ser que realmente se quieran preparar una prueba y tengamos que tocar repertorio clásico así porque sí. O a lo mejor te meto una, pero no muchas, porque si no la mayoría se aburre.
- P3-16. Igual que hay niños que no les gusta nada tocar estudios; pues meto menos estudios y tocamos más cancioncitas. No sé, intento lo que tengo que trabajar pues por otro sitio que a ellos les

guste.

P3-17. Aparte que sí, que tengo mis libros. Un poco basándome bastante en lo que yo he hecho cuando yo estudiaba y por lo que le pregunto a mi profesora de flauta.

P3-18. @JLMB: ¿Todas tus clases tienen una estructura similar, aunque hagas obras diferentes y horarios diferentes?

P3-19. @P3: Sí. Pues calentamos un poco, ejercicios de respiración. Luego ejercicios de calentamiento, todos hacen su técnica ya sea más o menos complicado. Pero todos hacen su técnica de notas largas, articulación y todo eso. Luego ya pues lo que tenían de deberes, un poco de primera vista y luego ya pues ellos eligen. Y si no, pues con los más pequeños hacemos juegos al final de la clase.

P3-20. @JLMB: Con estos más pequeños, ¿has tenido que iniciar en el instrumento alguno?

P3-21. @P3: Sí, sí. Cogí un libro, el *Trevor White* de iniciación que me parece que está bastante bien porque te va mezclando cosas. Pero sí que al principio empecé yo pues primero ... lo mismo. O sea, lo mismo que hago en la estructura de la clase, pero por partes. Pues ejercicios de respiración, luego cogemos la boquilla y hacemos articulación solo con la boquilla. Bueno primero aprendemos a hacer sonar la flauta, no es que eso por sí suene. Entonces, pues poco a poco y luego sí que nos inventamos cancioncitas, si hemos aprendido sol y la, pues cancioncitas con sol y la. Y así ya, cuando ya se sabían dos o tres pues ya sí que metí el libro un poco. Y van haciendo eso y luego ya cuando ya saben varias notas ya puedes inventarte cancioncitas. Y como aquí utilizamos la metodología IEM y ellos ya empiezan que ya saben tónica-dominante y eso; pues entonces ellos inventan sus cancioncitas con sus notas y van haciendo.

P3-22. @JLMB: ¿Y cómo evalúas a tus alumnos?

P3-23. @P3: A ver, eso es complicado porque a mí no me gusta poner notas. Hablo de diferentes escuelas. En esta tenemos todos una rúbrica y pues evaluamos con una rúbrica. En la otra me

hacen poner nota, pues bueno, pues pongo nota aproximadamente lo que pienso. Pero yo siempre les explico que al final, ... o sea tenemos unos objetivos pero tampoco pasa nada si no los cumplimos en un año porque lleváis ya 6 años estudiando flauta. Porque en este caso es que llevan muchos años y ellos hasta los 16-17 están obligados a ir, luego ya si no quieren pueden dejárselo. Si sigues, al final ¿yo que nota te tengo que poner? Si tú vienes aquí porque te apetece, quieres pasártelo bien. No sé porque tengo que poner un 8 o 5...

P3-24. @JLMB: Cuando dices que están obligados a ir, ¿te refieres a que...?

P3-25. @P3: Sí, en la banda yo creo que en [Nombre de Ciudad] hasta los 16 tienen que ir. O sea, siguen haciendo cursos de Lenguaje y de instrumento. Y luego ya eliges si quieres seguir o no. Ya son mayorcitas, no tengo porqué ponerte una nota. Y a los más pequeños, pues sí. Les pones nota, haces un pequeño examen.

P3-26. @JLMB: Con respecto a las audiciones, este año ha sido un poco especial... pero ¿has podido hacer alguna audición?

P3-27. @P3 A ver, depende de las escuelas de música. Cada una trabaja de una manera. Hay muchas que hasta el final de curso los niños no tocan nada. En este caso, por ejemplo, que a final de curso no hicieron nada pues yo hice una audición vía Zoom, porque no podía hacerlo de otra manera, hablando de este curso. En el otro sitio sí que la hicimos vía Zoom la de final de curso, pero es que durante el curso hacen muchas audiciones y muchas cosas entonces, pues sí que trabajamos por proyectos y entonces pues vamos haciendo diferentes cosas y los niños todos tocan en público. Y nunca tengo ningún problema en hacer nada. Pero sí que hay muchos sitios que hasta final de curso no tocan nada.

P3-28. @JLMB: ¿Cómo describirías tu clima de trabajo en escuela de música? Sí quieres me diferencias por cada uno de los sitios de trabajo. Tu relación con tus compañeros, relación con los superiores jerárquicos, cantidad de trabajo...

P3-29. @P3: Diferenciando dos tipos de escuela, ... es que yo he estado en 3 escuelas. Bueno en dos, en el primer año que me puse a trabajar que fue el curso este no he pasado yo empecé aquí ...

- P3-30. [interrupción de la comunicación por problemas de conexión]
- P3-31. Yo he trabajado en dos tipos de escuelas de música. Digamos que la mía principal entrecomillas es la que estoy aquí en [Ciudad 1], pues es en la que hago más días. Y luego el año pasado, estuve dando clases en la banda de [Ciudad 2]. Y allí tu ibas, tenías tu llave, abrías la clase, dabas las clases con tus alumnos, cerrabas, y te ibas. Luego, este año estoy en la misma de [Ciudad 1] y en [Ciudad 3], que vienen a ser lo mismo. Lo único que hay más gente. Abres, das tus clases, cierras y no tienes comunicación con nadie. Con nadie. Cada uno hace lo que quiere y como quiere. Da igual si este año estás conmigo y en otro año estás con otro. Es problema del alumno.
- P3-32. En cambio, aquí en [Ciudad 1] es como debería funcionar una escuela para mí. Yo aquí he estado de Jefa de Departamento de Viento Madera, ya que funcionamos por departamentos. A parte de que funcionamos en equipo y trabajando por proyectos y todos los profesores juntos. Todos llevamos la misma metodología, la metodología IEM; será mejor, será peor; pero los niños da igual con qué profesor estén, que van a seguir la misma línea. Empezamos desde Fasolet, y luego lenguaje musical IEM. Y en instrumento intentamos también meter un poco de eso. Cada año trabajamos por proyectos, pero un proyecto grande. Cada año es una temática y todas las audiciones y todos los conciertos que hacemos, para Santa Cecilia, para Navidad, Magdalena, para el Planetario que vamos dos o tres veces al año o Carnaval (esos son los fijos, pero a veces hay más). Pues son todos de la misma temática y ahí los niños pues sí que se relacionan entre ellos y tocan clarinetes con flautas, etc. Todos trabajamos juntos. Hacemos un *claustre mensual*. Realmente para mí es como deberíamos trabajar en las demás escuelas. Todos los profesores no conocemos, hablamos entre nosotros. Hacemos dinámicas grupales, porque ahí la situación en cuanto a la escuela está muy bien, pero estamos en diferentes edificios, todos cedidos, y pues hay veces que de claustro en claustro no ves a los demás profesores. Pues el año pasado hicimos una dinámica grupal, un *escape room*. Bueno, cosas así. Pero sí que es una manera que, si en un futuro estoy en una escuela más “*d’esto*”, a mí me gustaría trabajar ahí, pues porque al final no voy sola a trabajar y estoy sola con mis alumnos. Entre el cuerpo docente también. Bueno, el año que viene estoy de *cap d’estudis*. Y la línea que hemos decidido seguir es pues esa, la misma. El trabajar todos juntos y todos en equipo.

- P3-33. Entonces, diferenciando la una de las otras, en las otras estoy muy a gusto porque nadie me molesta, ni nadie se mete en mi trabajo. O sea, yo hago las cosas como yo quiero, y con los alumnos muy bien. Pero en cuanto a funcionamiento, yo no lo veo... Es como si vienen a mi casa a dar clases particulares. Aquello son escuelas de Educandos, que no sé muy bien cómo se rigen, y esto es escuela de música, no reglada, pero escuela de música. El ir allí y no estar solo.
- P3-34. También se diferencia que aquí hay una directiva de la escuela que está contratada por la Banda y allí es el mismo presidente de la Banda el que se encarga de todo.
- P3-35. **@JLMB:** Con respecto a la relación con otros estudios. Estás haciendo el superior de pedagogía, ¿por qué te decidiste a estudiar pedagogía en el superior?
- P3-36. **@P3:** Yo siempre he querido ser maestra de música. O sea, maestra de magisterio. Pero luego quitaron la especialidad. Porque a mí no me gustaba mucho el conservatorio. Y luego empecé a cogerle el gustillo, el gustillo, pero no. Porque a ti te plantean que hay un superior, pero nunca te plantean que hay un superior, ni de composición, ni de sonología, ni de jazz, ni de pedagogía. No. Hay un superior de interpretación y casi todos los profesores te dicen, vas ahí porque es para tocar. No, al final me explicaron que es que hay uno que es para lo que yo quiero, de profesora de flauta, de lenguaje. Entonces me fui informando y llegué dónde estoy. Entonces dejé de lado magisterio. Pero ya no he hecho prueba para el superior de interpretación ni nada, pedagogía directamente. Si no entraba en eso, ya me habrían cogido en magisterio. Yo quería dar clases, y si es de lo que me gusta; mejor.
- P3-37. **@JLMB:** El superior de pedagogía del conservatorio, ¿está enfocado a la formación musical general o también tiene parte de formación instrumental?
- P3-38. **@P3:** Yo lo veo general. Realmente es del instrumento, porque no te dan... Pero la profesora de pedagogía, y las asignaturas son general. La profesora es pianista, ¿qué me va a enseñar a mí de enseñar flauta? Al final aprendo más de lo que me da mi profesora de flauta y lo que me explica de cómo lo tengo que hacer, que a lo mejor como está enfocado. También creo que antes había como dos superiores, del lenguaje y de instrumento, ¿no? También echo un poco de menos, porque al final todo va más dirigido a como enseñar el instrumento, aunque no sea

del tuyo, pero sí como enseñar instrumento, y también te plantas a que no te enseñan a como enseñar lenguaje. Que también parece casi más importante que enseñar el instrumento. Porque al final, tocar, todos sabemos tocar y es muy difícil enseñar a tocar. Pero me parece muchísimo más difícil enseñar lenguaje musical. Muchísimo más, de largo.

P3-39. @JLMB: Para que me quede claro, por si acaso no...

P3-40. @P3: Que no me parece bien cómo están planteados los estudios.

P3-41. @JLMB: Pero, actualmente ¿están planteados de una de las dos formas, o mezcla de las dos?

P3-42. @P3: Yo creo que es más una mezcla de las dos, pero dirigido al final es pedagogía del instrumento. O sea, de flauta. Pero tampoco están planteadas bien las clases de instrumento, ya que se exige el mismo volumen de trabajo a alumnos de instrumento de interpretación con 20 créditos, que a uno de instrumento de pedagogía con 8 créditos. Y ni siquiera se contempla la figura del pianista acompañante para los de pedagogía; y tienen que hacer las audiciones sin pianista.

P3-43. @JLMB: ¿Pero tú recibes formación de cómo enseñar a tocar la flauta o simplemente de cómo enseñar a tocar un instrumento musical o cómo enseñar música?

P3-44. @P3: No. Didáctica general, ... Al final yo veo que son cosas que son interesantes, que hay que sabérselas, ... Todas las leyes, todas, la LOMCE, la LOE, todas... Vale, pues me las aprendo. Yo lo veo que luego haces magisterio y es parecido, didáctica general, específica. Pero no hay ninguna que me venga un profesor de flauta a decir: para este curso deberías hacerlo así, que es lo que a mí me gustaría saber. Para el de piano, piano; y para el de clarinete, clarinete. No hay nada así. Sí que te enseñan características generales de un niño con hiperactividad y TDA, pero al final te llega al aula y no todo es como estaba planteado en el libro. Bien, pues sí, me lo sé muy bien, pero luego no es así.

P3-45. Pero a parte de eso, también creo que todos los de interpretación deberían recibir clases de

pedagogía de alguna forma, aunque solo sea una asignatura, porque lo van a necesitar. Aunque bueno, hay profesores que no te enseñan nada en el superior...

P3-46. @JLMB: ¿Por qué empezaste a estudiar música?

P3-47. @P3: Eso es gracioso. En casa de mi madre, pues todos eran músicos. Mi madre, la menos músico. Yo tocaba el piano, todos eran músicos de banda. Mi abuelo era el que llevaba las partituras de la banda. Y pues a mí me llevaban a todos los conciertos. Y yo me chupaba todos los conciertos, y por delante estaban las flautas, y “uy qué bonito el instrumento”. Y yo no sabía ni como sonaba. Y yo, pues “quiero tocar ese que se toca de lado”. Y mi madre me apuntó. Pero yo cabezota y nunca he tocado en la banda, ni he ido a una banda. Y me apuntaron a una academia privada. Hasta que al final mi madre me apuntó en el conservatorio porque “esto es demasiado caro”. Y ya empecé a hacer profesional. Yo hice todo el elemental en una escuela de música privada. En banda no, porque nunca. He tocado luego, de más mayor. Yo de pequeña no sé lo que pensaba que era la banda que no quería ir.

P3-48. @JLMB: ¿Y por qué empezaste a dar clase en las diferentes escuelas de música?

P3-49. @P3: Yo hice entrevista, para la de aquí de [Ciudad 1], un año antes de que me cogieran. Pero no me cogieron. Pero yo ya estaba trabajando en otros sitios. Y luego digamos que ahí, si tú eres de la banda y te sacas el profesional, pues entras a dar clases. Lo veo bien. Entonces, una amiga mía de mi hermana, le quedaba un año para sacarse el profesional, y me dijo, pues te meto a ti, y a ti luego es fácil tirarte. Estás un año y te vas luego, no pasa nada. Sabes que es para un año, pero como hay confianza no pasa nada. Y ese mismo año hice la entrevista para [Ciudad 2] y me cogieron también y estuve en las dos. Y no lo debí de hacer muy mal, que me he quedado al final. Estamos las dos.

P3-50. @JLMB: Pero tu motivación por el hecho de dar clases, ¿ha sido económica, ha sido laboral...?

P3-51. @P3: No, no. Porque yo siempre he querido eso y en algún momento había que meterse.

P3-52. @JLMB: O sea, la docencia musical es lo que siempre has estado buscando.

- P3-53. @P3: Sí, porque yo estaba dando clases de otra cosa y quería dar de lo mío. Y al final pues se ha podido.
- P3-54. @JLMB: ¿Dar clase crees que te ha cambiado tu percepción como músico?
- P3-55. @P3: Sí. Mucho. De que las cosas, a lo mejor, al final yo me veo mucho reflejada en mis alumnos, y pues intentas que no pasen por dónde tú has pasado, de que no se frustren y eso. Y que no todo es ser mejor. No sé cómo explicarlo. Pero muchas veces te enfocan como que tienes que ser el que más toca, el que mejor toca y el solista. Pues no, y hay muchos más tipos de música que estudiar y que tocar, que no sea música clásica en una orquesta. Al final a mí nunca me explicaron que yo podía tocar otras cosas. Yo ahora quiero ponerme a estudiar Jazz y otras cosas... Pues sí, el cómo enfocarlo para ellos también te hace pensar en cómo enfocarte tú. Que, si algo no te sale, pues ya te saldrá mañana, no estés 4 horas dándote contra la pared.
- P3-56. @JLMB: ¿Qué crees que sería un buen profesor en tu contexto? ¿Cómo sería una buena educación musical en tu contexto?
- P3-57. @P3: Que a partir de los intereses del niño también que sepa abrir una ventana a todas las demás posibilidades que tiene. Y que ese niño quiera aprender a tocar, y tocar más. Si tú consigues eso es que estás haciendo bien tu trabajo, que al niño le está gustando lo que está haciendo y le ve una utilidad.
- P3-58. @JLMB: ¿Sientes que fallas a la hora de dar clase? ¿Algún aspecto en el que notes que estás fallando más o que no es como esperabas?
- P3-59. @P3: Fallo en muchas cosas. Pero depende del alumno. Hay cosas que no sé cómo explicar, que igual lo tengo que explicar de 5 maneras, pero al final lo entiendo. Pero a veces digo: seguro que si llevara más tiempo, lo haría más fácil o lo haría mejor. Pero claro, al final esto es ensayo y error. A veces lo pienso, pobrecitos mis alumnos de ahora que son los primeros, porque al final yo no he hecho prácticas nunca. Hala, delante de ellos. Y entonces dices, no, “es que parecía muy fácil sobre el papel”, pero con los niños ya no es tan fácil. No sé decirte un error concreto.

- P3-60. @JLMB: ¿Qué es lo que más te ha servido en tu formación en profesional para dar clase?
- P3-61. @P3: ¿En el profesional? Nada. O sea, ... yo lo pienso. Yo me he puesto a dar clase ya cuando iba a tercero de superior de pedagogía, que algo de idea pues podía tener. Yo lo pienso y veo a esos con 18 años y yo eso lo equiparo con tú, acabar bachillerato, que no has empezado una ingeniería, o acabar un ciclo medio de mecánica, y poner a dar clases de eso. Es que, no sabes. Yo pienso que no sabes dar clase, que estás super-pezo. Si yo no sé con poca formación... Ahora sí que sé que hay optativas de pedagogía, cuando yo lo hice no. Yo creo que nadie está preparado para dar clases. No es lo mismo tocar, que dar clases.
- P3-62. @JLMB: ¿Qué te hubiera gustado que te enseñaran en esa época?
- P3-63. @P3: No cambiaría el plan, porque sí que tienes que dar armonía, análisis -todas esas sí-. Pero hay optativas, pues dos años de optativas. Pues que hubiera optativas, si X-superiores, que cada una sea como un itinerario diferente al que tu puedas llegar a ir. Pues que hubiera habido alguna optativa en la que me pudieran explicar esto.
- P3-64. Porque yo también me he metido ahí sin saber si me va a gustar o no.
- P3-65. Ahora sí que hay, que creo que la das tú...
- P3-66. @JLMB: Efectivamente.
- P3-67. @P3: Creo que ahí está mejor planteado. Yo hice informática, que me pasaba una hora poniendo notitas en el muscore, y un año de coro, que por ejemplo sí que me sirvió de mucho, porque yo al no hacer el elemental, nunca había hecho coro. Pero si no, pues hubiera sido un año que mira, pues a cantar. Si hubiera habido una optativa de pedagogía musical, yo lo hubiera agradecido.
- P3-68. Y que el mismo profesor de instrumento, que es tu tutor, que no se esperase a 6º de profesional, no es que existe esto otro. Cuando tú dices, “¿tú que quieres estudiar? Puedes hacer esto o esto, no es necesario que vayas a hacer interpretación”. Eso es lo que yo pediría, que les expliquen a los niños, que hay más cosas.

- P3-69. @JLMB: ¿Eres capaz de reconocer a alguno de tus profesores de instrumento, del profesional, en tu forma de dar clase?
- P3-70. @P3: Espero que no, sinceramente.
- P3-71. @JLMB: ¿Qué es lo que más te está sirviendo de tu formación en pedagogía para dar clase actualmente en las escuelas de música?
- P3-72. @P3: Pues aprender a hacerme una programación, y una Unidad Didáctica. Todo eso realmente, en estas escuelas de las Bandas no te lo piden. Y aquí sí, y si voy y no sabes hacerlo, pues “tierra trágame”. A ver si no te han dicho nunca lo que es. Yo acabé sexto de profesional y no sabía lo que era. Y eso sí. El organizarme una clase. Hubo una clase que nos explicaron cómo organizarme una clase. O sea, realmente sí que veo como que le faltan algunas asignaturas, pero también son demasiadas horas... Y luego, pues realmente, la suerte que he tenido con la profesora de flauta del superior.
- P3-73. @JLMB: Con ella, por ejemplo, podríamos decir que sí que te sientes reconocida a la hora de dar clase. Sí que utilizas parte de sus estrategias, ¿no?
- P3-74. @P3: Sí, eso sí. Que me podría haber tocado otro.
- P3-75. @JLMB: ¿Podrías indicarme qué características son las que te interesan de esa profesora? ¿Qué es lo que la hace especialmente útil para que tu aprendas a dar clase?
- P3-76. @P3: Cada uno tiene un nivel. Y tú a partir del nivel de la persona vas construyendo. Yo no tengo nada que ver con la que entró en primero de profesional con la que soy ahora, sobre como toco. O sea, tú no puedes pretender que el alumno que te llegue sea perfecto. Que es lo que yo veo en otros profesores que hay allí. Tú vas a enseñarle, y el no machacar al alumno en no decirle... A mí me han llegado a decir, “no estudies música que no sirves para esto”, en el profesional. A un crío de doce años, ¿cómo le vas a decir eso? Pues esas cosas, al final esta profesora, me gusta mucho cómo plantea las cosas. Empezó también como yo, y me gusta

mucho como lo plantea. Igual es también la relación que tengo con ella.

- P3-77. **@JLMB:** A parte de pedagogía en el superior, entiendo que te sigues formando en nuevas metodologías. En metodología Fasolet e IEM. ¿Cómo ha sido eso?
- P3-78. **@P3:** La conocí al entrar en la escuela de música y me interesó bastante. Y hasta entonces yo había estado trabajando en [Centro de actividad de deporte al aire libre] y hacía muchas horas, entre el conservatorio y eso, yo ya no me daba para hacer nada más. Y me dijeron, pues nosotros trabajamos así. Y bueno, si quieres trabajar en un sitio y te gusta, tienes que interesarte y formarte en lo que estás haciendo. Al final hice los cursos de fasolet. Lenguaje en IEM es igual que fasolet, pero esos aun los tengo pendientes, los haré el año que viene. Mi intención es matricularme en todos los cursos que pueda, no solo de metodología IEM; sino de todo. Sí que he estado mirando Suzuki, pero tienes que irte a Madrid. Pues hasta que no termine el superior, yo no me puedo comprometer a ir. Una vez termine sí. Mi intención es también hacer el master de secundaria por si acaso y mientras tanto ir haciendo cosa.
- P3-79. **@JLMB:** Para ti, ¿qué es lo que te parece más difícil de dar clase en tu contexto? O, por ejemplo, problemas que tuvieras al principio y has podido ir solventando.
- P3-80. **@P3:** Lo más complicado para mi es muchas veces explicar cuestiones de lenguaje musical. Es como que aprendo con ellos. Parece mentira que sabes muchas cosas, que las tienes aquí, pero no sabes cómo enseñarlas. Eso es lo que más me cuesta. Que la gente se piensa que tú vas a la clase y ya está. No perdona, yo me paso muchas horas en mi casa estudiándomelo para poder yo luego dar una clase en condiciones. No vas a ir ahí a hacer el cuadro.
- P3-81. **@JLMB:** ¿Cómo definirías el estado actual de la profesión de profesor de escuelas de música? ¿Cómo ves tu futuro laboral?
- P3-82. **@P3:** Precario. Que te cojan en octubre y en junio te echen a la calle, y en octubre te vuelvo a contratar... Ahora soy joven, pues bueno *tírali*. Porque al final hay gente que hace muchas horas, y al final le sale un sueldo bien. Pero yo estoy tres meses, que me tiras a la calle. Que tengo que estar cobrando del paro, si es que tengo paro. Yo eso no lo veo como que no está muy regularizado. Yo sí que no me puedo quejar, viendo trabajos y cosas, en las escuelas de música

dónde estoy, todas las horas que trabajas están cotizadas y todas están pagadas. Entonces yo ahí no me puedo quejar, porque academias privadas hacen cosas raras. Pero ese de que en junio te echo y en octubre me vuelves a coger, vale, sé que me vas a coger, pero estoy tres meses que no estoy trabajando a no ser que tenga otro trabajo.

P3-83. @JLMB: ¿Te quedarías en una escuela de música si el sueldo y el reconocimiento fuera igual que el de un conservatorio, o preferirías...?

P3-84. @P3: No, me quedaría en una escuela de música... que trabaje bien. O sea, me quedaría en una escuela de música como la que trabajo aquí en Castellón. Si me voy a quedar en un sitio a dar clase como que voy sola, prefiero ir a uno en el que los profesores trabajamos más en equipo. Porque no me gusta trabajar sola, básicamente.

P3-85. @JLMB: ¿Crees que se debería exigir algo para trabajar en escuelas de música? ¿A parte del profesional? Puede ser tanto como otra titulación o un curso de formación tipo MIR, o cualquier otra cosa.

P3-86. @P3: Nosotros este año para las entrevistas hemos exigido formación pedagógica. Si tienes el profesional y tienes un magisterio me sirves, sabes dar clase. O un superior de pedagogía o al menos el máster en secundaria, que yo sé que ahí no aprenden nada, pero yo sé que te has interesado un año de tu vida a eso. No que hayas terminado el profesional, no has dado clase nunca y no tengas nada de formación pedagógica. Yo creo que formación pedagógica hace falta, cuanta más mejor, pero al menos algo sí. Porque yo teniéndola, la que tengo, que no es mucho, ya me las he visto. Con 18 años y sin formación pedagógica... que puedes hacerlo súper-bien, pero será más por intuición que por lo que tú a lo mejor sabes. Que no te digan que hagas una programación porque vas a tener que estar horas y horas en internet a ver lo que es eso.

P3-87. Aunque hay escuelas de música que prefieren a alumnos que han cursado el superior de interpretación que el de pedagogía, porque dicen que: "si has estudiado pedagogía es porque tocas peor". Y seguramente es un caso en el que se ha elegido pedagogía por vocación.

- P3-88. @JLMB: Por último, ¿qué consejo darías a los nuevos llegados a la docencia?
- P3-89. @P3: Que todo lo que no sepan cómo hacer, lo pregunten. A mí me gusta mucho como trabajamos aquí, que si tú tienes algún problema y vas a otro profesor y le preguntas esto como lo harías. Y viene él y se lo explica a su manera. Y luego tú te vas allí... Porque al final cada uno hace las cosas de una manera, y al alumno le entra de otra. Que no tengan miedo de preguntar, no hay que pensar que por preguntar no eres válido. Y que al final se pongan en el sitio del alumno y que hicieran la clase cómo les hubiera gustado a ellos que les hicieran la clase.
- P3-90. @JLMB: Bueno, esta pregunta no estaba en la entrevista original, pero la agenda manda un poco. ¿Cómo ha sido la adaptación al confinamiento?
- P3-91. @P3: Por mi parte bastante buena, porque en la escuela de aquí enseguida la semana de Magdalena, tanto el equipo directivo como los jefes de departamento nos pusimos a mirar cómo hacer las cosas, como hacerlas bien, y cómo hacerlo todos igual. Para no marear a los padres, porque si tú tienes clases conmigo de banda, luego conmigo de flauta, luego lenguaje. Si cada uno utiliza una plataforma diferente, aquello es un sarao. Ahí sí que nos organizamos superbién. Todos las mismas plataformas, una reunión semanal con cada departamento. Hicimos también proyectos para que no fuera solo dar clase y la verdad es que ha sido superbuena experiencia. Hemos ido cambiando un poco con sugerencias de los padres, y gracias a eso he sabido como hacerlo en la otra escuela, porque primero nos iban a hacer un ERTE, luego dijeron que no; y que cada uno hiciera las cosas como quisiera. Y había quien mandaba deberes y le enviaban los deberes y ya está. Yo pienso que tres meses mandando deberes a los niños, no aprenden nada.
- P3-92. La experiencia ha sido buena, y muy buena respuesta de los alumnos. No lo veo un método para estar toda una educación... Porque yo, lenguaje sí que te puede enseñar algo así. Pero con la flauta yo no veo cómo estás con la posición, y el sonido olvídate.

Participante 4

- P4-01. **@JLMB:** Si quieres, empieza describiéndome un poco los tipos de alumnos que has tenido en las escuelas de música y cómo te has aproximado a cada uno de ellos.
- P4-02. **@P4:** Vale, pues bueno, yo he tenido de todo tipo. Desde muy pequeñitos a partir de 5 años, hasta gente más adulta, ... ¡hasta 70 años! Y sobre todo he tenido alumnos que empezaban de cero. La mayoría empezaba de cero. Desde la escuela de música no he tenido una enseñanza como de conservatorio ya que, claro, era más informal, más cómo hobby. También es que he trabajado más en academia de música que en escuela de música. O sea, realmente, en escuela de música yo estuve un año y llevo tres en la academia de música.
- P4-03. Y se nota mucho la diferencia, yo he notado mucho la diferencia. Por ejemplo, en la escuela de música sí que ponía notas y aquí la academia no.
- P4-04. **@JLMB:** ¿En alguna cosa más, aparte de las calificaciones, notas la diferencia entre la academia y la escuela de música? Me refiero a de qué forma se aproximan los alumnos a estas enseñanzas por sus objetivos o intereses.
- P4-05. **@P4:** A ver, es que realmente yo tampoco he encontrado tanta diferencia. Depende más de los padres, la verdad. Con la gente adulta para mí es lo mismo en la escuela de música que en la academia de música.
- P4-06. **@JLMB:** Vale, ¿qué tipo de alumnado te gustaría tener? Me comentas que has tenido desde niños muy pequeños hasta adultos De hecho hablabas también en la entrevista previa que has impartido iniciación musical temprana.
- P4-07. **@P4:** A, sí sí, también. A mí lo que más me gusta es el instrumento, es decir ser profe de instrumento. Y con los alumnos, la verdad, es que de todo tipo. Porque igual me siento cómoda en gente que estoy preparando para entrar al conservatorio a elemental que con gente que está más por hobby y porque quiere aprender a lo mejor música más moderna; cifrado americano

y todo eso más que enseñanza clásica.

- P4-08. **@JLMB:** Entiendo que trabajas de una forma diferente con aquellos que tienen más interés en música moderna o aquellos que están preparándose para el conservatorio. ¿podrías darme algún ejemplo?
- P4-09. **@P4:** Sí, no tiene nada que ver. Yo cuando cojo a alumnos que se están preparando para el conservatorio lo doy todo: doy instrumento, pero también doy lenguaje, también doy la prueba de primera vista. Nada, todas las pruebas: lo llevo yo misma. Y claro, digamos que es mucho más estructurado la clase de una persona que se va a presentar a una prueba, que alguien que no. También porque me lo exige así, porque tenemos unos objetivos.
- P4-10. **@JLMB:** Entiendo que los que presentas a la prueba de acceso son para elemental, ¿o son para profesional?
- P4-11. **@P4:** Siempre ha sido para elemental.
- P4-12. **@JLMB:** Es un poco diferente entre entrar a primero o a segundo. En primero la prueba es de una forma y a partir de segundo ya es otro tipo de prueba con diferentes asignaturas.
- P4-13. **@P4:** Sí, normalmente es gente que ha empezado conmigo de cero y que ya se decide por entrar al conservatorio y como ya lleva un tiempo con instrumento pues prefieren hacer directamente la prueba de segundo o tercero.
- P4-14. **@JLMB:** ¿Crees que se deben tener unas características especiales para ser un buen alumno de instrumento?
- P4-15. **@P4:** Yo creo que no. Yo creo que cualquiera que tenga ganas. Realmente es la actitud, las ganas. O sea, y eso yo creo que va con todo, no unas habilidades especiales. De hecho, niños que en un primer lugar podrían costarle más ciertos aspectos; pues yo qué sé, el ritmo y tal, con trabajo a lo mejor han superado gente que tiene mucho talento, pero que no estudia. Que tiene más habilidad, pero no se lo prepara.

- P4-16. **@JLMB:** Entiendo que cuando los alumnos que preparas para una prueba de acceso y entran, dejan de ser alumnos tuyos. Pero también hay otras situaciones en las que a lo mejor hay alumnos que después de un tiempo, dejan también los estudios musicales ¿Cómo te sientes con respecto a esas situaciones de abandono de alumnos?
- P4-17. **@P4:** A mí es que me ha pasado de todo ya. Me ha pasado de ser más exigente en una academia de música... ¡Claro! ahí sí que noto la distinción entre escuela de música y academia de música. Cuando me he pasado de exigente en la academia de música, ... pues hay niños que se me han borrado: “pues mira, yo paso” ¿sabes? En cambio, en escuela de música pues sí que puedo estirar un poco más. Y cuando se me han borrado muchas veces ha sido por ejemplo en niños de Instituto que ya no abarcan más. Y no sé, tampoco es que me haya sentido “¡ostras! es que lo he hecho mal”. No sé, no he tenido esa sensación. Realmente todos han acabado contentos.
- P4-18. Bueno, alguno muy pequeño, muy pequeño, que yo ya notaba de que no le gustaba y sí que he hablado con los propios padres: “mira, es que el chiquillo va obligado, lo pasa mal porque no le gusta”. Yo misma he sido la que ha dicho: “habéis pensado, no sé, apuntarle a otra cosa”. Es que hay muchas veces que son los propios padres los que empujan y empujan y empujan... Y ellos no quieren estar ahí.
- P4-19. **@JLMB:** Vale, de los diferentes ámbitos en que has dado clase. Tanto jardín musical, lenguaje musical, instrumento, con jóvenes o con adultos ¿habría algún otro ámbito en el que te gustaría dar clase y todavía no la has hecho de las posibilidades que ofrecen las academias y escuelas de música?
- P4-20. **@P4:** Pues la verdad... ¡bueno sí! Combo. Me gustaría dirigir combos.
- P4-21. **@JLMB:** Te sentirías preparada para ello
- P4-22. **@P4:** Yo creo que sí. No sé, me tendría que ver.
- P4-23. **@JLMB:** Actualmente, de todas las asignaturas que das ¿dónde te sientes más cómoda y dónde

crees que a lo mejor has tenido también más formación?

P4-24. @P4: En instrumento. Sin duda. Sí.

P4-25. @JLMB: ¿Tienes interés en formarte para impartir mejor esas otras clases o ahora tus objetivos no van por dar esas clases y prefieres centrarte en instrumento?

P4-26. @P4: No, no. Sí que me gustaría formarme. Porque hay muchos huecos que te das cuenta cuando estás dando clase. De cosas que piensas que funcionan y no funcionan. Y tienes como que innovarte y probar tus cosas. Es que eso me pasa mucho en instrumento, que piensas que te va a funcionar tal método y en unos niños te funcionan súper bien y otros dices “ostras, ¿cómo es posible?” Y eso es lo que me gusta también, que tienes que buscarte tú la vida e individualizar.

P4-27. @JLMB: Ya que estamos hablando de métodos, cuando dices métodos ¿te refieres a una forma de dar clase o te refieres a un libro que es un método?

P4-28. @P4: Ah, no. Bueno, digo método, pero realmente es mi forma de dar clase.

P4-29. @JLMB: Hablando de libros. ¿Cómo se elige un poco el repertorio que haces con los alumnos? Ahora centrándonos en instrumento. ¿Qué cosas haces y cómo es el proceso de decisión de ese repertorio a hacer con cada uno?

P4-30. @P4: Es que depende de los objetivos del propio niño y de los padres, o bueno del adulto, de la persona.

P4-31. @JLMB: Si quieres, pon ejemplos. Por ejemplo “con tal persona suelo hacer esto y con tal perfil suele pasar esto otro”.

P4-32. @P4: Sí, cuando es perfil de personas así un poco más mayores, que ya están iniciados en el instrumento y ya tienen pues cierto nivel; ... bueno, tampoco es un nivel hasta allá; pero bueno, pues ya lo pacto con ellos. “¿Qué te apetece tocar? ¿Qué música te gusta?” Buscamos un arreglo de una canción que conozcan, también hacemos algo que sea de acompañar o improvisar. Sí.

Que se desenvuelvan con el instrumento y que sean también independientes a la hora de buscarse una partitura o una canción que les guste y poder tocarla.

P4-33. Luego, en niños más pequeños sí que utilizó libros. Suelo utilizar el Thompson, alguna vez también he utilizado el Bastien, Suzuki...y sí que utilizo ejercicios: el Hanon, también en ejercicios de posición fija.

P4-34. @JLMB: O sea, trabajas también técnica instrumental.

P4-35. @P4: Trabajo también técnica instrumental. Depende del caso.

P4-36. @JLMB: Vale, ¿las clases tienen una estructura similar?

P4-37. @P4: ...

P4-38. @JLMB: Es decir, primero se hace el calentamiento o algo, después el repertorio...

P4-39. @P4: No, [risas]. Depende, claro. Es que también noto mucho por ejemplo que aquí en la academia en la que estoy hay niños que vienen solo media hora y en media hora, es que no te da tiempo. Y media hora en la que a lo mejor tienes un alumno que se quiere presentar a un conservatorio y tiene que llevar 3 obras. Y tienes que verlas todas. Y pues a veces, vamos a piñón.

P4-40. @JLMB: Con los alumnos más pequeños que es la primera vez que empiezan un instrumento ¿cómo haces la iniciación por primera vez al instrumento musical?

P4-41. @P4: Pues ¡ostras! Pues no sé... Es que no sé... Lo primero es hablar sobre sobre el instrumento y descubrirlo; pero les pregunto “¿cuántas teclas piensas que tiene este piano? ¿cuántas te imaginas?”. Si son muy pequeños te dicen “20”, y flipan cuando les dices “88”. “¿Cómo puede ser? [se sorprenden algunos]”. Algunos, hasta las cuentan. Es como un acercamiento, no tanto de “ya, ¡hala! este libro”. Ni tampoco “estas son las teclas negras y estas son las blancas, y este el do central”. Pues no, es más como descubrirlo juntos. Y entonces ya pues “vamos a tocar

teclas negras”, “vamos a improvisar algo, ¿te atreves?”. Les explicó los pedales, ... es como una aproximación al instrumento. Y luego ya me meto el libro.

P4-42. @JLMB: Si alguien viera tu mejor clase ¿cómo sería?

P4-43. @P4: Para mí, mi mejor clase es la que da tiempo a todo [risas]. Sí, la que tiene pues una parte técnica de calentar, luego una parte – bueno, es que depende de los objetivos - pero trabajar un poco de primera vista, sobre todo también trabajar escalas y luego trabajar el repertorio, sí; pero claro eso dependiendo de mi clase ideal si tiene unos objetivos más de avanzar. Si luego son clases de gente más mayor que no tiene ninguna intención de entrar en el conservatorio, pues claro: eso es otro tipo de clase. Pero para mí la clase ideal es la clase que sientes que avanza el alumno, y que se va a casa sabiendo esclarecer sus dudas y siendo independiente en su trabajo autónomo.

P4-44. @JLMB: Vale, has comentado antes que en la escuela de música sí que ponías notas y en la academia no. En la escuela de música, evidentemente al poner notas había un proceso más o menos de evaluación y calificación, ¿me podrías explicar un poco cómo funcionaba o como lo habías decidido tú o si había un protocolo estandarizado?

P4-45. @P4: Pues, ... No sueles suspender alumnos, porque si no, ... se borran [risas]. Entonces pues, pues bueno; nos dicen eso: “si alguien lo hace muy mal ponle un cinco, pero no le pongas un cuatro porque se desmotiva y se va” [risas]. Pero bueno, ... sí... no sé. Los que lo hacían bien, sí que ponía buenas notas, los que más o menos cumplían y veía como un progreso. Y nada, los que se estancaban un poco pues...

P4-46. @JLMB: Con respecto al tema de las audiciones, ¿llegabas a hacer audiciones a final de trimestre a final de curso? Más o menos, ¿cómo estaban planificadas y qué función tenían esas audiciones?

P4-47. @P4: Pues me pasó que... A ver, en la escuela de música no pude estar en las audiciones... Pero bueno, cada uno tocaba una obra y lo malo es que hicieron una audición al final del año y eso me coincidía con exámenes y no pude estar. Pero, por ejemplo, en la academia sí que se hace una audición cada trimestre.

- P4-48. @JLMB: Es decir, hay como unos protocolos de la propia academia o escuela que dice cuando se hacen...
- P4-49. @P4: Sí, por ejemplo, la última fue en Navidad. Hay una cosa que me parece bastante acertada y es que los niños no saben cuándo van a salir. Hay un orden secreto ¿no? y un poco aleatorio, ... y entonces sale cuando le dicen. O sea, se les llama y sale. Y eso me parece muy positivo porque si no siempre está la de “pues veo a mi hijo y nos vamos”.
- P4-50. @JLMB: Vale, ya que estamos hablando un poco de que hay veces que hay cosas que las decide un poco el centro... ¿Cómo describirías el clima de trabajo en los diferentes sitios donde has trabajado?
- P4-51. @P4: Bueno, la verdad es que buena. Buena experiencia. Tampoco no sé...
- P4-52. @JLMB: ¿Había relación con otros compañeros o superiores jerárquicos? ¿Había momentos de encuentro o ...?
- P4-53. @P4: Un poco cada uno iba a su bola. Sobre todo, en la escuela...
- P4-54. @JLMB: La cantidad de trabajo que te requería el hecho de estar dando clase ahí...
- P4-55. @P4: Hacía poquitas horas.
- P4-56. @JLMB: ¿Porque tú lo buscabas, porque no había alumnos...?
- P4-57. @P4: Bueno, porque había más profesores y para yo compaginarlo también con mis estudios y tal. No puedo estar tanto tiempo...
- P4-58. @JLMB: ¿Cómo ha sido esa relación entre trabajo y estudios?
- P4-59. @P4: Pues lo he podido compaginar bastante bien. También es porque, bueno, cuando trabajaba en [Nombre de Ciudad] sí que muchas veces era un poco más complicado, porque

dependía del autobús y entonces pues el desplazamiento ya era un coste de tiempo extra. Sí era pesado, ahora es que estoy a un minuto de mi casa entonces es más fácil.

P4-60. @JLMB: Hablando de tiempo extra, aparte del desplazamiento ¿también te requeriría mucho tiempo la preparación de las clases?

P4-61. @P4: Sí, requiere tiempo. Sobre todo las asignaturas de lenguaje, de iniciación, de jardín; requiere estar constantemente pensando ideas. Pensando planes A, planes B planes C, sobre todo porque cuando son tan pequeños y es que son incontrolables. Y a lo mejor algo que pensabas que les iba a entretener súper un montón y luego te das cuenta de que esa actividad te dura 10 minutos y te quedan 50 minutos de clase. Entonces, pues sí. Las grupales son las que más cuestan de preparar. Luego las de instrumento al ser individual, no sé, muchas veces tiras del libro y tiras de partituras. Bueno, que sí, te preparas las partituras que van a preparar y tal, pero es mucho más directo en el momento.

P4-62. @JLMB: ¿Recibiste algún tipo de apoyo de otra persona que también imparte las mismas asignaturas? ¿O del centro que te indica algún libro, algún material o algo por dónde tirar o lo decidías tú de forma autónoma?

P4-63. @P4: Sí, compañeras que también se dedican a esto. Compañeros también del conservatorio o de allí dónde trabajo. Me pasó también que cuando sustituía y empecé en la escuela de música de [Nombre de Ciudad] porque sustituía una chica que estaba de baja. Entonces yo seguía tal cual su programa. Entonces me paso todos sus libros y yo solo me ceñía a eso y tampoco impuse lo mío.

P4-64. @JLMB: ¿Conoces alguna asociación profesional relacionada con tu sector?

P4-65. @P4: ...

P4-66. @JLMB: ... Tipo como existe el colegio de médicos o de abogados, algo que dé un poco de amparo a los docentes de música...

P4-67. @P4: Pues no, [risas]. La verdad es que no...

- P4-68. @JLMB: Vale vamos a hablar un momento ahora de los estudios que estás haciendo. Hiciste [Grado en rama comunicación], creo que está terminando ya y no tiene relación con la música. Y después sí que hiciste el superior de piano, bueno: estás acabando el superior de interpretación de piano.
- P4-69. @P4: Sí.
- P4-70. @JLMB: ¿Por qué decidiste hacer otra carrera aparte de la música?
- P4-71. @P4: Pues porque en ese momento, ... bueno a ver, ... Yo es que siempre he querido hacer [Grado en rama comunicación]. O sea, siempre desde muy pequeña me gusta mucho escribir y me parecen pues eso, dos mundos que, aunque parezca que no se relacionan, en realidad pues a mí me llenan y también los he vinculado a mi manera.
- P4-72. @JLMB: Y el hecho de estudiar el superior de interpretación de las diferentes opciones posibles un poco ¿a qué se debió?
- P4-73. @P4: Uhm... porque también me gusta, o sea porque era lo que más me atraía.
- P4-74. @JLMB: Preferiste estudiar interpretación y no pedagogía u otras.
- P4-75. @P4: Sí, me fui directamente a interpretación. Lo aposté todo a interpretación. También había más plazas. En pedagogía veía que solo había una o dos, creo que eran. También es que la prueba de pedagogía me coincidía con la exposición del TFG. Entonces es que tampoco tuve opción. Dije interpretación o nada. Ahora, a día de hoy, yo entré al superior, no sabiendo que me iba a dedicar también a la docencia. Y ahora que ya, pues llevo un tiempo y tal, me interesa mucho más la pedagogía que antes. A lo mejor en su día no me hubiera planteado hacer las dos pruebas de acceso, pero si me presentara ahora a día de hoy, pues también igual seguramente hiciera pedagogía.
- P4-76. @JLMB: Aparte de que, evidentemente existe un superior de pedagogía, ¿crees que en los otros superiores, especialmente en el de interpretación, se debería incluir en el plan de estudios algo

sobre pedagogía?

- P4-77. @P4: Sí, sin duda. Si no se da nada. Hay creo que una optativa y no conozco a nadie que la curse de mis amigos, la verdad. La verdad es que debería haber. Debería ser como una asignatura también troncal, por lo menos en alguno de los cursos, en tercero o así. Porque es que una de las salidas principales es la docencia y salimos que no sabemos nada.
- P4-78. @JLMB: Bien, vamos un poco más atrás. ¿Por qué estudiaste música? ¿Por qué decidiste empezar a estudiar piano? ¿cómo fue esa decisión?
- P4-79. @P4: Porque a mí siempre me encantó. El piano era como, no sé... Lo que más me emocionaba en la vida. Además, es que yo empecé mayor. Yo no empecé como el resto de mis compañeros en la infancia y tal. Yo ya tenía 14 años cuando me decidí. Yo tocaba a mi manera, en mi casa tenía un teclado y también una de mis mejores amigas tenía un piano y cuando quedaba con ella me pasaba más tiempo con el piano que con ella. Y nada, en clase de música toqué y mi profesor de música me dijo “¿tú te has planteado entrar en el conservatorio? porque tienes aptitudes tal” y ya me volqué cien por cien. Sí. Para mí fue un esfuerzo porque en ese momento pues tienes 14 años y ya eres mayor. Tienes que hacer todo el esfuerzo de compaginar el Instituto con la prueba, pero sabiendo que vas a entrar un poco más mayor. Pero vamos, yo lo tenía muy claro y lo hice.
- P4-80. @JLMB: Vale, ¿y por qué empezaste a dar clase? ¿cuál fue la motivación...?
- P4-81. @P4: Pues me llamaron: “resulta que esta chica está de baja, ¿a ti te gustaría tal?” ¿Sabes? No era porque yo lo buscará activamente. Me llamaron y yo dije: “ostras, ¿pues porque no?”. En principio iba a ser una sustitución muy corta: de una semana. Y dije “pues parece bastante fácil, porque ya tengo lo que tengo que hacer y me tengo que ceñir a eso”. Y así lo pruebo. Era como una oportunidad de probarlo a ver cómo me desenvolvía. Luego al final de una semana, fue todo un curso, porque la mujer estaba, pobrecilla, bastante mala. Y descubrí que me encantaba, que me lo pasaba muy bien dando clase.
- P4-82. @JLMB: ¿Crees que dar clase te ha cambiado como músico?

P4-83. @P4: Sí, muchísimo. Sí sí.

P4-84. @JLMB: ¿En qué sentido o en qué aspectos has notado esos cambios?

P4-85. @P4: Pues en flexibilidad, en versatilidad mental. También con cómo estudio yo. En buscar soluciones. No repetir tantos patrones. Que a veces, ... una cosa que note es que he cambiado mi forma de estudio. Es que yo me ceñía mucho a: “listas: esto, esto, esto, esto y esto; y estudiar así así y asá”. Pues ahora, dando clase y dándome cuenta de que puedo cambiar muchas cosas, a lo mejor de un mismo repertorio entre un alumno y otro, pues ahora me divierto más estudiando; voy a probar esto, voy a probar esto otro. Pues sí, la verdad, me ha aportado mucho, me enriquece mucho.

P4-86. @JLMB: ¿Cómo crees que has aprendido a dar clase?

P4-87. @P4: Dando clase. [risas]. Sí. Dando clase. La verdad. Yo creo que, también hablando con mis compañeros, cuando he tenido algún caso de “mira, me pasa esto con este chiquito, no sé qué hacer ¿tú qué haces en estos casos?” Y preguntando a compañeros que también se dedican.

P4-88. @JLMB: ¿Te sientes reconocida en tu trabajo docente?

P4-89. @P4: Sí, mucho.

P4-90. @JLMB: ¿Dónde notas ese reconocimiento y por parte de quién?

P4-91. @P4: Pues, por parte de los propios alumnos. Eso en primer lugar. Y luego en los padres también, mucho. Y en las audiciones. Bueno, no sé, para mí las audiciones yo creo que lo pasó peor yo que ellos. Porque es como... no sé, ... como si fuera también mi responsabilidad. Da igual si lo hacen bien o mal, bueno, no da igual. Y sí, ... a lo mejor también mis compañeros. Pero es que claro, mis compañeros, digo de trabajo, tampoco están en el día a día en el aula con mis alumnos. Entonces, en primer lugar: los alumnos. El reconocimiento del propio alumno yo creo que es lo que más me gratifica.

- P4-92. @JLMB: ¿Sientes que fallas en algún momento a la hora de dar clases?
- P4-93. @P4: ¡Ay! Pues... Por ejemplo, cuando hay algún error que se repite... Por ejemplo, cuando los niños no tienen del todo (digo en instrumento) afianzada la medida. Muchas veces en la medida. Pero bueno, es que hay mucha diferencia entre alumnos. Entonces es lo que es lo que hablábamos; que lo que te funciona en uno a lo mejor no te funciona en otro. Entonces pues nada, estoy experimentando constantemente.
- P4-94. @JLMB: Hablando un poco de experimentación y de saber cómo dar clase ¿Qué es lo que más te ha servido de tu formación en el conservatorio para para empezar a dar clase?
- P4-95. @P4: Hombre, pues la optativa de pedagogía a mí me ha funcionado muchísimo. Yo creo que es lo que más se ha aproximado a este mundo. Porque aparte de esto, de la optativa de pedagogía es que no he hecho nada más que se relacione con este ámbito.
- P4-96. @JLMB: ¿Qué más te hubiera gustado que te hubieran enseñado? A parte del oasis que fue esa optativa...
- P4-97. @P4: Mhm, ... pues quizá a lo mejor un poquito más especializado en mi instrumento. Pedagogía de piano. Por ejemplo.
- P4-98. @JLMB: ¿Te dabas cuenta en ese momento de que no se te ofrecían herramientas pedagógicas para el futuro o no lo veías necesario o no eras consciente de ello?
- P4-99. @P4: No era consciente porque como tampoco me lo planteaba en un primer momento, pues me di cuenta después.
- P4-100. @JLMB: ¿Eres capaz de reconocer algo de alguno de tus profesores en tu forma de dar clase?
- P4-101. @P4: Sí, [risas].
- P4-102. @JLMB: Por ejemplo...

- P4-103. @P4: Puff, ... pues por ejemplo el libro de Smith. A mí me lo daban y yo lo doy. El libro de Hanon a mí me lo daban y yo también lo doy. Y no sé, por ejemplo.
- P4-104. @JLMB: Y a parte de materiales, ¿la actitud también o la forma de dar clase?
- P4-105. @P4: Pues la actitud no lo sé tanto. No lo sé. A lo mejor si me viera en tercera persona sí que me vería reflejada, pero in situ no se. Creo que la clase la doy a mi manera.
- P4-106. @JLMB: ¿Te sigues formando en algún ámbito de la pedagogía?
- P4-107. @P4: No, actualmente no.
- P4-108. @JLMB: ¿Y en qué te gustaría formarte? O ¿qué tipo de formación para tus necesidades docentes te gustaría que existiese y tuvieras tiempo de realizar?
- P4-109. @P4: Pues quizá, pedagogía de mi instrumento en concreto. Porque es lo que más horas doy y mi realidad de mi día a día; que es lo que me hace falta.
- P4-110. @JLMB: Para ti, ¿qué es lo que más difícil te parece actualmente de dar clase en tu contexto? ¿qué es lo que más complicado te parece?
- P4-111. @P4: Ay, ... a ver. Yo creo que algo complicado, pero que tampoco depende de mí, es que los niños trabajen en casa. Creo que no hay una cultura, por lo menos en las academias, que muchas veces aparcan a los niños y es como que los padres muchas veces se piensan que el trabajo se hace en todo en el aula y luego en casa no hay que estudiar nada más. Y yo creo que los propios niños interioricen esa disciplina y esa responsabilidad creo que es lo que lo que me gustaría a mí inculcar. Pero lo considero muy difícil porque no existe ese compromiso por parte de los padres. Muchas veces, no es la mayoría tampoco, en ocasiones. Pero sí, eso es.
- P4-112. @JLMB: Con respecto a las primeras veces que dabas clase y ahora, ¿había algunas dificultades que ya han desaparecido? ¿algunas cosas que ya has aprendido un poco cómo manejar o superar?

- P4-113. @P4: Pues ahora mismo, no lo sé. En específico ahora mismo no recuerdo. Quizá formas de dar la clave de fa. Sí, por ejemplo: mira. Un ejemplo muy concreto. Cuando yo empecé, el libro que me dio la profesora a la que yo sustituía era un libro de Bastien de elemental, que tenía todos los dedos escritos. Yo empezaba de cero y a mí eso no me parecía bien, porque es que así los niños no están leyendo las notas, están siguiendo solo las digitaciones. Pero claro, yo tampoco sabía hasta qué punto podía yo meter baza, porque eso, solo me iba a quedar una semana y tal. Y luego, al quedarme más tiempo me di cuenta de que todo el trabajo que había hecho, que había pasado lecciones sin darme cuenta, luego llegaba a partituras que ya no tenían las digitaciones y los niños eran incapaces de leer. Pues eso ya no me ha pasado [risas], recuerdo ese ejemplo concreto.
- P4-114. @JLMB: Bien, estamos llegando ya al final de la entrevista. ¿Cómo definirías el estado actual de la profesión del docente que se mueve por escuelas de música y academias?
- P4-115. @P4: En academias mal [risas]. Está chungo.
- P4-116. @JLMB: Te refieres a nivel...
- P4-117. @P4: Económico. De hecho, yo estoy dando clases particulares porque me compensa más, bastante más. O sea, aparte de la academia, yo doy mis clases particulares.
- P4-118. @JLMB: En la escuela de música, ¿entiendo que está entonces un poco mejor que en la academia?
- P4-119. @P4: Muchísimo mejor. Las condiciones y todo, sí.
- P4-120. @JLMB: Y en general, dejando de lado las academias ¿cuál crees que es el estado de la profesión docente en escuelas de música? Está claro que está muy bien si lo comparamos con las academias, pero cogiéndolo un poco de forma aislada ... ¿ves tu futuro laboral ahí?
- P4-121. @P4: ¡Fuá!, es que no lo sé. El futuro de mi vida no sé...A corto plazo sí, y no sé. Quizá me faltaría más tiempo a lo mejor en las escuelas de música actualmente para poder decir. Pero bueno, yo creo que es lo que hablábamos. Que al final existe como una distinción entre escuelas

de música y academias de música que yo no la veo tanto, porque en los repertorios, en el nivel de objetivos, en todo; realmente se asemeja un montón. Lo único que diferencia, es que hay un boletín de notas.

P4-122. @JLMB: ¿Dar clase crees que es una limitación para tu carrera musical, la forma de sustentarla económicamente o algo que la enriquece?

P4-123. @P4: Un poco de todo.

P4-124. @JLMB: ¿Te limita y te ayuda?

P4-125. @P4: No, no, no. No me limita. Estaba pensando en que es un medio de que a mí... me puedo costear también la carrera que estoy estudiando. Porque al fin y al cabo es mi segunda carrera y en esta no estoy becada ni nada. Y luego también me enriquece, por supuesto, yo estoy aprendiendo mucho.

P4-126. @JLMB: Veo que estás en grupos de música moderna, ¿esa experiencia te sirve para tus clases?

P4-127. @P4: Sí, en la docencia sí. Yo creo que sí que me ha influido porque sí que he sido más versátil que otros compañeros que por ejemplo no se mueven en un cifrado americano, no saben dar una clase, por ejemplo, de improvisación de jazz. La armonía moderna y tal.

P4-128. @JLMB: ¿Tenías formación en este ámbito?

P4-129. @P4: Claro, yo sí que tenía mi formación porque he hecho bastante jazz después del conservatorio.

P4-130. @JLMB: Y has notado que te ha servido esa formación...

P4-131. @P4: Yo creo que sí, yo creo que sí porque te llegan alumnos que quieren tocar por ejemplo jazz. Y, además, es que a ti te viene un alumno y te llega diciendo “pues quiero aprender jazz” y te trae un estándar. Y tú, si no has visto un estándar en tu vida ¿qué haces?

- P4-132. @JLMB: ¿En qué lugar te ves dentro de diez años?
- P4-133. @P4: Pues no tengo ni idea...
- P4-134. @JLMB: O ¿dónde te gustaría verte?
- P4-135. @P4: Pues a mí me gustaría hacer oposiciones.
- P4-136. @JLMB: ¿Oposiciones a...?
- P4-137. @P4: A conservatorio.
- P4-138. @JLMB: ¿Siempre has pensado así o antes tenías otro tipo de expectativas?
- P4-139. @P4: No lo sé. No siempre he pensado así, pero es que tampoco me había preguntado mucho acerca de mi futuro laboral de aquí a tanto. Mi futuro era siempre mi futuro a corto plazo de “quiero estudiar esto y luego voy a estudiar esto”. Y ahora que estoy acabando pues es cuando me pregunto “bueno ¿qué voy a hacer luego?”
- P4-140. @JLMB: ¿Te quedarías en una escuela de música si el sueldo, estabilidad y reconocimiento social fuera el mismo que el de un conservatorio?
- P4-141. @P4: ¿Para toda la vida?
- P4-142. @JLMB: Bueno, ... A ver, ahora tienes muy claro que, de poder elegir, irías a un conservatorio, pero sí la escuela de música, sabiendo que los objetivos pedagógicos suelen ser diferentes, el alumnado tiene unas características diferentes también, pero el sueldo, la estabilidad y reconocimiento social fuera el mismo que el de un docente del conservatorio ¿preferirías trabajar en un ambiente de escuela de música o un ambiente de conservatorio? O sea, quitando de la ecuación lo que es la parte económica.
- P4-143. @P4: Ya, ya. Pues a mí es que me resulta indiferente. No sé, me parece un poco no sé, me da me da igual en ese sentido.

P4-144. @JLMB: ¿Qué crees que se debería exigir para empezar a dar clase?

P4-145. @P4: ...

P4-146. @JLMB: Está claro que en un conservatorio hay unas oposiciones y tal, pero una escuela de música que no hay ningún proceso, ...

P4-147. @P4: No hay ningún filtro. Siempre ha sido así y en mis compañeros igual. No ha habido nunca una entrevista, una fase de prueba, ... nada; ni enseñar el título. "Vale, pues tú pasas y ya, a empezar a dar clase". Pues sí, supongo que a lo mejor sí que habría, por lo menos, no te digo pues a lo mejor un título de la carrera de pedagogía. Pero sí a lo mejor una entrevista de "bueno, ¿tú cómo lo haces?"

P4-148. @JLMB: Esa entrevista, o prueba, o momento en el que el encargado de los Recursos Humanos decide si te contrata o no, ¿cómo crees que podría ser o que debería ser? ¿de qué forma podría ser útil?

P4-149. @P4: Yo creo que como un simulacro, ¿no? De dar clase. Por ejemplo, esto es un ejemplo de hace poco. Hace poco eché el currículum a un taller de música que sea se imparte en la [Nombre de Universidad] y me pedían un documento que fuera como un proyecto de cómo llevaría ese taller con todas las actividades, como un esquema con las actividades que realizaría y de su duración y tal. Yo creo que eso estaría bien, un proyecto de cómo serían tus clases.

P4-150. @JLMB: Y por último ¿qué consejos darías a los nuevos llegados a la docencia? Gente que de repente hoy la llaman por teléfono y dicen mañana tienes que estar dando clase ya aquí.

P4-151. @P4: Pues, ... uff...

P4-152. @JLMB: Imagínate que te llama tu mejor amiga y te dice que hoy la han llamado para empezar a trabajar por primera vez...

P4-153. @P4: Sí, sí. Además que me ha pasado. Pues yo le diría que llevara una Tablet, porque yo creo

que eso es mi objeto fundamental. Porque entonces ya no hay excusas de “me he dejado la partitura en casa”, y yo salgo con la Tablet y digo “Ah, ¡ha ha!”.

P4-154. @JLMB: ¿La utilizabas para algo más, la Tablet, aparte de como repositorio de partituras?

P4-155. @P4: Sí, aplicaciones de música para aprender las notas, actividades de ritmo. Sí, la utilizo mucho. Es un apoyo

Participante 5

- P5-01. **@JLMB:** Empezamos con una pregunta fácil, ¿me puedes describir un poco los diferentes tipos de alumnos que has tenido a tu largo de tu experiencia docente tanto en academias o en escuelas de música?
- P5-02. **@P5:** Vale, pues la verdad es que he tenido de todo tipo de alumnos y de todas las edades. He tenido alumnos desde los 6 años hasta los 60 y pico, es decir, hasta gente jubilada que venía como hobby a clase. Y sus gustos y sus necesidades y demás variaban mucho. Es decir, igual querían trabajar un repertorio clásico, como te venían pidiendo algo de pop o algo de jazz; era muy variado.
- P5-03. **@JLMB:** Entiendo que te aproximabas pedagógicamente de forma diferente a cada alumno.
- P5-04. **@P5:** Sí, sí, por supuesto. Y también ha sido algo que, con la experiencia, es decir, al principio no tenía conocimiento de todo el repertorio que había; he ido formándome, he ido buscando un poco más. Si hacía falta hacer alguna adaptación de alguna obra que querían trabajar, pues la hacía. Descubriendo aplicaciones, también he descubierto algunas.
- P5-05. **@JLMB:** ¿Crees que deberían tener algunas características especiales para ser buenos alumnos de instrumento?
- P5-06. **@P5:** Pues, una característica: las ganas. Las ganas y el esfuerzo también. Porque hay veces que te vienen, que quieren aprender, pero el tema de estudiar en casa pues como que no. Entonces ese es el problema. Pero las ganas, ya está.
- P5-07. **@JLMB:** Si pudieras elegir ¿qué tipo de alumnos te gustaría tener?
- P5-08. **@P5:** ¿En cuanto a edad o cómo?
- P5-09. **@JLMB:** Cómo quieras. Ya sabes un poco todo el abanico de posibilidades en las escuelas de

música y academias. Dentro de todo ese abanico a ti ¿qué te gustaría, qué tipo de alumnos te gustaría que normalmente tuvieras?

- P5-10. @P5: Pues alumnos que realmente se impliquen en la actividad y que pongan de su parte para que pueda haber un buen feedback. Al fin y al cabo, si yo me preparo el repertorio, invierto mucho tiempo, pero si yo no veo esa reciprocidad por su parte; pues no funciona. Entonces simplemente que se impliquen. Tal vez que tengan claros sus objetivos también. Y que también tengan claro el repertorio o que te pidan lo que quieren trabajar.
- P5-11. @JLMB: ¿Has tenido alumnos que has tenido que preparar para una prueba de acceso a conservatorio sea elemental o profesional?
- P5-12. @P5: Sí.
- P5-13. @JLMB: ¿Te aproximas de fondo diferente a ellos de los que no tienen ese objetivo?
- P5-14. @P5: Por supuesto, pero por supuestísimo. ¡Hombre! el trabajo, las obras, el repertorio que sé que se ha de trabajar para una prueba de acceso. Por ejemplo, pongamos segundo de elemental, hay ciertas obras orientativas que además no se pueden llevar adaptaciones a unas pruebas de acceso. Entonces el repertorio ha de ser bastante más cerrado, por así decirlo. También te tienes que adherir un poco a los objetivos, a los contenidos, a los criterios de evaluación que se van a tener en la prueba de acceso. Sí, o sea completamente diferente.
- P5-15. @JLMB: Me imagino que alguna vez algún alumno habrá abandonado las clases durante el curso o al final del curso. O sea, simplemente decidió no continuar con los estudios musicales, si es el caso que te ha pasado alguna vez ¿cómo te tomas que algún alumno deje de estudiar música?
- P5-16. @P5: A ver, como docente te hiere un poco, la verdad. Pero sí que es verdad que cuando me ha sucedido ha sido bien por temas de traslados familiares, de alumnos que cursaban más de un instrumento y han elegido otro diferente al piano. Sobre todo, eran ese tipo de casos, entonces lo he comprendido.

- P5-17. @JLMB: ¿Cuáles crees que son tus responsabilidades como profesora con respecto al aprendizaje de tus alumnos? O sea ¿de qué te sientes responsable con respecto a ellos?
- P5-18. @P5: Vale, esta pregunta es más profunda. A ver, me siento responsable básicamente de conseguir unos objetivos. De eso me siento responsable.
- P5-19. @JLMB: Esos objetivos variarían en función, como hemos comentado antes de...
- P5-20. @P5: ¡Claro! Entonces, sí, también de que se sientan cómodos. Básicamente de cumplir unos objetivos que se plantean al principio de o bien del curso o, claro, se van reformulando durante el curso. Pero de eso, también que ellos se sientan realizados o sea que sientan que su trabajo pues está saliendo adelante y que vean resultados.
- P5-21. @JLMB: Hablando de realización, ahora que lo comentas, si pudieras completar mi frase: “te sientes orgullosa de tus alumnos cuando ...”
- P5-22. @P5: Cuando interpretan la obra de la mejor manera posible. Tal vez.
- P5-23. @JLMB: Vale, hablemos también ahora un poco de los otros ámbitos que también he visto que has dado clase. Bueno, has estado como pianista acompañante y también con sensibilización musical, como lo han llamado en la academia. ¿Y cómo han sido esas funciones de profesora pianista acompañante por una parte y por la otra la de sensibilización?
- P5-24. @P5: A ver, la de pianista acompañante bastante bien. Yo, cada semana tenía media hora de acompañamiento con alumnos y la verdad es que eran alumnos de elemental, pero bastante bien. Es decir, las obras que se trabajaban tampoco tenían muchos aspectos que trabajar y los niños tal vez no eran lo suficientemente maduros como para poder ir más allá, ¿sabes? y hablar del conjunto y de otras cosas más allá de lo que vienen a ser las notas, la afinación y todo ese tipo de aspectos del principio. Pero bien, la verdad es que los alumnos muy contentos por trabajar con otra persona y no tocar solo la audición.
- P5-25. Y respecto a la sensibilización musical la verdad es que fue algo raro. Raro porque sinceramente

yo no contaba con esa asignatura. Es decir, esa asignatura me la ofrecieron después de entrar a trabajar. Yo nunca había trabajado con niños tan pequeños. Trabajé con niños de tres, cuatro y cinco años y básicamente trabajábamos aspectos muy básicos. Silencio, sonido, grave, agudo. Todo ese tipo de aspectos y también pues canta-juegos, veíamos diferentes cosas... Pero definitivamente yo no estaba preparada para dar esa actividad.

P5-26. @JLMB: ¿Habría otros ámbitos dentro de las posibilidades de una escuela de música en los que te hubiera gustado dar clase? Por ejemplo, coro o alguna asignatura grupal...

P5-27. @P5: Lenguaje musical. En definitiva, el lenguaje musical.

P5-28. @JLMB: ¿Te gustaría? ¿te sientes preparada para ello?

P5-29. @P5: Sí, sí, sí. Completamente.

P5-30. @JLMB: ¿Por qué te gustaría dar clase en lenguaje musical?

P5-31. @P5: Pues creo que enriquece mucho dar clase a un grupo. Nunca he trabajado de esa manera cooperativa, es decir, sí que he tenido clases de piano con dos alumnos, pero me gustaría poder trabajar con un grupo. Además, al contrario de la asignatura de piano, en lenguaje musical digamos que puedes emplear diversas herramientas. Por ejemplo, hablando del todo el tema de las TIC y demás. Porque bueno, en piano sí puedes grabarte, puedes escucharlo, alguna cosa más... Pero de verdad, que en lenguaje musical hay un abanico de posibilidades y de webs creadas, que se pueden crear juegos que se pueden utilizar en clase, diversas cosas. Entonces yo creo que eso enriquece mucho a la asignatura y la actividad.

P5-32. @JLMB: Porque ¿los alumnos que tenías de piano recibían clases de lenguaje musical por otro lado o tú también eras la encargada de ofrecerles esa formación más teórica?

P5-33. @P5: Pues depende. Tanto en la academia como en la escuela, daban la posibilidad de apuntarte a clases de lenguaje musical. Entonces yo he tenido alumnos que han ido y alumnos que no. Yo siempre he intentado basarme en el piano y digamos, trabajar aspectos teóricos en las obras de piano. Pues en una obra podíamos coger, por ejemplo, una obra basada en la blanca

con puntillo y aprovechar para trabajar el puntillo y los signos de prolongación. Por ejemplo, siempre puedes intentar hablar de del compás que se usa en la obra, de la acentuación... Trabajar sobre la obra de piano.

- P5-34. **@JLMB:** Hablemos un poco de la planificación de la docencia. ¿Cómo eliges el repertorio a trabajar con los alumnos: estudios, ejercicios o manuales? ¿De qué forma se produce esa decisión de qué es lo que se trabaja en clase?
- P5-35. **@P5:** Pues también dependiendo de las necesidades del alumnado, es decir: dependiendo de lo que ellos quieran trabajar. Si ellos quieren trabajar un repertorio más moderno pues intento siempre buscar obras que trabajen un aspecto en concreto, pero en ese tipo de música. También es verdad que lo primero que hago es escucharlos cuando llegan a clase. Porque sobre todo si vienen de otro profesor necesito saber cuáles son sus capacidades cuáles son sus conocimientos, su destreza. Hay algunos que te vienen tocando la Para Elisa, pero no tienen independencia de manos. Entonces en función de lo que ellos hayan visto y cuáles son sus capacidades. En función de eso elijo el repertorio.
- P5-36. **@JLMB:** Si alguien viera tu mejor clase, ¿cómo sería?
- P5-37. **@P5:** Pues mi mejor clase yo creo que contendría un poco de todo. Es decir, a mí me gusta trabajar primera vista y hay veces que por el tiempo no me da tiempo a ver todo lo que me gustaría ver. Lo primero que se trabajaría serían unas primeras vistas y luego seguramente... Claro, dependiendo de la mejor clase ¿para qué edad? ¿para qué tipo de alumno?
- P5-38. **@JLMB:** Si quieres especificar, ningún problema.
- P5-39. **@P5:** Vale, pues para niños de, por ejemplo, de elemental. Ahora estoy utilizando bastantes juegos, por ejemplo el UNO musical, Dominó Musical; todo ese tipo de juegos. Empezaría con la primera vista, seguro. Luego empezaríamos a trabajar la obra, veríamos si hay errores y nos centraríamos en esos aspectos. Y para acabar la clase, seguramente jugaríamos algún juego a modo de relajación para para finalizar. Considero que eso sería todo.

- P5-40. @JLMB: Y con alumnos más mayores...
- P5-41. @P5: Bueno, con alumnos más mayores seguramente nos centraríamos en la obra, pero de primera vista tal vez buscaría otro tipo de repertorio más, pues yo qué sé, bandas sonoras, algo de jazz algo a cuatro manos. Me encanta trabajar a cuatro manos con los alumnos. Entonces seguramente veríamos algo así.
- P5-42. @JLMB: Volviendo a solo los alumnos pequeños ¿has tenido algún caso que hayas tenido que iniciar por primera vez al instrumento a algún alumno que nunca había recibido clase?
- P5-43. @P5: [Señal afirmativa con la cabeza].
- P5-44. @JLMB: Vale, y ¿cómo ha sido esa aproximación? ¿qué materiales o métodos usas?
- P5-45. @P5: Pues, a ver. Justo este año he tenido un alumno que... Es muy difícil, porque hay veces que te llegan alumnos que no saben leer, no saben escribir y es difícil. Entonces yo intento también aproximarlos un poco a la música en general, es decir; tanto ritmo como melodía, juegos de percusión corporal. Lo siento al piano y vemos agudos, vemos graves, un poco tocar el instrumento. O sea, como sentir el instrumento, ver un poco cuáles son sus capacidades, que ellos vayan descubriendo. Que sean también creativos, luego ya empezaríamos con el tema digitación y con alguna obrita muy fácil. Incluso el relacionado con la creatividad se pueden usar tal vez colores, gomets, pues que cada nota sea un tipo de color. Que ellos mismos crean sus propias partituras, diferentes cosas se pueden ver.
- P5-46. @JLMB: ¿Trabajas también técnica instrumental con los alumnos?
- P5-47. @P5: ¿A qué te refieres, a algún libro en concreto?
- P5-48. @JLMB: Ejercicios o libros, cualquier cosa.
- P5-49. @P5: Pues el Smith, pero las primeras páginas las de independencia de dedos, o sea, no he llegado ni a arpegios ni a escalas. No. Todavía no he llegado, no tengo alumnos que estén tan avanzados.

- P5-50. @JLMB: ¿Tienes que poner notas a tus alumnos o realizar algún proceso de evaluación?
- P5-51. @P5: He tenido que poner notas, sí.
- P5-52. @JLMB: ¿Y de qué forma evalúas a tus alumnos?
- P5-53. @P5: Pues normalmente suelo realizar una rúbrica en la que, claro, en función del nivel, pues valoro desde la participación, valoro también el trabajo autónomo, si han acabado tocando las piezas, si las han acabado tocando de memoria. O sea, hay muchos aspectos que valoro para que la nota no sea, pues, puesta al azar. Pues “un 8”, no. Que haya diferentes criterios.
- P5-54. @JLMB: Vale, esos criterios entiendo que los has decidido tú. No te vienen dados.
- P5-55. @P5: Sí, nunca vienen dados.
- P5-56. @JLMB: Vale, ¿haces también audiciones con tus alumnos?
- P5-57. @P5: Pues sí.
- P5-58. @JLMB: ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué finalidad? ¿qué función tienen las audiciones?
- P5-59. @P5: Por ejemplo, la que estoy ahora es como en el conservatorio, o sea cada 3 meses. Bueno, son trimestrales: en navidades y ahora tenemos una en marzo y luego en final de curso tenemos otra. Por tema COVID, ahora no estamos haciendo audiciones abiertas, sino que viene la familia, “x” personas e invitadas y ya está.
- P5-60. @JLMB: Bien, pasemos a hablar un poco a nivel más general del contexto en el que realizas tu labor ¿cómo describirías tu clima de trabajo en los centros por los que has pasado? En relación con compañeros, los superiores jerárquicos, cantidad de trabajo...
- P5-61. @P5: A ver, dependiendo porque en cada trabajo ha habido cosas. Sí que es verdad que... bueno, a ver, ... las condiciones laborales en las escuelas no son las mejores que podríamos

tener y más cuando contratas una persona con un grado superior que lleva estudiando pues 14 años ¿sabes? Y le plantas un sueldo que es que es una risa. Entonces, con los compañeros normalmente bien. Pero yo considero que piden demasiado para lo que ellos dan. Pero hay de todo, hay de todo. También he tenido mis cosas con jefes, con compañeros; supongo que como en todas partes.

P5-62. @JLMB: ¿Te refieres a que la cantidad de trabajo es excesiva?

P5-63. @P5: Sí, muchas veces sí. Por ejemplo, muchas veces en mi anterior trabajo, había una persona que se suponía que era la jefa ¿vale? Que era la encargada de coordinar, pero luego acabamos poniéndonos en contacto nosotros con los padres, cambiando clases, atendiendo todos sus mensajes, que si el niño estaba malo y no venía a clase. Cuando se suponía que había una persona encargada de realizar todo ese tipo de gestiones. O por ejemplo el tema de tener que contestar whatsapp, mails en el horario que no es de trabajo. Porque los padres te escriben o incluso te hablan por whatsapp y no estas obligado a responder a esos mensajes; pero bueno...

P5-64. @JLMB: ¿Podrías explicar más o menos todo lo que sucede una semana docente típica? De preparación, desplazamientos, o contestara padres; o sea... A parte de las clases, ¿qué otras más cosas ...?

P5-65. @P5: A ver, preparación de repertorio. O sea, yo siempre me apunto lo que tengo que preparar yo, lo que tienen que hacer los alumnos: todo. Entonces yo busco material, fotocopiado las obras, siempre intento llevar todo a clase, ya sea de fichas de lenguaje musical, como repertorio. Luego, pues si algún padre te habla porque el niño no va a venir, porque hay una falta o cualquier cosa, pues responder a ese tipo de cosa. Y desplazamiento, por supuesto. Yo mi trabajo lo tengo a una media hora, ahora, entonces el desplazamiento también. Ahá.

P5-66. @JLMB: ¿Recibes apoyo de compañeros del centro de trabajo, de algún tipo de Asociación Profesional?

P5-67. @P5: Uhm... no. En este momento no.

P5-68. @JLMB: ¿Conoces alguna Asociación Profesional relacionada con tu sector?

- P5-69. @P5: Uhm...
- P5-70. @JLMB: Por ejemplo, igual que existe el colegio de médicos o colegio de abogados, ...
- P5-71. @P5: Pues ahora que lo dices, más allá de la asociación de estudiantes de [Nombre de Ciudad] y la que hay a nivel nacional, no. Como estudiante sí conocía, pero como docente no conozco.
- P5-72. @JLMB: Vale, pasemos ahora a preguntas más relacionadas con tu historial formativo. ¿Por qué estudiaste el superior de interpretación y posteriormente el de pedagogía? Bueno, más o menos de forma simultánea.
- P5-73. @P5: A ver, pues sinceramente yo no tenía idea de entrar a pedagogía. Sinceramente hice la prueba, porque era un día antes que la de piano. Entonces pedían exactamente la prueba, era la misma prueba de interpretación, la misma prueba de análisis y la misma prueba de primera vista. Cambiaba por supuesto el examen, pero era lo mismo. Entonces yo me presenté a la prueba, me dieron la plaza, no lo esperaba y dije “pues para adelante”. Me sorprendió porque sí que es verdad que me ha enriquecido bastante y me ha dado otras perspectivas, más allá de la de interpretación. Y considero que hay asignaturas de pedagogía que deberían impartirse en el grado de interpretación. Pero bueno, ese es otro tema.
- P5-74. @JLMB: Sí, también iba a preguntarte sobre eso. Si quieres comentarlo ahora ya que estamos hablando de ello.
- P5-75. @P5: Pues lo que no puede ser es que tú salgas con un grado de interpretación, puedas dar clases, pero no tengas ni idea de dar clase porque no has tenido ni una asignatura que toca la didáctica. No puede ser eso. Te viene un alumno con necesidades especiales y tú has de saber cómo responder. Porque ese es otro tema muy importante. Entonces es completamente necesario. Pero vamos, lo que no puedes hacer es no puede formular un contenido, o sea no poder adherirte a un contenido, no poder formular un objetivo, no poder hacer una valoración del alumnado. Que sí, que son cosas que mediante la experiencia se van aprendiendo, pero sí necesitas un soporte más allá.

- P5-76. @JLMB: Hablando de las clases que recibes o has recibido en el superior de pedagogía. ¿Está enfocada a la formación musical general o a la formación instrumental?
- P5-77. @P5: Hay de todo. Hay veces que está más enfocado a lo instrumental y hay veces que está más enfocado a lo general, o sea el lenguaje musical. De hecho, por ejemplo, esta didáctica general, luego tenemos didáctica específica; los trabajos que te piden también son diferentes y las actividades que se realizan también son diferentes, pero bueno. Considero que pedagogía está como más avanzada, bueno más avanzada no, como que se toca el tema de las TIC, se trabajan diferentes cosas que en interpretación no. O sea, el grado de interpretación es que está obsoleto.
- P5-78. @JLMB: ¿Has recibido por ejemplo una formación de cómo dar clase de piano dentro de la carrera o simplemente ha sido como dar clase de música o cómo dar clase de instrumento sin especificar el instrumento? Una cosa es que tú hagas trabajos relacionados con tu instrumento, pero que alguien te diga para enseñar piano...
- P5-79. @P5: No. Claro. Eso no, eso no lo he visto nunca.
- P5-80. @JLMB: No lo has visto nunca... ¿Crees que debería existir alguna asignatura o alguna forma ...?
- P5-81. @P5: Sí, a ver. Siempre y cuando te den también flexibilidad. Pero sí, sí que vendría bien; la verdad. Claro, yo también es verdad que empecé pedagogía y yo ya había dado clase antes. Entonces yo ya tenía más o menos una estructura de cómo dar clase.
- P5-82. @JLMB: ¿Qué aprendes de pedagogía que notas que es útil para tus clases? Bueno antes lo comentado un poco, el tema de formular objetivos, contenidos saber evaluar, y atención a alumnos con necesidades, ¿alguna otra cosa?
- P5-83. @P5: Sí, sobre todo yo considero que el tema de lo que te he comentado antes, de la atención a la diversidad. O sea, eso no se trabaja para nada en interpretación. Bueno ya, ni el tema didáctico general. Pero yo creo que en eso sí. O sea, eso sí que te ayuda bastante. Y a ver lo de los contenidos y objetivos, es decir todo el tema un poco más burocrático. Pero sí, en eso te ayuda.

- P5-84. @JLMB: Volviendo un poco más atrás en el tiempo, ¿por qué empezaste a estudiar música o por qué empezaste a tocar el piano?
- P5-85. @P5: Porque mi madre tocaba el piano. Entonces yo hice muchas cosas. Bueno, lo típico que te apuntan a tenis, a ballet, y te acabas quedando con el piano, pues porque te gusta y ya está.
- P5-86. @JLMB: ¿Estás satisfecha de esa decisión?
- P5-87. @P5: Sí, por supuesto, vamos. Sí, o sea, lo volvería a elegir 1000 veces. Uhm... tal vez echo en falta tocar algún instrumento más o haber tocado haber trabajado algún instrumento más. Así como, por ejemplo, los otros instrumentistas tienen piano complementario, pues que a los pianistas se les dé esa opción de poder trabajar, o sea, poder empezar otro instrumento.
- P5-88. @JLMB: ¿Y qué empezaste a dar clase?
- P5-89. @P5: Por necesidad [risas].
- P5-90. @JLMB: ¿Económica?
- P5-91. @P5: Sí bueno, por necesidad económica. Es decir, sí por iniciarme en el mundo laboral. Y a ver, yo creo que sabemos que la docencia es una de las salidas más recurrentes en las personas que cursan un grado en interpretación.
- P5-92. @JLMB: ¿Y cómo crees que has aprendido a dar clase?
- P5-93. @P5: Dando clase. Dando clase: sí.
- P5-94. @JLMB: ¿Qué considerarías que es ser un buen profesor en tus contextos laborales actuales?
- P5-95. @P5: Pues a ver, un buen profesor es aquel que te impulsa a superarte de alguna manera, que te motiva, que te enriquece. Sobre todo, el tema de la motivación, que es muy importante. Es que un profesor que te está diciendo que no te va a salir en la vida solo te va a traer frustración.

Entonces considero que eso es necesario.

P5-96. @JLMB: ¿Dar clase crees que te cambiado como músico y como persona?

P5-97. @P5: Sí. En el sentido personal he aprendido mucho de mis alumnos y es que me ha enriquecido mucho... no sé cómo expresarlo. Simplemente he aprendido mucho de ellos, el conocer a muchísimos tipos de personas, muchísimos tipos de niños sin filtros también este te hace ver otras perspectivas.

P5-98. @JLMB: ¿A qué te refieres a niños sin filtros?

P5-99. @P5: Pues que los niños no se suelen callar nada y te lo dicen todo.

P5-100. @JLMB: ¿Te sientes reconocido en tu trabajo?

P5-101. @P5: Sí, a ver. En la escuela no, no me siento reconocida.

P5-102. Sí me siento reconocida en las clases particulares que doy. Porque tengo alumnos que están encantados, estudian muchísimo. Alumnos que se levantan por la mañana y antes de ir al colegio se sientan al piano. O sea, yo eso, de verdad, ni con alumnos del conservatorio me ha pasado. Y no sé, alguna muestra de afecto; pues cuando te vas de clase te abrazan o te echan de menos cuando te vas de vacaciones y te lo dicen. Todo ese tipo de cosas que dices “guau, pues sí me tienen en mente”.

P5-103. En la escuela la verdad es que es diferente, porque doy clases de media hora, son clases muy breves, muy cortas. Apenas tengo tiempo, o sea, no me da tiempo a conocer realmente al alumno. Es todo muy rápido.

P5-104. @JLMB: O sea, en las escuelas de música sueles dar clase de media hora, y en las particulares entiendo que de una hora ¿no?

P5-105. @P5: También es mucho más personal, porque la mayoría de veces trabajo en su casa. O sea, ellos están en casa. Entonces el trato es mucho más cercano.

- P5-106. @JLMB: ¿Sientes que fallas alguna vez a la hora de dar clase?
- P5-107. @P5: Por supuestísimo, por supuestísimo. Pones obras que ves que nos salen y dices “¿será culpa mía?, ¿será que no era el momento?”. Trabajas un contenido sin haber trabajado tal vez algo anterior que era necesario para saber ese contenido yo qué, de intervalos, ... Claro, pero no has trabajado lo que es el semitono o hace falta recordarlo. Y eso es fallo tuyo, es fallo del docente.
- P5-108. @JLMB: ¿Qué crees que es lo que más te ha servido de tu formación cuando empezaste a dar clase? Y me refiero del profesional, porque has comentado que empezaste a dar clase antes de empezar pedagogía.
- P5-109. @P5: Sí, a ver, aspectos básicos del instrumento. Temas de postura, temas de colocación de manos, temas de trabajar pasajes específicos. Pero claro, yo empecé a dar clase de aquellas maneras. O sea, si yo me viese dando clase, ahora diría que ni yo me contrataría, ¿sabes?
- P5-110. @JLMB: ¿Qué te hubiera gustado que te hubieran enseñado entonces para poderte haber sentido más preparada para empezar a dar clases?
- P5-111. @P5: Pues aspectos básicos: qué trabajar, cómo iniciar a los niños al instrumento. Uhm, sobre todo esas dos cosas.
- P5-112. @JLMB: ¿Crees que es viable que un profesor en el profesional al mismo tiempo que da sus clases de alguna forma te pudiera ir comentando de estos temas? ¿Te dabas cuenta en ese momento de que esas cosas te estaban faltando?
- P5-113. @P5: Sí, y si es viable, pero considero que una hora en profesional se queda corta. Bueno... más en elemental, es decir, yo ampliaría en elemental también horas de instrumento. Pero sí, sí que creo que hay cosas que se podrían trabajar.
- P5-114. @JLMB: ¿Eres capaz de reconocer algunos de los rasgos de tus profesores de instrumento en tu forma de dar clase actual?

- P5-115. @P5: Uhm, sí. Algunos rasgos, bueno, algunas muletillas. O cosas que utilizo que ellos me dijeron. Sí.
- P5-116. @JLMB: No me refiero solo a expresión, sino forma de organizar la clase, forma de trabajar con el alumno...
- P5-117. @P5: No, ahora no. La verdad porque... no.
- P5-118. @JLMB: ¿No te han servido como modelos para imitar?
- P5-119. @P5: Simplemente hay cosas que hago. Sí que es verdad, pues, a la hora de trabajar los pasajes sí que trabajo pasajes con consejos que me han dado mis profesores. Pero es que la estructura de clases es diferente, es decir, yo ya te he comentado que trabajo la primera vista, que es algo que yo no vi, o sea, vi en cuarto de elemental para preparar la prueba. Pero no, no seguí trabajando. Y bueno, luego a la hora de escoger repertorio, pues si el alumno puede llegar a tocarlo sí que intento coger tal vez un Bach o un estudio. Y ese tipo de repertorios que yo ya trabajé con mis profesores, pero más allá de eso... no.
- P5-120. @JLMB: ¿Te sigues formando a nivel pedagógico?
- P5-121. @P5: Sí, bueno ahora es que estoy acabando mi trabajo final de grado. Y sí. Sí, pero sobre todo busco mucho material. Porque ahora hay cosas geniales, o sea de verdad. Hay gente que invierte su tiempo y además lo comparte con el resto y te genera muchísimos recursos y muchas herramientas. Entonces invierto mucho tiempo en buscar muchos libros, muchos libros, y en hacer pues... juegos. Te puedo enseñar lo que tengo aquí. Una caja de juegos, pues desde dominós musicales, fichas de compositores, todo este tipo de cosas. Que pierdo mucho tiempo buscando, plastificando, pegando y haciendo manualidades.
- P5-122. @JLMB: A parte de esa búsqueda de materiales, que entiendo es bastante individual y por tu cuenta ¿has participado en algún otro tipo de formación organizada por algún tipo de institución, algún curso de algunas horas?
- P5-123. @P5: Pues no, si veo alguno que me cuadre sí lo haré. Lo que pasa es que los cursos que hay

normalmente educativos, todos relacionados con el CEFIRE y todo este tipo de cosas, pues todavía no puedo entrar. Pero bueno.

P5-124. @JLMB: ¿A qué tipo de formaciones te gustaría acceder? O sea ¿a qué tipo de cursos te gustaría apuntarte?

P5-125. @P5: A mí los que más me gustaría sería ver metodologías, por ejemplo: Dalcroze. Metodologías tipo Kodály, todo este tipo de metodologías más novedosas. Eso me encantaría. Ahá. Y luego también me gustaría ver cursos enfocados a personas con discapacidades, todo auditiva como visual. O sea, me gustaría mucho.

P5-126. @JLMB: Todavía no lo hemos hablado mucho, pero has realizado un máster de gestión musical. ¿Te influido de alguna forma a la hora de dar clase o son mundos completamente separados para ti ahora mismo?

P5-127. @P5: Completamente separados, desde luego. Es decir, lo que se ve en gestión es otro tipo completamente diferente de cosas: desde presupuestos a ejecución de proyectos. No tiene nada que ver con la docencia.

P5-128. @JLMB: La decisión de realizar ese máster con algo que no tiene nada que ver ni con docencia ni con interpretación de forma directa ¿es por algún motivo?

P5-129. @P5: No, simplemente en cuarto de superior yo cursé la asignatura de gestión cultural, luego pude hacer unas prácticas muy cortitas en el Palau y la verdad es que me gustó mucho el conocer ese ese ámbito diferente. Es decir, todo lo que hay detrás de la organización de conciertos. Y creía que me podía dar otras posibilidades laborales, ... que se vieron frustradas.

P5-130. @JLMB: Entiendo que por el COVID y tal...

P5-131. @P5: Sí, la verdad sí; porque vamos a hacer prácticas que aunque no estaban en el máster nos iban a dar ayuda. No pudimos hacer las prácticas, se acabó el máster, los docentes no supieron cómo gestionar las clases on-line. Fue todo un poco desastre.

- P5-132. @JLMB: Volviendo a la docencia ¿para ti que crees actualmente que es lo más difícil de dar clase en tu contexto de escuelas o academias?
- P5-133. @P5: ¿Qué es lo más difícil?...
- P5-134. @JLMB: ¿Qué aspecto te parece más difícil?
- P5-135. @P5: El sonido, trabajar el sonido. Es decir, trabajar todos los aspectos musicales que van más allá de la lectura de la pieza y de las notas.
- P5-136. @JLMB: ¿Cuándo empezaste a dar clase tenías otro tipo de dificultades que ya han desaparecido?
- P5-137. @P5: A ver, sí. Es que depende mucho del alumno, entonces ¿tenía dificultades? Pues sí, porque no contaba con tanto material, no contaba con tantas herramientas. Entonces la clase la percibía como algo más más lenta, yo veía que no estaba dando todo lo que podía de mí. Pero tampoco sabía cómo mejorarlo.
- P5-138. @JLMB: ¿Y qué aprendizajes has tenido estos años? O sea ¿qué cosas ahora ya sabes cómo hacer bien que antes no sabías?
- P5-139. @P5: Por ejemplo, ayudar al alumno a estructurar su estudio. Yo antes no sabía cómo hacer que el alumno se responsabilice un poco más, se involucre. Ahora puedo hacer contratos, puedo hacer horarios de estudio con el alumnado. Utilizó por ejemplo sellos, como premios que ayudan a que se involucre más
- P5-140. @JLMB: Y ya en el último bloque de preguntas. ¿Cómo definirías el estado actual de tu profesión?
- P5-141. @P5: A ver. ¿Dónde te refieres?
- P5-142. @JLMB: No me refiero al conservatorio

P5-143. @P5: Ah.

P5-144. @JLMB: Sino dónde tú estás trabajando. En tu ámbito.

P5-145. @P5: A ver, está muy mal. Bueno, muy mal. Es decir, yo por ejemplo ahora estoy acompañando. Yo soy una persona que puedo acompañar a un alumno, pero yo no tengo el conocimiento suficiente como para poder realizar un trabajo de repertorista. Además, considero que clases de media hora... Hay muchas academias que son como ludotecas en las que no se ayuda al profesorado, no se le da herramientas. Es que has de estar en formación constante y eso no te lo facilita. Inviertes mucho tiempo fuera del trabajo que no se te están pagando. Hay muchas cosas...

P5-146. @JLMB: ¿Dar clase crees que es una limitación para tu carrera musical, la forma de sustentarla o la enriquece?

P5-147. @P5: A ver dar clase me enriquece. Me enriquece tal vez porque ahora cuando estudio obras, también las veo desde otra perspectiva. Pero sí que es verdad que me limita, porque yo igual tengo un horario de trabajo pongamos de 4 a 9; pero yo pierdo hora y media antes preparando el repertorio, las clases y todo lo que vamos a trabajar. Entonces sí que limita mi estudio

P5-148. @JLMB: ¿Cómo ves tu futuro laboral?

P5-149. @P5: Negro, [risas]. A ver, lo veo complejo, porque digamos que mi percepción es que, si no oposito y no sacó una plaza y demás, no voy a tener futuro. No voy a tener, digamos, una estabilidad económica.

P5-150. Porque si no, yo por mí montaría mi propia academia; con mis metodologías. O sea, me formaría en todo este tipo de metodologías que hemos estado hablando antes y vamos, las incluiría en el plan de la academia; cosa que no puedo hacer.

P5-151. @JLMB: ¿Cómo ves tu futuro formativo? Es decir, en ¿qué te gustaría, si pudieras, seguir formándome?

- P5-152. @P5: En pianista acompañante. Sí.
- P5-153. @JLMB: ¿Dónde te ves dentro de 10 años?
- P5-154. @P5: A ver, me gustaría verme como pianista acompañante.
- P5-155. @JLMB: Pero ¿pianista acompañante freelance, o pianista acompañante dentro de un conservatorio?
- P5-156. @P5: Freelance, creo.
- P5-157. @JLMB: ¿Siempre has pensado así o tus expectativas han ido cambiando con el tiempo?
- P5-158. @P5: A ver, mis expectativas han ido cambiando y cambiarán. Porque bueno mi idea no era ser profesora; seguir siendo profesora. Pero de momento es lo que me da de comer.
- P5-159. @JLMB: Antes has comentado la posibilidad de a lo mejor opositar y entrar en un conservatorio. ¿Te quedarías una escuela de música si el sueldo, estabilidad y reconocimiento social fuera al mismo que un conservatorio o igualmente preferirías ir a un conservatorio, por el tipo de alumnado de un sitio y de otro?
- P5-160. @P5: Es difícil porque digamos que en una escuela tendrías más flexibilidad para proponer cosas e innovar, supongo. Supongo que tiene que ser mucho más difícil en un conservatorio porque la burocracia va mucho más allá, depende de otras instituciones. Entonces no lo sé, no lo sé. También es verdad que la responsabilidad y la involucración de los alumnos de un conservatorio es mayor, porque si no pues suspenden y se van de allí. Pero uff, difícil pregunta...
- P5-161. @JLMB: Claro, estamos hablando de que estén equiparados económicamente, si no lo están...
- P5-162. @P5: A ver, si no lo están... Bueno, si tú estás bien en un sitio, estás contento puedes trabajar, tienes flexibilidad, te apoyan, tienes ayuda... Yo considero que, si se cobra menos, es decir no soy ambiciosa económicamente; es decir, si me puedo mantener y estoy contenta en el trabajo,

tal vez prefiera un trabajo en el que cobre menos a un trabajo del que cobre más y esté descontenta. Entonces, ... habrían muchos factores que valorar.

P5-163. @JLMB: ¿Qué crees que se debería exigir para dar clase?

P5-164. @P5: No sé, ... Poner al profesor delante de un alumno y darle una obra, que el profesor se defienda dando la clase y valorar un poco cómo sería como docente. También su empatía con el alumno...

P5-165. @JLMB: Entiendo que estás diciendo que la forma de contratación podría ser una especie de simulacro de clase...

P5-166. @P5: Por supuesto, sí, sí. Yo creo que debería ser un simulacro de clase, sí.

P5-167. @JLMB: ¿En tu caso ha sido así en las veces que te han contratado?

P5-168. @P5: No, pero sí que es verdad que una de ellas me hizo hacer una unidad didáctica para dos alumnos de entre 7 y 8 años y todo muy específico. La verdad es que fue bastante larga la entrevista porque me preguntó, pues cómo trabajo yo, cuál era mi metodología, ... Entonces eso me gustó bastante.

P5-169. @JLMB: Y por último ¿qué consejos darías a los nuevos llegados a la docencia en una escuela de música?

P5-170. @P5: Pues varios consejos. Primero que su trabajo tiene un valor; y que se hagan valer, que es muy importante. Que no se frustren, porque irán aprendiendo. Y que no dejen de formarse.

P5-171. @JLMB: Bien, ¿alguna cosa más añadir de todo lo que hemos comentado? porque esta

P5-172. @P5: Pues no, es que ya me has hecho muchas preguntas [risas].

P5-173. @JLMB: Bueno, hay otra pregunta que no originalmente no estaba en el diseño original. Pero

¿cómo te fue la adaptación al COVID en tu docencia?

P5-174. @P5: Me pilló dando clase en la academia y cerró. Luego quisieron hacer un intento de clases on-line, pero no acabó funcionando. Y sí que es verdad que fue que una oportunidad para mí, porque yo recuperé alumnos que tenía en [Nombre de Ciudad] que hacía mucho que no les daba clase y la verdad es que yo estoy dando clase online. Me puse a dar clase online. Me sorprendió porque hay aspectos que sí que puedes trabajar en clase on-line, aunque hay otros que no. Pero también me hizo reinventarme un poco. Busqué juegos que podía hacer on-line con los alumnos. Por ejemplo, ahora veo temas de historia de la música, veo pues de algún compositor en especial, trabajamos diferentes cosas. Me reinventé.

Participante 6

- P6-01. @JLMB: He visto que has estado trabajando en muchos sitios diferentes, siendo escuelas de música, academias, colegios etcétera... Me gustaría un poco que empezáramos describiendo el tipo de alumnado al cual te has enfrentado. Con sus diferentes perfiles, tanto de pequeños, adultos, gente de instrumento, jardín musical lenguaje...
- P6-02. @P6: Pues en los comienzos empecé en una escuela de música de banda, donde mis alumnos eran pues alumnos de flauta, que venían a la escuela del pueblo a aprender flauta y eran sobre todo alumnos desde 8 años hasta 18. Y luego he estado en más escuelas de música donde el perfil era éste, ¿no? Alumnos que querían venir a aprender, algunos querían ir al conservatorio posteriormente y otros no. Otros simplemente por el hecho de estar en la banda y estar también... como un hecho social, ¿no? En los pueblos las bandas tienen un papel muy social muy fuerte y tenía mucho alumnado de este tipo.
- P6-03. Luego, yo mientras estaba con el superior empecé a indagar sobre metodologías activas de la educación musical y aquí empecé a dar clases de iniciación musical. Y el perfil del alumnado, pues era de alumnos muy pequeñitos, desde los 3 años en esos momentos. Que venían sobre todo con sus familias. Eran pues un perfil muy diferente. Familias que no buscaban tanto la parte esta de las bandas de que “toca un instrumento porque mi pueblo todo el mundo lo toca”. Sino educar a sus hijos a través de la música. Y bueno, era muy diferente aquello. Aunque yo lo fui compaginando.
- P6-04. Luego cuando he estado en conservatorios sí que me he encontrado alumnado que quería seguir sus estudios y dedicarse a la música plenamente. O alumnado que quería tener un título profesional de música, pero la finalidad era académica, más puramente académica.
- P6-05. En colegios, cuando estuve en colegios, pues el tipo de alumnado, ... sobre todo el proyecto innovación que hice en [Nombre de Ciudad] era un colegio donde la media del alumnado, la media social, era baja, por decirlo de alguna forma. Era un barrio con muchas necesidades,

entonces era alumnado que para ellos la música y las clases de música era como una vía de escape. Y bueno, era alumnado muy activo, muy participativo y con muchísimas ganas de aprender mediante la música. Y luego, pues es que hay muchos sitios diferentes, ... Entonces igual me pierdo, pero bueno...

- P6-06. Luego estuve muchos años y sigo conservando algunos alumnos de método Suzuki y en ellos el perfil es que empiezan también desde muy pequeñitos, desde 3 años. Entonces es un perfil más similar al que comentaba antes con los grupos de iniciación musical ¿no? Que es gente que busca una manera diferente de educar a través de la música, sin finalidades puramente académicas sino más bien familias que quieren huir un poco del estándar, de lo que ellos conocen sobre educación musical. Y es un proceso un poco más natural y el perfil de alumnado y de familias es muy diferente al de las escuelas de música y conservatorio. La finalidad no es académica, si no es disfrutar a través del proceso. Y aunque luego estos alumnos crecen y también tienen otras inquietudes y algunos sí que tienen finalidades académicas.
- P6-07. Y ahora mismo que estoy también en un Instituto en el extrarradio del extrarradio de [Nombre de Ciudad] pues allí el tipo de alumnado que tengo es un poco la escuela-mundo, dónde para ellos, bueno, es educación todavía obligatoria porque son todos mis alumnos son de primero de la ESO. Y muchos vienen de otros países y están un poco desubicados aún, pero aprovechan muchísimo la música para aprender otras carencias que tienen. Entonces generalmente es un perfil de alumnado con mucho interés por la música porque ven que a través de la música pueden aprender muchas cosas que están necesitando en su día a día para adaptarse en la situación en la que están viviendo. Y me dejaré algunos, ... no sé.
- P6-08. También tengo alumnos mayores ahora mismo en la escuela de música en donde quieren aprender una de ellas para tocar en la Big Band, aprender para tocar en una agrupación de mayores dónde está y bueno más o menos eso es todo.
- P6-09. @JLMB: Bien, centrándonos en los alumnos de instrumento, sean más pequeños, adultos, de una institución u otra, de Suzuki (que también no dejan de ser de instrumento). ¿Podrías describir un poco cómo te aproximas pedagógicamente a cada tipo? Es decir ¿haces diferenciación a la forma a la forma de dar clase a unos y a otros? Centrándonos por ahora en

instrumento, dejando de lado pues lo que sería jardín o la ESO u otras cosas más colectivas.

P6-10. @P6: Pues sí, porque cada alumno es un mundo. Entonces no cojo el currículum y digo “este es el currículum de primero, segundo, tercero y cuarto que tienes que seguir” porque no. Cada uno tiene sus necesidades y sus formas de aprender. Entonces para mí es importante conocerlos desde el inicio y ver qué camino vamos a necesitar llevar con cada uno de ellos. Porque cada uno, pues lo que decía, tiene una forma de trabajar, una forma de aprender y una forma de vivir la música diferente. Entonces para mí es muy importante conocerlos mucho, conocerlos mucho, mucho. Y tener una forma de ser con ellos muy cercana para que el aprendizaje con el instrumento sea placentero y llegue a los caminos donde ellos quieren llegar. Porque sí que es verdad que ahora mismo tengo algunos alumnos que sé que se quieren preparar para el conservatorio y con ellos sí que es más estándar. Porque sí que tienen que pasar una prueba de acceso ¿no? donde tienen que llegar a unos contenidos. Pero intento que cada uno llegue a ese camino por una vía y a su ritmo y si quieren llegar aquí pues le les cueste lo que les cueste lleguen a ese punto. Pero a su manera, a su necesidad. No que todos sigan la misma guía o el mismo patrón.

P6-11. @JLMB: ¿Cuándo te sientes orgullosa de tus alumnos?

P6-12. @P6: Cuando ellos están contentos con lo que están haciendo. En el momento que ellos están disfrutando es cuando me siento orgullosa, no cuando consiguen unos logros. Porque a veces esos logros no los quieren ellos, los quieren sus familias. Entonces yo me siento orgullosa cuando ellos están contentos y están disfrutando.

P6-13. @JLMB: ¿Cuáles crees que son tus responsabilidades como profesora de instrumento respecto al aprendizaje de tus alumnos? ¿De qué te sientes responsable?

P6-14. @P6: Me siento responsable de que adquieran algunas capacidades para que puedan desarrollarse dentro del instrumento y que para ellos todo lo que aparentemente a priori puedan ser dificultades técnicas, motrices o de cualquier tipo porque el instrumento necesita muchas, pues que ellos adquieran estas capacidades y puedan desenvolverse bien con el

instrumento. Para mí eso es muy importante.

- P6-15. **@JLMB:** ¿Te gustaría tener algún tipo de alumnado en concreto de los diferentes perfiles de alumnado que tienes? O sea ¿quieres dar clase o te sientes más cómoda dando clase a un tipo concreto de perfil de alumnado?
- P6-16. **@P6:** La verdad es que no porque me gustan mucho los retos y tengo a la vez alumnado de muchas maneras. Y para mí el alumnado ideal es el que tiene interés. Pero el interés me gusta generarlo porque no siempre te lo encuentras. Entonces para mí el alumno ideal es eso: el alumno que tiene interés. Y si no lo tiene hay que buscarlo y ahí me siento muy cómoda. Y ya pueden ser niños pequeños o adultos o lo que sea y con que quieran lograr lo que ellos quieran. Pero vamos, que tengan interés y motivación.
- P6-17. **@JLMB:** Vale, me imagino que alguna vez también habrá sido el caso de algún alumno que se lo habrá dejado, ¿no? Hay veces que a lo mejor es algo obvio como por ejemplo preparar una prueba de acceso al conservatorio, pasa y entonces es lógico que no continúe. Pero otras veces no hay un motivo de continuación, sino que simplemente abandonan el estudio del instrumento ¿cómo te tomas que abandonen los estudios musicales en esos casos?
- P6-18. **@P6:** A ver, me lo tomo a veces como un fracaso personal. Antes más. Antes cuando era más joven para mí era un fracaso ¡y vamos! [risas]. Me sentaba muy mal, pero no de enfado con ellos, sino conmigo, de decir “algo ha habido por el camino que no nos hemos entendido y por mi culpa” por decirlo de alguna manera “esto se ha perdido”. Y para mí eran como fracasos personales que me costaban mucho de gestionar. Ahora lo veo un poco diferente. Porque sí que es verdad que intento hacer todo lo que puedo y más y hay momentos en los que no todo depende de ti. Y no todos los alumnos quieren lo mismo y no todos van a querer estudiar música hasta el punto que tú te hayas imaginado. Por eso creo que es importante tener claro qué es lo que quieren ellos y así los fracasos ocurren menos. Sobre todo ya sabes lo que hay ¿no? en algunos momentos y ya. Ya no es un fracaso, si no que el alumno ha llegado hasta el punto donde quería llegar y se ha hecho lo que se ha podido por todas partes y ya está.
- P6-19. **@JLMB:** Bien, al empezar me has comentado un montón de sitios diferentes dónde estás

impartiendo clases de música de diferentes formas ¿habría algún otro ámbito en el que no has dado clase y crees que estarías preparada para dar clase o te gustaría dar?

- P6-20. **@P6:** A mí como gustarme me hubiera gustado dar clases a ancianos, a personas mayores. Y no lo he hecho porque no me veo preparada realmente. Pero sí, me hubiera gustado porque sobre todo en las clases de bebés vienen muchas veces los abuelos. Y me he encontrado abuelos mayores, con Alzheimer incluso, que disfrutaban tanto como el bebé la clase de música. Entonces ahí es dónde muchas veces pensaba qué chulo sería a lo mejor estandarizar y decir. “mira, es que estas clases de bebés van a ser con bebés y abuelos”. Y poder trabajar con ellos. O decir “bueno, pues vendrán los bebés y de alguna forma incluiremos a los abuelos en otras sesiones, porque las disfrutan y las necesitan”. No me he visto capacitada porque creo que hay una parte física que desconozco totalmente y que no me atrevo, pero sí, me hubiera gustado mucho.
- P6-21. **@JLMB:** Intuyo que podrías buscar formación para ello, de la misma forma que he visto que muy activamente has buscado formación en otros ámbitos.
- P6-22. **@P6:** Sí. De hecho estuve indagando porque la Rítmica Dalcroze en Ginebra tiene un programa para personas mayores. Y en el Instituto Llongueres en Barcelona, pero no, no daba más de mí en ese momento y ahí lo dejé. Pero sí, es algo que está ahí pendiente y no sé, ... quizá algún día.
- P6-23. **@JLMB:** Vale, centrándonos más en la planificación de las clases, el día a día y también en las clases de instrumento y si quieres incluso puedes diferenciar si son adultos, Suzuki o los diferentes perfiles. ¿Cómo se elige el repertorio a trabajar, de ejercicios, estudios, manuales, de qué forma se decide qué se hace en las clases?
- P6-24. **@P6:** Bueno, aquí sí que tengo que diferenciar un poco. Porque por ejemplo las clases Suzuki tienen un repertorio no cerrado, pero sí marcado. Donde sí que hay unos libros que están estudiados muy metodológicamente donde vas dando escalones muy pequeñitos para pasar a la siguiente pieza. Y claro, todo esto está muy estudiado. Y sí que tienes que seguir de alguna forma este repertorio. Porque si no ya te saldrías de lo que es el método Suzuki; lo puedes

ampliar pero tienes que seguirlo. Que van desde canciones como “Twinkle”, hasta los conciertos de Mozart. Y cuando tú estás tocando con un alumno un concierto de Mozart, vuelves a “Twinkle”. Entonces tienes que aquí el repertorio está un poquito más marcado.

- P6-25. Luego cuando no son alumnos Suzuki, con los alumnos más de escuela tradicional que he tenido intento de alguna forma también utilizar el repertorio del método Suzuki. Porque después de 10 años me he dado cuenta que por lo menos mi instrumento está bien estructurado y esos escalones no me los quiero saltar. Pero no lo hago puramente, porque no puede ser y no son alumnos Suzuki y además tienen otras necesidades. Entonces intento pactar el repertorio con los alumnos. Sobre todo cuando son más mayores y ellos te dicen lo que quieren tocar. Entonces es ver esas piezas que ellos quieren y ese repertorio que ellos quieren tocar y en qué nivel, más o menos, de Suzuki están. Porque yo lo utilizo muchísimo (sean alumnos Suzuki o no) y lo puedo ir metiendo y lo voy mezclando un poco para que los alumnos den todo este repertorio y entren dentro de estos escalones que están muy bien marcados.
- P6-26. Luego sí que es verdad que tengo alumnos ya adultos, donde también utilizó el Suzuki con ellos muchas veces. Pero ellos se traen las piezas de la banda o las piezas de lo que sea, claro. Y entonces ahí sí que es una balanza de 50% cada uno de lo que quiere trabajar, y entre los dos hacemos el repertorio.
- P6-27. @JLMB: Bien, me imagino que alguna vez también te habrás encontrado en la situación de tener que iniciar por primera vez al instrumento a algún alumno o alumna de cero. Algunos te llegarán que ya sabrán algo porque habrán tenido otros profesores y otros que directamente es su primer contacto con la flauta. ¿Cómo inicias estos alumnos y alumnas de instrumento?
- P6-28. @P6: A ver, aquí hay mucha diferencia también dependiendo de la edad ¿no? Pero cuando empiezan muy pequeñitos para mí los inicios son siempre primero sin instrumento. Con muchos juegos de motricidad, con muchos juegos de soplo, con muchos juegos de boca, de lengua, de todo lo que luego va a ser articulación, el sonido, ... Luego con casi todos, menos con los que son adultos, pero con todos los niños hasta 10-12, me atrevo a decir, empiezo con instrumentos pequeñitos. Donde el instrumento no es para ellos un inconveniente. Sino que es como un escalón pequeñito antes de llegar a la flauta; y son flautas de plástico donde no pesan

y se puede trabajar igual la digitación y se puede trabajar lo mismo que luego trabajaran en los instrumentos reales, por decirlo de alguna forma. Y bueno, este escalón me gusta hacerlo con todos para que sea más placentero. Y luego ya, cuando lleguen a la flauta real, pues puedan soplar y puedan tener una postura, una digitación habiendo pasado antes por los escalones pequeñitos. Inicio con piezas muy fáciles, muy muy muy fáciles. Casi siempre de repertorio Suzuki o pre-Suzuki que en su día el que cree; también para para que los escalones siempre sean muy cortos. Sobre todo que los primeros pasos sean como cosas muy fáciles pero que estabilicen mucho todo lo que luego vas a querer lograr: si vas a querer una buena postura, si vas a querer un buen sonido. Aunque sea con unas piezas de 3 notas y luego ya vendrán las piezas difíciles. Pero que lo que quiero que luego esté, los inicios que sean de una forma lenta, porque trabajo de una forma muy lenta al principio, y se quede clara toda esta base.

P6-29. @JLMB: ¿Cómo has adquirido esos recursos o ese conocimiento: de las flautas de diferente tamaño, los ejercicios de respiración, ...? ¿De dónde has conseguido ese conocimiento de que eso existe para poder utilizarlo en tus clases?

P6-30. @P6: Pues indagando mucho. Primero la formación Suzuki te prepara mucho para esto, porque empiezas con alumnos muy pequeñitos de 3 años; pero sí que es verdad que cuando yo empecé la formación Suzuki, las formadoras, que eran holandesas, no empezaban con alumnos tan pequeños. En Europa empezaban con alumnos de 5 o 6 años. Así como en piano y violín sí que empezaban con pequeñitos, en flauta no. Entonces teníamos un grupo de alumnas formadoras; alumnas que estábamos en formación en toda Europa, que nos ayudábamos mucho. Porque queríamos empezar también con nuestros alumnos pronto: con 3 y 4 años. Y entre nosotras, de alguna forma, creamos una red, ¿no? De ir buscando recursos e ir buscando materiales que nos ayudarán a poder empezar también pronto y poder empezar bien con los que no eran tan pequeños pero con más recursos. Porque la flauta es un instrumento que en Suzuki no lleva tantísimos años, ... sí fuera de Europa, pero en Europa no. Y en violín, en piano, en celo y en otros instrumentos veíamos que había infinidad de recursos. Y en flauta no tantos. Entonces esta red, como que nos unió mucho y compartíamos infinidad de materiales. Empezamos a indagar también sobre otros métodos que no eran Suzuki: el “kínder-flauta”, ... todo lo que nos venía y todos los recursos que nos parecían buenos nos los íbamos quedando.

- P6-31. Luego yo también hice Willems y había recursos que, aunque no fueran puramente instrumentales nos venía bien todo lo que tenía que ver relación con la voz. Con Dalcroze todo lo que tenía que ver en relación con el cuerpo con niños tan pequeñitos nos venía bien y también lo cogíamos. Otra profesora hacía formación en otra metodología, ... que ahora no recuerdo cómo se llamaba. Y todos estos recursos también nos los quedábamos. Y era como que entre todas nos fuimos formando. Y así aprendimos.
- P6-32. Pero sobre todo buscando; incluso por Instagram, Facebook, ... todos los recursos de profesoras que veíamos buenos e ir haciéndonos nuestros recursos y nuestros libros de canciones de pequeñitos. “Yo he creado esta canción de 2 notas, te la comparto. Ah, pues genial: yo también tengo esta, te la comparto. Ah, pues te la traduzco al euskera. Ah, pues bien.” Y entre todas nos ayudamos muchísimo. Todavía existe esta unión; a lo mejor no tanto porque nos hemos hecho mayores. Pero al principio que nos necesitábamos fue muy bueno.
- P6-33. @JLMB: Si alguien viera tu mejor clase ¿cómo sería?
- P6-34. @P6: Ufff...
- P6-35. @JLMB: ¿Puedes dar ejemplos concretos? Elige, en todo caso, un tipo de mejor clase.
- P6-36. @P6: Es que no sé cuál es mi mejor clase. Porque cada clase es un mundo. Pero bueno, yo creo que una para mí una buena clase es una clase donde se ha marcado un objetivo... Porque intento que haya pocos objetivos: uno o dos. Se ha marcado un objetivo al principio de la clase, ... cuando llega un alumno y ha tocado su pieza hemos visto que había que trabajar el staccato, por ejemplo; y este era el objetivo. Pues se ha marcado el objetivo, lo hemos trabajado de una forma que ha sido productiva y hemos conseguido alcanzar este objetivo. Pero además de conseguirlo, lo hemos conseguido de una forma agradable y placentera y que se lo ha pasado bien el alumno, que lo ha disfrutado. Pues para mí esto es lo mejor, porque lo hemos conseguido de una forma buena para todos. Y no sé, pero cada clase es un mundo. Entonces a lo mejor mañana te digo otra cosa...
- P6-37. @JLMB: ¿Podrías encontrar alguna estructura en tus clases?

P6-38. @P6: Sí, sí, mis clases son siempre iguales. Primero empezamos con calentamiento, con los más pequeñitos sin instrumento. Con los más mayores sí con instrumento. Luego de hacer el calentamiento, que el calentamiento suele estar ligado a lo que van a tocar luego, a la pieza que van a tocar. Luego del calentamiento hacemos como los puntos de estudio más difíciles de la pieza que van a tocar. De la pieza que han preparado en casa, para repasarlos, aunque ya se lo sepan. Y luego vamos a la pieza o el fragmento que lleve; la trabajamos un poco. Vemos si los puntos de estudio han cambiado o van a ser los mismos. Si han cambiado los marcamos y los grabamos. Porque sobre todo los grabo y más ahora con COVID. Y luego siempre me gusta acabar las clases haciendo un repaso de una pieza que se saben muy bien que antes la hemos pactado (la semana anterior). Donde pongamos en práctica cosas que estamos trabajando en la pieza de la pieza actual. Entonces disfrutan esa pieza que ya se saben, pero a la vez también están practicando cosas que necesitan interiorizar. Y así son mis clases.

P6-39. @JLMB: ¿cómo evalúas o calificas a los alumnos?

P6-40. @P6: Uff, esto es lo peor. Esto lo llevo muy mal. Porque por ejemplo en Suzuki no se evalúa, no se evalúa prácticamente nada, más cuando son pequeñitos y que están los padres en clase. Entonces no necesitas evaluarlos.

P6-41. @JLMB: Entiendo que no los calificas, pero sí que los evalúas...

P6-42. @P6: Sí, bueno, pero más que evaluarlos, como hablas con los padres diariamente, constantemente y como hay un ir y venir de “tenemos que hacer esto. Bien lo hemos conseguido: ya está. El próximo objetivo será este”. Cuando considere “lo hemos conseguido” pues genial y maravilloso. Pero no es “estos son los ítems que vamos a conseguir este curso o trimestre y luego vendrá un boletín”, no. Entonces aquí es muy complicado calificar con los Suzuki, nunca se califica. Ahora por ejemplo que estoy en escuelas de música y el año pasado en un conservatorio también, yo lo llevo muy mal lo de lo de calificar. En una de las escuelas de música donde estoy lo hacen muy bien por qué lo hacen por rúbricas y esto me gusta más. Aunque, claro, las rúbricas no las puedes utilizar para todos los alumnos por igual, tampoco. Porque si tú con ellos pactas lo que vas a hacer durante el curso, tienes que personalizar las

rúbricas. Y a veces cambiarlas es muy complicado. Y en esta escuela de música, por ejemplo, solo calificamos a los que están haciendo enseñanza reglada; los que están haciendo como los cursos previos: no. Pero es muy difícil para mí. Es muy difícil poner notas y evaluar. Y de hecho estoy en proceso de darle muchas vueltas; leyendo un libro ahora, que se llama “Evaluar per aprendre” de Neus Sanmartí, si no recuerdo mal... Porque el proceso de evaluación y de calificación lo llevo realmente mal. Es que es muy difícil para mí plasmar... Lo que han hecho bien es maravilloso y lo sé plasmar; lo que tienen que mejorar me resulta difícil plasmarlo y muchas veces que lo entiendan. Es como que necesito que esto no sea solo una hoja con unas notas o con un apto/no apto, o una rúbrica. Necesito mucha comunicación, que es muy difícil en las escuelas regladas a veces tener esta comunicación fluida. Aunque sí que es verdad que las clases de instrumento son individuales, yo todavía no he encontrado el momento de antes de que les llegue un boletín poder hablar bien de la evaluación y de la calificación. Para mí ahora mismo es lo peor.

P6-43. @JLMB: ¿Haces audiciones con tus alumnos? ¿cómo se planifican o qué función tienen?

P6-44. @P6: Bueno, para mí con mis alumnos, la audición es fundamental desde el principio. Porque en el mundo de la música vamos a estar expuestos al público siempre. Sobre todo los adultos, siempre tenemos conciertos, tenemos ensayos... Y son muy importantes, las audiciones, desde el momento que saben coger la flauta y saben salir a saludar. Porque tienen que salir y para ellos ya es importante. Entonces es importante para mí que los alumnos salgan a la audición, aunque sepan tocar una nota. Y las audiciones las intento planificar pues con los que ya son más mayores, trabajando desde muchos meses antes que sepan que vamos a tener esa audición ese día y que vamos a tener que llegar a unos objetivos. Pero intento que sean muy bajos para ellos. O sea, que la audición sea algo que puedan disfrutar. Que no es “este día tienes audición y tienes que tocar esta pieza, que es de tu repertorio y es preciso que la toques”. Intento quitarle este peso que muchas veces hemos tenido en las audiciones. En el conservatorio por ejemplo lo pasaba mal porque la audición era un examen y les tenía que poner nota y lo pasaba fatal. Porque ellos además no habían sido alumnos míos previamente; estuve poco tiempo en el conservatorio y tenían mucha presión respecto a la audición. Entonces intento que la disfruten y para ello es quitarle peso y no marcar un top muy alto. Que sea una pieza que se sepan, que llevan tiempo repasando y que sepan desde muchos meses antes que la van a tocar. Y también

ahora con el COVID es muy complicado con los instrumentos de viento, pero también hacer audiciones en grupo. Que se hacen muy poco en los conservatorios. En los conservatorios yo no hice ninguna. Y en las escuelas de música se hacen muy poco. Pero que tengan una clase de grupo y que la audición no sea solo individual. Sino que sea en grupo; porque en grupo pueden tocar mucho más repertorio, se sienten más a gusto, forman parte de un equipo y se desenvuelven muchísimo mejor. Creo que es súper importante también este tipo de audición que muchas veces se olvida.

P6-45. @JLMB: Vale, saliéndonos un poco ya del tema de la planificación y yéndonos un poco más a un contexto profesional/laboral; sé que has estado en muchos sitios, pero ¿cómo describirías generalmente el clima de trabajo que te has encontrado?

P6-46. @P6: En cada sitio es de una forma. A ver, me he encontrado con centros muy cerrados, muy cerrados, donde la mayoría de profesorado era más mayor que yo, llevaba muchos años más que yo, ... y tenía que pasar por el aro, por decirlo de alguna forma. No tenía voz, me encontré sin voz y de hecho en este sitio no quise seguir. Sé que para muchos era lo que hubiesen querido y yo no quise seguir porque no tenía voz y tenía que hacer las cosas como ellos quisieran. Era muy jerarquizado.

P6-47. @JLMB: ¿Te refieres a por ejemplo que la clase tienes que hacerla de cierta forma o utilizar ciertos materiales?

P6-48. @P6: Exacto. En este sitio me lo dejé y ahora mismo por ejemplo me encuentro en una escuela de música donde todo se trabaja con el equipo docente. Todo se planifica: todo. Y todo es todo. Hacemos claustros todos los meses: uno o dos. El equipo es súper importante, el trabajo cooperativo es la base de la escuela y nos ayudamos en todo. Yo, personalmente, que hacía tiempo que estaba trabajando más en escuelas de método Suzuki, de Willems y demás; y no estaba en una escuela de música municipal o de banda pues cuando llegué pensaba “Bueno [se nombra a si misma], me tendré que adaptar ¿no? que cada uno tiene sus formas de trabajar y no te creas tú más que nadie porque tengas más formaciones”. Y al final me he dado cuenta que esta forma de trabajar en equipo, que no había encontrado en ningún sitio tanto como aquí; he

aprendido mucho y estoy aprendiendo cada día muchísimo de ellos. O sea, yo sabré mucho de método Suzuki, pero no sé nada de amplificaciones, no sé... O sea, en esta escuela funciona todo, ... Es que todo se elige en grupo, se planifica la semana cultural en grupo, se planea cómo se va a evaluar en grupo, se planifica cómo van a ser los niveles de enseñanza en grupo las clases de instrumento, y las clases de lenguaje musical e iniciación musical van ligadas, no necesitas un claustro para hablar con el profesor de lenguaje musical porque lo ves todos los meses y puedes decirle “yo pienso esto”. Y era maravilloso y es como que la actitud del trabajo cooperativo nos ha hecho que todos nos sintamos bien. Todos nos sentimos importantes en la escuela y todos tenemos siempre algo que aportar y si no tienes nada que aportar no pasa nada porque vas a aprender cosas de otros. Y vas con muchísimas ganas. Y para mí ha sido un descubrimiento que no había visto en otras escuelas ni más modernas ni más antiguas. Y pienso que esto es el futuro, la verdad. Que así debería de ser.

P6-49. @JLMB: La cantidad de trabajo que te encuentras más o menos en tu jornada semanal ¿crees que es equilibrada, excesiva, poca...?

P6-50. @P6: Pues no sé, la verdad. Yo creo que está bien la cantidad de trabajo que me encuentro. Porque también yo me lo suelo marcar. Me suelo marcar más trabajo del que debería, pero para mí está bien. Yo trabajo ahora en dos sitios muy diferentes, ... bueno tres, en tres sitios muy diferentes: dos escuelas de música y en un Instituto. Y para mí la cantidad de trabajo, a lo mejor la que me desborda es la burocrática ¿no? De cursos que a lo mejor tengo que hacer en el Instituto, que pienso: “pues bueno”. Que los haces porque los tienes que hacer, pero que te quitan muchísimas horas. Y que a veces no están del todo acertados con la línea que piensas que tienes que llevar.

P6-51. @JLMB: Con cursos ¿te refieres a cursos de formación para el profesorado?

P6-52. @P6: Cursos de formación para el profesorado que a veces son maravillosos y a veces no. Y tienes que hacerlos porque hay un grupo de cursos que tienes que hacer. O pues también me desbordan a veces pues cosas nuevas. Sobre todo es esto: las cuestiones burocráticas de gestiones. Pero a nivel de docencia yo creo que está bien, que está equilibrado las horas que le dedico con las horas que son, sí.

- P6-53. @JLMB: ¿Hay mucho tiempo de preparación de clases?
- P6-54. @P6: A ver, en el Instituto sí, porque es un centro público. Y no es que te den unas horas establecidas de preparación de clase, pero está equilibrado con las horas de sueldo y de estar en el centro ¿no? que tengo unas horas allí donde puedo preparar clases. En las escuelas de música, cuando son clases grupales tengo tiempo de preparación de clases, que no siempre lo he tenido ni muchísimo menos. Son los únicos dos centros donde he tenido este tiempo de preparación de clases. Mucho no, pero bueno. Uhm... yo tengo tiempo de preparación de clases por las mañanas. ¿Que no te lo pagan? No. Si es la pregunta. ¿Que debería haber sobre todo las escuelas de música más tiempo de preparación de clase? Creo que sí, que debería de haberlo.
- P6-55. @JLMB: Vale. Antes me has comentado de cuando tenías un grupo de flauta de formación de Suzuki, que os apoyabais mutuamente, también uno de los centros que estás ahora, que trabajas en equipo. ¿Has recibido algún otro tipo más de apoyo de paralelos -otras personas como tú del centro- o de alguna asociación profesional de docentes? Aparte de estos casos que has comentado, ¿habría alguno más o básicamente te has apoyado en estos?
- P6-56. @P6: Pues seguro que sí. ¿Te refieres más a nivel de alguna asociación grande?
- P6-57. @JLMB: Por ejemplo, sí.
- P6-58. @P6: Uhm, ... a ver, con compañeros de diferentes centros: siempre. Pero es que yo soy una persona que digo “¡me pasa esto con un alumno!” y se lo pregunto a 10. Entonces ayuda de muchos sitios habré tenido seguro. Ahora mismo no me acuerdo, pero es que yo pregunto hasta por Instagram si hace falta [risas]. Abro una casilla de preguntas “tengo este problema” y me contestan pues gente de Latinoamérica incluso.
- P6-59. @JLMB: ¿Conoces alguna Asociación Profesional relacionada con la docencia de la música? Así como existe el Colegio de médicos y el Colegio de Abogados, que haya algo relacionado con los docentes de música...

- P6-60. @P6: A ver, bueno; en el mundo Suzuki sí lo hay. Hay una asociación del método Suzuki en sí donde hay grupos de profes. Ahí sí lo hay. Luego en Cataluña creo que también hay una “associació de docents” que alguna vez he estado en contacto con ellos por temas concretos, pero no conozco muchísimas, la verdad.
- P6-61. @JLMB: Claro, no te ha llegado información de ellas...
- P6-62. @P6: Para formaciones. Te enteras de ellas cuando hacen formaciones. Uhm... es que no me acuerdo de los nombres porque yo para nombres y fechas soy malísima ¿no? Pero la que hay aquí de profesores de Secundaria, que te contactan cuando hacen formaciones. Aquí en Castellón, no de música en concreto, pero de educación sí: el MRP de Castellón. El Moviment de Renovació Pedagógica, que con ellos sí que estoy mucho en contacto. Luego hay uno también en Valencia que no me acuerdo del nombre, que también he estado en contacto con ellos, pero de música... Hice con ellos un curso de educación emocional, pero no me acuerdo del nombre.
- P6-63. @JLMB: No me interesan tanto los nombre. Vale. Vayamos un poco ahora un poco no a los estudios que tú has realizado. ¿Por qué te decidiste a realizar el bachiller artístico, el grado profesional de música y después el superior de interpretación de flauta? Empecemos primero por aquí y luego hablamos de los otros.
- P6-64. @P6: Vale, pues a ver, al grado profesional de música creo que no lo elegí yo. Mi padre era guitarrista, yo tocaba bien la flauta y de hecho entré incluso antes de lo que me tocaba, pero no lo elegí yo. Hubo un cambio de conservatorio y tampoco lo elegí yo; mi padre ahí tenía mucha fuerza, pero bueno a mí me gustó y hice el profesional. Y como estaba haciendo el profesional en [Nombre Ciudad], que estaba muy lejos de mi casa, necesitaba horas libres cuando estaba haciendo el bachillerato y elegí el artístico que me daba más horas libres. Y bueno, también lo elegí porque me gustaba mucho Bellas Artes, estuvo a punto de estudiar Bellas Artes también y elegí el artístico. Luego a la hora de estudiar el Superior de Música, a mí se me daba muy bien tocar la flauta, pero yo no sabía si quería dedicarme a esto. Quería hacer también Bellas Artes y no sabía qué hacer. No podía hacer las dos cosas y fue música. Y no fue una decisión de “quiero ser músico”; no. No tenía nada claro. Y de hecho cuando entré al Superior de Música,

yo prefería hacer pedagogía, no sabía si hacer pedagogía o interpretación. Pero me dijeron: “no, no, no; tú haz interpretación que tú puedes” y así fue. Luego hubiese preferido hacer pedagogía.

P6-65. @JLMB: Hubieses preferido pedagogía...

P6-66. @P6: [risas]

P6-67. @JLMB: Vale, también estás a punto de terminar el grado de maestra de primaria en [Nombre de Universidad] ¿Por qué estudiaste eso también?

P6-68. @P6: Pues porque cuando entré así sin quererlo en un colegio público en un proyecto de innovación para realizar clases de pedagogía Willems en [Nombre Ciudad] y nada... Primero fueron como unos meses para hacer formación al profesorado y luego esto se largó y me quedé un año y medio o algo así. Y a mí me encantó. Me encantó porque yo estaba trabajando en academias privadas y al entrar a un centro público, claro, ... la diferencia ya era muy grande: me sentía muy libre de hacer lo que quisiera. De estar trabajando en un centro privado donde sí que tenía unas pautas a seguir al estar en un centro público donde además yo era la formadora que tenía vía libre para todo, esto me encantó. Pero además lo que vi es que en las academias privadas tenía alumnado sobre todo de clase media-alta que podían permitirse venir a clases de música. Pero en el colegio no. Era alumnado que nunca más,.. y bueno por lo menos, en un corto periodo de tiempo no iba a poder ir a una escuela de música: no se lo podían permitir. Y era como poder dar a todo el mundo la opción de hacer clases de música, de poder recibir esto. Y además hacía lo mismo que las academias privadas, porque hacía pedagogía Willems y era como abrirlo a la educación pública. Y esto a mí me encantó. Me encantó, me vi con las mañanas libres en un momento dado que dejé una escuela privada donde estaba trabajando, porque mi chip cambió. Dije “¡ya no quiero trabajar para para el sector privado! Ahora quiero trabajar para el sector público”. Y me fui de una escuela privada que no me gustaba.

P6-69. Me vi con las mañanas libres y dije “pues ¿por qué no? pues voy a estudiar magisterio”. Y nada: empecé. Y además de que me gustó por la parte de poder ser el profe de música en un colegio, me gustó porque, aunque yo me había buscado mucho la vida a nivel de pedagogía, con

pedagogías alternativas a las que me habían enseñado en el conservatorio, pues también recibí mucha información sobre educación que a mí nadie me había dado. Y que es fundamental como profesores; trabajos en una escuela, en un conservatorio o donde trabajes. Y me gustó mucho magisterio. De hecho cuando empecé a las prácticas me gustaba no solo dar música, es que me gustaba dar matemáticas, lo que fuera, ... valenciano. O sea, me gustó. Porque me gusta la educación. Y la verdad es que acabaré magisterio.

P6-70. @JLMB: ¿Notas diferencia entre las nociones sobre educación musical que más o menos circulan en el ámbito de magisterio y entre las que circulan en el ámbito de los conservatorios?

P6-71. @P6: Pues no tantas, bueno. La verdad es que depende mucho ¿no?

P6-72. Porque en magisterio te encuentras a diferentes profesores de música. Y algunos están más formados y otros están menos formados.

P6-73. Entonces los primeros años me encontré con profesorado que de alguna manera pues repetían en las clases lo mismo que les estarían enseñando a los alumnos en la escuela de música. Les enseñaban a mis compañeros a solfeo y poco más. Y cuando les hablaban de alguna cosa diferente pues no tenía ni idea y era un poco triste ¿no? De hecho, fue muy chocante para mí. Porque claro, yo sabía qué era la pedagogía Willems, y sabía qué era el método Suzuki. Y me encontré al profesorado que todo que esto lo nombraba y decía “no vale para nada, no os va a servir para nada en vuestro día a día”. Y claro para mí fue muy chocante. De hecho, me encontré a un profesor que para explicar la pedagogía Willems, los apuntes que utilizó los sacó de mi página web, y bueno ahí tuve muchísimos problemas.

P6-74. Luego me encontré con otra que sí, que estaba más más formada. Y daba recursos para el aula de música muy prácticos, con una educación muy activa, muy actual. Y iba a sus clases, pese que yo tenía la misma educación que ella en rítmica Dalcroze. Yo iba a sus clases encantadísima de la vida, porque veía cómo estaba enseñando a los futuros profesores de música de una forma ahora mismo necesaria, de una forma activa y vivencial; así que en magisterio hay de todo.

P6-75. @JLMB: Vale, ¿crees que de alguna forma se debe incluir en el plan de estudios de los conservatorios aprender algo de pedagogía?

- P6-76. **@P6:** Por supuesto. Y desde muy pronto. Porque si no, puede ser que cuando te vayas a plantear... Yo, por ejemplo, cuando me planteé estudiar el superior no sabía ni que existía la opción de pedagogía; a mí nadie me lo había contado. Y sí, somos muchos los que a veces estamos trabajando. Yo por ejemplo empecé a trabajar en una escuela de música estando todavía en el profesional y hubiese necesitado bastante información sobre pedagogía. Igual que nos daban optativas sobre “periodismo musical” y “taller de ópera” o cosas así. Pues nos podrían haber dado, si no obligatorias que también deberían de ser obligatorias porque todos acabamos dando clase en algún momento, por lo menos empezar ya incluirlas como optativas. Y que empiecen a ver estos futuros profes, que muchos ya son profes en ese momento que están en el profesional, que cuál es la forma de enseñar a los a los alumnos porque la forma no es como a ti te están enseñando la mayoría de veces. Y pienso que los conservatorios necesitan una persona que hable de pedagogía y que cree interés. Ahora mismo aquí no hay orquestas para todos los que nos estamos formando, ... no hay orquestas, no hay bandas ¿no? O sea, en mi generación todos íbamos a ser súper flautistas y todos acabamos casi con matrícula de honor; éramos todos buenísimos. Y ninguno de nosotros está trabajando en una orquesta. O sea, no hay trabajo para toda esta gente y la gran mayoría va a acabar en la docencia. Y si esto sigue así y no se forma a este profesorado, pues pasará lo que pasa a día de hoy. Que repiten conductas que están hace mil años que se trabajaba así, y ya no se puede trabajar así. Entonces es absolutamente necesario que la pedagogía entre los conservatorios.
- P6-77. **@JLMB:** En tu caso, que estudiaste flauta y pensando incluso en ser flautista ¿cómo se produjo ese momento en el que decidiste empezar a dar clase? Si supuestamente ibas para flautista de orquesta ¿en qué momento dijiste “vale, voy a empezar a dar clase”?
- P6-78. **@P6:** A mí me lo pasaron. En la escuela de mi banda, la mujer que llevaba toda la vida allí dando clase en la banda, la llamaron de la bolsa en otro sitio y como yo era la más avanzada, pues entré. Así de repente, sin tener ni idea de nada, a dar clases. Y claro, no tenía ni idea de nada y empecé a buscar formaciones de lo que fuera. Porque es que además era muy joven, tenía 16-17 años y es que ni me lo había planteado el dar clases.
- P6-79. Empecé a buscar formaciones y me formé en Willems, que fue lo primero. Y claro, me gustó.

De repente dije “ostras, yo que pensaba que la educación no era lo mío, esto me está gustando mucho”. Porque habla de educar, no solo de “tienes que enseñar a tocar la flauta así y la postura es esta”, sino que Willems es muy profundo y equipara muchas cosas de la vida con la música. Hablaba mucho más allá. Era muy filosófico, me gustó y me atrapó. Y a partir de ahí empecé a investigar. Seguramente si en ese momento me hubiera encontrado con un curso de flauta “el paso uno es este, el paso dos es este, el paso tres es este” y no estuviera ligado a la parte vivencial, no me hubiera interesado nada. Porque yo en ese momento no tenía interés por la educación, cero patatero. Pero como me lo encontré así, pues me empezó a gustar la educación. Y de hecho ya acabé la carrera sabiendo que yo no quería ser flautista, quería ser profe.

P6-80. @JLMB: Podemos decir que dar clase te ha cambiado como músico o incluso como persona...

P6-81. @P6: Como músico y como persona. Sí y tanto. Yo creo que te abre la mente porque estás educando a personas. Tienes personas delante todo el rato con mil vidas, con mil situaciones en las que tú estás educando. Pero te están educando también todas estas situaciones y todos estos momentos que estás viviendo. Entonces día a día te cambia y conoces a mucha gente que está interesada en la educación. Y claro, la educación va ligada a la vida y te cambia.

P6-82. @JLMB: ¿Qué crees que ser un buen profesor o profesora de educación musical?

P6-83. @P6: A ver, pues la buena educación musical yo pienso que debe de ser la que no se preocupe solo por la educación musical, debe ser la que se preocupe por la educación y que eduque a través de la música. Que aproveche todo esto que tiene la música para para educar.

P6-84. Siempre se dice esto de que “un músico no es un buen músico sino es una buena persona”. Sí, pero poco se rasca. Poco se rasca en educación para llegar a esto, ¿no? para llegar a que sean buenas personas. Yo, por ejemplo, tenía un profesor de flauta que como persona era lo peor del mundo, pero me enseñaba muy bien y yo pensaba “bueno, es muy malo como persona, pero aprendo flauta”. Pues yo pienso que esto no debe de ser así ¿no? Que la educación musical debe de estar ligada a la educación en general y a la vida, no solamente debe de ser enseñar a tocar un instrumento.

P6-85. Y un buen docente debe de estar interesado por toda la educación. Toda. Y saber qué hacen sus

alumnos, qué les pasa, qué aprenden en el colegio, qué aprenden en el instituto. A mí, si me gusta estar en muchos sitios es porque me gusta saber esos alumnos que quieres, cuáles son sus situaciones educativas en sus diferentes etapas. Y pienso que un profesor debe de estar enterado de estas cosas. Y la educación musical no puede estar a día de hoy tan separada de la educación. Y debería de estar más ligado y deberían ir más de la mano.

P6-86. @JLMB: ¿Te sientes reconocida en tu trabajo socialmente?

P6-87. @P6: Sí, ahora mismo sí. Pero me he sentido no reconocida también. Ahora mismo me siento reconocida, pero no por la formación que tenga, ni por nada de esto; que en otros momentos sí que ha sido así. Cuando estaba más metida en el mundo Suzuki me sentía reconocida porque tenía muchas formaciones de diferentes cosas y me valoraban mucho por esto y tenía buenos alumnos y tal. Ahora a esto le doy menos importancia, no sé si pasa o no porque no me importa. Pero me siento reconocida porque siento que me escuchan y que me valoran. Estoy como te decía, en un centro donde se valora mucho todo el potencial humano, que es bestial. Y me siento muy bien, y muy reconocida. Todo lo que yo digo es maravilloso y si no lo es, se le da la vuelta y me parece fenomenal. Así que ahora mismo: sí.

P6-88. @JLMB: ¿Sientes que fallas a la hora de dar clase alguna vez?

P6-89. @P6: Sí, claro.

P6-90. @JLMB: Y ¿en qué cosas?

P6-91. @P6: Pues muchas cosas. Pues no sé, cada vez puede ser una diferente. Pero claro, hay semanas que pienso “uff, has sido demasiado exigente”, o “has sido poco exigente”, o “no te has puesto en el lugar del alumno” o “no has sabido empatizar”. Es que cada día es una, pero yo creo que a mí también me gusta ser así. Que yo cuando acabo una clase no me apunto en la libreta “tiene que repasar esto, esto y esto”, si no, me apunto: “[se nombra a si misma], piensa esto”, “[se nombra a si misma], piensa un poco más sobre qué ha pasado aquí”. Porque la autoevaluación del profesorado pienso que no es algo que pones al final de la programación, sino que pienso

que es algo que te tienes que hacer diariamente. Y por eso pienso que fracaso muchas veces. Pero no pasa nada, de ahí se aprende también.

- P6-92. **@JLMB:** De tu formación de conservatorio, tanto profesional como superior ¿qué es lo que más te ha servido para empezar a dar clase?
- P6-93. **@P6:** Tuve profesores muy buenos. Y no sé, yo creo que tengo una cuanta memoria y de muchas cosas no me acuerdo, y me acuerdo de muchas otras. Pero me ha servido todo, porque todo lo miro con otra mirada. Y no sé, yo no tengo malos recuerdos del conservatorio, yo me lo pasé muy bien y yo era una alumna muy buena. Y he sido crítica de adulta; de niña para mí era todo maravilloso. Entonces intento, pues verlo todo. Ver todo lo que pasaba, y quedarme con cosas muy buenas que había. Por ejemplo, en uno de los conservatorios teníamos a una orquesta de flautas maravillosa, que pienso: “eso yo no lo he conseguido hacer y me encantaría hacerlo”. Pues encuentros con otros profes, con otros centros; que digo “jolín, qué bien ¿no? estas cosas también”. Me acuerdo de muchos profesores sobre todo del profesional.
- P6-94. El superior, a lo mejor ya lo viví de una forma... era como más académico, con unas metas muy altas y muchas exigencias. Yo creo que de ahí aprendí menos, pero por mi forma de ver la vida. Pero no te he dicho nada concreto, porque no sabría decirte nada concreto, la verdad. Me quedo con cosas así generales; que las veo como muy lejos pero que sí, que he aprendido mucho. Me han servido también.
- P6-95. **@JLMB:** Aparte de lo que me has comentado antes, de la asignatura de pedagogía que ojalá hubiera existido ¿habría otra cosa que te hubiera gustado que te hubieran enseñado en ese momento?
- P6-96. **@P6:** Sí, muchas. Pues por ejemplo diferentes estilos, que ahora sí que hay en algunos centros. Pero en su época no había diferentes estilos. Todos íbamos ahí al mundo clásico, orquesta clásica y no había.
- P6-97. Luego gestión; sobre todo gestión emocional que es que a lo mejor hay centros que sí lo hacen ya ¿no? Pero sí cómo gestionar muchas situaciones de la vida del músico, que son muy difíciles de gestionar. Cuando tienes conciertos importantes, cuando estudias ocho horas al día y tu

cabeza se te va por todos los lados; pero no sabes gestionar. Es que es muy duro, es como un deportista de élite, pero no tenemos una gestión emocional.

P6-98. Y luego pues también creo que, aunque en mi época sí que hacíamos TFG de alguna forma, pero no cómo se hacen ahora. Pero sí, alguna cosa más sobre investigación quiero decir, que también hubiera estado bien hacer alguna cosa más sobre investigación, que no sea solo hacer un TFG. Que nos hubieran enseñado a investigar, eso también hubiera estado bien.

P6-99. @JLMB: ¿Te dabas cuenta de esos momentos que eso te faltaba o han sido todo reflexiones posteriores?

P6-100. @P6: Yo creo que la gestión emocional sí.

P6-101. @JLMB: En ese momento sí te dabas cuenta...

P6-102. @P6: Sí, era más mayor. Sobre todo eso, en el superior. De lo otro no, me he dado cuenta después.

P6-103. @JLMB: Vale, ¿eres capaz de reconocer algo de tus profesores de instrumento en tu forma actual de dar clase?

P6-104. @P6: Sí, sí. Uno de mis profesores de superior, nos trataba fatal, pero era muy buen profe de flauta solo. Eso sí, trabajaba mucho como yo, de puntos de estudio, de piezas de repaso, piezas nuevas con puntos de estudio cortos. Yo también trabajo mucho con mis alumnos adolescentes Bach y con él me pasé dos años tocando solo Bach. Y esto sí. Sobre todo, de no subir el escalón sí éste no está. Intento ser más simpática pero sí que me reconozco mucho con él en esto.

P6-105. @JLMB: Vale, aparte de todas las formaciones que ya hemos comentado al principio que has hecho ¿te sigues formando actualmente? Porque habías comentado que hacías como cursos, pero intuía que son cursos que a veces estás medio obligada.

P6-106. @P6: Algunos sí, ... Claro, yo nunca había trabajado en un Instituto, entonces hay algunas

formaciones del Instituto que son obligadas y he tenido que hacer. Pero este año he estado un poco más parada a nivel cursos, por el tema de empezar en un Instituto que era algo muy nuevo para mí y necesitaba formación sobre sobre el Instituto. Sobre cómo entender el mundo del Instituto, que sobre todo yo que no tengo el máster de Secundaria, para mí ha sido todo muy nuevo.

P6-107. Pero sí, en mi mente está ahora mismo y quiero hacerla la formación Orff. Qué está muy ligada al instituto. Bueno, también las escuelas de música y en los institutos tenemos mucho instrumental Orff y no tenemos ni idea de cómo utilizarlo. Pero es que la formación Orff creo que va mucho más allá, abre mucho la creatividad. Y la creatividad también es algo ahora mismo que creo que es necesario para mí recibir más formación.

P6-108. @JLMB: Actualmente, ¿qué es lo que más difícil te parece de dar clase de instrumento?

P6-109. @P6: Evaluar, para mí evaluar. Es muy difícil.

P6-110. @JLMB: ¿Al principio tenías las mismas dificultades que ahora o algunas has ido superándolas?

P6-111. @P6: Claro, al principio era todo a base de prueba-error. Entonces pues para mí era todo era una dificultad. No sabía qué tengo que enseñar primero, “¿el registro grave o el registro agudo? Pues venga, pues pruebo con el grave, ah no. Pues con el agudo ay no”. Entonces todo era una dificultad: elegir el repertorio, tratar con las familias, tratar con los alumnos que eran de mi edad... Entonces todo era muy difícil. Pero una de las dificultades que me he ha costado a lo mejor un poco más era el trato con las familias, y los alumnos. Que claro, que creo que cuando eres muy joven y tienes muy poca experiencia en general de todo, pues es difícil de gestionar ¿no? Lo que te decía antes, que ahora me gusta mucho sentarme y conocer muy bien al alumno y ver qué quiere y cuáles son sus necesidades y crear un camino juntos. Antes no. Antes yo pensaba que tenían que hacer “x” y me encontraba con conflictos que no sabía gestionar.

P6-112. @JLMB: Vale, ya vamos terminando. ¿Cómo definirías el estado actual de la profesión de docencia en escuelas de música y academias?

P6-113. @P6: ¿A qué te refieres?

P6-114. @JLMB: A nivel laboral, a nivel económico, a nivel...

P6-115. @P6: Las escuelas de música, pienso, que tendrían que cambiar mucho. Que todavía siguen siendo un poco precarias, la verdad. A mí encantaría poder trabajar en una de las escuelas de música que comentaba, que me encanta como trabajan. Pero no podría vivir de ello; porque cobro exactamente la mitad que en el Instituto. Entonces creo que está muy poco reconocido, que siguen algunas de ellas siguen funcionando como hace muchos años a nivel administrativo. Y cuesta mucho que esto avance. Así como en Cataluña, muchas escuelas ya son municipales, dependen de los ayuntamientos, entras por bolsas, oposiciones, ... Aquí todavía en las escuelas de música entras a dedo en muchas de ellas y no hay como un reconocimiento. Dependen de las bandas y todavía son bastante precarias en este aspecto. Creo que esto debería de ir cambiando, que deberían de pues funcionar un poco más... no como los conservatorios en este sentido porque quizás tampoco hace falta, pero sí tener más reconocimiento en los profesores. Que se pueda vivir dignamente de trabajar en una escuela de música, como en Cataluña o en el País Vasco que sí que se puede.

P6-116. @JLMB: ¿Cómo ves tu futuro laboral en el mundo de las escuelas de música?

P6-117. @P6: Pues no sé. Es que mi futuro laboral no lo veo claro porque cambio constantemente de pensar. Pero en las escuelas de música veo difícil que pueda dedicarme a trabajar una escuela de música y vivir de ello en un futuro, es muy complicado. Ahora mismo lo compaginé con un Instituto y así sí que puedo vivir. Pero vivir de una escuela de música, a no ser que seas el director de la escuela es muy difícil. Aunque hagas muchísimas horas no se puede vivir de una escuela de música. Y lo veo complicado, pese a que hay muchos alumnos y vienen subvenciones, pero no se puede vivir de la escuela de música. Así que no me planteo en un futuro vivir solamente de la escuela de música.

P6-118. @JLMB: ¿Te interesaría trabajar en un conservatorio?

P6-119. @P6: No. No, por ahora. Si en algún momento cambiara mucho, puede ser que sí. Ahora mismo considero que se tienen que renovar, que siguen trabajando como, ... si no como muy

similar a hace muchos años. Yo comparto alumnos míos en la escuela de música con el conservatorio y yo no los veo contentos con el conservatorio. Y mi experiencia en el conservatorio no fue buena, porque sigue siendo un sistema muy cerrado, con un currículum muy cerrado, con unos objetivos muy cerrados y con unas metodologías, ... Depende del profesor, claro también habrá, pero generalmente muy antiguas. Y yo no tengo fuerzas para entrar a un conservatorio y cambiar todo esto, ... demasiado que cambiar. Y no me veo ni ahora ni dentro de 5 años. A lo mejor después cambia mucho la cosa y sí, pero ahora mismo no.

P6-120. @JLMB: Vale, también me comentabas en la entrevista previa que formas parte en diferentes agrupaciones musicales o grupos de música ¿Dar clase es una limitación para tu carrera musical como flautista, la forma de sustentarla o la enriquece?

P6-121. @P6: Bueno, de tocar no vivimos a día de hoy tampoco. Entonces de alguna forma se complementan la carrera musical y dar clase. Sí que es verdad que yo no me quiero dedicar solamente a tocar. Porque para mí es importante dar clase y para mí es un complemento.

P6-122. Para mí, tocar en diferentes grupos es mantenerme activa. Como profesora me tengo que mantener activa en mi instrumento. Y para mí, tocar en mi casa sola no me motiva a mantenerme activa; y sola tampoco voy a hacer conciertos, yo no soy nadie. Entonces para mí estar en grupos es una forma de seguir disfrutando de la música tocando, que también me gusta y de mantenerme viva con el instrumento.

P6-123. Entonces sí, complementa económicamente a mi labor como docente, porque yo primeramente soy docente. Y bueno no creo que ninguna de las dos cosas perjudica la otra, sino que más bien se nutren una de la otra.

P6-124. @JLMB: ¿Qué crees que se debe de exigir como mínimo para empezar a dar clases en escuelas de música?

P6-125. @P6: Bueno, yo creo que para poder dar clases en escuelas de música se debería de exigir un mínimo de conocimientos de pedagogía musical y de pedagogía general. Y bueno, sí que está bien que tengan un nivel profesional de música, que tengan unas capacidades musicales

mínimas para poder dar clase. Pero para mí, lo más importante es que tengan... No puedes medir el nivel porque, ... Claro, muchas veces acaban dando clase, pues como me pasó a mí ¿no? Que te llaman y te dicen “ven a dar clase”. Y tú no puedes no puedes saber esta persona qué motivación tiene por dar clases, si le va a gustar, si no le va a gustar, si lo va a hacer bien, si no lo va a hacer bien. Pero si lo motivas a formarse, a que indague un poco más sobre pedagogía pues a lo mejor acabas teniendo un buen profesor, pero si no; pues puede ser un fracaso.

P6-126. @JLMB: ¿Consideras que merecería la pena algún tipo de prueba de acceso, entrevista o algo? ¿Que no sea simplemente mediante currículums y elegir entre currículums?

P6-127. @P6: A ver, sí. Yo considero que debería ser como te comentaba en Cataluña; hay escuelas de música y bolsas y oposiciones. Y yo considero que aquí también se debería de hacer algún tipo de acceso, aunque fuese mínimo. Pero claro, ¿con qué motivación? si te van a contratar para hacer dos horas a €10 la hora puedes pedir hacer una oposición. Entonces creo que va un poco ligado mejorar las condiciones de las escuelas. Si las condiciones de las escuelas mejoran, la Calidad Educativa mejorará. Y todo va ligado, si todo mejora, todo mejora. Algo debería de haber, pues eso, como una pequeña entrevista, una pequeña una pequeña oposición, pequeña, aunque sea mínima. Pero sí, para saber qué te vas a encontrar.

P6-128. @JLMB: Por último ¿qué consejos darías a los nuevos llegados a la docencia a alguien que le acaban de llamar para sustituir? Que no tiene ninguna formación, acaba de caer a dar clases de flauta, ¿qué le dirías si te pidiera ayuda?

P6-129. @P6: Que no mire atrás, solamente. Que muchas veces decimos “a ver como aprendí yo a tocar, a ver cómo...” ¿No? Que no mire atrás, sino que mire hacia delante, que abra la mente y que vea qué está haciendo el mundo.

P6-130. Que busque, que indague sobre diferentes pedagogías, metodologías. Que busque lo que le gusta, que se vaya quedando con todo. Que no se cierre la mente de decir “no, Suzuki no, que no leen; no este no, no tampoco lo otro”. Que se vaya quedando con lo mejor de todo lo que le

guste. Y que sea activo o que no pare de buscar informaciones nuevas. Que indague, porque la educación tiene que estar en movimiento y si no lo está va a caer en todo lo que hemos caído muchas veces todos en el pasado. Que abra la mente y que busque.

Anexo VI: Libro de Códigos

Tabla 41 *Libro de códigos*

Código	F*	Definición
ALUMNOS	49	Descripciones de los participantes sobre sus alumnos
EDADES	18	Descripciones de las edades de los alumnos de los participantes
Adultos	7	Cuando los participantes hablan de alumnos adultos (mayores de 18 años). Cuando dicen adultos, pero lo hacen de adolescentes de secundaria por comparación con alumnos pequeños no entran en esta categoría.
Muy pequeños	6	Alumnos de participantes muy pequeños
3 años	5	Cuando los participantes hablan de alumnos de 3 años
Bebés	1	Cuando los participantes hablan de alumnos bebés
Pequeños	4	Alumnos de participantes pequeños
5 años	2	Cuando los participantes hablan de alumnos de 5 años
6-7 años	2	Cuando los participantes hablan de alumnos de 6-7 años
Primaria	3	Cuando los participantes hablan de alumnos en edad de cursar primaria principalmente
8-9 años	1	Cuando los participantes hablan de alumnos de 8-9 años
11-12 años	2	Cuando los participantes hablan de alumnos de 11-12 años
Secundaria	1	Cuando los participantes hablan de alumnos en edad de cursar secundaria principalmente
Características	37	Descripciones de las características de los alumnos de los participantes
Abandono	4	Descripciones sobre el abandono de estudios musicales de los alumnos de los participantes
Dificultades	11	Descripciones de las dificultades que tienen los alumnos de los participantes
Edad inicio alumnos	5	Descripciones sobre la edad de inicio de los alumnos de los participantes

Heterogeneidad	15	Descripciones y reflexiones sobre contextos laborales de los participantes con alta o baja heterogeneidad de sus alumnos
Quieren que tengan	5	Características que quieren que tengan los alumnos de los participantes
ASIGNACIÓN LABORAL	128	En qué consiste el trabajo que realizan los participantes
Actividades en instrumento	114	Descripción de actividades que hacen los participantes cuando imparten clase de instrumento
EVALUACIÓN	12	Descripción sobre cómo realizan la evaluación los participantes
Cómo/qué se realiza	11	Descripciones sobre cómo y qué realizan en la evaluación los participantes
Dificultades de evaluación	5	Descripciones sobre dificultades que los participantes encuentran para realizar la evaluación de sus alumnos
Adaptar obras	3	Descripciones sobre adaptaciones de obras que realizan los participantes
Aprendizaje placentero	7	Cuando los participantes hablan de que el aprendizaje debe ser placentero para sus alumnos
Audición	11	Cuando los participantes hablan sobre las audiciones de sus alumnos
Calentamiento	4	Actividades de calentamiento que realizan los participantes con sus alumnos
Conocer al alumno	9	Cuando los participantes hablan sobre que deben conocer a sus alumnos
Continuar con el año anterior	6	Cuando los participantes explican que deben adaptarse a cosas que ya hacían sus alumnos con otros profesores durante otros cursos
Creación de materiales	9	Cuando los participantes hablan de creación de materiales
Estructura de clases	12	Cuando los participantes dan cuenta de cómo

		organizan sus clases
Estudio de los alumnos	22	Cuando los participantes hablan sobre el estudio de sus alumnos
Improvisar/inventar	3	Cuando los participantes hablan de actividades de improvisación o inventiva con sus alumnos
Instrumento adaptado	3	Cuando los participantes hablan de instrumentos adaptados que usan con sus alumnos
Juegos	11	Cuando los participantes hablan de juegos que realizan en sus clases
Manuales/repertorio	37	Cuando los participantes hablan de los libros o repertorio que realizan con sus alumnos
Música moderna	7	Cuando los participantes hablan de repertorio de música moderna, bandas sonoras o jazz con sus alumnos
Primera vista	10	Cuando los participantes hablan de actividades a primera vista
Programación	5	Cuando los participantes hablan de la programación de las asignaturas que imparten
Sonido	7	Cuando los participantes hablan de actividades de sonido que realizan con sus alumnos
Técnica	13	Cuando los participantes hablan de técnica, ejercicios o estudios que realizan con sus alumnos
Teoría en clase de instrumento	6	Cuando los participantes indican que deben dar contenidos propios de las clases de Lenguaje Musical en las clases de instrumento
Tocar con el alumno	1	Cuando los participantes hablan de que tocan conjuntamente con sus alumnos
Trabajo on-line	3	Cuando los participantes hablan de trabajo on-line con los alumnos
Tutoría con p/madres	4	Cuando los participantes hablan de acciones de tutoría relacionada con los p/madres de sus alumnos

Asignaturas deseadas	7	Asignaturas que desearían impartir los participantes en un futuro
Asignaturas que imparten	16	Descripciones sobre asignaturas que les toca impartir y si les parece bien o no a los participantes
Iniciación en la música	5	Cuando los participantes dan cuenta de cuando tienen que iniciar por primera vez en la música a alguien
CREENCIAS	19	Creencias de los sujetos sobre ser un buen alumno y ser un buen profe
Buen alumno	10	Creencias sobre lo que es un buen alumno de instrumento
Buen profesor	7	Creencias sobre lo que es un buen profesor de instrumento
Creo/se cree que pedagogía no sirve	2	Cuando los participantes dan cuenta de que piensan que la formación pedagógica no sirve para dar clase, u otras personas expresan que no sirve
DECISIONES VITALES	22	Cuando los participantes hablan sobre sus decisiones vitales
Decisiones Vitales Pasadas	10	Cuando los participantes hablan de decisiones vitales que han tomado en un pasado (excluyendo los inicios en el instrumento)
Decisiones vitales por venir	13	Cuando los participantes hablan de decisiones vitales que están por venir
ENTIDADES	38	Cuando se describen lo que pasa en estos lugares
Academia	14	Cuando se describe lo que pasa en las academias
Banda	25	Cuando se describe la influencia de las bandas en el trabajo que los participantes realizan en la Escuela de Música
Diferencias entre EM y Academia	7	Cuando los participantes reflexionan sobre las diferencias que encuentran en Escuelas de Música y Academias.

FINALIDAD EM	50	Finalidad de las enseñanzas musicales en EM
Dedicarse a la música	2	Cuando la finalidad expresada es dedicarse a la música
Educar con música	2	Cuando la finalidad expresada es utilizar la música como medio para una educación
Entrar en el conservatorio	7	Cuando la finalidad expresada es entrar en un conservatorio
Entretenimiento	14	Cuando la finalidad expresada es el entretenimiento
Función social de la música	2	Cuando la finalidad expresada es la función de mejora social de la música (no puramente educativa)
Inicio del instrumento	4	Cuando la finalidad es empezar a tocar un instrumento
Llegar a la banda	6	Cuando la finalidad expresada es entrar en la Banda
Mímesis con el conservatorio	7	Cuando la finalidad expresada es imitar lo que sucede en el conservatorio
Objetivos con alumnos	19	Cuando los participantes expresan qué quieren conseguir con sus alumnos a nivel de habilidades musicales.
Obligados	4	Cuando los participantes hablan de que sus alumnos están obligados a ir a clase
Tener un título	1	Cuando la finalidad expresada es tener un título
FORMACIÓN	97	Toda la experiencia formativa de los participantes
Experiencia formativa	52	Descripciones y recuerdos de la experiencia formativa reglada
EF General	37	Descripciones y recuerdos de la experiencia formativa reglada, pedagógica o no
Acceso Superior	4	Cuando los participantes dan cuenta de su acceso a enseñanzas superiores
Animada	6	Cuando los participantes indican qué le animaron a estudiar sus profesores de instrumento
Habilidad propia musical	6	Cuando los participantes hablan de su propia habilidad musical (no docente)
Profesional	23	Descripciones y recuerdos de la experiencia formativa

		reglada en Profesional
Superior	12	Descripciones y recuerdos de la experiencia formativa reglada en Superior
FPR	28	Qué formación pedagógica recuerdan o que han recibido los participantes en estudios reglados oficiales
Compañeros de estudios	2	Cuando se habla de los compañeros de estudios
en magisterio	4	Formación pedagógica recibida en magisterio (Universidad)
en profesional	8	Formación pedagógica recibida en el profesional
en superior	15	Formación pedagógica recibida en el superior
optativas en profesional	4	Cuando se habla sobre las optativas en profesional
FP NO R	20	Formación Pedagógica que no se vincula con la experiencia formativa ni en Magisterio, ni en Profesional ni en Superior
FP Buscada	11	Formación Pedagógica que los sujetos buscan o desean realizar, la encuentren/realicen o no.
FP difícil acceder	1	Formación Pedagógica a la que no pueden acceder
FP Encontrada	4	Formación pedagógica que los participantes se encuentran o se les ofrece sin buscar
FP Obligada	4	Formación pedagógica que los participantes están obligados a realizar
FP Realizada	4	Formación pedagógica que han realizado, sea obligada o no, les guste o no
Inicios	7	Descripciones y recuerdos de los inicios en la música de los participantes
me doy cuenta	50	Qué reflexiones hacen los participantes durante o después de su periodo formativo sobre la formación pedagógica recibida
me preparan/sirve	7	Reflexiones y descripciones sobre cosas que los

		participantes recuerdan les sirven para la docencia
no me preparan	42	Reflexiones y descripciones sobre cosas que los participantes recuerdan no les sirven para la docencia; o creen que les deberían haber enseñado.
pedagogía en interpretación	3	Cuando los participantes opinan sobre si se debería estudiar pedagogía en interpretación (superior)
Motivación Inicial	2	Cuando los participantes dan cuenta de que tienen una motivación inicial por formarse.
Otros estudios	7	Cuando los sujetos dan cuenta de otros estudios no relacionados con la interpretación musical o la docencia musical.
METODOLOGÍA	57	Descripciones sobre metodologías docentes que aplican los participantes
ABP	3	Cuando los participantes hablan de Aprendizaje Basado en Proyectos
Adaptarse	10	Cuando los participantes hablan de adaptarse al alumno
APPs	9	Cuando los participantes hablan de APPs educativas
Cooperativo	2	Cuando los participantes hablan de aprendizaje Cooperativo
Metodología docente	26	Descripciones sobre la forma de dar clase de los participantes
Pedagogías Activas	25	Cuando los participantes hablan de pedagogías Activas
Dalcroze	4	Cuando los participantes hablan de Dalcroze
Desconocimiento	3	Cuando los participantes muestran (directa o indirectamente) el desconocimiento de las pedagogías activas musicales
IEM	4	Cuando los participantes hablan de IEM
Kodály	1	Cuando los participantes hablan de Kodály
Metodologías en genérico	2	Cuando los participantes hablan de Pedagogías Musicales Activas sin diferenciar entre ellas

Orff	1	Cuando los participantes hablan de Orff
Suzuki	12	Cuando los participantes hablan de Suzuki
Willems	4	Cuando los participantes hablan de Willems
Práctica Reflexiva	5	Momentos en los que el participante demuestra una práctica docente reflexiva.
OPINIONES DE OTROS	30	Opiniones/Intenciones que los Participantes manifiestan que tienen otros respecto a la educación musical
de Alumnos	13	Opiniones que los participantes creen que tienen sus alumnos
de la Banda	1	Opiniones que los participantes creen que tiene la Banda
de P/Madres	17	Opiniones que los participantes creen que tienen los p/madres
TRABAJO	140	Descripciones sobre el entorno y condiciones laborales
Asociaciones profesionales	5	Cuando los participantes hablan del conocimiento o desconocimiento de las Asociaciones Profesionales que existen en el sector
Beneficios de dar clase	9	Tipos de beneficios que se expresan cuando se da clase
Apertura de Mente	4	
Costear la Carrera	4	
Mejorar Habilidades	3	
Musicales		
Búsqueda de Ayuda	16	Descripciones sobre búsqueda activa de ayuda por parte de los participantes para realizar su labor docente
Buscar en internet	5	
Búsqueda en compañeros	4	
Búsqueda en libros	2	
Búsqueda en superiores	1	
Crea red de apoyo	3	

Preguntar sus propios profes	4	
Compaginar	12	Descripciones sobre compaginar el trabajo con otros estudios, otros trabajos o carrera musical.
Carrera Musical	5	Descripciones de compaginar con carrera musical
Estudios	4	Descripciones sobre compaginar con estudios
Trabajo	3	Descripciones sobre compaginar más de un puesto de trabajo
Condiciones laborales	71	Descripciones sobre las condiciones laborales de los participantes
Cantidad	8	Descripciones sobre la cantidad de trabajo
Como aprendió	10	Cuando los participantes relatan como aprendieron a dar clase
Como empezó	19	Descripciones sobre los inicios laborales
Desplazamiento	2	Descripciones sobre desplazamientos de los participantes por motivos laborales
Emprender cuenta propia	2	Ideas sobre emprender por cuenta propia de los participantes
Ingresos	13	Descripciones y reflexiones sobre los ingresos de los participantes
Oposiciones	6	Descripciones sobre ideas sobre oposiciones o ir a trabajar a un conservatorio
Poca estabilidad	3	Descripciones sobre poca estabilidad laboral
Tiempo	20	Cuando los participantes hablan sobre el tiempo que tienen para desarrollar correctamente su trabajo
Covid	11	Cuando los participantes dan cuenta de situaciones derivadas de la COVID
Entorno laboral	35	Descripciones sobre el entorno laboral de los sujetos
Clima	9	Descripciones sobre el clima laboral en los trabajos de los participantes
Compañeros de trabajo	12	Descripciones y comentarios sobre los compañeros de

		trabajo
Decisiones desde arriba	6	Cuando los participantes hablan de decisiones que provienen de arriba en sus entornos de trabajo
Momentos de encuentro	6	Descripciones y comentarios sobre momentos de encuentro entre compañeros en los trabajos de los participantes
Preparación clases	6	Descripciones y reflexiones sobre la preparación de las clases
Reconocimiento negativo	4	Descripciones y reflexiones sobre falta de reconocimiento en el trabajo de los participantes
Reconocimiento positivo	5	Descripciones y reflexiones sobre reconocimiento en el trabajo de los participantes
Superior Jerárquico	6	Descripciones y reflexiones sobre superiores jerárquicos en el trabajo de los participantes
Problemas de EM	6	Cuando los participantes hablan de problemas estructurales de las Escuelas de Música
Qué no sé contestar	2	Cosas que cuando se les pregunta a los participantes, no saben contestar
Vocación	7	Cuando los participantes expresan su vocación por el trabajo docente

* *F indica la fundamentación, es decir el número de citas a las que se les ha asignado dicho código.*
 Fuente: Elaboración propia.

Anexo VII: Resumen de Resultados, Conclusiones y Preguntas

Conclusiones del Estudio I

Con respecto a las Enseñanzas Profesionales

- CI - 1. Aunque una de las finalidades de las enseñanzas profesionales es garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, una de las salidas más frecuentes de estos egresados (la docencia), tiene una presencia puramente anecdótica en los planes de estudios.
- CI - 2. La formación pedagógica no pertenece al plan de estudios del Ministerio que marca las pautas generales a seguir por las comunidades autónomas.
- CI - 3. La formación pedagógica siempre está relegada a una presencia como asignatura optativa, nunca como asignatura común o propia de ninguna especialidad.
- CI - 4. No siempre que se determina legislativamente una lista de asignaturas optativas hay presencia de pedagogía.
- CI - 5. La presencia de asignaturas de pedagogía en las optativas determinadas por las comunidades autónomas también es minoritaria con respecto a otro tipo de optativas.
- CI - 6. Las pocas veces que una autonomía regula una optativa de pedagogía no parece indicar que ofrezca una formación de pedagogía instrumental (principal salida laboral), sino que la pedagogía aparece unida a otros ámbitos; como el caso de la composición con la asignatura de “Técnicas de composición aplicadas a la didáctica” o desdibujada dentro de un marco mayor como la Didáctica de la Música.
- CI - 7. La presencia de un itinerario de pedagogía en los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales tampoco asegura su presencia, ya que suele ser para compartir espacio con otros ámbitos (como el caso canario donde se mezcla composición, musicología y pedagogía) y suele carecer de asignatura propia.
- CI - 8. La legislación, al regular los itinerarios, suele tener en mente que el camino

principal es el de la interpretación, y en todo caso, también los futuros estudiantes de composición merecen un itinerario y asignatura propias.

CI - 9. Si la legislación no contempla la asignatura de pedagogía en su listado oficial de asignaturas optativas a impartir, aunque se permita y favorezca la creación de asignaturas optativas propias, éstas no suelen existir.

CI - 10. Si es difícil la presencia de una asignatura de pedagogía de creación propia en los centros docentes de las capitales, aun lo será más en el resto de centros, con mayor número de alumnado y menor capacidad para ofrecer optativas de creación propia.

CI - 11. Aunque las asignaturas optativas de pedagogía pertenezcan a un listado oficial de optativas a ofertar por los centros en algunas comunidades autónomas, no siempre esta asignatura está disponible para su elección por parte del alumnado.

CI - 12. En aquellas comunidades que han regulado una optativa de pedagogía, los aspectos relacionados con la pedagogía instrumental suelen ser minoritarios dentro del currículum con respecto a otros contenidos de otro tipo de pedagogía (general, o general musical).

CI - 13. Aun el punto anterior, algunos centros sustraen estos puntos de pedagogía instrumental de sus programaciones; siendo elementos mínimos de los currículums y que no deberían desaparecer en ninguna programación; en todo caso, ser ampliados.

CI - 14. E incluso algunos de los pocos que los mantienen, desconocen indirectamente (mediante la bibliografía) o directamente (con menciones expresas a ello) que existan textos de referencia para tratar en clase la pedagogía instrumental.

CI - 15. Si los centros docentes amplían o detallan el currículum ofrecido por su legislación autonómica, prácticamente nunca se hace por el lado de la pedagogía instrumental.

CI - 16. En algunos casos incluso el docente “confiesa” que desconoce la existencia de manuales sobre pedagogía musical propios de las enseñanzas profesionales.

CI - 17. Existe algún caso en el que a pesar de que la asignatura oficial se llama

Pedagogía Musical, el centro ha decidido “rebautizarla” en su programación como “Pedagogía del Lenguaje Musical”, signo que nos marca la facilidad con la que la pedagogía instrumental puede ser desplazada por otras.

CI - 18. Resumiendo los apartados anteriores: la presencia de la asignatura que más vinculada está al futuro laboral inmediato de los egresados de unos estudios está marginada completamente; tanto a nivel legislativo, como a nivel de centros educativos. Y en el caso de existir, la pedagogía instrumental (que más utilizarían los futuros egresados en las escuelas de música) suele estar “fagocitada” por otras didácticas ajenas a la práctica instrumental.

CI - 19. Una esperanza: en aquellos casos dónde el legislador hace especial hincapié (como en Andalucía) en la pedagogía instrumental (como ente separado por derecho propio de otras pedagogías) sí que se ve reflejada esa concepción en las propias programaciones docentes y se estudia ésta como campo válido de conocimiento.

Con respecto a las Enseñanzas Artísticas Superiores:

CI - 20. No toda la normativa autonómica contempla unos estudios superiores de pedagogía musical.

CI - 21. Alguna comunidad, incluso contemplando dichos estudios de pedagogía musical, no los tiene implantados en ninguno de sus centros superiores. O en caso de contemplar tanto la pedagogía musical general como la instrumental, es probable que la especialidad instrumental sea la que no esté implantada en los centros.

CI - 22. Todas las comunidades que contemplan en sus planes de estudios la pedagogía musical no usan el mismo modelo.

CI - 23. En el caso de existir pedagogía como estudio superior en una comunidad autónoma es más probable que se trate de formación pedagógica musical generalista, y no especializada en el instrumento propio.

CI - 24. Estudiar una asignatura de pedagogía en las Enseñanzas Profesionales apenas prepara para ninguna de las pruebas de acceso más recurrentes de las Enseñanzas

Superiores de Pedagogía.

CI - 25. Aun existiendo oferta de asignatura de pedagogía como optativa en un conservatorio profesional, por el diseño de las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía, sería mejor priorizar cursar otro tipo de asignaturas como Coro, Piano Complementario y Análisis.

CI - 26. Las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía suelen perjudicar a los alumnos que se hayan interesado por asignaturas de pedagogía en las enseñanzas profesionales.

CI - 27. Las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Pedagogía no suelen tener un formato adecuado para elegir a los aspirantes más interesados e idóneos para dichas enseñanzas.

Con respecto a la titulación que habilita para la docencia en las Escuelas de Música:

CI - 28. La titulación exigida para la docencia en Escuelas de Música no es homogénea en todo el territorio nacional.

CI - 29. Las asignaturas que pueden impartir los docentes de las escuelas de música son de naturaleza muy diversa (desde música y movimiento hasta práctica instrumental).

CI - 30. Algunas comunidades exigen algún complemento formativo a la titulación profesional para impartir determinadas asignaturas en escuelas de música.

CI - 31. No todas las comunidades que exigen un título mínimo de enseñanzas profesionales aseguran la presencia de optativas de pedagogía.

CI - 32. No todas las comunidades que exigen un título de enseñanzas superiores tienen un superior de pedagogía.

CI - 33. Cuando se exige un título superior para impartir docencia, no necesariamente ha de ser de pedagogía.

CI - 34. No se ha asegurado legislativamente en todo el estado que los docentes de escuelas de música tengan en algún momento formación pedagógica.

CI - 35. Aunque alguna comunidad autónoma sea coherente al ofrecer formación

pedagógica dentro de las titulaciones exigidas para la docencia en escuelas de música, cursarla no es obligatorio. Bien por decisión del alumno, o por imposibilidad al no estar ofertada en su centro.

CI - 36. Incluso exigiendo algunas comunidades un título superior, es posible que la formación pedagógica superior a la que accedan no sea la adecuada para impartir clases de práctica instrumental en las escuelas de música.

Resultados del Estudio II

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la **edad del alumnado**:

RII - 1. Los rangos de edades del alumnado que los docentes de escuelas de música se encuentran es muy amplio: desde bebés hasta jubilados.

RII - 2. Muchas veces son rangos de edades que no se esperaban.

RII - 3. En algunos casos, y siguiendo una metodología específica (Suzuki) ya se empieza el aprendizaje del instrumento musical con 3 años.

RII - 4. No es extraño encontrar otros inicios al instrumento musical con 5 años, aunque no se siga una metodología específica.

RII - 5. Hay una considerable presencia de alumnos adultos, que superan en unas cuantas décadas la edad de sus propios profesores.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las **características del alumnado**:

RII - 6. La heterogeneidad de los alumnos va más allá de sus simples diferencias de edades.

RII - 7. Con respecto a las dificultades que los participantes manifiestan que tienen sus alumnos hay dos tendencias, los participantes con menos años de experiencia laboral simplemente las constatan como algo negativo que les ha tocado; y los que tienen mayor experiencia laboral piensan en adaptar su docencia a ellas como algo natural.

RII - 8. Sobre las características que desearían que tengan sus alumnos encontramos dos niveles igualmente, en el primer nivel (con menor experiencia) se desearía que los alumnos funcionen a priori; mientras que en el segundo (con mayor experiencia) se desea simplemente que estén implicados.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las **finalidades de las Escuelas de Música**:

RII - 9. Las finalidades por las que acuden los alumnos a las Escuelas de Música son muy variadas.

RII - 10. Los participantes trabajan de forma diferente con los alumnos si quieren

presentarse a la prueba de acceso al conservatorio, y eso se manifiesta en tipo de repertorio, estructura de clases, explicitación de objetivos y velocidad de trabajo.

RII - 11. Preparar la prueba de acceso a un conservatorio exige clases más estándares alineadas con los criterios de la prueba por parte de los participantes (y dependen de a qué curso se prepare); y parece difícil conseguir mantener igualmente una personalización del aprendizaje que solo consigue la participante con más experiencia.

RII - 12. Aun no teniendo la experiencia de preparar a nadie para la prueba de acceso, se entiende que las clases deben ser diferentes.

RII - 13. La mimesis con el conservatorio, aunque no se preparen pruebas de acceso, está presente especialmente con los participantes con menos experiencia laboral en Escuelas de Música.

RII - 14. Otra de las finalidades habituales, especialmente en las escuelas de música gestionadas por sociedades musicales, es aprender el nivel mínimo para acceder a la banda.

RII - 15. Algunos alumnos van obligados a clase, bien por sus p/madres o como requisito para acceder a la banda.

RII - 16. A parte de motivos utilitaristas (iniciarse en un instrumento, preparar un acceso al conservatorio o a la banda, acudir obligados por los p/madres, ...) encontramos otros motivos como: el entretenimiento a través de la música, educar a través de la música o el desarrollo de la personalidad para ser mejor persona.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **alumnado que abandona**:

RII - 17. Los motivos encontrados para el abandono de los estudios de instrumento por parte de los alumnos han sido: exceso de exigencia, dificultad de compaginación de estudios, elección de otro instrumento o traslados familiares.

RII - 18. El haber cursado hasta cierta edad clase de instrumento como motivo obligado para acceder a la banda, también puede considerarse un motivo de abandono si el alumno no sigue con las clases llegada a esa edad.

RII - 19. El abandono de los alumnos puede llegar a considerarse un fracaso por parte de los docentes más experimentados.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **conociendo el alumnado:**

RII - 20. Los participantes con menor experiencia suelen seguir las indicaciones del profesor anterior sin tener en cuenta el conocimiento que ellos mismos podrían obtener sobre sus propios alumnos.

RII - 21. Para los participantes con mayor experiencia es muy importante conocer por sus propios medios bien a los alumnos; hasta el punto de llegarse a considerar una de las características más importantes de un buen docente y culparse si se equivocan en ello.

RII - 22. El conocer alumnado diferente puede llegar a ser una forma de enriquecimiento personal y amplitud de miras.

RII - 23. Algunos participantes experimentados hacen que el proceso de conocimiento del alumnado sea compartido con el propio alumnado.

RII - 24. El hecho de conocer a tus alumnos también ayuda a entender mejor los objetivos que tiene cada uno con su paso por la escuela de música y no asumir siempre como fracasos los momentos en los que los alumnos deciden terminar su camino por la misma.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **adaptando el material:**

RII - 25. Es frecuente que los participantes tengan que adaptar repertorio a sus alumnos o buscar arreglos existentes, pero es algo que solo reportan los más experimentados en la docencia.

RII - 26. Darse cuenta de que te falta material puede ser un aliciente para empezar a crear tu propio conjunto de recursos.

RII - 27. Los docentes más experimentados van creando con el tiempo un conjunto de recursos propios.

RII - 28. Los docentes más experimentados aprenden a buscar recursos disponibles (libros, internet, redes sociales, ...) y adaptárselos a sus necesidades.

RII - 29. La creación de una red es un catalizador para conseguir nuevos recursos.

RII - 30. Hay instrumentos que utilizan instrumentos adaptados para los alumnos más pequeños o que están empezando.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **estructura de las clases:**

RII - 31. Existe un patrón subyacente y evidente de estructura de clases en los instrumentos pertenecientes a una banda sinfónica, pero ya no en el piano.

RII - 32. El patrón suele ser: calentamiento – técnica – estudios - repertorio.

RII - 33. Aunque haya poco tiempo se intenta mantener el patrón.

RII - 34. La estructura de las clases parece que es algo que ya viene de fábrica desde los inicios laborales.

RII - 35. En uno de los casos con más experiencia se da coherencia e interrelación a las diferentes partes de esa estructura, que dejan de ser secciones desconectadas entre sí.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **la programación:**

RII - 36. Aunque las programaciones no son un documento obligado de las Escuelas de Música, algunas veces están presente de una forma u otra.

RII - 37. Las programaciones de los conservatorios públicos cercanos a la escuela de música pueden ejercer cierta influencia en la propia docencia de las escuelas de música.

RII - 38. Las programaciones a veces son entendidas como simples prescriptores de repertorio.

RII - 39. Hay escuelas de música que piden programación a sus docentes y otras que no.

RII - 40. En el caso de existir, son un documento del que se puede divergir en la propia práctica docente para adaptarse a las necesidades y objetivos de cada alumno (especialmente cuanto más experimentados son los participantes).

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **actividades de calentamiento, sonido y técnica:**

RII - 41. Las actividades de calentamiento son deseables en las clases de piano, pero no suele haber tiempo para ellas.

RII - 42. El sonido es considerado un elemento muy importante (incluso puede que con peso específico en la evaluación) en los instrumentos de banda.

RII - 43. La técnica puede tener un peso específico de la nota y puede ser trabajada mediante ejercicios aislados (como escalas) o a partir de ejercicios de libros.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **repertorio:**

RII - 44. Los participantes con menos experiencia deciden el repertorio en base a apoyos externos a la propia clase.

RII - 45. Estos apoyos pueden ser: (a) lo que otro profesor ya decidió anteriormente, (b) consultando su antiguo profesor, (c) libros o manuales específicos para el aprendizaje del instrumento, (d) lo que tocan en la banda, (e) la programación del conservatorio cercano.

RII - 46. Los docentes más experimentados suelen buscar repertorio en función de lo que les gusta a los alumnos y en función de lo que consideran que necesitan trabajar, incluso en algunos casos intentando combinar ambas opciones en el mismo repertorio.

RII - 47. El conocimiento del repertorio es un proceso importante para dejar de depender de apoyos externos y poder empezar a elegirlo en función de los gustos y necesidades del alumno.

RII - 48. Hay repertorio, como el de jazz, que requiere de unas habilidades y conocimientos especiales por parte del profesorado para poder impartirlo.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **primera vista e improvisación:**

RII - 49. Las actividades de primera vista es algo que casi todos los participantes reportan que hacen (incluso con peso propio en la evaluación en algunos casos).

RII - 50. Las pianistas son las únicas que han comentado el trabajo de la primera vista como vinculado a la preparación de las pruebas de acceso.

RII - 51. Cuando la primera vista en pianistas no está vinculada a la preparación de una prueba de acceso se pueden utilizar aproximaciones más creativas (repertorio moderno, y cuatro manos).

RII - 52. Las menciones a la improvisación son escasas, y una de ellas está vinculada a una metodología específica que la tiene como base y la otra vinculada a una participante con conocimientos en música moderna.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **teoría en clase de instrumento**:

RII - 53. Es habitual que, por diferentes motivos, los participantes tengan que dar clase de teoría musical durante la clase de instrumento.

RII - 54. Los motivos encontrados han sido: (a) porque los alumnos están en un curso que la escuela de música ya ha planificado que tengan clase de instrumento, pero no tienen otra asignatura más, (b) porque los alumnos no van a lenguaje musical porque no quieren, (c) porque, aunque vayan a lenguaje musical, las participantes consideran que el nivel que tienen es demasiado bajo para lo que se necesita trabajar en la clase de instrumento, (d) porque la responsabilidad de la preparación de la totalidad de la prueba de acceso al conservatorio recae en el profesor de instrumento.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **evaluación**:

RII - 55. La evaluación se suele hacer mediante rúbricas.

RII - 56. Los participantes con menos experiencia suelen delegar las decisiones de evaluación en herramientas que se les han proporcionado, mientras que los más experimentados crean las suyas propias, o incluso intentan personalizarlas para cada alumno.

RII - 57. Con ausencia de herramientas de evaluación suele costar determinar claramente la nota. E incluso con la presencia de las herramientas, a veces se quiere maquillar el resultado que producen.

RII - 58. Cuando los alumnos son más mayores y van sin estar obligados, les cuesta calificarlos a los participantes.

RII - 59. Hay casos dónde la calificación se ve influida por las consecuencias que ésta pueda tener en la permanencia de los alumnos en la escuela de música.

RII - 60. La evaluación puede ser un proceso complicado incluso para aquellos docentes con más experiencia.

RII - 61. La autoevaluación docente solo es sistematizada por la participante con más experiencia.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **estudio de los alumnos:**

RII - 62. Algunos participantes al principio se esperaban que sus alumnos estudiaran entre clase y clase, y no siempre es así.

RII - 63. El tener que dar clases a alumnos que no estudian puede suponer un despago.

RII - 64. Algunos aceptan que los alumnos no van a estudiar hasta alcanzar los objetivos.

RII - 65. Uno de los objetivos de los participantes es conseguir que el alumno sea autónomo a la hora de estudiar y se desenvuelva sin problemas con el instrumento.

RII - 66. A veces, la cultura del esfuerzo no está suficiente interiorizada por los alumnos, y tanto algunos p/madres como alumnado no tienen claro que hay que estudiar entre clase y clase.

RII - 67. Algunos participantes reconocen que el estudio es más importante que el talento o las ganas.

RII - 68. Existen formas de conseguir que los alumnos estudien, pero solo las comentan los docentes más experimentados, y señalando que las han adquirido con el tiempo.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **aprendizaje placentero y juegos:**

RII - 69. Las estrategias para hacer más placenteras las clases que imparten los participantes con menor experiencia se basan en juegos y actividades no relacionadas con el instrumento directamente.

RII - 70. A veces los juegos (con el instrumento, musicales o no) se usan como premio

al final de la clase.

RII - 71. Parece más fácil pensar en juegos para la asignatura de Lenguaje Musical, o para cuando se enseña simultáneamente instrumento con teoría musical que para la de instrumento.

RII - 72. Los participantes con menos experiencia usan los juegos y los premios de forma genérica y como motivación para llegar al final de la clase.

RII - 73. Los participantes con más experiencia integran los juegos y los premios como su forma de dar clase; y aunque no dejan de lado el avance de sus alumnos este debe estar vinculado al disfrute del proceso.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **audiciones de alumnos:**

RII - 74. A medida que se tiene más experiencia parece que las audiciones son más importantes para los participantes y están más meditadas y planificadas.

RII - 75. Puede existir mucha diversidad de opciones de políticas del centro con respecto a las audiciones; desde apenas una a final de curso hasta proyectos transversales que se ven reflejados en múltiples audiciones durante todo el curso.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **tutorías con p/madres:**

RII - 76. Las tutorías no parecen algo habitual en el día a día de la mayoría de participantes.

RII - 77. La comunicación con los p/madres fuera de las horas de clase puede verse como un incordio.

RII - 78. La participante más experimentada ha integrado la comunicación con los p/madres y no únicamente para la gestión de la asistencia, sino más enfocada a la propia evolución de los alumnos.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **metodología docente y pedagogías musicales activas:**

RII - 79. Las formas en las que los participantes se basan en su metodología son variadas: desde seguir lo que indican los libros, las recomendaciones de otros

docentes -incluidos los propios-, idear sus propias formas de dar clase o seguir alguna de las pedagogías musicales activas.

RII - 80. Un mismo participante puede basar su metodología docente en más de una de las fuentes anteriores.

RII - 81. El tener formación en una metodología concreta puede servir de soporte para gran parte de la actividad docente de los participantes.

RII - 82. Los participantes entienden que tienen que adaptar su metodología a las diferentes edades de los alumnos.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **otras asignaturas:**

RII - 83. Es muy habitual que los participantes impartan otras asignaturas en las Escuelas de Música a parte de instrumento.

RII - 84. Estas asignaturas suelen ser: Lenguaje e iniciación musical.

RII - 85. Al impartir estas asignaturas, los participantes se suelen dar cuenta de dificultades que no esperaban: alumnos de diferentes edades en la misma clase, preparación de estas, gestión del tiempo de la clase

RII - 86. Conocer alguna metodología concreta puede ayudar a gestionar mejor cómo impartir esas otras asignaturas.

RII - 87. A pesar de que los participantes ya imparten asignaturas que no se esperaban en un principio, igualmente tienen inquietudes por impartir otras asignaturas diferentes.

RII - 88. Las otras asignaturas que les gustaría impartir a las participantes pueden estar determinadas por otra formación que posean o por inquietudes que les han surgido mientras imparten las asignaturas que ya tienen asignadas.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **cantidad y tiempo de trabajo de las clases:**

RII - 89. La cantidad de horas de trabajo de clases que realizan los participantes está acorde con sus deseos y posibilidades y se suele agrupar en tardes.

RII - 90. Para la mayoría de participantes, el tiempo de la clase de instrumento (entre

30-45 minutos) se queda corto.

RII - 91. Prácticamente todos relatan que necesitan tiempo de preparación de clases, especialmente cuando imparten asignaturas que no es el instrumento.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **ingresos:**

RII - 92. La totalidad de las participantes inciden en que el sueldo percibido en su trabajo en las escuelas de música es precario, especialmente teniendo en cuenta la formación de la persona a la que se contrata y el tiempo de preparación de clases.

RII - 93. Las únicas formas que se reconoce para poder tener un sueldo en condiciones en las Escuelas de Música son hacer muchas horas o ser el director.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **poca estabilidad y opciones de futuro:**

RII - 94. La estabilidad del trabajo en las escuelas de música se ve mermada por la matrícula variable del alumnado y los despidos en verano.

RII - 95. Algunos participantes opinan que la estabilidad laboral de las Escuelas de Música mejoraría si dependieran de organismos públicos.

RII - 96. La precariedad de las Escuelas de Música hace buscar otras alternativas; como clases particulares, trabajar en más de una Escuela de Música o las oposiciones.

RII - 97. Aunque algunos participantes preferirían trabajar en un conservatorio por la estabilidad económica, piensan que son instituciones que deben renovarse mucho y no están seguros de que ellos se sientan contentos trabajando.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **inicio de la profesión docente:**

RII - 98. El pertenecer a una Sociedad Musical favorece que puedas acceder como docente a su Escuela de Música, especialmente si estás estudiando o tienes el título superior de música.

RII - 99. Aunque entran para dar una asignatura, en función de las necesidades de la escuela de música pueden empezar a dar otras asignaturas.

RII - 100. Es muy frecuente que se entre en la profesión docente como sustitución de otro profesor.

RII - 101. Algunas Escuelas de Música empiezan a exigir a parte de la titulación mínima algún tipo de formación pedagógica, aunque en otras no hay ningún filtro.

RII - 102. En el caso de los pianistas no aplica el pertenecer a una Sociedad Musical, pero igualmente está presente el inicio docente mediante una sustitución.

RII - 103. Todos los participantes exigirían unas condiciones un poco más exigentes para acceder a la profesión docente de la que ellos pasaron, siendo fundamentalmente conocimientos de pedagogía musical.

RII - 104. Algunos participantes además imaginan algún tipo de prueba en la que se demuestre las capacidades docentes: mediante la presentación de una Unidad Didáctica -o similar- o mediante un simulacro de clase; o incluso mediante procedimientos similares al acceso a la función pública.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **vocación**:

RII - 105. La profesión de la docencia musical no suele ser vocacional.

RII - 106. En todo caso, la vocación aparece una vez empezada la docencia en algunos casos, o mediada por formación específica.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **aprendizaje de la profesión docente**:

RII - 107. Algunas personas ya daban clase en otros ámbitos diferentes a la música, pero no comentan con detalle si eso les ha ayudado en su actual docencia musical.

RII - 108. Se indica la imitación de los propios profesores como forma de aprendizaje de la profesión.

RII - 109. Muchos reconocen que la forma de aprender la profesión ha sido principalmente ensayo-error.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **clima y compañeros de trabajo**:

RII - 110. El clima de trabajo general reportado suele ser agradable.

RII - 111. El hecho de que la mayoría de profesores pertenezcan a la misma Sociedad Musical puede favorecer que se conozcan ya de antemano los docentes.

RII - 112. Existen Escuelas de Educandos dónde no hay contacto ni relación entre los trabajadores, que aunque no exista trabajo en equipo en ellas pueden potenciar la

independencia de los profesores.

RII - 113. Existen Escuelas de Música dónde sí se fomenta activamente el trabajo en equipo, organizando departamentos, trabajando por proyectos, con reuniones mensuales, utilizando la misma metodología y haciendo dinámicas grupales.

RII - 114. Existen Escuelas de Música dónde el trabajo cooperativo es la base del funcionamiento, y eso produce que se pueda realizar una planificación de niveles más cohesionada entre grupos y asignaturas; así como hace que los docentes se sientan importantes y reconocidos, favoreciendo un clima de aprendizaje mutuo.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **superiores jerárquicos y decisiones desde arriba:**

RII - 115. Hay cosas que las Escuelas de Música a veces deciden: tiempo de clase, programación, evaluación, metodología, audiciones.

RII - 116. La mayoría de las recomendaciones son en cuanto a programación o repertorio a trabajar.

RII - 117. A veces, también influyen en las notas de los alumnos para la permanencia de estos.

RII - 118. También hay casos de escuelas de música muy jerarquizadas y no tan cooperativas.

RII - 119. Muchas veces, se ofrece impartir asignaturas para las que los docentes no se sienten preparados.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **reconocimiento negativo:**

RII - 120. Los docentes de escuelas de música notan que su profesión no está reconocida cuando: se piensa que las clases no necesitan de preparación, que la carrera de pedagogía no es la idónea, cuando las condiciones laborales y el sueldo no dan para vivir dignamente o el sistema de acceso es opaco y administrativamente los centros no se han actualizado.

RII - 121. La participante con más experiencia reconoce que todo está ligado, ya que

con sueldos bajos, no se pueden aplicar una política de contratación que asegure que los mejores se presenten para trabajar mediante unas pruebas más exigentes.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **reconocimiento positivo**:

RII - 122. El reconocimiento e implicación de los alumnos es uno de los aspectos más gratificantes en la labor de los docentes.

RII - 123. Los docentes pueden sentir reconocimiento cuando se sienten bien formados y esa formación se les valora.

RII - 124. Los docentes se pueden sentir reconocidos cuando el centro tiene en consideración su opinión para las decisiones importantes.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **cómo buscan ayuda**:

RII - 125. Los participantes suelen apoyarse en otras personas cuando buscan ayuda; estas pueden ser sus superiores, compañeros de trabajo, de estudios o sus propios profesores.

RII - 126. Existen pocos casos reportados de búsqueda de apoyo en libros.

RII - 127. Existen bastantes casos reportados de búsqueda de apoyo en internet; bien sea de forma pasiva (buscar) o como la participante más experimentada comenta: de forma más activa (preguntar).

RII - 128. La participante más experimentada comenta que desde sus inicios ha podido crear una red de apoyo con compañeras de su misma especialidad y situación que le ha servido como principal plataforma de ayuda.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **Asociaciones Profesionales**:

RII - 129. Las participantes apenas conocen asociaciones profesionales que les puedan prestar ayuda.

RII - 130. Se nombran de forma anecdótica, a la FSMCV y a AULODIA, aunque no se indica que se tenga una relación estrecha con ellas.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **compaginar con la docencia en escuelas de música**:

RII - 131. Todas las participantes compaginan su trabajo en las escuelas de música con

estudios.

RII - 132. Para la gran mayoría, esos estudios son de índole musical, pedagógica o ambas.

RII - 133. Para la gran mayoría, se tiene más de un puesto de trabajo, compaginando trabajos en más de una Escuela de Música, Academia y directamente dar clases particulares.

RII - 134. La docencia en las Escuelas de Música suele ser una forma de sustentar económicamente una carrera musical en algunos casos, aunque algunos reportan que les quita tiempo de estudio; en otros se considera que el mantenerse activo con el instrumento es como una obligación del profesor.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **beneficios de dar clase:**

RII - 135. La docencia musical es una forma habitual de poder costear otras actividades de los músicos: estudios, carrera o modo de vida.

RII - 136. La docencia musical ayuda a los participantes más experimentados a mejorar sus habilidades musicales, especialmente en la forma de estudio.

RII - 137. La docencia musical ayuda a los participantes más experimentados a obtener nuevas perspectivas sobre lo que puede hacer un músico, las diferentes personas que conoce o su propia vida.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **inicios en la música:**

RII - 138. Salvo el caso de las pianistas, el resto de los instrumentos se eligieron sin que las participantes lo meditaran mucho.

RII - 139. Es relativamente habitual que “llegue un papelito” a clase como invitación a estudiar música, a veces después de la asistencia a un concierto didáctico.

RII - 140. El asistir a conciertos puede fomentar los inicios en el estudio de algún instrumento musical.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la **formación de las Enseñanzas Profesionales de Música:**

- RII - 141.** La percepción los participantes que han estudiado un superior diferente al de interpretación sobre la etapa de las Enseñanzas Profesionales se puede resumir en “o vas a ser instrumentista o no eres nadie”.
- RII - 142.** Los participantes indican que no se les ha orientado adecuadamente sobre los diferentes itinerarios formativos del superior.
- RII - 143.** Las formas de orientación que hubieran deseado son: explicaciones por parte de los profesores de instrumento, charlas, una asignatura de orientación o incluso una optativa por cada tipo de superior.
- RII - 144.** Tomar como referencia a los propios profesores (bien como modelos positivos o negativos) es una actitud habitual.
- RII - 145.** Algunos inciden en la importancia de saber quedarse con lo mejor de cada experiencia con sus profesores.
- RII - 146.** Algunos remarcan que hay que saber entender que las generaciones cambian y que tampoco la mejor forma de enseñar es cómo te han enseñado a ti.
- RII - 147.** Las participantes echan en falta conocimientos de pedagogía de su instrumento; como por ejemplo qué trabajar, cómo iniciar a los niños en el aprendizaje del instrumento musical o incluso saber hacer una programación como las que piden algunas Escuelas de Música.
- RII - 148.** Aunque el imitar o evitar la experiencia que cada uno ha vivido con sus profesores es una fuente de inspiración para la docencia propia que inician en las Escuelas de Música, la participante con más experiencia recomienda que no sea la principal fuente de inspiración, y que los docentes siempre abran la mente y busquen qué se está haciendo en el mundo, más allá de sus experiencias.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a las **optativas en las Enseñanzas Profesionales**:

- RII - 149.** Los participantes reconocen que las optativas pueden ayudar a preparar las pruebas a los distintos superiores, pero para ello se necesita que existan optativas vinculadas a cada uno de los superiores.
- RII - 150.** No todo el mundo ha cursado optativas que les han resultado útiles.

RII - 151. La optativa de pedagogía ha sido deseada por diferentes participantes.

RII - 152. La persona que cursó la optativa de pedagogía comenta que ha sido lo único de pedagogía que ha visto y que le ha resultado muy útil.

RII - 153. La participante con más experiencia indica que si la mayoría de los que tienen un título profesional se van a dedicar a la docencia, algunos incluso antes de terminar la titulación, los estudios de pedagogía mediante una asignatura deberían ser prácticamente obligatorios.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a **las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores y la habilidad musical:**

RII - 154. La habilidad musical percibida determina el aplicar a una prueba de acceso de una especialidad u otra. A mayor habilidad musical se prefiere que el alumno estudie interpretación, aunque tenga otras prioridades. A menos habilidad musical el propio alumno suele descartar por si mismo presentarse a interpretación.

RII - 155. Si la prueba de acceso a pedagogía se realiza de la misma forma que la de interpretación, el criterio de la habilidad musical vuelve a operar, haciendo descartar al alumno presentarse.

RII - 156. A veces, la cantidad de plazas disponibles determina si alguien se presenta a una prueba de acceso u otra y no tanto el interés real en la modalidad de superior.

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la **formación de las Enseñanzas Superiores de Música:**

RII - 157. Aspectos positivos comentados por los estudiantes de interpretación:

- Una participante reporta tener muy buen profesor de instrumento, a pesar de su carácter, del que aprendió técnicas de estudio para aplicar a en su docencia.

RII - 158. Aspectos positivos comentados por los estudiantes de pedagogía:

- Aspectos organizativos: programación, unidad didáctica, organización de una clase.

- Adaptación al alumno: Atención a la diversidad y construir a partir del nivel del alumno.
- Mayor actualización frente a las enseñanzas de interpretación, especialmente en las TIC.

RII - 159. Aspectos negativos comentados por los estudiantes de interpretación:

- Metas muy altas y muchas exigencias.
- No aprendizaje de la gestión emocional.
- No aprendizaje de investigar.
- No tener asignatura -troncal, según algunos- de pedagogía.

RII - 160. Aspectos negativos comentados por los estudiantes de pedagogía:

- Exceso de horas, pero falta de algunas asignaturas.
- Llegar a tercero sin prácticas.
- Desequilibrio entre créditos y carga de trabajo de la asignatura de instrumento.
- Excesivo énfasis en cómo enseñar instrumento y nada de lenguaje musical.
- Déficit de especialización instrumental en las asignaturas dedicadas a la enseñanza del instrumento

Resumen de los resultados encontrados en cuanto a la **formación pedagógica más allá de las enseñanzas regladas**:

RII - 161. Al iniciar la docencia en Escuelas de Música, en algunos participantes se produce una fuerte motivación inicial por formarse y realizar mejor su trabajo; y suelen encontrar formaciones sobre pedagogías musicales activas.

RII - 162. Algunos participantes no buscan activamente formación.

RII - 163. Hay veces que la propia Escuela de Música, por sí misma o mediante consorcios mayores, ofrece la formación gratuitamente a sus trabajadores; aunque hay casos en los que no se ofrece formación.

RII - 164. La formación de los CEFIRE es de difícil acceso para las personas que trabajan en las Escuelas de Música.

RII - 165. No siempre toda la formación obligada es relevante.

RII - 166. La participante con más experiencia ha desarrollado un instinto para buscar la formación que más se adecúa a sus intereses presentes y futuros; y considera que motivar a que otros hagan lo mismo es la mejor estrategia para que los profesores mejoren mediante una formación continua asumida desde una amplitud de miras.

Conclusiones del Estudio II

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **tendencias en los perfiles**:

- CII - 1.** Algunas características que explican el éxito de la participante que mejor se desenvuelve en la docencia en Escuelas de Música son: tener más de 5 años de experiencia, haber empezado su formación musical a la edad habitual (7 años), haber empezado su docencia musical antes incluso de terminar las Enseñanzas Profesionales, realizar actividades artísticas paralelamente a la docencia, querer seguir trabajando en escuelas de Música, tener estudios de pedagogía, tener amplios conocimiento de varias de las Pedagogías Musicales Activas.
- CII - 2.** Hay una gran variedad de caminos formativos entre los docentes de las Escuelas de Música.
- CII - 3.** Los mejores docentes saben encontrar beneficios en la docencia para su carrera como músicos en su desarrollo personal.
- CII - 4.** Los beneficios que reporta la docencia no se producen *per se*.
- CII - 5.** Uno de los principales obstáculos de los jóvenes músicos que empiezan a dar clase radica en saber adaptarse al alumnado. Empiezan con un rol centrado en el contenido.
- CII - 6.** Con el tiempo los docentes aprenden a asumir roles centrados en el alumno.
- CII - 7.** Los docentes más experimentados y formados son capaces de asumir roles más elevados entre sus objetivos docentes, como la formación integral de la persona.
- CII - 8.** Los docentes inexpertos buscan amparo sobre qué deben realizar en clase en fuentes de autoridad externas que ellos no han diseñado (el currículum, la programación).
- CII - 9.** La improvisación queda fuera de las aulas si no hay un conocimiento práctico de música moderna o de una Pedagogía Musical Activa con énfasis en la improvisación.
- CII - 10.** La ampliación de identidades desde Músico/Intérprete hasta Docente tarda en

producirse; y la última fase requiere un proceso profundo de evolución.

CII - 11. La práctica reflexiva es algo que puede ayudar en la evolución del docente, pero no aparece de forma natural en los primeros años de experiencia.

CII - 12. Las diferentes teorías sobre concepciones de la enseñanza explican en sus primeros niveles las aproximaciones de los docentes más inexpertos, y en sus últimos niveles las de los más experimentados.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **cómo condiciona la habilidad musical el futuro formativo:**

CII - 13. Debido a la influencia que ejerce la percepción de la habilidad musical en la orientación que realizan los docentes a sus alumnos, la carrera de pedagogía suele ser descartada si se sobrepasa cierto nivel de habilidad musical; pero las características de la prueba también producen que se descarte si no se percibe cierto nivel de habilidad musical; creando una horquilla ficticia.

CII - 14. Solo han percibido cierta dejadez en la labor de orientación las participantes cuyos docentes no las percibían con suficiente habilidad musical como para estudiar una carrera de interpretación; independientemente de que podrían orientarlas hacia otros objetivos.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **cómo se decide qué prueba de acceso realizar:**

CII - 15. La similitud de las pruebas de acceso y la diferente proporción de plazas por instrumento (menor en pedagogía) entre interpretación y pedagogía produce que la prueba ni filtre adecuadamente ni favorezca que estudien pedagogía todos los aspirantes para los que es la primera opción.

CII - 16. El hecho de que la asignatura de instrumento principal tampoco tenga una diferencia clara entre pedagogía e interpretación fomenta que personas que no estarían interesadas en el perfil de pedagogía lo usen como una oportunidad más de acceder a estudiar con un profesor de instrumento determinado.

CII - 17. Existe una gran desvinculación entre optativas de enseñanzas profesionales,

formato de las pruebas de acceso a enseñanzas superiores y mercado laboral.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **condiciones laborales**:

CII - 18. La precariedad laboral dificulta el trabajo de los docentes de Escuelas de Música, ya que en aras de conseguir un sueldo mejor deben trabajar en más escuelas con la dificultad añadida de que no siempre funcionarán de la misma forma.

CII - 19. Las principales asociaciones del sector no saben llegar los docentes de Escuelas de Música, excepto la FSMCV.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **cómo le encontró el trabajo**:

CII - 20. El trabajo de las Escuelas de Música suele encontrar al trabajador antes de que el trabajador se haya planteado trabajar en el sector.

CII - 21. La formación pedagógica debe ser ofrecida y recomendada en las Enseñanzas Profesionales, puesto que es muy probable que el egresado pueda ser un trabajador en una Escuela de Música.

CII - 22. Las políticas de contratación de las Escuelas de Música se basan más en las recomendaciones que en convocatorias abiertas, dónde no tiene porqué primarse especialmente la formación pedagógica.

CII - 23. El hecho de que se proponga una forma de acceso más exigente (una prueba) para el trabajo en las Escuelas de Música de la forma vivida (una llamada) puede significar que los requisitos reales del puesto de trabajo que desempeñan se han percibido como más complicados de los originalmente imaginados.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **trabajando a contra-reloj**:

CII - 24. El hecho de que las Escuelas de Música ofrezcan menos tiempo de clase de instrumento que en los conservatorios provoca: (a) que los modelos vividos en los conservatorios por los docentes de Escuelas de Música no sirvan, (b) que, si intentan reproducir esos modelos, seguramente fracasen, y noten falta de tiempo para conseguir sus objetivos (c) que necesariamente los docentes de Escuelas de Música deben buscar modelos de inspiración que no sean sus experiencias vividas en los conservatorios.

CII - 25. La formación en Pedagogías Musicales Activas parece que es de ayuda para

encontrar modelos que se ajusten mejor a las limitaciones temporales de las Escuelas de Música.

CII - 26. No existe equivalente de tiempos tan cortos en la formación reglada para las clases dedicadas al aprendizaje del instrumento principal.

CII - 27. Quizá se debería plantear compaginar la media hora semanal con otra clase colectiva que ayudara a vehicular los aspectos más generales y así “recuperar” tiempo para profundizar en otros aspectos más individuales durante la media hora de instrumento.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **con qué objetivo se imparte clase:**

CII - 28. La estrecha relación entre las Sociedades Musicales y sus Escuelas de Música produce que las primeras tomen algunas de las decisiones pedagógicas de las segundas.

CII - 29. Cuando las Escuelas de Música no dependen de ninguna Sociedad Musical son más autónomas en la toma de las decisiones que le afectan.

CII - 30. La flexibilidad y capacidad de adaptación de los docentes de Escuelas de Música debería ser mayor que la de los conservatorios atendiendo a la gran diversidad de motivos por los que los alumnos asisten a ellas.

CII - 31. Los objetivos que deben tener en mente los docentes de Escuelas de Música para planificar su labor docente no son los mismos que los objetivos que ellos experimentaron cuando eran alumnos del conservatorio.

CII - 32. Los docentes de Escuelas de Música deben aprender a no imitar su experiencia como alumnos si están en un entorno en el que los objetivos de las clases son diferentes, a pesar de que no hayan conocido ejemplos de cómo conseguirlo.

CII - 33. Si el docente de Escuelas de Música no sabe adaptarse a un nuevo contexto educativo diferente al del conservatorio, no tendrá nunca visiones realistas de éxito.

CII - 34. La atracción por la mimesis con el conservatorio es tan fuerte que a veces los docentes de Escuelas de Música menos experimentados se imaginan unas exigencias

legales a nivel curricular que no existen.

CII - 35. El hecho de que algunos docentes de Escuelas de Música piensen que tienen que imitar a los conservatorios, pero con menos recursos, produce que asuman su labor como una versión de menor calidad que la de los conservatorios en lugar de simplemente imaginar su labor como de diferente naturaleza.

CII - 36. La consecución de objetivos con los alumnos es motivo de orgullo en todos los participantes, pero la naturaleza de estos objetivos varía enormemente según la concepción sobre la educación del docente.

CII - 37. Conviene explorar las diferencias que existen cuando un docente de Escuelas de Música indica que imparte clase de forma diferente cuando un alumno está preparándose la prueba de acceso al conservatorio; y en qué se materializan esas diferencias y si una forma de enseñanza se considera como versión más exigente que la otra, a mayor velocidad o de naturaleza diferente.

CII - 38. Conviene explorar si el compromiso docente es igual en los casos que el alumno quiere preparar la prueba de acceso al conservatorio frente a los que no.

CII - 39. Conviene explorar si en la formación pedagógica se tiene en cuenta la preparación de los docentes para Escuelas de Música en las diferentes posibilidades de objetivos que pueden encontrar en sus futuras clases.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **quienes dan clase**:

CII - 40. Las edades de inicio en la música de los actuales docentes de Escuelas de Música, pese a ser las habituales para las enseñanzas de conservatorios, son mucho más tardías que las de los alumnos que actualmente se van a encontrar.

CII - 41. Los inicios del aprendizaje musical en las Escuelas de Música puede empezar apenas desde el nacimiento, y a los pocos años de vida incluso introducirse el aprendizaje instrumental.

CII - 42. Es necesaria una formación pedagógica que dé respuesta a cómo realizar la docencia en edades tan tempranas, puesto que en ningún caso ni sirven las experiencias vividas (aunque posiblemente ni se recuerden bien como para ser útiles) ni se debe hacer una imitación de lo que pasa en los conservatorios con

muchos más años de edad.

CII - 43. Es probable que los docentes de Escuelas de Música deban saber no solo preparar una prueba de acceso al conservatorio para enseñanzas profesionales, sino para cursos distintos de primero de elemental.

CII - 44. Los docentes de Escuelas de Música también deben aprender a dar clase a alumnos que se inicien en el instrumento más mayores que las edades ordinarias en los conservatorios, así como a saber dar clase a personas, probablemente más mayores que ellos.

CII - 45. Hay veces que los docentes de Escuelas de Música se sienten más cómodos con alumnos más mayores, porque suele ser un tipo de alumnado que tiene más interés y responsabilidad.

CII - 46. Pese a que las enseñanzas de las Escuelas de Música no pertenecen a ninguna etapa obligatoria, hay gran cantidad de alumnos que acuden a ella obligados de una forma u otra.

CII - 47. Los docentes de Escuelas de Música deben aprender a gestionar la docencia con alumnos obligados a acudir a clase.

CII - 48. Aunque el abandono de unas enseñanzas no obligatorias ni regladas va a ser habitual, los docentes de Escuelas de Música deben aprender a analizar las causas sin atribuirlo directamente de facto a la falta de nivel o de estudios de los alumnos.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **alumnos que les cuesta o no tienen interés:**

CII - 49. Después de la edad; el nivel y el interés de los alumnos son los siguientes criterios por los que los docentes de las Escuelas de Música clasifican a sus alumnos de instrumento.

CII - 50. El interés de los alumnos suele ser entendido por los docentes como el tiempo que dedican a estudiar en casa o las ganas de ir a un conservatorio.

CII - 51. Excepto en la participante más experimentada, existe una queja generalizada

acerca del bajo nivel de los alumnos de Escuelas de Música.

CII - 52. Es posible que esa percepción de bajo nivel de los alumnos se deba a comparativas con el conservatorio, y no con lo que cabría esperar en una Escuela de Música, o lo que sucedía en el pasado en las Escuelas de Música.

CII - 53. No tiene sentido comparar el nivel de los alumnos de una Escuela de Música con los del conservatorio dado que los objetivos y condiciones de ambas enseñanzas pueden ser muy distintos; aunque así lo hagan los docentes de las Escuelas de Música.

CII - 54. El hecho de que los docentes de Escuelas de Música no tengan claro el “nivel medio real” de sus alumnos influye negativamente en las expectativas que tienen sobre ellos y en las consecuencias que se derivan de que constantemente esas expectativas no se cumplan.

CII - 55. Los docentes menos experimentados esperan que los alumnos funcionen a priori y si no lo hacen no tienen herramientas adecuadas para revertir esa situación.

CII - 56. Los docentes más experimentados asumen parte de la responsabilidad del nivel de los alumnos, mediante la influencia que creen poder ejercer en ellos a través de saber motivarles.

CII - 57. Los docentes de Escuelas de Música seguramente tendrán alumnos que estudien mucho menos que ellos mismos cuando eran alumnos.

CII - 58. Los docentes de Escuelas de Música deben saber adaptarse a alumnos que estudiaban mucho menos que ellos mismos.

CII - 59. Los docentes de Escuelas de Música deben saber hacer interesantes, placenteras y útiles las clases incluso para el alumnado que estudia menos de las expectativas iniciales que tenían.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **quién decide lo que se imparte:**

CII - 60. Las programaciones quizá no son la herramienta didáctica adecuada para organizar unas enseñanzas en las que no hay cursos, dado que existe una variedad muy grande de edades, niveles e intereses entre el alumnado; y por lo tanto se perdería la capacidad de adaptación que pueden tener las Escuelas de Música.

CII - 61. Los modelos encontrados sobre quién decide lo que se va a tocar son: (a) decide completamente el profesor, (b) el profesor espera que el alumno sepa que quiere tocar, (c) el profesor busca obras que gusten al alumno y trabajen lo que el profesor quiere, (d) el profesor y el alumno pactan el repertorio y (e) el profesor obliga primero a unas obras y luego el alumno puede elegir.

CII - 62. Los docentes con menos experiencia tienden a buscar elementos externos en los que apoyarse para seleccionar el repertorio posiblemente debido a su falta de conocimiento del repertorio y confianza en saber elegir correctamente fuera de listados ya predefinidos y validados.

CII - 63. El repertorio que trabajan los docentes en sus clases de las Escuelas de Música queda muy atrás en la memoria de su experiencia formativa.

CII - 64. Los docentes de Escuelas de Música deberían tener formación en conocimiento, búsqueda y selección de repertorio sabiendo conjugar los aspectos que consideran que deben trabajar los alumnos con los gustos de estos.

CII - 65. Es más habitual que los alumnos pianistas se interesen por repertorio de música moderna, quizá debido a que su aproximación a las Escuelas de Música no esté ligada a las Bandas y nazca de un interés previo con la música moderna.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a **las necesidades de formación:**

CII - 66. Algunas necesidades de formación de los docentes de Escuelas de Música tienen que ver con los materiales, la evaluación y la función tutorial.

CII - 67. Los docentes de Escuelas de Música necesitan formación en el conocimiento de materiales que hay en el mercado, así como estrategias de búsqueda, creación o adaptación de materiales propios de su instrumento.

CII - 68. En la mente de los participantes la evaluación está muy escorada hacia el lado sumativo, y es necesaria más formación en la función sumativa de la evaluación.

CII - 69. Habría que replantearse el uso de boletines de notas en las Escuelas de Música para evolucionar hacia otras herramientas más personalizadas y útiles de información del proceso de aprendizaje de los alumnos.

- CII - 70.** Los problemas que tienen algunos docentes con la comunicación con los p/madres puede deberse a la diferencia de edad entre ellos, y a que son tareas propias de unas horas extras que muchas veces no están pagadas.
- CII - 71.** Se hace necesario formación en gestión de clases grupales dónde el rango de edad puede ser muy elevado, incluso superior de lo que se produce en los CRA.
- CII - 72.** Los docentes de Escuelas de Música, deben impartir habitualmente un tipo de asignatura que no han experimentado como alumno: clase de instrumento con teoría musical, para la que se necesitaría una formación específica.
- CII - 73.** Existe un desconocimiento notorio entre los docentes de Escuelas de Música acerca de la literatura científica y pedagógica sobre pedagogía instrumental.
- CII - 74.** Si la pedagogía del instrumento no es impartida por un especialista de ese instrumento, se menoscaba la capacidad de aprendizaje sobre pedagogía instrumental específica de cada instrumento.
- CII - 75.** El aprendizaje de la adaptación del repertorio a las dificultades de cada instrumento, así como el uso de instrumento adaptados difícilmente se tratará adecuadamente en clases de pedagogías que no estén impartidas por un especialista de ese instrumento.
- CII - 76.** La lectura a primera vista parece inusualmente trabajada en las Escuelas de Música en comparación con los conservatorios, quizá por la influencia de la prueba de acceso al conservatorio que algunos alumnos se preparan.
- CII - 77.** Sería necesario analizar cómo se produce la enseñanza de la primera vista en las Escuelas de Música, ya que es algo que los docentes de las Escuelas de Música estudiaron antes del acceso a Enseñanzas Profesionales.
- CII - 78.** La forma de dar clase de los docentes de Escuelas de Música en gran parte está influenciada en la forma en la que ellos han recibido clases de sus profesores.
- CII - 79.** Aunque estará más cerca de las memorias de aquellos docentes de Escuelas de Música que han estudiado las enseñanzas superiores de música la forma de dar clase de su profesor de instrumento; posiblemente tiene más impacto en la forma de dar clase las experiencias que habrán tenido con su profesor de Enseñanzas

Profesionales.

CII - 80. Las experiencias de los docentes de Escuelas de Música vividas como alumno cuando estudiaron las Enseñanzas Profesionales se parecerán más a la labor docente que ahora realizan, que las experiencias vividas, si las hay, en Enseñanzas Superiores.

CII - 81. Los docentes de Escuelas de Música expresan que han aprendido algunas cosas para impartir clase de su experiencia con sus profesores de instrumento (repertorio, trucos de estudio, etc.) pero no es habitual que se den cuenta de las decisiones pedagógicas que hay detrás.

CII - 82. En las enseñanzas superiores de pedagogía, puede que el profesor de instrumento sea el único especialista del mismo instrumento que tenga ese estudiante.

CII - 83. Conviene, según lo anterior, que la asignatura de instrumento principal en las enseñanzas superiores de pedagogía deba ser de naturaleza distinta al equivalente de las enseñanzas superiores de interpretación.

CII - 84. Conviene que en las enseñanzas superiores de pedagogía exista algún espacio (asignatura específica, colectiva por especialidades/familiar instrumentales o dentro de la asignatura de instrumento principal) para tratar específicamente la pedagogía de la especialidad instrumental de cada estudiante.

CII - 85. Hay que plantear quién sería el personal idóneo para impartir las asignaturas anteriores.

CII - 86. El conocimiento pedagógico de la especialidad instrumental de cada alumno en las enseñanzas superiores de pedagogía no se trata directamente en ninguna asignatura.

CII - 87. Si las enseñanzas profesionales capacitan para la docencia de un instrumento, el profesor de instrumento debería ser responsable de iniciar a sus alumnos en el conocimiento pedagógico de su propio instrumento.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto al **camino hacia la formación:**

- CII - 88.** Dada la variedad de caminos formativos para los músicos (se quieran dedicar a la docencia o no) y el desconocimiento mostrado en momentos vitales decisivos, la función de orientación debería estar mucho más presente en los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales.
- CII - 89.** La habilidad musical que perciben los profesores de las Enseñanzas Profesionales de sus alumnos puede ser un criterio a tener en cuenta para la orientación de sus alumnos, pero no debería ser un criterio para decidir no orientar (en su defecto) u orientar exclusivamente hacia interpretación (en su presencia).
- CII - 90.** El inicio de la carrera docente es un momento idóneo para ayudar a complementar y ampliar la formación que los docentes de Escuelas de Música ya posean por sus estudios oficiales.
- CII - 91.** Se debe facilitar el acceso a formación continua a los docentes de Escuelas de Música.
- CII - 92.** Se debe enseñar al docente de Escuelas de Música a ser capaz de detectar sus necesidades concretas y encontrar la formación que pueda atenderlas.

Resumen de las conclusiones alcanzadas en cuanto a la **valoración de la formación pedagógica**:

- CII - 93.** Aunque algunos docentes de Escuelas de Música sí que valoran la formación pedagógica, hay todavía determinadas situaciones en las que parece que esa confianza no es plena: (a) cuando se reconoce que a dar clase se aprende dando clase mediante ensayo y error y sin que una parte importante del aprendizaje a dar clase se pueda producir en ninguna carrera, (b) cuando se niega que la teoría sirva para la práctica.
- CII - 94.** Es más fácil para algunos de los docentes de Escuelas de Música reconocer su falta de formación para impartir asignaturas como Lenguaje Musical y sin embargo no notan esa falta de formación en instrumento.
- CII - 95.** Algunos docentes de Escuelas de Música ven cómo natural aproximarse a sus primeras clases en términos de “ir a ciegas”, “buscarse la vida”; incluso asumiendo que sus primeros alumnos no van a servir de campo de pruebas.

CII - 96. El valor de la formación pedagógica se ve menoscabado por algunas Escuelas de Música cuando: (a) no se preocupan de contratar especialistas de cada asignatura y considerar que los de instrumento sirven para lenguaje musical, (b) solo se considera relevante ofrecer formación sobre cómo impartir lenguaje musical y no sobre cómo impartir instrumento a sus trabajadores, (c) priman contrataciones de egresados de carreras de interpretación frente a carreras de pedagogía.

CII - 97. El valor de la formación pedagógica se ve menoscabado en las enseñanzas superiores cuando: (a) pese a que la docencia es la principal salida laboral de la mayoría de músicos, pedagogía no forma parte del currículum oficial, (b) cuando siendo una asignatura optativa, no es de las más demandadas, e incluso alumnos que están dando clase no la cursan.

Líneas futuras de investigación

Durante el transcurso de esta investigación han surgido una serie de preguntas que consideramos relevantes para ser consideradas líneas futuras de investigación:

- LF - 1.** Si una de las funciones principales de las enseñanzas profesionales es formar a los futuros profesionales, y las titulaciones habilitan para la docencia, ¿por qué la pedagogía tiene una presencia tan anecdótica en los planes de estudios?
- LF - 2.** ¿Por qué la presencia curricular de la pedagogía instrumental en cualquier tipo de estudios de pedagogía musical es tan minoritaria frente a otras opciones (pedagogía general, pedagogía musical)?
- LF - 3.** ¿Por qué la bibliografía relacionada con la pedagogía instrumental es tan desconocida?
- LF - 4.** ¿Por qué en programaciones sobre pedagogía se eliminan los pocos contenidos curriculares sobre pedagogía instrumental?
- LF - 5.** ¿Por qué las pruebas de acceso para las enseñanzas superiores de pedagogía no siempre están pensadas para escoger a los futuros mejores docentes?
- LF - 6.** ¿Por qué la pedagogía instrumental parece siempre diluirse dentro de los planes de estudio de pedagogía?
- LF - 7.** ¿Por qué los docentes de instrumento siguen valorando a sus alumnos básicamente en términos de habilidad musical con el instrumento sin tener en cuenta que las profesiones musicales van mucho más allá de eso?
- LF - 8.** ¿Por qué se considera que si alguien “toca muy bien” sería un desperdicio que estudie pedagogía?
- LF - 9.** ¿Por qué la asignatura de instrumento principal apenas parece que tiene diferencias entre interpretación y pedagogía, de tal forma que gente que no tiene interés en pedagogía igualmente se presenta a las pruebas de acceso

para intentar tener más suerte de entrar con el profesor que quiere?

LF - 10. ¿Cómo podrían las asociaciones profesionales de la educación musical llegar a los docentes más necesitados de ayuda?

LF - 11. ¿Qué tiene de particular el mercado laboral de la docencia musical que muchas veces busca y encuentra a sus trabajadores antes de que ellos mismos se hayan planteado ese trabajo ni estén formados para ello?

LF - 12. ¿Los tiempos de las clases de instrumento en Escuelas de Música son adecuados o requerirían de un profundo replanteamiento en tiempo o expectativas docentes?

LF - 13. ¿En los estudios de pedagogía musical se enseña a adaptarse a alumnos con objetivos y necesidades tan diversas como las encontradas en las Escuelas de Música?

LF - 14. ¿Los docentes entienden que clases con diferentes objetivos y necesidades por parte de los alumnos son de naturaleza diferente pero no de calidad diferente?

LF - 15. ¿Cuáles son los efectos de dar clase en un entorno en el que mayoritariamente se considera que los alumnos no tienen nivel?

LF - 16. ¿Cómo es posible que en unas enseñanzas no obligatorias ni regladas haya tal nivel de alumnado obligado a acudir?

LF - 17. ¿Qué sentido tiene exigir programaciones para clase de instrumento en las Escuelas de Música?

LF - 18. ¿Se aprende en los estudios de pedagogía musical a saber encontrar obras de diferentes estilos que resuelvan dificultades concretas de la especialidad instrumental de cada uno?

LF - 19. ¿Quién, cuándo y cómo se enseña a dar clase de instrumento en los estudios de pedagogía?

LF - 20. ¿En los estudios de pedagogía musical se enseña a dar clases “multi-

edad” como las que suceden en las Escuelas de Música?

LF - 21. ¿En los estudios de pedagogía se enseña a dar clase de instrumento mezclada con Lenguaje Musical?

LF - 22. Cuando se da clase de instrumento mezclada con Lenguaje Musical ¿de qué formas se está haciendo?

LF - 23. ¿En qué condiciones se está trabajando la primera vista en las Escuelas de Música?

LF - 24. ¿Es conveniente que sea el mismo tipo de profesorado el que imparta la asignatura de instrumento principal en los estudios superiores de interpretación y de pedagogía?

LF - 25. ¿Debería existir una asignatura específica de didáctica de cada instrumento, pero impartida por alguien de su propio instrumento – o mínimamente de su familia instrumental-?

LF - 26. ¿Esa clase la podrían impartir en condiciones los actuales docentes de instrumento del superior, que han sido seleccionados en base a criterios pensados para impartir docencia en especialidades de interpretación y no de pedagogía?

LF - 27. ¿Por qué el “elefante en la habitación” de la pedagogía instrumental suele pasar desapercibido durante tanto tiempo a tantos niveles?

LF - 28. ¿Por qué es más fácil pensar que se necesita formación para asignaturas teóricas/grupales que para la clase de instrumento?

LF - 29. ¿Cómo deberían ser las clases de instrumento en las que también se enseñe a enseñar ese instrumento?

LF - 30. ¿Por qué el valor de la pedagogía -especialmente la instrumental- está tan denostado?